

Friedrich Schweitzer

Unterricht zur rechten Zeit

Entwicklungsbezug und Pünktlichkeit religiöser Themen in der Schule

Wenn in der Schule nun auch außerhalb des Religionsunterrichts religiöse Themen und Fragen aufgenommen werden sollen, wie es von den Autoren und Autorinnen des vorliegenden Bandes zu Recht gefordert oder bereits praktiziert wird, dann stellt sich die Frage, welche Themen und Problemstellungen denn auf einer bestimmten Klassenstufe Vorrang besitzen sollten und wie sie in einer alters- und entwicklungsgerechten Weise bearbeitet werden können. Diese Frage beschäftigt die Religionspädagogik im Blick auf den Religionsunterricht bereits seit langem. In neuerer Zeit hat sie im Rahmen der Bemühungen um eine *"Elementarisierung"* von Unterrichtsinhalten verstärkt Beachtung gefunden (vgl. Nipkow 1982). Dabei spielen die Ergebnisse aus der psychologischen Forschung zur *religiösen Entwicklung* von Kindern und Jugendlichen eine zunehmend wichtige Rolle: Diese Untersuchungsergebnisse können dazu beitragen, daß der Religionsunterricht möglichst genau auf den Entwicklungsstand der Schüler abgestimmt werden kann, und zwar sowohl im Sinne des Eingehens auf diesen Entwicklungsstand als auch im Sinne der Stimulierung weiterer Entwicklung. Entwicklungspsychologische Theorien können allerdings das eigene Fragen nach den Kindern und Jugendlichen, die jeweils zu einer Lerngruppe oder Schulklasse gehören, nicht ersparen. Der notwendig allgemeine Charakter solcher Theorien läßt dies von vornherein nicht zu. Entwicklungspsychologische Theorien bieten aber eine Sehhilfe für das Verständnis der Schüler, mit denen ein Unterrichtender es zu tun hat. Sie führen deshalb weiter zu der Frage, *wie der Entwicklungsstand der Schüler im Unterricht erkennbar wird oder werden kann.*

Mit diesen Überlegungen ist der Horizont meines Beitrags umrissen: In einem ersten Schritt soll gefragt werden, was Entwicklungsbezogenheit oder "Pünktlichkeit" (Englert 1985) von Unterricht bedeuten kann. In einem zweiten Schritt will ich auf wichtige entwicklungspsychologische Untersuchungen hinweisen. Beim dritten Schritt soll es dann um unterrichtliche Möglichkeiten zur Erkenntnis und Berücksichtigung des Entwicklungsstands der Schüler gehen.

1. Entwicklungsbezogenheit von Unterricht

Was bedeutet es, wenn von Entwicklungsbezogenheit oder Pünktlichkeit von Unterricht gespro-

chen wird? Im Zusammenhang meiner Versuche¹, didaktische und entwicklungspsychologische Perspektiven miteinander zu verschränken, sind damit besonders zwei Fragenkreise gemeint: zum einen die Frage nach dem *Lebens- und Erfahrungsbezug von Unterricht* im Sinne von altersspezifischen Erfahrungen und Krisen; zum anderen die Frage nach den *entwicklungsbedingten Verstehensformen*, mit denen Kinder und Jugendliche den Inhalten des Unterrichts begegnen.

Aus pädagogischer Sicht kann Unterricht erst dann Bildung ermöglichen, wenn das Lernen und Lehren über die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten hinausgeht und wenn das Gelernte eine über Unterricht und Schule hinausreichende Bedeutung für das Leben der lernenden Person gewinnt. Der Unterricht kann die so verstandene Bildung zwar nicht gewährleisten, aber er kann doch so gestaltet werden, daß er sich auf Erfahrungen bezieht, die für die Lebenswelt der jeweiligen Schüler wichtig sind.

