

Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung¹

Vorschläge zu einem Elementarisierungsprozeß als Unterrichtsvorbereitung

Blickt man als Religionsdidaktiker auf die Diskussion der Allgemeinen Didaktik, so läßt sich dort weder über das eigene wissenschaftstheoretische Selbstverständnis noch über die Reichweite der unterrichtspraktischen Aufgabe ein Konsens feststellen. Um tatsächlich »vorschnelle Harmonisierungen«² zu vermeiden, erscheint es weiterhin sinnvoll, zur produktiven Weiterführung der Debatte einen prinzipiellen Dissens herauszuarbeiten und dabei in konstruktiver Absicht von einer Fraktionierung zwischen primär methodisch-prozeßorientierten und inhaltlich-intentionalen Ansätzen³ auszugehen, weil dadurch deutlich wird, welche Prioritäten bei der Realisierung des didaktischen Anspruchs als Unterrichtslehre gesetzt sind. Derartige Prioritäten werden z.B. in der unterschiedlichen Bestimmung des Verhältnisses von Inhalten und Methoden als Implikations- oder aber als Interdependenzverhältnis deutlich. Von Interdependenz kann - wie mir scheint - nur auf dem Boden eines prozeßorientierten Ansatzes gesprochen werden, inhaltlich-intentionale Didaktiken müssen demgegenüber einen Implikationszusammenhang herstellen, der allein dem Primat des Inhalts bzw. des Ziels vor der Methode gerecht wird.

Gerade auch zur Strukturierung der religionspädagogischen Diskussion bleibt die Unterscheidung hilfreich. Denn hier tritt die sog. Elementarisierungsdebatte als der Versuch auf, den *Inhaltsaspekt*, die Sache selbst, wieder gegenüber rein didaktisch-methodischen Kalkülen stärker zum Tragen zu bringen, ohne allerdings einen didaktischen Anspruch zu dispensieren. Insofern könnten die Elementarisierungsversuche als zeit- und sachgemäße Rezeptionen der inhaltlich-intentionalen Position innerhalb der Allgemeindidaktik erscheinen. Will man dies prüfen, so muß man fragen, inwieweit es ihnen gelingt, die geforderte Inhaltsorientierung mit der Betonung eines *Vorrangs der Didaktik vor der Fachwissenschaft* in Einklang zu bringen.

1 Der folgende Beitrag zieht praktische Konsequenzen aus meiner Rekonstruktion der Elementarisierungsdebatte, er setzt diese damit voraus; vgl. G. Lämmermann, Elementarisierung des Elementarisierungsproblems. Vorbereitende Bemerkungen zu einer kritischen Religionsdidaktik, EvErz 40 (1988) 551ff.

2 Vgl. H.-K. Beckmann, Angebote und Defizite allgemeindidaktischer Theorien, EvErz 38 (1986) 463.

3 Vgl. G. Lämmermann, Tendenzen und Probleme der Allgemeinen Didaktik als Anfragen an die theologische Fachdidaktik, EvErz 37 (1985) 15ff.

1 Zum allgemeindidaktischen Hintergrund

Die Gretchenfrage, die sich den religionspädagogischen Elementarisierungsversuchen stellt, ist die, wie sie es mit dem Primat der Didaktik halten.

Innerhalb der Allgemeinen Didaktik lassen sich vier Momente namhaft machen, in denen sich die Neuformulierung des Primats der Didaktik konkretisiert. Das *erste Moment* liegt in der Betonung der *konstitutiven Bedeutung der Erziehungswirklichkeit*. Zu dieser Wirklichkeit gehört das Subjekt des Schülers ebenso wie seine geschichtlich-gesellschaftliche Umwelt. Diese komplexe Realität ist genuiner Ausgang für alle didaktischen Überlegungen, insofern expliziert sich das Primat der Didaktik als Primat der Erziehungswirklichkeit. Als *zweites Moment* der inhaltlich-intentionalen Didaktiken bleibt festzuhalten, daß der didaktische Rekurs auf die Erziehungswirklichkeit auf eine *nicht-affirmative*, kritische Weise geschehen soll. Das *dritte Moment* liegt - in Abwehr eines Verständnisses von Didaktik als methodisierter Steuerungsstrategie des Unterrichts - im Vorrang der *Ziel- vor der Inhaltsentscheidung*. Als *viertes Moment* ergibt sich die Forderung nach *Integration der Methodenfrage in die Fachdidaktik*.

Diesen vier Kriterien müßten religionspädagogische Ansätze genügen, wenn sie den Gewinn der allgemeindidaktischen Diskussion um das inhaltlich-intentionale Anliegen einholen wollen. Begrifflich jedenfalls geht die religionsdidaktische Elementarisierungsdebatte auf Begriffe zurück, die dieser Tradition und insbesondere der der bildungstheoretischen Didaktik entstammen und die in der sie weiterführenden kritisch-konstruktiven Didaktik W. Klafkis fortentwickelt wurden. Bekanntlich geht die religionsdidaktische Diskussion um das Elementare und Fundamentale und damit die Anfänge der Elementarisierungsdebatte in der Religionspädagogik auf dessen ursprüngliche Theorie der kategorialen Bildung zurück. Deshalb liegt es nahe, unter kritischer Auseinandersetzung mit dieser Position den Versuch einer religionsdidaktischen Elementarisierung in Angriff zu nehmen.

In ihrem ursprünglichen Zusammenhang interpretiert mußte Elementarisierung verstanden werden als die in die *didaktische Analyse* vorverlegte Festlegung jener Bildungsinhalte, die kategoriale Bildung, d.h. wechselseitige Erschließung von Subjekt und Objekt, ermöglichen sollen. Im engeren Sinne haben Elementarisierungsstrategien ihre Funktion in der langfristigen Konstruktion von *Lehrplänen*, v.a. aber in der praktischen *Unterrichtsvorbereitung* des Religionslehrers. Weil ersteres im roll-back gegen die Verwissenschaftlichung der Lehrplanung (Curriculumtheorie) und die damit gesetzte Tendenz zur Eliminierung von akademischer Fachwissenschaft und Fachdidaktik kaum zu realisieren sein wird, verstehe ich - in Anlehnung an K.E. Nipkow - »*Elementarisierung als Kern der didaktischen Analyse und damit als die eigentliche Mitte der Unterrichtsvorbereitung*«. ⁴ In diesem unterrichtspraktischen Sinne ist dann zu fragen, welche Konsequenzen für religionsdidaktische Elementarisierungsvorschläge aus den genannten allgemeindidaktischen Tendenzen und insbesondere aus der kritisch-konstruktiven Didaktik zu ziehen sind, um daraus eine Strukturierung für den mehrstufigen Prozeß der Unterrichtsvorbereitung als Elementarisierung zu gewinnen.

