

### **»... jedem Einzelnen seine eigenen Gedanken und Ansichten zu lassen ...« – Anmerkungen aus religionspädagogisch-entwicklungspsychologischer Sicht**

Die im vorliegenden Buch versammelten eindrucksvollen Texte von Jugendlichen nach und über »1000 Stunden Religionsunterricht« sind auf besondere Aufforderung durch die Lehrerinnen oder Lehrer in der Schule verfasst worden. Zum Teil tragen sie deutlich die Züge von Schultexten oder Klausuren; zum Teil sind die Texte freier formuliert, manchmal offenbar auch unter Zeitdruck oder in den Grenzen, die die Autorinnen und Autoren sich selber eng gezogen haben. Die Schülerinnen und Schüler sind offenbar nicht dazu aufgefordert worden, über sich selbst zu schreiben – etwa über ihre religiöse (Schüler-)Biographie oder über Erinnerungen an ihre eigene religiöse Erziehung und Entwicklung innerhalb oder außerhalb von Schule und Religionsunterricht. Gefordert war eine Stellungnahme zum Religionsunterricht – eine Bilanz am Ende der Schulzeit.

Texte dieser Art lassen sich nur sehr bedingt entwicklungspsychologisch interpretieren. Durch den geforderten thematischen Bezug wird der Blick von entwicklungspsychologisch bedeutsamen Fragen eher abgelenkt. Es bedürfte einer eigenen – gewiss sinnvollen – Untersuchung mit schriftlicher und mündlicher Befragung dazu, wie Jugendliche im Rückblick das Verhältnis zwischen ihrer religiösen Entwicklung einerseits und dem schulischen Religionsunterricht auf verschiedenen Klassen- und Schulstufen andererseits einschätzen.

Im vorliegenden Zusammenhang kann es demgegenüber nur darum gehen, im Sinne einer hypothetischen Darstellung einige, in den Texten auffällige Züge und Beobachtungen aufzunehmen und interpretierend zusammenzustellen. Dies wird zunächst die Jugendlichen selber betreffen, in weiteren Schritten dann aber auch den Religionsunterricht und die Religionsdidaktik, die durch die Äußerungen dieser Jugendlichen herausgefordert werden.

### **Die Jugendlichen – selbstbewusst und kompetent**

Fast durchweg beeindruckten die Texte durch die enorme Selbstverständlichkeit, mit der die Schülerinnen und Schüler nicht nur den Religionsunterricht, sondern auch die Lehrerinnen und Lehrer beurteilen. Offenbar sind sie längst herausgetreten aus der Befangenheit einer Schülerrolle, die eine solche Beurteilung ja nur bedingt zulässt. Zwar erlaubt die Schülerrolle fast von Anfang an auch eine Stellungnahme zu Schule und Unterricht, aber eben nur aus der komplementären

Sicht des Schülerseins. Demgegenüber stehen die Autorinnen und Autoren der vorliegenden Texte gleichsam *über* der zu beurteilenden Sache – sie treten einen Schritt zurück, um das gesamte Geschehen, einschließlich ihrer selbst, zu reflektieren. Daran ist zu erkennen, dass sie in ihrer Ich-Entwicklung und in ihren kognitiven Möglichkeiten ein Niveau erreicht haben, das in der Entwicklungspsychologie mindestens als Übergang zur »Systemperspektive« beschrieben wird. Im Sinne einer »psychischen Unabhängigkeit oder inneren Souveränität, die im allgemeinen als ›Autonomie‹ oder ›Identität‹ bezeichnet wird«<sup>1</sup>, sind die Jugendlichen in der Lage, aus dem zuvor sie lediglich bestimmenden interpersonellen Geschehen herauszutreten und kritisch dazu Stellung zu nehmen.

Von einem »Übergang« zur »Systemperspektive« ist deshalb zu sprechen, weil in den Äußerungen insgesamt kaum einmal von gesellschaftlichen Zusammenhängen die Rede ist und die institutionelle Dimension etwa der Schule nicht eigens thematisiert wird. Vergleicht man die vorliegenden Äußerungen jedoch beispielsweise mit den – freilich anders gearteten – Beobachtungen aus Klasse 10 in unserer Tübinger Unterrichtsstudie<sup>2</sup>, so tritt der im Sinne einer größeren Selbständigkeit zu interpretierende Entwicklungsstand in den vorliegenden Texten deutlich hervor.

