

1.1

Friedrich Schweitzer

Zwischen Theologie und Praxis - Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion

- 1 Vorüberlegung: Die »Arbeiter im Weinberg« oder von den Untiefen der Unterrichtsvorbereitung
- 2 Die »Lehrbarkeit der Religion« und ihre Grenzen
- 2.1 Der nicht-lehrbare Glaube und die Notwendigkeit des Lernens - reformatorische Paradoxie oder komplementäres Verhältnis?
- 2.2 Theologische Lehre und neuzeitliche Subjektivität
- 2.3 Religiöse Erziehung und die »Entdeckung der Kindheit«
- 2.4 Die Schule als Hindernis religiösen Lernens
- 2.5 Zusammenfassung: Die Lehrbarkeit von Religion im reformatorisch-neuzeitlichen Zusammenhang
- 3 Unterrichtsvorbereitung im religionspädagogischen Theorie-Praxis-Zusammenhang
- 3.1 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis
- 3.2 Unterrichtsvorbereitung als Praxis zwischen Pädagogik und Theologie
- 3.3 Unterrichtsvorbereitung als Theorie unterrichtlicher Praxis
- 3.4 Zusammenfassung: Die Bedeutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses für die Planung von Unterricht
- 4 Perspektiven der Unterrichtsvorbereitung
- 4.1 Die Grundaufgabe der Unterrichtsvorbereitung: Elementarisierung als Doppelbewegung zwischen Schülern und Inhalten
- 4.1.1 Von den Inhalten zu den Schülern
- 4.1.2 Von den Schülern zu den Inhalten
- 4.2 Elementarisierung und der Prozeßcharakter von Unterricht
- 4.3 Elementarisierung und Allgemeine Didaktik
- 4.4 Elementarisierung und das Problem der Schule
- 5 Probe aufs Exempel: Noch einmal die »Arbeiter im Weinberg«

1 Vorüberlegung: Die »Arbeiter im Weinberg« oder von den Untiefen der Unterrichtsvorbereitung

Das Thema Unterrichtsvorbereitung wird gewöhnlich nicht in Grundsatzbeiträgen abgehandelt. Knappe, möglichst praxisnah gehaltene Anleitungen scheinen dem Thema angemessen. Warum also eine grundsätzliche Behandlung dieser Frage?

Bei einer religionspädagogischen Fortbildungsveranstaltung berichte ich von einer Unterrichtsstunde über das Gleichnis von den »Arbeitern im Weinberg« (Mt 20). Ich möchte den Lehrerinnen und Lehrern verdeutlichen, wie sich das moralische Urteil von Elf- und Zwölfjährigen auch gegen den Unterricht zur Geltung bringt

und wie wichtig es ist, sich auf das Verstehen der Schüler einzustellen. Mir selbst war dies an der beobachteten Stunde sehr deutlich geworden. Die Schüler hatten sich eingelassen auf die andere Gerechtigkeit, von der das Gleichnis erzählt. Nach anfänglichem Zögern und das Gleichnis abwandelnden Deutungen schien ihnen diese Gerechtigkeit in ihrem lebenschenkenden Sinn sehr einzuleuchten. In einem nach der Stunde ausgegebenen Fragebogen jedoch schrieben fast alle, daß sie den Lohn strikt nach Leistung verteilen wollten. Ein klassisches Beispiel für das Lohn-Leistungs-Denken auf Stufe 2 des moralischen Urteils?¹ *Nein*, so wurde eingewandt: Ein klassisches Beispiel für den Unterschied zwischen göttlicher und menschlicher Gerechtigkeit! Die Schüler seien eben ehrlich gewesen. Wer hat nun recht? Haben die Schüler gelernt, was sie lernen sollten, oder konnten sie sich der Herausforderung durch das Gleichnis entziehen, weil der Unterricht an ihrem Verständnis vorbeiging?

Mit solchen Fragen konfrontiert, suchen wir Hilfe in der biblisch-exegetischen und systematisch-theologischen Literatur. »Unsere Parabel befreit den Hörer von seiner Leistungslohnvorstellung..., indem sie ihm die Sicht des Herrn argumentierend plausibel macht. So wird die *Parabel selbst zum Ereignis der Güte Gottes*«, schreibt H. Weder.² Was aber, wenn die »Sicht des Herrn« nicht plausibel wird, wenn gar der Eindruck entsteht, Gott könne so nicht handeln, denn dies sei schließlich ungerecht?³ Daß sich das Gleichnis, soweit dies möglich ist, mit Hilfe der Rechtfertigungslehre auf den Begriff bringen ließe, wird uns Erwachsenen vielleicht weiterhelfen. Was aber hilft es für den Unterricht? Luthers theologische Schriften etwa sind für Kinder kaum geeignet. In welcher Form also kann die theologische Wissenschaft für den Unterricht fruchtbar werden? Und mehr noch: Wie soll das biblische Gleichnis den Kindern und Jugendlichen *plausibel* werden, wenn sie doch in ihrer schulischen und außerschulischen Lebenswelt ständig den Triumph des Leistungsdenkens erfahren?

Dicht unter der Oberfläche alltäglicher Unterrichtsvorbereitung liegen Fragen, die sich mit Hilfe von Rezeptologien nicht beantworten lassen. Solche Fragen werden unter dem Zeit- und Handlungsdruck schulischen Arbeitens selten aufgegriffen. Und doch handelt es sich nicht einfach um zu vermeidende Untiefen, sondern um *Grundfragen* in einem doppelten Sinne: Sie betreffen die Grundlagen des Religionsunterrichts und seiner Vorbereitung; und sie lassen sich nicht ein für allemal beantworten, weil sie Fragehinsichten darstellen und keine Bitten um Auskunft, die mit einer knappen Information zu erledigen wären.

Für die religionspädagogische Unterrichtsvorbereitung sind zwei Grundfragen besonders bedeutsam. Die erste bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Glaube oder Religion und Lernen oder Pädagogik. Sie wird gewöhnlich unter dem Stichwort »Lehrbar-

1 Nach L. Kohlberg, Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze, Frankfurt/M. 1974.

2 Die Gleichnisse Jesu als Metaphern. Traditions- und redaktionsgeschichtliche Analysen und Interpretationen (FRLANT 120), Göttingen 1984, 226.

3 Vgl. dazu A.A. Bucher, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln (Praktische Theologie im Dialog 5), Freiburg/Schweiz 1990.

keit von Religion«⁴ behandelt. Die andere Grundfrage richtet sich auf das Verhältnis zwischen Theologie und Religionsunterricht. Ist dies ein Verhältnis der Anwendung von Theorie? Ist Theologie die Theorie religionspädagogischer Praxis? Und wenn ja: In welcher Weise kann sie dies sein? Und wenn nein: Welches ist dann die Theorie, als deren Praxis der Religionsunterricht gelten kann?

2 Die »Lehrbarkeit der Religion« und ihre Grenzen

Die Frage nach der Lehrbarkeit von Religion und Glaube kann sowohl in problemgeschichtlicher wie in systematischer Weise beantwortet werden.⁵ Statt dessen wird hier ein *systematisch-historischer* Zugang gewählt, weil nur so zum Ausdruck kommen kann, daß die Lehrbarkeitsfrage und die Antworten, die sie gefunden hat, jedenfalls im protestantischen Raum einen Zusammenhang bilden, der aus der Reformation einerseits und aus der neuzeitlichen Entwicklung von Christentum und Kultur andererseits hervorgegangen ist. Dieser Zusammenhang besitzt wie alle geschichtlichen Entwicklungen kontingenten Charakter. Notwendigkeit kann ihm nicht zugesprochen werden. Und doch steht dieser Zusammenhang, solange wir in der Moderne leben, nicht einfach zur Disposition. Vielmehr bestimmt er in paradigmatischer Weise die Bedingungen, von deren Beachtung die Lehrbarkeit von Religion und Glaube heute abhängen. Eben deshalb trägt die Einsicht in diesen Zusammenhang auch bei zur Beantwortung der Frage, welchen Kriterien religionspädagogische Unterrichtsplanung genügen muß.

4 Hier wie im folgenden spreche ich sowohl von der »Lehrbarkeit des Glaubens« als auch der »Religion«, ohne zwischen Glaube und Religion in systematischer Weise zu unterscheiden. Bei der Wahl der Begriffe versuche ich jedoch, dem Sprachgebrauch des jeweiligen Zusammenhangs gerecht zu werden (vgl. dazu bes. Abschn. 2).

5 K. Dienst, Die lehrbare Religion, Theologie und Pädagogik: Eine Zwischenbilanz, Gütersloh 1978; H.-G. Heimbrock, Lern-Wege religiöser Erziehung. Historische, systematische und praktische Orientierung für eine Theorie religiösen Lernens, Göttingen 1984; J. Werbick, Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens, München 1989; L. Kuld, Lerntheorie des Glaubens. Religiöses Lehren und Lernen nach J.H. Newmans Phänomenologie des Glaubensakts (Internationale Cardinal-Newman-Studien 13), Sigmaringendorf 1989.

2.1 Der nicht-lehrbare Glaube und die Notwendigkeit des Lernens - reformatorische Paradoxie oder komplementäres Verhältnis?

Daß der Glaube nicht gelehrt werden kann, gehört zu den Einsichten, die die Reformation neu ins Bewußtsein gerufen hat. In seinen pädagogischen Schriften erwähnt Luther diesen Vorbehalt zwar eher beiläufig - etwa wenn er in der Vorrede zum Kleinen Katechismus schreibt, daß man »niemand zwingen kann noch soll zum Glauben«, daß der Glaube eine Gabe Gottes sei und man durch Lehre nur ein Wissen davon, »was Recht und Unrecht ist«, erreichen könne.⁶ Dennoch schließt etwa seine Auslegung des dritten Artikels (»Ich gläube, daß ich nicht aus eigener Vernunft noch Kraft an Jesum Christ, meinen Herrn, gläuben oder zu ihm kommen kann«⁷) ein Verfügen über den Glauben durch Lehren oder andere, eigene und fremde Beeinflussung in strenger Weise aus. In diesem Sinne menschlicher Unverfügbarkeit verstanden, ist die Nicht-Lehrbarkeit des Glaubens eine direkte Konsequenz aus der Rechtfertigungslehre, da es diese entschieden verbietet, den Glauben als menschliches Werk zu verstehen.

Es kann nun in der Tat als Paradoxie erscheinen, daß dieselbe Reformation geradezu als Motor für den Ausbau des Bildungswesens allgemein und mehr noch von Katechismusunterricht und -predigt gewirkt hat.⁸ Die *Notwendigkeit des Lernens* wird schon von Luther mit keineswegs geringerem Nachdruck betont als die Nicht-Lehrbarkeit des Glaubens. Zum Christsein gehöre Lernen unbedingt dazu - auch das steht in der Vorrede zum Kleinen Katechismus. Selbst drastischste Mittel - bis hin zur Verweigerung von Essen und Trinken - empfiehlt Luther für den Fall, daß es am Willen zum Lernen fehle.⁹

Die scheinbare Paradoxie löst sich auf, wenn man bedenkt, daß sowohl die Grenzen des Lernens wie dessen Notwendigkeit als zwei Seiten derselben theologischen Lehre aufgefaßt werden können: Wird der Glaube dem Menschen von Gott geschenkt, so kann der Mensch nicht mehr über diesen Glauben verfügen. Damit aber ist jeder Gläubige, da die Kirche nicht mehr als Anstalt der Heilsmittlerschaft zwischen ihm und Gott treten darf, auf eigenes Wissen um diesen Glauben angewiesen. Dem persönlichen Gottesverhältnis entspricht als Pflicht, sich selbst aus den

6 BSLK ⁷1976, 504.

7 Ebd.

8 Stellvertretend weise ich hin auf die Art. Katechetik und Katechismuspredigt von Ch. Bizer und W. Jetter, in: TRE XVII (1988).

9 M. Luther (Anm. 6), 503.

biblischen Schriften und mit Hilfe des Katechismus zu belehren, was wiederum Lernen voraussetzt und einschließt.

Auch wenn der Impuls des Lernens in der »Kirche des Wortes« geschichtlich gesehen vielleicht vorherrschend war, ist doch auch die aus dem Glauben selbst erwachsende Nicht-Lehrbarkeit dieses Glaubens immer wieder zu Bewußtsein gekommen. Am nachdrücklichsten haben sich wohl Vertreter der sog. Evangelischen Unterweisung auf sie berufen. Beispielsweise versuchte Th. Heckel, aus Luthers Auslegung des dritten Artikels die »Kritik aller bisherigen Methodik« abzuleiten.¹⁰ Die reformatorische Lehre schließe jeden »Synergismus« aus. Daher gelte: »Die Bitte um den heiligen Geist... ist schlechthin wichtiger als alle Methodik«. Ist diese Wertung als die wahre Konsequenz reformatorischer Theologie anzusehen? Berechtigt sie dazu, Didaktik und Methodik bei der Unterrichtsvorbereitung links liegen zu lassen und *statt dessen* um den Heiligen Geist zu bitten? Schon früh hat O. Eberhard die Frage aufgeworfen, ob Heckel nicht ein Kategorienfehler unterlaufen sei. Denn offenbar handele es sich doch um »zwei völlig ungleichartige Größen«, die hier »ohne Unterscheidung des religiösen Blickpunktes und der pädagogischen Betrachtung« gegeneinander ausgespielt werden sollen.¹¹ Demnach stehen das theologische und das pädagogische Verständnis des Lernens im Religionsunterricht gerade in ihrer Unterschiedenheit nicht in einem ausschließenden Widerspruch, sondern in einem Verhältnis wechselseitiger - *komplementärer* - Ergänzung. Diese grundsätzliche Komplementarität läßt sich nur aufheben, wo ganz auf freie Geistwirkungen gesetzt und deshalb auf verständliche Mitteilung der christlichen Überlieferung verzichtet wird. Daß dies im Sinne des christlichen Glaubensverständnisses nicht gemeint sein kann und auch von der Evangelischen Unterweisung keineswegs beabsichtigt war, zeigt beispielsweise die methodische Kehre, die u.a. bei Heckel zu finden ist: Nach aller Verwerfung der Methodik steht am Ende wieder eine - freilich wenig ausgewiesene - Methodik!¹² Komplementarität zwischen theologischen und pädagogischen Auffassungen darf allerdings nicht als spannungsloses Nebeneinander aufgefaßt werden. Vielmehr sind beide Sichtweisen für das Verhältnis von Glauben und Lernen nicht nur notwendig, sondern sie begrenzen einander auch: Nur solange der Glaube durch

10 Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichtes, München 1928, 45, das Zitat im folgenden ebd., 29.

11 Evangelischer Religionsunterricht an der Zeitenwende. Einblicke und Ausblicke, Tübingen 1932, 4.

12 Heckel (Anm. 10), 46; ähnlich E. Thurneysen, Konfirmandenunterricht. Ein Kapitel aus der praktischen Theologie, ZZ 3 (1925) 407ff.

Lernen nicht verfügbar ist, kann er christlicher Glaube bleiben. Aber es gilt auch: Nur solange der Glaube Verstehen und Lernen einschließt, kann er christlicher Glaube heißen.

In der neueren religionspädagogischen Diskussion hat sich zu Recht ein diastatisches Denken, das Glauben und Lernen auseinanderreißt, nicht durchsetzen können. Statt dessen werden verbindende Sichtweisen gesucht, die das wechselseitige Aufeinander-Verwiesensein von Glauben und Lernen zum Ausdruck bringen. Demnach vollzieht sich die »Glaubensvermittlung...« in, mit und unter« den allgemeinen Lern- und Sozialisationsbedingungen». ¹³

2.2 Theologische Lehre und neuzeitliche Subjektivität

Schon angelegt in der reformatorischen Theologie und deren Betonung des unmittelbaren Gottesverhältnisses des einzelnen Menschen, kommt die *Subjektivität der Lernenden* religionspädagogisch doch erst an der Schwelle zum 18. Jahrhundert wirklich zum Zuge. Das Lernen theologischer Lehre in ihrer Objektivität wird nun dem Leben des einzelnen Menschen gegenübergestellt und als unzureichend abgelehnt. Persönliche Aneignung und eine entsprechende Lebensgestaltung treten in den Vordergrund.

