

Religionsunterricht: Wege zu einem mündigen Glauben

In der Diskussion über korrelationsdidaktisches Denken ist schon seit langem auf die zwei Pole, von denen der Vorgang eines wechselseitigen Erschließens von Vermittlungsgegenständen geprägt ist, hingewiesen worden. Das Aufarbeiten des Stoffes einerseits und andererseits das Aufarbeiten der Lebenserfahrung der Schüler bzw. Lehrer werden in das Blickfeld didaktischer Überlegungen gerückt. Das Ziel eines so ausgeprägten Unterrichts besteht darin, die Lebenspraxis der Schüler zu erschließen, damit dort Glaubens- und Lebenswirklichkeiten ineinander verwoben sind.

Auf diesem Hintergrund ist die mit diesem Referat verbundene Absicht eine zweifache. Es soll versucht werden, entwicklungspsychologische Aspekte der Didaktik des Religionsunterrichts darzustellen und im Gesamtrahmen des Elementarisierungskonzeptes zu bewerten. Eingangs wird in gebotener Kürze auf die religionspädagogische Bedeutung des Elementarisierungskonzeptes aufmerksam gemacht. In einem zweiten Schritt soll aufgezeigt werden, wie die entwicklungspsychologische Fragestellung in der religiösen Erziehung zur Geltung kommen kann. Während sich die Überlegungen in erster Linie auf Schüler richten, gelten sie z. T. aber auch für Erwachsene, wenn Kinder und Jugendliche erst gelernt haben, eigenständig und aktiv religiös zu sein, so wird ihre religiöse Entwicklung sich auch im Erwachsenenalter ganz natürlich fortsetzen. Im gegenteiligen Fall hat sie möglicherweise Schwierigkeiten, sich zu entfalten.

1. Erziehung im Konzept der wechselseitigen Erschließung: Die Elementarisierung

Die Vorstellung von der *erziehenden Unterweisung* hat unseren Religionsunterricht am stärksten geprägt und ist bis heute weithin leitend. Nach dieser Ansicht vollzieht sich Lernen vor allem durch Vermittlung der Inhalte. Religiöse Bildung wird als ein fortschreitendes und begriffsbildendes Lernen verstanden.¹

1.1 Stoffvermittlung als das Ziel der Erziehung (*bildungstheoretischer Objektivismus*)

Insbesondere dann, wenn die Objektseite des Unterrichts („Was soll gelernt bzw.

gelehrt werden?“) zum Zentrum der religionspädagogischen Überlegung wird, treten durchaus Probleme und Gefahren auf.

Neben der Fülle von Stoffen werden religiöse Inhalte auf das Vermittlungsgeschehen hin funktionalisiert. Die Frage nach der Wahrheit für den einzelnen Menschen tritt zugunsten eines dozierenden und auf den Schüler einwirkenden Lehrens zurück. Wenn der Schwerpunkt der Erziehung in Inhalts- und Stoffvermittlung gesehen wird, wird sie ausschließlich als planmäßige Einwirkung verstanden, die religiöses Wissen, „geheiligte Wahrheiten“ und kirchliche Lehrsätze in den Vordergrund stellt.

Es wird angenommen, daß Menschen mit der Übernahme von katechetischem Wissen

ein System von Anwendungen aufnehmen, mit denen sie ihr (religiöses) Leben bewältigen können. Der Lehrer ist sozusagen der einzig Mündige. Als der Erwachsene und sachkompetente Vermittler ist er im Unterrichtsgeschehen der Aktive. Mit bestimmten Absichten wirkt er auf die Schüler ein, so daß jenen die Gegenstände bzw. die Inhalte der „Einwirkung“ vermittelt werden. Letztlich wird trotz methodischer Vielfalt der Schüler in die passive rezipierende Rolle gedrängt. Kinder sind in dieser Sicht „dumme Erwachsene“, eben Menschen mit erheblichen Defiziten, die im Laufe der Erziehung, wenn möglich, behoben werden sollen.

Ein solches Vorgehen entmündigt die Schüler. Religiöses Wissen wird zur Abprüfung vermittelt und führt die Menschen nicht näher zu Gott bzw. zu einem besseren und sinnvolleren Verstehen.² Das Übernehmen von religiösen Wahrheiten kann zu einem fundamentalistischen Glaubensverständnis führen, das an Regeln, Riten und Gesetzen orientiert ist. Solcher Religiosität haftet Unterwürfigkeit und Zwang an. Dies führt häufig dazu, daß Menschen, die ein derartig geformtes Glaubensverständnis haben, sich in ihren Entscheidungen vielfach auf kirchliche Vorgesetzte, Tradition und andere Leitpositionen berufen. Die religiöse Verantwortung und Entscheidung wird ihren Führern übertragen.³

Da aber die christliche Religion durch den personalen Gott und damit durch den Mensch-Gott-Bezug begründet ist, muß religiöse Erziehung die persönliche Gottesbeziehung in den Vordergrund stellen. Dies kann das betreffende Individuum nur selbst leisten. Deshalb muß sich die religiöse Erziehung dem Menschen selbst und seiner Entwicklung zuwenden.