Für welche Erfahrungen dies zutrifft, läßt sich in allgemeiner Form nur bedingt vorhersagen. Die Kinder und Jugendlichen, die zu einer Schulklasse oder Lerngruppe gehören, bringen als Individuen ihre je ganz persönlichen Lebensgeschichten und Erfahrungen mit in die Schule, und darauf muß der Unterricht bezogen sein. Dennoch können auch allgemeine u.a. psychologische Theorien zur Identifikation von Erfahrungshintergründen beitragen. Wenn solche Theorien beispielsweise bestimmte Fragen und Krisen wie etwa die Ablösung von den Eltern, die Identitätsbildung oder die Bedeutung der Peer-Group beschreiben, so können solche Beschreibungen das Eingehen auf den Einzelfall zwar nicht ersetzen; richtig eingesetzt, können sie ein solches Eingehen aber unterstützen, indem sie die Aufmerksamkeit auf bestimmte (sonst vielleicht übersehene) Zusammenhänge lenken oder indem sie neue Fragen überhaupt erst aufbrechen lassen. Ich verstehe die Entwicklungstheorien also als hermeneutische Hilfen bei der Deutung und Identifikation von Schülererfahrungen, die für einen lebensbezogenen und insofern bildenden Unterricht erforderlich sind.

Das Gelingen von Unterricht hängt nie allein von den ausgewählten Inhalten oder den vom Unterrichtenden thematisierten Erfahrungen ab, sondern stets auch von deren tatsächlicher Aufnahme durch die Schüler. Es geht darum, wie die Schüler diese Inhalte *verstehen*. Hier haben neuere entwicklungspsychologische Untersuchungen nachdrücklich deutlich gemacht, daß die Verstehensformen von Kindern und Jugendlichen (sowie von Erwachsenen!) keineswegs schon angemessen bestimmt sind, wenn lediglich das bislang im Unterricht vermittelte Wissen als Informationsstand beachtet wird. Gleichsam unterhalb der Wissensbestände und in ihnen kommen vielmehr "Tiefenstrukturen" zum Tragen, die für den jeweiligen Umgang mit Informationen eine entscheidende Rolle spielen. Als eine Art Tiefengrammatik sind solche Strukturen

¹ Im folgenden greife ich also auf bereits veröffentlichte Arbeiten zurück (vgl. bes. Schweitzer 1991 a, b, c). Die dort entwickelten Perspektiven möchte ich hier zusammenfassen und auf den vorliegenden Zusammenhang beziehen.

dafür verantwortlich, wie Informationen miteinander verknüpft, zu welchem Gesamtbild sie gefügt und in welches Bild von Welt sie eingezeichnet werden.

Ihre besondere Brisanz gewinnt die Frage nach den Tiefenstrukturen des Verstehens freilich erst dadurch, daß auch für die Jahre, die gewöhnlich in der Schule verbracht werden, nicht nur *eine* solche Struktur identifiziert werden kann. Zu erwarten sind vielmehr mindestens *drei sich qualitativ voneinander unterscheidende Strukturstufen* (vgl. das Überblicksschema in Absch. 2 sowie Schweitzer 1989).

Die damit in aller Kürze beschriebenen Aspekte der Verknüpfung von Didaktik und Entwicklungspsychologie - des Lebens- und Erfahrungsbezugs von Unterricht und der entwicklungsbezogenen Verstehensformen - sind nicht nur jeweils für sich allein genommen für den Unterricht bedeutsam, sondern sie müssen auch aufeinander bezogen werden. Strukturen des Verstehens sind stets gefüllt von bestimmten altersbedingten Erfahrungen - umgekehrt sind altersbedingte Erfahrungen sowohl im Prozeß des Erfahrens selbst als auch bei der unterrichtlichen Aktualisierung solcher Erfahrungen abhängig von den entwicklungsbedingten Verstehensformen. Im weiteren möchte ich deshalb auch auf Verbindungslinien zwischen diesen Aspekten hinweisen.

2. Hinweise zu entwicklungspsychologischen Untersuchungen und zur Jugendforschung

In der Religionspädagogik haben sich besonders zwei psychologische Zugangsweisen als fruchtbar erwiesen: die psychosoziale Betrachtungsweise sowie die kognitiv-strukturelle Psychologie. Dazu kommen als dritter Bezugspunkt die soziologischen und sozialisationstheoretischen Untersuchungen aus der Jugendforschung. Im folgenden kann kein umfassender Überblick zu diesen Forschungsfeldern gegeben werden (vgl. dazu Schweitzer 1991a). Vielmehr geht es mir um eine akzentuierte Darstellung des möglichen Beitrags der jeweiligen Betrachtungsweise (vgl. ausführlicher Schweitzer 1991b, bes S. 21 ff.) sowie um Hinweise auf einschlägige Literatur.

