

Guido Hunze

‘Neu gelesen’: Georg Hilger, Religionsunterricht als offener Lernprozeß (1975)

„Religionsunterricht als offener Lernprozeß“ – welche Religionspädagogin, welcher Religionslehrer wünschte sich das nicht als Leitmotiv für neue Bildungsstandards? Doch gegen diese Vision sprechen einige Indizien: Unklar ist, wie sich ein offener Lernprozess mit dem Zentralabitur bei gleichzeitiger Schulzeitverkürzung verträgt. Ungeklärt auch das Verhältnis von Bildung und Standards. Weiter ausgreifend melden sich als bald Erinnerungen an die scharfe Diskussion um *Rudolf Englerts* Beitrag „Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens“, der die Rolle von Tradition, Konfession und Institution neu bestimmt – angesichts der heute prinzipiellen Offenheit der „Frage, woraufhin sich die subjektive Religion der Schülerinnen und Schüler entwickeln soll“¹. Aufhorchen wird auch, wer sich mit der didaktischen Konkretisierung konsequenter Subjektorientierung im Konzept der ‘offenen Unterrichtsplanung’ auseinandersetzt. Schließlich müssen auch die allgegenwärtigen Aporien der Leistungsmessung insbesondere im Religionsunterricht im Konzept eines offenen Lernprozesses beachtet werden. Kurzum: Schon der Titel der Dissertationsschrift *Georg Hilgers*, damals Dozent am Institut für Lehrerfortbildung (IfL) in Essen (seit 1994 in Mülheim an der Ruhr), weckt höchst vielfältige Erwartungen – ob ein 35 Jahre altes Buch aus einer ganz anderen religionspädagogischen Zeit diese einlösen kann?

In den letzten sechs Ausgaben der Religionspädagogischen Beiträge wurden vier religionspädagogische Titel aus den Jahren 1974–1976 „neu gelesen“. *Wolfgang Michalke-Leicht* drängte sich der Eindruck auf: „Die gegenwärtige ist der damaligen Situation durchaus sehr ähnlich. [...] Die vor 35 Jahren in Anschluss an *Robinsohns* Postulat entwickelten Curricula stellten in gleicher Weise den Versuch dar, der Bildungsmisere zu begegnen, wie dies derzeit mit dem Konzept der Bildungsstandards versucht wird.“² Der Blick in *Georg Hilgers* Untersuchung zeigt einmal mehr, wie oft aktuelle und scheinbar neuartige Diskussionen bereits intensiv geführt wurden.

1. Der Religionsunterricht aus curriculumtheoretischer Sicht

Im Jahr 1967 hatte *Saul B. Robinsohns* Studie „Bildungsreform als Revision des Curriculum“³ eine Art produktiven Schock ausgelöst. Im Fokus der Reformbemühungen stand die Notwendigkeit einer empirisch abgesicherten Analyse der Lebens- bzw. Verwendungssituationen der Lerninhalte. Doch weist *Hilger* zu Recht darauf hin, dass trotz dieser Fundierung das Problem der Normativität nicht zu umgehen ist. Einerseits besteht das Dilemma, dass die Herausforderungen der Zukunft nicht objektiv zu eruieren sind, andererseits ist auch eine sozialwissenschaftliche Situationsanalyse nicht voraus-

¹ *Rudolf Englert*, Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltlich orientierten Religionsunterricht, in: KBI 123 (1/1998) 4–12, 7.

² *Wolfgang Michalke-Leicht*, ‘Neu gelesen’: Rudi Ott/Gabriele Miller (Hg.), Zielfelderplan. Dialog mit den Wissenschaften (1976), in: RpB 58/2007, 153–157, 155.

³ Vgl. *Saul B. Robinsohn*, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Berlin u.a. 1967.

setzungslos. So kommt *Hilger* zu dem Schluss: „Der Ansatz kann als scientistisch bezeichnet werden, denn er überträgt den Wissenschaftlern und Experten die wesentlichen Entscheidungen“⁴. Sein Ausweg: die Erweiterung des Experten-Begriffes um die Betroffenen. „Eine Didaktik, die der zunehmenden Subjektwerdung der Schüler dienen will, darf sich nicht mit der Proklamation dieser Intention begnügen, sondern hat sich auch durch ihre Verfahren vor dieser Intention zu rechtfertigen.“ (30) Aus heutiger Sicht ist daher – ohne die Notwendigkeit quantitativ-empirischer Studien zu bestreiten – die Arbeit an qualitativ-empirischen Untersuchungen mit Blick auf eine Art religiös-situativer ‘Lesekompetenz’ der Unterrichtenden gefordert.