4 K.E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Lehrplanung und Unterrichtsvorbereitung am Beispiel der Elia-Überlieferung, bb 37/1986, 3.

Im Zuge der Neuformulierung des Primats der Didaktik hat Klafki den didaktischen gegenüber dem fachwissenschaftlichen Aspekt weiter gestärkt, indem er das Primat der Didaktik als das *Primat der Zielentscheidung*⁵ konkretisiert hat. Dabei blieb allerdings die Frage unbeantwortet, auf welcher Ebene die Didaktik des Elementaren und Fundamentalen nun anzusiedeln sei: Ist Elementarisierung eine didaktische Strategie der Zielfindung oder bleibt es - wie ursprünglich - ein Strukturierungsprinzip für Gegenstände und Inhalte? Unklar blieb auch, welche Bedeutung das Primat der Zielfindung für die Unterrichtsplanung haben soll. Denn das Primat der Zielfindung kann ja nicht nur heißen, daß das allgemeine Bildungsziel - quasi als Präambel⁶ - seine regulative Funktion bei der Unterrichtsplanung wahrnimmt. Vielmehr müßte in der konkreten Unterrichtsvorbereitung selbst das Primat der Zielfindung in Anschlag gebracht werden. Erster Schritt der didaktischen Analyse wäre dann das Suchen und Bestimmen von konkreten Unterrichtszielen und erst in zweiter Linie Strukturierung von Unterrichtsinhalten. Elementarisierungsvorschläge müßten folglich *Konstruktionsprinzipien für Unterrichtsziele* sein, die nicht unmittelbar aus einem vorgegebenen Inhalt abgeleitet werden dürfen, sondern sich aus der didaktischen Verschränkung von Inhalt und Erziehungswirklichkeit, von Begründung und Bedingungsanalyse ergeben sollen.

Elementarisierung als Unterrichtsvorbereitung kann demzufolge nicht mit der Strukturierung von Inhalten einsetzen, sondern muß sich zunächst als *Bedingungsanalyse und Begründungsleistung* intentionalen Fragen zuwenden. Deshalb ist die Dimension der Zielfindung der Inhaltebene vorzuordnen, auch wenn dabei die Voraussetzung wechselseitiger Interdependenz gemacht werden muß. Grundsätzlich wäre innerhalb des Elementarisierungsprozesses eine Ziel- und eine Inhaltsebene zu unterscheiden. Im Sinne des Konvergenzmodells von Theologie und Pädagogik müßten diese Ebenen ihrerseits jeweils zwei Elementarisierungsschritte aufweisen, durch die didaktische und theologische Überlegungen verschränkt werden. Als Folge der allgemeindidaktischen Einsicht, daß Methodenfragen aus didaktischen Überlegungen, mithin auch aus dem Elementarisierungsprozeß nicht ausgeklammert werden dürfen⁷, wären diese in einem *fünften* Elementarisierungsschritt unter Ein-schluß der Medienfrage aufzugreifen.⁸

5 Vgl. W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim u.a. 1985, 65ff.

6 Vgl. W. Klafki, Unterrichtsvorbereitung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, in: B. Adl-Amini und R. Künzli (Hg.), Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München 1980, 13ff.

7 Vgl. Lämmermann, Tendenzen, 9ff.

8 Ungebar ist insofern der Weg, im Sinne C. Salzmanns vom Unterrichtsprozeß her zu elementarisieren und »mit der methodischen Frage nach der religionspädagogischen Vermittlung vereinfachter theologischer Erkenntnisse und Inhalte im Unterrichtsprozeß« einzusetzen, um »von dort aus... auf die entscheidende... Frage nach dem theologisch und pädagogisch Fundamentalen und Elementaren« vorzudringen; vgl. R. Lachmann, »Die Sache selbst« im Gespräch zwischen Religionspädagogik und Pädagogik, EvErz 36 (1984) 129.

2 Das religionsdidaktische Primat der Lebenswelt und der Lernzielbestimmung

Wenn H. Stock das Kriterium der *Kommunizierbarkeit*⁹ und P. Biehl das der *Erfahrbarkeit*¹⁰ zur Grundkategorie des Elementarisierungsproblems erheben, dann scheinen sie sich zu Recht auf die frühe Position Klafkis beziehen zu können. Dies gilt noch stärker für K.E. Nipkow¹¹, insofern er die Frage der *Vermittelbarkeit* des Textes einerseits und die nach der *Aufschließbarkeit* der Schüler für diesen Text andererseits tatsächlich als zwei aufeinander bezogene Reflexionsakte faßt. In der Frage nach der *Rezeptionsfähigkeit* der Schüler kommt hier scheinbar der genuin didaktische Anspruch zum Tragen. Gleichwohl bleibt gerade die Einschränkung der didaktischen Frage auf die *Aufschließbarkeit* des Kindes für bestimmte Gehalte fragwürdig. Sie könnte eine Reduktion des Primats der Didaktik zugunsten der Inhaltsbestimmung des Unterrichts sein, die zumindest auf dem Hintergrund der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis zu problematisieren wäre. Das Primat der Didaktik soll ja zwei Dimensionen haben, nämlich zum einen die eines Primats der Lebenswirklichkeit und zum anderen die des Vorrangs der Ziel- vor der Inhaltsentscheidung.¹² Beide blieben in den genannten Vorschlägen ganz oder teilweise vernachlässigt; aber auch in Nipkows Elementarisierungsversuch scheint das derart doppelt bestimmte Primat der Didaktik noch nicht zureichend berücksichtigt zu sein.

