

Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung

„Welche Bedeutung hat der betreffende Inhalt . . . bereits im geistigen Leben der Kinder meiner Klasse“ – so lautet bekanntlich die zweite Erschließungsfrage in W. Klafki's „Didaktischer Analyse“ von 1958/1963¹. Die damit aufgeworfene Frage nach den entwicklungsbedingten Anknüpfungspunkten und mehr noch: nach dem durch die bisherige Lern- und Lebensgeschichte bedingten Vorverständnis ist einer befriedigenden Lösung bis heute *nicht* entscheidend näher gekommen. Zwar findet sich diese Frage in der einen oder anderen Form in fast allen Modellen der Unterrichtsplanung. Aber nur selten kommt man über formale Hinweise zur Beantwortung dieser Frage hinaus². Dabei kann die zentrale Bedeutung der lebensgeschichtlichen Voraussetzungen des Verstehens und Lernens nicht strittig sein: Die Grundeinsicht aller Hermeneutik, die in der Figur des hermeneutischen Zirkels zum Ausdruck kommt, belegt schon vor aller Pädagogik oder Didaktik aufs deutlichste, daß kein Inhalt an diesen Voraussetzungen vorbei zu lehren oder zu lernen ist.

Für die Religionsdidaktik hat K. Wegenast in diesem Zusammenhang drei Fragen aufgeworfen, von deren weiterer Bearbeitung er zu Recht die didaktische Aufnahme sozialisationstheoretischer und entwicklungspsychologischer Ergebnisse abhängig sieht³. Er fordert 1. eine Klärung des Problems „kategorialer Beziehungen zwischen den verschiedenen Entwicklungsphasen des Schulkindes und elementaren Erfahrungen und deren Niederschlägen in Bibel, Tradition und Leben der Kirche“, 2. eine genauere Erforschung der „spezifischen Verstehensweisen von Kindern . . . im Blick auf biblische Geschichten und theologische Sachverhalte“ und 3., besonders für die Grundschule bedeutsam, eine Untersuchung der Möglichkeiten für „einen angemessenen Einstieg in eine schulische religiöse Erziehung“.

Die Frage nach dem Anfang religiöser Erziehung in der Schule kann hier nur gestreift werden. Sie wird, Praxisberichten zufolge, vor allem angesichts des Wandels der Familienerziehung immer dringlicher und sollte als eigenes Thema aufgenommen werden. Bei der zweiten Frage jedoch – der Erforschung kindlicher Verstehensweisen – sind gerade in den letzten Jahren erhebliche Fortschritte erzielt worden, so daß es gerechtfertigt scheint, nun auch entschiedener einen Einbezug solcher Untersuchungsergebnisse in die

¹ W. Klafki: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1963, S. 136.

² Vgl. W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel 1985, S. 31 ff.; auch die Berliner Didaktik und ihre Reformulierungen führen hier nicht entscheidend weiter, vgl. W. Schulz: Alltagspraxis und Wissenschaftspraxis in Unterricht und Schule. In: E. König u.a. (Hg.): Diskussion Unterrichtsvorbereitung. Verfahren und Modelle. München 1980, S. 45 ff.; s. auch K. Foitzik/F. Harz: Religionsunterricht vorbereiten. Hilfen für Anfänger – Tips für Praktiker. München 1985, z. B. S. 32 ff.

³ K. Wegenast: Religionsdidaktik Grundschule. Voraussetzungen, Grundlagen, Materialien. Stuttgart u.a. 1983, S. 66.

Vorbereitung und Gestaltung von Unterricht vorzuschlagen und zu fordern⁴.

Meinen Überlegungen, wie dies im einzelnen geschehen könnte, lege ich den Begriff der *Lebensgeschichte* zugrunde. Damit soll ein weiter Rahmen geschaffen werden, in den dann unterschiedliche Aspekte der religiösen Entwicklung und Sozialisation eingezeichnet werden können. Es geht mir im folgenden also von vornherein nicht um die Aufnahme einer bestimmten sozial- oder humanwissenschaftlichen Theorie, auf die ich den Leser festlegen möchte. Statt dessen vertrete ich einen *mehrperspektivischen Ansatz*, der sich nicht auf nur eine Bezugstheorie stützt, sondern unterschiedliche Theorieperspektiven nutzen will⁵.

Der Anspruch der Mehrperspektivität, der hier zunächst im Blick auf unterschiedliche sozial- und humanwissenschaftliche Theorien der religiösen Entwicklung und Sozialisation formuliert wird, kann auch die Stellung des lebensgeschichtlichen Aspekts im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung im ganzen verdeutlichen. Auch hier soll nicht behauptet oder gefordert werden, daß die Orientierung an den lebensgeschichtlichen Voraussetzungen des Verstehens schon die ganze Unterrichtsplanung ausmacht. Statt dessen gehe ich davon aus, daß die lebensgeschichtliche Orientierung zwar ein Aspekt der *gesamten* Vorbereitungstätigkeit sein muß, aber eben nur *einen* Aspekt bildet, der von anderen Aspekten her zu ergänzen ist – wie es ja auch der hermeneutische Zirkel mit seinen unterschiedlichen Einstiegspunkten (beim Leser, beim Text, beim Autor) nahelegt, wobei sich die Einstiegspunkte wegen ihrer zirkulären Verbundenheit gerade nicht trennen, sondern nur unterscheiden lassen.

Ich möchte im folgenden nun so vorgehen, daß ich zunächst den Zusammenhang von *Lebensgeschichte und Lernen* näher beleuchte, und zwar anhand unterschiedlicher Deutungen der Lebensgeschichte (1). In einem zweiten Teil nehme ich mit den Stichworten „*Elementarisierung*“ und „*entwicklungsorientierte Didaktik*“ zwei Ansätze zu einer lebensgeschichtlich orientierten Didaktik auf, wobei auch die Schwierigkeiten und Grenzen einer solchen Didaktik deutlich werden sollen (2). In einem dritten Schritt werden diese Ansätze dann weiter entfaltet und wird ein *Strukturmodell* zur Verschränkung theologischer Inhalte, lebensgeschichtlicher Erfahrungsfelder und Verstehensformen zur Diskussion gestellt (3). Ein letzter Schritt dient der Entwicklung von Perspektiven für die *Planung und Vorbereitung von Unterricht* (4).

1. Lebensgeschichte und Lernen – Deutungen der Lebensgeschichte und ihre Implikationen für das Lernverständnis

Bevor die Möglichkeit einer lebensgeschichtlichen Orientierung der Didaktik genauer erörtert werden kann, muß zunächst grundsätzlicher der Zu-

⁴ Ich knüpfe damit an einen früheren Versuch an (Moralisches Lernen – Überlegungen zur didaktischen Erschließung moralischer Inhalte. In: Ev. Erz. 38, 1986, S. 420 ff.) und führe diesen weiter.

⁵ Vgl. dazu ausführlicher F. Schweitzer: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*. München 1987.

sammenhang von Lebensgeschichte und Lernen betrachtet werden. Dabei nehme ich unterschiedliche sozialwissenschaftliche Deutungen der Lebensgeschichte auf und frage nach deren Beitrag zum Lernverständnis.

1.1 *Lebensgeschichte als autobiographischer Zusammenhang*

Die *Lebensgeschichte* kann zunächst bestimmt werden als Summe der Ereignisse und Erfahrungen, die das Leben eines Menschen in seinem Zusammenhang ausmachen⁶. Der Zusammenhang ist dabei objektiv und subjektiv zugleich: Es handelt sich bei der Lebensgeschichte stets auch um äußerlich beobachtbare Ereignisse, die mit einer bestimmten Person von anderen in Verbindung gebracht werden können. Die Lebensgeschichte ist mehr als eine bloße Vorstellung. Zu einer *Geschichte* wird die objektive Abfolge von Ereignissen allerdings erst durch eine subjektive Deutung, die den Zusammenhang in persönlicher Weise stiften kann. Die Frage der subjektiven – und intersubjektiven – Konstitution eines lebensgeschichtlichen Zusammenhangs ist vielschichtig und soll hier nicht weiter verfolgt werden⁷. Wichtig ist zunächst nur, daß wir es bei der Lebensgeschichte mit einer Fülle nicht wiederholbarer und in diesem Sinne einmaliger Ereignisse und Erfahrungen zu tun haben. So gesehen läßt sich die Lebensgeschichte nicht verallgemeinern. Ihre Form ist die Erzählung, die allein Einmaligkeit zu erhalten vermag.