Die pädagogische Entwicklung traf sich mit der „empirischen Wendung der Religionspädagogik“ (so *Klaus Wegenast*s Schlagwort 1968⁵). So blind die Curriculum-Diskussion in Fragen der Unterrichtsorganisation auch war, ihre Weiterentwicklung in der Lernzielorientierung wurde in der Religionspädagogik fast euphorisch rezipiert. Vor dem Hintergrund des behavioristischen Ansatzes der Lernforschung war das, was heute undenkbar erscheint, noch möglich: den Lernprozess gegenüber seinem Endprodukt zu vernachlässigen. Für *Hilger* ist diese „Zielorientierung im Sinne einer Ausrichtung an kontrollierbarem Endverhalten“ (33) jedoch bedenklich. Dafür kann er sich auf *Jean Piagets* Kognitionspsychologie berufen, die Lernen als Konstruktionsprozess beschreibt, der keinem allgemeingültigen Prinzip folgt, nicht einmal dem des Lernweges vom Einfachen hin zum Komplexen. Selbst die heute noch gängigen Lernzieltaxonomien erweisen sich als geringwertig, insofern sie zwar Leistungen klassifizieren, nicht aber die Lernprozesse, die ihnen zugrunde liegen. Zudem trennen sie die kognitive und die affektive Dimension – und produzieren so das Problem, selbige später wieder zusammenführen zu müssen. Die Begriffsgeschichte der dritten Dimension gibt hier weitere Hinweise: Was früher die ‘psychomotorische’ Dimension war, fungiert heute oftmals unter der Bezeichnung ‘handlungsorientierte Lernziele’ – mit höchst unterschiedlich engem oder weitem Verständnis von ‘Handlung’.

Hilger resümiert: „Es ist eine äußerst problematische Annahme, Unterricht könne durch präzise Ziele ausreichend gesteuert werden; dabei wird übersehen, daß der Schüler ebenfalls mit Zielvorstellungen in den Unterricht kommt, und die Komplexität von Unterricht wird unzulässig reduziert.“ (38) Beide Argumente gewinnen vor dem Hintergrund der aktuellen PISA-Debatte wieder Aktualität. Anstatt über die innere Qualität des Unterrichts nachzudenken, werden zentrale Abschlussprüfungen eingeführt, die anhand extern festgelegter Bewertungsmaßstäbe Schulleistungen vergleichbar machen sollten. Dennoch vermag *Hilger* wertvolle Funktionen von Lernzielen herauszustellen: als Kriterien für die Unterrichtsplanung, als Instrument der Lehrerverhaltenssteuerung in der konkreten Unterrichtssituation, als Evaluationskriterien und als Orientierungsmaßstab für die Lernenden. Diese Überlegungen lesen sich auch 35 Jahre später noch ganz zeitgemäß: im Verständnis der Lehrenden und Lernenden als „kooperativ Handelnde“ (52) – bis in Begriffe hinein, die heute wieder die Diskussion prägen: ‘Produkt- versus

⁴ *Georg Hilger*, Religionsunterricht als offener Lernprozeß, München 1975, 29. Die im Folgenden in Klammern angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf diese Ausgabe.

⁵ Vgl. *Klaus Wegenast*, Die empirische Wendung der Religionspädagogik, in: *EvErz* 20 (3/1968) 111-125.

Prozessevaluation', Orientierung an 'outcomes' (beide sind für *Hilger* natürlich kontraproduktiv). Ein solch offenes Curriculum ist gekennzeichnet durch das zugrunde liegende komplexe Handlungsverständnis von Unterricht, durch seinen prozessualen Entwurfs-Charakter (gegen so genannte 'teacher-proof' Curricula) sowie durch die Ausrichtung auf die Subjektwerdung der Beteiligten. Dass hierfür die gruppenspezifische Beziehungsebene eine weithin ausgeblendete, gleichwohl wirkmächtige Rolle spielt, ist unmittelbar einleuchtend. Auch die didaktischen Konsequenzen sind längst nicht eingelöst; die Schlagworte des problemlösenden Denkens, der entdeckenden Lernverfahren und des Meta-Unterrichts sind bei *Hilger* allesamt schon nachzulesen.