1.2 Erziehung mit dem Ziel der Entwicklung zum Selbststand und zur Mündigkeit

Die christliche Offenbarung verlangt vom Menschen eine echte Verinnerlichung. Mithin erfordert Religiosität eine kreative Auseinandersetzung mit ihrer Überlieferung. Sie

ist die Voraussetzung dafür, daß der Mensch sich mit religiösen Inhalten identifizieren kann, aufgrund derer er sein Leben gestaltet. „Diejenigen, die Inhalte einer Offenbarung übernehmen, müssen zumindest dazu motiviert sein oder werden.“⁴

Erziehung wird unter diesem Gesichtspunkt nicht als die alleinige Ursache, die etwas hervorbringt, verstanden, sondern als Begleitung des Menschwerdens. Hier ist die natürliche Progression des Kindes vorausgesetzt.⁵

Da sich die Entwicklung nicht in genotypischen Schablonen vollzieht, sondern als das Ergebnis eines Interaktionsprozesses verstanden werden muß⁶, strebt religiöse Erziehung die wechselseitige Erschließung von „Gott und Welt“ an. Weder den anlagebedingten Fähigkeiten allein noch der Umwelt kann Auslöserfunktion zugeschrieben werden. Entwicklung bezieht die Erziehung auf innere Abläufe im Kind, die, als Stufenfolge bedacht, zugleich Orientierung des pädagogischen Handelns sind. Erkennen in diesem Verständnis ist das Ergebnis einer Interaktion zwischen bestimmten Tendenzen des Subjektes und der Struktur der Außenwelt.

Mit anderen Worten: der Heranwachsende baut sich und seine Fähigkeiten nicht allein auf. Indem er sich Wirklichkeit erschließt, wird er zugleich von der Wirklichkeit erschlossen. Also braucht das Kind den „Begriff“, so daß es diese Erfahrungen verarbeiten kann, damit aus den gemachten Erfahrungen etwas für das praktische Handeln erfolgt. Da der Mensch in besonderen, begrenzten Aufgaben und Institutionen lebt, kann er sein Leben nicht ohne inhaltliche Strukturierung, ohne eine bestimmte Dimension von Wissen und analytischen Fähigkeiten gestalten.

Eine so anvisierte religiöse Bildung ist neben den entwicklungspsychologischen Faktoren also auch durch das Ausmaß an religiösem Wissen und durch das Ausmaß an Erfahrungen gekennzeichnet. Diese Formen der Bildung, welche sowohl theologische Repräsentanz als auch Lebensrelevanz des

Vermittlungsgeschehens bedenken, dürfen sich nicht nur einander gegenüberstehen, sondern müssen im Prinzip dialogischer Übersetzung miteinander verbunden werden.

Hier wird neben der Stofffülle die Mehrdimensionalität des Religionsunterrichts und seiner unterrichtlichen Sinnerschließung deutlich. Deshalb ist es ein wesentliches Ziel didaktischer Aufarbeitung, eine Reduzierung des Vermittlungsaufwandes bei gleicher Effizienz herbeizuführen.

Vor diesem Hintergrund lassen sich vier Aspekte benennen, die als notwendiger Bestandteil einer Didaktik angesehen werden können:

- Weglassen verkomplizierender Nebenaspekte, ohne die konstituierenden Merkmale eines Gegenstandes zu verkürzen;
- begründete Auswahl von Inhalten und Themen;
- Orientierung an den allgemein menschlichen Grundbefindlichkeiten und der Erlebniswelt der Kinder;
- Berücksichtigung der Entwicklung der Kinder.

Aufgabe eines Vermittlungsgeschehens muß es daher sein, existentielle Lebenserfahrungen zu erschließen, die einen persönlich konkreten Zugang zum Glauben ermöglichen. Als Anforderung ergibt sich, daß sich dem Lernenden die Wirklichkeit des Unterrichtsgegenstandes erschließt und daß er damit selbst für diese Wirklichkeit erschlossen wird (objektives und subjektives Moment).

Es ist deshalb angezeigt, den Religionsunterricht unter dem *Gesichtspunkt des Elementarisierungskonzeptes* zu planen. Ein solches Konzept ermöglicht es, daß der Schüler sich unabhängiger von den Angelegenheiten und Urteilen anderer verhalten kann. Er soll so ein Stück mehr in die Lage kommen, seine Regungen und Empfindungen mündig wahrzunehmen und zu kontrollieren. Dies kann nur gelingen, wenn dem Schüler die Bedeutung von Wert- und Sinnorientierung für das eigene Leben bewußt wird.

Was die Elementarisierung kennzeichnet,

braucht hier nicht umständlich entfaltet zu werden, sondern wird durch einige Stichworte gekennzeichnet und thesenartig dargelegt. In der von *K. E. Nipkow* vorgestellten Fassung „werden vier miteinander verschränkte Elementarisierungsrichtungen einander zugeordnet“:⁷

1. Elementare Strukturen
2. Elementare Wahrheiten
3. Elementare Erfahrungen
4. Elementare Anfänge

1.3 Elementare Strukturen: Das Problem der konstitutiven Elemente

Durch die Frage nach den Sinnzusammenhängen und den Bedeutungsschichten sollen elementare Strukturen entfaltet werden, welche die Komplexität des Inhaltes reduzieren, die konstitutiven Bestandteile herausstellen und die mehrschichtigen Gesamtzusammenhänge auf eine Linie zurückführen. Im Anschluß an *W. Klafki*⁸ zielt der Grundgedanke dieser Elementarisierungsebene darauf hin, daß der Lehrende sich allgemeine Einsichten, wesentliche Strukturen, Prinzipielles, Typisches und übergreifende Zusammenhänge erarbeitet. Daher richten sich die elementaren Strukturen auf die grundlegenden, konstitutiven und charakteristischen Gesichtspunkte in der Theologie und ihrer Bezugswissenschaften. Die theologische Erschließung des fundamental Einfachen und Grundlegenden⁹ bewirkt eine sachgemäße, wissenschaftlich verantwortbare Konzentration auf den Grundgehalt einer Sache.

