

F R I E D R I C H S C H W E I T Z E R

Elementarisierung *im Religionsunterricht*

Erfahrungen

Perspektiven

Beispiele

mit weiteren Beiträgen von

Karl Ernst Nipkow

Albert Biesinger

Norbert Mette

Regine Froese

Oliver Kliss

Tobias Ziegler



neukirchener
theologie



neukirchener
theologie

Friedrich Schweitzer

Elementarisierung im Religionsunterricht

Erfahrungen
Perspektiven
Beispiele

mit weiteren Beiträgen von
Karl Ernst Nipkow, Albert Biesinger,
Norbert Mette, Regine Froese, Oliver Kliss
und Tobias Ziegler

4. Auflage 2013

Neukirchener Theologie

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2003 – 4. Auflage 2013

Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH, Neukirchen-Vluyn

Alle Rechte vorbehalten

Umschlaggestaltung: Andreas Sonnhüter, Düsseldorf

DTP: Dorothee Schönau

Gesamtherstellung: Hubert & Co., Göttingen

Printed in Germany

ISBN 978-3-7887-1931-9

www.neukirchener-verlage.de

Vorwort

Dieser Band richtet sich an die Praxis des Religionsunterrichts. Er handelt von Erfahrungen und Perspektiven der Elementarisierung. Damit wird einer der für die gegenwärtige Religionsdidaktik zentralen didaktischen Ansätze aufgenommen und anhand von Beispielen für die Praxis entfaltet. Damit soll eine in der Aus- und Fortbildung immer wieder empfundene Lücke geschlossen werden. Zugleich soll deutlich werden, dass der Elementarisierungsansatz keineswegs auf den biblischen Unterricht beschränkt ist, sondern sich in fruchtbarer Weise auf alle Themen des Religionsunterrichts beziehen lässt. Das Spektrum der im vorliegenden Band behandelten Themen reicht deshalb bewusst von ausgesprochen biblischen Themen wie »Schöpfung« oder »Gerechtigkeit« über systematisch-theologische Fragen wie »Theodizee«, »Jesus« bzw. »Christologie« oder »Rechtfertigung« bis hin zu aktuellen Herausforderungen einer Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts und des interreligiösen Lernens. Dazu kommen, erstmals in dieser Ausführlichkeit, eigene Ausführungen zu elementaren Formen des Lernens, die auch die Methoden des Unterrichts einschließen.

Der Band ist so aufgebaut, dass zunächst eine einführende Darstellung des Elementarisierungsansatzes geboten wird, die sich bewusst auch an solche Leserinnen und Leser wendet, die sich bislang noch nicht damit beschäftigt haben. In den sich anschließenden thematischen Beiträgen treten theoretisch-didaktische Fragen dann bewusst zurück. Sie werden im letzten Beitrag des Bandes aufgenommen, der auch einer Verortung des Elementarisierungsansatzes in der neueren religionsdidaktischen Diskussion dient.

Die Beiträge sind aus der Praxis erwachsen – teils direkt aus der Praxis des Religionsunterrichts und teils aus der religionspädagogischen Ausbildung. Dazu kommen Erfahrungen und Impulse aus der Lehrerfortbildung im In- und Ausland. Fast alle Beiträge stammen aus dem Umkreis der »Tübinger Religionspädagogik«. Das hier vertretene Elementarisierungsverständnis wurde zunächst von Karl Ernst Nipkow entwickelt, im Weiteren von ihm gemeinsam mit Friedrich Schweitzer auch in empirischer Hinsicht weiter ausgeführt und schließlich von diesem fortgesetzt. Die Mitarbeit von Norbert Mette und Albert Biesinger zeigt jedoch an,

dass dieses Elementarisierungsverständnis nicht auf bloß eine Konfession beschränkt und nicht auf Tübingen begrenzt ist.

Im Zentrum vieler Beiträge stehen Bezüge zum schulischen Religionsunterricht. Wenn gemeindepädagogische Zusammenhänge nur gelegentlich ausdrücklich angesprochen werden, sollte dies nicht so missverstanden werden, als wäre Elementarisierung allein eine Herausforderung für den Bereich der Schule. Vieles, was in den einzelnen Beiträgen dargestellt wird, lässt sich auch für gemeindepädagogische Aufgaben fruchtbar machen.

Ausdrücklich danken möchte ich dem Neukirchener Verlag für seine Bereitschaft, diesen Band in sein Programm aufzunehmen.

Tübingen, im Sommer 2002

Friedrich Schweitzer

Inhalt

Vorwort	5
<i>Friedrich Schweitzer</i>	
Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz: Einführende Darstellung	9
<i>Karl Ernst Nipkow</i>	
Theodizee – Leiden verstehen, Böses überwinden können?	31
<i>Oliver Kliss</i>	
Hat Gott die Welt geschaffen? Schöpfungsglaube und Naturwissenschaft in Klasse 9	47
<i>Friedrich Schweitzer</i>	
An den Grenzen einer jeden Didaktik: »Erziehung nach Auschwitz«	71
<i>Norbert Mette</i>	
»Suche den Frieden und jage ihm nach!« (Ps 34, 15) Biblische Wegweisungen zu einer Kultur gerechten Friedens (Schalom)	93
<i>Karl Ernst Nipkow</i>	
Rechtfertigung – elementarisierende Erschließung mit Jesus und Paulus	115
<i>Albert Biesinger / Friedrich Schweitzer</i>	
Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht – eine neue didaktische Herausforderung	133
<i>Regine Froese</i>	
Mehr als nur Kinderfasching: Elementarisierung als Heraus- forderung für ein interreligiöses Lernen in der Grundschule	147

Tobias Ziegler

Jesus-Bilder Jugendlicher – in elementarisierender Perspektive ... 161

*Friedrich Schweitzer*Elementarisierung nur der Inhalte – oder elementare Formen
des Lernens? 187*Friedrich Schweitzer*Elementarisierung in der religionsdidaktischen Diskussion:
Entwicklungstendenzen – weiterführende Perspektiven –
offene Fragen 203

Autorenverzeichnis 221

FRIEDRICH SCHWEITZER

Elementarisierung – ein religionsdidaktischer Ansatz

Einführende Darstellung

In diesem Kapitel soll es um eine einführende, bewusst einfach gehaltene Darstellung gehen. Beabsichtigt ist eine Beschreibung, die auch für solche Leserinnen und Leser verständlich ist, die sich bislang noch nicht mit dem Elementarisierungsansatz beschäftigt haben. Einzelfragen der religionsdidaktisch-wissenschaftlichen Diskussion werden deshalb zurückgestellt (sie werden im letzten Kapitel des Buches aufgenommen, auch mit Hinweisen zur Literatur).

Was also bedeutet »Elementarisierung«? Erste Fragen können sich schon an der Wortbedeutung entzünden: Was heißt *elementar*? Der Blick in ein Wörterbuch erbringt die plastische Antwort: *grundlegend – urwüchsig – naturbedingt*.¹ Häufig wird elementar auch mit *einfach* oder *vereinfacht* wiedergegeben. Bei Wendungen wie »Elementarpädagogik« schwingt das Anfängliche oder Einführende mit. Vom Begriff des »Elements« her kann auch daran gedacht werden, dass sich das Elementare nicht in weitere Komponenten zerlegen lässt und also die äußerste Stufe einer Vereinfachung durch Zergliederung darstellt. Elementarisierung lässt sich dann als der Vorgang verstehen, in dem Schwieriges, Komplexes, Unverständliches usw. in eine vereinfachte und damit verständliche Form überführt wird.