In einem ersten Schritt gilt dies für den Pietismus, der nach der Anwendung, der *applicatio* des Gelernten im Leben fragt. Hier entsteht ein in neuer Weise am Individuum und an dessen Verstehen ausgerichtetes Lehrverfahren, das den herkömmlichen, auf Auswendiglernen beschränkten Katechismusunterricht ablösen sollte. ¹⁴ An der Lehrbarkeit der »wahren Gottseligkeit« wird allerdings nicht in grundsätzlicher Weise gezweifelt, wohl aber daran, ob sie in Form von als lebensfern empfundener Lehre und eines starren Frage-Antwort-Unterrichts zu gewährleisten sei.

Einen Schritt weiter geht die von der Aufklärung vollzogene Deutung der Subjektivität im Sinne der *Vernunft*. Nun wird gefragt, wie das Gelehrte vor der Vernunft der Lernenden bestehen könne und wie der Unterricht so zu gestalten sei, daß er auch im Bereich der Religion zu klarer Erkenntnis führt. Der Nachweis des christlichen Ursprungs des Gelehrten reicht jetzt nicht mehr aus, um dessen Geltung zu begründen. Dazu sind

13 H.-J. Fraas, Glauben und Lernen. Ein theologisch-didaktischer Leitfaden für die elementare Erziehung, Göttingen 1978, 35, vgl. 14ff; s. dazu auch die Position von K. Wegenast, zuletzt: Noch einmal: Glaube und Lernen, EvErz 42 (1990) 514ff.

14 Ph.J. Spener, Tabulae Catecheticae, Frankfurt/M. 1683; A.H. Francke, Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind (1702), in: Ders., Pädagogische Schriften, bes. v. H. Lorenzen, Paderborn ²1957, 13ff.

vielmehr weitere Vernunft- und Erfahrungsgründe notwendig.¹⁵ Die sokratische Katechetik, wie sie ab etwa der Mitte des 18. Jahrhunderts gepflegt wurde¹⁶, war die unterrichtliche Konsequenz. Angestrebt wurde ein Verfahren, bei dem die Schüler, aufbauend auf ihren eigenen Erfahrungen¹⁷ und Erkenntnissen, »durch Vergleichen und Folgerungen auf höhere Kenntnisse in Religion, Mathematik etc. geleitet« werden könnten, wie der Philanthrop C.F. Bahrdt als erster Systematiker dieser Lehrart 1776 schreibt.¹⁸ Die sog. natürliche, aus eigener Vernunftkenntnis herzuleitende Religion, die neben einer metaphysischen Weltanschauung vor allem moralische Grundsätze enthalten sollte, erschien als der Weg, auf dem ein Lehren von Religion unter den Bedingungen der Aufklärung allein noch zu denken war.¹⁹ Die konfessionelle Religion mit ihrem Offenbarungsanspruch und ihren dogmatisch-theologischen Lehren trat demgegenüber in den Hintergrund bzw. wurde ans Ende des Religionsunterrichts gerückt - als Bestätigung und manchmal Fortsetzung der natürlichen Religion.²⁰

Als einer der ersten hat *F. Schleiermacher* diese Engführung des Religionsunterrichts überwunden. In seinen Reden »Über die Religion« (besonders der 3. Rede »Über die Bildung zur Religion«²¹) begründet er die Möglichkeit eines Religionsunterrichts, der - nach der Aufklärung und unter kritischer Aufnahme von deren Einwänden - eine religiöse Bildung über Vernunft und Moral hinaus erlaubt. Ihren Grund erhält diese Bildung in einer erweiterten Anthropologie, d.h. in einer Auffassung des Menschen, die ihn weder in wissenschaftlich-rationaler Erkenntnis noch in einer auf Nützlichkeit bedachten Lebensführung aufgehen läßt. »Anschauung« und »Gefühl« im Verhältnis zum »Univer-

15 Für die Systematische Theologie spricht *G. Ebeling*, Dogmatik des christlichen Glaubens, I: Prolegomena, Erster Teil: Der Glaube an Gott den Schöpfer der Welt, Tübingen 1979, 53ff, hier von der Unterscheidung zwischen »Identifikation« und »Verifikation«.

16 *M. Schian*, Die Sokratik im Zeitalter der Aufklärung. Ein Beitrag zur Geschichte des Religionsunterrichts, Breslau 1900.

17 Vgl. *W.H. Ritter*, Glaube und Erfahrung im religionspädagogischen Kontext. Die Bedeutung von Erfahrung für den christlichen Glauben im religionspädagogischen Verwendungszusammenhang. Eine grundlegende Studie (Arbeiten zur Religionspädagogik 4), Göttingen 1989, bes. 87ff.

18 Philanthropinischer Erziehungsplan oder vollständige Nachricht von dem ersten wirklichen Philanthropin zu Marschlins, Frankfurt/M. 1776, 62.

19 Das wird sehr deutlich bei *Ch.G. Salzmann*, Über die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen (1780), in: *Ders.*, Ausgewählte Schriften, hg. v. *E. Ackermann*, I (Bibliothek pädagogischer Klassiker), Langensalza 1897; dazu *R. Lachmann*, Der Religionsunterricht Christian Gotthilf Salzmanns. Ein Beitrag zur Religionspädagogik der Aufklärung (EHS. T 20), Frankfurt/M. 1974.

20 Vgl. dazu *Salzmann* (Anm. 19), 142 u.ö.

21 Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (1799), neu hg. v. *R. Otto*, Göttingen 1967, 100ff.

sum« sind die Begriffe, mit deren Hilfe Schleiermacher einen weiteren Bereich des Humanen - als Zentrum religiöser Bildung - zu begründen sucht.

Für die Lehrbarkeit der Religion bedeutet dies die Eröffnung neuer Möglichkeiten, da sich der Religionsunterricht nun nicht mehr in den Grenzen der - gleichwohl nicht einfach abgelehnten - Vernunft bewegen muß. Zugleich aber wird Unterricht in Religion nahezu unmöglich - »ein abgeschmacktes und sinnleeres Wort«, wie Schleiermacher sagt²² -, da Religion als Gefühl oder Subjektivität sich der lehrhaften Beeinflussung entziehe. Vermittelt werden könnten durch den Unterricht nur einzelne Vorstellungen. Die subjektive Religion als solche bleibe notwendig dem Leben überlassen.

Die Engführung des Religionsunterrichts durch die Begrenzung auf natürliche Religion ist freilich nur die eine Seite der in der Aufklärung vollzogenen Auslegung von Subjektivität. Die andere, für den Religionsunterricht weit weniger beengende, ja in mancher Hinsicht sogar befreiende Seite liegt in der konsequenten Ausrichtung von Schule und Unterricht auf *Mündigkeit*. Diese Mündigkeit kann allerdings unterschiedlich verstanden werden: Sie kann, wie vor allem in Frankreich geschehen, als *Freiheit* der Schule *von Religion* (i.S. dogmatischen Denkens) aufgefaßt werden.²³ Sie kann aber - i.S. *religiöser Mündigkeit* - gerade auch als Ausdruck protestantischen Denkens gedeutet werden.²⁴ In dieser zweiten Bedeutung bezeichnen Mündigkeit und Freiheit dann Kriterien, denen der Unterricht in Religion unter neuzeitlichen Bedingungen genügen muß. Dadurch gewinnt der Unterricht einen kritischen Charakter.

2.3 Religiöse Erziehung und die »Entdeckung der Kindheit«

Aus der Betonung menschlicher Subjektivität erwächst die Frage nach deren *Herausbildung* in der *menschlichen Entwicklung*.

22 Ebd., 103. Die Behauptung der Unmöglichkeit planmäßigen Religionsunterrichts war nicht Schleiermachers letztes Wort. Doch machen die Argumente aus der dritten Rede beispielhaft deutlich, mit welchen Schwierigkeiten ein auf subjektive Religion bezogener Religionsunterricht zu rechnen hat; vgl. dazu sowie zum folgenden auch F. Schleiermacher, Die Vorlesungen (über Pädagogik) aus dem Jahre 1826, in: Ders., Pädagogische Schriften, I, hg. v. Th. Schulze und E. Weniger, Düsseldorf/München 1966, bes. 338ff.

23 Diese Forderung wurde z.B. von A. de Condorcet, dem Pädagogen der Französischen Revolution, vertreten; vgl. H.-H. Schopp, Antoine de Condorcet, in: H. Scheuerl (Hg.), Klassiker der Pädagogik, I: Von Erasmus von Rotterdam bis Herbert Spencer, München 1979, bes. 168.

24 So etwa F. Schleiermacher, Die praktische Theologie nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen hg. v. J. Frerichs (SW, I. Abt., 13), Berlin 1850, 396.

Auch wenn es wohl übertrieben wäre, etwa im Anschluß an Ph. Ariès²⁵ von einer »Entdeckung der Kindheit« im Bereich der religiösen Erziehung zu sprechen, so läßt sich doch umgekehrt nicht übersehen, daß mit der Aufklärungspädagogik die Lern- und Verstehensmöglichkeiten des Kindes auch für die religiöse Erziehung in neuer Weise ins Spiel kommen.²⁶ J.-J. Rousseaus provozierende Forderung²⁷, die religiöse Erziehung keinesfalls vom dem 14. Lebensjahr beginnen zu lassen, weil das Kind die Religion anthropomorph mißverstehe, legt davon Zeugnis ab. Diese Forderung ist dabei weniger als praktischer Vorschlag denn von ihren Denkvoraussetzungen her bedeutsam: Die geforderte radikale Trennung zwischen Kind und Religion zeigt an, daß die Eigenwelt kindlicher Subjektivität nunmehr so ernst genommen werden soll, daß von ihr allein alle theologischen Gründe für eine religiöse Erziehung außer Kraft gesetzt werden können. Wenn die Möglichkeiten des Kindes eine solche Erziehung nicht zulassen - so die Logik des Arguments -, dann kann auch theologisch eine solche Zulässigkeit nicht behauptet werden. Ganz unbeabsichtigterweise belegen Rousseaus Argumente allerdings zugleich, wie aufgeklärte Rationalität vor der als irrational wahrgenommenen Religion des Kindes - offenbar als Bedrohung ihrer selbst - zurückschreckt.

Wie Religion und Kindheit auch dann zusammenkommen können, wenn sowohl die Möglichkeiten des Kindes wie das Ziel religiöser Mündigkeit gewahrt werden sollen, hat wiederum Schleiermacher als einer der ersten zu zeigen vermocht. Die entscheidende Brücke zwischen der Religion des Kindes und der religiösen Mündigkeit des Erwachsenen bot dabei die Vorstellung einer *religiösen Entwicklung*. Mit Hilfe dieser Vorstellung ließ sich einerseits die Einstellung auf das Kind in seiner Gegenwart begründen und war andererseits doch die Erwartung einer allmählichen Emporbildung wahrscheinlich zu machen. Gegen Rousseau schreibt Schleiermacher²⁸:

»Wollte man... die Entwicklung des religiösen Prinzips so lange aussetzen, bis die Vorstellungen von Gott Realität haben, dann könnte man nie anfangen; denn immer liegt etwas Unangemessenes in jeder Vorstellung.« Und: »Wenn wir nun bei allen Gegenständen dasselbe Fortschreiten in Übergängen zur Wahrheit

25 Die Geschichte der Kindheit, München 1975.

26 Dazu vom Vf., Die Religion des Kindes. Perspektiven aus der Geschichte der Religionspädagogik, in: K.E. Nipkow, F. Schweitzer und J.W. Fowler (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh 1989, 253ff; R. Lachmann, Art. Kind, in: TRE XVIII (1989).

27 Emil oder über die Erziehung (1762), hg. v. N. Schmidts, Paderborn u.a. 1981, 264ff.

28 Vorlesungen (Anm. 22), 223f.

finden, so ist gar nicht möglich, daß das religiöse Gebiet nicht sollte demselben Gesetz unterworfen sein. Wir haben also keinen Grund, den Kindern das Religiöse vorzuenthalten.«

Ist damit das Recht der religiösen Erziehung durch die Entwicklungsvorstellung neu begründet, so ist umgekehrt die Lehrbarkeit von Religion nun an die strenge Beachtung des Kindes in seinem Recht auf Gegenwart gebunden.

Das Gewicht dieser letzten Bedingung kann man nur ermessen, wenn man bedenkt, daß die Frage nach dem Kind und nach der Herausbildung von Subjektivität nicht nur, wie bei Rousseau, zu einer *Trennung von Kind und Religion*, sondern auch umgekehrt zur *innigsten Verknüpfung von (frühester) Kindheit und Religion* geführt hat. Von J.H. Pestalozzi (»Gott ist der Gott meiner Mutter«²⁹) über Ch. Palmer (»Des Kindes natürliche Religion ist die Pietät gegen die Eltern«³⁰) bis hin zu der psychoanalytischen Religionskritik S. Freuds (»daß für jeden der Gott nach dem Vater gebildet ist«³¹) oder deren Neuinterpretation in den Narzißmustheorien (Gott als »Erbe des verlorenen Paradieses«³²) wird der Ursprung subjektiver Religion gerade in den frühen Kindheitserfahrungen vornehmlich mit den Eltern gesehen. Persönlich bedeutsame Religion könne deshalb nur in dem Maße gelehrt werden, als ein Anknüpfen an diese früh sich bildende Erfahrung gelingt.

2.4 Die Schule als Hindernis religiösen Lernens

Wohl nicht zufälligerweise ist der Streit um Möglichkeit und Sinn schulischen Religionsunterrichts genau zu dem Zeitpunkt in öffentlicher Weise ausgebrochen, als die Schulpflicht an der Wende zum 20. Jahrhundert zum ersten Mal in der deutschen Geschichte weitestgehend durchgesetzt war.³³

Die als »Streit um die Lehrbarkeit der Religion« in die Geschichte der Religionspädagogik eingegangene Auseinandersetzung, die R. Kabisch mit seinem berühmt gewordenen Buch »Wie lehren

29 Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen (1801), in: SW, hg. v. A. Buchenau u.a., Berlin/Leipzig 1927ff, XIII, 353.

30 Evangelische Katechetik, Stuttgart 1844, 56, i. Orig. gesp.

31 Totem und Tabu (Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker) (1912/13), in: Ders., Fragen der Gesellschaft. Ursprünge der Religion, Freud-Studienausgabe, hg. v. A. Mitscherlich u.a., Frankfurt/M. 1974, IX, 431.

32 H. Müller-Pozzi, Gott - Erbe des verlorenen Paradieses. Ursprung und Wesen der Gottesidee im Lichte psychoanalytischer Konzepte, WzM 33 (1981) 190-203.

33 Vgl. A. Leschinsky und P.M. Roeder, Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung, Stuttgart 1976.

wir Religion?»³⁴ zu einem produktiven Ende führen wollte, war zumindest nicht in erster Linie ein Streit um das Verhältnis von Glauben als Wirkung des Geistes und Lernen als menschliche Aktivität. Es ging vielmehr in zentraler Hinsicht um die Frage, ob denn die Schule - als lebensferne Unterrichtsanstalt - der geeignete Ort für wirksame religiöse Erziehung oder Unterweisung sein könne.³⁵

An massiver *Schulkritik* wurde in diesem Streit wie auch sonst in der damaligen reformpädagogischen Debatte nicht gespart. Von »Schulkasernen«, »Massenunterricht« und »Maschinenbetrieb« etwa sprechen die Bremer Lehrer³⁶ und stellen die Schule im Namen des Kindes, aber auch der Religion in Frage. »Schulmüdigkeit«, »Schulekel« und »Abschreckungsunterricht« mit »Peitsch- und Zuckerbrotmethode« sind weitere Parolen, die immerhin in einem so angesehenen Organ wie der »Christlichen Welt« zu finden sind³⁷. Der so wahrgenommenen Schule wurde ein Religionsunterricht verständlicherweise nicht zugetraut.

