

Die Berücksichtigung der religiösen Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts

Bericht über eine Pilotstudie²

1 Zur Fragestellung

Seit Anfang der 70er Jahre ist mit den Sozialwissenschaften im ganzen besonders die Religionspsychologie zu einem wichtigen Gesprächspartner der Religionspädagogik geworden. Vor allem psychoanalytische Entwicklungstheorien haben einen festen Platz in der Religionspädagogik gewonnen.³ Zunehmend werden aber auch kognitiv-strukturelle Entwicklungstheorien mit religionspsychologischer Ausrichtung diskutiert und aufgenommen.⁴ Die psychologischen Theorien und das Verständnis der religiösen Entwicklung, das sie ermöglichen, stellen eine wichtige Bereicherung für die Religionspädagogik dar. Ihre Integration in die religionspädagogische Praxis und Theorie kann deshalb als zentrale Aufgabe angesehen werden. Einer solchen Integration stehen jedoch besonders zwei Schwierigkeiten entgegen:

- *Zum einen* konzentrieren sich die psychologischen Theorien naturgemäß auf *psychologische* Fragestellungen. *Pädagogische* Erfordernisse finden dabei nicht genügend Aufmerksamkeit. Das gilt vor allem für das Lehrer-Schüler-Verhältnis, das Unterrichtsgeschehen sowie für Unterrichtsinhalte und -methoden, die in diesen Theorien bislang keine Rolle spielen.
- *Zum anderen* ergeben sich Schwierigkeiten aus dem *Theorie-Praxis-Verhältnis*: Die entwicklungspsychologischen Theorien wurden weithin nicht im Kontext einer pädagogischen Praxis, sondern in dem der psychologischen Forschung ausgearbeitet. Auf die pädagogische Praxis werden sie nur übertragen oder angewendet. Eine Verbesserung der pädagogischen Praxis setzt aber immer auch ein Ausgehen von dieser Praxis voraus. Die religionspädagogische Theorie-

1 Die Untersuchung wurde von G. Faust-Siehl und F. Schweitzer durchgeführt; die Projektleitung lag bei K.E. Nipkow. Die Transkripte der Unterrichtsstunden und Interviews wurden von den studentischen Mitarbeitern A. Edelbrock und M. Krämer hergestellt; beide waren darüber hinaus auch an der Auswertung beteiligt. Zu einem früheren Zeitpunkt hat G. Reilly (jetzt Aachen) an der Planung der Untersuchung mitgewirkt.

2 Wir danken den Lehrerinnen und Lehrern, die sich an dieser Untersuchung beteiligt haben, sowie den Vertretern der Schulaufsicht. Der Deutschen Forschungsgemeinschaft danken wir für ihre finanzielle Förderung. Wertvolle Anregungen und Hinweise haben wir im Gespräch mit F. Oser, K.H. Reich und J.L. Patry (alle Universität Fribourg/Schweiz) sowie von Herrn Dr. Hahn (Rechenzentrum der Universität Tübingen) erhalten.

3 Vgl. den Überblick bei H.-G. Heimbrock, *Entwicklung und Erziehung*. Zum Forschungsstand der pädagogischen Religionspsychologie, in: JRP 1 (1984), Neukirchen-Vluyn 1985, 67ff.

4 Vgl. den Überblick bei F. Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion*. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München 1987 sowie K.E. Nipkow, F. Schweitzer und J.W. Fowler (Hg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh 1989.

bildung versucht diesem Erfordernis bei der Aufnahme entwicklungspsychologischer Theorien zwar durchaus gerecht zu werden. Wir wissen jedoch bei weitem zuwenig darüber, welche Rolle die religiöse Entwicklung in der religionspädagogischen Praxis tatsächlich spielt, wo also mögliche Anknüpfungspunkte liegen und wo sich ein Klärungsbedarf abzeichnet.

