

Friedrich Schweitzer

## Elementarisierung als religionspädagogische Aufgabe: Erfahrungen und Perspektiven

Um Erfahrungen mit dem didaktischen Modell der Elementarisierung soll es im folgenden gehen – nicht allerdings im umfassenden Sinne einer Geschichte des Elementarisierungsgedankens seit J.H. Pestalozzi oder auch nur seit W. Klafki's Arbeiten aus den 50er und 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts<sup>1</sup>. Die Geschichte der neueren religionspädagogischen Elementarisierungsdiskussion ist in dieser Zeitschrift ebenfalls bereits beschrieben worden, auch mit weiterführenden Impulsen, die in der weiteren Diskussion ihren Niederschlag gefunden haben.<sup>2</sup> Im vorliegenden Beitrag soll all dies nicht wiederholt werden. Statt dessen konzentriere ich mich auf den *Tübinger Ansatz der Elementarisierung*, wie er zunächst von K.E. Nipkow entwickelt und dann von mir aufgenommen bzw. in gemeinsamen Arbeiten weiter vorangetrieben worden ist.<sup>3</sup>

In der Arbeit von mehr als 20 Jahren konnten hier Erfahrungen in Aus- und Fortbildung sowie empirischer Forschung gesammelt werden, auf die ich mich im folgenden in einer Art Bilanz beziehen möchte. Zu den Erträgen rechne ich dabei auch, daß

---

<sup>1</sup> W. Klafki: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, 2. erw. Aufl. 1963.

<sup>2</sup> W. Rohrbach: Das Problem der Elementarisierung in der neueren religionspädagogischen Diskussion. In: *EvErz* 35 (1983), 21–39; Themenheft 2/1984: Auf dem Weg zur Sache selbst; G. Lämmermann: Zur Elementarisierung des Elementarisierungsproblems. Vorbereitende Bemerkungen zu einer kritischen Religionsdidaktik. In: *EvErz* 40 (1988), 551–567; vgl. auch *ders.*: Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung. In: *JRP* 6 (1990), 79–91.

<sup>3</sup> Um nur einige der einschlägigen Veröffentlichungen zu nennen: K.E. Nipkow: Elementarisierung biblischer Inhalte. Zum Zusammenspiel theologischer, anthropologischer und entwicklungspsychologischer Perspektiven in der Religionspädagogik. In: I. Baldermann/K.E. Nipkow/H. Stock: *Bibel und Elementarisierung*, Frankfurt/M. 1979, 35–73; *ders.*: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982; *ders.*: Das Problem der Elementarisierung der Inhalte des Religionsunterrichts. In: G. Biemer/D. Knab (Hg.): *Lehrplanarbeit im Prozeß. Religionspädagogische Lehrplanreform*, Freiburg 1982, 73–95; *ders.*: Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht. Elementarisierung als religionsdidaktische Aufgabe. In: *EvErz* 36 (1984), 131–147; *ders.*: Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: *KatBl* 111 (1986), 600–608. – F. Schweitzer: *Moralisches Lernen – Überlegungen zur didaktischen Erschließung moralischer Inhalte*. In: *EvErz* 38 (1986), 420–434; *ders.*: *Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung*. In: *EvErz* 40 (1988), 532–551; *ders.*: *Zwischen Theologie und Praxis – Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion*. In: *JRP* 7 (1991), 3–41. – Als wichtigste gemeinsame Veröffentlichung: F. Schweitzer/K.E. Nipkow/G. Faust-Siehl/B. Krupka: *Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis* (1995), Gütersloh <sup>2</sup>1997. G. Faust-Siehl/B. Krupka/F. Schweitzer/K.E. Nipkow (Hg.): *24 Stunden Religionsunterricht. Eine Tübinger Dokumentation zur Forschung und Praxis*, Münster: Comenius-Institut 1995.

sich die spezifischen Aufgaben der religionspädagogischen Elementarisierung genauer bestimmen und von anderen Ansätzen beispielsweise einer Elementartheologie deutlicher abgrenzen lassen.

Auch nach zwei Jahrzehnten ist die Entwicklung des Elementarisierungsansatzes aber keineswegs zu einem wie auch immer endgültigen Abschluß gelangt. Vielmehr zeichnen sich Desiderate ab, die in der Weiterarbeit an diesem Ansatz beachtet werden sollten. Auf solche Zukunftsaufgaben oder -perspektiven soll am Ende dieses Beitrags ausdrücklich eingegangen werden.

So ergeben sich zusammengefaßt drei Leitfragen: In welcher Hinsicht hat sich der Elementarisierungsansatz *bewährt*? Welche *Konturen* hat er im Zusammenhang der religionsdidaktischen Diskussion gewonnen? Und wo erweist er sich als *korrektur-* bzw. *erweiterungsbedürftig*?

Zugleich gibt die Darstellung im folgenden Gelegenheit, die besonders von D. Zilleßen und B. Beuscher formulierten Anfragen an das Tübinger Modell aufzunehmen.

## 1. Erfahrungen in der Aus- und Fortbildung

Seit Jahren besitzt der Elementarisierungsansatz in der von mir gestalteten Aus- und Fortbildung einen festen Platz. Dabei wird er zur Erschließung didaktischer Grundprobleme herangezogen (*Wie wird im Religionsunterricht gelernt?*) wie auch als Modell für die Unterrichtsvorbereitung. Aus diesen Erfahrungen ist bereits die 1995 veröffentlichte Darstellung erwachsen, die deshalb u. a. ausdrücklich auf diesen Zweck bezogen ist: Elementarisierung wird in knapper Form als Modell der Planung von Unterricht beschrieben, und ein „didaktischer Wegweiser“ gibt Hilfen im Blick auf einschlägige entwicklungspsychologische Literatur.<sup>4</sup> Diese Form der Darstellung hat sich inzwischen insofern bewährt, als damit offenbar eine auch für Studierende handhabbare Anleitung gefunden worden ist.

Als Modell für die Planung von Unterricht tritt der Elementarisierungsansatz dabei neben allgemeindidaktische Modelle von W. Klafki oder, wegen der allzu „praxisnahen“ Form für das Studium weniger geeignet, von H. Meyer.<sup>5</sup> Als besonderes Profil des Elementarisierungsansatzes kann dabei die fachdidaktische, d. h. auf religionspädagogische und theologische Aspekte bezogene Zuspitzung genannt werden (s. dazu noch unten).