Ausgehend vom Vermittlungsimperativ kategorialer Bildung müssen Vorschläge zur Unterrichtsplanung die Gleichwertigkeit und Gleichrangigkeit von Subjekt und Objekt stärker strukturell berücksichtigen. Daraus ergibt sich, daß das Subjekt und seine Lebenswelt auch in materialer Hinsicht in die Elementarisierungsfrage eingehen muß und nicht auf das eher formalentwicklungspsychologische Problem der Frage nach dessen Rezeptionsfähigkeit reduziert bleiben darf.¹³ Denn wenn es stimmt, daß didaktisches Denken die fachwissenschaftliche Deduktion vom Allgemeinen zum Besonderen umkehrt, dann ist die Frage nach der Vermittlung von Subjektivem und Objektivem zunächst vom Subjekt und - in Klafkis ursprünglicher

9 H. Stock, Elementartheologie, HbRE 2 (1987) 455.

10 Vgl. z.B. P. Biehl, Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik, in: Ders. und G. Baudler, Erfahrungen - Symbol - Glauben. Grundfragen des Religionsunterrichts (RpH 2), Frankfurt a.M. 1980, 96.

11 Vgl. u.a.: K.E. Nipkow, Elementarisierung biblischer Inhalte. Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik, in: I. Baldermann, K.E. Nipkow und H. Stock, Bibel und Elementarisierung, Frankfurt a.M. 1979, 35-73; ders., Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik, Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987) 149-165; ders., Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht. Elementarisierung als religionsdidaktische Aufgabe, EvErz 36 (1984) 131-147; ders., Elementarisierung als Kern der Lehrplanung und Unterrichtsvorbereitung am Beispiel der Elia-Überlieferung, bb 37/1986, 3-16.

12 Vgl. W. Klafki, Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik, in: Ders., G. Otto und W. Schulz, Didaktik und Praxis, Weinheim 1977, 28.

13 Konsequenterweise ordnet Klafki in seiner Neubestimmung der Didaktischen Analyse die Frage nach der wechselseitigen Vermittelbarkeit von Subjekt und Objekt als die nach der thematischen Struktur und die nach der Erweisbarkeit der eigentlichen didaktischen Begründungsleistung unter; vgl. Klafki, Unterrichtsplanung, 30ff.

Terminologie gesprochen - vom Geschichtlich-Elementaren, mithin von der geschichtlich-gesellschaftlichen Wirklichkeit her zu beantworten; nur das wäre tatsächlich als *induktive Elementarisierung* zu verstehen.¹⁴ Auch in religionsdidaktischer Hinsicht müßte dem Subjekt und seiner Lebenswelt ein Primat zukommen; auch hier müßte im didaktischen Akt der Vorbereitung die Logik vom Allgemeinen zum Besonderen eine Umkehrung erfahren.

Innerhalb der Elementarisierungsdiskussion wurde diese radikale Konsequenz des Primats der Didaktik nirgendwo gezogen. Wer aber nur abstrahiert oder konzentriert, der elementarisiert noch lange nicht, auch wenn er, wie z.B. Baldermann¹⁵ oder Stock, als Methode seiner Abstraktion bzw. Konzentration didaktische Prinzipien und Strukturen anwendet. Elementarisierungsstrategien müssen vielmehr beim Geschichtlich-Elementaren, Konkret-Besonderen einsetzen und von daher das dieser besonderen Erscheinung inhärente Allgemeine und mithin Fundamentale zu bestimmen suchen.

»Elementarisierung« auf einer ersten genuin didaktischen Ebene meint daher die kritische Rekonstruktion von elementaren Erfahrungen der Schüler, hinter denen sich fundamentale Interessen, Bedürfnisse, Strukturen, Entwicklungen, Kräfte usw. verbergen. Das Fundamentale ist dabei nicht einseitig als etwas Existentielles oder Anthropologisches zu verstehen, es hat vielmehr zugleich eine geschichtlich-gesellschaftliche Dimension. Zu Recht betonte Klafki bereits in seinem frühesten Entwurf, daß das Fundamentale selbst keine ontologische, sondern immer eine geschichtliche Größe ist. Die Entontologisierung des Fundamentalen auf der einen und die Überwindung existentialphilosophischer Engführungen auf der anderen Seite sind als Gewinn der bildungstheoretischen Tradition für die Didaktik zu werten. Eine Reontologisierung des Fundamentalen etwa im Sinne eines fundamental anthropologischen Religionsverständnisses¹⁶ wäre in diesem Sinn ein Rückfall hinter den gegenwärtigen Diskussionsstand in der Allgemeinen Didaktik. Die Lebenswelt der Schüler ist elementare Voraussetzung aller - auch der theologischen - Elementarisierungsprozesse, wenn sie sich ernsthaft didaktisch nennen wollen. Allerdings muß dazu das Geschichtlich-Elementare (Lebenswelt) didaktisch strukturiert, d.h. in ein Pädagogisch-Elementares verwandelt werden. Dabei ist das dritte mit dem Primat der Didaktik zusammenhängende Moment in Anschlag zu bringen, nämlich der nicht-affirmative Charakter der Wirklichkeitsanalyse. *Kritisch-didaktisch* ist zu fragen, welche Allgemeinheit sich in dieser anthropologisch und soziokulturell bestimmten Besonderheit zum Zuge bringt und wie diese zu werten sei. In diesem Zusammenhang hat das *theologische Denken* ebenso seinen Ort wie *allgemeinpädagogi-*

14 Auf diesem Hintergrund ist die Revision der Klafkischen Theorie nur der konsequente Versuch, didaktischer als bisher zu denken.

15 Ausführlich dazu: G. Lämmermann, Zum Verhältnis von evangelischer Religionsdidaktik und Allgemeiner Didaktik, in: W. Keck und J. Sandfuchs (Hg.), Fachdidaktik und Fachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Analyse, Hildesheim 1990.