Die allgemeine Wortbedeutung ergibt noch keine zureichende Antwort auf die Frage nach der didaktischen Bedeutung von Elementarisierung. Erst der religionspädagogische und -didaktische Kontext lässt eine weitere Zuspitzung zu. Gefragt ist nun, was *pädagogisch* einfach oder zugänglich, grundlegende oder notwendige Voraussetzung für weiteres Lernen, anfänglich oder auch schon für Kinder einsichtig ist oder zumindest werden kann. Im religionsdidaktischen Zusammenhang tauchen weitere Umschreibungen auf – Gewissheit, Einfachheit, Überzeugungskraft und Verständlichkeit.² Solche Begriffe zeigen an, dass es das Elementare nicht »an sich« – abgesehen von allen pädagogischen Situationen – geben kann. Verständlichkeit, Überzeugungskraft und

1 Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, bearb. v. G. Drostowski u.a., Mannheim u.a. 1963, 134.

2 So K.E. Nipkow in seiner Interpretation des Lutherschen Katechismus in der Perspektive der Elementarisierung; vgl.: Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982, 187ff.

Gewissheit, aber auch Einfachheit erweisen sich am Ende allesamt als Begriffe, die auf ein Verhältnis verweisen – auf das Verhältnis zwischen einem Inhalt oder Thema und bestimmten Personen, *für die* etwas einfach, überzeugend oder verständlich ist oder denen etwas Gewissheit schenkt. Als didaktischer Ansatz will Elementarisierung dazu beitragen, dass dies im Religionsunterricht auch tatsächlich erreicht wird.

In einer ersten zusammenfassenden Umschreibung lässt sich sagen: *Elementarisierung* bezeichnet ein religionsdidaktisches Modell für die Vorbereitung und Gestaltung von (Religions-)Unterricht, das eine Konzentration auf pädagogisch elementare – also von den Inhalten ebenso wie von den Kindern und Jugendlichen (oder Erwachsenen) her grundlegend bedeutsame und für sie zugängliche – Lernvollzüge unterstützen soll.

Das Anliegen eines so auf elementares Lernen ausgerichteten (Religions-)Unterrichts ist nicht neu. Die Wurzeln der entsprechenden Bemühungen reichen auch dem Begriff nach mehrere Jahrhunderte zurück.³ Die prominentesten Vertreter waren Johann Heinrich Pestalozzi im 18. Jahrhundert und Wolfgang Klafki im 20. Jahrhundert. In der Religionsdidaktik wird seit knapp 30 Jahren, allerdings mit wechselnder Bedeutung, von Elementarisierung gesprochen. Als wichtigste Vertreter sind hier Hans Stock, Karl Ernst Nipkow und Ingo Baldermann zu nennen. Besonders bei Stock und Baldermann ging es vor allem um den Bibelunterricht,⁴ was das Missverständnis nahelegte, Elementarisierung sei überhaupt ein Ansatz ausschließlich für die biblische Didaktik. Elementares Lernen kann aber – und *muss* – viel breiter und offener verstanden werden, nämlich auch als didaktischer Ansatz für theologische Fragen insgesamt sowie für Themen, die aus der Lebenswelt der Jugendlichen erwachsen.⁵ Ein solches, bewusst weites

3 Vgl. das letzte Kapitel des vorliegenden Bandes; dort auch Literatur zum Folgenden.

4 H. Stock, *Evangelientexte in elementarer Auslegung*, Göttingen 1981; I. Baldermann, *Wer hört mein Weinen? Kinder entdecken sich selbst in den Psalmen*, Neukirchen-Vluyn 1986; ders., *Gottes Reich – Hoffnung für Kinder. Entdeckungen mit Kindern in den Evangelien*, Neukirchen-Vluyn 1991.

5 Zu diesem Verständnis s. etwa K.E. Nipkow, *Das Problem der Elementarisierung der Inhalte des Religionsunterrichts*, in: G. Biemer / D. Knab (Hg.), *Lehrplanarbeit im Prozess. Religionspädagogische Lehrplanreform*, Freiburg u.a. 1982, 73–96; G. Lämmermann, *Zur Elementarisierung des Elementarisierungsproblems. Vorbereitende Bemerkungen zu einer kritischen Religionsdidaktik*, in: *Der Evangelische Erzieher* 40 (1988), 551–567; ders., *Stufen religionsdidaktischer Elementarisierung*, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik* 6 (1990), 79–91; F. Schweitzer, *Moralisches Lernen – Überlegungen zur didaktischen Erschließung moralischer Inhalte*, in: *Der Evangelische Erzieher* 38 (1986), 420–434; ders., *Lebensgeschichte und religiöse Entwicklung als Horizont der Unterrichtsplanung*, in: *Der Evangelische Erzieher* 40 (1988), 532–551.

Verständnis von Elementarisierung wird jedenfalls im vorliegenden Beitrag sowie in diesem Band insgesamt vertreten.

1 Anstöße: Warum religionsdidaktische Elementarisierung?

Am häufigsten begegnet der Religionspädagogik eine Erwartung, die sich religionsdidaktisch allerdings rasch als Missverständnis herausstellt: Viele, die nach Elementarisierung verlangen, meinen damit so etwas wie eine »Mini-Theologie« – eine Theologie im Westentaschenformat, die sich, zugespitzt formuliert, nach dem berühmten Modell des Nürnberger Trichters an Kinder und Jugendliche vermitteln lässt. Theologisch bleibt ein solches Verständnis von Elementarisierung unzureichend, weil eine solche kleinteilige Vermittlung von Theologie gar nicht möglich oder sinnvoll wäre, und sie bleibt didaktisch problematisch, weil sie die Kinder und Jugendlichen nicht wirklich in konstitutiver Weise berücksichtigt. Vereinfachung, Auswahl und Konzentration sind bei dieser – problematischen – Erwartung die zureichenden Maßstäbe einer Theologie, für die dann aber eher der Begriff der *Elementartheologie* als der einer religionsdidaktischen *Elementarisierung* zutrifft.⁶ Didaktisch gesehen lässt sich das Elementare niemals unter Absehung von den Kindern oder Jugendlichen, *für die* etwas elementare Bedeutung gewinnen soll, bestimmen. Die Suche nach einer Elementartheologie bleibt sinnvoll, nicht zuletzt angesichts der Unübersichtlichkeit der heutigen Theologie – aber Elementartheologie ist noch nicht Elementarisierung.

Der wichtigste Anstoß für den Elementarisierungsansatz erwächst aus der Frage, wie Religionsunterricht so gestaltet werden kann, dass er eine »fruchtbare«, authentische und lebensbezogene Begegnung zwischen den Inhalten oder Themen einerseits und den Kindern und Jugendlichen andererseits ermöglichen kann. Dieses für jeden Religionsunterricht grundlegende Bemühen lässt sich mit dem Stichwort *guter Religionsunterricht* umschreiben. Gesucht ist ein religionsdidaktischer Ansatz, mit dessen Hilfe die Qualität von Religionsunterricht verbessert werden kann. Allerdings wäre es überzogen, wollte man die Qualität von Religionsunterricht allein von dem gewählten didaktischen Ansatz abhängig machen. Es gibt weitere Faktoren, die für die Qualität von Unterricht eine Rolle spielen – etwa die Person der Unterrichtenden, die äußeren Bedingungen, das Schulklima, die in den Unterricht bereits mitgebrachte (religiöse) Sozialisation u.a.m.⁷ Dennoch muss

6 Vgl. H. Stock, Elementartheologie, in: W. Böcker / H.-G. Heimbrock / I. Kerkhoff (Hg.), Handbuch religiöser Erziehung. Bd. 2: Lernbedingungen und Lerndimensionen, Düsseldorf 1987, 452–467.