Vereinfachung meint deshalb nicht Simplifizieren oder billige modernistische Anpassung, sondern das Weglassen verkomplizierender Aspekte, Reduzieren irreführender Daten, Zurückführen von Zusammenhängen auf grundlegende Linien. Dadurch gelingt es besser, einen Gegenstandsbereich dem Verstehen zugänglich zu machen, ohne dabei konstitutive Elemente zu verkürzen bzw. wegzulassen.

1.4 Elementare Wahrheiten: Das Problem der Vergewisserung

Hier geht es darum, die elementaren Strukturen auf die Erfahrungsmöglichkeiten der Menschen so zu beziehen, daß für sie eine Einsicht in diese Wahrheit möglich wird. Es ist also zu fragen: Welche Sinn- und Glaubensprobleme werden durch die elementaren Strukturen aufgeworfen? „Es handelt sich dabei um die Vorbereitung und Hinführung zur eigenen religiösen Urteilsbildung, mithin um den reflektierten Glaubensvollzug im Kontext konkreter Weltbewältigung.“ Diese „Dimension der Elementarisierung kann dabei eine langfristige Perspektivplanung darstellen, weil sachgemäße Einsichten oftmals erst auf höheren Entwicklungsstufen möglich werden“.¹⁰

1.5 Elementare Erfahrungen: Das Problem der Lebensrelevanz

Die Erwartungen an den Religionsunterricht sind insbesondere darauf hin ausgerichtet, daß die Teilnehmer eigene existentielle und religiöse Erfahrungen machen (Individualisierungsinteresse) können. Indem so „Glaube im Vollzug“ (K. E. Nipkow) zum Zentrum der Überlegung wird, müssen die menschlichen Grunderfahrungen in Zusammenhang mit menschlichen Alltagserfahrungen gebracht werden. Insbesondere die Identifizierung des ursprünglichen und überlieferten Erfahrungsgrundes im Rahmen heutiger Erfahrungen können neue Glaubenserfahrungen (existentiell-konkret) ermöglichen. Lebens- und Glaubenserfahrungen sollen in einer lebendigen Wechselbeziehung verwoben sein.

Elementare Erfahrung ist jedoch immer konkret, da sie persönlich ist und darum nicht methodisch übertragbar. Der Erzieher ist gefordert, Erfahrungen zu verobjektivieren, damit sie intersubjektiv vermittelt werden können. Daraus ergibt sich, daß elementare Erfahrungsstrukturen zwischen dem logisch-allgemeinen und dem existentiell-konkreten (den allgemein-menschlichen Grunderfahrungen und den Alltagserfahrungen) unterscheiden.¹¹

Trotz der Berücksichtigung von elementaren Erfahrungen wird „nicht selten die in der Kindheit übernommene Religiosität als Glaubens- und Normensystem empfunden, das zu den Fragen und Werten eines Jugendlichen oder Erwachsenen einfach nichts zu sagen hat und darum beispielsweise durch irgendeine Form von Humanismus zu ersetzen ist“.¹²

Damit rücken entwicklungspsychologische Probleme in das Blickfeld. In einem nächsten Abschnitt werden deshalb die elementaren Anfänge skizziert.

1.6 Elementare Anfänge: Das Problem der zeitlichen Anfangsvoraussetzungen

Hier wird nach den zeitlichen Anfangsgründen im lebensgeschichtlich-dynamischen Sinn gefragt. Analog zur ersten Elementarisierungsebene, die sich mit der Strukturierung der Sache bzw. des Gegenstandes beschäftigt, wird nun nach dem Verstehensweg der Adressaten gefragt und die *Aufschließbarkeit* reflektiert. Jetzt geht es um kognitive (vgl. Piaget), moralische (vgl. Kohlberg) und religiöse (vgl. Oser) Strukturen, die den Vermittlungsprozeß kennzeichnen. Erst eine elementare Erschließung des Themas unter dem Aspekt entwicklungspsychologischer Erkenntnisse kann eine angemessene Beantwortung der Frage nach den Voraussetzungen des sich entwickelnden Verstehens gewährleisten.

2. Erziehung und Entwicklung: Die Rolle entwicklungspsychologischer Fragestellungen im Religionsunterricht

2.1 Das Bild von der Kindheit

Die Überschrift meint etwas Triviales, nämlich die Rücksicht auf die Besonderheit des Kindes und die Forderung, seine Fassungskraft, seine Grenzen, seine Erfahrungen und Möglichkeiten in den Mittelpunkt der religionspädagogischen Überlegungen zu stellen. Daß Kinder anders denken als Erwachsene, ist keine neue Entdeckung, es ist Gemeingut. Dennoch wird dieser Aspekt

in der religionspädagogischen Praxis sträflich vernachlässigt.

Kindheit ist als lebensgeschichtliches Moment in den Lehrenden und quasi objektiv in der nachwachsenden Generation gegeben, mit der Folge, daß sich in dem Umgang mit dem Schüler das Eigene mit dem Fremden verschränkt. Man kann sagen, daß der Pädagoge, insbesondere im Blick auf unser Thema, sich immer direkt oder indirekt auf seine eigene Kindheit bezieht. Zur religionspädagogischen Motivation gehört es daher unvermeidlich, das eigene Gottesverständnis zu suchen, zu wiederholen, zu dementieren und es zu überbieten. Indem der Lehrer versucht, sich dem kindlichen Verstehen und Erfahren zu stellen, verarbeitet er zugleich auch seine eigene Biographie mit Gott.