2. Der Religionsunterricht aus theologischer Sicht

Die empirische Wendung der Religionspädagogik verband sich katholischerseits mit der anthropologischen Wende der Theologie. So ist es konsequent, wenn sich die empirische Motivation verschiebt: weg von der schulpädagogisch geforderten Effizienzsteigerung des Unterrichts, hin zur Situation der beteiligten Menschen. Vielleicht ist diese Subjektorientierung uns heute schon so selbstverständlich geworden, dass sie theologisch nur noch oberflächlich durchdacht wird. Für *Hilger* ist sie im damaligen Kontext so fundamental, dass er sie eigens in verschiedenen Hinsichten durchspielt. Im Mittelpunkt steht der Mensch als transzendentes Wesen. „Transzendenzenerfahrung macht der Mensch [...] dann, wenn er bedingungslos offen ist für seine Welt und seine Geschichte. Verschließt er sich vor Transzendenzenerfahrungen, würde er aufhören, ein Mensch zu sein.“ (88) Diese Transzendentalität des Menschen ist der Ort der Gottesbegegnung. Doch damit sind eine ganze Reihe von Implikationen verbunden. Mit Blick auf den Unterricht ist es gerade die Offenheit des Menschen, die zugleich notwendige Voraussetzung von Transzendenzenerfahrung und zu berücksichtigende Voraussetzung des Religionsunterrichts ist. Wenn etwa die personale Mitwelt als Ort möglicher Gotteserkenntnis angesehen wird, dann ist zu fordern: „Im Religionsunterricht sollte die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Kommunikation und Interaktion gefördert werden, weil Offenheit für den Mitmenschen Transzendenzenerfahrung vermitteln kann.“ (95) Dass die systematisch-theologische Begründung allein nicht hinreichend ist, zeigt sich in der eschatologischen Dimension der Offenheit, die sich gegen alle Bedrohung aus einer christlichen Zukunftshoffnung speist: „Religionsunterricht, der nicht nur offen, sondern auch handlungsorientierend sein will, wird dem Zukunftsglauben einen konkreten Richtungssinn geben müssen.“ (97) Dieser Richtungssinn muss biblisch gefüllt werden, wofür *Hilger* das biblische Exodusbild wählt und an verschiedenen alttestamentarischen Beispielen aufweist.

Dass das Leitprinzip der Offenheit für den Religionsunterricht adäquat ist, zeigt *Hilger* also aus pädagogischer wie auch aus theologischer Sicht – und als kirchlich gewollt: „die Offenheit des Religionsunterrichts und des religiösen Lernprozesses [ist] ein nicht unwesentliches Anliegen der Synode.“ (20)

3. Religionspädagogische Konsequenzen – damals und heute

„Wer den Religionsunterricht wirkungsvoll verändern will, darf die normierende Wirkung der Schülerbücher auf ihn nicht übersehen.“ (160) *Hilger* belässt es nicht bei der pädagogischen und theologischen Analyse, sondern denkt sie weiter. Denn es gilt nach wie vor (insbesondere in der Lehramtsausbildung): Didaktische Prinzipien hat erst verstanden, wer sie konkret in Unterrichtsmaterialien und Religionsbüchern identifizieren und in eigenen Entwürfen durchdacht umsetzen kann. Nach der Analyse heute längst überholter Unterrichtswerke bleibt *Hilgers* grundlegender Fragenkatalog hierzu überraschend aktuell.

Georg Hilger weiß in seiner Dissertation vielschichtige Impulse zu integrieren, ohne sie alle neu erfinden zu müssen. Beeindruckend, mit welcher Konsequenz er den Ansatz des offenen Religionsunterrichts bis in die Arrangements von Lehr-Lernsituationen in Schulbüchern hinein verfolgt. Heute lässt sich kaum ermessen, welch befreiende Wirkung solche Überlegungen gegenüber einer fast technokratisch übersteigerten Curriculum-Diskussion entfalten konnten – mit der noch frischen Dynamik der im *II. Vatikanischen Konzil* und der *Synode* entfalteten anthropologischen Wende im Rücken.

Umgekehrt: Der Reformdruck im deutschen Bildungssystem raubt den Handelnden an (Hoch)Schulen fast die Luft zum Atmen. Teile der Reformen sind gerade gegenläufig zu *Hilgers* Konzept der offenen Lernprozesse, insbesondere dort, wo subtile Ökonomisierungstendenzen, flächendeckende Evaluationszwänge und kognitive Verengungen am Werk sind. Entscheidet man sich mit *Clauß Peter Sajak* für ein konstruktives Aufgreifen der Reform⁶, dann zeigt sich doch eine Parallele zu der Diskussion der 1970er-Jahre. Denn auch hier werden im Unterricht die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler in den Mittelpunkt gerückt, indem sie sich Kompetenzen erarbeiten sollen, die für ein mündiges, selbst bestimmtes und demokratiebewusstes Leben in unserer Gesellschaft notwendig sind. *Georg Hilgers* Mahnung, dass diese Kompetenzen inhaltlich weder durch eine lehramtliche noch durch eine distanzierte wissenschaftlich (religions)pädagogische Analyse von außen hinreichend qualifizierbar sind, gilt dabei heute ebenso wie vor 35 Jahren. Sie müssen immer wieder neu im konkreten Geschehen ausgehandelt werden.

⁶ *Clauß Peter Sajak*, Keine Angst vor Standards, in: KBl 133 (6/2008) 438-446, 445.