Die Antwort auf solche Schulkritik liegt bis heute in dem Versuch, ein Lernverständnis zu gewinnen, das nicht oder doch nicht ohne weiteres der Verschulung anheimfällt. Auf Grund seines Inhalts hat der Religionsunterricht ein besonderes Interesse an solchen Lernformen, die ein persönlich bedeutsames Lernen erlauben. Jedoch steht der Religionsunterricht mit diesem Interesse nicht allein. Er teilt es mit all jenen Richtungen der Pädagogik, die die Schule nicht kritiklos als Gewinn an Rationalität und gesellschaftlicher Modernisierung ansehen, sondern die auch nach den Kosten der Modernisierung und nach der *Dialektik der Aufklärung* in der Erziehung fragen.³⁸ Gemeinsam ist den religionspädagogischen und allgemeinpädagogischen Bemühungen die Wahrnehmung, daß (Religions-)Unterricht kontraproduktiv werden kann und daß die Lehrbarkeit von Religion oder anderer Inhalte stets auch von der angemessenen Ausgestaltung der Schule als Institution abhängig ist.

Die Frage nach der Schule verweist über die Schule hinaus auf den Erziehungszusammenhang, den die Schule voraussetzt und in den sie selbst eingebettet ist. Für die religiöse Erziehung ist hierbei vor allem an die religiöse Familienerzie-

34 Göttingen 1910.

35 Vgl. u.a. H. von Soden, Läßt sich Religion lehren?, KatZs 4 (1901) 129-141.

36 Religionsunterricht? 80 Gutachten. Ergebnis einer von der Vereinigung für Schulreform in Bremen veranstalteten allgemeinen deutschen Umfrage, hg. v. F. Gansberg, Leipzig 1906, VII.

37 A. Bonus, Zu den »Bildungsproblemen«, ChW XIV (1900) 755f.

38 Vgl. etwa H. Rumpf, Die vergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule, München 1981; A. Flitner, Für das Leben - oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays (Forum Bildungsreform), Weinheim/Basel 1987; P. Fauser u.a., Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Projektbeschreibung, ZP 34 (1988) 729-748.

hung zu denken sowie an die kirchliche und gesellschaftliche Situation, in der Kinder und Jugendliche aufwachsen. Was den Religionspädagogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts zu Bewußtsein kam, war nicht allein eine fragwürdige Tradition des Religionsunterrichts, sondern eine mangelnde Passung zwischen der außerschulisch erfahrenen bzw. eben nicht erfahrenen Religion und einem Religionsunterricht, der eine erfahrungsbezogene Bekanntschaft mit Religion bereits voraussetzte.³⁹ Die Alternative bestand - und besteht bei weithin unveränderter Problemlage - darin, die Ziele des Religionsunterrichts einzuschränken und von einer mangels Erfahrung geringen Lehrbarkeit von Religion auszugehen oder umgekehrt die außerschulisch fehlenden Erfahrungen mit einem Erfahrungsangebot von Schule und Religionsunterricht her zumindest ein Stück weit auszugleichen. Beide Wege sind jedoch nur bedingt gangbar.

Die Spannung zwischen Religion und Schule kann allerdings auch noch unter anderen Aspekten zum Problem werden. In den 60er Jahren etwa führte das Urteil, daß der Religionsunterricht den Maßstäben schulischen Unterrichts nicht entspreche, zur Forderung nach seiner Abschaffung - nun aber nicht im Namen der Religion, die vor der Verschulung bewahrt werden sollte, sondern im Namen der Schule, die mit einem kirchlichen, schulisch nicht legitimierten Fremdkörper nicht länger belastet sein sollte.⁴⁰ Die Frage nach der Lehrbarkeit von Religion wurde damit zur Forderung nach *Legitimation*, und zwar gegenüber Schule und Gesellschaft, nicht gegenüber Kirche und Theologie.

2.5 Zusammenfassung: Die Lehrbarkeit von Religion im reformatorisch-neuzeitlichen Zusammenhang

Mit diesen Gesichtspunkten - der Verknüpfung der Nicht-Lehrbarkeit des Glaubens mit der Notwendigkeit des Lernens, dem Anspruch neuzeitlicher Subjektivität, der Berücksichtigung des Kindes und der Reflexion auf die Schule - ist in freilich knapper und damit verkürzender Form beschrieben, was sich als *reformatorisch-neuzeitlicher Zusammenhang der Lehrbarkeit von Religion* bezeichnen läßt.⁴¹ Daß es sich tatsächlich um einen Zusammenhang und also nicht lediglich um eine Aufzählung handelt, ist u.a. daran abzulesen, daß es eben diese Gesichtspunkte sind, die auch die konzeptionellen Entwürfe der jüngeren und jüngsten

39 Vgl. etwa O. Baumgarten, *Neue Bahnen. Der Unterricht in der christlichen Religion im Geist der modernen Theologie*, Tübingen/Leipzig 1903.

40 S. dazu etwa H. Schmidt, *Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht*. Bd. 1: Grundlagen (ThW 16, 1), Stuttgart u.a. 1982, 13ff.

41 K.E. Nipkow, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh 1990, 142ff spricht in ähnlichem Sinne vom »Ansatz beim neuzeitlichen Christentum«. Hier und weitgehend auch im folgenden vermeide ich bewußt den Begriff des Paradigmas, da seine Bedeutung für die Theologie umstritten ist, vgl. H. Küng und D. Tracy (Hg.), *Theologie - wohin? Auf dem Weg zu einem neuen Paradigma* (Ökumenische Theologie 11), Zürich u.a. 1984.

Geschichte bestimmen. Die Grenzen der Lehrbarkeit des Glaubens im Sinne der Rechtfertigungslehre, ein hermeneutisch ausgerichteter Religionsunterricht mit Problem- und Schülerorientierung, die Frage nach dem Kind und die Entwicklungspsychologie, schließlich eine anthropologische Grundlegung, die den Menschen nicht auf ein moralisches oder naturwissenschaftlich-technisches Weltverhältnis beschränkt - all dies sind Motive, deren grundlegende Bedeutung in der Gegenwart leicht zu belegen wäre.

Als »reformatorisch-neuzeitlich« bezeichne ich diesen Zusammenhang aus einem doppelten Grunde bzw. in doppelter Absicht. Zum einen soll eine *geschichtliche Verbindung* ausgedrückt werden. Der genannte Zusammenhang hat sich in der umrissenen Form aus der Begegnung von reformatorischer Tradition und neuzeitlicher Entwicklung, aus der Beziehung zwischen Protestantismus und neuzeitlicher Kultur ergeben. Zum anderen soll in kritischer Weise festgehalten werden, daß es nicht schon der neuzeitliche Charakter dieses Zusammenhangs als solcher ist, der ihn legitimieren kann. Eine Identität von neuzeitlich und reformatorisch soll nicht behauptet werden.⁴² Vielmehr liegt im Rückbezug auf die - nun nicht nur geschichtlich, sondern theologisch verstandene - Reformation ein über sich selbst hinausweisendes *kritisches Prinzip* und damit zugleich der Grund einer Unterscheidung zwischen neuzeitlichen Entwicklungen, die im Sinne dieses Prinzips als Gewinn, und solchen, die als Gefahr zu werten sind. Behauptet wird allerdings, daß die Religionspädagogik, solange wir in der Moderne leben, den neuzeitlichen Voraussetzungen als solchen nicht zu entrinnen vermag. Welche Kriterien für eine Religionsdidaktik lassen sich diesen Überlegungen entnehmen? M.E. ergeben sich daraus fünf Gesichtspunkte, von deren Beachtung die Lehrbarkeit von Religion abhängig ist:

(1) Es gibt eine theologisch bestimmte *Grenze des Lernens* hinsichtlich des Glaubens. Diese Grenze muß gewahrt und in ihrer spezifischen Begründung bewußtgehalten werden. Zugleich ist diese Grenze nicht einfach als Relativierung des Lernens zu verstehen, da sie in ihrer Begründung eng mit der Notwendigkeit des Lernens zusammenhängt. Glauben und Lernen stehen nicht in einem ausschließenden Widerspruch zueinander, sondern entsprechen komplementären - theologischen und pädagogischen - Perspektiven. Es gilt daher: Der Glaube, der nicht gelernt werden kann, ist eben der Glaube, der nicht ohne Lernen sein kann.

42 Vgl. zuletzt T. Rendtorff, Die Religion in der Moderne - die Moderne in der Religion. Zur religiösen Dimension der Neuzeit, ThLZ 110 (1985) 561-574; W. Pannenberg, Christentum in einer säkularisierten Welt, Freiburg u.a. 1988; J. Moltmann (Hg.), Religion der Freiheit. Protestantismus in der Moderne (Kaiser-Taschenbücher 74), München 1990.

(2) Unter neuzeitlichen Bedingungen ist das Problem der Lehrbarkeit nicht mehr allein durch die Ausformulierung von Lehre als objektivem Inhalt zu lösen. Vielmehr wird die Frage der *subjektiven Aneignung* sowie der Bedingungen dieser Aneignung unumgänglich. Ein hermeneutischer Ansatz, der die Tradition von den gegenwärtigen Erfahrungen und Lebensbezügen her erschließt, wird unausweichlich.⁴³

(3) Eine der nachhaltigsten Herausforderungen der Lehrbarkeit von Religion liegt in der *neuzeitlichen Rationalität*, die zu einer dreifachen Antwort nötigt: erstens zu einem Ausweis der religiösen Tradition gegenüber modernen Rationalitätsansprüchen, zweitens einer Aufnahme der der religiösen Tradition konvergenten Freiheitsaspekte modernen Denkens und drittens einer erweiterten Sicht des Menschen, die sich gegen rationalistische Engführungen zur Wehr setzt.⁴⁴

(4) Religionsdidaktik kann nicht absehen vom *Kind* und von den sich in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen mehrfach wandelnden Aneignungsformen. Die Frage nach der religiösen Entwicklung und nach dem Entwicklungsbezug des Unterrichts gehört daher zu den Grundfragen der Religionspädagogik.⁴⁵

(5) Schließlich kann, soweit es um schulischen Religionsunterricht geht, der institutionelle Zusammenhang der *Schule* nicht unbefragt vorausgesetzt werden. Vielmehr ist zu bedenken, in welcher Hinsicht schulische Voraussetzungen religiöses Lernen begrenzen und wie umgekehrt Religion so ausgelegt werden kann, daß sie von der Schule her als Fach überhaupt zu begründen ist.

3 Unterrichtsvorbereitung im religionspädagogischen Theorie-Praxis-Zusammenhang

3.1 Zum Verhältnis von Theorie und Praxis

Bekannt ist die Klage über die Praxisferne religionspädagogischer Theorie. Diese Theorie, so heißt es, sei abgehoben, wirklichkeitsfremd, nicht handlungsrelevant - eben nur von akademischem Interesse.⁴⁶ Nicht weniger geläufig ist umgekehrt die Klage der (Systematischen) Theologie über die Theologieferne

43 Von einem »hermeneutischen Ansatz« spreche ich hier nicht im Sinne einer bestimmten theologischen Richtung, sondern als einer allgemeinen Voraussetzung von Theologie in der Neuzeit, vgl. G. Ebeling, Die Bedeutung der historisch-kritischen Methode für die protestantische Theologie und Kirche (1950), in: Ders., Wort und Glaube, Tübingen 1960, 1-49; ders., Hermeneutische Theologie? (1965), in: Ders., Wort und Glaube, Bd. II: Beiträge zur Fundamentalthologie und zur Lehre von Gott, Tübingen 1969, 99-120; D. Tracy, Hermeneutische Überlegungen im neuen Paradigma, in: Küng und Tracy (Anm. 41), 76-102; für die Religionspädagogik: Nipkow (Anm. 41), 383ff.

44 Unter dem Aspekt der Sprache vgl. P. Biehl, unter Mitarbeit von U. Hinze und R. Tammeus, Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg (Wege des Lernens 6), Neukirchen-Vluyn 1989 (=1991), 34ff.

45 Diese These versuche ich in meiner Habilitationsschrift (Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Tübingen 1991) weiter zu belegen.

46 Vgl. etwa U. Kurth, Probleme der Didaktik des Religionsunterrichts, in: J. Lott (Hg.), Religionsunterricht: Thesen und Kommentare zu einem umstrittenen Schulfach, Frankfurt/M. 1983, 25-30.

von Religionspädagogik und Religionsunterricht: Diese hätten sich der Pädagogik und den Humanwissenschaften verschrieben; sie böten den Schülern nicht christliche Lehre, sondern ein theologisch kaum identifizierbares Gemisch.⁴⁷ Bei solchen Vorwürfen der Theologieferne auf der einen und der Praxisferne auf der anderen Seite liegen zwei komplementäre Mißverständnisse nahe. Das eine Mißverständnis liegt in der Annahme, die Theorie sei daran zu messen, ob sie den Wünschen der Praxis entspricht - ob sie als Magd der Praxis diese bestätigt und sie bei der fraglosen Fortsetzung ihrer selbst wirksam unterstützt.⁴⁸ Man kann dies insofern als ein *funktionales* Theorieverständnis bezeichnen, als hier die Theorie nach ihrem unmittelbaren Funktionswert für die Praxis beurteilt werden soll. Unzureichend bleibt dieses Verständnis deshalb, weil der Theorie keinerlei kritische oder innovative Bedeutung zugestanden wird.

Das umgekehrte Mißverständnis geht von einem rein *deduktiven* Theorie- bzw. Theologieverständnis aus. Hier wird angenommen, daß Unterricht entweder durch den theologischen Inhalt oder durch theologisch-anthropologische Prinzipien hinreichend zu bestimmen sei. Religionspädagogische Praxis soll aus der Theologie abgeleitet werden. Eine solche Deduktion ist jedoch gar nicht möglich. Sie scheitert bereits daran, daß Erziehungs- und Bildungsprozesse einen komplexen Zusammenhang bilden, in den zahlreiche Bestimmungen und Entscheidungen nicht-theologischer Art notwendig eingehen.⁴⁹ Solche Bestimmungen und Entscheidungen - etwa bei der Auswahl des Stoffes, der Form des Unterrichts, der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung u.v.a.m. - lassen sich aus den Unterrichtsinhalten oder aus obersten anthropologischen Prinzipien nicht herleiten. Vielmehr müssen stets weitere, nicht deduktiv erreichbare Entscheidungen gefällt und weitere Gründe in Anspruch genommen werden. Weder eine normativ-deduktive Pädagogik noch eine allein vom

47 In diese Richtung zielen die kritischen Feststellungen von K. Langer, Warum noch Religionsunterricht? Religiosität und Perspektiven von Religionspädagogen heute, Gütersloh 1989, z.B. 180f.; von systematisch-theologischer Seite vgl. G. Sauter, Zur theologischen Revision religionspädagogischer Theorien, EvTh 46 (1986) 127-148, dazu die kritischen Bemerkungen von K.E. Nipkow, Religionspädagogik und Religionsdidaktik im Spannungsfeld theologischer und erziehungswissenschaftlicher Entwicklungslinien, in: K. Goffmann (Hg.), Glaube im Dialog: 30 Jahre religionspädagogische Reform. Hans Bernhard Kaufmann zum 60. Geburtstag, Gütersloh 1987, 55ff.

