



fachbeitrag: kinder verstehen - religiöse entwicklung als herausforderung des religionsunterrichts *



friedrich schweitzer

„Kinder verstehen“ - diese Formulierung ist bewußt zweideutig: Kinder verstehen“, das kann ganz einfach eine Aufforderung sein an uns als Erwachsene, daß wir die Kinder doch verstehen sollen - was dann sehr banal und herablassend wirken kann: Für Kinder müsse man eben Verständnis haben.

„Kinder verstehen“ kann aber auch bedeuten, daß Kinder ihre eigenen Verstehensweisen haben, daß Kinder die Welt anders ansehen und verstehen als wir Erwachsene. Die Herausforderung liegt dann darin, daß wir Kindern erst gerecht werden, wenn wir uns auf diese anderen, uns fremd gewordenen kindlichen Verstehensweisen einlassen.

Mein Interesse gilt diesem anderen, uns fremden Verstehen. Es scheint mir wichtig, uns bewußt zu werden, daß Kinder anders verstehen und nach Wegen zu suchen, wie wir mit diesem anderen Verstehen angemessen umgehen können.

Mit dem Untertitel „Religiöse Entwicklung als Herausforderung des Religionsunterrichts“ möchte ich dieses praktische Interesse unterstreichen. Es geht im folgenden nicht um das Verstehen der Kinder an sich - so wie es vielleicht die Psychologie betrachten mag -, sondern es geht mir um eine didaktische Frage: Wie soll, im Unterricht und bei der Arbeit mit Kindern allgemein, mit diesem Verstehen umgegangen werden? Was bedeutet es für den Religionsunterricht, daß Kinder anders verstehen?

Dieser Frage will ich im folgenden in drei großen Schritten weiter nachgehen. Zunächst berichte ich einige Beobachtungen aus dem Unterricht, sodann frage ich nach Deutungsmöglichkeiten dieser Beobachtungen und komme schließlich zu der Frage, welche Aufgaben sich daraus für Didaktik und Unterrichtsvorbereitung ergeben. Zuvor sollen aber noch zwei gewichtige Einwände aufgenommen werden.

Gegen die These, daß Kinder anders verstehen und daß dies auch für den Unterricht beachtet werden müsse, werden immer wieder zwei Einwände formuliert, auf die ich schon an dieser Stelle hinweisen möchte.

- Der erste Einwand behauptet, das Verstehen der Kinder sei letztlich nur ein Ergebnis ihres Lernens. Auch wenn Kinder zum Beispiel Gleichnisse auf einer bestimmten Entwicklungsstufe nicht als Gleichnisse verstehen, so könne ihnen das Gleichnisverständnis doch beigebracht werden. Worauf es ankomme, sei nur das Unterrichtsarrangement, das ein entsprechendes Verständnis anzubahnen vermöge. - Der Hinweis auf eine gezielte Unterrichtsgestaltung scheint mir richtig, die Folgerung aber überzogen. In diesem Falle werden Lernpsychologie und Didaktik gleichsam als allmächtig angesehen. Was auch immer das Kind an eigenen Zugangsweisen mitbringen mag: Der Unterricht wird es allemal transformieren, was mir als gefährliche Allmachtsphantasie erscheint.

* Der Text geht zurück auf einen Vortrag beim „Tag der Begegnung“ 1994 in Braunschweig. Die Vortragsform wurde bewußt beibehalten, die Literaturverweise entsprechend beschränkt (für Literaturangaben vgl. die in dieser Anmerkung genannten Titel). - Inhaltlich beruhen meine Ausführungen in wesentlichen Teilen auf einem Tübinger Forschungsprojekt, das von Karl Ernst Nipkow, Gabriele Faust-Siehl, Bernd Krupka und mir selbst durchgeführt wurde. Insofern sind sie meine „heimlichen“ Mitautoren, auch wenn die Formulierungen im einzelnen natürlich von mir selbst verantwortet werden. Zu den Ergebnissen des Projekts liegen jetzt vor: F. Schweitzer/K. E. Nipkow/G. Faust-Siehl/B. Krupka, „Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie“, Elementarisierung in der Praxis, Kaiser-Taschenbücher 138, Gütersloh 1995 (vgl. die Rezension im vorliegenden Heft) sowie als Dokumentationsband G. Faust-Siehl/B. Krupka/F. Schweitzer/K. E. Nipkow (Hg.), „24 Stunden Religionsunterricht“, Eine Tübinger Dokumentation für Forschung und Praxis, Münster 1995 (zu beziehen beim Comenius-Institut, Schreiberstr. 12, Münster). Von meinen eigenen Veröffentlichungen verweise ich besonders auf „Lebensgeschichte und Religion“, Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, Gütersloh 1994, 3. Aufl. und „Die Religion des Kindes“, Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage, Gütersloh 1992.