Bei der Fortbildung sowie in der religionspädagogisch-wissenschaftlichen Diskussion liegt ein deutlicher Schwerpunkt bei der didaktischen Integration von Lernvoraussetzungen, wie sie in sozialisationstheoretischer, entwicklungspsychologischer usw. Perspektive beschrieben werden.<sup>6</sup> Vor allem auf der Grundlage der von Tübingen aus

---

<sup>4</sup> F. Schweitzer u. a.: *Religionsunterricht*, 165 ff., 184 ff.

<sup>5</sup> W. Klafki: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim/Basel 1985; H. Meyer: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*, Frankfurt/M. 1980.

<sup>6</sup> Vgl. zusammenfassend F. Schweitzer: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, 4. erw. Aufl. Gütersloh 1999; ders.: *Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters*, Gütersloh <sup>2</sup>1998 (hier zur Elementarisierung 170 ff.).

durchgeführten empirischen Untersuchung zur Elementarisierung in der Praxis, die in dem bereits genannten Band von 1995 dargestellt ist, konnte diese Integration in einem Maße vorangetrieben werden, die hinsichtlich der Verbindung von Didaktik und empirischer Kinder- und Jugendforschung deutlich über das hinausgeht, was beispielsweise in der Allgemeinen Didaktik heute üblich ist. Ebenfalls bewährt und auf inzwischen breite Zustimmung gestoßen ist dabei die *mehrperspektivische Vorgehensweise*, schon innerhalb des Elementarisierungsverständnisses selbst (s. u.), dann aber vor allem im Blick auf die Berücksichtigung nicht nur *einer* psychologischen Schule oder Richtung.<sup>7</sup>

Kritische Rückfragen sind hinsichtlich einer als zu groß empfundenen „Ausgewogenheit“ formuliert worden, was aber wohl eher als eine Frage des Stils anzusehen ist.<sup>8</sup> Erstaunlicherweise wird aber auch der Versuch, das Elementarisierungsmodell durch empirische Untersuchungen weiter zu präzisieren, in die Kritik einbezogen – wobei zum Teil aber ganz offenbar ein Mißverständnis vorliegt.<sup>9</sup> Auch wer – wie wir – empirische Verfahren in ihrer Reichweite und religionspädagogischen Bedeutung kritisch diskutiert, kann von entsprechenden Untersuchungen doch einen begrenzten und zugleich weiterführenden Beitrag erwarten. Und auch wer empirische Daten nicht als einzige Grundlage für (theologische) Wahrheitsansprüche gelten läßt, kann empirische Methoden für bestimmte pädagogische Zwecke einsetzen.

## 2. Klärungen: Elementartheologie und Elementarisierung

Angesichts der immer wieder beklagten Vieldeutigkeit der Rede vom Elementaren besteht, wie sich in den Diskussionen der letzten Jahre gezeigt hat, eine der wichtigsten Klärungen in der sorgfältigen Unterscheidung zwischen Elementartheologie und Elementarisierung.<sup>10</sup> *Elementartheologie* steht für die Konzentration auf das *Wesentliche in der Theologie*. Es geht um das Auswählen, Zusammenfassen und Vereinfachen theologischer Inhalte. *Elementarisierung* hingegen wird von vornherein als ein pädagogisches und religionspädagogisches Anliegen gefaßt, das stärker von den Kindern und Jugendlichen bzw. allgemein von den Lernenden her denken will. Elementarisierung meint deshalb immer eine *didaktische Relation*, die von der Zweipoligkeit von Sache und Person ausgeht.

Eine der klarsten Beschreibungen von Elementartheologie verdanken wir der Darstellung von H. Stock.<sup>11</sup> Als Grundanliegen der Elementartheologie wird hier eine „zugängliche Orientierung

---

<sup>7</sup> So schon F. Schweitzer, *Lebensgeschichte* (1987), <sup>4</sup>1999.

<sup>8</sup> B. Beuscher/D. Zilleßen: *Religion und Profanität. Entwurf einer profanen Religionspädagogik*, Weinheim 1998, 95.

<sup>9</sup> Vgl. ebd., 98; Beuscher/Zilleßen verweisen bei ihren Einwänden gegen unser empirisches Vorgehen darauf, daß wir im Zusammenhang der „Wahrheitsfrage“ auf die Grenzen „empirischer Nachweisbarkeit“ beispielsweise also theologischer Aussagen insistieren (F. Schweitzer u. a., *Religionsunterricht*, 128). Warum dies gegen empirische Unterrichtsforschung sprechen soll – und dann noch für phänomenologische Vorgehensweisen! („dann hätte man doch gleich konsequent phänomenologisch arbeiten können“, Beuscher/Zilleßen, 98) – bleibt verborgen.

<sup>10</sup> Zu dieser Unterscheidung vgl. bereits F. Schweitzer u. a., *Religionsunterricht*, 147 ff. Aus diesem Text übernehme ich im folgenden einige Formulierungen.

<sup>11</sup> H. Stock, *Elementartheologie*. In: W. Böcker/H.-G. Heimbrock/I. Kerkhoff (Hg.): *Handbuch religiöser Erziehung*. Bd. 2: *Lernbedingungen und Lerndimensionen*, Düsseldorf 1987, 452–467, Zitate i. f. 452–457.

ohne Substanzverlust“ beschrieben. Es gehe um eine „konsensfähige Grundorientierung“ in Kirche und Christentum angesichts einer generellen Gewißheitskrise, die über die Frage nach Wesen und Bedeutung von Christentum und Religion weit hinausgeht. „Wer nach Elementarem fragt, erwartet eine Erfahrung von Lebensnotwendigem, zugleich Einfachem und Sinnstiftendem.“ Stock kann auch sagen, es gehe um das „theologische Konstitutive“.

Das Interesse an einer solchen Elementartheologie kommt nach Stock aus der Praxis. Unter heutigen Voraussetzungen sei die Praxis darauf angewiesen, „sich auf das entscheidend Christliche, auf das 'Unaufgebbare am Christentum'“ zu konzentrieren – offenbar deshalb, weil sich das Christliche anders nicht (mehr) vermitteln läßt. – Elementartheologie, so läßt sich demnach sagen, folgt einem Interesse an Vereinfachung und Konzentration, sowohl sprachlich als auch inhaltlich – und stets zugunsten einer Vermittlung des Christentums unter schwierig gewordenen Bedingungen.