7 Zur Diskussion s. auch A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunter-

die Frage nach der Qualität von Unterricht auch für die Auswahl bzw. Entwicklung eines religionsdidaktischen Ansatzes – im Sinne eines allgemeinen Horizonts – entscheidend sein.

In der zeitgenössischen Religionspädagogik wird weithin die Überzeugung geteilt, dass die Qualität von Religionsunterricht nicht ohne konstitutiven Bezug auf die Kinder und Jugendlichen, auf deren Erfahrungen und Wahrnehmungen, aber auch Lernmöglichkeiten und -bedürfnisse beurteilt werden kann. In programmatischer Form wird von einem »*Perspektivenwechsel*« gesprochen, wie ihn etwa die Synode der EKD im Jahre 1994 mutig auch gegen anders ausgerichtete Tendenzen in Gesellschaft, Bildungswesen und Kirche eingefordert hat.⁸ Gesucht ist deshalb eine Didaktik für den Religionsunterricht, die einem solchen Wechsel der Perspektive – von den Erwachsenen hin zu den Kindern und Jugendlichen – wirksam Ausdruck zu geben vermag. Dabei ist an die Gestaltung des Unterrichts zu denken, der den Kindern und Jugendlichen Raum geben soll, ihre Wahrnehmungen, Deutungen und Fragen zum Ausdruck zu bringen und auch das Unterrichtsgeschehen selbst dadurch mitzubestimmen, aber auch an die Unterrichtsvorbereitung, die sich, etwa mit Hilfe der Entwicklungspsychologie oder sozialisationstheoretischer Erkenntnisse, vermehrt auf die Weltzugänge und Deutungsweisen von Kindern und Jugendlichen einstellen muss.⁹ Wenn diese Forderung nicht abstrakt bleiben und in der Praxis leerlaufen soll, müssen religionsdidaktische Modelle konkrete Hinweise dazu geben, wie der Perspektivenwechsel didaktisch eingeholt werden kann. Somit folgt der Elementarisierungsansatz dem Interesse an einer Form von Unterricht, die den beschriebenen Perspektivenwechsel deutlicher zum Tragen bringt als herkömmliche Formen der Didaktik. Als Modell der Unterrichtsvorbereitung muss Elementarisierung aber auch dem Anspruch genügen, den besonderen Voraussetzungen und Erfordernisse des *Religionsunterrichts* im Unterschied zu anderen Fächern gerecht zu werden. Allgemeindidaktische Modelle wie etwa die noch immer am weitesten verbreitete Didaktische Analyse W. Klafkis¹⁰ beziehen sich auf alle Fächer und müssen deshalb von fachspezifischen Zusammenhängen abstrahieren. Demgegenüber kann das Elementarisierungsmodell religionspädagogisch als »Kern der Lehrplanung und Un-

richt in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000, 26ff (»Was ist »guter« Religionsunterricht?«).

8 *Synode der EKD*, Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995, 49ff.

9 Dazu noch immer grundlegend *F. Schweitzer / K.E. Nipkow / G. Faust-Siehl / B. Krupka*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh² 1997.

10 *W. Klafki*, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1963; *ders.*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985.

terrichtsvorbereitung« angesprochen werden,¹¹ nämlich im Sinne einer fachdidaktischen Zuspitzung und religionsdidaktischen Modifikation bzw. Erweiterung des allgemeindidaktischen Denkens.

Noch einen Schritt weiter als die Suche nach einem den Erfordernissen der Religionsdidaktik angemessenen Modell der Unterrichtsvorbereitung reicht die Frage nach einer *Profilierung des Religionsunterrichts*. In diesem Sinne wurde schon in den 1970er Jahren an die Frage nach dem Beitrag der Theologie und der theologischen Inhalte zu einer solchen Profilierung gedacht.¹² Damals schien das theologische Profil des Religionsunterrichts durch den wachsenden Einfluss einer sozial- und erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Curriculum- bzw. Lehrplanentwicklung ins Hintertreffen zu geraten. In der Gegenwart stellt sich demgegenüber stärker das Problem, wie der Religionsunterricht im Gegenüber zu alternativen Fächern wie Ethik- oder Philosophieunterricht, Werte und Normen, Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) ein eigenes Gesicht wahren kann, nicht zuletzt angesichts immer wieder zu hörender Vorwürfe, dass der Religionsunterricht in der Praxis doch kaum etwas anderes sei als Ethikunterricht. Ein eigenes Profil für den Religionsunterricht ist heute durch die Bindung an die Kirche kaum mehr in überzeugender Form zu gewinnen, da die kirchliche Bindung des Religionsunterrichts im Sinne von Art. 7,3 GG (Religionsunterricht wird »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« erteilt) vielfach nicht mehr einzuleuchten vermag. In dieser Situation ist eine Profilbildung nur von innen her – durch eine entsprechende Didaktik – zu erreichen. Der Elementarisierungsansatz, wie er hier verstanden wird, trägt dazu vor allem durch die Konzentration auf existenziell bedeutsame *Wahrheitsfragen* im Dialog zwischen Kindern und Jugendlichen einerseits und in ihrem Glauben identifizierbaren Erwachsenen andererseits bei.

Nicht zu übergehen ist schließlich, dass der Elementarisierungsansatz auch aus rein *unterrichtspraktischen Bedürfnissen* heraus nachgefragt wird. Seit vielen Jahren wird über Probleme in der Praxis des Religionsunterrichts geklagt – über offen zur Schau getragenes Desinteresse, über provozierend dargestellte Langeweile und Disziplinlosigkeit. Daneben stehen gewichtige Berichte von Schülerinnen und Schülern, die besonders in der Zeit der Sekundarstufe I einen interessanten, sie auch persönlich ansprechenden Religionsunterricht vermisst haben.¹³

11 K.E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Lehrplanung und Unterrichtsvorbereitung am Beispiel der Elia-Überlieferung, in: Braunschweiger Beiträge 1986/3, 3–16.

12 H. Stock (Hg.), Elementarisierung theologischer Inhalte und Methoden im Blick auf die Aufgaben einer theologisch zu verantwortenden Lehrplanrevision und Curriculumentwicklung in den wichtigsten religionspädagogischen Praxisfeldern. Zwischenbericht über den Stand des Forschungsauftrages, Münster 1975.

13 So sehr eindrücklich P. Kliemann / H. Rupp (Hg.), Tausend Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000.

Neue Wege der Unterrichtsgestaltung sind jedenfalls gefragt und in der Sache auch erforderlich, wenn der Religionsunterricht Zukunft haben soll. Ein Religionsunterricht, der mit dem Wandel des Kindes- und Jugendalters Schritt halten will, ist beständig darauf angewiesen, ein produktives Verhältnis zu den sich wandelnden Erfahrungen und Entwicklungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen zu gewinnen.¹⁴ Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Elementarisierungsansatz auf einer mehrschichtigen Begründung beruht, sowohl in praktischer als auch in theoretischer Hinsicht. Die damit verbundenen Erwartungen definieren zugleich Ansprüche, denen dieses didaktische Modell genügen muss.

