

Die Religion des Kindes - Perspektiven aus der Geschichte der Religionspädagogik

In dem Diskussionsband über James W. Fowlers Theorie der "Glaubensentwicklung" vertreten Craig Dykstra und Sharon Parks (1986b, S. 2) die Auffassung, daß die besondere Anziehungskraft dieser Theorie vor allem auf die kulturelle Situation der Gegenwart zurückzuführen sei. Ihren Beobachtungen zufolge sind der Pluralismus sowie der enorme Einfluß, den die Psychologie auf die heutigen Formen des Sich-selbst-Verstehens ausgeübt hat, als die Plausibilitätsstrukturen anzusehen, auf denen die Theorie der Glaubensentwicklung beruht. Dykstra und Parks verstehen diese Beobachtung nicht so, daß sie zwingend zur Ablehnung einer solchen Theorie führen muß. Dennoch schließt ihre Argumentation eine weitreichende Relativierung dieser Theorie ein. Im Lichte ihrer Beobachtungen könnte diese Theorie leicht als bloß ein weiterer modischer Ausdruck der heutigen Kultur aufgefaßt werden.

Ein Stück weit erscheinen mir die Beobachtungen von Dykstra und Parks als durchaus zutreffend. Dennoch bin ich der Meinung, daß wir den Rahmen der Betrachtung weiter stecken müssen, wenn wir ein angemessenes Verständnis der historischen und kulturellen Hintergründe heutiger Sichtweisen der religiösen Entwicklung gewinnen wollen. Genauer gesagt müssen wir über das 'leere Feld' hinausgehen, das die Dialektische Theologie zwischen den 30er und 60er Jahren in der Religionspsychologie erzeugt hat. Dieses leere Feld bildet nicht die Schwelle, an der eine entwicklungsbezogene Sicht von Religion tatsächlich begonnen hat. Eher handelt es sich um ein Zwischenspiel in einer umfassenderen geschichtlichen Periode, die die Anfänge einer solchen Sichtweise in sich schließt. Wenn wir die Motive und Kräfte hinter diesem Religionsverständnis entdecken wollen, müssen wir diese Geschichte in ihrer Entwicklung über die Jahrhunderte hinweg betrachten. Im folgenden will ich versuchen, einen ersten Einblick in die *Geschichte des entwicklungsbezogenen Verständnisses von Religion* zu geben. Dabei konzentriere ich mich auf die Zeit, bevor die moderne Psychologie zum Durchbruch kam, und begrenze mich auf die Geschichte der *Religionspädagogik*. Eine umfassende Berücksichtigung der Philosophien und Psychologien, die die Religionspädagogik beeinflusst haben, ist im vorliegenden Rahmen nicht möglich. Und selbst bei dieser Einschränkung kann der vorliegende Beitrag kaum mehr sein als eine vorläufige Betrachtung der äußerst komplexen historischen Entwicklung.

Der Schwerpunkt meiner Überlegungen liegt im folgenden auf Entwürfen, die sich als historische Vorläufer der heutigen *kognitiv-strukturellen* Ansätze in der Religionspädagogik verstehen lassen. Besonders im dritten Teil dieses Beitrags werde ich drei Modelle der religiösen Erziehung beschreiben, die im 18. und 19. Jahrhundert ausgearbeitet wurden, um der religiösen Entwicklung des Kindes gerecht zu werden. Der historische Hintergrund und die Intentionen, die diesen Modellen zugrunde liegen, können uns zumindest ein Stück weit auf die historischen und philosophischen Erblasten aufmerksam machen, mit denen die heutigen kognitiv-strukturellen Ansätze in der Religionspädagogik zurechtkommen müssen.

1. Gibt es eine Entdeckung der Religion des Kindes?

Seit der Veröffentlichung der viel beachteten Darstellung zur "Geschichte der Kindheit" von Philippe Ariès (1975) gibt es eine breite Diskussion über die "Entdeckung der Kindheit" und die "Erfindung der Jugend" (so Musgrove 1965). Zwar muß es fragwürdig erscheinen, Kindheit und Jugend einfach als soziale Erfindungen verstehen zu wollen, da dies auf eine Leugnung der biologischen Grundlagen in der Reifung und der physiologischen Prozesse, die diese steuern, hinauslaufen würde. Übereinstimmung besteht jedoch hinsichtlich der entscheidenden Bedeutung der neuen Sicht von Kindheit und Jugend, wie sie sich im 18. Jahrhundert herausgebildet hat (vgl. u.v.a. Herrmann 1982).

Diese allgemeine Einschätzung bewährt sich auch für die Geschichte der Religionspädagogik. John Lockes "Gedanken über Erziehung", erschienen im Jahre 1693, und mehr noch Jean-Jacques Rousseaus "Emile", erschienen im Jahre 1762, markieren ein neues Verständnis des Kindes, sowohl in der Pädagogik wie in der Religionspädagogik. Aber auch wenn Locke und Rousseau in der Geschichte der Religionspädagogik Meilensteine gesetzt haben, können sie doch nicht als die Erfinder einer Kindheitsreligion betrachtet werden. Schon ein knapper Blick auf die *pädagogischen Vorstellungen des 16. und 17. Jahrhunderts* kann dies verdeutlichen.

Wie wurde das Kind in den Schriften zur religiösen Erziehung vor dem 18. Jahrhundert gesehen? War man sich der Entwicklung des Kindes bewußt? Und wenn ja, wie waren Entwicklung und religiöse Erziehung miteinander verbunden? - An den pädagogischen Schriften von Martin Luther, Johann Amos Comenius und August Hermann Francke, die zu den wichtigsten Vertretern des pädagogischen Denkens im Protestantismus des 16. und 17. Jahrhunderts zählen, läßt sich folgendes beobachten:

- Zu finden ist ein *vager Begriff* der besonderen Bedeutung *früher Erfahrungen* sowie der *Lernprozesse in den ersten Jahren*. Im Vergleich zu älteren Menschen gilt das Kind als zugänglicher für eine pädagogische Einflußnahme, aber auch als verletzlicher. Luther schreibt: "Denn es ist schwer, alte Hunde bändig

und alte Schälke fromm zu machen, daran doch das Predigtamt arbeitet und viel umsonst arbeiten muß; aber die jungen Bäumlein kann man besser biegen und ziehen, obgleich auch etliche drüber zerbrechen" (1969c, S. 104). - In dieser Sicht liegt das Ziel im Aufbau bleibender Gewohnheiten, die als Grundlage für das Lernen in späteren Jahren dienen können (so besonders Comenius 1965, S. 127, 251 u.ö.).