Was bedeutet dies für das Lernen? – Die Lebensgeschichte als ein wissenschaftlich noch nicht gedeuteter Zusammenhang ist in ihrer individuellen Vielgestaltigkeit und Subjektivität eine Herausforderung für allen Unterricht. Denn letztlich geht es beim schulischen Lernen um das Problem, wie ein Kind oder ein Jugendlicher als Individuum sich Inhalte allgemeiner Art aneignen kann – und zwar gerade so, daß ihm diese Inhalte nicht äußerlich bleiben. In der Religionsdidaktik, der es nicht zuerst um Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern um Lebensfragen und religiöse Orientierungen geht, muß sich diese Problemstellung noch erheblich zuspitzen: Wie könnte von Lebensfragen gehandelt werden, ohne daß ein Bezug zu den individuellen Lebenserfahrungen hergestellt wird?

Auf dieser Ebene der Lebensgeschichte als einem je individuellen Zusammenhang gelangt man freilich für den Unterricht nur zu sehr allgemeinen Bestimmungen. Man kann hier nur Flexibilität und Offenheit für die einzelnen Schüler fordern – oder man kommt zu einer generellen Skepsis gegenüber allem schulischen Lernen, weil dieses den Schüler in seiner Individualität verfehlt (siehe dazu unten, Abschnitt 2.2). Weitere didaktische Bestimmungen werden erst möglich, wenn man auch die allgemeineren Zusammenhänge in den Blick nimmt, die das Leben des einzelnen mitbestimmen.

⁶ Vgl. dazu u.v.a. D. Baacke/Th. Schulze (Hg.): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München 1979.

⁷ S. zuletzt die Beiträge in: *Religion und Biographie. Perspektiven zur gelebten Religion*. Hg. von A. Grözinger/H. Luther. München 1987; unter dem Aspekt der Identitäts-

1.2 Lebensgeschichte im gesellschaftlichen Zusammenhang: *Religiöse Sozialisation*

Die Ereignisse und Erfahrungen, die den Zusammenhang einer Lebensgeschichte ausmachen, sind zwar in bestimmter Hinsicht einmalig. Gleichsam hinter dieser Einmaligkeit sind jedoch auch allgemeinere Zusammenhänge zu erkennen. Einen ersten solchen Zusammenhang bilden die *sozialen und geschichtlichen Voraussetzungen*, die das Leben des einzelnen mitgestalten. Der Begriff *religiöse Sozialisation* rückt die gesellschaftliche Bestimmtheit individueller Religiosität ins Zentrum. Die Bedeutung von Religion im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen erscheint dabei vor allem als Ausdruck institutioneller Einflüsse – also von Familie, Schule, Kirche, Jugendarbeit und Jugendkultur – sowie übergreifender geschichtlicher und kultureller Veränderungen, wie sie beispielsweise im Wandel der Werte und der Lebensorientierungen greifbar werden.

Die Ergebnisse der bisher vorliegenden Untersuchungen zur religiösen Sozialisation können hier im einzelnen nicht wiedergegeben werden⁸. Insgesamt belegen sie den geschichtlichen Wandel, dem die lebensgeschichtlichen Voraussetzungen des Lernens unterliegen. Besonders drei Fragen sind dabei für die Religionsdidaktik von Interesse: der Wandel der religiösen Erziehung in der Familie, die Zunahme säkularer Formen der Sinnstiftung, das Auseinandertreten kirchlicher und individueller Religiosität. Alle diese Tendenzen können hier nur angedeutet werden.

Ob die *religiöse Erziehung im Elternhaus* überhaupt nachläßt oder ob sie einen Wandel durchläuft, ist noch nicht abschließend zu beantworten⁹. Es kann aber davon ausgegangen werden, daß der Religionsunterricht nicht (mehr?) auf bereits von der Familie (oder auch vom Kindergarten) gelegte Grundlagen aufbauen kann. Der Religionsunterricht muß vielmehr elementare religiöse Begriffe selbst erst einführen, muß mit biblischen Erzählungen allererst vertraut machen und muß schließlich beides, Begriff und Erzählung, mit Erfahrungen wo möglich unterfüttern¹⁰.

Auch eine *Zunahme säkularer Formen der Sinnstiftung* kann sicher nicht unterschiedslos behauptet werden. Nicht zu übersehen sind jedoch sich wiederholende Befunde, die auf nicht-religiöse Lebensorientierungen bei einem beträchtlichen Teil der Jugendlichen verweisen¹¹. Dabei ist allerdings zu beachten, daß bei solchen Befunden

bildung: F. Schweitzer: *Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?* Weinheim/Basel 1985.

⁸ Zuletzt W.-D. Bukow: *Religiöse Sozialisation*. In: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 2 (1986), S. 41ff; *Ältere Literatur* bei Ch. Morgenthaler: *Sozialisation und Religion*. Gütersloh 1976.

⁹ S. die ausführliche Diskussion bei N. Mette: *Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters*. Düsseldorf 1983; vgl. auch: *Christsein gestalten. Eine Studie zum Weg der Kirche*. Hg. vom Kirchenamt im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh 1986, S. 14ff.

¹⁰ Dazu G. Baudler: *Kindern heute Gott erschließen. Theorie und Praxis einer Evangelisation durch Erzählen*. Paderborn u. a. 1986.

¹¹ R. Döbert: *Sinnstiftung ohne Sinnsystem? Die Verschiebung des Reflexionsniveaus*

häufig zwischen Religion und Kirche nicht unterschieden wird. Eine angemessene Interpretation der entsprechenden Forschungsergebnisse muß dagegen einen weiteren Aspekt der religiösen Sozialisation im Blick behalten: die *Distanzierung vieler Jugendlicher von der Kirche und von deren Lehren trotz bleibender Religiosität*. Was sich hier abzeichnen scheint, ist eine Religiosität, die sich selbst in der religiösen Tradition nicht ohne weiteres wiederfindet, die aber dennoch als religiös zu bezeichnen ist. In unterschiedlich angelegten Untersuchungen zeigt sich etwa, daß die Gottesfrage auch bei solchen Jugendlichen bedeutsam bleibt, die sich der Kirche gegenüber ablehnend äußern¹². Interessanterweise geht es den Jugendlichen dabei nicht, wie man vielleicht erwarten könnte, um einen distanziert-allgemeinen oder naiv-unreflektierten Gottesglauben – etwa im Sinne einer deistischen Zivilreligion und eines Rests an Kinderglauben. Statt dessen verweisen die Aussagen der Jugendlichen auf durchaus existentielle Fragen, wie sie zum Beispiel mit dem Theodizeeproblem verbunden sind.

Für das Lernverständnis ergeben sich aus diesen Zusammenhängen und aus der Betrachtung der Lebensgeschichte unter dem Aspekt der religiösen Sozialisation insgesamt eine Reihe aufschlußreicher Folgerungen. Zunächst ist festzuhalten, daß dem Religionsunterricht neue Aufgaben zuwachsen. Sein Lernangebot ist, jedenfalls in vielen Fällen, nicht mehr die Ergänzung einer sich breit vollziehenden religiösen Sozialisation, an die anzuknüpfen wäre. Statt dessen ist der Religionsunterricht vielfach der Ort geworden, an dem religiöse Inhalte zum ersten Mal begegnen. Darüber hinaus steht das Lernen im Religionsunterricht von seinen lebensgeschichtlichen Voraussetzungen her nicht nur in einem individuellen, sondern stets auch in einem sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhang. Bei bestimmten Inhalten ist deshalb einerseits – auf Grund fehlender Vorerfahrungen und Vorkenntnisse – mit einem noch kaum ausgebildeten Vorverständnis zu rechnen, andererseits aber auch mit direkten Widerständen, die aus der sozialen Verankerung, z. B. religionskritischer Überzeugungen, erwachsen.

Zugleich verweisen die Ergebnisse der Untersuchungen zur religiösen Sozialisation allerdings auch auf ein besonderes Interesse, das für bestimmte Themen besteht oder entstehen kann. Das gilt insbesondere für Themen individueller Religiosität, die sich im Unterschied zu kirchlichen Themen als zugänglicher erweisen dürften.

Damit soll nicht behauptet werden, daß kirchliche Themen überhaupt nicht mehr zugänglich wären. Ein Zugang dürfte jedoch in vielen Fällen nur auf dem Weg von der individuellen Religion aus und in Auseinandersetzungen mit einer kirchenkritischen Sicht zu gewinnen sein¹³.

im Übergang von der Früh- zur Spätadoleszenz und einige Mechanismen, die vor möglichen Folgen schützen. In: W. Fischer/W. Marhold (Hg.): Religionssoziologie als Wissenssoziologie. Stuttgart u.a. 1978, S. 52 ff.; mit empirischen Daten zuletzt W. Fuchs: Konfessionelle Milieus und Religiosität. In: Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Bd. 1. Hg. vom Jugendwerk der Deutschen Shell. Leverkusen 1985, S. 265 ff.