48 Dazu kritisch G.G. Hiller, Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische Verbindlichkeit. Bemerkungen zum institutionalisierten Theorie-Praxis-Verhältnis am Beispiel der Lernbehindertenpädagogik, ZP Beih. 15 (1978) 175-187.

49 Vgl. dazu K.E. Nipkow, Das Theorie-Praxis-Problem, in: E. Feifel u.a. (Hg.), Handbuch der Religionspädagogik, Bd. 2: Didaktik des Religionsunterrichts - Wissenschaftstheorie, Gütersloh u.a. 1974, 238-250.

Inhalt bestimmte Form des Unterrichts stellen reale Möglichkeiten dar.

Gegen das deduktive Theorieverständnis kann mit der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ein *hermeneutisches* bzw. *hermeneutisch-pragmatisches Theorieverständnis* in Anspruch genommen werden.⁵⁰ Nach diesem Verständnis stehen Theorie und Praxis weder in einem Ableitungs- noch in einem reinen Funktionsverhältnis. Vielmehr wird der Praxis eine eigene Dignität zugestanden: Die Praxis ist älter als die Theorie - die Theorie bringt sie nicht erst hervor. Praxis wird darüber hinaus als eine geschichtliche Größe aufgefaßt, die von einer zeitlos-abstrakten Theorie nicht erschlossen werden kann. Dem geschichtlichen Wandel von Praxis muß in dieser Sicht eine ebenfalls geschichtlich offene Form von Theorie entsprechen, die in der Interpretation gegebener Praxis ihren Ausgang nimmt und die ihren - auch kritischen und innovativen - Beitrag zur Weiterentwicklung von Praxis erst von dort aus zu leisten vermag.

Nach heutigem Verständnis schließt das hermeneutische Praxisverhältnis auf der methodischen Ebene allerdings nicht nur im engeren Sinne verstehende Methoden ein. Als Deutung und Systematisierung von in der Praxis vorfindlichen Auffassungen und Sichtweisen ist die Hermeneutik allein nicht in der Lage, den Praktikern selbst verborgene Zusammenhänge - sei es institutioneller, gesellschaftlicher oder individuell-unbewußter Art - zu erfassen. *Empirische* und *ideologiekritische Verfahren* sind deshalb auch im Rahmen eines hermeneutisch angelegten Praxisverhältnisses heranzuziehen.⁵¹

3.2 Unterrichtsvorbereitung als Praxis zwischen Pädagogik und Theologie

Im Verhältnis zu welcher Theorie ist Unterrichtsvorbereitung als Praxis zu bezeichnen? Die erste Antwort heißt schlicht: als Praxis der Theorie der Unterrichtsvorbereitung. An dieser Stelle wiederholen sich für den Religionsunterricht all diejenigen Fragen, die in der Allgemeinen Didaktik im Blick auf das Verhältnis

50 Als knappe Zusammenfassung vgl. W. Klafki, Erziehungswissenschaft - Theorie einer Praxis, in: *Ders. u.a.*, Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 3, Frankfurt/M. 1971, 175-183; unter geschichtlichen Aspekten H. Thiersch, Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft, in: *Ders. u.a.*, Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft (Grundfragen der Erziehungswissenschaft 2), München 1978, 11-108; unter religionspädagogischen Aspekten Nipkow (Anm. 49).

51 Seinen klassischen Ausdruck hat dies in W. Klafkis Aufsatz: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik - Empirie - Ideologiekritik (1971), in: *Ders.*, Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion, Weinheim/Basel 1976, 13-49 gefunden.

zwischen theoretischen Modellen und der Praxis der Unterrichtsvorbereitung erörtert werden. Sie sollen hier nicht im einzelnen entfaltet werden.⁵² Hinzuweisen ist jedoch darauf, daß die Verknüpfung zwischen den in der Religionspädagogik verbreiteten Modellen der Unterrichtsplanung und der Vorbereitung des Religionsunterrichts in der Praxis bislang fast nur auf vorwissenschaftlichen Annahmen und einem informellen Austausch zwischen Praxis und Theorie beruht. Weder gibt es eine als kontinuierlich zu bezeichnende Dokumentation und Analyse von Religionsunterricht noch sind empirische Kenntnisse über die Praxis der Vorbereitung von Religionsunterricht verfügbar. Die Religionspädagogik ist hier ganz auf die Übertragung von Ergebnissen aus der allgemeinen Unterrichtsforschung angewiesen. Es ist aber fraglich, ob sich Erkenntnisse darüber, wie beispielsweise Mathematiklehrer Unterricht vorbereiten, überhaupt auf den Religionsunterricht übertragen lassen.

Damit ist bereits der Zusammenhang zwischen Allgemeiner Didaktik und religionspädagogischer *Fachdidaktik* angesprochen. Offenbar besteht auch hier kein Deduktionsverhältnis, sondern müssen die spezifischen, vom Inhalt des Religionsunterrichts herrührenden Bedingungen eigens bedacht werden. Das Theorie-Praxis-Verhältnis schließt bei der Unterrichtsvorbereitung deshalb die Theologie notwendigerweise mit ein. Umgekehrt darf dadurch die Verbindung mit der Allgemeinen Didaktik nicht aufgelöst werden. Denn nur solange Religionsunterricht sinnvoll auch in allgemeindidaktischen Kategorien bestimmbar bleibt, kann sein Charakter als Unterricht behauptet werden. Und von diesem - allgemeindidaktisch belegbaren - Unterrichtscharakter hängt es ab, ob sich der Religionsunterricht als Schulfach ausweisen kann.

Dies darf nicht in vordergründiger Weise apologetisch verstanden werden. Hinter der geforderten Verbindung zwischen Religionsdidaktik und Allgemeiner Didaktik steht vielmehr als Horizont das Verhältnis zwischen religiöser Erziehung und Bildung auf der einen und neuzeitlicher Pädagogik auf der anderen Seite. Unter neuzeitlichen Bedingungen verbindet sich mit der Pädagogik der Anspruch, denjenigen Auffassungen von Erziehung und Unterricht wissenschaftlich Ausdruck zu geben, die (nach dem Wissen der Zeit) dem einzelnen (Kind) und der Gesellschaft am besten gerecht werden. Von der Pädagogik kann sich der Religionsunterricht deshalb nur entfernen um den Preis seiner gesellschaftlichen Plausibilität im

52 Vgl. dazu in diesem Band den Beitrag von H. Glöckel, weiterhin das bereits genannte Beiheft der ZP (Anm. 48); H. Geissler (Hg.), Unterrichtsvorbereitung zwischen Theorie und Praxis, Stuttgart 1978; J. Diederich, Didaktisches Denken. Eine Einführung in Anspruch und Aufgabe, Möglichkeiten und Grenzen der Allgemeinen Didaktik (Grundlagentexte Pädagogik), Weinheim/München 1988, 185ff (Lit.).

weitesten Sinne, aber auch seiner innerkirchlichen oder theologischen Begründbarkeit, da diese den Anspruch auf Humanität ebenfalls voraussetzt.

Wie ist nun das Verhältnis der Unterrichtsvorbereitung zur *Theologie* näher zu bestimmen? In der Theologie begegnen wir dem bemerkenswerten Umstand, daß sich an diese Wissenschaft - im Unterschied zu anderen für die Schule bedeutsamen Fachwissenschaften - nicht nur eine Religionsdidaktik angeschlossen hat. Die Theologie umfaßt vielmehr mit der *Praktischen Theologie* zudem eine praktische Disziplin, die sich allerdings erst im Laufe des 19. Jahrhunderts herausgebildet hat. Die Existenz dieser Disziplin belegt, daß unter wiederum neuzeitlichen Bedingungen das Praxisverhältnis schon von der Theologie her nicht mehr als gegeben vorausgesetzt werden konnte. Dabei stand keineswegs die pädagogische Frage nach dem Kind oder nach der Einführung in die wissenschaftliche Theologie im Vordergrund. Hinter der Herausbildung der Praktischen Theologie steht vielmehr eine weit über Pädagogik und Wissenschaftspropädeutik hinausreichende Veränderung, die als das *Auseinandertreten von wissenschaftlicher Theologie und gelebter Religion* beschrieben werden kann.⁵³ Was in der theologischen Wissenschaft bedeutsam ist (man denke nur an die historisch-kritische Exegese oder die philosophischen Systeme der Dogmatik), muß demnach für das Leben des Glaubens außerhalb der Wissenschaft nicht auch bedeutsam sein.

Die Unterscheidung zwischen Theologie und Religion hat sicherlich mehrere Gründe, die hier nicht entfaltet werden können. Deutlich ist jedoch, daß sich einerseits die Theologie - wohl nicht zuletzt unter dem Anspruch der Legitimation ihrer Erkenntnisse vor dem Forum neuzeitlicher Vernunft - in neuer, vom kirchlichen Leben weiter entfernter Form konstituiert hatte.⁵⁴ Andererseits war das Selbstbewußtsein individueller Frömmigkeit gegenüber der wissenschaftlichen Theologie besonders seit dem Pietismus enorm gewachsen.⁵⁵

53 Dies ist mehrfach beschrieben worden: *D. Rössler*, Grundriß der Praktischen Theologie, Berlin / New York 1986, 24f; *B. Ahlers*, Die Unterscheidung von Theologie und Religion. Ein Beitrag zur Vorgeschichte der Praktischen Theologie im 18. Jahrhundert, Gütersloh 1980; *W. Pannenberg*, Wissenschaftstheorie und Theologie, Frankfurt/M. 1973, 426ff; zur gesamten Problematik vgl. *N. Mette*, Theorie der Praxis. Wissenschaftsgeschichtliche und methodologische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Problematik innerhalb der praktischen Theologie, Düsseldorf 1976.

54 Dazu die knappe Darstellung bei *W. Lohff*, Der Anspruch der Theologie auf Praxis, in: *K.-F. Daiber* und *I. Lukatis* (Hg.), Die Praxisrelevanz von Theologie und Sozialwissenschaften: Ein Symposium (Erfahrung und Theologie. Schriften zur Praktischen Theologie 10), Frankfurt/M. u.a. 1984, 16-31.

55 *Rössler* (Anm. 53), 24f.

Mit der Unterscheidung zwischen Theologie und Religion hält das Theorie-Praxis-Verhältnis Einzug in die Theologie selbst. Die Praktische Theologie wird notwendig, um die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in wissenschaftlich reflektierter Form zu gewährleisten. Eine Trennung zwischen Theologie als wissenschaftlicher Theorie und Religion als Praxis wird allerdings in der Regel nicht vollständig vollzogen - weder von der Theologie, die sich von der Praxis nicht einfach distanzieren kann, noch von der Praxis, die auf die Theologie bezogen bleibt.⁵⁶ Eine bruchlose Kontinuität zwischen Theologie und religiöser Praxis kann jedoch nicht vorausgesetzt werden.

Wenn hier im Zusammenhang der Unterrichtsvorbereitung auf die Praktische Theologie hingewiesen wird, so mag dies insofern überraschen, als die Praktische Theologie häufig mit Kirche im Unterschied zu Religionsunterricht und Schule assoziiert wird.⁵⁷ Wo Praktische Theologie jedoch in einem umfassenderen Sinne im Horizont kirchlicher, gesellschaftlicher und individueller Formen des Christentums betrieben wird⁵⁸, kann sie auch religionspädagogische Fragestellungen in sich aufnehmen. Für die Religionspädagogik im ganzen und für die Vorbereitung von Unterricht im besonderen wird sie dadurch bedeutsam, daß sie den exegetischen, kirchengeschichtlichen und systematisch-theologischen Sichtweisen ein Bewußtsein von den kirchlichen und religiösen Verhältnissen in der Gegenwart hinzufügt. Auf diese Weise macht sie gleichsam den heute für die Theologie möglichen Sitz im Leben deutlich.

Damit stoßen wir zugleich auf einen weiteren theoretischen Zusammenhang, der für die Unterrichtsvorbereitung ebenfalls bedeutsam ist. Gemeint sind die *Human- bzw. Sozialwissenschaften*, derer sich die Praktische Theologie bedient, um zu einem auch empirisch abgestützten Bild kirchlicher und religiöser Verhältnisse zu gelangen. Gleichzeitig fließen Psychologie und Soziologie, die dabei an erster Stelle zu nennen sind, auch auf dem Weg über Pädagogik und Allgemeine Didaktik bzw. Religionsdidaktik in die Unterrichtsvorbereitung ein, wo sie in wichtiger Weise zur Analyse u.a. »der konkreten, sozio-kulturell vermittelten Ausgangsbedingungen« der Schüler beitragen.⁵⁹ Diese sozusagen doppelte - praktisch-theologische und (religions-)pädagogische - Beziehung der Unterrichtsvorbereitung auf die empirischen Sozialwissenschaften verweist auf den hohen Stellenwert, den sozialwissenschaftliche Ergebnisse für die Unterrichtsplanung besitzen. Eine Theorie der Unterrichtsvorbereitung ergeben diese Wissenschaften dennoch nicht. Auf Grund ihres beschreibenden und erklärenden Charakters sind sie nicht

56 So auch T. Rendtorff, *Theorie des Christentums. Historisch-theologische Studien zu seiner neuzeitlichen Verfassung*, Gütersloh 1972, 151; aus anderer Perspektive D. Ritschl, *Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken*, München 1984, bes. 138ff.

57 Zu der hier angesprochenen Problematik vgl. W. Gräß, *Praktische Theologie und Religionspädagogik. Eine systematische Ortsbestimmung*, in: JRP 4 (1987), Neukirchen-Vluyn 1988, 43-74; dazu H.-G. Heimbrock, *Unbußfertiger Sohn oder überlebte Vaterbilder? Anmerkungen zum Verhältnis von Religionspädagogik und Praktischer Theologie*, ThPr 24 (1989) 175-187.

58 So etwa bei Rössler (Anm. 53), 78ff. Bei G. Otto, *Grundlegung der Praktischen Theologie (Praktische Theologie 1)*, München 1986 wird hingegen nur ein gesellschaftlicher Bezug der Praktischen Theologie gefordert.

59 W. Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*, Weinheim/Basel 1985, 215.

geeignet zur konstruktiven Anleitung pädagogischer Praxis.⁶⁰ Ähnliches gilt für zahlreiche weitere Wissenschaften - angefangen von der Philologie bis hin zur Religionswissenschaft -, deren Ergebnisse in die Unterrichtsvorbereitung einfließen, ohne daß sie deshalb als deren Theorie anzusehen wären.

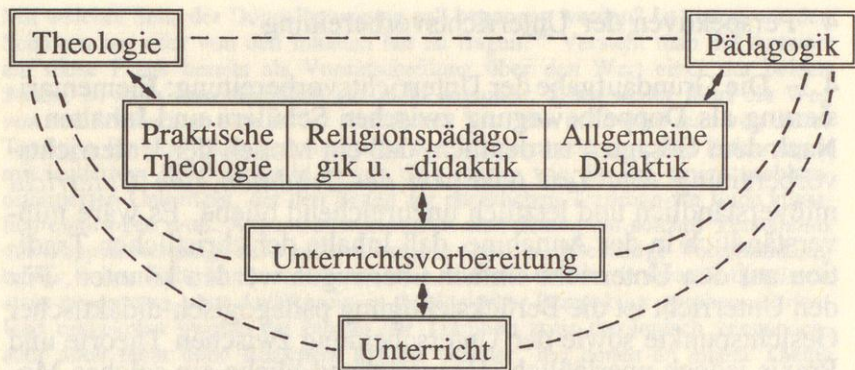
Pädagogik und *Theologie* sind demnach als diejenigen Theorien zu bezeichnen, auf die sich die Praxis der Unterrichtsvorbereitung zu beziehen hat. Die Vorbereitung des Religionsunterrichts steht daher nicht in einem eindimensionalen, sondern in einem *mehrperspektivischen* - zugleich pädagogischen und theologischen - Theorie-Praxis-Verhältnis. Darüber hinaus besteht weder hinsichtlich der Theologie noch der Pädagogik ein einliniges Ableitungsverhältnis. Vielmehr ist - im Sinne eines hermeneutisch verstandenen Theorie-Praxis-Bezugs - von einer *mehrstufigen* Vermittlung zwischen Theologie (Exegese, Kirchengeschichte, Systematische Theologie), Praktischer Theologie, Religionspädagogik und Pädagogik auszugehen. Schließlich fließen die Ergebnisse anderer Disziplinen und besonders der Human- bzw. Sozialwissenschaften auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlicher Form in diese Vermittlung ein.