Vorhanden ist auch eine Art *unausgesprochenen Wissens* von der *schrittweisen Entwicklung* der kognitiven und emotionalen Fähigkeiten der Kinder. Aber diese Wahrnehmung der Entwicklungsordnung vermischt sich beständig mit der Sachordnung oder der Ordnung des Wissens, das gelehrt wird. Das gilt selbst für Comenius, der den Lebenslauf als Abfolge von acht Schulen - von der "Schule vorgeburtlichen Werdens" bis zur "Schule des Todes" - beschrieben hat (Comenius 1965, S. 223ff.). Diese Schulen beruhen nicht auf der menschlichen Entwicklung im modernen Sinne. Sie sind vielmehr einem apriorischen System entnommen, das seinerseits auf die Wiederherstellung der - vom Menschen verlorenen - Gottesebenbildlichkeit zielt. Selbst wenn Comenius von "Fähigkeiten" (*capacitas*) spricht, bezieht er sich eher auf das Maß an Kenntnissen, die ein Kind bis zu einem bestimmten Zeitpunkt bereits erworben hat, als auf die reifungsbedingte Bereitschaft (vgl. bes. Schaller 1967, S. 256).

Die begrenzten Fähigkeiten von Kindern werden am wichtigsten, wenn es darum geht, daß die Kinder *verstehen, was man sie lehrt*. An eben diesem Punkt stellt Luther die Notwendigkeit, sich dem Kind anzupassen, am deutlichsten heraus: "weil wir Kindern predigen, müssen wir auch mit ihnen lallen" (Luther 1969d, S. 126). Dabei geht es für Luther um mehr als eine bloße Nebensächlichkeit. Es waren vielmehr grundlegende theologische Erwägungen, aus denen seine Auffassung erwächst. Im Zusammenhang eines Spieles, das er als eine Art Lehr- und Lernhilfe für Kinder vorschlägt, führt er aus: "Und so laß sich hier niemand zu klug dünken und verachte solch Kinderspiel. Christus, da er Menschen ziehen wollte, mußte er Mensch werden. Sollen wir Kinder ziehen, so müssen wir auch Kinder mit ihnen werden" (Luther 1969b, S. 114).

Bei Francke wird dann deutlich, daß das Bewußtsein von den Schwierigkeiten, die Kinder beispielsweise mit dem Verständnis biblischer Texte haben können, sich nicht im Abstrakt-Allgemeinen erschöpft. Im Blick auf solche Schwierigkeiten verweist Francke (1957, S. 35) auf Psalm 147,10: "Er hat keine Freude an der Stärke des Rosses und kein Gefallen an den Schenkeln des Mannes." Die Gefahr, daß sich Kinder "ungereimte Conceptus davon machen", was die bildhafte Sprache von "jemandes Bein" bedeuten könnte, war Francke offenbar deutlich. Trotz des klaren Bewußtseins, das Francke hier im Blick auf die Grenzen kindlichen Verstehens zeigt, war er dann dennoch der Auffassung,

daß es letztlich bloß um eine Frage des Erklärens gehe: Wollte man die Erklärung nur oft genug wiederholen, so würde sich die richtige Bedeutung schon einprägen.

- In den Schriften von Luther, Comenius und Francke ist die religiöse Entwicklung *kein organisierendes Prinzip* der religiösen Erziehung. Vielmehr wird diese Entwicklung als ein *untergeordneter Faktor* behandelt, dem sich die Lehrmethoden anpassen sollen. - Insgesamt wurde die religiöse Entwicklung nicht als ein anthropologisches Problem von eigenem Wert und eigener Bedeutung erörtert. Sie wurde eher nebenbei behandelt. Nur selten bildet sie den Hauptgegenstand eines Abschnitts oder gar eines Kapitels.

Die wichtigste Ausnahme hiervon ist wohl Luthers Stellungnahme zur Frage der Kindertaufe. In diesem Zusammenhang werden die Natur und Entwicklung des Kindes zu einem zentralen Problem, das auf einer anthropologischen und theologischen Ebene in Ausführlichkeit erörtert wird (vgl. Asheim 1961, S. 202ff.).

Faßt man diese kurzen Bemerkungen über die Auffassung der religiösen Erziehung im 16. und 17. Jahrhundert zusammen, so läßt sich sagen, daß zwar ohne Zweifel ein gewisses Bewußtsein von der Eigenart kindlichen Verstehens vorhanden war, daß die religiöse Entwicklung aber nie zu einem zentralen oder gar organisierenden Prinzip der religiösen Erziehung wurde. Vielmehr wurde diese Entwicklung als ein untergeordneter Faktor behandelt. - Dieser Schluß stimmt auch damit zusammen, was wir über die Wirklichkeit der religiösen Erziehung in dieser Zeit wissen. Religiöse Erziehung bedeutete - wenigstens ihren Kritikern zufolge - weithin das Auswendiglernen biblischer Sprüche und eine mechanische Wiederholung des Katechismus.

Vor diesem Hintergrund ist das neue Bewußtsein von der Religion des Kindes zu sehen. Bei diesem Bewußtsein handelt es sich nicht in dem Sinne um eine "Erfindung" oder "Entdeckung", daß nun etwas gänzlich Neues, vorher überhaupt nicht Bekanntes gefunden worden wäre. Es war jedoch eine neue und wirkungsvolle Einsicht in die zentrale Bedeutung der religiösen Entwicklung in der Kindheit und in deren Eigenart. Wenn ich im folgenden also von der "Entdeckung" der Religion des Kindes im 18. Jahrhundert spreche, so ist stets diese Einsicht gemeint.

2. Die "Entdeckung" der Religion des Kindes im 18. Jahrhundert

Von dem Hintergrund der religiösen Erziehung im 16. und 17. Jahrhundert hebt sich besonders Rousseau mit seinen - auch heute noch provozierenden - Auffassungen ab. In seinem "Emile" (1762) schreibt er: "Jedes Kind, das an Gott glaubt, ist notwendigerweise ein Götzendiener oder wenigstens Anthropomorphist. Wenn die Phantasie einmal Gott geschaut hat, ist es sehr selten, daß ihn die

Vernunft begreift" (1981, S. 265). - Nach Rousseau wäre es deshalb am besten, vor dem Alter von 14 Jahren auf jede Form der religiösen Erziehung zu *verzichten*. Denn es "wäre besser, gar keinen Begriff von der Gottheit zu haben als einen niedrigen, phantastischen, beleidigenden, einen der Gottheit unwürdigen" (S. 268f.).

Rousseaus Beobachtungen zufolge ist der "Verstand" der Kinder "zu kurz", um die Vorstellung der Unendlichkeit zu erfassen. Für sie ist alles unendlich, weil es ihnen an einem Maßstab fehlt. "Erzählt man ihnen von der Macht Gottes, so halten sie ihn fast eben so stark wie ihren Vater" (S. 266).