Es ergibt sich eine erste Forderung, um das lebensgeschichtliche Moment des Lehrenden von dem des Lernenden abzugrenzen. Der Pädagoge sollte sich über sein eigenes Gottesverständnis Rechenschaft geben und es rekonstruieren. Die Messung des eigenen Gottesbildes dient der Differenzierung zwischen der Subjektivität des Lehrers und der Subjektivität der Kinder und kann so mithelfen, daß die Barriere der eigenen Kindheit überwunden wird.

Dennoch ist der Erzieher immer wieder versucht, spätere Entwicklungs- und Zielzustände auf Kinder zu übertragen. Dabei macht man das Kind oder zumindest seine Disposition zum Objekt des schulischen Planens und *Erziehung vom Kinde aus* ist weiter von den Erwachsenen her gedacht. Ein bestimmtes Bild von der Kindheit wird vorausgeschickt, das im Grunde mehr über den Erwachsenen sagt als über Kinder.

Dies läßt sich an einem einfachen Beispiel, der Aussage in Mt 18,3 (vgl. 19,14) „Wenn ihr nicht umkehrt und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht ins Reich der Himmel kommen!“ zeigen. Es ist die Interpretation der Exegeten, daß es hier um die „Hochschätzung der Kinder, ihre volle Eingliederung in die Gemeinde geht“.¹³ Dem Kindstatus kommt in der Auslegung ein Vorrang der Vollkommenheit zu, von dem das Kind so

nichts weiß. Man spricht vom Sein des Menschen, als gäbe es nur eine bestimmte Ausfaltung. Der Aspekt, daß Menschen immer auch geworden sind, ist nicht beachtet. Daß das Verstehen von *Gott und Welt* sich vom kindlichen Bewußtsein her differenzierend entwickelt, wird verklärend gesehen, und daß darin jedoch neben einem Zuwachs auch ein Verlust liegt, wird übergangen. Kein Kommentar über Mt 18,3 entfaltet, wie ein Kind Gott versteht, und warum ihm deshalb ein Vorzug gegenüber den Erwachsenen zugesprochen werden kann. Die Interpretation, daß Kindsein vor Gott, „klein sein vor dem allzeit größeren Gott“¹⁴ und vertrauensvolles Anerkennen des Vaters sei, weist darauf hin, daß man dem Kinderstatus zwar einen bevorzugten Rang zuspricht, diesen aber aus Sicht des Erwachsenen definiert.

Diese Betrachtungsweise verklärt das Gottesbild der Kinderwelt. Das „Dogma“ von dem glücklichen Kind und dem Vorrang des Kinderlebens wird aus der Erwachsenen-ebene projiziert und im Sinne von Geborgenheit und harmonischer Umschlossenheit gedeutet.

Wenn man sich aber die Hilflosigkeit des Kindes, sein Angewiesensein auf elterliche Sorge und Pflege sowie den Wunsch des Kindes selbst, gar nicht Kind zu sein, vor Augen hält, so muß man *Aristoteles* Recht geben, der in der Eudemischen Ethik (215 b) schreibt: „Und was für ein Leben führt man in der Kindheit! Kein Verständiger würde es über sich gewinnen, in dieses zurückzukehren!“

Die Feststellung, daß in der Erziehung gewissermaßen die Erwachsenen das verlorene Paradies kindseliger Ungebundenheit und religiöser Glückseligkeit noch einmal (oder besser erst jetzt) realisieren können, nämlich mit Bezugnahme auf das Recht des Kindes, Kind zu sein, und mit der ausdrücklichen Berufung auf das Neue Testament sowie auf Jesus selbst, hat in der Praxis mannigfaltige Gesichter hervorgebracht. Das Kindschema zeigt sich in der Wehleidigkeit angesichts der scheinbaren religiösen

Gleichgültigkeit, der angeblichen Strangulierung des religiösen Elans durch kirchlich-institutionelle Vorgaben und ist oft auch gegenüber der theologischen Wissenschaft immun.

2.2 Die religiöse Entwicklung unter dem Aspekt kognitiver Theorien

Seit *Rousseau* ist dieses Kindschema der Erwachsenenwelt in der Pädagogik immer wieder aufgenommen.¹⁵ Insbesondere die Psychoanalyse *Freuds* hat die Vorstellung verstärkt, einen sozusagen paradiesisch religiösen Zustand, orientiert an dem von Erwachsenen definierten Weltbild des Kindes, einzurichten.

2.2.1 Die Logik der religiösen Entwicklung

Ausgehend von genotypischen Schablonen und im Blick auf die vorgegebene Umwelt wird Lernen als Erweiterung von Fähigkeiten, die auf anlagebedingten Einflüssen und/oder auf zufälligen Erfahrungen basieren, verstanden. Der Umwelt wird Auslöserfunktion zugewiesen. Lernen findet sozusagen in den Zwischenräumen der genetischen Form statt.¹⁶

Von daher unternehmen diese Modelle den Versuch der Rückbindung von Kindheitsmaßstäben. Infolgedessen wird auch im religiösen Bereich primär auf die Wechselwirkung zwischen elterlicher Einstellung und religiösem Verhalten hingewiesen. Von zentraler Bedeutung für die religiöse Orientierung sei eine frühe Identifikation und das soziale Klima des Elternhauses. Vor allem diese (Umwelt-)Faktoren würden die Bereitschaft regeln, zu lernen und religiöse Normen zu akzeptieren. Bekannt ist das von der Psychoanalyse postulierte Verhältnis zum Vater, das insbesondere vom Sohn auf Staatsgewalt, Schule und Gottesbeziehung übertragen wird. Im Blick auf Unterordnung und Leistung verlangende Autoritäten konstatiert man eine destruktive Entwicklung der Persönlichkeit.¹⁷