Angeichts dieser Schwierigkeiten gilt die vorliegende Untersuchung nicht der - von der Religionspsychologie bereits erforschten - Entwicklung der Schüler. Unsere Untersuchung richtet sich vielmehr auf die Frage, ob und wie die Entwicklung der Schüler in der religionspädagogischen Praxis berücksichtigt wird bzw. wie sie berücksichtigt werden soll und kann. Bei dieser Fragestellung stehen nicht für sich allein genommen die Schüler im Mittelpunkt. Gefragt wird statt dessen nach der unterrichtlichen Interaktion sowie nach der bislang kaum einmal einbezogenen Wahrnehmung der religiösen Entwicklung von Schülern durch Lehrer.⁵

Zur Beantwortung der Frage nach der Berücksichtigung der religiösen Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts wurden zwei sich ergänzende Zugänge gewählt: eine *Analyse von Unterrichtsstunden* sowie eine *Befragung von Lehrern*. (Ein dritter Zugang - die Analyse von Lehrplänen - mußte aus Gründen der Konzentration des Arbeitsprogramms entfallen.) In dieser Anlage kommt zum Ausdruck, daß sich die Praxis des Religionsunterrichts nicht aus nur einer Perspektive erfassen läßt - weder allein durch die Betrachtung einzelner Unterrichtsstunden noch ausschließlich anhand der Wahrnehmung und Deutung von Lehrern. Vom Lehrerbewußtsein führt kein direkter Weg zum Handeln im Unterricht. Umgekehrt können Sichtweisen von Lehrern nicht einfach am Unterricht abgelesen werden. In beiden Fällen muß vielmehr mit einer Vielzahl von Bedingungen gerechnet werden, die das tatsächliche Handeln mitbestimmen. Die Nutzung mehrerer Zugänge zur Praxis des Unterrichts scheint uns deshalb unerlässlich.

2 Zur Anlage der Untersuchung

Ziel der Pilotstudie, über die hier berichtet wird, waren die Entwicklung von Untersuchungsmöglichkeiten (Entwicklung von Instrumenten) und eine explorative Erkundung des Feldes. Auf die methodischen Fragen kann im vorliegenden Zusammenhang jedoch im einzelnen nicht eingegangen werden. Die entwicklungsbezogene Analyse von Unterrichtsstunden unter dem Aspekt des Unterrichtsprozesses, für die es in der Literatur noch kein Vorbild gab, wurde an vier Stunden aus der Sammlung G. Stachels⁶ erarbeitet und dann auf vier weitere, von uns selbst erhobene Stunden angewendet. Dazu kamen jeweils etwa 30 Minuten lange Nachgespräche im direkten Anschluß an die vier beobachteten Stunden sowie acht etwa einstündige Interviews, zur Hälfte wieder mit den Lehrern, deren Unterricht beobachtet wurde, zur anderen Hälfte mit Lehrern, die nur mit einem Gespräch an der Untersu-

5 Vgl. etwa M. Hofer, Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist, Göttingen u. a. 1986.

6 G. Stachel, Dokumentation von Religionsunterricht. Manuskriptdruck, Mainz 1974.

chung beteiligt waren. In den Nachgesprächen wurde schwerpunktmäßig über den beobachteten Unterricht gesprochen. In den ausführlichen Interviews ging es darum, wie die Lehrer die Entwicklung der Schüler wahrnehmen und welche Bedeutung sie dieser Entwicklung für die Vorbereitung und Gestaltung von Unterricht beimessen. - Insgesamt liegen der Untersuchung also acht Unterrichtsprotokolle sowie zwölf Gesprächsprotokolle aus zwei unterschiedlichen Befragungssituationen zugrunde.

Für die Unterrichtsbeobachtungen und als Bezugspunkt für die Interviews wurde die Orientierungsstufe (Klasse 5/6) gewählt, da gerade in dieser Zeit wichtige Veränderungen bei den Schülern stattfinden: Übergang in eine neue Schulart mit Klasse 5; Präadoleszenz bzw. Beginn der Adoleszenz; Einsetzen des formal-operationalen Denkens usw. Um eine möglichst große Vielfalt unterschiedlicher Voraussetzungen einzubeziehen, wurden sowohl katholische wie evangelische Religionsunterrichtsstunden aus Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien in die Untersuchung aufgenommen. Bei den von uns selbst erhobenen Stunden gehörten zwei zum Themenbereich »Gleichnisse« und zwei zum Themenbereich »Gerechtigkeit«. Der Versuch, den Unterrichtstyp (Bibelunterricht, problemorientierter Unterricht) als Auswahlkriterium einzusetzen, scheiterte: Dieses Kriterium erwies sich als nicht trennscharf. Beispielsweise wurde im Unterricht zum Thema Gerechtigkeit auch über Gleichnisse gesprochen.