All dies wird freilich im Blick auf Emile gesagt, d.h. im Blick auf den Knaben. *Mädchen* wie Sophie, Emiles künftige Gattin, sollen eine andere Erziehung erhalten. Zwar geht nach Rousseaus Meinung Religion noch viel weiter über die Fassungskraft der Mädchen hinaus. Dennoch - und gerade deshalb - sollen sie schon früh in der Religion unterwiesen werden. Bei ihnen gebe es keinen Grund zu warten, weil Frauen "nicht imstande sind, selbst zu entscheiden", und deshalb "die Entscheidung der Väter und der Ehemänner hinnehmen" müssen (S. 409). Die Vereinigung der "Weisheit mit der Frömmigkeit" ist Frauen nicht möglich (S. 410). - Rousseaus Voreingenommenheit liegt zutage. Es ist allerdings bemerkenswert, daß Rousseau nur für Mädchen bzw. Frauen eine religiöse Erziehung vorschlägt, die auf der Entwicklung des Kindes beruht. Aus Emiles Kindheit wollte er Religion überhaupt verbannen. Im Falle Sophies dagegen wünscht er sich einen *Katechismus für Kinder*. Ein solcher Katechismus müßte von einem Manne geschrieben werden, "der mit der Entwicklung des kindlichen Geistes vertraut ist". Und: "Ein solcher Katechismus wäre nur dann gut, wenn das Kind auf die einfachen Fragen von sich aus die Antworten gibt, ohne sie vorher zu lernen" (S. 411).

Diese Zitate aus Rousseaus "Emile" zeigen, daß die *Religion des Kindes* 1762 zu einem zentralen Diskussionspunkt geworden war. Dabei war Rousseau wohl der erste, der den radikalen Schluß zog, daß eine religiöse Erziehung (für Knaben!) nicht vor dem Jugendalter stattfinden dürfe. Rousseau war jedoch keineswegs der erste, der die begrenzten Möglichkeiten des religiösen Verstehens von Kindern systematisch in Betracht zog. Wenige Jahre vor Beginn des 18. Jahrhunderts hatte John Locke in seinen "Gedanken über Erziehung" bereits eine entsprechende Einschätzung getroffen. Locke weist dort alle Versuche zurück, Kindern den Gottesbegriff im einzelnen zu erklären. "Falsche Vorstellungen" oder "unverständliche Begriffe" waren das einzige Resultat, das sich Locke (1970, S. 167) von einer solchen religiösen Erziehung erwarten konnte.

Lockes kritische Einschätzung der religiösen Erziehung richtete sich dagegen, den Kindern die Bibel unterschiedslos zu lehren: "so scheint mir das Durchlesen in der vorliegenden Reihenfolge der Kapitel von so geringem Nutzen für Kinder ..., daß sich etwas Schlechteres gar nicht finden läßt. Denn was für ein Vergnügen oder was für eine Ermunterung kann es für ein Kind sein, sich im

Lesen von Abschnitten eines Buches zu üben, von denen es nichts versteht?“ (S. 193).

Locke zufolge sind große Teile der Bibel nicht “der Fassungskraft eines Kindes angemessen”, ja, stehen “in gar keinem Verhältnis zur Fassungskraft der Kinder”. Daher kommt Locke zu dem Schluß, daß nur solche “Grundsätze ... einem Kind vorgesetzt werden” sollten, “die seiner Fassungskraft und seinen Begriffen angemessen sind” (S. 193f.). - Nach Lockes Auffassung sind solche “Grundsätze” in den Geschichten von Joseph und seinen Brüdern oder in den David-Geschichten zu finden. Über solche Geschichten hinaus schlug Locke für das Kind bestimmte “Sittenregeln” vor, die er als “leicht” und “einfach” ansah - wie z.B. die Goldene Regel von Matth 7,12 (S. 194).

Bei Locke finden wir also einen ersten Versuch der *systematischen Auswahl* von Materialien und Inhalten nach ihrer Angemessenheit für eine religiöse Erziehung, die den Kindern und ihrer Entwicklung gerecht wird. Für Locke bestand die Grundlage für diesen Versuch in der sensualistischen Philosophie und Psychologie, die er in seinem 1690 erschienenen “Essay concerning Human Understanding” dargestellt hatte. (Es ist bemerkenswert - und würde eine genauere Untersuchung verdienen -, daß Rousseau die Grenzen des Sensualismus in seinen pädagogischen Auffassungen im ganzen zwar deutlich überwand, diesem Weg bei der religiösen Erziehung aber nicht gefolgt ist.)

Zusammengenommen lassen die Argumente Lockes und Rousseaus zwei Aspekte erkennen, die als *Hauptvoraussetzungen* der Entdeckung der Religion des Kindes im 18. Jahrhundert gewirkt zu haben scheinen (vgl. dazu Rang 1959):

- eine neue *Konzentration auf Erfahrung* als primäre Quelle allen Wissens und Verstehens;
- ein neues Interesse an einem *genetischen Verständnis*, das sich aus der sensualistischen Philosophie und Psychologie ergab. Die genetische Perspektive führte zu einer ‘*Anthropologie von unten*’, die nun an die Stelle der in früheren Zeiten vorherrschenden ‘*Anthropologie von oben*’ treten sollte.

Das neue Bewußtsein einer Religion des Kindes, wie es sich im 18. Jahrhundert entwickelte, bildete den Ausgangspunkt für eine weitreichende pädagogische Diskussion. Eine Reihe von Versuchen wurde unternommen, dieses neue Verständnis in pädagogische Modelle umzugießen. Besonders bedeutsam erschienen drei solche Modelle, auf die ich im folgenden genauer eingehen möchte.

Diese Modelle werden hier gewählt, weil sie die historischen *Vorläufer heutiger kognitiv-struktureller Theorien* der religiösen Entwicklung und Erziehung darzustellen scheinen. Darüber hinaus erlauben diese Modelle eine Erweiterung des Rahmens für die gegenwärtige Diskussion über eine religiöse Erziehung, die auf Entwicklungstheorien fußt. Die im folgenden beschriebenen Modelle ergeben also keine umfassende Darstellung der Geschichte der religiösen Erziehung im 18. und 19. Jahrhundert. Eine vollständigere Darstellung müßte zahlreiche andere Theoretiker sowie eine Anzahl weiterer Modelle einschlie-

Ben. Z.B. findet sich bei J.H. Pestalozzi eine Sicht der menschlichen Entwicklung, die als frühe Version des psychoanalytischen Religionsverständnisses gelten könnte. Für Pestalozzi (1938) gründet Religion auf dem Vertrauen, das in der Familie erfahren - oder nicht erfahren - wird. Eine Erörterung psychoanalytischer Sichtweisen von Religion und ihrer historischen Vorläufer müßte sich deshalb u.a. auf Pestalozzi konzentrieren. Im vorliegenden Beitrag, der nach den geschichtlichen Hintergründen kognitiv-struktureller Ansätze fragt, kann auf Pestalozzi nur am Rande eingegangen werden.