Mit diesem Verständnis von „elementar“ als einfach und grundlegend ist eine Auffassung formuliert, die heute wohl – besonders in der Theologie – weithin Zustimmung finden würde. Schon H. Stock hat jedoch deutlich gesehen, daß zwischen einer *Elementartheologie* und einer *didaktischen Elementarisierung* noch einmal unterschieden werden muß. Auch die Elementartheologie entstehe zwar auf Grund von Herausforderungen der pädagogischen Praxis, aber sie soll doch ganz Theologie bleiben. Die Elementartheologie soll ganz der theologischen Wahrheit verpflichtet sein, über die „in einer sich verselbständigenden Praxis allein schwerlich entschieden werden“ könne. Anders gesagt ist Elementartheologie für Stock eine *Herausforderung* der pädagogischen Praxis, aber eben gerade *keine Aufgabe*, die von dieser Praxis her bearbeitet werden kann.

Für das Verständnis von Elementarisierung, wie es in den genannten Tübinger Arbeiten vertreten wird, ist hingegen *die konstitutive Verbindung theologischer und pädagogischer Aspekte* kennzeichnend. Von Elementarisierung ist demnach noch gar nicht zu sprechen, wenn lediglich innerhalb der Theologie nach Vereinfachung und Konzentration gefragt wird. Elementarisierung meint nicht eine bloße Reduktion von Unterrichtsstoffen und deren Vermittlung. Sache und Person werden nicht voneinander isoliert, sondern stets in ihrem Verhältnis zueinander gesehen – wofür Begriffe wie Aneignung, Verbindung, wechselseitige Erschließung usw. stehen. Weder sollen theologische Erkenntnisse der pädagogischen Praxis bloß angepaßt, noch sollen pädagogische Kriterien übergeordneten theologischen Erwartungen zum Opfer gebracht werden.

Daß diese Unterscheidung zwischen Elementartheologie und Elementarisierung auch hinsichtlich der weiteren religionspädagogischen Diskussion hilfreich sein könnte, sei mit einigen beispielhaften Hinweisen illustriert. Wenn Beuscher/Zilleßen formulieren: „Religionspädagogisches und theologisches Elementarisieren korrespondieren wechselseitig“, dann entspricht dies dem auch hier vertretenen Verständnis von *Elementarisierung*.<sup>12</sup> Auch die von D. Zilleßen/U. Gerber gewählte Umschreibung: „*Elementares Lernen* heißt: *grundlegend fragen lernen*, also Basis- und Schlüsselfragen gewinnen und sich in den Fragen entschieden, aber nicht unumstößlich festlegen, auch wenn die Probleme meist komplex und eindeutig sind“<sup>13</sup>, will ganz offenbar einseitige Festlegungen, sei es auf seiten der theologischen Inhalte oder sei es auf seiten der Kinder und Jugendlichen, vermeiden helfen. Darin entspricht sie dem Anliegen einer pädagogischen bzw. didaktischen Elementarisierung, wie wir es mit dem Begriff der Doppel- oder Zweipoligkeit

<sup>12</sup> Beuscher/Zilleßen, 100. Ungeklärt bleibt freilich, warum diese Autoren hier einen Einwand gegen uns zu formulieren meinen!

<sup>13</sup> D. Zilleßen/U. Gerber: Und der König stieg herab von seinem Thron. Das Unterrichtskonzept religion elementar, Frankfurt/M. 1997, 9.

beschreiben. – Auf der Linie der *Elementartheologie* sehe ich hingegen beispielsweise die „katechetische Theologie“ I. Schoberths, für die „ein theologisch präzisierter Begriff des Elementaren“ entscheidend ist: „Das Elementare des Glaubens erweist sich nämlich als weder formal bestimmbar noch in der Reduktion biblischer oder traditioneller Inhalte zu gewinnen; vielmehr handelt es sich um Verdichtungen der biblischen Botschaft selbst. *Das Elementare ist demnach das, was zu erkennen gibt, daß es sich um diese bestimmte Überlieferung handelt, die dem Glauben eigen ist und seine Bestimmtheit ausmacht; im Elementaren erscheint damit die Identität christlicher Überlieferung*“<sup>14</sup>. Den Bezug auf die „Identität christlicher Überlieferung“ sehe ich als Fortschritt innerhalb der Elementartheologie, die damit über die Aufgabe bloß einer Vereinfachung hinaus weitergeführt wird. Problematisch ist hingegen die ungenügende Differenzierung zwischen einer theologischen und pädagogischen Elementarisierung – mit der Folge, daß die Autorin die Frage nach der Elementarisierung einfach mit dem Hinweis auf Luthers Kleinen Katechismus beantworten zu können glaubt.<sup>15</sup> – Es würde der Klarheit dienen, wenn die Unterscheidung zwischen Elementartheologie und Elementarisierung in der Zukunft konsequent beachtet werden würde.

Im folgenden konzentrieren wir uns ganz auf das religionspädagogische Verständnis von Elementarisierung.

### 3. Elementarisierung als religionsdidaktisches Modell

Als religionsdidaktisches Modell findet die Elementarisierung ihren Ausdruck als Doppelbewegung zwischen Kindern und Jugendlichen einerseits und (theologischen) Inhalten andererseits. Sie wird mehrperspektivisch in vier Fragerichtungen bzw. Dimensionen entfaltet, die von R. Oberthür/A. Mayer in nebenstehendem Übersichtsschema zusammengefaßt worden sind<sup>16</sup>:

Diese Dimensionen sind in der genannten Literatur bereits mehrfach beschrieben worden, so daß ich mich hier auf kommentierende Anmerkungen beschränken kann:

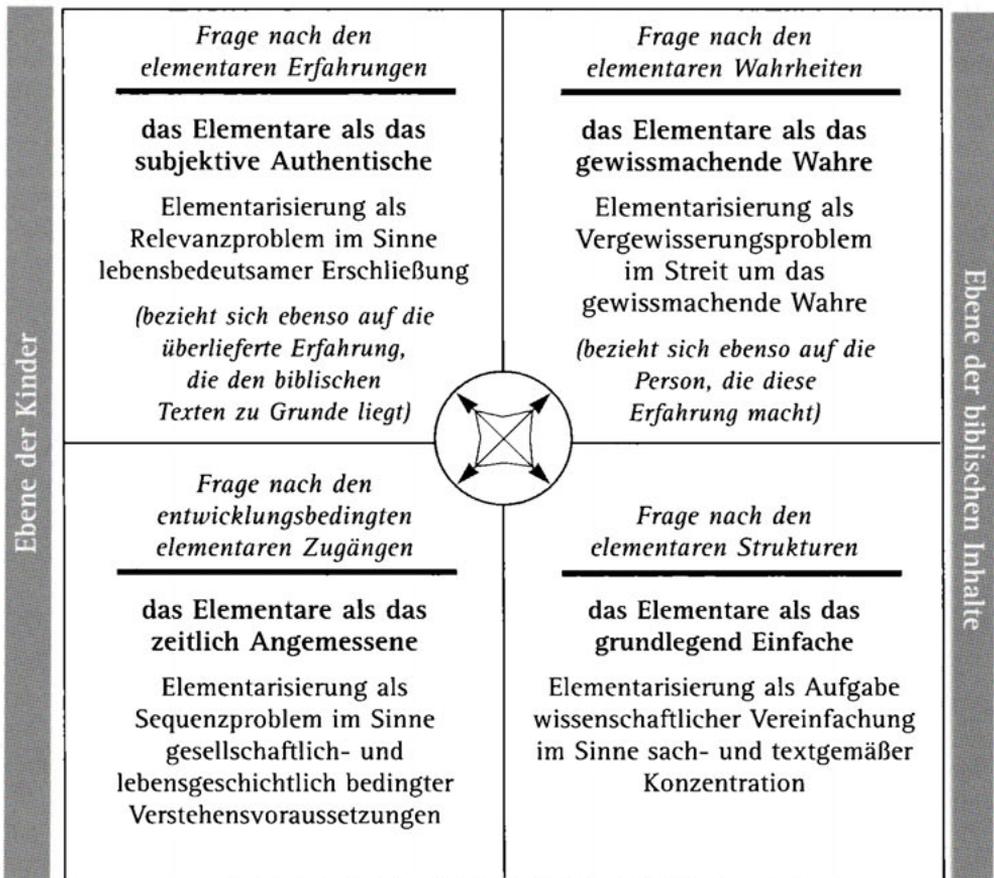
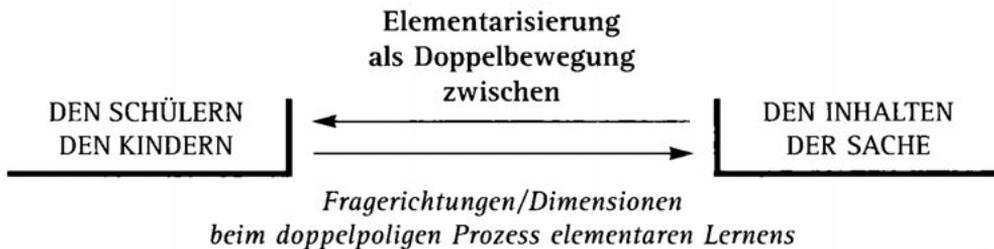
– Nicht immer beachtet wird in der Diskussion, daß die vier Dimensionen von Elementarisierung nur analytisch voneinander zu trennen sind. Dies bedeutet beispielsweise, daß die „elementaren Strukturen“ zwar nur unter konstitutiver Berücksichtigung der theologischen Wissenschaft identifiziert werden können, daß sie aber auch nicht unabhängig von den lebensgeschichtlichen Zugängen oder den Erfahrungen zu verstehen sind. Darin folgt die Elementarisierung einem Anliegen vor allem der bildungstheoretischen Didaktik, für die die Fachwissenschaft immer im Horizont didaktischen Denkens aufzunehmen ist und diesem nicht in isolierter Weise vorgeordnet

---

<sup>14</sup> I. Schoberth: *Glauben-lernen. Grundlegung einer katechetischen Theologie*, Stuttgart 1998, 203 f.

<sup>15</sup> Ebd., 207. – Bei R. Lachmann: *Grundsymbbole christlichen Glaubens. Eine Annäherung*, Göttingen 1992, findet sich einerseits eine Bestimmung des Elementaren, die an unser Verständnis von Elementarisierung erinnert („... gefragt sind damit für den Religionsunterricht Elementaria, Grundmomente des Glaubens, die sich als repräsentative Antworten und Fragen christlichen Glaubens und Lebens bewährt haben und heutigen Menschen lebensförderlich verständlich gemacht werden können“, S. 16), andererseits geht Lachmann dann aber doch in Richtung der Elementartheologie und spricht von „Elementaria dogmatischen Grundwissens“ (S. 17). – Ähnliches gilt für R. Lachmann/G. Adam/W.H. Ritter: *Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch-systematisch-didaktisch*, Göttingen 1999; hier wird eine „elementare theologische Sachkompetenz“ angestrebt – allerdings verwahren sich die Autoren zu Recht gegen jede „kurzschlüssige ‘Anwendungsdidaktik aus der Praxis für die Praxis’“ (S. 7 f.).

<sup>16</sup> R. Oberthür u. Mitarbeit v. A. Mayer: *Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht*, München 1998, 27.



Aus: R. Oberthür unter Mitarbeit von A. Mayer: Kinder fragen nach Leid und Gott. Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht. Kösel-Verlag, München 1998, S. 27.

werden kann.<sup>17</sup> Elementarisierung steht für einen *pädagogisch-bildungstheoretisch begründeten Religionsunterricht*. Dies macht besonders die hervorgehobene Bedeutung der Fragen nach Erfahrungen und nach Zugängen von Kindern und Jugendlichen (oder Erwachsenen<sup>18</sup>) deutlich.

<sup>17</sup> Vgl. dazu schon W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1963, 126 ff.

<sup>18</sup> Vgl. W. Lück/F. Schweizer: Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis, Stuttgart u. a. 1999, 68 ff.

- Elementarisierung steht zugleich für einen in dem Sinne *konfessionellen Religionsunterricht*, daß in diesem Unterricht der Frage nach Wahrheit und nach der Bedeutung früherer Erfahrungen für heutiges Leben und Glauben konstitutiv Raum gegeben wird.