Angesichts der empirischen Studien und der statistischen Erhebungen kann weder für die frühe Behandlung der fundamentalen

Triebe noch für die verschiedenen Typen der elterlichen Disziplinierung bzw. Erziehung eine direkte Korrelation mit der späteren religiösen bzw. sozialen Einstellung nachgewiesen werden. Wobei nicht auszuschließen ist, daß pathologische bzw. fehlentwickelte Formen ursächlich mit den von der Psychoanalyse angeführten Gründen erklärt werden können.

Das, was die jeweilige religiöse Identität des Menschen ausmacht, ist aber die Art und Weise des *In-Beziehung-Setzens* von Mensch und Gott, von Mensch und Welt.¹⁸ Dies ist ein aktiver Prozeß des Erkennens, der auf vorgängigen vom Organismus entwickelten Erfahrungskategorien bzw. von Regeln der Verarbeitung von Informationen beruht. Hier begründet sich die Frage nach dem subjektiven Aspekt religiösen Erkennens und Verstehens. Religiosität muß als Wechselbeziehung zwischen dem Menschen und seiner Mitwelt verstanden werden, die sich in einem gegenseitigen und kritischen Dialog entwickelt. Aufgrund der Beobachtung, daß Menschen in unterschiedlichem Alter die Welt anders denken und verarbeiten, hat sich vor allem *Fritz Oser* mit den Situationen, in denen Menschen ihr Verhältnis zu einem Letztgültigen beschreiben und aktualisieren, beschäftigt.¹⁹ Ausgangspunkt ist das *religiöse Urteil*, das als Ausdruck eines Regelsystems verstanden wird. Damit ist der Prozeß des religiösen Verstehens angesprochen. Die Entwicklung einer solchen Persönlichkeitsorganisation ist das Ergebnis von Interaktionsprozessen der Struktur des Menschen und der Struktur seiner Umwelt.

Die Erschließung der Welt durch das Subjekt und das Erschlossenwerden des Subjekts von der Welt ist ein korrelativer Vorgang. Die Grundlage dieser Auffassung ist die strukturalistische Entwicklungspsychologie, die von *Jean Piaget* begründet und von *Kohlberg* für die moralische Entwicklung weitergeführt wurde.

Piaget war als jungem Psychologen die Aufgabe gestellt, einen Intelligenztest zu entwickeln. Bei der Befragung von Kindern

(1928) wurde ihm deutlich, daß er mehr erfuhr und es für ein wirkliches Verständnis der Kinder aussagekräftiger war, wenn die Kinder ihre Antworten selbst begründen. Diese Erkenntnis führte nun dazu, dem Denken der Befragten selbst nachzugehen. Den Entwicklungspsychologen interessiert „Wie wird Erkenntnis?“ bzw. „Wie wird mehr Erkenntnis?“. Voraussetzung einer solchen Frage ist, daß das Erkenntnissubjekt nicht als etwas Seiendes, sondern als etwas Gewordenes betrachtet wird.²⁰ Für Piaget wird der Mensch von seiner Umwelt erschlossen, wie wohl er zugleich sich selbst seine Umwelt erschließt (Subjekt-Objekt-Bezug). Ein solches gegenseitiges Erschließen läßt sich durch Strukturen beschreiben, die das Ergebnis von Interaktionsprozessen des Subjekts mit seiner Umwelt sind.

2.2.2 Überlegungen zur Entwicklung des Gottesbildes

Das Kind erfährt quasi seine Welt strukturell ganzheitlich und anders als Erwachsene. Für das Kind dreht sich die Welt um es selbst. Sie wird in bezug auf das eigene Erleben, Fühlen, Greifen und Sehen erfahren. Affekt und Wahrnehmung werden als Gesamtheit nicht getrennt geführt und sind sozusagen in einem Bild zusammengefaßt.²¹ Zentrische Orientierung und Egozentrik kennzeichnen das Kleinkindalter. Wie Gottesbilder von 4- bis 5jährigen Kindern zeigen, haben Wind, Regen, Schnee, Sonne und Mond ihren von Gott bestimmten Platz. Alles ist von Gott gemacht, gegliedert und geführt. Kinder sehen sich diesem Übergeordneten ausgeliefert.²² Gott wird als Macht betrachtet, die fürsorglich den Weg ins Leben zeigt, die Dinge der Welt erklärt und so Sicherheit gibt. Die Erfahrung des Guten erweckt Vertrauen und das Gefühl der Geborgenheit. Dabei ist wichtig, daß die Kinder erleben, wie Gott ihnen sozusagen jeden Tag etwas von seiner unübersteigbaren und nicht hinterfragbaren Macht abgibt. Die Erfahrung, daß ihnen selbst Dinge gelingen, die zuvor nur Gott machen konnte, führt dazu, daß die schicksalsgewollte Autorität

sowohl als Lebensraum schaffende als auch begrenzende Größe aufgefaßt wird. Diese Macht wird jedoch zunächst nicht angezweifelt, sondern, weil vorgegeben, als natürlich und notwendig empfunden. Das Kind glaubt an ein Größeres, das über ihm steht und es in allem leitet. Es ist Vollzugsorgan dieses Ursächlichen und in einem eher reaktiven Verhalten verhaftet: „Gott macht das schöne Wetter!“ „Warum?“ „Weil er es macht!“