Die Transkripte der Unterrichtsstunden wurden zunächst mit Hilfe der im Forschungshandbuch (Manual) von J.W. Fowler / D. Jarvis / R.M. Moseley⁷ enthaltenen Beschreibungen der einzelnen Stufen und Aspekte der »Glaubensentwicklung« sowie mit Hilfe der von F. Oser / P. Gmünder sogenannten »Ankerbeispiele« für die Stufen des »religiösen Urteils«⁸ ausgewertet.

Bei der entwicklungsbezogenen Analyse von Unterricht mit Hilfe von kognitiv-strukturellen Stufentheorien ist zu bedenken, daß hier nicht Personen, sondern Äußerungen eingestuft werden. Dies ist jedoch nicht als Nachteil zu betrachten. Für den Unterricht dürfte vor allem der dort tatsächlich gezeigte Entwicklungsstand entscheidend sein.

In einem weiteren Schritt wurde, vor allem auf der Grundlage der Theorie des »Lebenszyklus« von E.H. Erikson⁹, eine Interpretation der Stunden unter dem Gesichtspunkt der psychosozialen Entwicklung versucht. Dabei stand besonders die Frage im Vordergrund, ob und inwiefern der Unterricht für die Erfahrungen der Schüler offen ist bzw. ob und wie der psychosoziale Erfahrungshintergrund der Schüler im Unterricht zum Ausdruck kommt.

Bei den Interviews handelte es sich, der explorativen Absicht des Projekts entsprechend, um eine halb-offene Befragung, z.T. (bei den direkten Nachgesprächen) in Anlehnung an die Methode des »nachträglichen lauten Denkens«¹⁰, die Aufschluß über das Lehrerbewußtsein im Unterricht geben

7 Manual for Faith Development Research. Center for Faith Development / Candler School Theology, Emory University, Atlanta, Ga. 1986.

8 F. Oser und P. Gmünder, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalgenetischer Ansatz, (Zürich/Köln 1984) Gütersloh²1988.

9 E.H. Erikson, Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze, Frankfurt a.M. 1974.

10 R. Weidle und A.C. Wagner, Die Methode des lauten Denkens, in: G.L. Huber und H. Mandl (Hg.), Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung, Weinheim/Basel 1982, 81ff.

soll. Dabei wurden den Lehrern ausgewählte Szenen aus dem Unterricht vom Band vorgespielt, die die Lehrer dann aus ihrer Sicht kommentieren konnten. Die Auswertung halb-offener Interviews kann nicht standardisiert werden.¹¹ Sie war deshalb von den Fragestellungen der Untersuchung einerseits und von der Art der Gespräche andererseits bestimmt.

3 Ergebnisse

Im vorliegenden Zusammenhang eines knappen Berichts können die Ergebnisse nur im Überblick dargestellt werden. Auf eine ausführliche Diskussion muß ebenso verzichtet werden wie auf eine Wiedergabe der Ergebnisse im einzelnen.

Die Grundlage der im folgenden berichteten Ergebnisse ist quantitativ nicht sehr breit. Repräsentativität wird in keiner Hinsicht beansprucht. Bedeutsam sind die Ergebnisse jedoch im Sinne einer ersten Erkundung des Feldes sowie als empirisch gestützter Ausgangspunkt für weitere Untersuchungen.

3.1 Ergebnisse der entwicklungsbezogenen Analyse von Unterricht

In keiner der untersuchten Stunden liegen die Lehrer- und Schüleräußerungen um mehr als eine Dreiviertelsstufe auseinander. Die Differenz der durchschnittlichen Stufenhöhe von Lehrer- und Schüleräußerungen schwankt zwischen einer Zehntels- und einer Dreiviertelsstufe. Im Schnitt aller Stunden liegt sie bei knapp einer halben Stufe.

Dieses Ergebnis muß vor dem Hintergrund der sog. »+1-Konvention« von L. Kohlberg u.a. gesehen werden.¹² Dieser Konvention zufolge sollen Lehrer etwa eine Stufe über den Schülern argumentieren. Auf diese Weise könne die Entwicklung am wirksamsten stimuliert werden. M.W. Berkowitz hat diese Forderung als »+1/3-Konvention« reformuliert.¹³ Demnach liegt der optimale Abstand bei etwa einer Drittelsstufe. Beide Forderungen scheinen in den von uns untersuchten Stunden bereits eingelöst zu sein. In keiner der Stunden wird der Rahmen der »+1-Konvention« überschritten. Mehrere Stunden werden auch der »+1/3-Konvention« noch gerecht.