Mit dieser Formulierung ist zunächst gemeint, daß es auch im Religionsunterricht keineswegs um die Vermittlung festliegender Wahrheiten, die schon gar nicht mehr hinterfragt werden dürften, gehen kann. Auch Art. 7,3 GG, demzufolge der Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt wird, ist religionspädagogisch nicht im Sinne der Vermittlung von Lehrsätzen oder Dogmen zu verstehen.<sup>19</sup> Darüber hinaus ist das Verhältnis zwischen Religionsunterricht und Religionskunde (im Rahmen von Ethikunterricht, LER usw.) angesprochen. Die Frage nach Wahrheit ist natürlich bei jedem Unterricht präsent (schon etwa mit der Unterscheidung zwischen Wahrheit und Lüge). Anders als beim religionskundlichen Unterricht können Wahrheitsfragen im konfessionellen Religionsunterricht aber auch eine glaubensbezogene personale Dimension gewinnen. Es kann nicht nur *über* solche Fragen gesprochen werden (3. Person-Perspektive), sondern sie können *zwischen* den Personen verhandelt werden (2. Person-Perspektive: Ich und Du).<sup>20</sup> In der Überschrift zu diesem Abschnitt ist deshalb ausdrücklich von einem *religionsdidaktischen* Modell die Rede.

- Im Vergleich zu *allgemeindidaktischen* Modellen bietet der Bezug auf Erfahrungen und Wahrheiten den entscheidenden Vorteil, daß hier *religionsdidaktische* Fragen von vornherein spezifisch beachtet sind. Die bei der Didaktischen Analyse üblichen Erschließungsfragen bleiben für den Religionsunterricht oft zu unspezifisch.
- Als eigentlich profilbildend wird – trotz der genannten Aspekte, die nicht weniger wichtig sind – beim Elementarisierungsansatz vielfach die Frage nach *entwicklungsbedingten elementaren Zugängen* angesehen. Wie wir bereits gesehen haben, trifft dies zumindest im Blick auf die hier vollzogene bzw. angestrebte Integration der Kinder- und Jugendforschung zu. Deshalb soll dieser Dimension im folgenden ein eigener Abschnitt gewidmet sein.

Schon an dieser Stelle sei angemerkt, daß die vier Fragerichtungen bzw. Dimensionen der Elementarisierung m. E. durch einen fünften Aspekt ergänzt und erweitert werden müssen.<sup>21</sup> Bei dieser fünften Dimension geht es um Lernwege oder um die Gestaltung von Lernprozessen im Sinne einer pädagogischen Kultur. Auch dieser Frage soll im folgenden ein eigener Abschnitt gewidmet sein.

---

<sup>19</sup> Dies ist im Grunde bereits durch die Stellungnahme der EKD von 1971 ausgeschlossen; vgl. Stellungnahme der Kommission I der EKD: Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichtes (1971). In: *EKD: Die Denkschriften der EKD*. Bd. 4/1: Bildung und Erziehung, Gütersloh 1987, 56–63; die entscheidenden Sätze finden sich auf S. 60: „Unter den ‘Grundsätzen der Religionsgemeinschaften’ wurden im Sinne der Weimarer Reichsverfassung ursprünglich ‘positive Lehrsätze und Dogmen’ verstanden. Diese Auffassung entsprach schon zum damaligen Zeitpunkt nicht dem Stande der evangelisch-theologischen Wissenschaft... Glaubensaussagen und Bekenntnisse sind in ihrem geschichtlichen Zusammenhang zu verstehen und in jeder Gegenwart einer erneuten Auslegung bedürftig“.

<sup>20</sup> Vgl. *K.E. Nipkow*: Bildung in einer pluralen Welt. Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998, 182 ff., 448 ff.

<sup>21</sup> Vgl. bereits andeutungsweise *F. Schweitzer u. a.*: Religionsunterricht, 179 ff.

#### 4. Elementarisierung, Entwicklungspsychologie, konstruktivistische Didaktik

Zu den kennzeichnenden Merkmalen von Elementarisierung gehört in Tübinger Sicht die konstitutive Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. Eine der vier Erschließungshinsichten wurde zunächst als „elementare Anfänge“ bezeichnet, später – um das Mißverständnis auszuschließen, als gehe es immer wieder um einen völligen Neubeginn – wurde die Formulierung „elementare entwicklungsbedingte Zugänge“ gewählt.

Das dabei leitende Verständnis von Entwicklungspsychologie war von vornherein bewußt weit gefaßt. Es ging und geht nicht um den Anschluß an nur eine psychologische Theorie, auch wenn sich – vor allem bei unserem empirischen Forschungsprojekt – die Theorie der Glaubensentwicklung von J.W. Fowler als besonders hilfreich für die Erschließung von Unterrichtsprozessen und -diskursen erwiesen hat.<sup>22</sup> Psychoanalytische Zugangsweisen sind ebenso zu berücksichtigen wie Ergebnisse der Sozialisationstheorie bzw. allgemein der Kinder- und Jugendforschung in ihrer ganzen Breite.<sup>23</sup>

Daher steht auch der manchmal geforderten Berücksichtigung weiterer tiefenpsychologischer oder neo-strukturalistischer Sichtweisen<sup>24</sup> prinzipiell nichts entgegen – freilich immer unter der Voraussetzung, daß auch solche Theorien sich in ein *mehrperspektivisches* Spektrum einbringen lassen und nicht ihrerseits darauf gerichtet sind, allein als Fundamentaltheorien anerkannt werden zu müssen. Dabei geht es nicht um ein formelles Prinzip der Ausgewogenheit (s.o.). Vielmehr können die in der Vergangenheit beliebten „Tandembildungen“ (H. Schröer<sup>25</sup>) – eine sozialwissenschaftliche Theorie und eine theologische Position – in der Religionspädagogik bzw. Praktischen Theologie nicht zu den gewünschten Ergebnissen führen.<sup>26</sup> Prinzipielle Offenheit für neue und weitere Erkenntnisse aus der Kinder- und Jugendforschung schließt dabei auch die Prüfung solcher Richtungen ein, die bislang in der Religionspädagogik noch kaum beachtet sind. Als Beispiel sei auf die international stark diskutierte Psychologie H. Gardners verwiesen<sup>27</sup> oder auf die konstruktivistische Didaktik (s.u.).

Der pädagogische Gewinn, der von der Aufnahme entsprechender sozialwissenschaftlicher Theorien zu erwarten ist, darf nicht unterschätzt, aber auch nicht überschätzt werden. Der wichtigste Dienst, den solche Theorien im pädagogischen Zusammenhang

<sup>22</sup> Vgl. J.W. Fowler, Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit, München 1989, *ders.*, Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991.