16 So etwa bei W. G. Esser, Bestimmungsversuche eines fundamentalen Religionsbegriffs und Entwurf einer anthropologischen Religionsdidaktik, in: Ders. und G. Stachel, Was ist Religionspädagogik?, Zürich/Einsiedeln/Köln 1971, 32ff; zur Kritik am ontologisierten Religionsbegriff vgl. F. Wagner, Was ist Religion? Studien zu ihrem Begriff und Thema in Geschichte und Gegenwart, Gütersloh 1986, 446ff.

sche Überlegungen. Denn in der Konvergenz ihrer Perspektiven läßt sich das Kriterium finden, das von der Wirklichkeitsanalyse zur Lernzielfindung führt.

3 Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung

3.1 Elementarisierung als ideologiekritische Strukturierung von lebensweltlichen ›Schlüsselproblemen‹

Ausgangspunkt dieses auf Unterrichtsplanung zielenden Reflexionsprozesses und damit erster Elementarisierungsschritt ist jedoch die Identifizierung und Strukturierung von lebensweltlichen ›Schlüsselproblemen‹.¹⁷

Schlüsselprobleme sind solche, in denen fundamentale soziale und menschliche Sachverhalte elementar erfahren werden; in diesem Sinne sind sie dann *exemplarisch*. Elementarisierung meint deshalb zunächst die kritische Strukturierung der Lebenswelt der konkreten Schüler, für die ein Unterrichtsziel gefunden werden soll.¹⁸ Dazu gehört selbstverständlich auch der institutionelle Rahmen der Schule selbst.¹⁹ Leitend ist dabei die »Frage nach den von Kindern und Jugendlichen erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen in ihrer Alltagswelt«.²⁰ Die *lebensweltliche Perspektive* ist damit zugleich eine *lebensgeschichtliche*.²¹ Diese kritische Strukturierung der Lebenswelt kann allerdings nicht auf *positionelle Weise* geschehen; sie ist demnach unabhängig von bestimmten fachwissenschaftlich-inhaltlich definierten Entscheidungen. Vielmehr muß die *innere Dialektik der Lebenswelt* selbst entschlüsselt werden.

Es kann also nicht darum gehen - wie in der Religionspädagogik in der Regel üblich -, von vorgegebenen theologischen Überlegungen aus den defizitären Gehalt der Lebenswirklichkeit der Schüler zu konstatieren. Gegen die Negativität der Wirklichkeit wird - diese negierend - die Positivität eines religiösen Sachverhaltes, einer Glaubenserfahrung, der Botschaft Jesu usw. gesetzt. Positionelle Kritik an der Lebenswirklichkeit findet sich in der Regel gleichfalls in der sich erfahrungsoffen nennenden Religionspädagogik, denn auch hier sind die Erfahrungen der Schüler stets defizitärer Natur. Deshalb ist zu verstehen, daß als Gegenschlag einseitig die Positivität biographischer Erfahrungen der Schüler hervorgehoben wird.²² Allerdings muß *auch gegenüber den biographischen Erfahrungen von Schülern* die *ideologiekritische Funktion*, die dem Religionsunterricht eigentlich in allen religionspädagogischen Konzepten von der Evangelischen Unterweisung bis hin zum

17 Vgl. J. Ebert, *Kategoriale Bildung. Zur Interpretation der Bildungstheorie W. Klafkis*, Frankfurt a.M. 1986, 185ff.

18 Ansätze dazu bei: M. Veit, *Alltagserfahrungen von Jugendlichen, theologisch interpretiert*, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 3-28.

19 Vgl. R. Preul, *Kritik an der Schule als Aufgabe der Religionspädagogik*, EvErz 35 (1983) 448ff.

20 Klafki, *Unterrichtsplanung*, 31.

21 Dazu weiterführend: F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung*, EvErz 40 (1988) 532ff.

22 Vgl. K. Schori, *Grundprobleme einer theologischen Fachdidaktik*, EvErz 38 (1986) 434-459, bes. 448ff.

religionskritischen Unterricht zugeschrieben wurde²³, wahrgenommen werden²⁴. Nur wenn sie mit der Möglichkeit einer Selbsttäuschung und Selbstverblendung des Menschen rechnen²⁵, werden Didaktik und Religionsdidaktik tatsächlich nicht-affirmativ.

Soll das Programm der Ideologiekritik wirklich gelingen, so muß man allerdings die Logik einer Negation gegen Negation verlassen und die Negation der Negation als bestimmter Negation²⁶ tatsächlich didaktisch durchbuchstabieren. Elementarisierung würde dann bedeuten, die Sehnsüchte und Wunsch-Bilder, die Mythen und Mysterien des Alltags durchsichtig zu machen, diese durch ihre Verkehrung hindurch auf die wesentlichen, fundamentalen Bedürfnisse, Lebensimpulse, Strukturen und Prozesse zurückzuführen, die das Individuum bestimmen und in denen sich seine Subjektwerdung vollziehen könnte. Da verkehrtes Bewußtsein keine individuelle Fehlleistung, sondern ein gesellschaftliches Produkt²⁷ ist, wird Ideologiekritik notwendigerweise zur Gesellschaftskritik.²⁸ Primär ist die ideologiekritische Aufgabe religiöser Bildung durch die Analyse der Strukturen und Probleme der Lebenswelt vorbereitet, wobei nach den Bedingungen zu fragen sein wird, unter denen der Mensch zu sich kommen kann.

Wenn die Religionspädagogik wirklich didaktisch denken will, dann muß sie sich dieser nicht-affirmativen Reflexion der Wirklichkeit aussetzen und sich nicht voreilig in die elementaren Wahrheiten der biblischen Tradition flüchten. Ihre erste Elementarisierungsaufgabe bestände darin, die Wahrheit der gegebenen Wirklichkeit in deren Dialektik von Falschheit und Wahrheit aufzuarbeiten. Dazu müßten jene Elemente in der Lebenswirklichkeit von Schülern aufgesucht werden, über die eine Entschlüsselung der Wirklichkeit, die *Erkenntnis der fundamentalen Möglichkeiten*, vollzogen werden kann.