2 Elementarisierung als religionsdidaktisches Modell

Der Elementarisierungsansatz wird zunächst durch die beschriebene Intention bestimmt, eine Konzentration auf pädagogisch elementare – also von den Inhalten wie von den Kindern und Jugendlichen (oder Erwachsenen) her grundlegend bedeutsame und für sie zugängliche – Lernvollzüge zu unterstützen, wie wir oben formuliert haben. Diese allgemeine Intention muss für den didaktischen Gebrauch jedoch weiter aufgeschlüsselt werden, damit sie handhabbar ist. Im Laufe der Zeit haben sich dazu bestimmte Fragerichtungen bzw. Dimensionen bewährt, die einer mehrperspektivischen Erschließung des Verhältnisses zwischen den Inhalten und Themen einerseits und den Kindern und Jugendlichen andererseits dienen. Im Einzelnen geht es um folgende Fragerichtungen:

- elementare Strukturen
- elementare Erfahrungen
- elementare Zugänge
- elementare Lernformen
- elementare Wahrheiten.

Bei dieser Aufzählung ist von vornherein zu beachten, dass diese fünf Fragerichtungen oder Dimensionen der Elementarisierung nur analytisch voneinander zu trennen sind. Dies bedeutet beispielsweise, dass »elementare Strukturen« zwar nur unter konstitutiver Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse identifiziert werden können, dass sie aber auch nicht unabhängig von den lebensgeschichtlich bedingten Zugängen oder Erfahrungen zu verstehen sind. Darin folgt die Elementarisierung einem Anliegen vor allem der bildungstheoretischen Didaktik, für die die Fachwissenschaft stets im Horizont didaktischen Denkens aufzunehmen ist und diesem nicht in isolierter Weise vorge-

14 Vgl. *F. Schweitzer*, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh²1998, bes. 164ff.

ordnet werden kann.¹⁵ Elementarisierung steht für einen *pädagogisch-bildungstheoretisch begründeten Religionsunterricht*.

Wenn die verschiedenen Elementarisierungsdimensionen im Folgenden nacheinander dargestellt werden, ist darüber hinaus zu beachten, dass die Reihenfolge im Prinzip beliebig ist. Die Erschließungsdimensionen folgen aufeinander im Sinne eines Kreises oder Zirkels, in den an jeder Stelle eingetreten werden kann.

Die Darstellung erfolgt im Übrigen anhand von zwei exemplarischen Themen – dem *Gleichnis vom verlorenen Sohn* (Lk 15,11–32) und der Frage nach *Globalisierung als religionspädagogischer Herausforderung*. Mit der Wahl dieser Beispiele soll u.a. deutlich werden, dass der Elementarisierungsansatz – wie auch die übrigen Beiträge des vorliegenden Bandes zeigen – ebenso auf biblische Themen angewendet werden kann wie auf Themen oder Probleme aus der Gegenwart.

2.1 Der Sache Kern: elementare Strukturen

Jede Form von Unterricht steht vor dem Problem der *Auswahl*. Auch schon lange vor der für die heutige Situation charakteristischen Explosion des Wissens war es unumgänglich, aus der Fülle des prinzipiell Lehrbaren diejenigen Inhalte und Themen herauszufiltern, die in Schule und Unterricht vorkommen sollen. In gewisser Weise markiert dieser Schritt der Auswahl überhaupt den Unterschied zwischen dem Leben und einer speziell für Zwecke von Erziehung und Bildung eingerichteten Institution wie dem Unterricht.¹⁶ Für den Religionsunterricht ist die Notwendigkeit einer solchen Auswahl auf mehreren Ebenen deutlich: Schon im Blick auf die Bibel als die maßgebliche Quelle des Christentums muss eine Auswahl getroffen werden, ähnlich aber auch hinsichtlich der geschichtlichen Entwicklung des Christentums, seines Verständnisses in der Gegenwart und seiner Verkörperung im heutigen Leben, das ja immer zugleich individuell, gesellschaftlich und global zu denken ist. Im Blick auf lebensweltliche Themen gilt nicht weniger, dass auch hier eine Auswahl zwingend notwendig ist. Und in allen diesen Hinsichten kommt hinzu, dass wir es auch mit wissenschaftlichen Deutungen zu tun haben – mit Erkenntnissen der Exegese, historischer Forschung, dogmatisch-theologischen oder -ethischen sowie praktisch-theologischen Analysen von Kultur und Gesellschaft und darüber hinaus mit weiteren wissenschaftlichen Erkenntnissen anderer Disziplinen, etwa der Sozialwissenschaften, aber auch der Naturwissenschaften. So stellt sich die Aufgabe der Auswahl ganz unausweichlich. Aber nach welchen Regeln soll sie verfahren?

15 Vgl. dazu schon *W. Klafki*, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, a.a.O., 126ff.

16 Vgl. *K. Mollenhauer*, Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, München 1983, bes. 52ff.

Immer wieder genannt werden in diesem Zusammenhang Prinzipien wie *Konzentration*, *Reduktion* oder *Vereinfachung*. Die Auswahl soll sich auf das Wesentliche konzentrieren, sie soll die Fülle reduzieren und das Schwierige oder Komplexe vereinfachen. Bei solchen Vorschlägen leuchtet ein, dass trotz aller Auswahlzwänge doch das Wesentliche – der Kern der Sache – nicht verloren gehen soll.

Aus der Sorge um die Sache insistieren manche wie etwa H. Stock darauf, dass der Prozess des Auswählens, der Konzentration und der Vereinfachung *ganz an der Sache selbst* und also an der *Theologie* ausgerichtet sein soll. Bewusst wird auf jeden Bezug auf die Lernenden verzichtet, offenbar weil sonst eine Verfälschung befürchtet wird.¹⁷ Dies ist, um es noch einmal zu sagen, das Programm einer *Elementartheologie*, die sich bewusst als eine rein innertheologische Aufgabe versteht. Auf den ersten Blick ist dieses Programm plausibel. Mindestens zwei Einwände stellen sich jedoch ein und verweisen auf die begrenzte Reichweite einer solchen Elementartheologie. Der erste Einwand ist pragmatisch motiviert: Ist zu erwarten, so kann gefragt werden, dass eine rein innertheologisch gesteuerte Auswahl und Vereinfachung, die sich gar nicht um die Erfahrungen heutiger Menschen kümmert, diese Menschen wirklich erreicht? Auf jeden Fall bleibt es hier dem Zufall überlassen, in welchem Verhältnis die elementartheologische Auswahl zur heutigen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen steht. – Der zweite Einwand führt diese Überlegung weiter zu einem prinzipiellen didaktischen Argument. Demnach *kann* es gar keine reflektierte Auswahl geben, die nicht schon an bestimmten Lerngruppen oder -situationen orientiert wäre. Die Auswahl für ein universitäres Oberseminar sieht anders aus als die Auswahl für den Kindergarten, wieder anders ist die für die Erwachsenenbildung oder für eine internationale Jugendbegegnungsgruppe. Gewiss wird es Gemeinsamkeiten geben, die in allen diesen Fällen konstant bleiben. Es fragt sich aber, ob sich dieses Gemeinsame in isolierter Form darstellen lässt oder ob es nicht doch mit der jeweils situativen Ausrichtung so verschmolzen ist, dass das Gemeinsame sich entweder gar nicht isolieren lässt oder wenigstens bloß in einer hoch abstrakten und damit didaktisch nicht wirklich relevanten Form.