3.3 Unterrichtsvorbereitung als Theorie unterrichtlicher Praxis
Eine Beschreibung des religionsdidaktischen Theorie-Praxis-Zusammenhangs wäre nicht vollständig, wenn nicht auch der Theoriecharakter bedacht würde, den die Unterrichtsplanung selbst besitzt. Zumindest im weiteren Sinne können die Pläne und Erwartungen, die bei der Vorbereitung von Unterricht entstehen, als theoretische Vorwegnahme des zu haltenden Unterrichts bezeichnet werden. Dies macht bewußt, daß sich der Unterricht in seinem tatsächlichen Verlauf erheblich von der Planung unterscheiden kann - und dies auch können soll, da nur unter dieser Voraussetzung lebendiger Unterricht möglich ist.⁶¹ Guter Unterricht ist nur bedingt planbar. Ein Ableitungs- oder Determinationsverhältnis zwischen Planung und unterrichtlichem Handeln kann es sinnvollerweise nicht geben.⁶²

60 Zum Problem vgl. Flitner (Anm. 38), 182ff.

61 Das wird besonders deutlich am Problem der Themenkonstitution im Unterricht selbst, vgl. G. Faust-Siehl, Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung, Weinheim 1987.

62 Darin liegt ein zentrales Ergebnis der kritischen Diskussion über sog. »geschlossene Curricula«, vgl. W. Sachs und Ch.Th. Scheilke, Folgeprobleme geschlossener Curricula, ZP 19 (1973) 375-390.



3.4 Zusammenfassung: Die Bedeutung des Theorie-Praxis-Verhältnisses für die Planung von Unterricht

Die vorangehende Skizze verdeutlicht noch einmal die verschiedenen Beziehungen zwischen Theorie und Praxis, die von der Unterrichtsvorbereitung berührt werden. Die Theorie-Praxis-Unterscheidung wiederholt sich auf verschiedenen Ebenen: zwischen Theologie und Praktischer Theologie, zwischen Pädagogik und Religionsdidaktik, zwischen Religionsdidaktik und der Praxis der Unterrichtsvorbereitung sowie zwischen der Planung von Unterricht und der Praxis des Unterrichts. Dabei muß, wie die Doppelpfeile andeuten, stets von Wechselbeziehungen ausgegangen werden. (Die gestrichelten Linien sollen darüber hinaus zeigen, daß die genannten Unterscheidungen zwischen Theorie und Praxis die Beziehungen keineswegs erschöpfen.)

Die unter dem Aspekt der Lehrbarkeit gewonnenen Erkenntnisse finden hier also eine wichtige Bestätigung: Wenn sich theologische Lehre nicht direkt auf den Religionsunterricht übertragen läßt, sondern nur in der Vermittlung durch ein *mehrstufiges und mehrperspektivisches Theorie-Praxis-Verhältnis*, so besagt dies ja nichts anderes, als daß neuzeitliche Subjektivität ein kritisches Bewußtsein der Aneignung von Tradition und der Rechte sowohl des Kindes wie der Praxis in sich schließt. Zugleich führen die neuzeitlichen Bedingungen auch innerhalb der Theologie zu Veränderungen, die eine größere Distanz zur Praxis bedingen. Schließlich spiegelt sich in der Beziehung zwischen Unterrichtsvorbereitung und Allgemeiner Didaktik die Frage nach dem Verhältnis zwischen Religionsunterricht und Schule.⁶³

⁶³ Eine Frage, der weiter nachzugehen wäre, liegt im Verhältnis eines solchen Theorie-Praxis-Verständnisses zur reformatorischen Theologie. Auch wenn dieses Verständnis vor allem neuzeitlich geprägt ist, kann die begrenzte, Praxis nicht determinierende Rolle, die der Theorie hier zugeschrieben wird, doch auch als Ausdruck einer Auffassung von Theologie verstanden werden, die dem Glauben

4 Perspektiven der Unterrichtsvorbereitung

4.1 Die Grundaufgabe der Unterrichtsvorbereitung: Elementarisierung als Doppelbewegung zwischen Schülern und Inhalten
Nach dem Gesagten ist deutlich, daß ein Modell der Unterrichtsvorbereitung *vom Text oder von der Tradition zum Unterricht* mißverständlich und letztlich unzureichend bliebe. Es wäre mißverständlich in der Annahme, daß Inhalte der christlichen Tradition auf den Unterricht einfach übertragen werden könnten. Für den Unterricht ist die Berücksichtigung pädagogisch-didaktischer Gesichtspunkte sowie der Unterscheidung zwischen Theorie und Praxis jedoch unerläßlich. Unzureichend bliebe ein solches Modell insofern, als es die in der Neuzeit unumgängliche Herausforderung der Tradition durch das Subjekt lediglich zu unterlaufen, nicht aber kritisch aufzunehmen versucht.

Den bisherigen Überlegungen zufolge ist Unterrichtsvorbereitung nur als eine Doppelbewegung denkbar - als Bewegung von den Inhalten zu den Schülern *und* von den Schülern zu den Inhalten. Diese Einsicht ist nicht neu. Von W. Klafki wurde sie bereits Ende der 50er Jahre mit dem Stichwort »Kategoriale Bildung« als wechselseitige Erschließung von Subjekt und Wirklichkeit formuliert.⁶⁴ Trotz der religionspädagogischen Rezeption dieser Didaktik seit den 60er Jahren⁶⁵ kann sie bis heute aber nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Die Frage nach dem »Primat« oder »Prius« der Theologie in der Unterrichtsvorbereitung ist noch immer nicht erledigt. Genau an diesem Punkt entscheidet sich jedoch, ob die Religionspädagogik bereit ist, sich - keineswegs kritiklos - auf den Anspruch der Didaktik einzulassen, oder ob sie die Didaktik nur selektiv nutzen will. Diese Alternative mag harmlos erscheinen. Ihre Tragweite liegt jedoch darin, daß die didaktische Frage als Konkretion des Anspruchs der Subjektivität zu lesen ist. Es steht deshalb von Anfang an mehr auf dem Spiel als die Entscheidung für eine Methode oder eine Vermittlungsform, für die man Didaktik fälschlicherweise oft hält. In ihrem Verhältnis zur Didaktik entscheidet die Religionspädagogik stets mit über ihr Verhältnis zur Neuzeit.

dient und sich zugleich von ihm unterscheidet. Hinsichtlich des Kirchenverständnisses entspricht ein offenes Theorie-Praxis-Verständnis sicherlich einer nicht-hierarchischen protestantischen Tradition.

64 W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1963, 43f.

65 Stellvertretend verweise ich auf K.E. Nipkow, Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart, Heidelberg 1967, 74ff und K. Wegenast, Der biblische Unterricht zwischen Theologie und Didaktik, Gütersloh 1965.

Mit welcher Seite der Doppelbewegung soll begonnen werden? Ist zuerst von den Schülern aus oder von den Inhalten her zu fragen?⁶⁶ Versteht man die Antwort auf diese Frage bereits als Vorentscheidung über den Wert einer der beiden Seiten, so kann man eigentlich gar nicht beginnen. Denn weder führt ein Weg von den Schülern an sich zu der christlichen Tradition noch wird man von dieser Tradition für sich allein genommen zu den Schülern gelangen. Die Erfahrungen mit isoliertem Bibelunterricht zeigen dies ebenso wie die mit einem problemorientierten Unterricht, der den Bezug zur christlichen Tradition am Ende künstlich einbringen muß. Angemessen erscheint statt dessen ein solches Verständnis der Doppelbewegung, das von vornherein auf eine wechselseitige Verschränkung beider Seiten zielt. Konkret bedeutet dies, daß die Schüler in ihrer Subjektivität ernst genommen, aber doch bereits in theologischer Perspektive gesehen werden. Und umgekehrt werden die Inhalte der Tradition zwar theologisch verstanden, aber doch nicht ohne Rücksicht auf die Schüler, mit denen an einem Thema gearbeitet werden soll. Die Reihenfolge, in der beide Seiten der Elementarisierung betrachtet werden, bedeutet also keine Wertung. Der Anfang bei der einen setzt die andere Seite bereits voraus und umgekehrt.

4.1.1 Von den Inhalten zu den Schülern

An dieser Stelle ist es zunächst angebracht, den Begriff der Elementarisierung wenigstens kurz zu erläutern, auch wenn entsprechende Übersichten bereits vorliegen⁶⁷ und hier nicht wiederholt werden sollen.

Unmittelbar greifbar wird die Suche nach Möglichkeiten der Elementarisierung in der Religionspädagogik an dem in den frühen 70er Jahren begonnenen Elementarisierungsprojekt des Comenius-Instituts.⁶⁸ Zur direkten Vorgeschichte gehört jedoch auch die besonders von W. Klafki in den 50er Jahren neu aufgeworfene Frage nach dem Elementaren⁶⁹ sowie die in den 60er Jahren vollzogene Hinwendung der Religionspädagogik zur bildungstheoretischen Didaktik im Sinne der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik⁷⁰, wie sie für die Unterrichtsplanung in W.

66 Dieses Problem wirft *G. Lämmermann*, Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 79-91 auf.

67 Vgl. u.a. *W. Rohrbach*, Das Problem der Elementarisierung in der neueren religionspädagogischen Diskussion, *EvErz* 35 (1983) 21-39; *H. Stock*, Elementartheologie, in: *W. Böcker, H.-G. Heimbrock und E. Kerkhoff* (Hg.), *Handbuch religiöser Erziehung*. Bd. 2: Handlungsfelder und Problemfelder, Düsseldorf 1987, 452-466.

68 *Comenius-Institut* (Hg.), *Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden im Blick auf die Aufgabe einer theologisch zu verantwortenden Lehrplanrevision und Curriculumentwicklung in den wichtigsten religionspädagogischen Praxisfeldern*. Zwischenbericht über den Stand des Forschungsauftrages, vorgelegt von *H. Stock*, Münster 1975; unter demselben Obertitel: Abschlußbericht und Ergebnisse der Untersuchung, vorgelegt von *H. Stock* unter Mitarbeit von *H.B. Kaufmann*, Münster 1977; *Comenius-Institut* (Hg.), *Die Geistes-Gegenwart der Bibel. Elementarisierung im Prozeß der Praxis*. Redaktion: *H.B. Kaufmann / H. Ludwig* (Zur Diskussion gestellt), Münster 1979; *H.B. Kaufmann, H. Ludwig-Staup und H.Th. Wrege* (Hg.), *Elementar erzählen zwischen Überlieferung und Erfahrung*, Münster 1985.

69 *W. Klafki*, *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (1957) (Göttinger Studien zur Pädagogik N.F. 6), Weinheim, 2., erw. Aufl. 1963.

70 Vgl. die oben (Anm. 50) genannte Literatur.

Klafkis Didaktischer Analyse zusammengefaßt ist.⁷¹ Vor diesem Hintergrund sowie der mit der Curriculum-Diskussion drängend gewordenen Frage nach der rationalen Legitimation von Unterrichtsinhalten war mit der Elementarisierung zunächst nicht die Unterrichtsplanung i.e.S., d.h. als Tätigkeit des einzelnen Lehrers gemeint, sondern ganz allgemein die »*Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden*« im Blick auf die Aufgabe einer theologisch zu verantwortenden Lehrplanrevision und Curriculumentwicklung.⁷² Die mittelbar oder unmittelbar mit diesem Projekt verbundenen Ergebnisse sind entsprechend vielfältiger Art. Sie reichen von allgemein gehaltenen didaktischen Entwürfen über konkrete Beispiele und Vorschläge zum Bibelunterricht bis hin zur Frage des Erzählens⁷³, in dem eine wichtige Möglichkeit der Elementarisierung gesehen wird. Gemeinsam ist diesen Ergebnissen, trotz der Unterschiede zwischen ihnen, die intensive Bemühung darum, theologische Inhalte so auf Grundlegendes zu konzentrieren, daß sie in den Erfahrungsbereich der Lernenden eintreten oder überhaupt dort aufgefunden werden können.

Der Schritt von der breiter ansetzenden Suche nach Möglichkeiten der Elementarisierung hin zur Unterrichtsvorbereitung i.e.S. wurde dann ab Ende der 70er Jahre vor allem von K.E. Nipkow vollzogen.⁷⁴ Andere sind ihm - auch mit Korrektur- und Erweiterungsvorschlägen - gefolgt.⁷⁵

Der Begriff des Elementaren und die daran anschließende Rede von Elementarisierung sind vieldeutig. Man kann darunter die Konzentration auf das Wesentliche in der Theologie verstehen und an eine »konsensfähige Grundorientierung« oder das »theologisch Konstitutive« denken.⁷⁶ Elementarisierung bedeutet dann den Vorgang des *Auswählens*, *Zusammenfassens* und *Vereinfachens* theologischer Aussagen. All dies geschieht aber ganz im eigenen Rahmen der Theologie und nach allein theologischen Kriterien. Wird Elementarisierung hingegen als das für bestimmte Menschen Grundlegende verstanden, so wird *erfahrungshermeneutisch* gefragt. Weitere, der Theologie allein nicht zu entnehmende Kriterien kommen ins Spiel. Die Lebenswelt heutiger Menschen sowie Möglichkeiten der Korrelation zwischen gegenwärtigen und der Tradition zugrundeliegenden Erfahrungen

71 Klafki (Anm. 64), 126ff.

72 Comenius-Institut 1975 (Anm. 68), 1.

73 Kaufmann u.a. (Hg.), Elementar erzählen (Anm. 68).

74 Vgl. u.a. K.E. Nipkow, Das Problem der Elementarisierung der Inhalte des Religionsunterrichts, in: G. Biemer und D. Knab (Hg.), Lehrplanarbeit im Prozeß. Religionspädagogische Lehrplanreform, Freiburg u.a. 1982, 73-96; 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, Braunschweiger Beiträge 1986/3, 3-16.

75 G. Lämmermann, Zur Elementarisierung des Elementarisierungsproblems. Vorbereitende Bemerkungen zu einer kritischen Religionsdidaktik, EvErz 40 (1988) 551-567; vgl. auch den in Anm. 66 genannten Aufsatz; F. Schweitzer, Moralisches Lernen - Überlegungen zur didaktischen Erschließung moralischer Inhalte, EvErz 38 (1986) 420-434; ders., Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung, EvErz 40 (1988) 532-551.

76 So etwa bei Stock (Anm. 67), 453.

werden bedeutsam. Humanwissenschaftliche Deutungen heutiger Erfahrungen werden zu wichtigen Bezugspunkten der Elementarisierung.