Dazu ist allerdings die Dialektik der Geschichte ernst zu nehmen. Deshalb kann nicht einseitig nur von einem Gegenwartsbezug ausgegangen werden. Zur kritischen Rekonstruktion der Wirklichkeit ist vielmehr sowohl die Frage nach ihrem Gewordensein zu beantworten als auch die nach den in dieser Entwicklung bereits gesetzten Zukunftsentscheidungen sowie deren Alternativen.

23 Vgl. S. Vierzig, Ideologiekritik und Religionsunterricht, Zürich/Einsiedeln/Köln 1975, 106ff.

24 Dieser innertheologische Konsens ist für mich konstitutiv für die Rezeption analoger allgemeindidaktischer Trends; insofern ist es kein voluntaristischer Akt, wie Schori, Grundprobleme, 435 behauptet. Zwischen Religionspädagogik und ideologiekritischer Didaktik besteht mehr als eine nur zufällige Entsprechung; anders R. Lachmann, Verständnis und Aufgabe einer religionsunterrichtlichen Fachdidaktik, in: Ders. und G. Adam (Hg.), Religionspädagogisches Compendium, Göttingen 1984, 24f.

25 Vgl. H. Lenhard, Erfahrungen machen im Religionsunterricht. Störende Anmerkungen zu einem religionspädagogischen Trend, EvErz 39 (1987) 626ff.

26 Vgl. Th. W. Adorno und M. Horkheimer, Dialektik der Aufklärung, Frankfurt a.M. 1969, 25.

27 Vgl. E. Klafki, Ideologiekritik, in: L. Roth (Hg.), Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung, Stuttgart u.a. 1978, 149.

28 Vgl. W. Klafki, Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, Weinheim/Basel 1976, 46; vgl. Th. W. Adorno, Ideologie, in: Ders. (Hg.), Frankfurter Beiträge zur Soziologie 4, Frankfurt a.M. 1968, 173.

tiven. Die Fragen nach der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gehören zusammen und bedingen sich gegenseitig.²⁹

Historisches Denken vermag den Prozeß deutlich zu machen, in dem grundsätzliche Möglichkeiten menschlichen Lebens zu gegebenen Wirklichkeiten reduziert wurden, in dem aber auch diese Möglichkeiten weiterhin als überschießende Momente und als Impulse für eine neue, nicht nur die Vergangenheit fortschreibende Zukunft erkennbar sind. In diesem Sinn hat innerhalb religiöser Bildungsprozesse die kritische Rückerinnerung an Stadien der Christentumsgeschichte eine gegenwartserhellende kritische Funktion.

Aus diesem Grund spielt der theologische Inhalt bereits auf dieser ersten Elementarisierungsebene eine entscheidende Rolle, aber er hat keine konstitutive, sondern nur eine *regulative Funktion*, insofern er bei der Elementarisierung jugendlicher Lebenswirklichkeit neue Fragestellungen, Kriterien und Perspektiven eröffnet.³⁰ Die Theologie nimmt gegenüber dem planenden Religionsdidaktiker eine kritische Aufgabe wahr; denn auch der Ideologiekritiker bedarf der eigenen immanenten Ideologiekritik. Neben den Human- und Sozialwissenschaften versetzt die Theologie ihn in die Lage, relevante Probleme der Lebenswelt überhaupt erst zu identifizieren.

3.2 Elementarisierung als Identifizierung relevanter Kategorien

Aus der Perspektive des ersten Elementarisierungsschrittes vollzieht sich dann ein zweiter. Hier stellen sich etwa folgende Fragen: Welche Elemente der christlichen Tradition gehen ursächlich in die lebensgeschichtlich gegebene gesellschaftliche Wirklichkeit ein? Welches sind die durch die Christentumsgeschichte (unter Einschluß der Bibel, der Lehrtradition und der Sozialgeschichte christlicher Frömmigkeit in ihren institutionalisierten wie auch freien Formen) gegebenen Gehalte, die es dem Subjekt ermöglichen, durch die Auseinandersetzung mit ihnen jene Kategorien zu entwickeln, mit denen die gegebene Wirklichkeit bewältigt werden kann? Bewältigungsfähigkeit wird dabei verstanden als Erkenntnis- und Handlungsfähigkeit eines Individuums, dem sich die Wirklichkeit so erschlossen hat, daß es zum Subjekt dieser Wirklichkeit wird und ein Zugewinn an Subjektivität, Freiheit und Humanität stattfindet. Vorausgesetzt dabei ist, daß in der Christentumsgeschichte Möglichkeiten und Impulse gespeichert sind, die unsere gegebene Wirklichkeit transzendieren und verändern.³¹ Auf dieser zweiten Stufe der Elementarisierung verbinden sich analytische mit assoziativen Momenten der Urteilsbildung.

Diese Stufe der Elementarisierung fragt nach der möglichen *Beziehbarkeit sozialer Sachverhalte auf theologische*, und zwar aus der Perspektive der

29 Vgl. dazu ausführlich G. Lämmermann, Anmerkungen zu einem kirchengeschichtlichen Unterricht, ThPrTh-ThPr 21 (1986) 338ff.

30 Dies ist kein einseitiger Prozeß. Denn Elementarisierung in diesem Sinne könnte dann auch bedeuten, neue Fragestellungen in die Theologie hineinzutragen und scheinbar gültige Antworten radikal in Frage zu stellen. Nur so, durch den konstitutiven Bezug auf die Fragwürdigkeiten und Uneindeutigkeiten der Realität, ist die Bewahrheitung theologischer Aussagen möglich, nur so kann sich Theologie tatsächlich als Wirklichkeits- und Erfahrungswissenschaft (Rendtorff, Ebeling, Herms, Sauter usw.) erweisen.

31 Zur zugrunde liegenden Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit vgl. G. Lämmermann, Praktische Theologie als kritische oder empirisch-funktionale Handlungstheorie, München 1981, 120ff.