¹² S. vor allem K. E. Nipkow: Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf. München 1988; W. Sziegaud-Roos: Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen. In: Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Bd. 4. Hg. vom Jugendwerk der Deutschen Shell. Leverkusen 1985, S. 334 ff.

1.3 Lebensgeschichtliche Erfahrungsfelder: Religiöses Lernen im Lebenszyklus

Die gesellschaftlichen Voraussetzungen der Lebensgeschichte werden individuell in unterschiedlicher Weise wirksam. In der neueren Sozialisationsforschung wird deshalb vom „produktiv realitätverarbeitenden Subjekt“ gesprochen¹⁴. Damit soll unterstrichen werden, daß die gesellschaftlichen Sozialisationsbedingungen in ihrer individuellen Brechung und Aneignung zu betrachten sind. Es ist deshalb erforderlich, auch psychologische Theorien zur Deutung der Lebensgeschichte heranzuziehen.

In der Religionspädagogik hat hier vor allem die von E. H. Erikson entwickelte psychoanalytische Deutung der Lebensgeschichte als *Lebenszyklus* Aufmerksamkeit gefunden. Der Begriff des „Lebenszyklus“ steht dabei nicht einfach – wie vom Wort her zu vermuten – für eine kreisförmige Bewegung. Gemeint ist vielmehr eine geordnete Abfolge von Krisen, die dem Leben zugrundeliegen sowie die Verschränkung der Generationen, die in den Lebenslauf gleichsam eingelassen ist¹⁵.

Das Programm einer auf den Lebenszyklus bezogenen Religionspädagogik beschreibt H.-J. Fraas so: „Dabei ist die abstrakte theologische Anthropologie nach Möglichkeit zu überwinden in Richtung auf den konkreten Menschen, eine konkrete Biographiebegleitung, die die Phasen des Menschen in ihrer entwicklungsbedingten Abfolge bereits als theologische Themen zu begreifen sucht“¹⁶. Demnach können die Phasen oder Stufen des Lebenszyklus theologisch interpretiert werden und müssen dies auch, wenn ein erfahrungsbezogenes Lernen möglich werden soll.

Allgemeiner formuliert ist es das von P. Tillich formulierte Prinzip der *Korrelation*, das hinter einer solchen Verbindung von Theologie und Lebenszyklus steht¹⁷. Gesucht werden nämlich Entsprechungen zwischen *Lebenserfahrungen* und *-fragen* einerseits und *theologischen Aussagen* andererseits. Eine Reihe von Autoren hat zum Teil ähnliche, zum Teil voneinander abweichende Vorschläge für solche Entsprechungen gemacht. Die im folgenden wiedergegebene Liste faßt die wichtigsten Vorschläge zusammen¹⁸.

¹³ Dazu aufschlußreich A. Feige: *Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen junger Erwachsener zur Kirche*. Hannover 2¹⁹⁸².

¹⁴ So K. Hurrelmann: *Das Modell des produktiv realitätverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3 (1983), S. 91ff.

¹⁵ E. H. Erikson: *Life cycle*. In: *International Encyclopedia of the Social Sciences*. Bd. 9, 1968, S. 286ff.; vgl. auch ders.: *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*. Frankfurt/M. 1974.

¹⁶ H.-J. Fraas: *Glaube und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse*. Göttingen 1983, S. 105.

¹⁷ Vgl. P. Tillich: *Systematische Theologie*. 3 Bde. Stuttgart 5¹⁹⁷⁷, bes. Bd. 1, S. 73ff.; vgl. auch G. Baudler: *Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten*. Paderborn u.a. 1984.

¹⁸ Diese Abbildung entnommen aus F. Schweitzer: *Lebensgeschichte und Religion* (Anm. 5, S. 188); sie beruht auf folgenden Darstellungen: J. J. Gleason: *Growing Up to God. Eight Steps in Religious Development*. Nashville, Tenn. (Abingdon) 1975;

Psychosoziale Krisen (nach E. Erikson)	religiöse Symbole
1 Grundvertrauen gegen Grundmißtrauen	das Numinose (Gott, Muttergottheiten) das (verlorene) Paradies und die Hoffnung auf das Reich Gottes
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 Vatergottheit
4 Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl	Sünde und Erlösung, Umkehr Berufung), Schöpfungsauftrag, Werke
5 Identität gegen Identitätskonfusion	Glaube, gemeinsame Überzeugungen, der (im Leiden) solidarische Gott, Entfremdung und Erlösung
6 Intimität gegen Isolierung	Gemeinschaft, christologische Themen
7 Generativität gegen Stagnation	Schöpfung, Berufung), Fürsorge für das Kommende
8 Integrität gegen Verzweiflung und Ekel	das Heilige, die letzten Dinge

Lernen wird hier zunächst so verstanden, daß es sich im Rahmen lebensgeschichtlicher Erfahrungsfelder vollzieht. Die Stufen des Lebenszyklus beschreiben jeweils einen möglichen Erfahrungshorizont, auf den sich der Unterricht einstellen muß. Nur dann kann das Lernen lebensbedeutsam werden. So ausgedrückt ist allerdings erst die Frage nach der Ansprechbarkeit von Kindern und Jugendlichen im Blick. Seinen kritischen, pädagogisch weiterführenden Impuls erhält das Lernen erst durch eine zweite Überlegung – daß nämlich die religiösen Symbole zur Bearbeitung lebensgeschichtlicher Konflikte beitragen können¹⁹. Dadurch soll das Lernen befreiende Perspektiven eröffnen.

Die *didaktischen Konsequenzen* dieses lebenszyklischen Korrelationsmodells sind allerdings noch nicht in jeder Hinsicht deutlich. Es kann schwerlich gemeint sein, daß

J. Scharfenberg: Menschliche Reifung und christliche Symbole. In: Concilium 14 (1978) S. 86ff.; D. Capps: Pastoral Care: A Thematic Approach. Philadelphia (Westminster) 1979; H. Müller-Pozzi: Gott – Erbe des verlorenen Paradieses. Ursprung und Wesen der Gottesidee im Lichte psychoanalytischer Konzepte. In: Wege zum Menschen 33 (1981), S. 190ff.; J. E. Wright: Erikson: Identity and Religion. New York (Seabury) 1982; H.-J. Fraas: Glaube und Identität (Anm. 16), P. Biehl: Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache. In: Jahrbuch der Religionspädagogik 1 (1985), S. 28ff.; vgl. weiterhin M. Klessmann: Identität und Glaube. Zum Verhältnis von psychischer Struktur und Glaube. München/Mainz 1980.

¹⁹ J. Scharfenberg/H. Kämpfer: Mit Symbolen leben. Soziologische, psychologische und religiöse Konfliktbearbeitung. Olten/Freiburg i.B. 1980, bes. S. 123ff.; vgl. Biehl (Anm. 18) sowie H.-G. Heimbrock: Lern-Wege religiöser Erziehung. Historische, systematische und praktische Orientierung für eine Theorie des religiösen Lernens. Göttingen 1984.

dem Kind, Jugendlichen oder Erwachsenen einfach zur lebenszyklisch gegebenen Zeit das entsprechende Thema als Lerngegenstand angeboten wird. Daß dies didaktisch nicht möglich ist, wird besonders an den ersten Stufen deutlich: Einem Kleinkind die Paradiesgeschichte vorzulesen oder einem Zweijährigen vom Exodus zu erzählen wäre gleichermaßen sinnlos. – Man wird deshalb noch genauer fragen müssen, ob sich erfahrungsmäßige Äquivalente identifizieren lassen, die für die als Themen noch nicht bearbeitbaren Inhalte oder Symbole eintreten können. In jedem Falle aber liegen in den Entsprechungen zwischen theologischen Aussagen und lebensgeschichtlichen Erfahrungsfeldern wichtige Hinweise für die Erzieher und für ihr Erziehungsverhalten.