(1) *Psychosoziale Theorien des menschlichen Lebenszyklus* (vgl. Erikson 1974; dazu Fraas 1983, Werbick 1983) beschreiben das menschliche Leben als eine sowohl reifungsbedingt und psychisch als auch sozial durch die Umwelt beeinflusste Abfolge von Stufen oder Krisen. Die Krisen, die hier als Wendepunkte der Entwicklung verstanden werden, bezeichnen jeweils menschliche Grundkonflikte, die einem Lebensalter seine charakteristische Tönung geben (wie zum Beispiel die Identitätsbildung im Jugendalter). Besonders in der Kindheit, aber auch im Jugendalter lassen sich solche Krisen im großen und ganzen vorhersagen. Daher erlauben entsprechende Theorien begründete Erwartungen im Blick auf die bei Schülern eines bestimmten Alters wahrscheinlich vorauszusetzenden Erfahrungen und Interessen.

(2) *Kognitiv-strukturelle (stufentheoretische) Deutungen der religiösen Entwicklung* (Fowler 1991, 1989; Oser/Gmünder 1984; dazu Nipkow/Schweitzer/Fowler 1989, Bucher/Reich 1989) basieren auf einem Verständnis von Stufen als strukturellen Ganzheiten, die als aufsteigende Hierarchien zunehmender innerer Differenzierung und Integration eine Entwicklungslogik bilden. Untersucht wird in dieser Weise die Entwicklung von Glaube (als Schaffen und Finden von Sinn) sowie die Entwicklung des religiösen Urteils (als die Form, in der die Beziehung zwischen Gott/einem Letztgültigen und dem Menschen konstruiert wird). Im vorliegenden Zusammenhang ist aber auch auf Untersuchungen zum Denken in Komplementarität (Reich 1987) und zur Ausbildung des Symbol- und Gleichnisverständnisses (Bucher 1990) hinzuweisen.

Pädagogisch ist vor allem die mit den Stufen bezeichnete qualitative Differenz zwischen dem Denken von Kindern und dem von Erwachsenen bedeutsam: Der Stufenbegriff macht deutlich, daß Kinder nicht einfach weniger oder schlechter verstehen als Erwachsene, sondern daß sie *anders* denken, nämlich auf ihre eigene Art und Weise. Die den Kindern und Jugendlichen jeweils eigenen Verstehensformen müssen bei der Gestaltung von Unterricht mitbedacht werden.

(3) *Theorien der religiösen Sozialisation* (Überblicksdarstellungen bei Feige 1990 und Luther 1989; als neueste Veröffentlichung Barz 1992) beleuchten über die psychologischen Prozesse hinaus die sozialen, institutionellen und gesellschaftlichen Zusammenhänge, in denen sich die religiöse Entwicklung in Kirche und Gesellschaft vollzieht. Analysen zur Lebenswelt Jugendlicher (zuletzt etwa zum neuen Okkultismus Helsper 1992) gehören ebenso dazu wie kirchensoziologische Untersuchungen (Feige 1982) oder Interpretationen des Wertebewußtseins Jugendlicher (Mokrosch 1987).

Die soziologischen Darstellungen zur religiösen Sozialisation bilden eine wichtige Ergänzung und Erweiterung der psychologischen Untersuchungen: Sie machen deutlich, daß die psychische oder psychosoziale Entwicklung niemals als Konstante begriffen werden darf, sondern stets im Kontext gesellschaftlich bedingter Erfahrungen gesehen werden muß.

Die drei genannten Zugangsweisen stellen keine Alternativen dar. Sie bieten vielmehr drei verschiedene Blickwinkel, die im Sinne eines *mehrperspektivischen Modells* miteinander verbunden werden müssen.