3. Drei Modelle der religiösen Erziehung

Das rationalistische Modell

Dieses Modell wurde in Deutschland, etwa in den letzten 30 Jahren des 18. Jahrhunderts, von der pädagogischen Bewegung der sogenannten Philanthropen entwickelt. Es war von den Vorstellungen Lockes und Rousseaus stark beeinflusst (vgl. bes. Oerleke 1914). Bei der vollständigen Vernachlässigung religiöser Erziehung in der Kindheit folgten J.B. Basedow und Ch.G. Salzmann, die Hauptvertreter dieser Bewegung im Bereich der religiösen Erziehung, Rousseau jedoch nicht. Statt dessen bemühten sie sich um eine *pädagogische Einführung in die Religion*. Im Falle Salzmanns, auf den ich mir hier konzentrieren möchte, bedeutet dies, Geschichten "von guten Kindern" anstatt biblischer Stoffe zum Ausgangspunkt der religiösen Erziehung zu machen. Diese moralischen Geschichten sollten die Kinder bereits davon überzeugen, was sie dann später in der Bibel finden würden (Salzmann 1897, S. 180). Denn um so überzeugter die Kinder bei der ersten Begegnung mit der Bibel bereits wären, desto glaubhafter müsse ihnen die Bibel erscheinen - so jedenfalls die ausdrückliche Hoffnung Salzmanns: "Man lehre hingegen die Kinder von Jugend auf die Dinge aus dem rechten Gesichtspunkte, nach ihrem wahren Werte beurteilen, gebe ihnen alsdann die Bibel in die Hand, mache sie mit den eigentümlichen Lehren des Christentums bekannt - wie geneigt werden sie sein, einem Buche zu glauben, das sie lauter Dinge lehret, von deren Richtigkeit sie schon überzeugt sind" (S. 154).

Das rationalistische Modell reagiert also auf das neue Verständnis der Religion des Kindes mit einem *Verzicht*. Verzichtet werden soll nun auf alle religiösen Inhalte, die schwer zu verstehen sind oder an die sich die Verzerrungen kindlicher Phantasie heften könnten. Alle solchen Inhalte sollen nun weggelassen werden. Was dann für die religiöse Erziehung übrigbleibt als der einzige Inhalt, der als angemessen gilt, ist eine *Moral*, die sich ganz auf eine *natürliche Religion* stützt. Für die Offenbarungsreligion bleibt bei diesem Ansatz kaum mehr Raum. Die Offenbarung soll nur bestätigen, was schon zuvor erkannt wurde. Im besten Falle soll sie an die Stelle der Vernunft treten - an jenen Punkten nämlich, an denen der menschliche Verstand an gelegentlichen "Verdunkelungen" leidet (Salzmann 1897, S. 206).

Geleitet wird dieses Modell von der Zielsetzung, die Vernunft von allen kindlichen Verzerrungen rein zu halten. Den Kindern wird nur gegeben, was sie bereits so verstehen wie die Erwachsenen - oder, wie wir heute sagen müssen: was die Kinder so verstehen *sollten*. Denn wie wir aus den Untersuchungen Piagets und Kohlbergs wissen, gibt es nicht nur eine Religion des Kindes, sondern auch eine kindliche Moral. Und diese Moral besitzt ebenfalls ihren eigentümlichen Charakter. Aber die Diskontinuität der moralischen Entwicklung war den Pädagogen des ausgehenden 18. Jahrhunderts offenbar weniger deutlich. Ihnen erschienen die Moral und eine natürliche Religion, die allein auf Vernunft gründet, als ein gangbarer Weg für eine Erziehung, die mit dem neuen Verständnis der Religion des Kindes in Einklang zu bringen war.

Diese *Reduktion von Religion auf Moral* ist allerdings nicht als Ausdruck zuerst des Erziehungsverständnisses anzusehen, sondern als Folge der *Glaubenskrise*, die in der Aufklärungszeit die Erwachsenen selbst ergriffen hatte. Ihnen, den Erwachsenen und den Erziehern nämlich, war die Bibel zweifelhaft geworden, und sie waren es, die nach Wegen dann auch in der Erziehung suchten, um diesen Zweifel zu überwinden - durchaus zugunsten der Religion, wenn auch in rationalistischer Verkürzung.

Salzmann schreibt: "Es scheint mir auch für Religion und Tugend äußerst gefährlich zu sein, wenn man sich bloß auf den Glauben an gewisse Geschichte oder an die Wahrheit gewisser, außer unserer Sphäre liegender Ideen gründet. Wir leben in bedenklichen Zeiten. Die Glaubwürdigkeit der biblischen Geschichte, die Richtigkeit unseres dogmatischen Systems wird von allen Seiten bestritten" (S. 153). Und er fährt fort mit dem Hinweis, daß die "alte Methode" "vielleicht gut" war, "da noch Glaube an die Bibel mit der Muttermilch eingesogen wurde, da es fast noch niemandem befiel, ihren göttlichen Ursprung in Zweifel zu ziehen ... Aber diese Zeiten sind nicht mehr" (S. 158).

Hier wird deutlich, daß das rationalistische Modell nicht bloß als Reduktion von Religion gemeint war. Es handelt sich nicht einfach um einen säkularen Versuch, auf Religion in der Erziehung zu verzichten. Es ist vielmehr das Verlangen nach *Mündigkeit* und nach einer *mündigen Religiosität*, das sich hier zu Wort meldet. Geglaubt werden soll nicht mehr auf die Autorität anderer oder allgemein: auf die Autorität der Überlieferung hin. Geglaubt werden soll - und kann offenbar - nur noch aufgrund eigener Erfahrung und Einsicht.

Für die Aufklärung definiert diese Mündigkeit, was es heißt, *erwachsen* oder *reif* zu sein. Diese Mündigkeit wird eingeklagt gegen die Unmündigkeit, in der äußere und innere Faktoren den Menschen festhalten. Sie bildet auch die Voraussetzung des modernen Verständnisses von Freiheit und Souveränität der Menschen. - Ist man sich dieses kulturellen und politischen Zusammenhangs der Idee der Mündigkeit bewußt, so ist auch deutlich, daß es sich nicht bloß um eine zeitgebundene religionspädagogische Vorstellung handelt. Vielmehr stoßen wir

hier auf einen zentralen Aspekt der modernen Gesellschaft: Die Mündigkeit des einzelnen bildet den Ausgangspunkt für eine Demokratie.

Wenn die Verbindung zwischen der Idee der Mündigkeit einerseits und der modernen Gesellschaft andererseits richtig gesehen ist, so ergibt sich daraus, daß der Versuch, die Idee individueller Mündigkeit in die religiöse Erziehung zu integrieren, als ein Schritt von *epochaler Bedeutung* anzusehen ist. Hinter diese Schwelle der Moderne führt kein Weg zurück. Allerdings ist zu fragen, ob das Rationalitätsverständnis der Aufklärung nicht auf einer Anthropologie basiert, die sich als zu eng erweist. Denn das Rationalitätsverständnis, auf das die Anthropologie sich konzentriert, enthält zumindest die Gefahr, daß es in eine positivistische und technische *Zweckrationalität* übergeht (vgl. Habermas 1981, Moltmann 1971). Und wie wir heute alle wissen, hat eine solche Rationalität sowohl für die Menschen wie für die Natur, die sie umgibt, zerstörerische Folgen. - Deshalb muß es auch für die Religionspädagogik darum gehen, nach Möglichkeiten zu suchen, wie Mündigkeit erreicht, aufrechterhalten und unterstützt werden kann, ohne dafür den Preis einer nur zweckrationalen Orientierung zu bezahlen.