Über die Suche nach Entsprechungen und nach Möglichkeiten der Parallelisierung von Lebensgeschichte und theologischen Inhalten hinaus legt die oben beschriebene Themenliste in ihrer lebensgeschichtlichen Abfolge noch eine weitere didaktische Überlegung nahe: Man kann dieses Schema nicht nur *horizontal* – im Sinne gegenwärtiger Erfahrungshorizonte – lesen, sondern auch *vertikal* – im Sinne der bis zu einem bestimmten Zeitpunkt bereits gesammelten Erfahrungen sowie im Sinne zukunftsgerichteter Entwicklungsperspektiven²⁰. Dabei ist allerdings zu beachten, daß vergangene Erfahrungen und zukünftige Entwicklungen anders zu behandeln sind als die Lebenskrisen der Gegenwart, auf die ein direkter Bezug möglich ist.

1.4 Formen der Verstehens: Stufen der religiösen Entwicklung

Die Probleme, die bei der Frage nach didaktischen Möglichkeiten einer Orientierung an den lebensgeschichtlichen Erfahrungsfeldern aufgebrochen sind, können zumindest ein Stück weit mit Hilfe einer anderen Deutung der Lebensgeschichte gelöst werden. Die kognitiv-strukturelle Psychologie in der Nachfolge Jean Piagets beschreibt die Entwicklung von Formen des Verstehens, Deutens und Urteilens. Damit gibt sie auch Auskunft über den sich lebensgeschichtlich wandelnden Umgang mit religiösen bzw. theologischen Aussagen.

Im Zentrum steht bei dieser Betrachtung die *fortschreitende Entwicklung des Verstehens und Urteilens*. Diese Entwicklung verläuft nicht linear und kontinuierlich, sondern über sich qualitativ voneinander unterscheidende Niveaus, die jeweils ein in sich geschlossenes, einer bestimmten Logik entsprechendes Ganzes bilden. Deshalb ist hier ausdrücklich von *Entwicklungsstufen* die Rede. Der Stufenbegriff soll zusätzlich die hierarchische Abfolge der Entwicklungsschritte deutlich machen. Allerdings sind die Stufen nicht in erster Linie alters- oder reifungsbezogen, sondern erwachsen aus Erfahrung und Lernen. Entwicklungssequenzen dieser Art sind für die Intelligenz im Sinne J. Piagets und für das moralische Urteil im Sinne L. Kohlbergs gut belegt. Auch die religiöse Entwicklung kann, jedenfalls den Ergebnissen von J. W. Fowler, F. Oser u. a. zufolge, als eine solche Sequenz betrachtet werden²¹.

²⁰ So auch H. Schmidt: Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht. Bd. 2: Der Unterricht in Klasse 1–13 (Theologische Wissenschaft. Bd. 16, 2.) Stuttgart u. a. 1984, S. 58f.

²¹ Vgl. dazu, mit ausführlichen Literaturangaben, F. Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion (Anm. 5); grundlegende Darstellungen, auf die ich mich im folgenden stütze, finden sich bei J. W. Fowler: Stages of Faith. The Psychology of Human Deve-

Für das Schulalter sind besonders drei Stufen bedeutsam, die in Anlehnung an J. W. Fowler als „wörtlicher Glaube“, „konventioneller Glaube“ und „individuierender und reflektierender Glaube“ bezeichnet werden können. Dazu kommt der im wesentlichen der Schule vorausliegende, zum Teil aber doch in sie hineinreichende Phantasieglaube („intuitiv-projektiver Glaube“) und der in der Schule nur noch anzubahnende „verbindende Glaube“. Auch diese Stufen können hier nur angedeutet werden.

Zunächst ist daran zu erinnern, daß der *Glaubensbegriff* hier nicht nur den christlichen Glauben meint, sondern ganz allgemein die Form, in der jeweils „Sinn konstruiert“ wird. Diese Formen sind nicht inhaltlich, sondern *strukturell*, durch die in ihnen wirksame Logik, bestimmt. Inhaltlich können sie christlich oder nicht-christlich gefüllt sein.

Während der „*intuitiv-projektive Glaube*“ von Phantasievorstellungen bestimmt wird, ist für den „*wörtlichen Glauben*“ ein Festhalten am Wortsinn religiöser Aussagen kennzeichnend. Die symbolische Dimension religiöser Sprache wird noch nicht erkannt. Gleichnisse z. B. werden nicht als Gleichnisse, sondern als Geschichten oder Tatsachenberichte verstanden.

Der „*konventionelle Glaube*“ dagegen geht über das wörtliche Verstehen hinaus, bezieht seine Verbindlichkeit aber noch nicht aus einem eigenen und eigenständigen Verstehen, sondern aus der sozialen Zugehörigkeit zu Familie, Kirche oder (Jugend-)Gruppe. Der Glaube dieser Stufe ist noch unreflektiert und lebt von der Anpassung an andere und an deren Überzeugungen.

Der „*individuierende und reflektierende Glaube*“ ist stärker am Individuum ausgerichtet und tendiert zur Entmythologisierung. Die Einsicht in die symbolische Natur religiöser Sprache führt noch nicht zu deren Würdigung als einer besonderen Form von Sprache mit eigenem Recht, sondern zu deren Abwehr und Ablehnung als bloß „symbolisch“ und also nicht „wahr“.

Der „*verbindende Glaube*“ schließlich entspricht in vieler Hinsicht der von Paul Ricoeur so genannten „zweiten (reflektierten) Naivität“, die zwar von der Pluralität religiöser Traditionen und von der symbolischen Natur religiöser Sprache weiß, darin aber gerade keinen Beleg für deren Unwahrheit mehr sieht.

Die Stufen des Glaubens nach Fowler stehen für ein inzwischen beträchtliches Feld religionspsychologischer Forschung. Den beschriebenen Stufen des Glaubens parallel gehen Stufen der kognitiven, sozialen und moralischen Entwicklung (J. Piaget, R. Selman, R. Kegan, L. Kohlberg) sowie – und wichtiger noch für die Religionsdidaktik – der Entwicklung des religiösen Urteils (F. Oser/P. Gmünder²²), des Gleichnisverständnisses (A. Bucher/F. Oser²³) und des komplementären Denkens (K. H. Reich²⁴). Alle diese Ent-

lopment and the Quest for Meaning. San Francisco (Harper u. Row) 1981; F. Oser/P. Gmünder: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Zürich/Köln 1984; K. E. Nipkow/F. Schweitzer/J. W. Fowler (Hg.): Glaubensentwicklung und Erziehung. Gütersloh 1988.

²² Vgl. Anm. 21.

²³ A. Bucher/F. Oser: „Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören . . .“. Theoretische und empirische Aspekte einer struktur-genetischen Religionsdidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 167 ff.

²⁴ K. H. Reich: Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder: Entwicklung einer

wicklungsdimensionen können hier aus Raumgründen nicht näher beschrieben werden. Für das Verhältnis von Lebensgeschichte und Lernen enthalten sie eine Reihe wichtiger Implikationen, auf die hier hinzuweisen ist.

Lernen muß in dieser Sicht stets auf den jeweiligen Entwicklungsstand bezogen sein. Es darf sich nicht auf einen nur äußerlichen Erwerb von Information und Wissen begrenzen. Wirksam gelernt wird erst, wenn die jeweils in einer bestimmten Weise bereits ausgebildeten Strukturen des Verstehens aktualisiert und herausgefordert werden²⁵.

Oser/Gmünder verdeutlichen dies mit Hilfe des Begriffs der *Tiefenstruktur*²⁶. Es ist die Entwicklung solcher *Strukturen* des Verstehens und Urteilens, die von den kognitiv-strukturellen Entwicklungstheorien erfaßt wird. Im Gegensatz dazu steht *angelernstes Wissen*, das die Schüler aufnehmen und wiedergeben, das aber nicht wirklich in ihre Entwicklung eingeht, diese vertieft oder stimuliert. Anhand eines Beispiels aus der Grundschule zum Thema „Gottesfrage“ können Oser/Gmünder eindrücklich zeigen, wie wenig die Schüler sich an angelernte Formeln („Gott ist Liebe“ usw.) halten, wenn ihr eigenes Urteil erfragt wird. Dann nämlich kommt bei den Kindern plötzlich ein strafender, nur auf Vergeltung statt Liebe bedachter Gott zum Vorschein.

Zu den lebensgeschichtlichen Erfahrungsfeldern des Lebenszyklus stehen die Strukturstufen von Fowler und Oser gleichsam *quer*: Sie folgen nicht mit der reifungsbedingten Notwendigkeit aufeinander, die für den Lebenszyklus kennzeichnend ist; sie können – jedenfalls ab der Stufe des wörtlichen Glaubens und Verstehens – das ganze Leben hindurch fortbestehen²⁷. Mit gleichbleibender Strukturstufe können daher unterschiedliche lebenszyklische Erfahrungsfelder durchschritten werden, wobei die Strukturstufe die Art der lebenszyklischen Erfahrung mitbestimmt. Für das schulische Lernen bedeutet dies, daß in einer Klasse oder Lerngruppe stets mit Schülern auf *unterschiedlichen Strukturstufen* gerechnet werden muß. Auf den Entwicklungsstand kann deshalb nur durch innere Differenzierung Bezug genommen werden.