Das auf der folgenden Seite abgebildete *Schema* (aus Schweitzer 1988, S. 548), das meine Überlegungen zur Elementarisierung bündelt, soll die angestrebte Verschränkung der Perspektiven unter religionspädagogischen Aspekten anschaulich machen. Für die im vorliegenden Zusammenhang angestrebte Aufnahme religiöser Inhalte auch in anderen Fächern könnte es als

Ausgangspunkt für die Auswahl entsprechender Anknüpfungsmöglichkeiten in den Lehrplänen dienen. Es wäre dann jeweils zu fragen, welche Themen eine besondere Nähe zu den Lebenserfahrungen heutiger Jugendlicher besitzen und wie diese Themen von den Schülern selbst erschlossen werden (können).

Sozialisationswirkungen	Psychosoziale Krisen (nach E. Erikson)	religiöse Symbole	Stufen des Glaubens (J. Fowler)
→	1 Grundvertrauen gegen Grundmißtrauen	das Numinose (Gott, Muttergötterheiten) das (verlorene) Paradies und die Hoffnung auf das Reich Gottes	} intuitiv-projektiv
→	2 Autonomie gegen Scham und Zweifel	Gut und Böse, Gnade, Gehorsam und Exodus, Symbole des Essens und Trinkens	
→	3 Initiative gegen Schuldgefühl	liebender und strafender Vater Vatergöttheit Sünde und Erlösung, Umkehr	} wörtlich
→	4 Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl	Berufung), Schöpfungsauftrag, Werke	
→	5 Identität gegen Identitätskonfusion	Glaube, gemeinsame Überzeugungen, der (im Leiden) solidarische Gott, Entfremdung und Erlösung	} individuierend/ reflektierend
→	6 Intimität gegen Isolierung	Gemeinschaft, christologische Themen	
→	7 Generativität gegen Stagnation	Schöpfung, Berufung), Fürsorge für das Kommende	} verbindend
→	8 Integrität gegen Verzweiflung und Ekel	das Heilige, die letzten Dinge	

3. Perspektiven für den Unterricht

Bei der Aufgabe, den Unterricht entwicklungsgerecht zu gestalten, bieten die beschriebenen theoretischen Zugangsweisen eine Hilfestellung, die aber allein noch nicht zureichend ist. Entwicklungsgerecht wird Unterricht immer erst in der Arbeit mit einer ganz bestimmten Lerngruppe oder Schulklasse. Deshalb möchte ich nun zum Schluß noch auf einige unmittelbar unterrichtsbezogene Möglichkeiten verweisen (vgl. Schweitzer 1991c).

Die Forderung nach entwicklungsgerechtem Unterricht läßt sich insbesondere in vier Hinsichten konkretisieren:

(1) *Lehrplangestaltung*: Hier geht es darum, wie Lehrpläne oder Stoffverteilungspläne so gestaltet werden können, daß sie der religiösen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen besser entsprechen - und zwar sowohl im Blick auf ihren Erfahrungsgehalt als auch die vorausgesetzten Verstehensleistungen.

(2) *Schuljahresplanung*: Wenn Lernen und Lehren entwicklungsgerecht sein sollen, dann ist es unerläßlich, das Verstehen der Schüler kennenzulernen. Eine noch wenig genutzte Möglichkeit dazu liegt darin, zu Beginn von Schuljahren bewußt eine Zeit einzuplanen, in der Schüler gezielt Gelegenheit erhalten, ihre Fragen und Verstehensformen offenzulegen. In dieser Zeit geht es um ein Kennenlernen nicht nur im sozialen oder persönlichen Sinne (wie es bislang verstanden wird), sondern auch als Aufnahme des Vorverständnisses, das die Schüler jeweils mitbringen. Dabei kann auch die Arbeit mit Dilemmageschichten (vgl. Oser 1988) hilfreich sein.

(3) *Aufbau von Unterrichtseinheiten*: Vielfach sind Unterrichtseinheiten aufgebaut nach dem Dreischritt von Motivieren-Informieren-Diskutieren. Unter entwicklungspsychologischen und hermeneutischen Gesichtspunkten ist ein solcher Aufbau wenig einleuchtend: Die Lehrenden erfahren dabei erst ganz am Ende einer Einheit, von welchem entwicklungsbedingten Vorverständnis aus sich die Lernenden mit einem Thema auseinandergesetzt haben. Empfehlenswert wäre das umgekehrte Vorgehen: ausgehen von dem - u.a. gesprächsweise - zu erhebenden Vorverständnis der Lernenden, an das sich Neues erst anschließen kann.