<sup>23</sup> F. Schweitzer: Lebensgeschichte; *ders.*: Die Suche nach eigenem Glauben.

<sup>24</sup> B. Beuscher: Positives Paradox. Entwurf einer neo-strukturalistischen Religionspädagogik, Wien 1993; D. Zilleßen: Elementarisierung theologischer Inhalte oder elementares religiöses Lernen? Ein religionspädagogischer Grundkonflikt. In: G. Hilger/G. Reilly (Hg.): Religionsunterricht im Abseits? Das Spannungsfeld Jugend-Schule-Religion, München 1993, 28–42.

<sup>25</sup> H. Schröer: Theologie, Glaube, Kirche – ein Spannungsfeld. Die Praktische Theologie zwischen Ekklesiologie und sozialwissenschaftlicher Theorie. In: Deutsches Pfarrerblatt 75 (1975), 363–366.

<sup>26</sup> Vgl. F. Schweitzer: Praktische Theologie, Kultur der Gegenwart und die Sozialwissenschaften – Interdisziplinäre Beziehungen und die Einheit der Disziplin. In: K.E. Nipkow/D. Rössler/F. Schweitzer (Hg.): Praktische Theologie und Kultur der Gegenwart. Ein internationaler Dialog, Gütersloh 1991, 170–184.

<sup>27</sup> H. Gardner: Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken, Stuttgart 1993; *ders.*: The Disciplined Mind: What All Students Should Understand, New York 1999.

und besonders für die Ausbildung leisten können, liegt in ihrem Beitrag zur Schulung des „pädagogischen Sehens und Denkens“.<sup>28</sup> Pädagogisches Seh- und Denkvermögen stellt eine Art professioneller Kompetenz dar, die sich nicht als Applikation vorgegebener Theorien beschreiben läßt. Vielmehr gilt, was bereits F. Schleiermacher oder J.F. Herbart im Blick auf „Kunstregeln“ und pädagogischen „Takt“ formuliert haben: Pädagogisches Handeln kann niemals aus allgemeinen Theorien abgeleitet, sondern nur durch professionell-kompetente Beurteilung der konkreten Situation bestimmt werden. Kenntnisse aus Entwicklungspsychologie sowie aus Kinder- und Jugendforschung dürfen daher auch nicht zur Verengung des Erwartungshorizonts der Unterrichtenden führen, sondern sollten umgekehrt diesen Horizont erweitern und die Beweglichkeit des Handelns steigern, eben indem sie auf möglicherweise von der Erwachsenenperspektive abweichende Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten aufmerksam machen. Recht verstanden verengen diese Theorien nicht den Blick, sondern öffnen uns die Augen!

Neue, noch nicht in den Elementarisierungsansatz integrierte Impulse ergeben sich aus dem in der allgemeinen Didaktik neuerdings vielbeachteten *Konstruktivismus*. Dies führt zu einer Wende im Lernverständnis, deren religionspädagogische Bedeutung noch nicht ausgelotet ist.

Bei H. Siebert findet sich folgende Definition: „Lernen kann – wie Denken und Erkennen – als selbstgesteuerter Prozeß der Konstruktion von Wirklichkeit bezeichnet werden, wobei diese Aktivität rekursiv und auf der Grundlage vorhandener Strukturen und Netzwerke erfolgt. Gabi Reinmann-Rothmeier und Heinz Mandl definieren den konstruktivistischen Lernbegriff wie folgt: 'Lernen ist ein aktiv-konstruktiver Prozess, der stets in einem bestimmten Kontext und damit situativ sowie multidimensional und systemisch erfolgt. Die Ergebnisse des Lernens sind infolge individueller und situationsspezifischer Konstruktionsvorgänge nicht vorhersagbar'“.<sup>29</sup>

Dieses Lernverständnis stützt sich u. a. auf die Psychologie J. Piagets. Es kommt damit einerseits dem hier vertretenen Verständnis von Elementarisierung nahe, unterscheidet sich aber andererseits von diesem beispielsweise durch die Verabschiedung von einer Wahrheits- zugunsten einer „Viabilitäts“-Orientierung.<sup>30</sup> Auf die Widersprüchlichkeit des Viabilitätsanspruches kann hier freilich nur hingewiesen werden – sie bedürfte einer eigenen Erörterung. – In der niederländischen Praktischen Theologie und Religionspädagogik bahnt sich eine Diskussion über den „sozialen Konstruktivismus“ an, der vor allem eine soziale Erweiterung konstruktivistischer Sichtweisen bedeutet.<sup>31</sup>

Einen besonders wichtigen Hinweis zum Verständnis der „elementaren entwicklungsbedingten Zugänge“ sehe ich in der von K. und P. Wegenast formulierten These: „*Biblische Geschichten dürfen auch 'unrichtig' verstanden werden*“. Gemeint ist, „daß die Auslegung des Bibeltexes zuerst durch den Schüler zu leisten ist“ und daß „das

---

<sup>28</sup> So formuliert im Anschluß an A. Flitner/H. Scheuerl (Hg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken (1967), Neuausgabe München 1984.

<sup>29</sup> H. Siebert: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismuskonstruktion für die Bildungspraxis, Neuwied/Kriftel 1999, 20. Dieses Buch sei auch zur Einführung in dieses Thema empfohlen.

<sup>30</sup> Ebd., 43 ff.

<sup>31</sup> Vgl. K.J. Gergen: An Invitation to Social Construction, London u. a. 1999; ein darauf bezogener Diskussionsband (hg. v. C. Hermans u. a.) ist in Vorbereitung.

Ergebnis nicht so etwas wie eine wissenschaftlich verantwortete Exegese sein“ wird, „sondern eine auf einer bestimmten Stufe optimal *mögliche* Deutung, die eine jetzt „angemessene“, dem Schüler mögliche Interpretation repräsentiert“<sup>32</sup>. Diese Auffassung entspricht auch dem „Perspektivenwechsel“, wie er heute im Bereich von Religionspädagogik und Kirche gefordert wird.<sup>33</sup>

Eine eigene, ebenfalls noch nicht abgeschlossene Diskussion bezieht sich auf die Bedeutung von *Postmoderne* und *postmoderner Sozialisation* für die Didaktik.<sup>34</sup> Sind die bislang eingeführten Theorien der religiösen Sozialisation noch tragfähig? Macht die Postmoderne auch in diesem Bereich einen „Paradigmenwechsel“ unausweichlich? Und wie würde eine neue Theorie der religiösen Sozialisation aussehen müssen? – Dies sind Fragen, die sich auf der Grundlage des heutigen Forschungs- und Diskussionsstandes noch nicht beantworten lassen.