Genau hier liegt der Unterschied zwischen *Elementartheologie* einerseits und *Elementarisierung* andererseits: Versteht sich die Elementartheologie als ein rein innertheologisches Vorgehen, so fragt der Elementarisierungsansatz von Anfang an *didaktisch* oder *pädagogisch* und deshalb konstitutiv von der *Beziehung zwischen der Sache und den Kindern und Jugendlichen* her. Der Unterschied zwischen Elementartheologie und Elementarisierung sollte gleichwohl nicht als ein bloßer Gegensatz verstanden werden. Die elementartheologische Frage

17 Vgl. H. Stock, *Elementartheologie*, a.a.O., 452ff.

kommt dem Interesse an Elementarisierung durchaus entgegen, so wie das didaktische Bemühen um Elementarisierung auch zu einem Anstoß für die Elementartheologie werden kann.

Bei der Identifikation elementarer Strukturen ist die Didaktik auf die Wissenschaft angewiesen. Im Falle des Religionsunterrichts ist dabei in erster Linie an die Theologie zu denken, je nach Thema aber auch an andere Wissenschaften. Beim Thema »Globalisierung«, das wir hier als Beispiel heranziehen, sind notwendigerweise auch politikwissenschaftliche, soziologische, philosophisch-ethische, ökonomische, informations- und kommunikationstheoretische, vielleicht auch ethnologische u.a. Erkenntnisse von Interesse. Auf jeden Fall aber geht es darum, sich mit Hilfe der verschiedenen wissenschaftlichen Erkenntnisse darüber klar zu werden, was beim jeweiligen Thema wesentlich ist und worauf es entscheidend ankommt.

Bei der Suche nach dem »Kern der Sache« stellt sich freilich alsbald das Problem der *Vielfalt* und *Uneindeutigkeit* ein. In vielen Fällen führt die wissenschaftliche Forschung ja gerade nicht zu eindeutigen Ergebnissen, sondern stellt umgekehrt eindeutige Auffassungen in Frage, so dass nicht ohne Grund behauptet werden konnte, wissenschaftlicher Fortschritt bestehe überhaupt in der Auflösung vermeintlicher Gewissheiten. Auch eine elementarisierende Didaktik sollte sich über den stets vorläufigen Stand der Forschung und über offene Fragen nicht hinwegtäuschen. Manches kann aber doch als wissenschaftlich geklärt betrachtet und als solches im Unterricht präsentiert werden, und anderes kann für Jugendliche vielleicht gerade deshalb interessant sein, weil es auch wissenschaftlich nicht (abschließend) zu klären ist.

Beim Gleichnis vom verlorenen Sohn wurde und wird beispielsweise immer wieder versucht, »zwischen einer originalen ersten Hälfte (V. 11–24) und einer sekundären zweiten Hälfte (V. 25–32) zu unterscheiden«, ¹⁸ so dass nur die Erzählung vom ersten Sohn ursprünglich wäre. Die exegetischen Argumente können von Nicht-Exegeten kaum abschließend auf ihre Überzeugungskraft hin beurteilt werden. Unabhängig davon bleibt die Frage interessant, welche inhaltlichen Gründe sich mit der einen oder anderen Einschätzung in theologischer Hinsicht verbinden können. Die Erzählung vom zweiten Sohn, von seiner Eifersucht und seinem Zorn (V. 25ff), fügt dem Gleichnis jedenfalls eine wichtige zwischenmenschliche Dimension hinzu und reflektiert diese Beziehung im Blick auf Gottes Gerechtigkeit. Didaktisch interessant ist auch die Argumentation, dass das gesamte Gleichnis schon deshalb von Lukas stammen müsse, weil es der lukanischen Soteriologie entspreche. Hier könnte Hans Weders kritische Sichtweise diskutiert werden, dass dieses »Argument *schon aus methodischen*

18 Vgl. H. Weder, Die Gleichnisse Jesu als Metaphern. Traditions- und redaktionsgeschichtliche Analysen und Interpretationen, Göttingen ³1984, 252, der freilich diese Unterscheidung ablehnt.

Gründen fragwürdig« sei, »fußt es doch auf dem Axiom, dass ein Theologumenon eines Evangelisten mit der Verkündigung Jesu gar nicht übereinstimmen könne«. ¹⁹ Exemplarisch wird hier ein Grundproblem der (historisch-kritischen) Exegese und ihrer Prinzipien der Auslegung greifbar.

Gerade die Auslegung H. Weders enthält auch ein Beispiel dafür, wie die neutestamentliche Exegese zu einem Ergebnis im Sinne elementarer Strukturen gelangen kann. Weder fasst zusammen: »Die *Zentralfigur* der Erzählung ist (auch wenn er nicht durchwegs Handlungsträger ist) der *Vater*. Er vereinigt die Geschichte beider Söhne; seine überströmende Liebe kommt dem Jüngeren zuvor und bittet auch den Älteren von seiner Gerechtigkeit abzukommen und mitzufeiern. Das Hauptinteresse dieser Liebe ist die Rekonstitution des Ganzen«. Deshalb gelte: »Der Vater dieser Parabel verweist auf *Gott*. Genauer: die Liebe, die sich in dieser Parabel ereignet, ist die Liebe Gottes ... Die Liebe Gottes überholt *als Vergebung* die Vergangenheit des Menschen, und sie überholt *als Bitte* zum Mitfeiern auch die Gerechtigkeit des Menschen ... Die Liebe Gottes ist darauf aus, *beide* Verlorenen zum Fest der Liebe zu vereinigen ... Das Ereignis einer solchen Liebe irritiert die Welt, denn Vergebung ist in ihr nicht vorgesehen. Aber gerade als eine irritierende Liebe macht sie alles neu«. ²⁰ Gewiss: Auch dieser Deutung stehen andere Deutungsmöglichkeiten gegenüber. ²¹ Davon, dass in diesem Gleichnis mit der Liebe des Vaters etwas Neues in die Welt kommt, sollte aber nichts verloren gehen, wenn das Gleichnis nicht um seine Pointe gebracht, ihm die Spitze abgebrochen werden soll.

Für biblische Themen, bei denen in aller Regel eine umfangreiche Literatur zur Verfügung steht, kann das Gesagte wohl eher einleuchten als für Themen aus unserer eigenen Gegenwart. Wie steht es um die elementaren Strukturen beim Thema Globalisierung? Auch hier ist auf die einschlägige Forschung zurückzugreifen. ²² Auch in der Forschung über Globalisierung wiederholt sich, was bei der exegetischen Forschung zu beobachten war: Die entsprechenden Diskussionen sind kontrovers und werden von unterschiedlichen Positionen aus geführt.

19 Ebd., 253f.

20 Ebd., 259–261.

21 Vgl. bspw. J. Jeremias, Die Gleichnisse Jesu. Kurzausgabe, Göttingen ⁹1984, 86ff; E. Linnemann, Gleichnisse Jesu. Einführung und Auslegung. Kurzausgabe, Göttingen ²1982, 71ff; W. Harnisch, Die Gleichniserzählungen Jesu. Eine hermeneutische Einführung, Göttingen 1985, 200ff; sowie die Auslegung bei K.E. Nipkow im vorl. Band, 123ff.

22 Als leicht zugängliche Einführung sei genannt U. Beck, Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung, Frankfurt/M. 1997.