- Der zweite Einwand läßt sich ebenfalls als Allmachtsphantasie bezeichnen, nur mit dem Unterschied, daß nun die Allmacht nicht beim Unterricht, sondern bei den Kindern selbst gesehen wird. Der Verdacht, der im Sinne dieses zweiten Einwands formuliert wird, richtet sich darauf, daß die angebliche Berücksichtigung besonderer kindlicher Verstehensformen den Kindern letztlich bloß ein geringeres Verständnis unterstelle und daß den Kindern zum Beispiel bestimmte biblische Geschichten vorenthalten werden sollen. Dagegen wird dann behauptet, daß Kinder überhaupt einen natürlicheren, noch unverstellten Zugang zu solchen Dingen haben und daß es nur darauf ankomme, die Kinder mit ihren Verstehensweisen wirklich zum Zuge kommen zu lassen. Von hier aus kann dann sowohl eine „Pädagogik vom Kinde aus“ als auch eine biblizistische Didaktik vertreten werden. Jedenfalls gibt es in dieser Sichtweise keinen Grund, den Religionsunterricht so zu gestalten, daß er dem Verstehen der Kinder in seinem besonderen Charakter gerecht wird. - Die klassische Formulierung dieser Position finden wir bei E. Key, wenn sie im Jahre 1900 in ihrem Buch 'Das Jahrhundert des Kindes'¹⁾ schreibt, daß auch der beste „Unterricht‘ im Christentum den Kindern zum Schaden“ gereiche. Die Kinder „sollen sich selbst in die patriarchalische Welt des alten Testaments sowie in die des neuen Testaments einleben...“. Dieses Buch werde „dem Kinde teuer“, es finde darin „unendlich viel, was seiner Phantasie und seinem Gefühl unmittelbar lebendige Nahrung gibt, aber nur, wenn es sich in Ruhe in die Bibel versenken kann, ohne jegliche dogmatische oder pädagogische Auslegung“.

Ich möchte nun zunächst versuchen, mich mit Hilfe einiger Beobachtungen aus dem Unterricht dem Verstehen von Kindern zu nähern. Es handelt sich dabei um Beobachtungen aus dem Religionsunterricht, den ich entweder selbst erteilt habe oder als Besucher mitverfolgen konnte. Der Akzent liegt durchweg bei Bruchstellen, an denen das **andere** Verstehen der Kinder und Jugendlichen besonders deutlich hervortritt.

1. Beobachtungen im Religionsunterricht

Die erste Beobachtung stammt aus einer ersten Klasse Grundschule.²⁾ Die Josephsgeschichte wird besprochen: Die Brüder des Joseph kommen nach Ägypten, Joseph ist dort zu einem einflußreichen Politiker geworden. Die Brüder wollen Korn kaufen. In der Heimat herrscht Hungersnot. Joseph gibt sich nicht zu erkennen, er bezeichnet die Brüder als Spione, läßt die Brüder ins Gefängnis werfen. Schließlich behält er einen von ihnen als Geisel und schickt die anderen zurück - mit der für den Vater Jakob bedrohlichen Forderung, nun auch noch den Benjamin zu holen.

Die Kinder werden gefragt: **Ist das richtig von Joseph?** Nach kurzem Zögern kommt allgemeines Nicken: **Ja, das ist recht so. Die Brüder haben ihn ja genauso übel behandelt! So geschieht es ihnen ganz recht.** Dann aber kommt eine Gegenmeinung auf: **Nein, das war ungerecht von Joseph!** Auf die Frage, warum das ungerecht gewesen sei, geben die Schüler und Schülerinnen die vom Lehrer unerwartete Antwort: **Weil der Vater dann traurig wird - und der Vater war doch immer gut zu Joseph...**

Für mich selbst lag in dieser Szene eine Schlüsselerfahrung für die Arbeit mit dieser Klasse: Sie machte mir klar, wie groß der Abstand zwischen meinem Lehrerdanken und dem Verstehen der Kinder war. Für mich ging es hier um einen Konflikt zwischen Brüdern. Ich wollte der Frage nachgehen, ob hier nicht Unrecht mit Unrecht vergolten wird. Aber schon damit kam ich nicht wirklich zum Zuge: Den Kindern erschien das alte 'Auge um Auge, Zahn um Zahn' offenbar nicht weiter anstößig. Was sie aber beim Nachdenken dann alle überzeugt hat, war mir selbst nicht einmal in den Sinn gekommen: der Vater, der diesen Erstkläßlern am Ende viel wichtiger war als alle berechnete Rache an den Brüdern.

Meine zweite Beobachtung kommt aus einer 3. Klasse: Thema ist „Strafe, Vergeltung und Versöhnung“. Das Gleichnis vom verlorenen Sohn wird vorgestellt als Modell von Versöhnung. Auch auf den

1) KEY, E., Das Jahrhundert des Kindes (1900), Königstein 1978, Zitat im folgenden S. 135.

2) Vgl. zu diesem Abschnitt auch F. Schweitzer, Kind und Religion - Religiöse Sozialisation und Entwicklung im Grundschulalter. In: Ders./G. Faust-Siehl (Hg.), Religion in der Grundschule. Religiöse und moralische Erziehung, Frankfurt/M. 1994, S. 38-47.

älteren Sohn wird eingegangen, sein Ärger wird besprochen, schließlich die Worte des Vaters: 'Mein Sohn, du bist immer bei mir, und alles, was mir gehört, das gehört auch dir. Du solltest aber fröhlich sein und dich freuen...'. - In der Absicht, das versöhnende Handeln des Vaters nun auch zwischen den Brüdern stattfinden zu lassen, werden die Schülerinnen und Schüler gefragt, was denn der ältere Bruder nun wohl gemacht habe. Antwort: **Er läßt sich sein Erbe auszahlen und geht weg. Jetzt weiß er ja, daß er dann auch einmal ein Fest bekommt!**

Auch hier ist den Kindern offenbar eine andere Pointe wichtig als dem Lehrer. Aussagekräftig ist für sie das Gleichnis unter dem Aspekt der **Gleichbehandlung**, und zwar der Gleichbehandlung von Kindern durch ihre Eltern. Der Anstoß zur Versöhnung zwischen den Brüdern tritt demgegenüber ganz in den Hintergrund.