Den überwiegend positiven Einschätzungen besonders des Religionsunterrichts der gymnasialen Oberstufe ist wohl zu entnehmen, dass es in diesem Religionsunterricht gelingt, die Jugendlichen als selbstbewusste und kompetente Gegenüber zum Zuge kommen zu lassen. Dies ist ausdrücklich zu begrüßen. Gleichwohl bleibt zu fragen, ob die vorliegenden Äußerungen nicht auch dazu Anlass geben könnten, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Kompetenz und Eigenverantwortung noch stärker herauszufordern und so auch deutlicher zu fördern, als dies im Rahmen eines lehrplangesteuerten Unterrichts möglich ist. In einem solchen Unterricht bleiben die von den Schülerinnen und Schülern in Anspruch genommene Autonomie und Verantwortung weithin ohne Konsequenz, da letztlich immer die Lehrenden, der Lehrplan und die Schule die wesentlichen Entscheidungen treffen. Ob stärker eigenverantwortliche Arbeitsvorhaben und Projekte wie beispielsweise Jahresarbeiten über diese Grenze hinausführen könnten, wäre auch für den Religionsunterricht der Oberstufe zu prüfen.

---

1 B. Noam / R. Kegan, Soziale Kognition und Psychodynamik. Auf dem Weg zu einer klinischen Entwicklungspsychologie. In: W. Edelstein / M. Keller (Hg.), Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens, Frankfurt/M. 1982, S. 422–460, S. 436. – Zum weiteren Hintergrund vgl. F. Schweitzer, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, 4. erw. Aufl. Gütersloh 1999.

2 F. Schweitzer / K. E. Nipkow / G. Faust-Siehl / B. Krupka, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh <sup>2</sup>1997.

## »Gut fand ich, die eigene Religion kritisch zu bewerten«

Zumindest in einem Teil der Texte und in manchen überaus deutlich tritt die Forderung hervor, dass im Unterricht *kritisch* über Religion nachgedacht werden soll. »Der einzige Vorteil ist nun, dass die anfängliche Dogmatik und Bibeltreue der Kritik und kritischen Rückfrage weicht« (3.14). Oder, negativ formuliert: »des öfteren fehlte die kritische Diskussion über den Glauben und die Existenz Gottes« (5.3).

Ein solcher Wunsch verweist im vorliegenden Zusammenhang auf diejenige Stufe der religiösen Entwicklung, die beispielsweise J.W. Fowler als »individuiert-reflektierenden Glauben« beschreibt<sup>3</sup>. Bei dieser, häufig im späten Jugendalter anzutreffenden Glaubensweise tritt das eigene – kritische – Urteil ganz in den Vordergrund. Nicht mehr die Anpassung an andere soll über den eigenen Glauben entscheiden, sondern allein das, was man selber glauben – und denken – kann oder will. Dieser Stufe ist auch eine entmythologisierende Tendenz zu eigen, die religiöse Symbole in Begriffe übersetzen will. Was damit gemeint ist, zeigt besonders deutlich folgende Passage:

»Vermisst habe ich all die Jahre Kritik an der eigenen Religion, die Auseinandersetzung mit dem Glauben. War Jesus wirklich so, wie er in der Bibel beschrieben wird, vollbrachte er wirklich Wunder, oder ist diese Überlieferung symbolisch zu verstehen? Dieses steife Festhalten an dem Glauben der Kirche als Institution stimmt mich doch nachdenklich, denn der Religionsunterricht an sich ist sonst ja auch offen für Problemstellungen. Außerdem sollte der Unterricht nicht nur von seiner eigenen Religion geprägt sein, sondern es müssten auch andere Religionstheorien angesprochen werden, um sich frei zu entscheiden, welches der richtige Glaube für einen ist.« (4.1)

In vielen Fällen klingt die Forderung nach »kritischer« Auseinandersetzung mit Religion und Kirche freilich eher programmatisch. Sie ist nicht substantiell gefüllt mit eigenen Urteilen oder Argumenten. Deshalb liegt es auch hier nahe, von einem *Übergang* zum »individuiert-reflektierenden Glauben« zu sprechen und noch nicht davon, dass diese Stufe bereits erreicht wäre.

Bemerkenswert und für die Religionsdidaktik sehr bedenkenswert ist die Beobachtung, dass »Texte« dem Wunsch nach einem solchen kritischen Denken noch nicht automatisch gerecht werden. Vielfach scheinen die Schülerinnen und Schüler unter einer Flut von »Texten« zu leiden. Manches erscheint ihnen eher als abgehobene Philosophie, anderes als ein Übermaß an bloßer Information, wieder anderes gar lediglich als Theologie, die allein für künftige Theologiestudierende wichtig sein kann. Dies unterstreicht, dass die Forderung nach kritischer Auseinandersetzung mit Religion nur dann zu ihrem bildenden Ziel gelangen kann, wenn sie auch eine deutlich existentielle Dimension einschließt und also nicht auf die Ebene der »Religionskritik des 19. Jahrhunderts« gleichsam akademisch beschränkt bleibt.