Dieses Ergebnis kann als eine Bestätigung für die pädagogische Qualität des untersuchten Religionsunterrichts interpretiert werden. Es ist jedoch auch möglich, daß eine solche, gleichsam natürliche Einlösung dieser Konvention nur für die Orientierungsstufe bezeichnend ist. Es kann nicht ausgeschlossen werden, daß die hier von den Lehrern geforderte Stufe 3 (nach Fowler) die von Lehrern auch sonst, d.h. unabhängig von der jeweiligen Klassenstufe, im Unterricht eingesetzte Stufe ist. Weiterer Aufschluß wäre erst von der vergleichenden Untersuchung anderer Klassenstufen zu erwarten.

11 E.W. Brunner, Interpretative Auswertung, in: Huber/Mandl (Hg.), Verbale Daten, 197ff.

12 M.M. Blatt und L. Kohlberg, The Effects of Classroom Discussion upon Children's Level of Moral Judgement, Journal of Moral Education 4 (1975) 129ff; A. Colby, L. Kohlberg, E. Fenton, B. Speicher-Dubin und M. Liebermann, Secondary School Moral Discussion Programmes, Led by Social Studies Teachers, Journal of Moral Education 6 (1977) 90ff.

13 M.W. Berkowitz, J.C. Gibbs und J.M. Broughton, The Relation of Moral Judgement Stage Disparity to Developmental Effects of Peer Dialogues, Merrill-Palmer Quarterly 26 (1980) 341ff.

Nur ein Teil der Lehrer- und Schüleräußerungen läßt sich in seinem strukturellen Gehalt (im Sinne der entwicklungspsychologischen Stufentheorien) erkennen. Der Anteil von Äußerungen mit erkennbarem Strukturgehalt schwankt bei den untersuchten Stunden zwischen 16 und 47%.

Dieses Ergebnis verweist auf eine in der einschlägigen Forschung bislang vernachlässigte Fragestellung: die Prozeßqualität von Unterricht. In den grundlegenden Studien von M.M. Blatt/L. Kohlberg sowie von A. Colby u.a. wurde auf den Unterrichtsprozeß fast gar nicht geachtet.¹⁴ Gemessen wurde nur der Entwicklungsstand der Schüler vor und nach dem Unterricht, der der »+1-Konvention« folgen sollte. Was dies genau für den Unterricht bedeutet, wurde nicht weiter untersucht.

Unsere Ergebnisse zum Anteil der Äußerungen mit erkennbarem Strukturgehalt sind nicht leicht zu interpretieren, da vergleichbare Ergebnisse aus anderen Untersuchungen nicht vorliegen. Grundsätzlich ist jedoch anzunehmen, daß Unterrichtsgespräche wie fast alle in der Kommunikationsforschung untersuchten Formen sprachlicher Interaktion einen Anteil unverständlicher Äußerungen (»Rauschen«) enthalten. Dazu kommen die für den Unterricht erforderlichen organisatorischen Hinweise, die in der Regel ebenfalls ohne erkennbaren Strukturgehalt sind. Zugleich muß jedoch beachtet werden, daß sich ein Lernen durch »kognitive Konflikte«, wie es in der Piaget-Kohlberg-Tradition gefordert wird, nur vollziehen kann, wenn Äußerungen in ihrem Strukturgehalt erkennbar sind. Nur so können sie nämlich zu einer Herausforderung für den bisherigen Entwicklungsstand werden.

Weder die Untersuchung der Stufenhöhe von Äußerungen noch des Anteils von Äußerungen mit erkennbarem Strukturgehalt läßt für sich allein oder zusammengekommen eine angemessene Interpretation oder Bewertung von Unterrichtsprozessen zu. Dies wird erst möglich, wenn auch die argumentativen Zusammenhänge berücksichtigt werden. Die sog. »+1-Konvention« beschreibt nur eine notwendige, nicht aber eine hinreichende Bedingung für entwicklungsgerechten Unterricht.