Lebenswelt selbst. Sie verhindert theologische Vereinnahmungen von Problemen und Gedanken ebenso wie die theologische Überhöhung von Scheinproblemen. Nach der Identifizierung lebensweltlicher Fragen wird hier nun die didaktische Identifizierung theologischer Fragen betrieben. Durch die Konfrontation beider Ergebnisse ergibt sich die vorläufige Formulierung von Richtzielen, die noch zu überprüfen und weiter zu differenzieren sein werden³², denn das Primat der Zielsetzung ist ja nicht so zu verstehen, »daß man von Zielentscheidungen her die Entscheidungen in den anderen Dimensionen anleiten, deduzieren könnte«.³³ So ist durchaus von der Inhaltsebene her eine Korrektur der vorläufig formulierten Unterrichtsintentionen möglich. Dazu wäre im Elementarisierungsprozeß von der Zielebene auf die Inhaltsebene überzugehen; dies geschieht mit dem dritten Elementarisierungsschritt.³⁴

3.3 Elementarisierung als fachwissenschaftliche Sachanalyse

Der Übergang von der Ziel- zur Inhaltsebene erfolgt derart, daß in drei unterschiedlichen Perspektiven der mögliche Unterrichtsinhalt erfaßt und immer weiter auf das Unterrichtsgeschehen hin konkretisiert wird. Zunächst wird in einem ersten Durchgang der theologische Sachverhalt in seinem systematischen Kontext an sich entfaltet, um eine unsachgemäße Funktionalisierung für vorausgesetzte, theologisch noch nicht legitimierte Zielbestimmungen zu vermeiden.³⁵ Bewußt wird hier vom religionspädagogischen Verwendungs- und didaktischen Entdeckungszusammenhang abgesehen. Deshalb werden die im zweiten Schritt identifizierten theologischen Gehalte auf ihr *fundamentales Thema und dessen Grundstruktur* zurückgeführt, also z.B. auf die Christologie, Soteriologie, Schöpfungstheologie usw. Hier haben eigenständige exegetische, systematisch-theologische und kirchengeschichtliche Überlegungen ihren Ort innerhalb der didaktischen Analyse. Im Sinne Nipkows und Stocks wird hier die Frage nach dem *theologischen Grundgehalt* eines Problems gestellt.³⁶ Auch wenn es hier tatsächlich um fachwissenschaftliche Vereinfachung geht, ist alles daran gelegen, daß dieser Teil der didaktischen Analyse es sich nicht zu leicht macht. Vereinfachung als Strukturierung fordert, zunächst die Komplexität des Problems zu entfalten. Voraussetzung dafür ist eine zureichende theologische Aus- und Fortbil-

32 Vgl. Chr. Möller, Technik der Lernplanung, Weinheim 41973, 223.

33 Klafki, Unterrichtsplanung, 17.

34 Im folg. werden Gesichtspunkte der thematischen Strukturierung bei W. Klafki aufgenommen; vgl. Klafki, Unterrichtsplanung, 38ff.

35 Nur durch die vorgeschlagene Unterscheidung von Ziel- und Inhaltsstrukturierung wird die Gefahr ausgeschlossen, entweder den Schüler samt seinen gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen aus dem Auge zu verlieren oder »aus dem theologischen Diskurs ausgeschlossen zu werden«; vgl. K. Wegenast, Evangelische und katholische Religionspädagogik seit 1965. Tendenzen und Erscheinungsbilder der wissenschaftlichen Verantwortung des Evangeliums in der Gesellschaft und ihren Bildungsinstitutionen, MdKI 36 (1985) 95f.

36 Für das Beispiel der Arbeitslosigkeit vgl. G. Lämmermann, Kirche - Arbeit - Arbeiterjugend. Plädoyer für eine Offene Arbeit mit jungen Arbeitern (aej.SB 4), Stuttgart 1982, 17-40.

dung des Religionsdidaktikers³⁷; nur dann ist dieser auch in der Lage, sachgemäß den problemadäquaten theologischen Grundgedanken zu entfalten, der in diesem Elementarisierungsschritt leitend wird.

Einzelfragen dieser Elementarisierung sind die nach den immanenten Perspektiven, die sich für die Behandlung des Themas anbieten, nach deren innerer Struktur, nach den konstitutiven Einzelaspekten und deren Beziehung untereinander, nach der sachlichen Schichtung und den übergeordneten Zusammenhängen. Diese Überlegungen zielen darauf ab, bestimmen zu können, anhand welchen konkreten Inhalts das angestrebte Unterrichtsziel erreicht werden soll. Dies wäre dann das dritte Moment der theologischen Sachanalyse. Ihm voraus geht als zweites die Überprüfung der vorläufig formulierten Bildungsziele, insofern diese ja auch theologisch begründet und nicht nur verantwortet sein sollen. Eine theologische Begründung von Zielen als *theologische Relevanzprüfung* widerspricht weder ihrer pädagogischen Orientierung noch muß sie notwendigerweise zu theologischem Deduktionalismus führen. Gerade die Unterscheidung und dialektische Vermittlung der theologischen Sachanalyse und der didaktischen Zielfindung setzt die »Sache« in ihr Recht ein. Denn die theologische Relevanzprüfung ist zugleich Wahrheitsverifikation im Gegenüber zur Entschlüsselung der Wirklichkeit, wenn im empathischen Sinne als Wahrheit auch und erst recht das gelten soll, was noch nie gedacht und erfahren wurde. Nähme man an, die Wahrheit läge *nur* in der Wirklichkeit, so würde man an Stelle einer idealistischen nun einer materialistischen Identitätsphilosophie Referenz erweisen. Soll aber die Wahrheit als Wahrheit für uns erkannt werden, dann muß sie ihren Ausgang in der Wirklichkeit finden; insofern ist der Rekonstruktion der Lebenswirklichkeit nicht nur aus didaktischen, sondern auch aus theologischen Gründen ein Primat einzuräumen.

Als drittes Moment der theologischen Relevanzprüfung und Strukturierung stellt sich die Frage, an welchen konkretisierbaren Inhalten (Mehrzahl!) die fundamentale theologische Aussage unter Bezug auf die lebensweltlichen Probleme elementar darstellbar ist, welche Aspekte also mögliche Unterrichtsinhalte sein können. Hier wäre auch das zu erstellen, was Klafki einen »Symptomkatalog«³⁸ nennt, nämlich die Festlegung von Kriterien, die den Bildungsfortschritt empirisch und möglichst durch die Schüler selbst überprüfen lassen. Die tatsächliche Entscheidung über den konkreten Unterrichtsinhalt fällt - unter Rückbezug auf die vorangegangene Zieldefinition - dann erst das Resultat des vierten Elementarisierungsschrittes, die nach dessen Darstellbarkeit fragt.