Vieles spricht aber dafür, daß die Frage nach *geschlechtsspezifischen* Verläufen in der religiösen Sozialisation auch in Zukunft verstärkte Beachtung verdient.<sup>35</sup> Der elementarisierende Bezug auf unterschiedliche Zugangs- und Verstehensweisen muß noch stärker auf solche Unterschiede bezogen werden, wobei nach wie vor die empirische Forschung zu solchen Unterschieden hinter dem religionspädagogischen Interesse zurückbleibt<sup>36</sup>

## 5. Elementarisierung, pädagogische Kultur und Entwicklung der Schule

Die vier oben im Schaubild dargestellten Elementarisierungsdimensionen weisen, etwa im Vergleich zur Didaktischen Analyse, eine auffällige Leerstelle auf: Überlegungen zur Gestaltung von Lernprozessen, zu Lernwegen und -methoden werden nicht thematisiert. Auch die bislang vorliegenden Weiterentwicklungen deuten hier nur eine Richtung an.<sup>37</sup>

Die Arbeiten von R. Oberthür, die zum Teil eng an das Tübinger Elementarisierungsverständnis anschließen<sup>38</sup>, geben hier weiterführende Impulse. Sie beeindrucken nicht

---

<sup>32</sup> K. und P. Wegenast: Biblische Geschichten dürfen auch „unrichtig“ verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen. In: D. Bell u. a. (Hg.): Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal 1999, 246–263, 252; vgl. auch F. Schweitzer: Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik. In: ebd., 238–245; ders.: Das Recht des Kindes auf Religion, Gütersloh 2000.

<sup>33</sup> Vgl. Synode der EKD: Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995.

<sup>34</sup> Vgl. z. B. H. Keupp/R. Höfer (Hg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung, Frankfurt/M. 1997, H.R. Leu/L. Krappmann (Hg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität, Frankfurt/M. 1999, zur Religionsdidaktik s. G. Lämmermann u. a. (Hg.): Bibeldidaktik in der Postmoderne. Klaus Wegenast zum 70. Geburtstag, Stuttgart u. a. 1999.

<sup>35</sup> Vgl. schon F. Schweitzer u. a.: Religionsunterricht, 133 ff.

<sup>36</sup> Bei der erweiterten Neuausgabe von F. Schweitzer: Lebensgeschichte, 186 ff., 227 ff. (Lit.!) habe ich eigene Überblicksdarstellungen zu diesem Thema aufgenommen.

<sup>37</sup> F. Schweitzer u. a.: Religionsunterricht, 179 ff.

<sup>38</sup> R. Oberthür: Kinder, ders.: Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995, ders.: Die Seele ist eine Sonne. Was Kinder über Gott und Welt wissen, München 2000.

zuletzt durch die methodische Vielfalt, durch die das Anliegen der Elementarisierung auch im Lernprozeß selbst Gestalt gewinnt.

Ähnlich verweist das Konzept „religion elementar“ von D. Zilleßen/U. Gerber<sup>39</sup> auf eine kreative, insbesondere die Sinne einschließende Gestaltung von Unterricht. Sehr eindrücklich sind hier etwa die theaterpädagogischen Elemente, der Umgang mit Bild und Ästhetik sowie der Einbezug von projektförmiger Arbeit. Auch hier kann m. E. davon gesprochen werden, daß Elementarisierung gezielt auf den Unterrichtsprozeß bezogen wird.

Daß die positive Aufnahme des Ansatzes von Zilleßen/Gerber Rückfragen an deren Elementarisierungsverständnis nicht ausschließen muß, sei wenigstens durch einige Hinweise verdeutlicht. Wenn es hier etwa heißt, das *Leben* müsse „elementarisiert“ werden, so bleibt unklar, wie ein solcher Elementarisierungsvorgang überhaupt denkbar sein soll.<sup>40</sup> Ein solches Verständnis von Elementarisierung unterschätzt entweder die Vielfalt des Lebens, die sich ohne den Rückgriff auf bestimmte Rekonstruktionsperspektiven nicht „elementarisieren“ läßt; oder es folgt – unausgesprochen – doch der Vorgabe nur *einer* psychologischen Theorie, die mit der Unterscheidung zwischen „Begehren“ und „Bedürfnissen“ zum archimedischen Punkt der Elementarisierung werden soll.<sup>41</sup> Dafür könnte die von Zilleßen/Gerber gebotene Definition sprechen, in deren Zentrum eben das „Begehren“ als die „Tiefendimension unserer Bedürfnisse“ steht: „*Elementarisierung* bedeutet: mit solchen Fragen die vielfältigen Inhalte qualitativ strukturieren, in den vielfältigen menschlichen Bedürfnissen die Tiefendimension eines unbenennbaren Begehrens nach humaner Kommunikation zu ent-decken“.<sup>42</sup>

Solche Rückfragen sollten aber nicht übersehen lassen, daß das von Zilleßen/Gerber vertretene Elementarisierungsverständnis mit der hier vertretenen Auffassung zumindest in der zentralen Option für ein religionspädagogisches – und also nicht etwa elementartheologisches – Vorgehen übereinstimmt.<sup>43</sup>

In meiner „Religionspädagogik des Jugendalters“ habe ich versucht, den Elementarisierungsansatz mit dem, Konzept des *Praktischen Lernens* zu verbinden.<sup>44</sup> Damit stelle ich den Elementarisierungsansatz in den Kontext des Versuchs, das Lernspektrum von Schule zugunsten eines praktisch-handelnden, ästhetischen, sozial-helfenden, erkundenden usw. Tuns zu erweitern.<sup>45</sup>

Zusammen mit weiteren Anstößen, wie sie beispielsweise in der Symboldidaktik zu finden sind<sup>46</sup>, geben diese Entwicklungen und praktischen Erfahrungen Anlaß dazu, für eine *Erweiterung* des Tübinger Elementarisierungsmodells um eine *fünfte Elementarisierungsdimension* zu plädieren. Elementarisierung muß auch *elementare Formen*

---

<sup>39</sup> D. Zilleßen/U. Gerber: Und der König.