In den von uns untersuchten Stunden finden sich zahlreiche Phasen, in denen die Einzeläußerungen der »+1« bzw. der »+1/3-Konvention« entsprechen, in denen aber dennoch kein Dialog zustande kommt. Anders ausgedrückt stehen dort etwa Äußerungen, die als Stufe 2 und 2,5 einzuschätzen sind, nebeneinander, ohne daß diese Äußerungen argumentativ und inhaltlich aufeinander bezogen wären.

Eine angemessene Interpretation und Bewertung von Unterrichtsverläufen setzt deshalb gerade auch unter dem Aspekt des Entwicklungsbezugs voraus, daß berücksichtigt wird, ob und inwiefern argumentative Zusammenhänge entstehen. Die »+1-Konvention« und auch deren weitere Einschränkung auf eine Drittelsstufe können deshalb nicht als ausreichendes Kriterium für entwicklungsgerechten Unterricht angesehen werden. Sie formulieren wohl eine notwendige, aber sicher nicht hinreichende Bedingung für einen solchen Unterricht. Sie müssen durch prozeßbezogene Kriterien ergänzt werden. Einen Anhaltspunkt könnten dabei die von Berkowitz u.a. untersuchten Formen der argumentativen Verknüpfung von Gesprächsbeiträgen in Diskussionen liefern.¹⁵

14 Vgl. a.a.O. (Anm. 12).

15 M.W. Berkowitz, Die Rolle der Diskussion in der Moralerziehung, in: F. Oser u.a. (Hg.), Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung, Frankfurt a.M. 1986, 89ff; M.W. Berkowitz, F. Oser und W. Althof, The Development of Sociomoral Discourse, in: W.M. Kurtines und J.L. Gewirtz (Hg.), Moral Development through Social Interaction, New York u.a. 1987, 322ff.

Hinsichtlich der psychosozialen Entwicklung zeigte sich zum einen, daß Lehrer den Erfahrungen der Schüler Raum geben, indem sie die Schüler erzählen lassen. Für das Erzählen von Beispielen wird ein erhebliches Maß an Unterrichtszeit bereitgestellt. Zum anderen äußert sich die in psychosozialer Hinsicht zentrale Krise der Altersstufe (im Falle der Orientierungsstufe »Werksinn vs. Minderwertigkeit«) in der von den Schülern vorgenommenen Zuspitzung von Unterrichtsthemen auf die Frage von Gleichheit, Gleichbehandlung und Fairneß.

Der Raum, der den Schülern für narrative Beispiele aus ihrem Erfahrungsraum gegeben wird, erlaubt es, die untersuchten Stunden als erfahrungssoffen zu bezeichnen. Eine gewisse Schwierigkeit liegt jedoch darin, daß die erzählten Schülererfahrungen mit dem vom Lehrer bestimmten Thema der Stunde nicht verknüpft werden. Es besteht so die Gefahr, daß das Thema den Schülererfahrungen gegenüber abstrakt bleibt. Damit könnte zusammenhängen, daß trotz der im allgemeinen vorherrschenden Offenheit für Schülererfahrungen auch immer wieder zu beobachten ist, wie Zusammenhänge, die von den Schülern angesprochen werden, vom Lehrer unvermittelt abgebrochen werden. (Hier dürfte auch der in der Schule stets herrschende Zeitdruck eine wesentliche Rolle spielen.)

Die von den Schülern vorgenommene Zuspitzung von Themen auf die Frage nach Gleichheit/Gleichbehandlung (besonders bei Leistung und Verdienst) wird beispielsweise bei der Behandlung des Gleichnisses von den Arbeitern im Weinberg (Mt 20) sichtbar. So gut wie alle Reaktionen der Schüler laufen hier darauf hinaus, das Gleichheitsprinzip zu wahren (etwa durch die Annahme, die später Gekommenen hätten schneller gearbeitet, als besser Ausgebildete mehr leisten können usw.). Von den Lehrern wurden solche Zuspitzungen nicht direkt aufgenommen. Die den Schülern für das Erzählen bereitgestellte Zeit gab ihnen jedoch auch Gelegenheit, Unterrichtsthemen unter den ihnen wichtigen Gesichtspunkten zu besprechen.

Die Gottesfrage im Sinne des »religiösen Urteils« nach Oser/Gmünder war in den untersuchten Unterrichtsstunden nur sehr vereinzelt anzutreffen.