Aber zum Großwerden und zum Lernen gehört der Abschied von diesen unbekümmerten, eindimensionalen Beziehungsstrukturen. So denkt das Kind plötzlich, daß Sonne, Mond und Sterne ihren eigenen Gang gehen, daß Gott nicht einfach das Wetter macht. Je mehr die Kinder heranwachsen, erkennen sie innerweltliche Zusammenhänge. Hier aber beginnt die unselige Vereinigung von bloßer Herrschaft durch Stärke und verantwortungsvollem Machtgebrauch. Das Kind fordert seine *Eigenverantwortung* und sieht in Gott jemanden, der es belohnt oder bestraft:²³ „Handle ich ‚gut‘, belohnt mich Gott, handle ich ‚schlecht‘, werde ich bestraft.“ Das Kind versucht daher die über ihm stehende Autorität durch Opfer, Gebete, durch Erfüllung von Normen zu beeinflussen. Es muß etwas tun, um entweder die Gunst des Über-Ihm-Stehenden zu erhalten oder – bei fehlerhaftem Verhalten – die möglichen Strafen abzumildern.

Erfährt das Kind Gott nun als Fehlverhalten bestrafender Despot, so hat das Folgen, die sehr schwer wieder aufzuarbeiten sind. Wenn Gott als Alleinherrscher gesehen wird, dessen Macht man verständnislos gegenübersteht, so verstellt sich dem Kind die Entwicklungschance zur Mündigkeit und zum Selbststand. Wenn Eltern und Erzieher hier den Willen des Kindes durch Restriktionen mit Hinweis auf Gott brechen und Gott um jeden Preis Sieger bleiben soll, wird vielleicht zunächst seine – aus der Sicht des Kindes einschüchternde und ängstigende – Macht behauptet. Mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit wird aber sein Ansehen und sein Einfluß verloren sein. In

diesem Fall hat das Gottesbild schon in frühem Alter eine verzerrte Maske gewonnen. Auch im In-Frage-Stellen und Aufbegehren gegen Gott muß das Kind erfahren dürfen, wie dessen verantwortungsvolle Autorität befreit und Eigenverantwortung, Mündigkeit und Selbststand ermöglicht. Das Kind braucht vermittelt durch Eltern und Erzieher liebevolle Zuwendung Gottes. Es muß sie als echt und dauerhaft erfahren. Nur wenn das Kind am eigenen Leibe spürt, daß Gott Mehrer, nicht Minderer seines Lebens ist, kommt dessen Autorität nicht abhanden. Wenn Gott im Leben des Kindes erlitten wird als der, der mehr tadelt als lobt, mehr fordert als schenkt und mehr beschränkt als befreit, geht seine Macht mit Gewißheit verloren.

Zu strenge, zu fürsorgliche oder zu restriktive religiöse Erzieher dürfen sich nicht bei der Zeit und der Gesellschaft beklagen, wenn sie merken, daß Kinder dann der christlichen Kirche keine lebensrelevante Autorität zuweisen. Sie haben es selbst verscherzt. Jedoch wird man zugestehen müssen, daß Umweltfaktoren und Gesellschaftsstrukturen mit dazu beitragen, daß das christliche Sinnangebot an Boden verliert.

Das verstehende Einfühlen in das Gottesbild des Kindes, welches geprägt wird durch das „Tun-Ergehen-Schema“, zielt einen wechselseitigen Austausch zwischen Mensch und Gott an und dient dem Schutz des *Partners* Kind. Dieses braucht eben die Wahrnehmung und Vertrautheit und Geborgenheit, die ihm hilft, sich von Gott als geliebt und angenommen zu fühlen. Nur so ist er in seiner Gegenwart derjenige, der seine richtende Macht als Leben ermöglichend und erhaltend einsetzt.

Dies wird besonders wichtig, aber auch konfliktreich in der Pubertät. Damit der Heranwachsende sich selbst finden und kennenlernen kann, lehnt er sich gegen Autoritäten und gegen seine bisher vorgegebene Mitwelt auf. Es gibt nichts, wogegen er sich nicht wendet. Angefangen mit dem Widerstand gegen die äußeren Sitten der Familie bis zu den Grundlagen gemeinsa-

mer gesellschaftlicher Überzeugungen übt er heftig Kritik. Die Grundlagen der Erziehung, Sozialprinzipien der Gesellschaft, Schule und Lehrer, Ehevorbild und Glauben der Eltern werden hinterfragt. Indem der Heranwachsende sich zunächst von den Einstellungen der Kindheit löst, findet er sein eigenes *Ich* und regelt nun seine Beziehungen mit der Mitwelt selbstverantwortet neu.