---

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

**»Ich muss doch selbst wissen, was ich glaube und was nicht, das muss mir doch keiner vorkauen. Oder?«**

Wohl noch deutlich stärker als die Forderung nach kritischer Auseinandersetzung ist der Anspruch auf den *eigenen Glauben*<sup>4</sup> – »was für mich auch bedeutet, jedem einzelnen seine eigenen Gedanken und Ansichten zu lassen und nicht bewerten und benoten zu wollen« (5.2).

Mit dieser Betonung der Eigenständigkeit des eigenen Glaubens verbinden sich eine Reihe von Motiven in den Texten, die mir besonders wichtig scheinen und die deshalb auch eigens hervorgehoben werden sollen:

- Die Forderung nach persönlicher Entscheidungsfreiheit: *»Wie weit jemand an was oder wen ›glaubt‹, ist jedem seine Sache«* (8.9).
- Die Ablehnung von allem, was »aufgezwungen« werden soll, bzw. die positive Würdigung eines Unterrichts, der dies unterlässt: *»Sobald man das Gefühl bekam, eine Art von Glauben, die der eigenen Denkweise nicht entsprach, ›aufgezwungen‹ zu bekommen, war Religion nicht mehr so leicht und nebenher. Man beginnt sich darüber aufzuregen, blockiert und protestiert nur noch«* (8.8). *»Gott wurde als der einzig wahre hingestellt und eine andere Meinung durfte man nicht abgeben«* (29.5). *»Mir gefällt es sehr gut, dass uns kein religiöser Glaube aufgezwungen wird«* (22.3).
- Der Wunsch nach unparteiischer Darstellung: *»Die Bibelstunden haben mir nie besonders viel gebracht, von ›unparteiischen‹ Stunden halte ich viel mehr«* (20.1).
- Das eigene Urteil soll nicht durch die Konfessionszugehörigkeit vorweggenommen werden: *»Schließlich soll man nicht von vornherein durch seine Konfession beeinflusst werden«* (8.5).
- Ansätze eines religiösen Relativismus: *»denn die christliche Religion ist mit Sicherheit nicht der einzig richtige Glaube, und wir sollten endlich von dieser irrigen Ansicht abkommen, auch im Reli-Unterricht!!«* (15.1).

Vor diesem Hintergrund ist leicht zu verstehen, dass die Schülerinnen und Schüler besonders sensibel auf jede Wahrnehmung eines Lehrerverhaltens reagieren, das keine andere Meinung zuzulassen scheint:

*»Viele wollten und konnten keine anderen Glaubensansätze von Schülern akzeptieren«* (9.1).

*»Es wird einem immer nur die Meinung des unterrichtenden Lehrers eingere-det«* (28.1).

*»Bei den behandelten Themen bestand unsere Lehrerin fest auf ihrer Meinung, so dass wir, wenn wir anderer Meinung waren, diese nicht allzu deutlich äußerten«* (31.2).

---

4 Zum Hintergrund vgl. F. Schweitzer, Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh<sup>2</sup>1998.

Solche Äußerungen dürfen natürlich nicht im Sinne einer wie auch immer objektiven Beurteilung von Unterricht gelesen werden. Sie unterstreichen aber mit Nachdruck, dass die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Suche nach eigenem Glauben ernstgenommen werden wollen und dass dies – nach ihrer Einschätzung – bislang im Unterricht noch nicht genügend berücksichtigt wird.

### **Religion in biographischer (Entwicklungs-)Perspektive**

Eingangs wurde bereits darauf hingewiesen, dass die vorliegenden Texte auf Grund der vorgegebenen Fragestellung nur bedingt Einblick in die biographische Reflexion von Glaube und Religion erlauben. Vielfach enthalten die Texte jedoch Wahrnehmungen des Kindes und Einschätzungen von Religion im Kindesalter, die auch dann, wenn sie nicht ausdrücklich biographisch sind, als Nachdenken über religiöse Entwicklung und als Wahrnehmung von religiösen Veränderungen in der Lebensgeschichte interpretiert werden können.