Dazu noch ein weiteres Beispiel, diesmal aus einer fünften Klasse: Die Arbeiter im Weinberg nach Mt 20. Das Gleichnis wird in aktualisierender Form erzählt und gemeinsam besprochen. Die Schüler lassen sich ein auf die andere Gerechtigkeit, von der das Gleichnis erzählt. Nach anfänglichem Zögern und das Gleichnis abwandelnden Deutungen schien ihnen diese Gerechtigkeit sehr einzuleuchten, eben weil sie Leben ermöglicht. - In einem nach der Stunde ausgegebenen Fragebogen schreiben dann aber fast alle, sie selbst wollten den Lohn strikt nach Leistung verteilen!

Auch hier also setzt sich das Gleichheitsdenken gegenüber der neuen Gerechtigkeit im Gleichnis durch. Das den Kindern und Jugendlichen eigene Verstehen erweist sich als stärker als der Unterricht. Es bleibt gleichsam resistent gegenüber den Geschichten und resistent auch gegenüber den Absichten und Zielen der Unterrichtenden.

In dieser Resistenz liegt eine erste Herausforderung für den Religionsunterricht: Wie das Beispiel von den Arbeitern im Weinberg zeigt, besteht eine erhebliche Gefahr, daß sich der Unterricht mit einem **oberflächlichen Wissen** zufrieden gibt - einem Wissen nämlich, das an den eigentlichen Verstehensweisen der Kinder und Jugendlichen vorbeigeht. Gelernt wird dann freilich nur ein Schulwissen - nicht gelernt wird hingegen für die eigene Person und für deren Entwicklung.

2. Zur Deutung des kindlichen Verstehens

Das Verstehen der Kinder ist zunächst ein Produkt ihrer Erfahrungen. Es geht zurück auf die Erfahrungen, die sie in ihrer Lebensgeschichte bisher gemacht haben. Dabei fließen unterschiedliche Einflüsse zusammen: die eigene Entwicklung der Kinder und die religiöse Sozialisation, der sie in einer Familie und in einer bestimmten gesellschaftlichen Situation begegnen. Im folgenden will ich mich auf den Aspekt der religiösen Entwicklung konzentrieren und formuliere dazu zunächst zwei sich ergänzende Thesen:

Erstens assimilieren Kinder das, was ihnen im Unterricht geboten wird, an die ihnen verfügbaren kognitiven Strukturen. Ihr Verstehen ist in hohem Maße durch überdauernde Deutungsmuster geprägt, die sich im Verlauf einer einzelnen Stunde kaum verändern lassen. Kognitive Entwicklung ist auch im religiösen Bereich ein langfristiger Prozeß, bei dem sich die Verstehensweisen nur über längere Zeiträume von Monaten oder sogar Jahren wandeln. - Den Begriff der **Assimilation** verwende ich dabei im Sinne J. Piagets.³⁾ Er bezeichnet die Anpassung neuer Informationen an bereits bestehende Deutungsmuster oder kognitive Strukturen.

Zweitens vollziehen sich die kognitiven Assimilationsprozesse stets auf der Grundlage der psychosozialen Entwicklung, d.h. es handelt sich dabei nicht um isolierte intellektuelle Vorgänge, sondern um Ausdrucksformen der kindlichen Existenz und Erfahrungswelt als ganzer. Den Begriff des 'Psychosozialen' übernehme ich von dem Psychoanalytiker E. Erikson.⁴⁾ Er verweist auf die Tatsache,

3) PIAGET, J., Psychologie der Intelligenz, Olten/Freiburg 1971.

4) ERIKSON, E. H., Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel, Stuttgart 1981.

daß die menschliche Entwicklung stets in einem Spannungsfeld triebbestimmter psychischer Prozesse und sozialer Beziehungen geschieht - so wie es beispielsweise bei der Identitätsbildung im Jugendalter um eine Verarbeitung sowohl der einsetzenden Pubertät als auch der sozialen Beziehungen zu Eltern, Peergroups und Gesellschaft geht.

Diese beiden Thesen möchte ich nun anhand eines Unterrichtsgesprächs illustrieren. Es handelt sich um eine Stunde zum Thema 'Gleichnisse'. Die Kinder sind etwa 10 - 11 Jahre alt. Das Gespräch wurde im Rahmen des bereits genannten Tübinger Forschungsprojekts⁵⁾ aufgezeichnet.

Die Stunde beginnt mit Assoziationen zu einem Bild, das die Lehrerin den Kindern zeigt. Zu sehen ist ein junger Mann, der von Schweinen umgeben ist. Ein Schüler murmelt: *Da sind Schweine drauf*. Eine Schülerin sagt: *Also das könnte vielleicht so was sein wie mit dem verlorenen Schaf oder so, [nur] daß halt jetzt ein Schwein (fehlt)... Also es könnte sein, daß das das Gleiche ist bloß mit Schweinen, daß jetzt ein Schwein fehlt*.