Bekannt geworden ist aus der kognitiv-strukturellen Psychologie vor allem das Lernprinzip des „+1“ – die sogenannte „+1-Konvention“²⁸. Die Entwicklung der Schüler soll dabei durch Anregungen, die *eine* Stufe über dem Entwicklungsstand der Schüler liegen, gezielt stimuliert werden. Die Fruchtbar-

komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz. In: Unterrichtswissenschaft 1987, S. 332 ff.

²⁵ Vgl. dazu auch F. Schweitzer: Moralerziehung und praktisches Lernen in der Schule. In: P. Fauser/H. Muszynski (Hg.): Lebensbezug als Schulkonzept? Ein deutsch-polnisches Gespräch über praktisches Lernen und Schulreform. Weinheim/München 1988, S. 129 ff.

²⁶ Oser/Gmünder: Der Mensch (Anm. 21, S. 42 ff.); das im folgenden erwähnte Beispiel dort auf S. 43.

²⁷ Vgl. F. Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion (Anm. 5, S. 185 ff.).

²⁸ Vgl. L. Kohlberg/E. Turiel: Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In G. Portele (Hg.): Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung. Weinheim/Basel 1978, S. 20.

keit dieses Lernprinzips ist auch empirisch belegt. Während dem Anliegen, das Lehren und Lernen nicht auf das Gegebene zu beschränken, sondern es gezielt weiterzuführen, durchaus zuzustimmen ist, muß daneben doch auch das *Vertiefen* und *Stabilisieren* ohne Entwicklungsfortschritt ernstgenommen werden²⁹. Pädagogisch ginge eine nur auf ständigen Fortschritt bedachte Didaktik am Eigenrecht des Kindes und an seinem Recht auf seine Gegenwart vorbei³⁰.

2. „Elementarisierung“, „entwicklungsorientierte Didaktik“ und die Grenzen der Schule

2.1 *Elementarisierung als Ansatz einer lebensgeschichtlich orientierten Didaktik*

Hinsichtlich der Aufgabe, die Zusammenhänge zwischen Lebensgeschichte und Lernen auch didaktisch fruchtbar zu machen, scheint mir in der Religionspädagogik der Elementarisierungsansatz in der von K. E. Nipkow vertretenen Form am weitesten vorangeschritten. Er zielt auf „eine systematische Beachtung der Entwicklungspsychologie“³¹.

Nach Nipkow gehören zur Elementarisierung vier Fragenkreise, die er als „elementare Wahrheiten“ (lebensbestimmende Sinnaussagen im Gespräch zwischen Laien), „elementare Strukturen“ (inhaltliche Strukturen eines Themas), „elementare Erfahrungen“ (Erfahrungsgründe hinter dem Text – lebensweltliche Erfahrungen der Schüler) und schließlich „elementare Anfänge“ bezeichnet. Mit diesem letzten Aspekt, den „elementaren Anfängen“, ist sowohl das *Sequenzproblem* gemeint – daß die Inhalte des Lernens in eine Abfolge gebracht werden müssen, die den sich entwickelnden Lernvoraussetzungen entspricht – wie auch der Bezug auf „*immer neue*“ Anfänge zu jeder Zeit der Entwicklung³².

Das Interesse an der lebensgeschichtlichen Dimension entspringt bei Nipkow allerdings nicht nur der Entwicklungspsychologie. Es erwächst zugleich aus einem theologisch-religionspädagogischen Interesse am Erfahrungsbezug des Lernens (siehe „elementare Erfahrungen“) und einem Interesse an Bildung³³. Allen drei Aspekten kann nur entsprochen werden, wenn sich Inhalte nicht nur in einer fachwissenschaftlich-immanenten Ordnung, sondern auch zum Schüler hin und von seinen Lernvoraussetzungen her erschließen. Entwickelt werden soll „eine *lebensweltlich* orientierte und spezifisch *religionspädagogische Hermeneutik* . . . , die um einige wichtige Dimensionen gegenüber der klassischen Darstellung des hermeneutischen Problems in der Theologie erweitert ist“³⁴. Die Erweiterung liegt vor allem in

²⁹ Neuerdings betont Fowler dies ausdrücklich: *Faith Development and Pastoral Care*. Philadelphia (Fortress) 1987, S. 81. (Eine dt. Übersetzung soll 1989 im Kaiser-Verlag erscheinen.)

³⁰ Vgl. dazu H.-R. Weber: *Jesus und die Kinder*. Hamburg 1980.

³¹ K. E. Nipkow: *Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 156.

³² K. E. Nipkow: *Elia und die Gottesfrage im Religionsunterricht. Elementarisierung als religionsdidaktische Aufgabe*. In: *Ev. Erz.* 36 (1984), S. 131ff.

³³ K. E. Nipkow: *Elementarisierung als Kern der Lehrplanung und Unterrichtsvorbereitung am Beispiel der Elia-Überlieferung*. In: *Braunschweiger Beiträge* 1986/3, S. 3ff.

einer genaueren, auch empirisch gestützten Bestimmung des jeweiligen Vorverständnisses bei den Schülern. Dazu tragen die oben dargestellten Deutungen der Lebensgeschichte auf jeweils ihre Weise bei. In Anlehnung an R. Englert spricht Nipkow von „gesellschafts-, christentums- und lebensgeschichtlich bedingten Verstehensvoraussetzungen“³⁵.

In seinen neueren Beiträgen zur Frage der Elementarisierung hat Nipkow den Bezug der Elementarisierung zur didaktischen Analyse W. Klafkis deutlicher herausgestellt. Er versteht nun „*Elementarisierung als Kern der didaktischen Analyse* und damit als die eigentliche Mitte der Unterrichtsvorbereitung“³⁶. Im vorliegenden Zusammenhang ist deshalb zu fragen, welche Konsequenzen dieses Verständnis von Elementarisierung für eine lebensgeschichtliche Ausrichtung der Didaktik im einzelnen enthält. Ich sehe dafür bisher drei Ebenen³⁷:

Erstens geht es um Folgerungen für den Lehrplan. Lehrpläne sind daraufhin zu prüfen, ob sie den sich lebensgeschichtlich entwickelnden Lernvoraussetzungen der Schüler gerecht werden

- im Blick auf den vorausgesetzten gesellschaftlichen und politischen Erfahrungshorizont („sozialisierungstheoretische Perspektive“),
- im Blick auf das kognitive Entwicklungsstadium („entwicklungspsychologische Perspektive“) und
- im Blick auf die Selbsterfahrung der Schüler („umfassende persönlichkeits-theoretische Perspektive“).

Zweitens sind Folgerungen zu ziehen für die *Planung des Schuljahrs*: Zu Beginn des Schuljahres bzw. der Arbeit mit einer neuen Lerngruppe sollte ausdrücklich Zeit dafür eingeplant werden, die spezifischen Lernvoraussetzungen der Schüler kennenzulernen.

Drittens sind bei der Vorbereitung von *Unterrichtseinheiten* und *Einzelstunden* die Themen und Inhalte daraufhin zu befragen, welche konzeptuellen Voraussetzungen sie enthalten: welches Gerechtigkeitsverständnis, welches Gesellschafts- oder Herrschaftsverständnis, welches Gottesbild usw. Bei alledem ist bei den Schülern nicht nur mit verschiedenen Positionen oder Auffassungen zu rechnen, sondern auch mit einem bestimmten Entwicklungsniveau.

2.2 Entwicklungsorientierte Didaktik und die Grenzen der Schule

Nachdem ich unterschiedliche Deutungen der Lebensgeschichte auf ihre Implikationen für das Lernverständnis befragt und mit der Elementarisierung und den „elementaren Anfängen“ auch bereits ein Modell einer entwicklungsorientierten Didaktik aufgegriffen habe, soll nun einer gegenläufigen Perspektive Raum gegeben werden, die die Entwicklung von Kindern

³⁴ K. E. Nipkow: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen. Gütersloh 1982, S. 80.

³⁵ K. E. Nipkow: Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Katechetische Blätter 111 (1986), S. 606; vgl. R. Englert: Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie. München 1985.

³⁶ K. E. Nipkow (Anm. 33, S. 3).