(4) *Gestaltung der Einzelstunde*: Es gehört zu den frappierenden Ergebnissen unserer Analysen von Religionsunterrichtsstunden (vgl. Faust-Siehl u.a. 1990), daß Schüler offenbar nur in seltenen Fällen Gelegenheit zu Äußerungen bekommen, die ihr entwicklungsbedingtes Verständnis erkennen lassen. Die meisten Schüleräußerungen sind zu kurz, um die Verstehensformen der Schüler zum Ausdruck zu bringen; Nachfragen, die zu einer weiteren Klärung auffordern oder die nach Begründung verlangen, kommen nicht häufig vor.

Eine Grundvoraussetzung entwicklungsgerechten Unterrichts besteht darin, die Schüler wirklich zu Wort kommen zu lassen und ihnen zuzuhören. Hören ist beim Unterrichten, das sich als Vermitteln versteht, eine offenbar (zu) wenig gepflegte Fähigkeit.

4. Literatur

H. Barz, Postmoderne Religion, 2 Bde., Opladen 1992.

A.A. Bucher, Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Freiburg/Schweiz 1990.

A.A. Bucher/K.H. Reich (Hrsg.), Entwicklung von Religiosität, Freiburg/Schweiz 1989.

R. Englert, Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, München 1985.

E.H. Erikson, Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/M. 1974.

G. Faust-Siehl/F. Schweitzer/K.E. Nipkow, Die Berücksichtigung der religiösen Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts. In: Jahrbuch der Religionspädagogik 6, 1990, S. 209-216.

A. Feige, Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche, Hannover ²1982.

A. Feige, Kirchenmitgliedschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Zentrale Perspektiven empirischer Forschungsarbeit im problemgeschichtlichen Kontext der deutschen Religions- und Kirchensoziologie nach 1945, Gütersloh 1990.

J.W. Fowler, Glaubensentwicklung. Perspektiven für Seelsorge und kirchliche Bildungsarbeit (Orig. 1987), München 1989.

J.W. Fowler, Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn (Orig. 1981), Gütersloh 1991.

J.W. Fowler, Weaving the New Creation. Stages of Faith and the Public Church, San Francisco, Harper & Row 1991 (b).

H.-J. Fraas, Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse, Göttingen 1983.

W. Helsper, Okkultismus - die neue Jugendreligion? Die Symbolik des Todes und des Bösen in der Jugendkultur, Opladen 1992.

H. Luther, Jugend und Religion. In: Der Evang. Erzieher 41, 1989, S. 32-40.

R. Mokrosch (Hrsg.): Christliche Werterziehung angesichts des Wertwandels, Osnabrück 1987.

K.E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982.

K.E. Nipkow, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München ⁴1992.

K.E. Nipkow/F. Schweitzer/J.W. Fowler (Hrsg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh ²1989.

F. Oser, Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1988.

F. Oser/P. Gmünder, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich/Köln 1984.

K. H. Reich, Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder: Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz. In: Unterrichtswissenschaft 1987, S. 332-343.

F. Schweitzer, Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung. In: Ev.Erzieher 40 (1988), S. 532-551.

F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion, in: Korrespondenzblatt Evangelischer Schulen und Heime 30, 1989, H. 1, S. 3-18.

F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München ²1991 (a).

F. Schweitzer, Zwischen Theologie und Praxis - Unterrichtsvorbereitung und das Problem der Lehrbarkeit von Religion. In: Jahrbuch der Religionspädagogik 7, 1991, S. 3-41 (b).

F. Schweitzer, Lebenslauf und Religion. Pädagogische und religionsdidaktische Überlegungen zu einem aktuellen Thema. In: Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht an Gymnasien 49, Hannover 1991, S. 81-96 (c).

J. Werbick, Glaube im Kontext. Prolegomena zu einer elementaren Theologie, Zürich 1983.