Mündigkeit, die über ein verengtes Verständnis von Vernunft hinausgeht, setzt nicht voraus, auf Religion in der Erziehung zu verzichten. Das moderne Freiheitsverständnis läßt sich nicht nur als Ausgang aus der religiösen Vormundschaft des Christentums verstehen, sondern auch - und angemessener - als Ausdruck und historische Folge christlicher Anthropologie. Wenn dies zutrifft und wenn die Mündigkeit des einzelnen und der christliche Glaube sich verbinden lassen, dann ist die pädagogische Trennung von Vernunft und Religion, auch im Sinne der Offenbarungsreligion, keineswegs zwingend.

Differenziertere Versionen des rationalistischen Modells, wie beispielsweise J.H. Petalozzis "Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" (1797/1938), kommen dieser Einschätzung durchaus entgegen. Ähnlich wie Rousseau und die Philanthropen war Pestalozzi zwar der Auffassung, daß Religion als "Irrtum" beginne und in sozialem "Betrug" ihren Fortgang finde. Für Pestalozzi - dessen Religionsverständnis sich im Laufe seines bewegten Lebens im übrigen mehrfach veränderte - kann Religion aber zur "Wahrheit" veredelt werden, wenn das Individuum über die Stufen der verderbten Natur und des gesellschaftlichen Verderbens hinausgelangt. Aberglaube und religiöse Ideologien werden hier als notwendige Vorläufer wahrer Religion und Moral angesehen: "Also ist auf Irrthum gegründeter Aberglaube, und auf Betrug gegründeter Eiferglauben dem Menschengeschlecht in verschiedenen Stufen seines Daseyns dennoch wesentlich notwendig". Warum sind sie notwendig? - "Sie verleihen beide dem Keim der Sittlichkeit und der wahren Religion allgemein seine erste Nahrung" (S. 152).

Das romantische Modell

1799, knapp 40 Jahre nach der Veröffentlichung von Rousseaus "Emile", veröf-

fentlichte Friedrich Schleiermacher sein berühmtes *Plädoyer für die Religion* an die “Gebildeten unter ihren Verächtern” (Schleiermacher 1967). Dieses Plädoyer richtet sich u.a. gegen den Versuch, auf Religion bei der Erziehung zu verzichten und sie durch Moral und Vernunft zu ersetzen. In seinen Reden “Über die Religion” besteht Schleiermacher auf einem Verständnis von Religion als “Anschauung und Gefühl”. Für ihn stellt Religion eine eigenständige Größe dar, die von Moral und Metaphysik ganz unabhängig ist. Von daher kann Schleiermacher die “Sehnsucht junger Gemüter nach dem Wunderbaren und Übernatürlichen”, wie er sagt, “mit großer Andacht” sehen. Zwar hefte sich diese Sehnsucht an unangemessene Vorstellungen und bleibe in einer “Täuschung”. Aber Schleiermacher sieht dies als “höchstnatürlich” an und meint, daß diese “Täuschung” “leicht ... berichtigt” wäre, wenn es unter den Erziehern nur “Pfleger der Religion gäbe” (S. 106f.). Mit den langweiligen “moralischen Geschichten” dagegen, wie sie von den Anhängern des rationalistischen Modells eingesetzt werden, werde die “religiöse Anlage” “gewaltsam unerdrückt” (S. 105f.). Mit dem auf “Absicht und Zweck” begrenzten “Verstehen” werden die Kinder “völlig betrogen um ihren Sinn” (S. 108).

Mit der Wendung gegen “Absicht und Zweck” als der einzigen Ausrichtung des Denkens und mit der *Verteidigung des “Sinns”*, der “den ungeteilten Eindruck von etwas Ganzem zu fassen” strebt (S. 108), wendet sich Schleiermacher gegen eine Anthropologie, die von Zweckrationalität bestimmt ist. Es ist jedoch nicht deutlich, ob es Schleiermacher wirklich um eine Überwindung und Transformation dieser Rationalität zu tun war oder ob es ihm genügt hätte, einen Bereich für “Gefühl”, “Anschauung” und “Sinn” zu fordern, der dann *neben* dieser Rationalität zu bestehen hätte. Wenn seine Absicht nur dem zweiten galt, läge darin zwar ein wichtiger Beitrag zu der Aufgabe, eine weiter gefaßte Anthropologie als Grundlage der religiösen Erziehung (zurück)zugewinnen. Es bliebe jedoch die Gefahr, daß Religion auf eine eher private Sphäre religiöser Gefühle begrenzt wird, während alles andere von der Zweckrationalität bestimmt ist.

Der eindrucksvolle, aber dennoch begrenzte Beitrag des romantischen Modells wird vielleicht noch deutlicher bei Jean Paul, der seine “Levana” wenige Jahre nach Schleiermachers “Reden” veröffentlichte. Bei Jean Paul steigert sich das romantische Modell zum Extrem. Er betrachtet die Religion des Kindes als die *wahrste Form von Religion*.

Er schreibt: “es werden Engel, aber nicht gefallene, geschaffen. Daher kommt eigentlich der Mensch nicht zum Höchsten hinauf, sondern immer von da herab und erst dann zurück empor” (1963, S. 57). - Nach Jean Paul schläft “eine ganze religiöse Metaphysik träumend schon im Kinde”. Sonst wäre es ganz unmöglich, Religion zu lehren.

Da Jean Paul die Kindheit geradezu als Hoch-Zeit der Religion betrachtet, kritisiert er Rousseau, weil dieser die beste Zeit für die religiöse Erziehung verpasse. “Wann könnte

denn schöner das Heiligste einwurzeln als in der heiligsten Zeit der Unschuld, oder wann das, was ewig wirken soll, als in der nämlichen, die nie vergeißt?" (S. 58).

In seiner Beschreibung, wie Kinder in die Welt der Religion hineingeführt werden können, formuliert Jean Paul: "Durch Beweise nicht. Jede Sprosse der endlichen Erkenntnis wird durch Lehre und Allmählichkeit erstiegen; aber das Unendliche, welches selber die Enden jener Sprossenleiter trägt, kann nur auf einmal angeschaut werden, statt zugezählt; nur auf Flügeln, nicht auf Stufen kommt man dahin" (S. 55f.).

"Nur auf Flügeln, nicht auf Stufen" - mit diesem poetischen Bild ließen sich das romantische Modell und seine Auffassung von religiöser Erziehung wohl zusammenfassen. In vieler Hinsicht finden wir hier die erste Darstellung des *Reichtums kindlicher Religion*. Und wie schon Schleiermacher bietet Jean Paul eine wertvolle und notwendige Verteidigung gegen alle rationalistischen Versuche, diese Religion abzuwerten. Gegen die neue Klarheit des Tageslichts, das die Vernunft selbst auf die entferntesten und dunkelsten Bereiche der menschlichen Existenz zu werfen verspricht, besteht das romantische Modell darauf, daß der Glaube in der Tiefe eine "Nachtblume" bleibt (Jean Paul 1963, S. 104).