Diese Assoziation, die ich den Leserinnen und Lesern nicht vorenthalten möchte, zeigt wohl nicht viel mehr als ein typisches Unterrichtsproblem: das berühmte Religionsstunden-Ich, das im Religionsunterricht eben nur in den vorgegebenen Geleisen zu denken vermag. Die übrigen Schülerassoziationen sind dann auch weit weniger bemerkenswert. Sie führen rasch auf die richtige Spur: *Ist es vielleicht das Gleichnis vom verlorenen Sohn?*

Das Gleichnis wird dann mit einigen Unterbrechungen vorgelesen. Am Ende steht die Frage der Lehrerin: *Möchtet ihr sonst noch etwas sagen zum Text? Was euch auffällt?*

Eine Schülerin: *Der Bruder, der ist eifersüchtig*.

Lehrerin: *Da kommen wir gleich noch drauf*.

Eine andere Schülerin: *Aber der Vater, also der probiert beide jetzt gleichgerecht als..., wie soll man sagen, zu verteilen*.

Eine andere Schülerin: *Und der Vater also/der Sohn hat ja gedacht, er sei jetzt gar nicht mehr sein richtiger Sohn, und der hat ihn (wieder) ganz anders aufgenommen, als er gedacht hat...*

Eine weitere Schülerin: *Also zuerst, da waren alle beide bockig gegen sich einander, und als der Sohn dann wieder gekommen ist, da hat's dem Vater leidgetan... Und da... haben sie sich beide entschuldigt*.

Lehrerin: *Ja - das gucken wir uns dann noch genauer an. Wollen wir noch mal da einsteigen, wo wir eben waren, nämlich bei dem Vers 17 ungefähr...*

Das erste, was an dieser kurzen Sequenz auffällt, ist wohl die Äußerung der Schülerin, die sagt, **beide seien bockig gewesen**. Denn gemeint sind eindeutig nicht die beiden Brüder, gemeint sind Vater und Sohn. Die Geschichte wird offenbar so aufgefaßt, daß Vater und Sohn sich gestritten hätten, daß der Sohn daraufhin fortgezogen wäre, es ihm dann nach einiger Zeit leidgetan hätte und er nun mehr oder weniger reumütig zurückkehrt. Der Vater hätte inzwischen einen parallelen Prozeß der Besinnung durchgemacht, so daß am Ende beide versöhnungsfähig geworden wären.

Schon etwas genauer hinsehen muß man, um die zweite Assimilation zu entdecken, die hier im Verstehen eines Kindes stattgefunden hat: **gleichgerecht** - gleichberechtigt wolle der Vater die Söhne jetzt behandeln, wohl durch eine gerechte, auf Gleichbehandlung bedachte Verteilung seines Besitzes auf die beiden Söhne. Auch davon ist in der biblischen Fassung des Gleichnisses ja nicht die Rede. Offenbar aber hat das Kind eben dies „hineingehört“, wohl weil es sich ein produktives Ende der Erzählung nur in dieser Weise vorstellen kann.

In beiden Fällen wird die Gleichniserzählung so aufgenommen, daß sie sich mit der den Kindern vertrauten Lebens- und Erfahrungswelt verzahnt. Der Vater im Gleichnis wird so vorgestellt, wie heute

5) Vgl. die Anmerkung zum Titel. Das genannte Unterrichtsprotokoll bei G. Faust-Siehl u.a., 24 Stunden, S. 137ff.

Väter gesehen werden: als eher schwache, fehlbare Menschen, die jedenfalls nur dann richtig handeln, wenn sie zugeben können, daß sie auch selber Fehler machen. Und das Verhältnis zwischen den Brüdern wird auf den Nenner gebracht, der den Kindern selbst entscheidend scheint: daß es gerecht zugeht, daß beide gleich behandelt werden, daß beide gleich viel bekommen.

Beide Aspekte in der Aufnahme des Gleichnisses durch die Schülerinnen und Schüler lassen sich nun auch deuten vor dem Hintergrund von Theorien der religiösen Entwicklung, wie sie von E. Erikson, J. Fowler, F. Oser u.a. entworfen und empirisch belegt worden sind.⁶⁾ Mit Erikson ist dann im Blick auf die **psychosoziale** Entwicklung zu konstatieren, daß hier typische Themen und Konflikte der späten Kindheit bzw. der Voradoleszenz auftreten. So gesehen belegen die kindlichen Assoziationen erstens, daß die Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder in diesem Alter zumindest psychisch noch weithin von der Familie bestimmt ist. Und zweitens ist die Frage der Gleichheit und der Gleichbehandlung dann als die Form anzusehen, in der sich der von Erikson sog. Werksinn - die Suche nach Anerkennung durch Leistung - Ausdruck verschafft.

Die Betonung der Gleichbehandlung spiegelt aber auch eine **kognitive** Orientierung, wie sie aus der Forschung zum religiösen und moralischen Urteil bekannt ist: Der faire Austausch ist das Modell, anhand dessen sowohl die Beziehungen zwischen Menschen als auch die Beziehung zu Gott aufgefaßt wird. L. Kohlberg bezeichnet dies als instrumentelle Reziprozität, Oser spricht von einer Do-Ut-Des-Form des religiösen Urteils.⁷⁾

Ich will den entwicklungspsychologischen Zusammenhang im Moment nicht weiter vertiefen und formuliere statt dessen als dritte These: **Die Assimilationstätigkeit der Kinder und Jugendlichen verändert sich in einer Weise, die nicht zufällig, sondern jedenfalls in ihren Grundzügen erwartbar ist. Daher bieten die Theorien der religiösen Entwicklung für den Unterricht eine wichtige Hilfe, indem sie auf solche erwartbaren Assimilationstendenzen aufmerksam machen.**