In dieser Phase bleibt auch die religiöse Entwicklung nicht unberührt. Die Beziehung zwischen Gott und Mensch verändert sich. Häufig richtet sich die Kritik gegen die Institutionen, die den Anspruch erheben, Gottes Wort zu tradieren. Aber auch das Gottesbild des Jugendlichen selbst steht in der Auseinandersetzung. Um für sein Leben eigene Verantwortung zu übernehmen und sich von der Abhängigkeit einer übergeordneten Macht zu befreien, muß er sich von ihr lösen.²⁴ Indem er versucht, nun alle Entscheidungen selbst zu fällen, ist er so auf sich selbst verwiesen. Der göttlichen Autorität wird ein eigener Wirkungsbereich zugeschrieben. Diese kritische Auseinandersetzung führt dazu, daß der Heranwachsende zunächst Gott keine für sein Leben relevante Position zubilligt. Je stärker die Konfrontation stattfindet und je offener die Kritik geäußert wird, um so mehr werden die religiösen Erzieher herausgefordert. Wo aber die Autorität Gottes und ihrer Vermittler zuvor schon verlorengegangen, kann keine Debatte aus Sicht des Jugendlichen stattfinden.²⁵ Er lebt an Gott vorbei, ohne ihn ernst zu nehmen oder es für wichtig genug anzusehen, sich mit ihm oder mit denjenigen, die an Gott glauben, auseinanderzusetzen. Wenn es der Kirche und ihren Vertretern gelingt, ein Milieu zu schaffen, indem die Kritik auch offen ausgesprochen werden kann, wird zwar die göttliche Autorität hinterfragt, aber durch die Offenheit solcher Äußerungen zugleich auch anerkannt. Dies kann nicht ohne Konflikte – auch bzw. vorzugsweise im Religionsunterricht – abgehen, besonders, da die Jugendlichen ihr Anrecht auf Erweiterung des eigenen

Lebensraumes oft sehr leidenschaftlich vorbringen.

Zweifelsfrei ist also festzuhalten, daß Religiosität in jedem Fall vorliegt. Kinder weisen Gott eine positive Autorität zu, die ihnen Sinn erschließt, somit Welt erklärt. Die Ursache hierfür ist aber nicht die Stärke und Allmacht Gottes, sondern das aus der anerkannten Überlegenheit erwachsende Vertrauen, daß Gott es gut meint. Hat dieses Vertrauen keine Basis oder geht es im Laufe der Entwicklung verloren, ist die Suche nach Ersatzautoritäten und die sogenannte „religiöse Gleichgültigkeit“ die oft beklagte Folge.

Erst in späteren Lebensphasen kommt es zu einer neuen Orientierung an ein immer schon Vorgegebenes.²⁶ „Der Mensch sieht sich selbst als Entscheidender, Handelnder, Reflektierender und Verantwortlicher. Er fragt nun aber nach den Bedingungen seiner Vernunft und seiner Möglichkeiten. Das Letztgültige wird gesehen als Bedingung der Möglichkeit dieser seiner Freiheiten schlechthin.“²⁷

In einer 5. Stufe sieht sich der Mensch „in allem, was er tut, heilsgeschichtlich verwurzelt. In seinem positiven wie negativen Handeln scheint immer schon ein Letztgültiges auf, das vor allem dort in Erscheinung tritt, wo echte engagierte Bewegung stattfindet.“²⁸

Die Vermittlung des Gottesbildes muß, wie gezeigt werden konnte, beachten, daß ursprüngliche Religiosität eine Anfangs-chance ist, die wahrgenommen und gepflegt, die aber auch vertan und verscherzt werden kann, und zwar in jeder Phase der Entwicklung. Darum ist es so wichtig, daß Kinder von Anfang an ein ihre Entwicklung förderndes Verständnis von der Autorität Gottes haben und praktizieren. Kinder dürfen nicht in Unmündigkeit gehalten werden, sonst erwächst gegenüber der Autorität Gottes eine kritiklose Beziehung, die entweder zu befängener Unterwürfigkeit oder zu voreingenommener Ablehnung führt.

3. Anforderungen für eine religiöse Erziehung

Aus diesen Überlegungen ergeben sich inhaltliche Anforderungen für die religiöse Erziehung.

1. Es wäre zu untersuchen, ob der Lehrplan entwicklungspsychologische Aspekte bedenkt und den Lernvoraussetzungen des Schülers gerecht wird.

2. Auch die Planung des Schuljahres muß stärker berücksichtigen, daß genügend Zeit vorhanden ist, die Schüler kennenzulernen.

3. Neben der Vorbereitung der Unterrichtseinheiten und Einzelstunden müssen die Themen und Inhalte auf das Gottesbild hin befragt werden, damit das Entwicklungsniveau des Lernenden beachtet werden kann.

4. Weiter wäre zu prüfen, inwieweit die eigene religiöse Entwicklung des Lehrenden den reduzierten Aussagen und Handlungsentscheidungen im Lerngeschehen zugrunde liegt.

5. Daraus ergibt sich die Anfrage an die Ausbildung, wie die angehenden religiösen Erzieher angemessene Methoden erlernen können, die religiöse Entwicklung in didaktische Überlegungen aufzunehmen.

6. Geprüft werden müßte, welche Konsequenzen sich aus dem Gesagten für die inhaltliche Differenzierung und Gestaltung der Medienmaterialien und Bücher ergeben.

7. Vordringlich erscheint heute jedoch neben der didaktischen Erschließung religiöser Inhalte, vor allem in der Schule und im Unterricht religiöse Erfahrungsräume zu schaffen, in denen der Schüler seine Gottesbeziehung (vor allem in den Krisen) ausdrücken kann.

Anmerkungen

¹ Vgl. dazu *H. Blankertz*, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1970, 36 ff.

² Vgl. *F. Oser*, Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie, Gütersloh 1988, 20 ff.

³ Vgl. *F. Schweitzer*, Moralisches Lernen – Überlegungen

zur didaktischen Erschließung moralischer Inhalte, in: Der evangelische Erzieher 38 (1986) 420–434, 422ff.

⁴ Oser, Wieviel Religion braucht der Mensch?, 24.