Von einem »religiösen Urteil« kann mit Oser/Gmünder erst gesprochen werden, wenn nicht nur allgemein von Gott oder Vorstellungen von Gott die Rede ist, sondern auch die jeweils gemeinte Beziehung zwischen Gott und Mensch deutlich wird. Wenn dies in den untersuchten Stunden selten der Fall ist, so wirft dies die Frage auf, ob die Gottesfrage im Religionsunterricht angemessen berücksichtigt wird. Allerdings könnte bei unseren Ergebnissen auch eine Rolle spielen, daß die Lehrer die Themen »Gerechtigkeit« und »Gleichnisse« als in sich abgeschlossene Bereiche betrachten. Gottesfrage und »religiöses Urteil« wären dann für die Lehrer nicht Aspekte, die bei allen Themen des Religionsunterrichts auftreten, sondern würden ihrerseits einen in sich geschlossenen Themenkomplex bilden. (Theologisch wäre eine solche Einkapselung oder Isolierung der Gottesfrage allerdings kaum weniger problematisch als ihre Vernachlässigung.)

Insgesamt ist zu bedenken, daß unsere Datengrundlage schmal ist und daß das »religiöse Urteil« im Sinne von Oser/Gmünder auch nicht alle Aspekte der Gottesfrage abdeckt. Auf eine wichtige und provozierende Fragestellung verweisen unsere Ergebnisse an diesem Punkt aber in jedem Falle.¹⁶

3.2 Ergebnisse der Lehrerbefragung

Auch über diese Ergebnisse können wir nur schwerpunktartig berichten. Eine Darstellung der Fülle interessanter Aspekte, die in jedem der Interviews enthalten ist, würde den vorliegenden Rahmen sprengen. Auf Zitate,

16 Vgl. zum Problem auch *K.E. Nipkow*, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, München³1990.

die sonst zur Illustration unentbehrlich sind, wird ebenfalls aus Gründen der Konzentration verzichtet.

Betrachten wir zunächst die acht *einstündigen Interviews* und fragen nach übergreifenden Tendenzen, so scheinen besonders vier Ergebnisse bemerkenswert:

- In allen Fällen stellen die Klassenstufen das wichtigste Maß für die Abgrenzung von Entwicklungsstufen dar.

Der Entwicklungsgang wird zumeist in Schritte von zwei Jahrgängen (5/6, 7/8, 9/10) eingeteilt. Dabei wird die Schulzeit als zumindest tendenziell in sich abgeschlossener Entwicklungszusammenhang aufgefaßt. Wenn Klassenstufen für die Lehrer den wichtigsten Parameter für die Abgrenzung von Entwicklungsstufen darstellen, so bedeutet dies allerdings nicht, daß innerhalb der so eingeteilten Stufen nicht mehr weiter differenziert würde. Die Klassenstufen bilden jedoch auch dann die Hauptetappen, wenn einzelne Etappen zusätzlich noch in ihrem Verlauf geschildert werden.

- Die religiöse Entwicklung der Schüler wird von den Lehrern hauptsächlich unter dem Aspekt der (Lern-)Motivation gesehen.

Dies geschieht z.T. direkt, wenn der Begriff der (Lern-)Motivation zur Charakterisierung von Entwicklung herangezogen wird (z.B.: »Man kann auf jeden Fall sagen: Je jünger die Schüler, desto leichter sind sie zu motivieren«). Z.T. geschieht es indirekt, wenn etwa die Entwicklung des Denkens unter dem Aspekt der Offenheit der Schüler für Lernangebote betrachtet wird (z.B.: »die etwas größere Naivität, leichter das anzunehmen, was man ihnen erzählt«).

- Zwischen den Sichtweisen der Lehrer und den wissenschaftlichen Theorien der religiösen Entwicklung bestehen Gemeinsamkeiten, die es erlauben, Praxis und Theorie hier als füreinander anschlussfähig zu bezeichnen. Trotz dieser Gemeinsamkeiten ist ein Klärungsbedarf bei den Lehrern nicht zu verkennen.

So gut wie alle Dimensionen der religiösen Entwicklung, die von den einschlägigen wissenschaftlichen Theorien untersucht werden, kommen auch in den Interviews vor. Das gilt für den Übergang vom konkret-operationalen zum formal-operationalen Denken (J. Piaget), für die soziale Entwicklung im Sinne der Perspektivenübernahme (R. Selman) und der psychosozialen Erfahrungsfelder (E.H. Erikson), für die Ausbildung komplementären Denkens (K.H. Reich), das Verständnis symbolischer bzw. metaphorischer Sprache (J.W. Fowler, A.A. Bucher) sowie, mit Einschränkung, auch für das religiöse (F. Oser) und moralische Urteil (L. Kohlberg). In einem Falle wird selbst das bislang in der Psychologie nur selten untersuchte geschichtliche Denken (H. Roth) angesprochen.