Diese These ist nicht ungefährlich. Sie könnte zu einer mißbräuchlichen Verwendung psychologischer Theorien führen, die m.E. dann gegeben ist, wenn entwicklungspsychologische Theorien als eine Art Fahrplan für das Lernen und Lehren verwendet werden. Theorien sind immer Verallgemeinerungen - deshalb treffen sie auf den Einzelfall niemals vollständig zu. Das eigene pädagogische Sehen und Denken können solche Theorien deshalb nie ersparen. Was sie jedoch leisten können - und darin halte ich sie für unverzichtbar -, ist, daß sie uns die Augen öffnen, damit wir selber das entwicklungsbezogene Sehen lernen. Und sie tun dies, indem sie uns Fragen zuspielden, die uns bislang nicht bewußt waren, und indem sie uns neue Aufmerksamkeitsrichtungen nahelegen.

Wenn die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler in der Unterrichtsstunde zum 'verlorenen Sohn' richtig war, dann lassen die Entwicklungstheorien zum Beispiel erwarten, daß diese Kinder auch Schwierigkeiten haben mit der symbolisch-metaphorischen Sprache von Gleichnissen. Nach J. Fowler⁸⁾ stehen sie nämlich auf einer „mythisch-wörtlichen“ Stufe und verfügen noch nicht über ein Verständnis metaphorischer Bedeutungen.

Kehren wir mit dieser Erwartung noch einmal zu der Stunde zurück. Etwa 15 Minuten nach der vorhin vorgelesenen Sequenz finden sich folgende Äußerungen:

Lehrerin: ... *die große Freude, die der Vater hat, kommt ja auch zum Ausdruck, indem er zu dem Knecht sagt: Mein Sohn war tot und ist wieder lebendig geworden.*

Ein Schüler murmelt vor sich hin: *Wer's glaubt.*

6) Zu Erikson vgl. Anm. 4; FOWLER, J. W., Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991; OSER, F./GMÜNDER, P., Der Mensch. Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalgenetischer Ansatz, Zürich/Köln 1984; Überblick bei SCHWEITZER, F., Lebensgeschichte und Religion, a.a.O.

7) Vgl. KOHLBERG, L., Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze, Frankfurt/M. 1974; OSER/GMÜNDER, Der Mensch, a.a.O.

8) FOWLER, Stufen, a.a.O., S. 151ff.

Eine Schülerin: *Also dem sein Sohn hat ihn nicht mehr gemocht und so und wollte weit weggehen... also das soll tot sein vielleicht, und dann also wieder auferstanden, daß er also wieder lebendig geworden, daß er wieder gekommen ist zu seinem Vater.*

Diese Schülerin hat also ein sehr differenziertes übertragenes Verständnis der Aussage des Vaters. Sie **widerspricht** damit der entwicklungspsychologischen Durchschnittserwartung eines nur wörtlichen Verständnisses. Aber hören wir weiter:

Schüler: *Er war für ihn, für seinen Vater war er tot, aber in Wirklichkeit war er ja überhaupt nicht tot, sondern er hat ja gearbeitet.*

Ein anderer Schüler: *Der Vater hat gedacht, daß sein Sohn schon tot wäre, weil er keine Nachricht von dem bekommen hat. Und dann, wo er gekommen ist, hat er gedacht: Ja, er ist wieder auferstanden.*

Noch ein anderer Schüler: *...vielleicht wirft er sich selber/der Vater wirft sich vielleicht noch was vor, weil er meint, er wäre schuldig, daß der Sohn gegangen ist.*

An dieser Passage ist mehreres bemerkenswert, wobei ich auf das hier spürbare Verständnis von Auferstehung als Wiederbelebung im Moment nicht weiter eingehen möchte. Wichtig ist mir dreierlei: Erstens läßt der Fortgang des Unterrichtsgesprächs deutlich erkennen, daß die symbolisch-metaphorische Sprache zumindest für einen Teil der Schüler Schwierigkeiten aufwirft: Der Tod des Sohnes wird wörtlich verstanden - die übertragene Bedeutung wird nicht erfaßt.

Zweitens geschieht dies, **nachdem** und **obwohl** ein übertragenes Verständnis bereits von der ersten Schülerantwort präsentiert wird. Es handelt sich also nicht einfach um ein Mißverständnis, das leicht aufzuklären wäre. Wir haben es vielmehr mit einer kognitiven Struktur zu tun, die anderslautenden Informationen gegenüber stabil bleibt.

Und drittens führt die letzte Schüleräußerung zurück zu der uns bereits aus der ersten Sequenz bekannten Deutung des Vaters: *der Vater wirft sich ... noch was vor, weil er meint, er wäre schuldig, daß der Sohn gegangen ist.* - Das entspricht der Ansicht, daß **beide** bockig waren und daß es in der Geschichte im Kern darum gehe, wie zwei Menschen, die Fehler gemacht haben, wieder zueinanderkommen können. Offenbar ist diese Form der Assimilation so stark, daß sie im Verlauf der Stunde immer wieder zum Vorschein kommt. Auch hier haben wir es mit einer tiefsitzenden Wahrnehmungs- oder Assimilationsform zu tun - einer Tiefenstruktur⁹⁾, die das Verstehen im Hintergrund des offiziellen Unterrichtsgeschehens weiterhin bestimmt.