³⁷ ebd. S. 13, 5.

und Jugendlichen kritisch gegen Didaktik und schulisches Lernen ausspielt. Kann die Lebensgeschichte überhaupt als Orientierungspunkt schulischen Lernens in Betracht kommen? Ist die Schule dazu in der Lage? Und soll sie es überhaupt? Entspricht es nicht vielmehr gerade dem Auftrag der Schule, das Lernen aus dem beengenden Horizont zufälliger Lebensgeschichten zu befreien?

Der erste Einwand verweist auf die Grenzen des stets künstlichen Lernens in der Schule. Vor allem H. Rumpf und in der Religionspädagogik neuerdings K. Schori haben mit Nachdruck auf die Lebens- und Personferne des schulischen – „didaktisierten“ – Lernens hingewiesen³⁸. Im Blick auf „biographisch einmalige Erfahrungen“ schreibt Schori pointiert: „Inhalte, wie sie durch das Planungsschema Ziel/Inhalt/Methode suggeriert werden, gibt es nur in dem Maße, wie sie durch eben die Planung, das heißt, durch die Aufgabenstellung neutralisiert werden gegenüber den mitgebrachten Schülererfahrungen. *Wie könnten auch biographisch einmalige Erfahrungen geplant werden?*“ – Diese Äußerung ist zwar überspitzt, weil sie die Möglichkeit einer Annäherung des Unterrichts an die Schülererfahrungen durch eine lebensgeschichtlich ausgerichtete Form der Planung von Unterricht von vornherein ausschließt. Schori ist aber durchaus zuzustimmen, wenn er die grundsätzlichen Unterschiede zwischen den geplanten und unterrichtlich organisierten Lernprozessen und den lebensgeschichtlichen Erfahrungen herausstellt.

Erhebliche Skepsis hinsichtlich der realen Chancen einer entwicklungsorientierten Didaktik in der Schule äußert auch W. Edelstein³⁹. Seine Skepsis begründet er dabei einerseits mit einer Kritik der Schule als Institution: Diese segmentiere alles Lernen, zwingt es in eine lebensabgehobene Form und halte es fest in einem Rahmen vorgegebener Autoritätsbeziehungen, die vor allem der Entwicklung moralischer Mündigkeit entgegenstehen. Andererseits betont Edelstein die noch ungenügende Ausarbeitung der Entwicklungstheorien, die dem im Unterricht wirksamen Kontext noch nicht genügend Beachtung geschenkt haben. – Allerdings strebt Edelstein selbst eine entwicklungsorientierte Didaktik an: „Die Verschränkung subjektiver Kompetenz und objektiver Struktur mit dem Ziel ihrer Assimilation im Bildungsprozeß des Subjekts ist die idealistisch gedachte Grundform einer entwicklungsorientierten Didaktik“⁴⁰. Deshalb versucht er, trotz seiner Skepsis, am Beispiel des sozialwissenschaftlichen Unterrichts die soziale und moralische Entwicklung als konstitutives Prinzip der Curriculumkonstruktion deutlich zu machen⁴¹. Diesen Versuch wird man so verstehen müssen, daß die von Edelstein geäußerte Schulkritik nicht prinzipiell gegen eine entwicklungsorientierte Didaktik spricht, sondern auf notwendige Reformen von Schule und Unterricht verweist.

³⁸ H. Rumpf: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976; K. Schori: Grundprobleme einer theologischen Fachdidaktik. In: Ev. Erz. 38 (1986) S. 434 ff., das Zitat im folgenden S. 441, mit Hervorhebung von mir.

³⁹ W. Edelstein: Theorie der Entwicklung und Praxis des Unterrichts. In: Neue Sammlung 18 (1978), S. 221 ff.; ders.: Lernen ohne Zwang? Einige Thesen über das Verhältnis von Entwicklungspsychologie und Erziehung. In: Neue Sammlung 20 (1980), S. 340 ff.; ders.: Moralische Intervention in der Schule. Skeptische Überlegungen. In: F. Oser u. a. (Hg.): Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung. Frankfurt/M. 1986, S. 327 ff.

⁴⁰ W. Edelstein: Entwicklungsorientierte Didaktik und das Problem der Schulreform. In: Neue Sammlung 24 (1984), S. 375.

⁴¹ W. Edelstein: Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 185 ff.

Damit sind wir bei dem zweiten Einwand – der Frage nämlich, ob die Schule das Lernen nicht grundsätzlich aus der Lebensgeschichte und ihrer Begrenztheit herauslösen *sollte*. Dem Schulverständnis, das sich in diesem Einwand ausdrückt, ist insofern zuzustimmen, als eine Begrenzung auf den vorgegebenen lebensgeschichtlichen Zusammenhang die Schule tatsächlich um ihren aufklärerischen Sinn bringen müßte. Umgekehrt ist jedoch festzuhalten, daß die Schule diesen Sinn gerade auch dann verfehlt, wenn sie mit ihrem Lernen nicht an die lebensgeschichtlichen Voraussetzungen anzuknüpfen vermag oder will. Das in der Schule Gelernte gerät dann nicht zur Aufklärung und zieht den lebensgeschichtlichen Horizont nicht weiter, sondern führt bloß zu einer aufgesetzten Kunstwelt schulischen Lernens, die für die persönliche Lebensgeschichte nichts austrägt.

Man wird, so läßt sich *zusammenfassend* sagen, die Grenzen von Schule, Unterricht und Didaktik gegenüber der stets weiteren Lerngeschichte des Lebens beachten müssen. Lebensgeschichtliches Lernen ist häufig ein Lernen, das, wie J. Henningsen treffend formuliert⁴², durch „Unglück bildet“ – und solches Unglück entzieht sich nicht nur jeder Planung, sondern ist dem Pädagogen ethisch verboten. Aber auch wenn man nicht der Illusion einer curricularen Einholbarkeit lebensgeschichtlichen Lernens frönen und die Lebensgeschichte nicht verschulen will, muß man das Lernen doch, so gut es eben geht, auf die lebensgeschichtlichen Voraussetzungen abstimmen.

3. Zur Verschränkung theologischer Inhalte, lebensgeschichtlicher Erfahrungsfelder und Verstehensformen – Ein Strukturmodell

Auch wenn – nach den Überlegungen des letzten Abschnitts – die Lebensgeschichte von Kindern und Jugendlichen nicht in der Schule aufgeht und sich mit dem planbaren Unterricht nicht verrechnen läßt, bleibt die Aufgabe doch unbestritten, den Unterricht soweit als möglich auf die lebensgeschichtlichen Voraussetzungen des Lernens einzustellen. Dabei kann es sich nur um den Versuch einer Annäherung handeln. Dieser Versuch aber ist aus hermeneutischen und lerntheoretisch-entwicklungspsychologischen Gründen unerläßlich.

Hermeneutisch betrachtet geht es bei der lebensgeschichtlichen Orientierung des Unterrichts um das *Vorverständnis*, das die Schüler immer schon mitbringen. Wenn Verstehen sich nur im zirkulären Prozeß der wechselseitigen Bestimmung und Korrektur zwischen Verstehendem und Verstandenem vollziehen kann, ist Unterricht sinnvoll nur möglich, wenn er auf das sich lebensgeschichtlich wandelnde Verständnis der Schüler eingeht. Eben diese Notwendigkeit belegen auch die entwicklungspsychologischen Theorien, wenn sie auf den subjektbedingten Charakter allen Verstehens und Lernens hinweisen.

Für die Frage nach dem Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik liegt in diesen Überlegungen eine wichtige Konsequenz: Offenbar stellt die bloße Aufnahme und Übertragung rein fachwissenschaftlich erschlossener Inhalte keine ernsthafte Möglichkeit dar, wenn die Schüler wirklich etwas lernen und verstehen sollen.

An welcher Deutung der Lebensgeschichte und der lebensgeschichtlichen Voraussetzungen soll sich die Religionsdidaktik nun orientieren? – Die

⁴² J. Henningsen: Unglück bildet. In: Ders.: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Essen 1981, S. 89 ff.; vgl. F. Maurer: Lebensgeschichte und Lernen. In: Ders. (Hg.): Lebensgeschichte und Identität. Beiträge zu einer biographischen Anthropologie. Frankfurt/M. 1981, S. 105 ff.

heute von den Sozialwissenschaften angebotenen Deutungen stehen nicht einfach in einem Verhältnis wechselseitiger Konkurrenz. Zwar sind sie alle auf denselben Gegenstand bezogen, aber sie heben doch jeweils eigene, aus dem jeweiligen theoretischen Interesse heraus bestimmte (komplementäre) Aspekte hervor. Die Entscheidung für nur eine Deutungsperspektive könnte deshalb nur einer Vorliebe folgen. Sachlich wäre sie kaum zu begründen. Mit jeder Entscheidung für nur eine dieser Perspektiven würde von vornherein auf wichtige Gesichtspunkte verzichtet.