Einer vor allem an der Ökonomie ausgerichteten Sichtweise (globale Märkte, globaler Wettbewerb, globale Finanzströme usw.) stehen kulturbezogene und kulturkritische Deutungen gegenüber (Ablehnung einer »McDonaldisierung« der Welt, Betonung der bleibenden Bedeutung des Lokalen usw.).²³ Politische Forderungen nach einer transnationalen Zivilgesellschaft, die sich für eine politisch verantwortliche Gestaltung von Globalisierungsprozessen einsetzt, kommen hinzu. Aus theologischer Perspektive geht es um christlich-ethische Maßstäbe und um Ökumene als Vision einer bewohnbaren Erde.²⁴ Für den Religionsunterricht sind die theologischen Deutungen von besonderem Interesse. Es wird aber auch hier darauf ankommen müssen, diese Deutungen mit den Perspektiven von Kindern und Jugendlichen zu verbinden.

2.2 Vom Sitz im Leben: elementare Erfahrungen

Schon seit Jahren bemüht sich die Religionsdidaktik um einen erfahrungsorientierten Unterricht, der an die Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen anknüpfen soll. Dieses Bemühen entspricht der seit der Aufklärungspädagogik zu beobachtenden Aufwertung der Erfahrung gegenüber Tradition und Offenbarung, wie sie dann in der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts noch einmal eine didaktische Blüte erlebte. Für heutige Kinder und Jugendliche ist es ganz selbstverständlich, dass sie nur das einleuchtend finden, was im Horizont ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt Sinn macht.

Elementarisierung zielt auf einen lebensbedeutsamen Unterricht und ist insofern konstitutiv auf Erfahrungsorientierung verwiesen. In der *Wahrnehmung* von Kindern und Jugendlichen in ihren eigenen lebensweltlichen Zusammenhängen besteht deshalb eine unausweichliche Aufgabe elementarisierender Didaktik. Allerdings kann diese Aufgabe realistischerweise nicht vollständig von unterrichtlichen Zielen oder angestrebten thematischen Schwerpunkten absehen. Die Wahrnehmung von Lebenszusammenhängen ist eine prinzipiell unab-schließbare Aufgabe. Für den Unterricht kann sie nur dann fruchtbar werden, wenn gezielt – und damit auch selektiv – nach Entsprechungen, Anknüpfungsmöglichkeiten, lebensweltlichen Fragestellungen, Suchbewegungen usw. Ausschau gehalten wird.²⁵ Mit einer in der biblischen Exegese entwickelten Formulierung kann vom »Sitz im Le-

23 Vgl. ebd.

24 Vgl. bspw. *M.L. Stackhouse* u.a., *Christian Social Ethics in a Global Era*, Nashville 1995; *R.J. Schreiter*, *Die neue Katholizität. Globalisierung und die Theologie*, Frankfurt/M. 1997; *D. Becker* (Hg.), *Globaler Kampf der Kulturen? Analysen und Orientierungen*, Stuttgart u.a. 1999.

25 Mit dieser Bestimmung grenze ich mich gegen eine Auffassung von Elementarisierung ab, wie sie vor allem von *G. Lämmermann* vertreten worden ist; vgl. dazu das letzte Kapitel des vorliegenden Bandes.

ben« religionsunterrichtlicher Themen gesprochen werden, wobei – anders als bei der Bibelauslegung – an den heutigen Sitz im Leben sowie an das Leben von Kindern und Jugendlichen zu denken ist.

Das Gleichnis vom verlorenen Sohn, das wir in diesem Kapitel als Beispiel heranziehen, weist zahlreiche Bezüge zum heutigen Leben von Kindern und Jugendlichen auf. Es kreist um die Vater-Sohn-Beziehung, um das Verhältnis zwischen den Generationen, das Verhältnis zwischen Geschwistern – oder, abstrakter formuliert: um Themen wie Aufbrechen und Aufbrechen-Dürfen, Scheitern, Schuld und Vergebung, Liebe und Eifersucht, Gerechtigkeit, Freude usw.

Bei unserem zweiten Beispiel, dem Thema »Globalisierung«, ist die Frage nach dem Sitz im Leben besonders wichtig.²⁶ Didaktisch gesehen bleibt es problematisch, hier nur an die objektiven Herausforderungen einer weltweiten Ökonomie oder an die Ungerechtigkeit des Welthandels im Verhältnis zwischen Erster und Dritter Welt zu denken. Ausgangspunkt muss auch hier die Frage sein, wie sich die Globalisierung in der Lebenswelt heutiger Kinder und Jugendlicher bemerkbar macht – also etwa durch die weltweite Verbreitung von (Jugend-)Musik oder Filmen, Moden, internationale Reisen o.ä. Erst von hier aus lässt sich dann auch der für Kinder und Jugendliche abstrakte Zusammenhang weltweiter ökonomischer Verflechtungen erschließen und lassen sich darauf christlich-ethische Antworten etwa im Sinne des Lebens in der Einen Welt beziehen.

Beide Beispiele zeigen noch ein Weiteres: Die Frage nach dem »Sitz im Leben« ist nicht nur einmal zu stellen, sondern gleich mehrfach. Das biblische Gleichnis hatte seinen ersten Ort in der Verkündigung Jesu und damit auch im Leben der Menschen, an die er sich mit seiner Verkündigung wandte. Es hat weitere Orte im Evangelium des Lukas gefunden sowie in den christlichen Gemeinden, von den Anfängen der Kirche in immer wieder anderer Form bis in unsere Gegenwart. Die unterschiedlichen Erfahrungen, die sich auf diesem Weg des Gleichnisses durch die Geschichte mit ihm verbanden, sind ihrerseits von Interesse und sprechen wiederum – positiv oder negativ – zu den Erfahrungen heutiger Menschen. Der Wandel im Vaterbild, der mit dem Wandel der Familie einhergeht, ist dafür nur ein – allerdings zentrales – Beispiel. Das Erbarmen eines machtvollen Patriarchen in biblischer Zeit ist etwas anderes als das Entgegenkommen der von vornherein als fehlbar angesehenen modernen Väter, ganz zu schweigen von »abwesenden Vätern«, die sich nach Scheidung oder sonst von Frau und Kind getrennt haben.

Lernimpulse aus der Beachtung mehrfacher »Sitze im Leben« ergeben sich in anderer Weise beim Thema »Globalisierung«. Globalisierung

26 Vgl., auch mit empirischen Untersuchungsergebnissen, *F. Schweitzer / J. Conrad*, Globalisierung, Jugend und religiöse Sozialisation – Neue Herausforderungen für die Religionspädagogik?, in: *Pastoraltheologie* 91 (2002), 293–307.

bedeutet für Jugendliche in der westlichen Welt etwas anderes als etwa für Jugendliche in Afrika oder Lateinamerika. Interkulturelles und interreligiöses Lernen wird in erfahrungsbezogener Form nur möglich sein, wenn es auch die Erschließung der Erfahrungen anderer, auch in anderen Teilen der Welt bedeutet.²⁷

Das Verständnis des Zusammenhangs von Lernen und Erfahrung darf bei alldem nicht naiv auf die bloße Suche nach Parallelen oder Entsprechungen zwischen verschiedenen Erfahrungen verstanden werden. Die Suche nach Entsprechungen bleibt wichtig. Dazu kommt die häufig mit dem sog. entdeckenden Lernen verbundene Forderung, Erkenntnisse aus ihrem Entstehungszusammenhang erfahrungsbezogen aufzunehmen (sog. genetisches Lehren und Lernen). Darüber hinaus ist aber auch an ausgesprochene Kontrasterfahrungen zu denken, die gerade nicht den eigenen Erfahrungen entsprechen und eben dadurch das Lernen provozieren, sowie an besondere Erfahrungen etwa im Sinne sog. Schlüsselerfahrungen.²⁸