Was bedeutet dieses Verständnis nun aber für das biblische Gleichnis? Kann das Verstehen der Kinder als produktiv bezeichnet werden? Erreichen die Kinder ein für sie selbst angemessenes Verständnis? In gewissem Sinne ist dies m.E. zu bejahen: Indem sich die Kinder die Erzählung assimilieren, sehen sie sich selbst gleichsam in die Geschichte hinein. Sie gestalten die Figuren in ihrer Vorstellung so, daß diese ihrer Erfahrung entsprechen. Erst durch solche Identifikationen werden Geschichten zu einem lebendigen Gegenüber - das gilt ja nicht nur für Kinder.

Dennoch ist nicht zu übersehen, daß die kindliche Assimilation das Gleichnis vom verlorenen Sohn hier um seine Pointe zu bringen droht. Es geht in dieser Geschichte eben nicht um einen bockigen Vater, der sich Vorwürfe macht, sondern es geht um einen Sohn, der in die Irre geht und den der Vater trotzdem wieder aufnimmt.

Die eingangs zitierte Auffassung, der zufolge die Kinder solche Geschichten schon verstehen, wenn man sie pädagogisch nur in Ruhe läßt, scheint mir deshalb weit überzogen. Die in den kindlichen Identifikationen angelegte Verstehensmöglichkeit wird erst dann produktiv, wenn sie weitergeführt wird zu der

9) So OSER/GMÜNDER, *Der Mensch*, a.a.O., S. 42. Vgl. auch SCHWEITZER, F., *Tiefenstrukturelles Lernen. Jugendliche als Subjekte des Verstehens wahrnehmen*, in: BRU Heft 21/1994, S. 7-9.

Provokation dieses eben nicht alltäglichen Vaters, wie ihn das Gleichnis meint. Es geht nicht einfach um eine Bestätigung der alltäglichen Erfahrung von Bockig-Sein und sich wieder Versöhnen - es geht zumindest auch um eine fiktive Überschreitung des Alltags in Richtung einer Versöhnung, wie sie dem Alltag in seiner Gnadenlosigkeit noch immer fehlt.

Ehe ich nun, angesichts dieser Deutungsmöglichkeiten, nach Konsequenzen für Religionsdidaktik und Unterrichtsvorbereitung frage, möchte ich noch einmal einen Schritt zurücktreten und auf die **weiterreichenden Implikationen** hinweisen, die in den (Welt-)Zugängen der Kinder für **Religionspädagogik, Kirche und Christentum** liegen. Die Verstehensweisen der Kinder verweisen nämlich auf paradigmatische Herausforderungen, die - weit über den Unterricht hinaus - ganz allgemein Kirche und Christentum betreffen.

Eine **erste Herausforderung** liegt in der **Anthropologie des Kindes**, wie M. Langeveld u.a. es genannt haben.¹⁰⁾ Die beobachteten Verstehensweisen der Kinder haben mit dem Kindsein als einer besonderen Form des Menschseins zu tun. Als solche besitzen sie ein eigenes Recht, das ihnen von Erwachsenen nicht einfach abgesprochen werden darf - eine Auffassung, die auch theologisch, etwa im Rückgriff auf Jesu Umgang mit Kindern (Mk 9,36ff.; 10,14ff.), begründet und vertreten werden kann. In einer entwicklungsbezogenen Religionsdidaktik - so meine These - steht daher die theologische Anthropologie des Kindes auf dem Prüfstand: In dem Maße, in dem es gelingt, die Weltzugänge des Kindes in ihrem Eigenrecht zu achten, kann die theologische Anthropologie des Kindes religionspädagogisch glaubwürdig werden.

Die **zweite Herausforderung**, die ich hier nennen möchte, erwächst aus der **reformatorischen Betonung des Glaubens jedes einzelnen**.¹¹⁾ In dieser Hervorhebung des persönlichen Glaubens, der durch den Glauben der Kirche gerade nicht ersetzt werden kann, liegt ein konstitutives Merkmal des protestantischen Glaubens- und Kirchenverständnisses. Dabei stand schon den Reformatoren selbst vor Augen, daß ein solcher Glaube auch ein entsprechendes Verstehen voraussetzt. Und wenn Kinder, wie die Reformatoren ebenfalls schon klar erkannt haben, ein solches Verstehen besonders der Bibel nicht mitbringen, dann ist ein solches Kirchen- und Glaubensverständnis zutiefst angewiesen auf Bildung und Lernen. Mit der entwicklungsbezogenen Religionsdidaktik, so meine zweite These, steht deshalb das reformatorische Glaubens- und Kirchenverständnis auf dem Spiel. Nur in dem Maße, in dem auf dem Wege der persönlichen Entwicklung der Glaube und das Verstehen des einzelnen ausgebildet werden können, kann das protestantische Glaubens- und Kirchenverständnis realisiert werden.

Die heutige Tragweite des Problems, dem wir beim Verstehen der Kinder begegnen, wird aber erst sichtbar, wenn wir eine **dritte Herausforderung** in den Blick nehmen. Das den Kindern eigene Verstehen ist nicht nur eine Frage des Lernens, sondern auch eine Frage der **Individualisierung**. Unter neuzeitlichen Voraussetzungen verselbständigt sich die individuelle Religion gegenüber Theologie und Kirche. Diese Individualisierung von Religion kann und darf, etwa F. Schleiermacher zufolge¹²⁾, auch durch Erziehung und Bildung nicht aufgehoben werden. Bildung und Erziehung müssen diese Religion achten und haben in der Konsequenz zur Aufgabe, die Ausprägung der Individualität noch weiter zu steigern.