⁵ Solche Erziehung bewahrt Kinder vor Schaden, da sie lebensgeschichtliche Zusammenhänge berücksichtigt.

⁶ Vgl. die Forschungsarbeiten von *J. Piaget*; *L. Kohlberg*.

⁷ *K. E. Nipkow*, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, KBl 1986, 601.

⁸ *W. Klafki*, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim ¹⁰1975, 126–153; vgl. *W. Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch konstruktiven Didaktik, Weinheim/Basel 1985, 87–107.

⁹ Vgl. *K. E. Nipkow*, Das Problem der Elementarisierung der Inhalte des Religionsunterrichts, in: *G. Biemer/D. Knab* (Hrsg.), Lehrplanarbeit im Prozeß. Religionspädagogische Lehrplanreform, Freiburg/Basel/Wien 1982, 73 ff.

¹⁰ *G. Lämmermann*, Zur Elementarisierung des Elementarisierungsproblems, in: Der evangelische Erzieher 40 (1988) 562 f.

¹¹ Vgl. *Nipkow*, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung, 605.

¹² *B. Grom*, Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Göttingen 1981, 307.

¹³ *R. Schnackenburg*, Matthäusevangelium 1/2. Kommentar zum Neuen Testament (Die neue Echter Bibel) Würzburg 1987, 182.

¹⁴ Ebd. 168.

¹⁵ Vgl. dazu *U. Herrmann*, Pädagogische Anthropologie und die „Entdeckung“ des Kindes im Zeitalter der Aufklärung. Zuerst 1975; wiederabgedruckt in *ders.*, (Hrsg.) „Die Bildung des Bürgers“. Die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft und die Gebildeten im 18. Jh., Weinheim/Basel 1982, 178–193.

¹⁶ Auch die nativistischen Theorien beschäftigen sich mit der Entfaltung der Reifestufen. Vgl. dazu *L. Kohlberg*. Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze, Frankfurt 1974.

¹⁷ *Grom*, Religionspädagogische Entwicklungspsychologie, 145 ff.

¹⁸ Ausgehend von der Beobachtung, daß Menschen immer an ihre Grenzen stoßen und in Lebenskrisen geraten, in denen etwas aufgeht und etwas Neues entsteht, kann man mit Fritz Oser von religiösen Gesichtspunkten sprechen, die jedem Menschen eigen sind. Für Oser ist „die religiöse Dimension unseres Handelns und Sprechens“ eine selbständige, die nicht auf Moral reduzierbar ist. Deshalb unterscheidet er zwischen Religion als Leben in der Dimension der Tiefe und den Einrichtungen, in

denen das religiöse Anliegen Gestalt angenommen hat. Aufgrund der Tatsache, daß solche religiösen Tiefendimensionen sowohl in einem persönlichen Gott als auch in einer apersonalen Kraft und Macht ihren Ausdruck finden können, wird der Ausdruck Ultimates bzw. Letztgültiges verwendet. Vgl. *F. Oser/P. Gmünder*, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, Gütersloh ²1988, 58f.

¹⁹ Im Mittelpunkt der Untersuchungen von Oser steht das „religiöse Urteil“, das als Ausdruck eines strukturellen Regelsystems verstanden wird. Dabei ist Ziel der von Oser gemachten Studien, dem religiösen Denken selbst nachzugehen. Infolgedessen kommt es, unter dem Aspekt des Erkennens und Verstehens betrachtet, nicht so sehr auf Werte und Normen (= Inhalte) sondern auf deren Begründungen an.

²⁰ Vgl. dazu *H. G. Furth* (Hrsg.), Intelligenz und Erkennen. Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets, Frankfurt 1972; *T. Kesselring*, Jean Piaget, München 1988.

²¹ In der Beschreibung der einzelnen Stufen religiöser Entwicklung wird im folgenden auf *Oser*, Wieviel Religion braucht der Mensch?, 44ff, und auf *Oser/Gmünder*, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, 79–96 zurückgegriffen:

1. Stufe: Sicht einseitiger Macht und Autorität: Deus-ex-machina-Stufe.

²² Vgl. dazu auch *A. A. Bucher*, „Gott ist ein Mensch für mich ...“ Kurzbericht über eine empirische Untersuchung zu den Gottesbildern im Grundschulalter, in: KBl 116 (1991) 331–335.

²³ 2. Stufe: Sicht der Beeinflußbarkeit des Ultimates durch Riten, Erfüllung von Geboten usw.: Do-ut-des-Stufe.

²⁴ 3. Stufe: Autonomie der Person durch die Abtrennung vom genuin humanen Bereich.

²⁵ „Nicht selten wird die in der Kindheit übernommene Religiosität als Glaubens- und Normensystem empfunden, das zu den Fragen und Werten eines Jugendlichen oder Erwachsenen einfach nichts zu sagen hat und darum beispielsweise durch irgendeine Form von Humanismus zu ersetzen ist.“ *Grom*, Religionspädagogische Psychologie, 307.

²⁶ 4. Stufe: Autonomie der Person durch Annahme apriorischer Voraussetzungen aller menschlichen Möglichkeiten durch Letztgültiges.

²⁷ *Oser*, Das Verhältnis von religiöser Erziehung und Entwicklung: Ein religionspädagogisches Credo, in: RPB 21 (1988) 12–29, 14; vgl. *ders.*, Wieviel Religion braucht der Mensch?, 46.

²⁸ *Oser*, Das Verhältnis von religiöser Erziehung und Entwicklung, 14.