2.3 Mit den Augen der Kinder und Jugendlichen: elementare Zugänge

Was in diesem Abschnitt mit dem Bezug auf die Perspektive der Kinder und Jugendlichen (oder ggf. der Erwachsenen) zugespitzt wird, ist im Grunde bereits in der Frage nach den elementaren Erfahrungen enthalten. Noch deutlicher als mit dem manchmal etwas unscharfen Erfahrungsbegriff kann aber mit dem Verweis auf *unterschiedliche Zugänge* hervorgehoben werden, dass Kinder und Jugendliche ihre *eigenen Verstehens- und Deutungsweisen* mitbringen, wie es beispielsweise die Rezeptionsforschung im Blick auf das Verstehen und Deuten biblischer oder anderer Texte hervorgehoben hat.²⁹ Über die Rezeption von Texten hinaus ist hier daran zu denken, dass Kinder und Jugendliche auch sonst *eigene Weltzugänge und Weltbilder* mitbringen und dass diese – im Sinne des genannten Perspektivenwechsels – religionspädagogisch zu achten sind. Es kann also nicht nur um die Suche nach möglichen Anknüpfungspunkten für einen zu vermittelnden Stoff gehen, sondern hier kommen Kinder und Jugendliche *als Kinder* und *als Jugendliche* in ihrem Eigenrecht in den Blick.

In der neueren religionsdidaktischen Forschung hat sich für diese Elementarisierungshinsicht besonders der Rückgriff auf entwicklungspsy-

27 So das Ergebnis eines internationalen Forschungs- und Konsultationsprojektes, das vom Institute for Youth Ministry, Princeton durchgeführt wurde.

28 Vgl. dazu: Schlüsselerfahrungen. Jahrbuch der Religionspädagogik 16, Neukirchen-Vluyn 2000.

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

chologische Theorien bewährt.³⁰ Solche Theorien werden dabei nicht naiv eingesetzt, so als ginge es darum, Kindern entweder bestimmte Fähigkeiten abzusprechen, oder umgekehrt darum, sie möglichst rasch entlang eines von der Forschung vorgezeichneten Entwicklungspfades voran oder, in einem anderen Bild gesprochen, eine Stufenleiter hinauf zu treiben. Richtig verstanden helfen uns Entwicklungstheorien vielmehr dabei, das den Kindern und Jugendlichen eigene Denken in seiner Eigenart, seinem eigenen Wert und seiner eigenen Würde zu erkennen und zu beachten.

Es liegt auf der Hand, dass Kinder den Vater im Gleichnis vom verlorenen Sohn anders wahrnehmen als Erwachsene. Ihre Rezeption des Gleichnisses wird mit großer Wahrscheinlichkeit direkt an ihre eigenen kindlichen Vaterbilder anknüpfen. Jugendliche hingegen spüren in diesem Gleichnis wohl mehr von der ihnen selbst vertrauten Dynamik der Ablösung von den Eltern und der Infragestellung elterlicher Autorität. Eine weitere Frage des Zugangs betrifft das Gleichnis *als Gleichnis*: Wird dieses Gleichnis als eine symbolische Erzählung mit Verweisungscharakter verstanden, durch die sich Gott in neuer Weise erschließt? Oder wird das Gleichnis als eine wörtlich zu nehmende Erzählung, als eine Art Bericht, aufgefasst?

In der zuletzt genannten Hinsicht können kognitiv-strukturelle Entwicklungstheorien eine Hilfe für ein genaueres Wahrnehmen kindlicher und jugendlicher Zugangsweisen bieten. James W. Fowler³¹ beschreibt Stufen im Umgang mit symbolischer Sprache, die didaktisch als begründete Erwartungen umgesetzt werden können, auch wenn sie im Einzelfall die Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen in ihrer Individualität keinesfalls ersparen. So sind im Grundschulalter vor allem wörtliche Zugangsweisen zu erwarten, während in der Sekundarstufe I mehr und mehr mit einem symbolischen Verständnis zu rechnen ist, das dann im späten Jugendalter (etwa ab der Sekundarstufe II) durch eine symbolkritische Zugangsweise abgelöst wird. Spezialuntersuchungen von Fritz Oser, Anton Bucher u.a., die das Gleichnisverständnis von Kindern und Jugendlichen genauer beleuchten, bestätigen diese allgemeinen Erwartungen.³²

Elementarisierung im Sinne der elementaren Zugänge macht sensibel für die Weltzugänge von Kindern und Jugendlichen. Sie hilft den Er-

30 Vgl. zusammenfassend F. Schweitzer u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, a.a.O.; ders., Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 4 1999.

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

32 A.A. Bucher, a.a.O. (mit weiteren Literaturhinweisen); H. Bee-Schroedter, Neutestamentliche Wundergeschichten im Spiegel vergangener und gegenwärtiger Rezeptionen. Historisch-exegetische und empirisch-entwicklungspsychologische Studien, Stuttgart 1998; H.-J. Blum, Biblische Wunder – heute. Eine Anfrage an die Religionspädagogik, Stuttgart 1997.

wachsenen dabei, sich auf die Kinder und Jugendlichen einzustellen. Dies bedeutet umgekehrt nicht, dass Unterricht sich darin erschöpfen könnte, die Kinder und Jugendlichen in ihren Verstehensweisen lediglich zu bestätigen. In diesem Falle wäre der Unterricht letztlich überflüssig. Zudem würde dabei übersehen, dass Entwicklungsprozesse selbst häufig schon von sich aus in Bewegung sind, d.h. nicht mit festliegenden Entwicklungsständen verwechselt werden dürfen. Insofern ist es angemessener, von einer *Begleitung* der Entwicklung zu sprechen, zu der dann auch ein kritisches Herausfordern gehören kann.

Dies wird noch deutlicher, wenn wir die Frage nach den elementaren Zugängen auf das Thema der Globalisierung beziehen. Hier verweisen die Entwicklungstheorien darauf, dass Kinder zunächst ganz in ihrer Nahwelt leben – in der für sie sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit und in den direkten sozialen Bezügen, in denen sie mit Eltern, Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrern, Kindergruppe oder Klasse usw. stehen.³³

Durch die Medien sind zwar auch schon Kinder mit internationalen Nachrichten und weltweiten Zusammenhängen konfrontiert, aber ihr Umgang mit solchen Informationen wird auch heute noch durch das nur allmähliche Sich-Ausweiten der Horizonte bestimmt.

In einer eigenen Untersuchung zum Globalisierungsbewusstsein Jugendlicher, die parallel in Deutschland und in den USA sowie in anderen Ländern durchgeführt wurde, konnten wir deutliche Entwicklungseffekte beobachten.³⁴ Ein Denken im Sinne des von J.W. Fowler sog. synthetisch-konventionellen Glaubens, der sich vor allem an der eigenen Bezugsgruppe ausrichtet, reicht kaum zu, um globale Zusammenhänge zu erfassen und kritisch zu reflektieren. Jüngere Jugendliche konnten deshalb mit Fragen nach den Auswirkungen und der Bewertung von Globalisierungsprozessen noch kaum etwas anfangen. Erst spätere Entwicklungsstufen, die es erlauben, auch verschiedene Systeme in ein Verhältnis zueinander zu bringen, führen hier weiter.