Dass die *»Sichtweise einer Sechs- bis Zehnjährigen und einer Zwanzigjährigen ... absolut verschieden«* ist (12.2), daran besteht in den Texten kein Zweifel. Den Weg der Entwicklung zeigt folgende Äußerung:

*»Als Kind bekommt man diese ›Geschichten‹ vorgesetzt und nimmt sie so hin. Wenn man älter wird, kommt man irgendwann in eine Phase, wo einem diese Geschichten dann ziemlich seltsam vorkommen und man beginnt, an ihrer Wahrheit zu zweifeln. Dabei denke ich besonders auch an die Wundergeschichten. Viele fangen dann an, an ihrem Glauben allgemein zu zweifeln, wenn schon die Grundlage unglaubwürdig erscheint. Daher denke ich, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Bibelstellen und mit der Bibel überhaupt im Reli-Unterricht besonders wichtig ist. In der Oberstufe wird dies zwar gemacht; ich würde es aber in niedrigeren Klassen schon für sinnvoll halten«* (14.2).

Auch hier lohnt es sich, einzelne Motive gesondert hervorzuheben:

- Positiv hervorgehoben wird die Möglichkeit eines »naiven« Glaubens: *»in der 4. Klasse wurde ... ziemlich viel philosophiert, ohne den Glauben an sich in Frage zu stellen (= für das Alter sehr positiv)«* (10.6).
- Befürchtet wird, dass die Kinder überwältigt und bedrängt werden: *»Und ich finde es schlecht, wenn versucht wird, die Grundschüler in irgendeine Richtung zu drängen. Ich habe den Unterricht damals jedenfalls so verstanden«* (18.5).
- Kinder werden als verletzlich angesehen, ihr Vertrauen kann missbraucht werden: *»Damals verfügten wir eben noch über eine gute Portion kindlichen Vertrauens ... «* (29.1); *»es ist der falsche Weg, den in gewisser Weise ›hilflosen‹ Schülern (vor allem bis zur 9./10. Klasse) mehr oder weniger unkritisch irgend welche unbestreitbaren Dogmen christlichen Glaubens zu verabreichen«* (5.5); *»Dies hat diese Person natürlich schamlos ausgenutzt ... «* (21.2).

Natürlich ist bei diesen Äußerungen zu bedenken, dass sie in gewisser Weise Rückprojektionen sind und das Kind und sein Erleben in gewisser Weise stilisieren – aus der Sicht der nach Selbständigkeit und Achtung strebenden Jugend-

lichen, die alles ablehnen, was ihnen diese Selbständigkeit verweigert und verwehrt. Gleichwohl zeigen die zumindest teilweise auf detaillierten Erinnerungen beruhenden Äußerungen die Gefahr, die in einem unpädagogischen Religionsunterricht in der Kindheit liegt. Das Problem, dass sich bei den Kindern – zumindest später – das Gefühl eines Überwältigtwordenseins einstellt, ist offenbar auch heute noch nicht gebannt.

Kaum mehr verbreitet scheint hingegen die Vermittlung des Bildes vom strafenden Gott zu sein. Nur an sehr wenigen Stellen wird in den Texten davon berichtet, dass der Religionsunterricht auch Angst gemacht habe (vgl. etwa 3.3). Darin ist – angesichts der in der Literatur so weit verbreiteten Rede von den »dunklen Gottesbildern«, der »Gottesvergiftung« und dem »Gott, der alles sieht und alles bestraft«, gewiss ein deutlicher Fortschritt zu sehen. Um so nachdenklicher muss es stimmen, wenn in Einzelfällen entsprechende Eindrücke mit den Kindern dann doch nicht verarbeitet wurden:

*»Beispielsweise wurden uns in der Grundschule vom Pfarrer alle Geschichten des Alten Testaments in besonders drastischer Weise geschildert. Ich erinnere mich noch besonders an den strafenden Gott, der beispielsweise »veranlasste«, dass König Ahab aus dem Fenster gestoßen und von Hunden zerfetzt wurde ... vermittelt einem Kind diese Art von biblischer Geschichtenerzählung kein besonders positives Gottesbild« (18.1).*

## **Ausblick: Religionsdidaktik und Entwicklungspsychologie**

Zum Schluss meines Beitrags seien noch einige Beobachtungen aufgeführt, die zum Gegenstand genauerer Untersuchungen gemacht werden könnten und wohl auch sollten.