Nicht die Wahl nur einer Deutungsperspektive, sondern ein *mehrperspektivischer Ansatz* scheint mir deshalb allein angemessen. Ein solcher Ansatz zielt, wie ich an anderer Stelle ausführlich dargelegt habe⁴³, auf eine Verschränkung der Perspektiven und versucht, sich gerade die Unterschiedlichkeit der Betrachtungsweisen für ein umfassenderes Verständnis zunutze zu machen. Dabei ist die Wahl eines solchen mehrperspektivischen Ansatzes auch *theologisch begründet*. Die unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Deutungen können nämlich auch so gelesen werden, daß sie unterschiedliche theologische Akzentuierungen zum Tragen bringen.

So gesehen entspricht dem sozialisationstheoretischen Modell eine geschichtsbezogene Theologie, die sowohl die biblischen Texte in einem geschichtlichen und geschichtstheologischen Horizont deutet wie auch die Situation des heutigen Menschen geschichtlich interpretiert. Das lebenszyklische Modell hat demgegenüber eine stärkere Affinität zu einer Hermeneutik der Grunderfahrungen und Grundkonflikte des Menschen, wobei diese Erfahrungen und Konflikte Vergangenheit und Gegenwart hermeneutisch verbinden⁴⁴. Die entwicklungspsychologische Deutung schließlich scheint am ehesten geeignet, das besonders von der reformatorischen Theologie hervorgehobene Verstehen sowie Mündigkeit als Ziel religiöser Erziehung aufzunehmen⁴⁵. – In eine ähnliche Richtung verweisen auch die erwähnten Überlegungen von R. Englert und K. E. Nipkow, die die Notwendigkeit unterschiedlicher Deutungsperspektiven christentumstheoretisch – mit der Entwicklung des neuzeitlichen Christentums in seinen unterschiedlichen Formen – begründen⁴⁶.

Insgesamt muß das Verhältnis zwischen theologischen und sozialwissenschaftlichen Deutungen der Lebensgeschichte allerdings noch genauer untersucht werden. Zum Beispiel hat die Frage nach dem Verhältnis zwischen religiöser Entwicklung und Bekehrung, die etwa J. Fowler mehrfach aufgeworfen hat⁴⁷, noch keine befriedigende Antwort gefunden.

Für die Vorbereitung und Gestaltung von Unterricht bedeutet die Entscheidung für eine mehrperspektivische Vorgehensweise, daß die geschichtlichen und gesellschaftlichen sowie lebensgeschichtlich bestimmten Erfahrungsfelder (*Aspekte der religiösen Sozialisation, lebenszyklischer Aspekt*) mit den sich entwickelnden Verstehensformen (*entwicklungspsychologischer*

⁴³ F. Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion (Anm. 5).

⁴⁴ Vgl. z.B. Scharfenberg/Kämpfer (Anm. 19, bes. S. 170 ff.).

⁴⁵ Vgl. F. Schweitzer: Die Religion des Kindes – Perspektiven aus der Geschichte der Religionspädagogik. In: Nipkow/Schweitzer/Fowler: Glaubensentwicklung (Anm. 21).

⁴⁶ S.o. Anm. 35.

⁴⁷ Vgl. z.B. Fowler: Stages (Anm. 21, S. 269 ff.).

Aspekt) verschränkt werden müssen. Die *fachwissenschaftlichen Inhalte* wiederum sind mit allen drei Aspekten zu verknüpfen.

Diese Forderung führt zu einem *Strukturmodell*, das alle vier Aspekte – Fachwissenschaft, religiöse Sozialisation, Lebenszyklus und religiöse Entwicklung – zusammensehen will⁴⁸. Im Zentrum steht die erfahrungsbezogene (korrelative) Verbindung von religiösen Symbolen bzw. theologischen Inhalten und psychosozialen Krisen des Lebenszyklus. Quer dazu liegen die Stufen der religiösen Entwicklung. Sie werden hier durch Klammern, die auf einer Seite offen sind, angedeutet, da es sich nicht um eine reifungsbedingte und deshalb altersbezogen festliegende Abfolge handelt. Ebenfalls quer zu den lebenszyklischen Erfahrungsfeldern setzen die gesellschaftlichen Sozialisationseinflüsse an: Sie modifizieren die psychosozialen Krisen inhaltlich und bestimmen auch den Fortgang der Stufenentwicklung, zumindest in seiner Geschwindigkeit.

Dieses Strukturmodell ist als Grundlage einer mehrperspektivisch an der Lebensgeschichte orientierten Didaktik gemeint. Seine Implikationen liegen nicht nur im Bereich der didaktischen Aufbereitung vorgegebener Inhalte. Es geht vielmehr auch um die erst noch zu treffende Auswahl von Inhalten⁴⁹. Die Frage nach den lebensgeschichtlichen Voraussetzungen des Lernens tritt also mehrmals auf – sowohl zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik (Frage der Auswahl und der Sequenz von Inhalten) wie zwischen Inhalt und didaktischer Aufbereitung (Unterrichtsvorbereitung im engeren Sinne).

Es sei erneut betont, daß sich der Unterricht den Schülern und deren Voraussetzungen nicht einfach anpassen soll. Der Unterricht muß gegebene Voraussetzungen auch korrigieren und muß ein Überschreiten des Gegebenen provozieren und die Entwicklung vorantreiben. Auch Korrekturen, Provokationen und Entwicklungsanstöße werden jedoch nur in dem Maße wirksam, in dem sie auf die lebensgeschichtlichen Voraussetzungen bezogen sind und diese wirklich „treffen“.

⁴⁸ Dieses Schema stellt eine Weiterentwicklung der in F. Schweitzer (Lebensgeschichte und Religion, Anm. 5, S. 196) wiedergegebenen Abbildung dar.

⁴⁹ Mit K. E. Nipkow (s.o., Anm. 33) sehe ich – anders als etwa F. Oser/A. Bucher (Die Entwicklung des religiösen Urteils. Ein Forschungsprogramm. In: Unterrichtswissenschaft 1987, S. 147) – im Entwicklungsstand auch ein Kriterium für die Auswahl von Inhalten.

Sozialisations- wirkungen	Psychosoziale Krisen (nach E. Erikson)	religiöse Symbole	Stufen des Glaubens (J. Fowler)
→	1 Grundvertrauen gegen Grundmißtrauen	das Numinose (Gott, Muttergott- heiten) 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 Vatergottheit Sünde und Erlösung, Umkehr	} wörtlich
→	4 Werksinn gegen Minderwertigkeits- gefühl	Berufung), Schöpfungsauftrag, Werke	} konventionell
→	5 Identität gegen Identitätskonfusion	Glaube, gemeinsame Überzeugungen, der (im Leiden) solidarische Gott, Entfremdung und Erlösung	} individu- ierend/ reflektierend
→	6 Intimität gegen Isolierung	Gemeinschaft, christologische Themen	} verbindend
→	7 Generativität gegen Stagnation	Schöpfung, Berufung), Fürsorge für das Kommende	
→	8 Integrität gegen Verzweiflung und Ekel	das Heilige, die letzten Dinge	

4. Konkretion: Perspektiven der Planung von Unterricht

Was tragen die Überlegungen zum Verhältnis von Lebensgeschichte und Lernen und zu einer lebensgeschichtlich orientierten Didaktik nun für die Unterrichtsplanung aus? – Zunächst erlauben diese Überlegungen eine weitergehende Klärung der eingangs zitierten Frage aus W. Klafkis didaktischer Analyse. Die Frage nach der Gegenwartsbedeutung eines Unterrichtsinhalts und nach den lebensgeschichtlich bestimmten Voraussetzungen des

Verstehens und Lernens kann nun in dreifacher Hinsicht entfaltet werden. Ich will dies mit Hilfe von *drei Erschließungsfragen* noch einmal verdeutlichen. Diese Fragen stellen sich bei jedem Thema und müssen bei der Unterrichtsvorbereitung bearbeitet werden:

- In welchen gesellschaftlichen, die religiöse Sozialisation der Schüler bestimmenden Zusammenhängen steht das Unterrichtsthema?
- In welchem Verhältnis steht das Thema zu der derzeitigen psychosozialen Entwicklungsstufe der Schüler? An welche lebenszyklisch früheren oder gegenwärtigen Erfahrungen kann angeknüpft werden?
- Welche Formen des sozialen, moralischen und religiösen Verstehens und Urteilens setzt das Thema voraus, und mit welchen Entwicklungsstufen ist bei den Schülern zu rechnen?