Dieses Glaubensverständnis mag sich in vieler Hinsicht bewähren, und wir müssen das romantische Plädoyer für ein erweitertes Verständnis der menschlichen Existenz als beides, Tag und Nacht, anerkennen. Dennoch müssen auch die *Nachteile dieses Modells* gesehen werden. Kann die Religion der Kindheit wirklich das Urbild aller Religion abgeben? Trifft es wirklich zu, daß die "Täuschungen", die man sich in der Kindheit aneignet, "leicht" zu berichtigen sind, wie Schleiermacher es erwartet? - Es scheint, daß die Glaubwürdigkeitskrise, die für das rationalistische Modell den Ausgangspunkt bildete, hier nicht mehr ernstgenommen wird. Das ist u.a. an der nur mehr begrenzten Beachtung abzulesen, die das romantische Modell dem Jugendalter als einer Zeit religiösen Zweifels zu schenken bereit ist. So hat Schleiermacher (1966) die Aufgaben der religiösen Erziehung entwicklungsbezogen dargestellt, solche Aufgaben jedoch nur für die frühe und mittlere Kindheit angegeben. Für eine religiöse Erziehung im Jugendalter scheint es keine Aufgaben zu geben.

Der Haupteinwand gegen das romantische Modell muß sich also auf die Vernachlässigung des konflikthaften Charakters der religiösen Entwicklung richten. In dieser Hinsicht ist dieses Modell ebenso einseitig wie sein Vorläufer und Gegenstück, das ich als das rationalistische Modell bezeichnet habe.

Hinzuweisen ist allerdings auch darauf, daß besonders beim späten Schleiermacher *ausgewogenere Versionen* seiner früheren Sichtweisen zu finden sind. In seinen Vorlesungen über Pädagogik aus dem Jahre 1826 etwa gelangt er zu einer sehr realistischen Einstellung gegenüber dem kindlichen Gottesverständnis. Dort schreibt er: "... so ist es richtig, wenn man die Vorstellung für sich nimmt, daß die Kinder in diesem Alter einer *Vorstellung von Gott* noch nicht fähig

sind. Wollte man aber nun deshalb die Entwicklung des religiösen Prinzips so lange aussetzen, bis die Vorstellungen von Gott Realität haben, dann könnte man nie anfangen; denn immer liegt etwas Unangemessenes in jeder Vorstellung" (S. 223). Und im Unterschied zu Rousseau beantwortet Schleiermacher die Frage, wann mit der religiösen Erziehung zu beginnen sei, mit dem Hinweis auf die Idee der Entwicklung. "Wenn wir nun bei allen Gegenständen dasselbe Fortschreiten in Übergängen zur Wahrheit finden, so ist gar nicht möglich, daß das religiöse Gebiet nicht sollte demselben Gesetz unterworfen sein. Wir haben also keinen Grund, den Kindern das Religiöse vorzuenthalten" (S. 224).

Das romantische Modell erreichte, z.B. durch das Werk Fröbels, auch einigen längerfristigen Einfluß, sollte aber nicht zum bestimmenden Modell des 19. Jahrhunderts werden. Statt dessen wurde es bald durch eine idealistische Philosophie ersetzt, die sich, z.B. im Falle Hegels, auf die historischen Objektivierungen des Geistes konzentrierte. Aus einer solchen Perspektive gesehen mußte die "subjektive" Religion des Kindes mit der "objektiven" Religion der Kirche vermittelt werden (vgl. z.B. Palmer 1844). Zusammen mit der religiösen Erweckungsbewegung dieser Zeit führte diese idealistische Philosophie auch für die religiöse Erziehung zu einer veränderten Situation: Eine neue Wertschätzung der Traditionen der Kirche löste die aufklärerischen Vorstellungen einer religiösen Entwicklung des rationalen Individuums ab.

Die Idee der Entwicklung und einer Erziehung, die auf dieser Entwicklung aufbaut, ging jedoch nicht verloren. Entwicklung wurde nun aber als eng auf *Unterricht* bezogen verstanden. Im Gegensatz zum romantischen Modell, das religiöse Entwicklung als ein spontanes Hervorbringen des Kindes ansah, betrachtete das scholastische Modell, dem ich mich nun zuwende, die religiöse Entwicklung nur im Rahmen der Schule und vor allem eines Unterrichts, der auf einem klar bestimmten Lehrplan beruht.

Das scholastische Modell

Dieses Modell gewann seinen Einfluß in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch die Anhänger J.F. Herbarts, die sogenannten *Herbartianer*. Besonders bei Tuiskon Ziller, dem führenden Vertreter dieser Bewegung, finden wir den Versuch, einen umfassenden Lehrplan zu entwerfen, der die religiöse Entwicklung des Kindes anleiten sollte. Dieser Lehrplan sollte, in der ersten Klasse, mit Märchen beginnen, mit Robinson Crusoe und den Patriarchen des Alten Testaments fortfahren, dann zu den deutschen Heldensagen kommen sowie zu den Königen des Mittelalters und der Davidischen Zeit, und schließlich zum Leben Jesu, den Propheten und zur Geschichte der Reformation (Ziller 1886, S. 20). Dieser grandiose Plan wird, wie leicht zu bemerken ist, von der Idee getragen, daß zwischen Ontogenese und Phylogenese ein Parallelismus besteht. Es ist Zillers Überzeugung, daß "die Entwicklungsstufen des Menschengeschlechtes, die bis jetzt abgelaufen, solche sind, wie sie auch der Einzelne immer wieder durchmachen muss" (S. 16f.).

Ich möchte hier auf die fragwürdige Gleichsetzung von Ontogenese und Phylogenese, die Zillers Kulturstufenlehrplan auf eine evolutionäre Ebene projiziert und dadurch überhöht, nicht weiter eingehen. Statt dessen möchte ich die *Lehrmethode*, mit deren Hilfe Ziller seinen Lehrplan in die Praxis umsetzen wollte, ein wenig genauer betrachten. Auffälligerweise soll sich diese Methode nämlich gleichbleiben, während sich die Inhalte mit dem Alter des Kindes wandeln. Von Anfang an komme es auf die klare "Artikulation" des Unterrichts an, die für ihn von der Anwendung der "Formalstufen" abhängig war (s. Ziller 1884). Diese Stufen bilden die Erbschaft von J.F. Herbarts Assoziationspsychologie: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung, Anwendung - das ist der Cantus Firmus, der die Schüler durch den entwicklungsbezogenen Lehrplan der Kulturstufen führen soll.