Die Spannung zwischen dem kindlichen Verstehen als **produktiver Leistung** im Rahmen der kindlichen Existenz und als **Mißverstehen** hinsichtlich des intendierten und exegetisch rekonstruierbaren Sinns des biblischen Gleichnisses, auf die wir bei den Unterrichtsbeobachtungen gestoßen waren - diese Spannung muß so gesehen vor einem weiteren Hintergrund begriffen werden. Sie verweist auf die Frage nach dem **Eigenrecht der individuellen Religion**, die sich neuzeitlich nicht mehr einfach mit dem Hinweis auf eine theologische oder kirchliche Dogmatik abschließend beantworten läßt. Umgekehrt wird aber auch deutlich, daß sich die Bildungsaufgabe nicht in einer Steigerung allein der Individualität erschöpfen

10) LANGEVELD, M. J., Das Kind und der Glaube, Braunschweig u.a. 1959.

11) Zum folgenden vgl. SCHWEITZER, F., Die Religion des Kindes, a.a.O., S. 31ff.

12) Vgl. ebd., S. 153ff.

kann. Kommunikation und Gemeinschaft - und damit eben auch jede Form von Gemeinde und Kirche - werden und bleiben nur möglich, wenn die individuelle Religion sich auf einen allgemeinen Kommunikationszusammenhang beziehen kann, auch wenn sie darin nicht aufgeht. Die Balance zwischen einer Didaktik, die die Kinder in ihren eigenen Verstehensweisen nur bestätigen und bestärken will, und einer Didaktik, die die Kinder zu weiterer Entwicklung herausfordern möchte, ist aus theologischen und pädagogischen Gründen zu fordern.

3. Aufgaben einer entwicklungsgerechten Didaktik und Unterrichtsvorbereitung

Nach dem im letzten Abschnitt über die notwendige Balance zwischen der Aufgabe von Erziehung und Bildung mit dem Ziel des rechten Verstehens einerseits und der Aufgabe des Verstehens als Individualisierung andererseits Gesagten ist nun deutlich, daß sich jeder einlinige Lösungsansatz von selbst verbietet. Weder kommt ein Unterricht in Frage, der einfach „Unterricht vom Kinde aus“ sein will, weil Kinder angeblich schon richtig verstehen, wenn man sie nur in Ruhe läßt, noch auch könnte ein Unterricht legitim erscheinen, der die kindlichen Zugänge in ihrem Eigenrecht nicht zu achten bereit ist. Anstelle solcher einseitiger Auffassungen ist ein Verfahren zu suchen, das beide, die Bildungsaufgabe und die Individualisierungsaufgabe, gleichermaßen zur Geltung zu bringen vermag.

Eben dies aber ist das Prinzip einer **entwicklungsgerechten Religionspädagogik**, wie ich sie verstehe. Für eine solche Religionspädagogik ist es kennzeichnend, daß sie die genannte Spannung nicht auflösen, sondern als konstitutives Moment in sich selbst aufnehmen und im Umgang mit Kindern zur Geltung bringen will.

Im Blick auf die didaktischen Aufgaben des Religionsunterrichts kann eine solche Religionspädagogik in mehrfacher Hinsicht konkretisiert werden. Zum Schluß meiner Ausführungen möchte ich noch auf zwei Aspekte etwas genauer eingehen, weil sie mir besonders wichtig erscheinen: den Unterrichtsprozeß und die Unterrichtsvorbereitung.

Zunächst zum Unterrichtsprozeß: Nach den Ergebnissen unseres Forschungsprojekts¹³⁾ zum Umgang mit der religiösen Entwicklung im Unterricht ist der Prozeßaspekt nicht nur besonders bedeutsam, sondern wird bislang in Praxis und Theorie zu Unrecht vernachlässigt. Die kritische Beobachtung, die uns zu dieser Einschätzung führt, läßt sich in folgender These zusammenfassen: **Die kognitiv-strukturell und psychosozial bedingten Assimilationsprozesse werden im Unterricht in der Regel übergangen. Entweder bleiben sie den Unterrichtenden überhaupt verdeckt oder, wenn sie als unerwartete Abweichung wahrgenommen werden, bricht das Gespräch ab.**

Die Gefahr, daß Assimilationsprozesse einfach verdeckt bleiben, scheint dann am größten zu sein, wenn der Unterricht durch eine stark strukturierte geschlossene Planung und durch den gehäuften Einsatz von Medien und Arbeitsblättern bestimmt ist. In solchen Stunden ist für abweichende Schüleräußerungen kein Raum. Der Zug fährt weiter, auch wenn die Blumen, die man durchs Fenster sieht, zum Aussteigen geradezu einladen.

Häufig zu beobachten ist aber auch ein Lehrerverhalten, das wir als „Abbruch“ bezeichnet haben. Das Gespräch, das sich zu einem ernsthaften Diskurs über echte Fragen entwickeln könnte, wird abgebrochen - oft mit dem vertröstenden Hinweis, darauf komme man später noch zurück, wie wir es ja auch in der Stunde über den verlorenen Sohn gesehen haben. In der Regel bleibt dies aber ein leeres Versprechen: **Aufgeschoben** heißt hier wirklich **aufgehoben** - auch wenn es den Lehrerinnen und Lehrern, wie wir in Nachgesprächen erfahren haben, manchmal in der Form des schlechten Gewissens präsent bleibt.