Erst eine in diesem Sinne dreifache Erschließung des Themas unter dem Aspekt gesellschaftlicher und lebenszyklischer Erfahrungen sowie des sich entwickelnden Verstehens kann eine angemessene, dem heutigen Forschungsstand entsprechende Beantwortung der Frage nach den lebensgeschichtlich bestimmten Voraussetzungen des Lernens gewährleisten. Dabei ist zu beachten, daß wir es hier nicht unmittelbar mit einer Aufgabe für den einzelnen Lehrer zu tun haben, sondern mit einer Grundaufgabe der religionspädagogischen Ausbildung (als der zu Recht so genannten Unterrichtsvorbereitung im weiteren Sinne) sowie der Lehrplangestaltung.

Um die Möglichkeiten und Aufgaben einer lebensgeschichtlich orientierten Didaktik weiter zu verdeutlichen, will ich nun abschließend im einzelnen noch die Konsequenzen für die verschiedenen *Ebenen der Planung* benennen:

Lehrplangestaltung: Die lebensgeschichtliche Orientierung sollte als ein grundlegender Aspekt der Konstruktion von Lehrplänen zum Tragen kommen. Dabei kann es sich sinnvollerweise nur um rahmenhafte Abstimmungen handeln. Die lebensgeschichtliche Entwicklung darf nicht mit einem Fahrplan verwechselt werden, auf dessen pünktliche Einhaltung man hoffen sollte. Ziel muß es dennoch bleiben, eine Überforderung der Schüler und ein Verfehlen ihrer Lernvoraussetzungen zu vermeiden. So wird man etwa Gleichnisse *als Gleichnisse* in der Grundschule nicht behandeln können, weil das Verständnis symbolischer Sprache als einer besonderen Sprache noch fehlt⁵⁰.

Für den einzelnen Lehrer weisen die drei genannten Erschließungsfragen einen Weg, auf dem Lehrplanvorgaben auf ihre Angemessenheit hin überprüft und präzisiert werden können.

Schuljahresplanung: Besondere Bedeutung kommt angesichts der lebensgeschichtlichen Voraussetzungen des Lernens derjenigen Phase zu, in der ein Lehrer eine Klasse neu übernimmt. Nicht nur aus gruppenspezifischen Gründen, sondern aus Gründen des Lehrens und Lernens ist es wichtig, die Schüler genauer kennenzulernen. Am Anfang des Schuljahrs könnte deshalb eine Art explorativer Phase stehen, in der die Schüler besonders stark zu Wort kommen und dem Lehrer so die Möglichkeit geben, sich bei der Planung und Gestaltung von Unterricht möglichst genau auf die Lernvoraussetzungen der Schüler einzustellen.

⁵⁰ Vgl. Bucher/Oser (Anm. 23) sowie A. Bucher: Gleichnisse schon in der Grundschule? In: Kat. Blätter 112 (1987), S. 194 ff.

Aufbau von Unterrichtseinheiten: Lebensgeschichtliche Voraussetzungen des Lernens sind nicht in der Weise konstant, daß sie sich bei allen Themen des Unterrichts einfach gleichbleiben. Das gilt sowohl für die gesellschaftlichen und lebenszyklischen Erfahrungen wie für die kognitiv-strukturellen Entwicklungsstufen, die sich in ein und derselben Person bereichsspezifisch unterscheiden können. So gesehen muß ein häufig anzutreffender Typ des Aufbaus von Unterrichtseinheiten geradezu als verfehlt bezeichnet werden: Dieser Typus geht davon aus, daß Schüler zunächst *motiviert* und dann *informiert* werden müssen, ehe abschließend mit ihnen auch *diskutiert* werden kann. Erst am Ende der Einheit – wenn es für Korrekturen allemal zu spät ist – soll so der Lehrer erfahren, wie die Schüler selbst ein Thema verstehen. Damit wird der hermeneutische Zirkel des Verstehens und Lernens von vornherein systematisch verfehlt.

Eine lebensgeschichtlich orientierte Didaktik müßte statt dessen beim Thema *und* bei den Voraussetzungen des Verstehens einsetzen. Deshalb kann das Gespräch mit den Schülern, in dem diese ihre Strukturen des Verstehens allererst zeigen können, nicht am Ende stehen, sondern sollte möglichst schon in der Anfangsphase einer Unterrichtseinheit eingeplant werden.

Planung und Gestaltung der Einzelstunde: Auch hier kommt es zunächst vor allem darauf an, daß den Schülern überhaupt die Möglichkeit gegeben wird, ihr (Vor)Verständnis zu zeigen. Das mag banal klingen. Eine Durchsicht z. B. der von G. Stachel dokumentierten Religionsunterrichtsstunden⁵¹ legt jedoch die Vermutung nahe, daß dies in den wenigsten Fällen geschieht. Schüleräußerungen, die ausführlich genug wären, damit ein Leser – und eben doch wohl auch ein Lehrer – diese Äußerungen in ihren lebensgeschichtlichen Voraussetzungen verstehen könnte, sind eher selten. Wo solche Äußerungen auftreten, sind sie häufig an ihrem von der Lehrererwartung abweichenden Charakter zu erkennen – z. B. daran, daß ein Schüler die Frage nach der Absicht, in der ein Gleichnis (Luk 15) erzählt wird, nicht versteht, weil er schon das Gleichnis selbst nur als einen erzählenden Bericht verstanden hat⁵². Solange man sich der entwicklungsbedingten Voraussetzungen des Verstehens nicht bewußt ist, liegt es dann nahe – wie in dem genannten Beispiel geschehen –, die entwicklungsbedingt von der Lehrererwartung abweichende Schülerantwort nur als korrekturbedürftig anzusehen und darauf mit der „richtigen Antwort“ zu reagieren. Lehren und Lernen kommen so jedoch nicht zusammen. Statt einfach die „richtige“ Antwort zu nennen, käme es hier darauf an, der „falschen“ Schülerantwort erst einmal auf die Spur zu kommen, indem man, zusammen mit dem Schüler, nach ihren Voraussetzungen in einem bestimmten Vorverständnis sucht.

Schluß

Die Überlegungen des vorliegenden Beitrags haben sich ganz auf die lebensgeschichtliche Entwicklung der *Schüler* und auf deren Vermittlung mit den Unterrichtsinhalten begrenzt. Vieles spricht aber dafür, die Lebensgeschichte der *Erwachsenen* – also der Lehrer, Erzieher und Eltern – ebenfalls in den Blick zu nehmen. Lehren und Lernen verlangt so gesehen nicht nur eine Beachtung der lebensgeschichtlichen Voraussetzungen der Schüler,

⁵¹ G. Stachel (Hg.): Die Religionsstunde – beobachtet und analysiert. Eine Untersuchung zur Praxis des Religionsunterrichts. Zürich/Köln 1976 sowie die Folgebände.

⁵² Dieses Beispiel habe ich an anderer Stelle genauer analysiert, s. F. Schweitzer: Religiöse Entwicklung und schulisches Lernen. Theorien der religiösen Entwicklung und ihr Beitrag zur Frage der Lernmotivation. In: Religionsunterricht an höheren Schulen 31 (1988), S. 78ff.

sondern muß überhaupt als eine im Medium bestimmter Themen geschehene Begegnung der Lebensgeschichten zweier Generationen verstanden werden – wobei sich dieser Satz auch umdrehen läßt: Die Behandlung theologischer Inhalte geschieht im Unterricht stets im Medium der Begegnung von generationenspezifischen Lebensgeschichten. Dieser Gedanke ist hier nicht mehr weiter zu verfolgen. Er sollte aber bei der weiteren Arbeit beachtet werden.

Diese letzte Forderung gilt auch für einen zweiten Aspekt, der hier nicht mehr entfaltet werden kann. Die Frage nach der Lebensgeschichte habe ich im vorliegenden Beitrag nur unter dem Aspekt der Lernvoraussetzungen betrachtet und damit als eine *formale* Bedingung des Verstehens. Eine weiterreichende Betrachtung müßte die Lebensgeschichte aber auch *inhaltlich* und *thematisch* verstehen – nämlich als das *generative (Schlüssel)Thema*, das sie heute weithin darzustellen scheint.