- *Verschwommene Erinnerungen an den Religionsunterricht in der Grundschule:* Die Art und Weise, wie der Religionsunterricht der Grundschule erinnert wird, sollte nicht nur als Urteil über den Unterricht dort gelesen werden. Sie zeigt vielmehr auch an, dass die Entwicklungsunterschiede zwischen den Kindern in der Grundschule und den Jugendlichen oder jungen Erwachsenen in der gymnasialen Oberstufe so groß sind, dass es nur noch bedingt gelingt, sich in die Perspektive des Kindes zurückzusetzen. Dies unterstreicht freilich auch, dass es im Bereich von Religion und Religionsunterricht nur sehr bedingt möglich ist, »Grundlagen« auch nur des Wissens so zu legen, dass sie später einfach abfragbar sind. Im Bereich von Religion gibt es offenbar nicht einfach das kleine Einmaleins, das in der Kindheit ein für allemal gesichert werden könnte. Wissen und Deutung, Kennen und Verstehen sind hier so eng miteinander verbunden, dass mit der Veränderung des Verstehens auch das Wissen wieder neu fraglich wird.
- *Ist das »Spiralcurriculum« im Religionsunterricht eine Illusion?* Die in den Texten immer wieder auftretende Klage über die ständige Wiederholung derselben Themen im Religionsunterricht ist zumindest teilweise wohl so zu

erklären, dass ein auch für die Schülerinnen und Schüler erkennbares und einsichtiges Spiralcurriculum nicht erreicht wird. Dies wirft die Frage auf, ob und wie der nach wie vor sinnvolle Gedanke einer Behandlung von Themen auf verschiedenen Entwicklungsstufen so zum Tragen gebracht werden kann, dass er auch für die Kinder und Jugendlichen einsichtig wird. Dies setzt wohl insbesondere voraus, dass noch genauer über den Zusammenhang von Lehrplan bzw. didaktischer Erschließung und religiöser Entwicklung nachgedacht bzw. dieser Zusammenhang zum Gegenstand entsprechender Untersuchungen gemacht wird.

- *Übergang ins Gymnasium als Störung der religiösen Entwicklung?* Es fällt auf, dass in mehreren Texten die Plötzlichkeit und Härte des Übergangs von der Grundschule zum Gymnasium auch im Religionsunterricht negativ hervorgehoben wird. Beispielsweise heißt es: »Denn der wirkliche Vorwurf, den man ihm [dem Lehrer; F. S.] machen kann, war, dass der Sprung von der Grundschule zum Gymnasium in Religion, so wie es bei uns praktiziert wurde, zu groß war« (30.4). Hinsichtlich der religiösen Entwicklung im späten Kindes- und frühen Jugendalter gibt es keinen Grund für einen solchen schroffen Übergang. Es sollte geprüft werden, ob der Kontext des Gymnasiums (»Gymnasialität des Religionsunterrichts«) wirklich einen solchen Bruch verlangt oder ob es auch Wege geben könnte, den stärker erlebnis- und personbezogenen Religionsunterricht mehr allmählich in eine andere, stärker kritisch-reflektierende Gestalt zu überführen, wie dies von der religiösen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen her naheliegt.
- *Verstärkte Reflexion auf die religiöse Entwicklung auch im Unterricht?* In den Texten wird immer wieder deutlich, dass und wie veränderte Sichtweisen von Gott oder Jesus auf den Einfluss des Unterrichts bzw. bestimmter Lehrerinnen oder Lehrer zurückgeführt werden. Eine Reflexion darauf, dass dies auch der eigenen religiösen Entwicklung entsprechen könnte, tritt dabei nicht hervor. Um wenigstens ein Beispiel zu nennen: »In der Grundschule ... bildete man sich sein eigenes Bild vom lieben, gutmütigen Jesus ... Doch in der Oberstufe sollte sich alles ändern ... Wir bekamen ... biblisch-kritische Texte, Texte von Bibelforschern und andere wissenschaftliche Texte, die uns die ›wahre Geschichte‹ über Jesus berichteten. Wir erfuhren jetzt auch die Schattenseiten von Jesus, dass er eigentlich nicht der ›tolle Typ‹ war, wie er uns in der Grundschule präsentiert wurde ... Ich z. B. war vor den Kopf gestoßen. Ich wusste nun nicht mehr, ob ich aufgrund dieser neuen Tatsachen wirklich vom Christentum überzeugt bin« (22.5). Hier wurde zumindest eines versäumt – die Schülerinnen und Schüler darauf hinzuweisen und ihnen verständlich zu machen, dass der Wandel im Jesus-Bild nicht beliebiges Produkt eines autonom lehrergesteuerten Unterrichts ist, sondern auch aus der eigenen religiösen Entwicklung<sup>5</sup> zumindest erwachsen kann.

---

5 Vgl. dazu den Forschungsüberblick von G. Büttner / H. Rupp im Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 15, Neukirchen-Vluyn 1999.