Vermutlich trägt der rigide Zeitplan der Schule erheblich dazu bei, daß es nicht möglich scheint, sich auf die Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen wirklich einzulassen. Zudem signalisieren solche Sichtweisen oft theologisch unsicheres Gelände, auf das sich die Unterrichtenden nur ungern zu begeben

13) Vgl. die Anmerkung zum Titel.

scheinen. Das gilt wohl insbesondere dann, wenn es um die Gottesfrage oder um christologische Fragen geht: War Jesus nun Gott, oder war er bloß ein Mensch? Warum hilft mir Gott nicht? Und was kommt nach dem Tod?

Ein Unterricht, der sich auf solche Fragen nicht einläßt, bleibt aber leicht an der Oberfläche. Die Tiefenstrukturen, die in den Assimilationsprozessen zum Ausdruck kommen, werden dann nicht erreicht. Deshalb ist nun zu fragen, wie Unterricht so vorbereitet werden kann, daß eine entwicklungsgerechte Gestaltung von Unterricht möglich wird.

Im Blick auf die **Unterrichtsvorbereitung** lassen sich zunächst in allgemeiner Weise zwei Voraussetzungen benennen, die für eine entwicklungsbezogene Religionsdidaktik konstitutiv sind.¹⁴⁾ Zum einen muß der Unterricht so geplant werden, daß die Verstehensweisen der Kinder und Jugendlichen im Unterricht überhaupt deutlich werden können. Zum anderen muß die Unterrichtsplanung so angelegt sein, daß diese Verstehensweisen in den weiteren Verlauf des Unterrichtsprozesses auch tatsächlich einbezogen werden können.

Die erste Aufgabe ist vor allem eine Frage des Umgangs mit Zeit. Zu Beginn jeder Unterrichtseinheit, besonders aber zu Beginn des Schuljahres bei der Begegnung mit einer neuen Klasse muß den Schülerinnen und Schülern genügend Zeit eingeräumt werden, damit sie ihre Weltzugänge und Verstehensweisen überhaupt zum Ausdruck bringen können. Erst damit wird für die Unterrichtsvorbereitung eine Grundlage geschaffen, die ein gezieltes Eingehen auf die Verstehensvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen zuläßt. Dies mag trivial klingen, wird in der schulischen Realität - unseren Ergebnissen zufolge - aber sehr häufig vernachlässigt.

Die zweite Aufgabe, nämlich die Weltzugänge und Verstehensweisen der Kinder und Jugendlichen in den Verlauf des Unterrichtsprozesses einzubeziehen, setzt eine veränderte Form von Unterrichtsplanung voraus, und zwar - zumindest zum Teil - im Widerspruch zu den bis heute maßgeblichen Lehrbüchern. Die zur Zeit noch immer häufig verwendeten Schemata mit Rubriken zum Eintragen von 'Lernzielen - Inhalten - Methoden' und vor allem für möglichst detaillierte Zeiteinheiten in Minuten oder, auch das soll es geben, Sekunden sind für diesen Zweck kaum brauchbar. Besser ist eine Form der **offenen Unterrichtsplanung**, die zwar nicht auf den guten Sinn von Lernzielen verzichtet, die aber von Anfang an Raum läßt für **alternative Verläufe**, die sich erst im Unterricht selbst ergeben.

Der Versuch, Religionsunterricht entwicklungsgerecht zu gestalten, stellt also nicht nur, wie manchmal angenommen wird, vor die Aufgabe, die in der Didaktik sog. „anthropogenen Voraussetzungen“ stärker zu berücksichtigen, indem auch sie in das Schema der Planung eingetragen werden. Weitergehend stehen vielmehr die Modelle von Planung für Religionsunterricht selbst noch einmal in Frage. Die Berücksichtigung der Verstehensweisen und Weltzugänge von Kindern und Jugendlichen läßt sich mit einem Denken in geschlossenen Planungshorizonten schwerlich vereinbaren.

Wenn diese beiden Voraussetzungen erfüllt sind - ein anderer Umgang mit Zeit und eine verstärkte Offenheit in der Unterrichtsplanung -, kann als drittes die themen- oder gegenstandsbezogene Aufnahme entwicklungspsychologischer Untersuchungsergebnisse sinnvoll geschehen. In erstaunlichem Umfang liegen inzwischen brauchbare Untersuchungen zu zahlreichen Themenfeldern des Religionsunterrichts vor¹⁵⁾ - angefangen beim Gottesverständnis über Gerechtigkeit und biblische Gleichnisse bis hin zu Themen wie Freundschaft oder Identität. Solche Untersuchungen machen es möglich, Themen des Religionsunterrichts gezielt auf ihre entwicklungsbezogenen Aspekte und Voraussetzungen zu durchdenken und sich auf diese Weise einzustellen auf das **andere** Verstehen der Kinder und Jugendlichen.

14) Für eine ausführlichere Darstellung von Fragen der Unterrichtsvorbereitung vgl. SCHWEITZER, F. u.a., Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, a.a.O., Kap. 5.

15) Für einen lehrplan- bzw. themenbezogenen Überblick vgl. ebd., Kap. 6.