Für die erste Form der innertheologischen oder innerbiblischen Bestimmung des Elementaren stehen beispielhaft die Arbeiten I. Baldermanns, der die biblischen Inhalte in aufsteigender Ordnung vom Elementaren zum Komplexen - vom einfach Zugänglichen zum darauf Aufbauenden - zu ordnen sucht.⁷⁷ Auch die Beiträge H. Stocks sind ganz durch die Absicht theologischer Konzentration geleitet, wenn etwa bezogen auf das Neue Testament nach dem Wesentlichen oder dem Kern der Überlieferung gefragt wird.⁷⁸ Beispiele für die zweite Form der Elementarisierung finden sich bei P. Biehl, wenn er bei der Verknüpfung zwischen Symbol und Erfahrung einsetzt⁷⁹, oder bei K.E. Nipkow, der eine Verbindung der Erfahrungen der Schüler heute und der hinter den biblischen Texten zu erschließenden Erfahrungen damals zu erreichen sucht.⁸⁰

Aufgrund seiner ausschließlichen Orientierung an der Bibel und seines Absehens von humanwissenschaftlichen Deutungen hat sich besonders Baldermann den Vorwurf zugezogen, daß er bei seinen Elementarisierungsversuchen »das Haus der Theologie auf keinen Schritt verlassen« habe.⁸¹ Die Bewegung vom biblischen Inhalt zu den Schülern sei bei ihm nicht glaubhaft vollzogen. Betrachtet man jedoch die von Baldermann inzwischen mehrfach beschriebene elementare Ordnung biblischer Inhalte genauer, so zeigt sich, daß diese Ordnung - auch wenn Baldermann dies selbst nicht will - beispielsweise entwicklungspsychologisch interpretierbar ist. Wenn er etwa davon ausgeht, daß die Sprachformen von Angst, Trost, Freude und Dank dem Erzählen als einer ersten Distanzierungsleistung noch vorausliegen und deshalb elementarer sind als dieses⁸², so findet diese Sicht in einer religionspsychologischen Deutung des Lebenszyklus ihre Parallele.⁸³ Auch in dieser Deutung gehen elementare Vertrauenserfahrungen den sinnhaften Deutungen voran. An solchen Parallelen ist abzulesen, daß auch ein nichtpsychologisch gemeinter Elementarisierungsversuch nicht umhinkommt, zumindest auf psychologische Annahmen vorwissenschaftlicher Art zurückzugreifen. Es ist dann allerdings konsequenter, die eigenen psychologischen Annahmen explizit und damit einer (selbst)kritischen Überprüfung zugänglich zu machen.

Als Grundaufgabe des Elementarisierungsschrittes, der von den Inhalten ausgeht, kann festgehalten werden, daß ein Text oder Thema auf seinen wesentlichen sachlichen Gehalt hin zu erschlie-

77 Vgl. vor allem I. Baldermann, *Die Bibel - Buch des Lernens. Grundzüge biblischer Didaktik*, Göttingen 1980; *ders.*, *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen (Wege des Lernens 4)*, Neukirchen-Vluyn 1986 (21989).

78 H. Stock, *Evangelientexte in elementarer Auslegung*, Göttingen 1981.

79 Vgl. u.a. P. Biehl, *Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik*, in: *Ders. und G. Baudler, Erfahrung - Symbol - Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts (Rph 2)*, Frankfurt/M. 1980, 37-122.

80 Vgl. die in Anm. 74 genannte Literatur.

81 Rohrbach (Anm. 67), 32.

82 Baldermann, *Die Bibel* (Anm. 77), 24.

83 Vgl. dazu P. Biehl, *Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache*, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 29-64.

Ben ist. Die fachwissenschaftlich-theologische Analyse im Sinne von Exegese, Kirchengeschichte und Systematischer Theologie ist dabei leitend. Doch muß sie bereits im Hinblick auf eine bestimmte Zielgruppe - die Lerngruppe, mit der gearbeitet werden soll - geschehen. Man könnte auch sagen, daß die fachwissenschaftliche Analyse bereits praktisch-theologischen bzw. religionspädagogischen Charakter besitzen muß. Das schließt ein, daß Elementarisierung auch als Auswahl und Konzentration eine erfahrungshermeneutische Aufgabe darstellt, die über eine reine Traditionsorientierung hinausgeht und sich anderer als theologischer Erkenntnisse z.B. aus den Humanwissenschaften bedient.

4.1.2 Von den Schülern zu den Inhalten

Nach dem Gesagten kann die Bewegungsrichtung von den Schülern aus nicht einfach im Gegensatz zu der von den Inhalten aus verstanden werden. Beide Bewegungen bedingen einander und setzen einander voraus. Dennoch ist diese zweite, von den Schülern ausgehende Fragerichtung didaktisch gesehen von entscheidender Bedeutung. Nur wenn sich Unterricht auch von den Schülern her verantworten läßt, bleibt das Recht des lernenden Menschen - als Kind oder Jugendlichen - gewahrt.⁸⁴

Für die Unterrichtsvorbereitung kommt es nicht auf den Schüler im allgemeinen oder als imaginäre Durchschnittsfigur an. Es geht vielmehr um die konkrete Individualität der Lernenden, die auch in einer Massengesellschaft aus einer je bestimmten Lebensgeschichte erwächst. Individualität als Lebensgeschichte ist jedoch in theoretisch-allgemeiner Form nicht faßbar. Wenn im folgenden dennoch, wie in der Religionspädagogik üblich, zur Beschreibung der Schüler auf verallgemeinernde sozialwissenschaftliche Theorien zurückgegriffen wird, so ist immer zu bedenken, daß solche Theorien der Praxis nur als Heuristik dienen können. Sie geben Hinweise, worauf zu achten wäre, und sie bieten gleichsam eine Brille, die der Wahrnehmung größere Tiefenschärfe verleiht. Zum Ersatz für eigenes Sehen eignen sie sich nicht. Weiterhin ist zu bedenken, daß die sozialwissenschaftlichen Theorien nicht direkt zur Grundlage der Unterrichtsvorbereitung werden können. Sie müssen vielmehr in den von Pädagogik und Theologie bestimmten Rahmen integriert werden.

Nach heutigem Forschungsstand scheint es mir nützlich, *drei Zugangsweisen* zu den Schülern zu unterscheiden.⁸⁵ Diese Zu-

⁸⁴ Das hat zu Recht *Lämmermann* (Anm. 66) hervorgehoben.

⁸⁵ Vgl. zum folgenden meinen in Anm. 75 genannten Aufsatz sowie ausführlicher mein Buch: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, München 1987 (Lit.).

gangsweisen können hier nicht im einzelnen beschrieben werden. Es kommt mir lediglich auf eine Kennzeichnung des jeweiligen Blickwinkels und der zu gewinnenden Einsichten an.

(1) *Theorien des menschlichen Lebenszyklus*, unter denen diejenige E.H. Eriksons in der Religionspädagogik am bekanntesten geworden ist⁸⁶, beschreiben das menschliche Leben als Abfolge oder Kreis von Stufen und Krisen des Lebens. Von der frühen Kindheit bis zum hohen Alter lassen sich demnach bestimmte menschliche Grundkonflikte bezeichnen, die dem Leben jeweils eine charakteristische Tönung oder einen bestimmten Erfahrungsgehalt verleihen. Die Krisen oder Wendepunkte, an denen diese Grundkonflikte ihren Ausdruck finden, sind dabei mit der biologisch-physiologischen Reifung und Alterung des Menschen ebenso verbunden wie mit seiner psychischen Entwicklung und seinen sozialen Bezügen. Besonders in der Kindheit, aber auch noch im Jugendalter lassen sie sich deshalb im großen und ganzen vorher-sagen.

Für didaktische Zwecke ist eine solche lebenszyklisch-psychosoziale Ordnung menschlicher Erfahrung deshalb von Interesse, weil sie Erwartungen hinsichtlich der bei Schülern eines bestimmten Alters wahrscheinlich vorauszusetzenden Erfahrungen ermöglicht. Weiterhin haben psychoanalytische Theorien wesentlich zu einer Sensibilisierung im Blick auf Zusammenhänge bestimmter Inhalte mit lebensgeschichtlich frühen Erfahrungen beigetragen (z.B. Vertrauen und frühe Kindheit, Gewissensängste und ödipale Phase usw.).

Im Sinne eines erfahrungshermeneutischen Korrelationsdenkens können die Krisen des Lebenszyklus - in Entsprechung zu dem umgekehrten Verfahren bei der erfahrungsbezogenen Erschließung biblischer Texte - zum Ausgangspunkt für die Suche nach Inhalten werden, die an die Erfahrungen der Lernenden anschließen und die zugleich weiterführende Impulse enthalten. Auf diese Weise kann man zu einer korrelativen Zuordnung von theologischen Inhalten und lebenszyklischen Erfahrungen gelangen, die sich von beiden Seiten aus lesen läßt.

(2) *Stufentheorien der religiösen Entwicklung* basieren auf einem Verständnis von Stufen als strukturellen Ganzheiten, die als aufsteigende Hierarchie zunehmender innerer Differenzierung und Integration eine hierarchische Entwicklungslogik bilden. Der innere Zusammenhang der Stufen ist weder durch Reifung noch durch soziale Einflüsse bestimmt (obwohl beides in die Entwick-

86 Vgl. bes. E.H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus*. Drei Aufsätze, Frankfurt/M. 1974; dazu H.-J. Fraas, *Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse*, Göttingen 1983; J. Werbick, *Glaube im Kontext. Prolegomena und Skizzen zu einer elementaren Theologie*, Zürich 1983.

lung eingeht), sondern durch logische Implikationsverhältnisse: Höhere Stufen setzen tiefere Stufen voraus, und zwar im Sinne einer dialektischen Aufhebung. Am bekanntesten sind hier bislang die Theorien von *J. W. Fowler* und *F. Oser / P. Gmünder* geworden⁸⁷, denen sich inzwischen eine Reihe von religionspädagogisch bedeutsamen Einzeluntersuchungen angeschlossen haben - beispielsweise über das Gleichnisverständnis, das Denken in Komplementarität oder die Weltbilder und Himmelsvorstellungen⁸⁸, um nur einige zu nennen.

Religionspädagogisch entscheidend ist vor allem die mit den Stufen bezeichnete qualitative Differenz zwischen Kind und Erwachsenen. Der Stufenbegriff macht deutlich, daß Kinder nicht einfach weniger oder schlechter verstehen als Erwachsene, sondern daß sie *anders* denken, nämlich auf andere Art und Weise und nach einer Logik, die den Erwachsenen zumeist fremd geworden ist. Pädagogisch umstritten ist hingegen das Fortschrittsdenken, das den Stufentheorien manchmal zu eigen ist.⁸⁹ Über den Einwänden gegen die Gleichsetzung von »höher« und »besser« darf jedoch nicht vergessen werden, daß Erziehung ohne Normen nicht möglich ist.

Die unterschiedlichen Formen des Verstehens, wie sie für die einzelnen Stufen bezeichnend sind, folgen nicht einfach dem Alter oder der Reifung des Kindes. Dennoch besitzen sie eine gewisse Vorhersagbarkeit. Sie können daher ebenfalls einen Erwartungshorizont für die Wahrnehmung individueller Schüler oder auch Schülergruppen bilden. Mehr noch können und sollen sie jedoch die eigene Wahrnehmung schärfen.

Wie hilfreich solche Untersuchungen sein können, mag folgendes Beispiel aus der Darstellung Baldermanns wenigstens andeuten.⁹⁰ Das Psalmwort »Ich bin wie ein zerbrochenes Gefäß« (Ps 31,19) deuten die Schüler (Grundschule) demnach so: »Wenn ich jetzt 'ne Vase kaputt mache, krieg ich manchmal Ärger von meiner Mutter... Wenn ich Ärger kriege von meiner Mutter oder meinem Vater, störe ich mich erst gar nicht dran; wenn die mal was fallen lassen, kann ich ja genauso meckern.« Offenbar ist der metaphorische Charakter diesen Kindern nicht deutlich. Sie denken an eine ganz bestimmte Vase, die bezeichnenderweise

87 *J. W. Fowler*, *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco 1981; *ders.*, *Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit* (Kaiser-Taschenbücher 52), München 1989; *F. Oser* und *P. Gmünder*, *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Zürich/Köln 1984 (Gütersloh 2¹⁹⁸⁸); *F. Oser*, *Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, unter praktischer Mithilfe von K. Furrer*, Gütersloh 1988; zur Diskussion: *K.E. Nipkow*, *F. Schweitzer* und *J. W. Fowler* (Hg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh 2¹⁹⁸⁹; *A.A. Bucher* und *K.H. Reich* (Hg.), *Entwicklung von Religiosität. Grundlagen, Theorieprobleme, Praktische Anwendung*, Freiburg/Schweiz 1989.

88 *Bucher* (Anm. 3); *K.H. Reich*, *Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder: Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz*, Unterrichtswissenschaft 1987, 332-343; *R.L. Fetz*, *Die Himmelssymbolik in Menschheitsgeschichte und individueller Entwicklung. Ein Beitrag zu einer genetischen Semiologie*, in: *Zur Entstehung von Symbolen. Akten des 2. Symposiums der Gesellschaft für Symbolforschung*, Bern 1984, hg. v. *A. Zweig* (Schriften zur Symbolforschung 2), Bern u.a. 1985, 111-150.

89 Vgl. die in Anm. 87 genannten Diskussionsbände.

90 *Baldermann*, *Wer hört* (Anm. 77), 30.

aus dem lebenszyklisch primären Erfahrungsraum der Familie stammt. Das Beispiel macht überdies deutlich, daß die metaphorische Sprache der Psalmen den Kindern doch nicht so ohne weiteres zugänglich sein könnte, wie Baldermann es manchmal nahezulegen scheint.⁹¹

(3) *Soziologische Theorien der religiösen Sozialisation* gehen über die psychologischen Ansätze insofern hinaus, als sie die weiteren sozialen, institutionellen und gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge beleuchten. Der Begriff der religiösen Sozialisation wird heute vor allem als Sammelkategorie verwendet. In einem weiten Sinne verstanden schließt er Analysen der Lebenswelt Jugendlicher ebenso ein wie kirchensoziologische oder religions- und gesellschaftstheoretische Untersuchungen.⁹²

Unter didaktischen Gesichtspunkten sind soziologische Untersuchungen dieser Art von Interesse, weil sie die keineswegs nur alters- oder entwicklungsbezogenen Erfahrungshintergründe in einer weiteren Dimension in den Blick rücken.

Allerdings ist die Deutung der Sinnerfahrungen und -suche Jugendlicher im Überschneidungsfeld der religiösen Erziehung in der Familie, der Begegnung mit Kirche (einschließlich des Religionsunterrichts) sowie der religiösen Verfaßtheit der Gesellschaft in besonderer Weise kontrovers.⁹³ Worin manche einen klaren Beleg wachsender Säkularisierung und einer nachlassenden religiösen Prägung durch Familie und Religionsunterricht zu erkennen meinen, kann anderen Interpretieren zufolge als Ausdruck zwar von Kirchendistanz, aber doch eines individuellen und gesellschaftlichen Christentums verstanden werden.⁹⁴ Die Schwierigkeiten der Interpretation können hier nicht gelöst werden. Für die Unterrichtsvorbereitung werden entsprechende Untersuchungen in dem Maße fruchtbar, in dem sie die Sinnfragen und -entwürfe Jugendlicher zu erkennen geben und diese nicht zugunsten eines vorgefaßten Bildes etwa der allgemeinen Säkularisierung unterschlagen. Im übrigen enthalten auch Untersuchungen zum Wertebewußtsein und -verhalten Jugendlicher wichtige Hinweise auf mögliche Anknüpfungspunkte bzw. Konflikte, zu deren Bewältigung die christliche Theologie beitragen könnte.⁹⁵

Die drei genannten Zugangsweisen zur Wirklichkeit der Schüler stellen keine Alternativen dar. Sie bieten vielmehr drei verschie-

91 Ebd., 15; vgl. *Bucher* (Anm. 3).

92 Vgl. dazu die Überblicksdarstellung bei *A. Feige*, Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Zentrale Perspektiven empirischer Forschungsarbeit im problemgeschichtlichen Kontext der deutschen Religions- und Kirchensoziologie nach 1945, Gütersloh 1990 (Lit.); *H. Luther*, Jugend und Religion. Auswertung neuerer Untersuchungen, *EvErz* 41 (1989) 32-40.