So gesehen bezeichnet Globalisierung eine wichtige pädagogische und religionsdidaktische Herausforderung. Wenn Menschen fähig werden sollen, Globalisierungsprozesse kritisch zu reflektieren und ethisch verantwortlich zu begleiten, dann müssen sie auch über ein entsprechendes Reflexionspotential verfügen.

Die mit dem Hinweis auf elementare Zugänge verbundene didaktische Aufgabe bewegt sich also zwischen dem Pol der Überforderung einerseits und dem der Unterforderung andererseits. Religionsunterricht darf nicht über die Köpfe hinweggehen, muss die Kinder und Jugendlichen aber auch zu neuen Lernschritten herausfordern. Dies gilt im

33 Als Überblick s. *F. Schweitzer*, *Lebensgeschichte*, a.a.O.

34 *R.R. Osmer / F. Schweitzer*, *Globalization, Global Reflexivity, and Faith Development Theory. The Continuing Contribution of Fowler's Research*, in: *dies.* (Hg.), *Faith Development Theory and the Future of Public Life* (Arbeitstitel), im Druck.

Blick auf biblische Texte ebenso wie für Themen aus unserer eigenen Gegenwart.

Vor einer Verharmlosung der damit angesprochenen didaktischen Herausforderungen ist an dieser Stelle jedoch ausdrücklich zu warnen. Sich auf die elementaren Zugänge von Kindern und Jugendlichen einzulassen geht nicht in einer didaktischen Optimierung eines von den Erwachsenen vorab in jeder Hinsicht bestimmten Unterrichts auf. Vielmehr muss der oben als Anstoß für die Elementarisierung genannte *Perspektivenwechsel* auch hier mitbedacht werden. Am schärfsten haben dies Klaus und Philipp Wegenast mit ihrer These auf einen Nenner gebracht: »Biblische Geschichten dürfen auch »unrichtig« verstanden werden.«³⁵ Die Verstehensweisen und Weltzugänge von Kindern und Jugendlichen verhalten sich durchaus widerständig gegen die didaktischen Intentionen der Unterrichtenden, und manchmal laufen sie auch den mit Hilfe der wissenschaftlichen Exegese bestimmten elementaren Strukturen zuwider. »Unrichtiges« Verstehen, das aus dem kindlichen Weltverhältnis erwächst, hat ein Recht auf Achtung.³⁶ Aber Unterricht wäre überflüssig, wollte er es bei jedem beliebigen Verständnis, wenn es nur von Kindern kommt, einfach belassen. Die didaktische Herausforderung liegt auch hier darin, einerseits die kindlichen Zugangsweisen vorbehaltlos zu respektieren und andererseits die Kinder doch zu weiteren Entwicklungsschritten herauszufordern.³⁷

2.4 Aktives Lernen und Erfahren: elementare Lernformen

Auch diese Dimension der Elementarisierung ist kein isolierter Zusatz, so als ginge es hier lediglich darum, den im Blick auf Strukturen, Erfahrungen und Zugänge erschlossenen Themen nun noch entsprechenden Methoden hinzuzufügen. In älteren Darstellungen zum Elementarisierungsverständnis blieb dieser Aspekt zu Unrecht häufig ausgeblendet. Es wurde übersehen, dass zwischen den elementaren Erfahrungen und Zugängen einerseits und den elementaren Lernformen andererseits ein innerer Zusammenhang besteht, der im Grunde schon in den elementaren Strukturen angelegt ist. Was ist damit gemeint?

35 K. u. P. Wegenast, Biblische Geschichten dürfen auch »unrichtig« verstanden werden. Zum Erzählen und Verstehen neutestamentlicher Erzählungen, in: D. Bell u.a. (Hg.), Menschen suchen – Zugänge finden. Auf dem Weg zu einem religionspädagogisch verantworteten Umgang mit der Bibel. Festschrift für Christine Reents, Wuppertal 1999, 246–263; vgl. auch F. Schweitzer, Kinder und Jugendliche als Exegeten? Überlegungen zu einer entwicklungsorientierten Bibeldidaktik, in: ebd., 238–245.

36 Vgl. dazu F. Schweitzer, Das Recht des Kindes auf Religion. Ermutigungen für Eltern und Erzieher, Gütersloh 2000, 98ff.

37 Zur weiteren Diskussion vgl. F. Schweitzer u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, a.a.O., 15ff.

Wie im letzten Abschnitt gezeigt, stützt sich das Verständnis elementarer Zugänge besonders auf die kognitiv-strukturelle Entwicklungspsychologie. Der Vater dieser Psychologie, Jean Piaget, war nicht nur selbst ein überzeugter Vertreter des aktiven Lernens – eines Lernens durch eigenes Handeln oder Tun.³⁸ Auch seine Psychologie und sein Entwicklungsverständnis unterstützen die Annahme, dass Lernen ein aktives Sich-Auseinandersetzen mit Fragen und Widersprüchen sein muss. Eine solche Aktivität muss nicht immer ein körperliches Tun bedeuten, sondern kann auch die geistige Tätigkeit meinen. Immer aber geht es um mehr als ein bloß passives Aufnehmen von Informationen.

Eine weitere Verbindung zu den elementaren Lernformen erwächst aus der Frage nach elementaren Erfahrungen. Solche Erfahrungen, so haben wir gesehen, besitzen einen mehrfachen »Sitz im Leben« – bei biblischen Texten beispielsweise schon in der Entstehungszeit, dann aber in unserer eigenen Gegenwart im Sinne der Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Auch der Unterricht selbst kann und soll, soweit dies möglich ist, zum Erfahrungsraum werden und damit zu einem Ort, an dem auch neue Erfahrungen gemacht werden. Der Unterricht sollte zwar nicht mit überzogenen Erwartungen überfordert werden, so als wäre es möglich, gleichsam in der dritten Stunde am Montagmorgen eine religiöse Erfahrung zu inszenieren. Erfahrungen *mit* Religion sind aber auch im Unterricht möglich – beispielsweise mit ästhetischen Ausdrucksformen (Bilder, symbolische Darstellungen usw.), durch Begegnungen mit Menschen, deren Erfahrungsberichte selber wieder Erfahrungen aufschließen, usw.

Soweit es um Lernen im schulischen Zusammenhang geht – was dem hier zugrundeliegenden Elementarisierungsverständnis zufolge nicht zwingend ist, da immer auch an gemeindepädagogische Zusammenhänge gedacht werden kann –, kommt als ein weiterer Anstoß für die Frage nach elementaren Lernformen die Perspektive von Schulkultur und Schulentwicklung in den Blick. Wenn Schulen sich heute um ein eigenes Profil und um eine bewusste Erweiterung ihres Lehr- und Lernspektrums bemühen, dann können vom Religionsunterricht ausgehende elementare Lernformen dazu einen wichtigen Beitrag leisten.³⁹ Zu denken ist dabei ebenso an Formen des sozialen Helfens (diakonisches Lernen u.a.), an ästhetisches Gestalten, an geschichtliches Erkunden, an die Begegnung mit Symbolen, liturgische Vollzüge, wie sie ohne den Religionsunterricht in der Schule kaum einen Platz hätten.⁴⁰

38 Exemplarisch verweise ich auf das immer noch sehr lesenswerte Buch *J. Piaget, Theorien und Methoden der modernen Erziehung*, Frankfurt/M. 1974.

39 S. dazu zahlreiche Beiträge in *A. Battke u.a. (Hg.), Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Schule der Zukunft*, Freiburg u.a. 2002.

40 Weitere Beispiele sowie Literaturhinweise s.u., 203ff.