<sup>40</sup> Zilleßen/Gerber: Und der König, 22.

<sup>41</sup> Ebd., 10.

<sup>42</sup> Ebd., 9 f.

<sup>43</sup> Ebd., 35, dort allerdings in Abgrenzung gegen K.E. Nipkow, wobei die oben genannte grundlegende Übereinstimmung übergangen wird.

<sup>44</sup> F. Schweitzer: Die Suche, 168 ff.

<sup>45</sup> Vgl. *Projektgruppe Praktisches Lernen*: Erfahrungen mit praktischem Lernen. Eine Übersicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), 749–760; P. Fauser u. a.: Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Projektbeschreibung. In: ebd., 729–748; *Projektgruppe Praktisches Lernen* (Hg.): *Bewegte Praxis. Praktisches Lernen und Schulreform*, Weinheim/Basel 1998.

<sup>46</sup> P. Biehl: Festsymbole. Zum Beispiel: Ostern. Kreative Wahrnehmung als Ort der Symboldidaktik, Neukirchen -Vluyn 1999, u. a. 115 ff.

des Lernens einschließen. Wenn wirklich elementar gelernt werden soll, kann dies nicht bloß im Frontalunterricht geschehen und auch nicht allein auf einer abstrakt-kognitiven bzw. ausschließlich verbalen Ebene, so wichtig diese in der Schule auch sein mag. Körper und Ästhetik, Kreativität und Spiel, Handeln und Praxis – solche Begriffe deuten an, wie eine *elementare pädagogische Lernkultur* aussehen könnte.<sup>47</sup> Zugespitzt läßt sich sagen, daß Elementarisierung am Ende auf einen notwendigen weitgreifenden Wandel von Schule und Unterricht verweist – sie zielt auf einen Unterricht, in dem in lebendiger und lebensbedeutsamer Weise gelernt werden kann, sowohl von den Inhalten als auch von den Lernformen her.

Mit dem Hinweis auf den notwendigen Wandel von Schule und Unterricht wird auch sichtbar, welche Verbindung zwischen dem Elementarisierungsansatz und der heute so viel diskutierten Frage der *Schulentwicklung* bestehen kann.<sup>48</sup> Schulentwicklung wird dabei vielfach als gezielte Erweiterung der schulischen Formen des Lehrens und Lernens sowie als Profilierung der Einzelschule verstanden. Kritisiert werden kann dieses Verständnis von Schulentwicklung, weil es nicht genügend mit dem Unterricht verzahnt ist, besonders nicht mit dem Religionsunterricht.<sup>49</sup> Eine konsequente Weiterentwicklung des Elementarisierungsansatzes in einer fünften Dimension könnte vielleicht bislang fehlende Anschlußmöglichkeiten zwischen Unterrichtserneuerung und Schulentwicklung eröffnen.

## 6. Ausblick: Notwendige Weiterarbeit

Bereits im letzten Abschnitt haben wir mit den Hinweisen zur pädagogischen Kultur und Entwicklung von Schule wichtige Perspektiven der Weiterarbeit genannt. Darüber hinaus sollen jetzt noch zwei weitere Perspektiven aufgezeigt werden:

– Unseren Elementarisierungsansatz haben wir bislang vor allem für die Themenbereiche „Gleichnisse“, „Gottesfrage“ und „Gerechtigkeit“ ausgearbeitet.<sup>50</sup> Zum Thema „Wundergeschichten“ liegen bemerkenswerte Untersuchungen aus neuerer Zeit vor, die ebenfalls im Sinne eines entwicklungspsychologisch vertieften Elementarisierungsverständnisses gelesen werden können.<sup>51</sup> Weitere biblische und theologische Themenbereiche müssen aber noch stärker bearbeitet werden – angefangen beim Thema „Jesus Christus“<sup>52</sup> und bis hin zu aktuellen, beispielsweise ethischen Themen,

<sup>47</sup> Hier liegt natürlich eine Parallele zu *H. Halbfas*: Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982, 165 ff., der allerdings in seiner Symboldidaktik eine andere als die hier vertretene Ausrichtung verfolgt.

<sup>48</sup> Vgl. das Themenheft *Religion im System „Schule“* dieser Zeitschrift (2/1999).

<sup>49</sup> *F. Schweitzer*: Schulentwicklung und Religionsunterricht – Grundsätzliche Überlegungen zu einer aktuellen Problemstellung. In: ebd., 157–167.

<sup>50</sup> *F. Schweitzer u. a.*: Religionsunterricht.

<sup>51</sup> *H. Bee-Schroedter*: Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-exegetische und empirisch-entwicklungspsychologische Studien, Stuttgart 1998, *H.-J. Blum*: Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Stuttgart 1997. Beide stehen vor dem Hintergrund der Arbeiten von *A.A. Bucher*: Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Freiburg/Schweiz 1990.

<sup>52</sup> Vgl. dazu jetzt: *Jesus Christus in Lebenswelt und Religionspädagogik. Jahrbuch der Religionspädagogik* 15 (1999).

wie sie im Umkreis eines durch „Schlüsselprobleme“ bestimmten Bildungsverständnisses (W. Klafki) aufbrechen.

Auch die Frage eines *konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts* läßt sich als Elementarisierungsproblem verstehen.<sup>53</sup> Wie beispielsweise verstehen Kinder schon die Begriffe „evangelisch“ und „katholisch“ und wie die damit bezeichneten Sachverhalte? Mit welchen Erfahrungen verbinden sie die Trennung zwischen den Konfessionen? Gibt es eine Entwicklung des konfessionellen Bewußtseins? usw. – Entsprechende Fragen können auch im Blick auf *interreligiöses Lernen* gestellt werden.

- Eine insgesamt offene Frage stellt bislang noch die *Gestaltung von Lehrplänen* im Sinne der Elementarisierung dar. Läßt sich das Elementarisierungsmodell überhaupt auf der Ebene von Lehrplanentwicklung einsetzen, oder bezieht es sich nur auf die Gestaltung von Unterricht? Welche Themenbereiche muß ein Lehrplan abdecken, der den Kriterien der Elementarisierung gerecht werden soll? Welche Aspekte von Stufung, „Spiralcurriculum“, Sequentialität usw. können benannt werden? usw. Hier lassen sich derzeit kaum mehr als offene Fragen und Desiderate benennen.