Der Methodenglaube der Herbartianer ist m.E. ihre entscheidende Schwäche. Wenn religiöse Entwicklung in dieses Prokrustesbett gezwängt wird, wird sie zu einer Frage des Schulwissens. Sie wird, mit I. Illich gesprochen, "verschult". Religiöse Entwicklung ist dann von aller Lebenserfahrung abgelöst. Sie wird auf die Entwicklung bestimmter Vorstellungen und Gesinnungen verkürzt. Das Ergebnis bildet eine *scholastische* Version von Religion - eine Form von Religion, die nur im Rahmen der besonderen Plausibilitätsstrukturen der Schule bedeutsam ist. Deshalb spreche ich hier von einem 'scholastischen Modell' religiöser Erziehung.

Und so fremd uns das didaktische Schema der Formalstufen geworden sein mag - der schulische Unterricht verläuft auch heute weithin nach einer Vorstellung, die dieser Didaktik entspricht. Der schulische Religionsunterricht ist häufig "verschult": Er stimuliert keine Erfahrungen, die für die religiöse Entwicklung bedeutsam wären, und sieht solche Erfahrungen auch nicht vor. Die Kritik am scholastischen Modell, wie sie von einer Reihe von Reformpädagogen zu Beginn des 20. Jahrhunderts formuliert wurde, ist daher noch nicht überholt.

Zillers Idee eines *Lehrplans*, der in seinem Gang der *Entwicklung* des Kindes entspricht, bildet allerdings ein Ideal, das noch immer auf seine Verwirklichung wartet. Viele Erfahrungen und zahlreiche Fragen, die im Laufe der religiösen Entwicklung entstehen, werden im Religionsunterricht nicht angesprochen. Und manche der Themen, die dort angesprochen werden, werden zu einem falschen Zeitpunkt aufgenommen oder in einer Weise präsentiert, die sie langweilig und den Kindern und Jugendlichen unzugänglich macht. Im Blick auf solche Unzulänglichkeiten des Unterrichts sehe ich den bleibenden Beitrag des scholastischen Modells und seiner Idee eines entwicklungsbezogenen Lehrplans.

Mit dem scholastischen Modell sind wir nun zu dem Punkt in der Geschichte gekommen, an dem die *moderne Entwicklungspsychologie* bedeutsam wurde und an dem S. Freud und J. Piaget ihre Arbeit begannen (s. Slee, im vorl. Band). Statt

die weitere Entwicklung der Religionspädagogik im 20. Jahrhundert zu verfolgen, möchte ich einige Folgerungen formulieren, die zum einen die Beziehung zwischen religiöser Entwicklung und Erziehung betreffen und zum anderen die Entwicklungstheorien von J. Fowler und F. Oser.

4. Folgerungen

Aus dem geschichtlichen Überblick, den ich hier in geraffter Form zu geben versucht habe, können wir *erstens* schließen, daß der Einbezug einer Entwicklungsperspektive in die Religionspädagogik keineswegs eine Erfindung der 70er Jahre unseres Jahrhunderts oder der strukturalistischen Psychologie darstellt. Das Interesse an einer solchen Perspektive ist nicht auf die Psychologie oder Kultur des 20. Jahrhunderts begrenzt, sondern geht mindestens bis ins 18. Jahrhundert zurück. Frühe Formen dieses Interesses sind selbst im 16. und 17. Jahrhundert zu finden.

Zweitens bilden die Gründe für den Einbezug einer Entwicklungsperspektive in der Religionspädagogik ein Gemenge aus theologischen, philosophischen, psychologischen, politischen und pädagogischen Erwägungen. Besonders bedeutsam sind dabei die folgenden Ziele:

- ein gründliches Verständnis und eine persönliche Aufnahme religiöser Lehre (Luther, Francke);
- eine Wiederherstellung zur Gottesebenbildlichkeit im Ganzen der Schöpfung (Comenius);
- eine Überwindung des religiösen Zweifels durch eine Versöhnung von Rationalität und Religion (Philanthropen);
- eine nicht-reduktionistische Anthropologie und Erziehung gegenüber einer rationalistischen Philosophie und Kultur (Schleiermacher, Jean Paul);
- der Entwurf eines Lehrplans, der der Eigenart kindlicher Religion und Entwicklung gerecht wird (Ziller).

Manche dieser Ziele sind zeitgebunden und erscheinen überholt. Andere sind von epochaler Bedeutung und weiterhin gültig. Manche dieser Ziele verbinden sich direkt mit dem Interesse an religiöser Erneuerung, wie es für die reformatorische Theologie im ganzen bezeichnend war. Andere tragen die Merkmale der Moderne wie auch von deren Erblasten.

Wenn wir uns nun den Entwicklungstheorien von Fowler und Oser zuwenden, müssen wir fragen, wie sich diese Theorien vor dem im vorliegenden Beitrag beschriebenen geschichtlichen Hintergrund darstellen. Wie stehen diese Theorien, wenn man sie als pädagogische Modelle versteht, zu den dargestellten drei Modellen der religiösen Erziehung im 18. und 19. Jahrhundert?

Die kognitiv-strukturellen Theorien der religiösen Entwicklung lassen sich wohl mit keinem der beschriebenen drei Hauptmodelle der religiösen Erziehung einfach gleichsetzen. Vielmehr scheinen sie die *Schwächen* wie auch die *Stärken aller drei Modelle* zu teilen. Ich kann dies hier nicht mehr im einzelnen darlegen. Ich begrenze mich auf einige Merkmale, die die strukturalistischen Theorien mit den pädagogischen Modellen der Vergangenheit verbinden. Dabei wird deutlich, daß diese zeitgenössischen Theorien gleichsam die *Erblast* der geschichtlichen Entwicklung in sich tragen und daß sie mit dieser Erblast zurechtkommen müssen, wenn sie heute in der Religionspädagogik aufgenommen werden sollen.

Mit dem *rationalistischen Modell* sind die Stufentheorien der religiösen Entwicklung in grundlegender Weise durch ihren Anschluß an Piaget und Kohlberg verbunden. Beide, Piaget und Kohlberg, konzentrieren sich bei der Untersuchung der menschlichen Entwicklung auf den Aspekt der *Logik* (Kohlberg 1984, bes. S. 7ff.; s. auch Schweitzer 1987a). Für sie sind die Stufen der kognitiven und moralischen Entwicklung dadurch bestimmt, in welchem Maße sich diese Stufen der voll ausgebildeten Logik annähern oder sich von dieser unterscheiden. Die Theorien der religiösen Entwicklung von Fowler und Oser übernehmen diese rationale Konstruktionsweise einer Stufenhierarchie, die auf Logik gründet. Zugleich versuchen sie allerdings, das Entwicklungsverständnis zu erweitern. In dieser Hinsicht folgen sie dem - über den Rationalismus hinausweisenden - *romantischen Modell*. So postuliert Fowler eine "Logik der Überzeugung", die er von der "Logik rationaler Gewißheit" unterscheidet (Fowler 1986a, S. 19ff.). Und Oser kritisiert die Auffassung anderer Entwicklungstheoretiker, die Religion auf eine frühe irrationale Stufe der Entwicklung begrenzen (Oser/Gmünder 1984, S. 20f.). Beide, Fowler wie auch Oser, setzen sich also für ein *erweitertes Entwicklungsverständnis* ein, das über das rationalistische Modell hinausgeht. Zugleich halten sie jedoch auch an diesem rationalistischen Modell fest, indem sie die rationalistische Methodologie übernehmen. Sie bestimmen Entwicklung durch den Vergleich mit einer höchsten Stufe, die, jedenfalls für Oser, durch eine kommunikative Vernunft im Sinne von J. Habermas definiert ist (Oser/Gmünder 1984, S. 102f.). Eine solche Definition kommt einer *Auflösung von Religion in Vernunft* zumindest gefährlich nahe.