Auf der Ebene der einzelnen Interviews wirken die von den Befragten jeweils thematisierten Aspekte der Entwicklung in ihrer Auswahl jedoch eher zufällig. Warum im einen Falle beispielsweise die Perspektivenübernahme und im anderen statt dessen der Übergang zum metaphorisch-symbolischen Verstehen hervorgehoben wird, bleibt unklar. Darüber hinaus werden die genannten Aspekte der Entwicklung nur selten im einzelnen entfaltet.

- Der Vergleich der Sichtweisen der Lehrer mit den wissenschaftlichen Theorien läßt eine deutliche Perspektivendifferenz zwischen Theorie und Praxis erkennen, die mit einer Defizithypothese nicht angemessen zu fassen ist.

In vieler Hinsicht weisen die Sichtweisen der Lehrer eine Handlungsorientierung auf, die umgekehrt den wissenschaftlichen Theorien abgeht. Stehen für die wissenschaftlichen Theorien individuelle Entwicklungsstufen oder -verläufe im Zentrum, so sind für die Lehrer schul-klassenbezogene Fragen der Methoden- und Medienwahl sowie der Lernmotivation entscheidend. Angesichts dieser Perspektivendifferenz, die wohl aus der unterschiedlichen Arbeitssituation von Psychologen und Lehrern erwächst, kann nicht einfach von einem Defizit auf seiten der Lehrer ausgegangen werden. Vielmehr besteht zugleich bei den psychologischen Theorien ein Nachholbedarf an schulorientierter Forschung.

Diese Ergebnisse werden durch die direkt nach dem beobachteten Unterricht geführten *Nachgespräche* weiter bestätigt. Die in unterrichtsfernen und unterrichtsnahen Situationen geäußerten Sichtweisen widersprechen einander nicht - was als Hinweis auf die Handlungsrelevanz solcher Sichtweisen gewertet werden darf. Allerdings war ebenfalls zu beobachten, daß die Lehrer die ihnen vom Band vorgespielten Szenen aus ihrem Unterricht kaum einmal unter Entwicklungsaspekten interpretierten. Methodische sowie allgemeindidaktische Aspekte standen bei den Wahrnehmungen und Erläuterungen der Lehrer auch hier im Vordergrund. Dies ist um so bemerkenswerter, als die vorgespielten Szenen möglichst so ausgewählt waren, daß sie entwicklungsbedeutsame Gesichtspunkte aufscheinen ließen. Die entwicklungsbezogenen Sichtweisen der Lehrer, wie sie in den ausführlichen Interviews geäußert wurden, scheinen also nicht ohne weiteres dazu geeignet zu sein, eine situationsklärende und handlungsorientierende Funktion im Unterricht zu übernehmen.

Schluß

Die hier in knapper Form zusammengefaßten Ergebnisse dürfen nicht vorschnell verallgemeinert werden. Sie belegen insgesamt die Notwendigkeit, die Berücksichtigung der religiösen Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts genauer zu untersuchen. Offenbar gibt es hier Anknüpfungsmöglichkeiten und auch einen bestimmten Klärungsbedarf, der bei der weiteren Forschung zur religiösen Entwicklung nicht übergangen werden sollte. Die Integration entwicklungs- und religionspsychologischer Ergebnisse in der Religionspädagogik kann jedenfalls nur dann in fruchtbarer Weise geschehen, wenn die Anknüpfungsmöglichkeiten und Erfordernisse in dieser Praxis mitbedacht werden.

Dr. *Gabriele Faust-Siehl* ist Grundschullehrerin sowie wiss. Angestellte im DFG-Projekt »Religiöse Entwicklung in der Praxis des Religionsunterrichts«. Dr. *Friedrich Schweitzer*, Th.M. ist Hochschulassistent an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Eberhard-Karls-Universität Tübingen. Dr. *Karl Ernst Nipkow* ist Professor für Praktische Theologie (Religionspädagogik) und Allgemeine Pädagogik an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.