93 Vgl. *F. Schweitzer*, Wandel der Familie - Wandel der religiösen Sozialisation. Veränderte Aufgaben von Schule und Religionsunterricht, *rhs* 32 (1989) 219-229.

94 Das zeigt etwa die Diskussion um die Allensbacher Studie zum katholischen Religionsunterricht (Religionspädagogische Beiträge 25/1990).

95 Das hat bes. *R. Mokrosch* zu zeigen versucht, vgl. seine Beiträge in dem von ihm hg. Band: Christliche Werterziehung angesichts des Wertwandels. Symposium des Fachgebietes Evangelische Theologie (Schriften des Fachbereichs 3, Bd. 9), Osnabrück 1987.

dene Blickwinkel, die im Sinne eines *mehrperspektivischen* Modells miteinander verbunden werden müssen. In der Verbindung miteinander geben sie Auskunft über das *Vorverständnis*, mit dem die Schüler der christlichen Tradition begegnen.⁹⁶

4.2 Elementarisierung und der Prozeßcharakter von Unterricht
Die Rede von der doppelten Bewegung von den Inhalten und von den Schülern her evoziert das Bild eines Kreises. Dies ist insofern angemessen, als es sich um einen hermeneutischen Zirkel handelt, der an verschiedenen Punkten betreten werden kann. Die Vorstellung eines in sich geschlossenen Kreises führt jedoch in die Irre, wenn sie zu unterstellen scheint, daß zwischen Inhalten und Schülern ein harmonisches Verhältnis hergestellt werden könnte. Denn zum einen ist solche Harmonie prinzipiell nicht zu erreichen (und wird im hermeneutischen Denken auch nicht wirklich unterstellt): *Die wechselseitige Erschließung stellt eine Zielperspektive dar*, aber kein real erreichbares Ziel. Zum anderen aber muß mit dem Unterricht als einem *offenen Prozeß* gerechnet werden, der sich nur um den Preis seiner eigenen Fruchtbarkeit vorab festlegen läßt. Elementarisierungsversuche reichen deshalb immer nur so weit wie die Offenheit, die sie Lehrern und Schülern im Unterricht ermöglichen.

Mit der thematischen Erschließung von Inhalten ist die Unterrichtsvorbereitung zudem noch keineswegs am Ziel. In der Elementarisierungsdiskussion bislang wenig beachtet, für die Prozeßplanung und -gestaltung von Unterricht jedoch von hoher Bedeutung sind die *Formen oder Methoden des Lehrens und Lernens*.⁹⁷ Allgemeinpädagogische Untersuchungen machen deutlich, daß die Schule bis heute über die Monokultur des Frontalunterrichts nicht recht hinausgekommen ist.⁹⁸ Ist aber eine Elementarisierung in dieser Form überhaupt möglich? Würde methodische Einförmigkeit nicht die angestrebte Erfahrungsnähe von vornherein verhindern? Neben dem auch für die Elementarisierung wiederentdeckten Erzählen müssen daher weitere Formen etwa des biographiebezogenen Lernens sowie des ästhetischen und dramatischen Gestaltens berücksichtigt werden. Auch das in

96 An anderer Stelle habe ich in der Absicht einer solchen Verbindung ein Strukturmodell zur Unterrichtsvorbereitung beschrieben, vgl. *Schweitzer, Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung* (Anm. 75), 545ff.

97 Vgl. *E. Terhart, Lehr-Lern-Methoden. Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen* (Grundlagentexte Pädagogik), Weinheim/München 1989.

98 Ebd., 92ff.

der Pädagogik wieder stärker beachtete Praktische Lernen könnte für den Religionsunterricht an Bedeutung gewinnen.⁹⁹

Der Hinweis auf den Prozeßcharakter von Unterricht kann schließlich daran erinnern, daß dem Unterricht eine *dialogische Struktur* zu eigen ist. Dies gilt nicht nur in dem Sinne, daß beide, Lehrer und Schüler, jeweils Erwartungen mitbringen, die sich voneinander unterscheiden. In einem weiteren Sinne geht es vielmehr um den Unterricht als interpersonalen Prozeß, in dem Überzeugungen nicht nur objektivierend behandelt, sondern auch persönlich vertreten werden. Ein solcher Dialog geht aus dem Bereich des Didaktischen nicht heraus. Er bleibt Teil des Unterrichts. In seiner persönlichen Unvertretbarkeit und seinem der Planung weitgehend entzogenen Charakter besitzt der in diesem Sinne verstandene Dialog jedoch eine besondere Nähe zu den Sprachformen, die in der christlichen Tradition mit dem Glauben und seiner Kommunikation verbunden sind.¹⁰⁰ K.E. Nipkow spricht hier von »elementaren Wahrheiten«, die einem im Gespräch aufgehen können.¹⁰¹ Auch wenn der Begriff des Gesprächs dabei nicht eng wörtlich, sondern in einem weiten Sinne interpretiert werden muß, liegt die Voraussetzung für diese Möglichkeit in einer solchen Gestaltung von Unterricht, die persönliche Stellungnahmen und ein offenes Gespräch nicht nur zuläßt, sondern aktiv unterstützt und fördert.

Mit den skizzierten *drei Momenten der Unterrichtsvorbereitung* - »von den Inhalten zu den Schülern«, »von den Schülern zu den Inhalten« sowie »Unterricht als Prozeß« - greife ich Vorschläge auf von K.E. Nipkow und P. Biehl¹⁰² und ver-

99 Kuld (Anm. 5), 211ff; auch die Symboldidaktik hat hier wichtige Fortschritte gemacht, vgl. Biehl (Anm. 79). Zum Praktischen Lernen vgl. Fauser u.a., Praktisches Lernen und Schulreform (Anm. 38).

100 Die Begriffe des Konfessorischen oder des Zeugnisses sind heute nicht mehr ohne weiteres verständlich. Ich zögere deshalb, an dieser Stelle zur Kennzeichnung des Gemeinten auf sie zurückzugreifen.

101 Vgl. die in Anm. 74 genannte Literatur.

102 Vgl. die in Anm. 74 und 79 genannte Literatur sowie P. Biehl, Theologie im Kontext von Lebensgeschichte und Zeitgeschehen. Religionspädagogische Anforderungen an eine Elementartheologie, ThPr 20 (1985) 155-170. Die von Lämmermann (Anm. 66) vorgeschlagene Trennung zwischen einer vorgängigen lebensweltlichen Analyse und einer der fachwissenschaftlichen Analyse *nachfolgenden* entwicklungspsychologischen Betrachtung scheint mir hingegen von einem veralteten Verständnis von Entwicklungspsychologie auszugehen. Sie ist dann sinnvoll, wenn die Entwicklungspsychologie als starres System und nicht als interpretativer Zugang zur Erfahrungswelt von Kindern und Jugendlichen (und Erwachsenen) angesehen wird, wie dies bei den genannten Autoren der Fall ist. Lämmermanns Einwände treffen auch sonst auf diese pädagogische Psychologie nicht zu. Seine Behauptung, die »Wirkung pädagogischer Einflußnahmen« sei nicht erforscht worden (90), übersieht eine Vielzahl einschlägiger Untersuchungen - Überblick zu 55 Untersuchungen z.B. bei A. Schläefli u.a., Does Moral Education Improve Moral Judgement? A Meta-Analysis of Intervention Studies Using the Defining Issues Test, Review of Educational Research 55 (1985) 319-352.

suche, sie weiter an die Aufgabe der Unterrichtsvorbereitung heranzuführen. Nipkows und Biehls Versuch, die biblischen Texte und den von Jugendlichen heute gelebten Sinn auf ihre jeweiligen Erfahrungsgründe hin auszuleuchten, ordne ich den ersten beiden Momenten zu. Die von Nipkow darüber hinaus benannte Elementarisierungsdimension der »elementaren Wahrheiten«, die für ihn eine wesentlich dialogische Dimension darstellt, nehme ich im dritten Schritt auf. Als noch zuwenig gesehene Elementarisierungsdimension füge ich schließlich die Frage nach der Form des Lernens und den Unterrichtsmethoden hinzu.

4.3 Elementarisierung und Allgemeine Didaktik

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die religionspädagogische Elementarisierungsdiskussion ihren Ausgang u.a. bei den allgemeindidaktischen Elementarisierungsstudien der 50er Jahre genommen hat. Insofern kann sie als eine religionspädagogische Parallelentwicklung zur allgemeindidaktischen Diskussion angesehen werden. Es ist daher sinnvoll zu fragen, wie sich der heutige Stand der allgemeindidaktischen Diskussion und der religionspädagogische Elementarisierungsansatz zueinander verhalten. Eine solche Betrachtung entspricht der Forderung, daß sich religionsdidaktische Entwürfe auch in allgemeindidaktischen Kategorien reflektieren lassen müssen, ohne daß sie deshalb in diesen schon aufgingen. Ein solcher Vergleich kann auch Hinweise dafür geben, welche Aufgaben für die weitere Entwicklung des Elementarisierungsansatzes zu einem Modell der Unterrichtsplanung noch anstehen.

Der Vergleich mit der Allgemeinen Didaktik der 70er und 80er Jahre in ihrer ganzen Breite kann hier allerdings nicht geführt werden. Gewählt wird statt dessen als exemplarischer Bezugspunkt die »kritisch-konstruktive Didaktik« W. Klafkis¹⁰³, die sich nicht nur um eine zusammenfassende Würdigung der didaktischen Entwicklung bemüht, sondern auch für die allgemeindidaktische Diskussion von zentraler Bedeutung ist. Vergleicht man den Elementarisierungsansatz mit diesem Modell, so fallen eine Reihe von Gemeinsamkeiten und Unterschieden ins Auge. Ich konzentriere mich auf die Unterschiede.

Bereits hingewiesen wurde auf die bei der Elementarisierungsdiskussion noch kaum beachtete Frage nach der *Prozeßstruktur* von Unterricht und nach den Unterrichtsmethoden. Bei der kritisch-konstruktiven Didaktik stellt die »Lehr-Lern-Prozeßstruktur« hingegen einen der sieben Hauptaspekte der Unterrichtsplanung dar.¹⁰⁴ Daß die »Lehr-Lern-Prozeßstruktur« in der kritisch-konstruktiven Didaktik eine größere Rolle spielt, hängt mit einem zweiten Unterschied zusammen: der im Vergleich zum

103 Klafki (Anm. 59).

104 Ebd., 215.

Elementarisierungsansatz stärker *empirischen* Ausrichtung dieser Didaktik. Die Hinwendung zu empirischer Forschung macht eines ihrer zentralen Merkmale aus.¹⁰⁵ Die hermeneutische Orientierung der Geisteswissenschaftlichen Didaktik wird dabei nicht preisgegeben, wohl aber entschieden erweitert. Empirisch untersucht werden sowohl Unterrichtsprozesse wie die Voraussetzungen und Folgen von Unterricht. Es geht um die tatsächlichen Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern im Unterricht sowie um die »faktischen Auswirkungen (und nicht nur die Absichten, die Sinngebungen) eines Curriculums oder, spezieller, einer bestimmten Unterrichtsmethode«.¹⁰⁶ Demgegenüber hat sich der religionspädagogische Elementarisierungsansatz zwar von Anfang an in einen breiten humanwissenschaftlichen Zusammenhang - z.B. mit der Humanbiologie - zu stellen versucht¹⁰⁷, hat aber bis heute noch keine Unterrichtsforschung hervorgebracht.¹⁰⁸ Soweit empirische Ergebnisse berücksichtigt werden, liegen diese im Bereich der »Bedingungsanalyse« im Sinne der »Ausgangsbedingungen einer Lerngruppe«.¹⁰⁹ Zwar ist die auf empirische Erkenntnisse gestützte »Bedingungsanalyse« eine wichtige, der kritisch-konstruktiven Didaktik gleichsinnige empirische Erweiterung in der Religionspädagogik. Für sich allein ist sie jedoch nicht hinreichend.

Ein weiteres Kennzeichen der kritisch-konstruktiven Didaktik liegt in der *ideologiekritischen Perspektive*, die mit der hermeneutischen und empirischen Vorgehensweise verschränkt werden soll. Diese Perspektive hat in die Religionspädagogik ebenfalls Eingang gefunden. Mit der Elementarisierung ist sie aber bislang kaum einmal verbunden worden.¹¹⁰ Das Fehlen sozialwissenschaftlich-ideologiekritischer Fragestellungen mag aus dem Wunsch erwachsen, Elementarisierung als ein genuin theologisches Anliegen zu verstehen. Es könnte aber auch so (miß)verstanden werden, als bedeutete die theologische Konzentration ganz selbstverständlich eine Abkehr von gesellschaftlichen Fragen.

105 Ebd., 50ff.

106 Ebd., 51.

107 Vgl. die in Anm. 68 genannte Literatur.

108 Ansätze versuchen zu bieten G. Faust-Siehl, F. Schweitzer und K.E. Nipkow, Die Berücksichtigung der religiösen Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts. Bericht über eine Pilotstudie, in: JRP 6 (1989), Neukirchen-Vluyn 1990, 209-216.

109 So Klafkis Formulierungen (Anm. 59), 215. In der religionspädagogischen Elementarisierungsdiskussion vgl. bes. Nipkow (s. die in Anm. 74 genannte Literatur).

110 Für die religionspädagogische Aufnahme der Ideologiekritik sei stellvertretend hingewiesen auf S. Vierzig, Ideologiekritik und Religionsunterricht, Zürich 1975; auf die Notwendigkeit der ideologiekritischen Frage bei der Elementarisierung macht auch Lämmermann aufmerksam (Anm. 66).

Kritisch-konstruktive Didaktik versteht sich nachdrücklich als *bildungstheoretische* Didaktik.¹¹¹ Sie hält daran fest, daß die Didaktik einer übergeordneten Orientierung bedarf. Eine solche Orientierung soll aus den Zielen »Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit« sowie »Solidaritätsfähigkeit« erwachsen, die dann i.S. der Allgemeinbildung als »Bildung für alle«, als Bildung aller »menschlichen Möglichkeiten« (sofern sie mit den Ansprüchen anderer vereinbar sind) und als Bildung »im Medium des Allgemeinen« - als dem »die Menschen gemeinsam Angehenden« - bestimmt werden.¹¹² Diesen letzten Sinn des Allgemeinen als des gemeinsam Angehenden hat Klafki mit Hilfe sog. »Schlüsselprobleme« auszufüllen versucht. Darin kommt zum Ausdruck, daß Allgemeinbildung heute nicht mehr durch einen vorgegebenen Kanon der Fächer oder durch Tradition definiert werden kann. In ähnlicher Weise hat eine Arbeitsgruppe des Comenius-Instituts das Verständnis von Grundbildung (i.S. W. Flitners) durch »Schlüsselthemen« sowie durch vier sog. »Sindimensionen« (dem Leben im Frieden, dem Leben in der einen Welt, dem Leben in der Demokratie und dem Leben in der Erneuerung der Werte) zu bestimmen versucht.¹¹³ Eine ausdrückliche Verbindung zwischen einem solchen Bildungsverständnis und dem Elementarisierungsansatz ist bislang aber offenbar nicht angestrebt worden.¹¹⁴

Diese Unterschiede bedeuten zwar nicht, daß der Elementarisierungsansatz dem allgemeindidaktischen Verständnis widerspräche. Sie machen jedoch deutlich, daß eine Anzahl wichtiger didaktischer Aspekte in diesem Ansatz bislang nicht oder nicht genügend aufgenommen sind. Der Elementarisierungsansatz kann daher in seiner jetzigen Form die allgemeindidaktischen Modelle nicht ersetzen. Er kann zwar als fach- bzw. gegenstandsspezifische Konkretion dieser Modelle gelten, bedarf aber umgekehrt dieser zu seiner Ergänzung.