Die Gefahr, die hierarchische Stufentheorien für die religiöse Erziehung mit sich bringen, liegt darin, daß die niedrigeren Stufen - besonders die Stufen der frühen Kindheit - als primitiv und defizitär erscheinen. Die *Erwachsenenperspektive* herrscht dann vor, während die *Kindheit* nur als eine Vorstufe oder Vorform wirklichen Lebens angesehen wird. - Das zeigt sich u.a. in Bezeichnungen wie "vorreligiös", die dann auf das Kind projiziert werden. Aber die Kindheit ist nicht bloß eine Vorstufe des Lebens. Sowohl in der Sicht der christlich-theologischen wie der allgemeinpädagogischen Anthropologie stellt die Kindheit eine Lebenszeit von eigener Würde und eigenem Wert dar (vgl. Weber 1980). Ihr Wert und

ihre Bedeutung bemessen sich nicht an ihrem Beitrag oder ihrer Beziehung zum Erwachsenenalter.

Damit soll die Kindheit nicht idealisiert werden. Würde und Wert der Kindheit zu betonen bedeutet nicht, daß wir auf *Mündigkeit* als Ziel der Erziehung verzichten könnten. Den Stufentheorien der religiösen Entwicklung sollte ihre normative Konzentration auf das Erwachsenenalter deshalb nicht nur zum Vorwurf gemacht werden. Vielmehr sollte ihr Versuch, Mündigkeit als ein Ziel religiöser Erziehung aufzunehmen, auch ausdrücklich anerkannt werden. Darüber hinaus sind die Theorien von Fowler und Oser in ihrem Versuch, zu belegen, daß Religion und Mündigkeit einander nicht ausschließen, sondern sich in der religiösen Entwicklung verbinden, als eine mögliche Antwort auf eine *epochale Frage der Moderne* zu begreifen. Ihr Versuch gilt dem Nachweis, daß *Religiös-Sein* und *Erwachsenwerden* zusammengehen können (vgl. dazu auch Nipkow 1987a).

Bei diesem Versuch laufen die Theorien der religiösen Entwicklung jedoch eine weitere Gefahr, die sie mit dem *romantischen Modell* verbindet. Wenn Oser/Gmünder behaupten, daß es "einen geschlossenen Bereich gibt, der nach Abzug aller logischen, ontologischen, moralischen, sozialen, kulturellen Formen und Partikel spezifisch religiös ist" (1984, S. 62), verbleibt ihnen letztlich eine schwer zu fassende Größe, die auf die individuelle Privatsphäre begrenzt ist. Zugespitzt: Was hier als Religion übrigbleibt, ist das, was niemand sonst in Anspruch nehmen will.

Oser/Gmünders Definition von Religion ist gleichsam allzu überzeugend, weil sie Religion *allem anderen gegenüberstellt*. Die Gefahr liegt deshalb darin, für die Religion nichts mehr übrigzubehalten - ein *leerer Begriff von Religion*. Im Vergleich dazu scheint bei Fowler die entgegengesetzte Gefahr zu bestehen: Für ihn *schließt* die religiöse Entwicklung *alles ein*, vom Kognitiven zum Sozialen und Moralischen und schließlich Symbolischen. Aber am Ende fällt es Fowler schwer zu sagen, was Religion wirklich ist, wenn sie nicht bloß *alles zusammengekommen* sein soll (vgl. zuletzt Fernhout 1986).

Eine weitere Erblast entspricht wiederum dem *rationalistischen Modell*: die Konzentration auf *Fortschritt*. Die Entwicklung soll sich nur in einer Richtung vollziehen. Sie geht hin zu dem Licht, das um so heller leuchtet, je höher man steigt. Was aber, wenn der Glaube - wie Jean Paul sagt - tatsächlich eine "Nachtblume" ist? - Solche Blumen lassen sich von denen nicht finden, die nur steigen wollen, wo das Tageslicht immer heller wird. Statt dessen ist hier eine nächtliche Suche erforderlich oder, um es weniger metaphorisch zu sagen, eine Konzentration auf die Wechselfälle eines Lebens, das sich vorwärts und rückwärts bewegt, nach oben und unten, manchmal in eine Richtung geht, häufiger aber im Kreise bewegt oder sich schmerzlich verirrt.

Schließlich sind auch die Probleme des *scholastischen Modells* hier gegenwärtig. Sie stellen sich besonders dort, wo religiöse Erziehung die Form einer

Diskussion religiöser Dilemmata annehmen soll (vgl. Oser, im vorl. Band, S. 62). Eine Diskussion hypothetischer Dilemmata erlaubt nicht die Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche für ihre Entwicklung brauchen. Hier ist der Unterschied zwischen *psychologischer Intervention* und längerfristiger *pädagogischer Arbeit* zu beachten. Wenn psychologisch nachgewiesen werden soll, daß eine Stimulierung der religiösen Entwicklung durch Unterricht möglich ist, mag eine kurzfristige Intervention auf der Grundlage hypothetischer Dilemmata genügen. Für eine Erziehung, die an der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen interessiert ist, erscheint es dagegen wichtiger, pädagogische Institutionen zu schaffen, die auf Dauer als Umwelt der Entwicklung dienen können. In dieser Hinsicht könnte die Religionspädagogik aus den Erfahrungen mit Interventionen im Bereich der Moralerziehung lernen. Hier gelangte Kohlberg zu einer kritischen Sicht des von ihm so genannten "*psychologischen Fehlschlusses*". Dieser Fehlschluß liege in der Annahme, daß die Eignung "einer Theorie für die Anordnung und Organisation psychologischer Untersuchungsergebnisse ... sie auch für die Bestimmung der Ziele und Methoden der Erziehung empfiehlt" (Kohlberg 1984, S. XII).

Einen solchen Fehlschluß würde es auch bedeuten, wollte man eines der psychologischen Stufenmodelle einfach als Lehrplan verwenden. Psychologische Stufen können nur einen allgemeinen pädagogischen Erwartungshorizont bilden. Sie können dem Lehrer hermeneutische Hilfen bieten. Wenn sie dagegen als Zeitplan benutzt würden, der die Anfangs- und Endpunkte in der religiösen Erziehung bestimmen soll, müßten sie für die religiöse Erziehung zu einem Hindernis werden.