37 Diese dürfen allerdings nicht im Sinne materialer Bildungstheorien strukturiert, sondern müssen selbst unter den Kriterien kategorialer Bildung konzipiert sein. Bildungsziel müßte die theologische Kompetenz, die eigene sachgerechte Urteilsbildung sein. Davon scheint aber die religionspädagogische Ausbildung weit entfernt. Das erste und *entscheidende Moment* bei der Elementarisierung des Elementarisierungsproblems wäre deshalb die *Elementarisierung von Studieninhalten*, die dem vorgeschlagenen Weg einer realistischen Elementarisierung entspricht.

38 Vgl. Klafki, Unterrichtsplanung, 41.

3.4 Elementarisierung des Schülerbezugs

Innerhalb der Inhaltsebene folgt als vierter Elementarisierungsschritt die schülergemäße Strukturierung des Inhalts. Unter diesem Gesichtspunkt wird die lebensweltliche Perspektive des ersten Elementarisierungsschritts - nun auf der Inhaltsebene - wieder aufgenommen. Zu fragen ist nach den *anthropologischen, soziokulturellen und institutionellen Bedingungen, die für die gewählten Inhalte bedeutsam sind*. Hier haben jetzt auch - im Sinne Biehls - die tatsächlichen, d.h. unmittelbaren Erfahrungen der Schüler ihren Ort, insofern durch sie - jenseits des theologischen Selbstverständnisses - jeder Unterrichtsinhalt alltagsweltlich vorwegbestimmt ist. Denn theologische Termini und Gehalte haben auch eine Alltagsbestimmung, die ohne ihre didaktische Aufarbeitung als »hidden curriculum« in den Lernprozeß eingehen und die Unterrichtsintention verfälschen kann. Begriffe wie Arbeit, Gerechtigkeit, Freizeit, Selbstverwirklichung, Verantwortung, Mitmenschlichkeit haben einen durch die Sozio-Kultur geprägten, alltagssprachlichen Inhalt, der das Verstehen der Schüler prägt und der deshalb von höchster didaktischer Relevanz ist.

Neben derartigen Reflexionen gehört zur Elementarisierung des Schülerbezugs selbstverständlich auch die bei Nipkow zentrale Frage nach den entwicklungspsychologischen Bedingungen, selbst wenn »Schülerorientierung« nicht einseitig »im Sinne von entwicklungsgemäßem Unterricht«³⁹ verstanden werden kann. Neben der kognitiven Entwicklungspsychologie Piagets und der Theorie moralischer Urteilsbildung spielt dabei insbesondere die Theorie der religiösen Entwicklung nach J.W. Fowler oder F. Oser und P. Gmünder in der gegenwärtigen religionspädagogischen Debatte eine hervorragende Rolle.⁴⁰ Wegen ihres interaktionalistischen Ansatzes liegt ihr Gewinn nach Nipkow darin, die »Modelle eines biologischen Determinismus (reifungstheoretischer Ansatz) und eines pädagogischen Determinismus (milieutheoretischer Ansatz)«⁴¹ zu überwinden. Der kognitivistische und strukturalistische Ansatz fördert aber m.E. einen *didaktischen Determinismus*, der insbesondere dann zum Tragen kommt, wenn die lebensgeschichtliche Orientierung zentral wird. In den praktischen Beiträgen von Oser und Bucher⁴² wird dies besonders deutlich. Diese Entwicklungspsychologien behaupten bekanntlich, daß die Stufenfolge der religiösen Entwicklungsstufen unumkehrbar sei, »niemand einfach eine Stufe überspringen kann und nicht alle Menschen die höchsten Stufen erreichen«⁴³, sofern diese überhaupt von normalen, empirischen Menschen erreichbar sind.

Damit unterstellen sie ihre Relevanz für die Zieldefinition des Unterrichts, denn nur solche Intentionen können Gegenstand des Unterrichts sein, die maximal eine Stufe höher liegen als die bei den Schülern nachweisbare. Wenn dieses Lernprinzip tatsächlich - wie F. Schweitzer behauptet⁴⁴ - als ein unhintergebares anthropologisches Faktum und nicht nur als eine Folge gegenwärtiger Lernstrukturen und Lernorganisation »empirisch belegt« sein

39 So Nipkow, Entwicklungspsychologie, 159.

40 Eine gute Übersicht bietet F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987.

41 Nipkow, Inhalte, 63.

42 Vgl. exemplarisch A. Bucher und F. Oser, »Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören...« Theoretische und empirische Aspekte einer struktur-genetischen Religionsdidaktik, ZfPäd 33 (1987) 167-183; A. Bucher, Gleichnisse - schon in der Grundschule?, KatBl 112 (1987) 194ff.

43 F. Oser und A. Bucher, Wie beten Kinder und Jugendliche? Entwicklungsstufen und Lebenshilfen, LKat 7 (1985) 165.

44 Schweitzer, Lebensgeschichte, 542.

sollte, dann müßte konsequenterweise Nipkows vierter Schritt der Elementarisierung zum ersten erklärt werden, denn dann ist ohne weitere didaktische oder theologische Reflexion von vornherein deutlich, welche Ziele und Inhalte *überhaupt vermittelbar wären und deshalb zu vermitteln sind*. Überdies enthalten alle Stufentheorien in ihren Abfolgen ganz augenscheinlich Wertungen, die selbst bereits grundlegende Zielbestimmungen setzen. In beiden Hinsichten erscheint somit der Unterricht derart durch phylo- und ontogenetische Bedingungen determiniert, daß sich weder ein als theologisch notwendig erachteter Inhalt noch ein als didaktisch notwendig dargestelltes Ziel vermitteln lassen, wenn sie nicht den als unhintergebar behaupteten Bedingungen entsprechen. Diese Annahme besagt dann aber, daß nur das gedacht werden *soll*, was aufgrund der entwicklungspsychologischen Voraussetzungen jeweils gedacht werden *kann*. Das Faktische wird zum Normativen erklärt, und kritische Bildung würde obsolet, weil die gegebene *Wahrheit der Bewußtseinsstruktur* sich als absolut setzt. Die in ihren *wahren Strukturen unbegriffene Welt* kann dann so bleiben, wie sie war und ist; darin liegt der konservative, bildungsfeindliche Grundzug der Kognitivisten. Zugleich werden die Kinder und Jugendlichen in den engen Grenzen ihrer kognitiv-strukturellen Verfaßtheit und damit in ihrer möglichen Kompetenzentwicklung begrenzt.⁴⁵