4.4 Elementarisierung und das Problem der Schule

Elementarisierung zielt auf die Ermöglichung elementaren Lernens. Soweit sie als Form der Unterrichtsvorbereitung betrieben

¹¹¹ Klafki (Anm. 59), 42ff.

¹¹² Ebd., 18ff.

¹¹³ Zuletzt K. Goffmann (Hg.), Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe (2), Münster 1986. Die vierte der Sindimensionen habe ich in präzisierender Absicht etwas anders formuliert.

¹¹⁴ Der von Lämmermann (Anm. 66) unternommene Versuch, Elementarisierung und kritisch-konstruktive Didaktik stärker aufeinander zu beziehen, kommt dem in der Sache nahe, vermeidet jedoch in auffälliger Weise den Bildungsbegriff.

wird, fügt sie sich ein in den Rahmen der Schule - des Fachunterrichts also mit ein oder zwei Wochenstunden. Ist dieser Rahmen geeignet für ein Lernen, das in religiöser Hinsicht als elementar bezeichnet werden darf?

An dieser Rückfrage wird deutlich, daß auch die Gestaltung der Schule zu den Voraussetzungen von Unterricht gehört. Die Aufgabe, die sich deshalb immer wieder stellt, liegt in der Prüfung, ob die Schule den Kindern und Jugendlichen in ihrem Aufwachsen sowie den Aufgaben in der Gesellschaft tatsächlich entspricht. In der Pädagogik wird heute etwa darüber diskutiert, ob und wie die Schule dem Mangel an elementaren Lernmöglichkeiten im Umgang mit einer noch nicht oder doch wenig präparierten Wirklichkeit, unter dem die Kinder und Jugendlichen heute innerhalb und außerhalb der Schule zu leiden haben, entgegenwirken könnte.¹¹⁵ Dabei werden Schule und Unterricht nicht nur didaktisch reflektiert, sondern werden als ganze einer pädagogisch-anthropologischen Betrachtung unterzogen.

In ähnlicher Weise muß sich die Religionspädagogik fragen, wie das Verhältnis zwischen dem religiösen Lernangebot in der Schule und der religiösen Sozialisation außerhalb der Schule, d.h. in Familie, Gemeinde und Gesellschaft, angemessen zu gestalten ist.¹¹⁶ Die Veränderungen in der religiösen Sozialisation, von denen in Wissenschaft und Praxis gleichermaßen zu hören ist und die beispielsweise zur Folge haben können, daß Schüler vor und außerhalb des Religionsunterrichts einer ausdrücklich religiösen Erziehung nicht begegnen, machen es jedenfalls wahrscheinlich, daß die Gestaltung von Religionsunterricht auch in grundsätzlicher Weise überdacht werden muß.¹¹⁷ Die herkömmliche Struktur des Fachunterrichts mit dem Schwerpunkt auf der Reflexion von anderswo gemachten Erfahrungen könnte sich dabei als allein nicht mehr tragfähig erweisen.

5 Probe aufs Exempel: Noch einmal die »Arbeiter im Weinberg«

Sind wir einer Antwort auf die eingangs gestellten Fragen, die bei der Behandlung des Gleichnisses von den »Arbeitern im Weinberg« in Klasse 5/6 aufgebrochen waren, näher gekommen? Wie lassen sich die Aufgaben der Unterrichtsvorbereitung für dieses Beispiel konkretisieren?

Eine erste Antwort kann sicherlich gegeben werden: Eine Alternative zwischen dem Verstehen des Gleichnisses und dem Glau-

115 Vgl. die oben Anm. 38 genannte Literatur.

116 Deshalb ist es wichtig, Religionsdidaktik und Gemeindepädagogik nicht getrennt voneinander zu betreiben, vgl. Nipkow (Anm. 41), 15ff.

117 Vgl. meinen in Anm. 93 genannten Beitrag.

ben, auf den es zielt, besteht jedenfalls hinsichtlich der Unterrichtsvorbereitung nicht. Auch wenn die andere Gerechtigkeit, die im Gleichnis zum Vorschein kommt, nicht im Verstehen aufgeht, so geht sie doch am Verstehen nicht vorbei. Deshalb kommt es entscheidend darauf an, daß das Gleichnis in seinem herausfordernden Charakter wirklich verstanden wird.

Worin besteht diese Herausforderung? Ein elementarisierender Durchgang durch die exegetische Literatur kann hier nicht mehr geboten werden.¹¹⁸ Im Kern besteht heute wohl Einigkeit darüber, daß das Gleichnis von Gottes Güte und Liebe handelt, die nicht nach Verdienst verteilt, sondern frei geschenkt werden. Diese Liebe geht über das in der Welt Erwartbare hinaus - darauf zielt das Gleichnis schon in seinem erzählerischen Aufbau, durch den leistungsbezogene Erwartungen zunächst aktiviert und dann gründlich enttäuscht werden. Es ist aber doch nicht das Schlaraffenland, das diese Liebe verspricht. Der Tag endet nicht in einem Weingelage, sondern eben damit, daß jeder der Arbeiter für sich und seine Familie genug zu essen hat. Auch wenn die Antwort auf die Gottesfrage, die dieses Gleichnis enthält, durch Lehren und Lernen zu einer Antwort des Glaubens nicht werden kann, gibt das Gleichnis doch zu denken und zu lernen¹¹⁹, indem es die menschlichen Maßstäbe in einer durchaus noch einsichtigen Weise in Frage stellt. Erst wenn diese Infragestellung erfahren wird, ist das Lernen an seinem Ziel.

Genau an diesem Punkt stellen sich jedoch zwei Schwierigkeiten ein: Soweit die Schüler noch auf Stufe 2 des moralischen oder religiösen Urteils stehen, werden sie das Gleichnis auf der Grundlage einfacher Fairneß verstehen - gleicher Lohn bei gleicher Leistung, fair ist fair.¹²⁰ Daraus können sich problematische Deutungen sowohl hinsichtlich der Arbeiter wie hinsichtlich des Weinbergbesitzers ergeben. Bei der Entlohnung der Arbeiter erscheint der Gleichheitsgrundsatz verletzt. Die Schüler werden daher mit allen Mitteln versuchen, die Regeln dieser Fairneß wieder in Kraft zu setzen: durch Schichtarbeit (*heute kommt Ihr später, morgen dafür wir*) oder durch Hinweis auf die unterschiedliche Arbeitsintensität, die bei der Lohnbemessung eine Rolle gespielt habe (*die später Gekommenen waren Fachleute und haben in kürzerer Zeit genausoviel geleistet*).

118 Ausdrücklich verwiesen sei auf die Deutungen von Weder (Anm. 2), 218ff, W. Harnisch, Die Gleichniserzählungen Jesu. Eine hermeneutische Einführung, Göttingen 1985, 177ff und von L. Schottroff, Die Güte Gottes und die Solidarität von Menschen. Das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg, in: W. Schottroff und W. Stegemann (Hg.), Der Gott der kleinen Leute. Sozialgeschichtliche Bibelauslegungen, Bd. 2: Neues Testament, München u.a. 1979, 71-93; weitere Literatur bei G. Lämmermann, Ist das gerecht? Das Gleichnis von den Gärtnern im Weinberg (Mt 20,1-16 im Religionsunterricht einer 6. Klasse), EvErz 38 (1986) 482-499.

119 Ich schließe mich hier einem Formulierungsvorschlag von P. Biehl an (Anm. 79).

120 Vgl. dazu die Untersuchung von Bucher (Anm. 3), bes. 104ff.

Die zweite Schwierigkeit erwächst aus der Wahrnehmung, daß der Weinbergbesitzer willkürlich und ungerecht handle. Mit Gott dürfe er daher unter keinen Umständen gleichgesetzt werden.

A. Bucher berichtet von einer Elfjährigen, die dazu sagt: »Gott hätte einen Stundenlohn gegeben, allen den gleichen... Er hätte gewollt, daß alle den gleichen Lohn haben für die Stunden, die sie arbeiten.« Und sie kommt zu dem Schluß: »Die Geschichte will einfach, daß man es besser machen könnte als der Herr, es ist einfach ein Beispiel, wie man es nicht machen sollte.«¹²¹

Die Planung der Stunde oder Unterrichtseinheit muß mit solchen Versuchen, das Gleichnis an die eigenen Verstehensstrukturen zu assimilieren, von vornherein rechnen. Ja, sie muß sie als die von den Kindern selbst vollzogenen Verstehensversuche respektieren und zum Zuge kommen lassen. Das Gleichnis muß ihnen in einer Weise begegnen, die sich aus der Logik ihres Denkens heraus anbietet. Dazu gibt es mehrere Möglichkeiten.

Zum Beispiel kann das Gleichnis in unterschiedlicher Weise eingeführt werden. Greift man, wie häufig der Fall, auf ein Rollenspiel zurück, bei dem der Schweiß der einen rinnt, während sich andere in der Sonne räkelnd, wird man das Fairneßgefühl der Schüler mit Sicherheit empören. Setzt der Unterricht hingegen bei der Frage ein, wieviel die Nahrung für einen Tag wohl kostet und was geschieht, wenn die entsprechende Summe nicht aufgebracht werden kann, wird sich das Gerechtigkeitsgefühl der Schüler leichter auf die Seite des Weinbergbesitzers stellen. Allerdings wäre es ebenso falsch, durch den vorgängigen Aufbau einer Erwartung des tatsächlichen Endes das Gleichnis langweilig wie es durch provozierte Empörung der Schüler unzugänglich werden zu lassen.

Bislang sind wir vom Gleichnis ausgegangen und haben nach der Zugänglichkeit für die Schüler gefragt. Wenn wir hingegen stärker von den Schülern her denken, so kann zunächst die Auswahl dieses Gleichnisses für Klasse 5/6 als angemessen bestätigt werden. Unter lebenszyklischem Aspekt stehen die Schüler in diesem Alter zwischen den Polen des »Werksinns« und des »Minderwertigkeitsgefühls«, die in vieler Hinsicht mit Fragen von Leistung, Anerkennung und Selbstwert verbunden sind.¹²² Das Problem der Gleichheit und der Gleichbehandlung ist dabei zentral. Es stellt sich den Schülern allerdings nicht oder jedenfalls nicht zuerst von der ihnen (subjektiv) fernen Arbeitswelt her, sondern im Zusammenhang von Familie und Freundesgruppen.¹²³ Ihren Erfahrungen aus diesen Bereichen Raum zu geben und eine Ver-

121 Ebd., 118.

122 Erikson (Anm. 86), 98ff.

123 Das ist eines der Ergebnisse unserer Untersuchung zur Berücksichtigung der religiösen Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts (vgl. Anm. 108).

knüpfung des Gleichnisses mit diesen Erfahrungen zu ermöglichen sollte daher ein Anliegen für den Unterricht sein.

Auch wenn das Gleichnis nicht als ethische Anweisung zu lesen ist und seinen Schwerpunkt bei der Gottesfrage hat, enthält es doch auch gesellschaftliche und ethische Aspekte. Allerdings betreffen diese nicht in erster Linie das Verhalten des Weinbergbesitzers, sondern vor allem das Verhalten der Arbeiter zueinander.¹²⁴ Die Reaktion derer, die den ganzen Tag gearbeitet haben, gegenüber denen, die nur noch eine Stunde lang im Weinberg waren, wirft die auch den Schülern - beispielsweise aus der Schule und der Leistungsbewertung - vertraute Frage auf, wie ein positiver Verstoß gegen das Gleichheitsdenken zugunsten Bedürftiger von den nicht gleichermaßen Bedürftigen aufgenommen wird.

Eine bei W. Harnisch¹²⁵ berichtete, von einem Kind in der dritten Klasse verfaßte Fortsetzungserzählung zu Mt 20 macht deutlich, wie Kinder auch hier auf die Wiederherstellung des Gleichheitsgrundsatzes setzen: »Der Hausherr brauchte wieder Leute für seinen Weinberg. Doch als er am Morgen zum Markt ging, war kein Arbeiter dort. Auch als er zum Mittag nochmals hinging, war kein Arbeiter da. Als er am Abend nochmals hinging, waren sehr viele Arbeiter da. Den Grund merkte er bald. Alle Leute waren am Abend gekommen, um eine Stunde für einen Denar zu arbeiten. Der Besitzer nahm alle mit. Aber er gab ihnen nur zehn Pfennig Lohn. Jetzt kamen die Arbeiter immer morgens.«

Daß sich in den Erwartungen dieses Kindes nicht nur der allgemeine Einfluß gesellschaftlich verankerten Leistungsdenkens bemerkbar macht, sondern auch die schulische Praxis der Notengebung als Mittel der Motivation, ist kaum zu bezweifeln. Es wäre auch pädagogisch naiv, wollten wir den Kindern im Religionsunterricht beibringen (so wir es könnten), das Denken im Sinne von Leistung, Lohn und Verteilungsgerechtigkeit einfach aufzugeben. Die Schüler können an diesem Denken vorbei nicht leben, weder in der Schule noch in der Gesellschaft. Zu wünschen aber ist, daß sie auch den Sinn und die Notwendigkeit ausgleichender Gerechtigkeit einsehen lernen.¹²⁶ Erreichen lassen wird sich dies nur in dem Maße, in dem die Schüler mit ihrem Verständnis des Gleichnisses zu Wort kommen und es nicht allzu rasch zugedeckt wird mit Begriffen, die den Schülern weit fremder bleiben als die erzählte Welt des Gleichnisses.

124 So bes. *Schottroff* (Anm. 118), 79ff.

125 *Harnisch* (Anm. 118), 63.

126 Vgl. dazu die Überlegungen von A. *Flitner* über »Gerechtigkeit als Problem der Schule« (Anm. 38), 15ff.

Dr. *Friedrich Schweitzer*, Th.M., ist Hochschulassistent an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.

Abstract

This article attempts to analyze the theoretical horizons within which the practical task of lesson planning for religious education is to be understood. First, the question of if and how religion can be taught is taken up and is considered theologically, historically and educationally. The intention is to do justice to both, the theological emphasis of the Spirit which ultimately means that Christian faith can never be achieved by human teaching alone, as well as to modernity as the specific context of teaching religion today. Second, concerning the relationship between theory and praxis it is argued that religious education cannot be understood as merely putting theology into practise but must be seen as based upon a reciprocal process of interpretation and exchange between theological and educational theories on the one hand and the praxis of religious education on the other. In a third step lesson planning is described as »elementarization« which in turn is understood as a double movement between content and students. It is suggested that lesson planning needs to follow theological as well as educational criteria and must also be aware of psychological and sociological insights.

1. Einleitung
2. Theoretische Grundlagen
- 2.1. Theorien zu den Planungsstufen
- 2.2. Zur Lehrplankonzeption
- 2.2.1. Entwicklungsfragen
- 2.2.2. Theoretische Voraussetzungen
- 2.2.3. Zur Unterrichtsverbesserung
- 2.2.4. Religiöse Bildungsbereiche
- 2.2.5. Fundamentierung der Religionspädagogik
- 2.2.6. Lernsituationen
- 2.2.7. Methodenvorgaben
- 2.2.8. Konkrete Planung
- 2.3. Theorien zum Planungsprozess
- 2.3.1. Lernprozess
- 2.3.2. Konstruktives Lernen
- 2.3.3. Theorien zur Unterrichtsanalyse
- 2.3.4. Lehrplan-Entwicklung
- 2.3.5. Analyse des Unterrichts
3. Vermittlung von Theorie und Praxis
- 3.1. Fundamentierung in der Theorie
- 3.2. Konkrete der Vermittlung
- 3.3. Die Vermittlungsinstanz
- 3.4. Wege der Vermittlung
4. Schluss

0. Klärung der Aufgabe

Das Verhältnis von Theorie und Praxis mag aus dem ersten Blick als das des Theoretikers zum Praktiker erscheinen. Beide ver-