Die apodiktische Behauptung von der Nichtüberspringbarkeit von Entwicklungsstufen⁴⁶ scheint mir von der entsprechenden Forschung allerdings überhaupt nicht gedeckt, denn in ihr wurde die *Wirkung pädagogischer Einflußnahmen* nicht erhoben. M.E. haben die entwicklungspsychologischen Ergebnisse ausschließlich *diagnostische und keine prognostische Funktion* für die Unterrichtsplanung. Ihr tatsächlich unhintergebarer Gewinn auch für eine am Bildungsbegriff orientierte Elementarisierung liegt aber *nicht auf didaktischem, sondern auf methodischem Gebiet*. Innerhalb der Strukturierung der Unterrichtsinhalte im Sinne der Elementarisierung des Schülerbezugs wäre nämlich die Erschließbarkeit des Inhalts so zu erheben, daß daraus methodische und mediale Überlegungen resultieren, wie dem Schüler eine konstruktive und kritische Auseinandersetzung mit dem Inhalt möglich wird.⁴⁷ Deshalb geht der vierte Elementarisierungsschritt notwendig über in den *fünften einer integrierten Methoden- und Medienbestimmung*, die um so bedeutsamer wird, je größer die Diskrepanz zwischen der inneren Struktur der Sache und der Struktur des kindlichen Denkens ist. Aus dieser Diskrepanz resultiert zugleich die Forderung nach einer *langfristigen Unterrichtsplanung*, letztendlich im Sinne einer fächer- und schulstufenübergreifenden Elementarisierung. Doch diese wäre nicht mehr Aufgabe der didaktischen Analyse als Unterrichtsvorbereitung, sondern Forderung nach Umsetzung der Elementarisierungsdebatte in Lehrplankonstruktionen.

45 Bei der Feststellung Kohlbergs und Osers, daß die Mehrheit der Bevölkerung nur die unteren Stufen der Urteilsbildung erreicht, kann nicht stehengeblieben werden; diese muß vielmehr in einen Bildungsanspruch übergehen, der den Menschen zur vollen Kompetenzwahrnehmung befähigt.

46 Vgl. Schweitzer, Religion, 162ff.

47 Vgl. Klafki, Unterrichtsvorbereitung, 42f.

Dr. Godwin Lämmermann ist Professor für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Augsburg.

Ingo Baldermann

Abstract

A consequence of the primacy of didactics is, among other things, the determination of goals prior to the determination of content. In class preparation, the division of education into its elements is really a didactic strategy undertaken to determine the educational objectives which must be understood in the context of educational reality. Theological analysis results only from this process; five stages of reflection are distinguished.

1. Erzählen als Gemeinsames Lernen

Es ist fast ein Klischee über her, daß W. Hartmann über *„Das Erzählen als die Grundform der Evangelischen Unterweisung“* schrieb.¹ Das war schon damals eine Provokation, die sich gegen G. Otto Thiele von der *„Grundform des Religionsunterrichts“* richtete. Er nahm dann etwas von der grundsätzlichen Kritik an, die wenige Jahre später im Namen einer *„neuen Theologie“* in den protestantischen Denkzentren der Theologie geübt wurde.² In der W. Hartmanns *„Grundform der Unterweisung“* auf der Spur, daß der Mensch durch die Sprache nicht mehr lediglich als *„ein unvollständiges Wesen“* betrachtet werden kann, sondern als *„ein Wesen, das in der Sprache verstrickt ist“*, daß also die ursprüngliche Gestalt der Sprache nicht der verfallene Satz, sondern das Erzählen sein muß, wenn die Geschichte, so verstanden, auch die Theologie der Gegenwart als eine ursprüngliche Erzählung sein kann.

Erzählen ist ein Gemeinsames, sprechen und hören; W. Hartmann, der dank Ansätze von H. Reuter und H. Reuter aufnahm, ging es dabei vor allem um die *„Diachronie“* einer *„Gemeinschaft“*, kann sich durch Weges nur bewegt werden, wenn sie sich *„erzählend“* dessen Anläufe und entscheidende Richtungsgepunkte vergegenwärtigt; nur so kann sie ihre Wegesrichtungen für die Zukunft werden.

Wir werden hier nicht nach dem bekannten *„linguistischen Prinzip“* die *„synchronen“* Zusammenhänge gegen die *„diachronen“* auszuweisen, um die *„Synchronie“* des Textes zu rekonstruieren; wir werden aber gerade im *„ökumenischen“* Zusammenhang des *„synchronen“* Aspekts des Erzählens mit Gewicht stehen. Die *„Kommunikation“* ist nicht nur von dem *„diachronen“* Rückblick auf die *„Christen“* auf die *„griechische Anfangsgeschichte“*, sondern auch von dem *„synchronen“* Vorgang der *„Verkündigung“* an den *„Leiden und Hoffnungen“* der Gegenwart.

1. W. Hartmann, *Das Erzählen als die Grundform der Evangelischen Unterweisung*, EU 16 (1931) 1078.

2. Ausgehend von den Ansätzen von H. Reuter, *Neuere Theologie*, und J.A. Marx, *Kleine Apologie des Christentums*, CDD 1 (1973), 1790 und 1808.

3. W. Hartmann, *In Gemeinschaft verstrickt: Zum Satz von Mensch und Ding*, Hamburg 1933.