

FRITZ OSER

DAS VERHÄLTNISS VON RELIGIÖSER ERZIEHUNG UND ENTWICKLUNG:
EIN RELIGIONSPÄDAGOGISCHES CREDO1. Möglichkeiten einer Erziehung, die auf Entwicklungsmodellen beruht: Übersicht

Das Verhältnis zwischen Erziehung und Entwicklung ist nicht ungetrübt. Erziehungswissenschaftlich fundierte Ziele tragen auf ihrem Weg zum Unterricht oft die unausgesprochene Voraussetzung mit sich, daß das, was lernmäßig verändert werden *solle*, auch verändert werden *könne*. Aber gerade diese Voraussetzungen sind nicht immer erfüllt, was speziell die Entwicklungspsychologie aufzeigen kann. Ihre Stärke besteht denn auch darin, uns Kenntnisse etwa darüber zu liefern, wie ein Kind im voroperatorischen Stadium der Intelligenzentwicklung bestimmte Inhalte des Weltbildes perzipiert, wie ein Schüler auf einer bestimmten Stufe des moralischen Urteils moralisch argumentiert oder wie die Struktur der Gottesbeziehung auf einer bestimmten Stufe der religiösen Entwicklung beschaffen ist. Allerdings kann sich die Erziehung mit Feststellungen über die Eigenständigkeit des kindlichen Denkens nicht begnügen; sie muß darüber hinaus Lernprozesse initiieren und Möglichkeiten dafür bereitstellen, daß - um ein wesentliches religionspädagogisches Lernziel zu nennen - die Kinder auch in schwersten Situationen glauben können.

Welches sind nun die Möglichkeiten, die eine auf der Entwicklungspsychologie fundierte Erziehung ins Auge fassen kann? Es sind dies a) das Verstehen der religiösen Denkstruktur des Kindes, b) der optimale horizontale Ausbau der jeweiligen Stufe, c) die Entwicklung zur nächsthöheren Stufe und d) die optimale Kontextualisierung dieser religiösen Entwicklung. Diese vier Formen sollen in diesem Aufsatz unter normativ-erzieherischem Gesichtspunkt erörtert werden.

2. Die Grundlagen einer strukturgenetischen Religionspädagogik

Ein Kind von 12 Jahren, das ein Los gewinnt, erklärt sich dieses Glück damit, Gott sei besonders gut zu ihm. Es habe schließlich auch viel für Gott getan und viel gebetet; deshalb habe Gott ihm jetzt auch geholfen.

In einer anderen Situation, in der sein(e) Freund(in) schwer krank wird, meint das Kind, Gott wolle es prüfen. Und es und sein(e) Freund(in) müßten jetzt tapfer sein, dann werde Gott dies belohnen und dafür sorgen, daß er/sie gesund werde.

In einer dritten Situation, in welcher der/die Schüler(in) ein Ausscheidungsspiel verliert, meint er/sie, Gott werde das nächste Mal zum Sieg verhelfen, denn er sei ja gerecht.

In einer vierten Situation opfert das Kind von seinem Taschengeld und betet dazu: "Lieber Gott, hilf mir bei der nächsten Prüfung, denn Du kannst alles, und ich tue ja so viel für die Armen. Du darfst mich nicht strafen, indem Du mich bei der Prüfung im Stich läßt."

Das Weltbild dieses Kindes ist so gestaltet, daß Gott hie und da in die Welt eingreift, nämlich dann, wenn es wieder einmal notwendig ist, die Menschen in ihre Schranken zu weisen. Die Entstehung der Welt ging gemäß dem Kind so vonstatten, daß der Himmel immer schon da war, Gott hingegen die Erde rund machte und auch Sonne und Mond schuf, woraus sich dann alles andere entwickelte.

Diese Form von religiösem Bewußtsein beinhaltet eine eindeutige Beziehungsstruktur und ist durch eine hohe transsituationale Stabilität geprägt. Es läßt sich mit folgenden Elementen operational definieren:

- Gott tut etwas, aber der Mensch muß auch etwas tun.
- Gott handelt in Entsprechung zu den menschlichen Leistungen.
- der Mensch kann durch bestimmte Taten Gottes Wohlgefallen verdienen.
- Gott greift in die Schöpfung ein, aber nicht allenorts; der Rest geschieht von selbst oder durch den Menschen.
- Gott zeigt den Menschen, welchen Weg sie gehen sollen, dies durch Prüfungen, seltene Zeichen und sein mitunter notwendiges Eingreifen.

Diese Elemente prägen dieses 12jährige Kind in ganz entscheidender Weise. Mit Piaget formuliert: Das Kind assimiliert und akkommodiert die Welt mit der beschriebenen religiösen Struktur. Diese verleiht ihm Identität, schafft ihm Gleichgewicht und verbürgt ihm Sicherheit. Mit ihr werden die Erfahrungen in seinem Leben religiös gedeutet.

Die beschriebene Struktur entspricht der Stufe 2 unserer religiösen Entwicklungstheorie. Daß solche Grundmuster existieren, die in unserem Gebet, in der Teilnahme am Kult und in unserer Sinnggebung aufscheinen und insbesondere unsere Gottesbeziehung prägen, ist schon durch eine gewisse face-to-face-Validität festzustellen und dürfte religionspädagogischer Alltagserfahrung entsprechen.

Schwieriger hingegen ist es, diese Struktur zu überwinden, ohne Religiosität zu gefährden und ohne den Bruch in der Entwicklung zu einem Abbruch des Glaubens werden zu lassen. Diese Aufgabe erfordert ein hohes Maß an erzieherischer Verantwortung, wie sie vermutlich noch gar nicht wahrgenommen wird. Kinder sollen ja ihre Religiosität verändern können, sie sollen diesbezüglich freier, zugleich auch tiefer und integrierter werden. Aber wie kann dies geschehen?

Dazu ist *erstens* eine Theorie der religiösen Entwicklung erforderlich, welche Voraussagen über deren Richtung ermöglicht und sich bewährt hat, bzw. nicht falsifiziert worden ist. *Zweitens* ist eine "progressive" *pädagogische* Theorie notwendig, wobei sich die Progression auf die Stimulierung dieser Entwicklung bezieht. *Drittens* wird eine Theorie der *Interaktion* gebraucht.

Eine Entwicklungstheorie des religiösen Bewußtseins

In einem langwierigen Forschungsprozeß, der sich bereits fast ein Jahrzehnt hinzieht, haben wir Entwicklungsstufen des religiösen Urteils entworfen, diese einer ersten empirischen Überprüfung unterzogen und verwerfen müssen; darauf

haben wir sie modifiziert und schließlich validieren können.¹ Wie aus der Beschreibung der Stufe 2 bereits ersichtlich geworden ist, handelt es sich beim religiösen Urteil generell um eine ganzheitliche und transssituationale Struktur, die insbesondere die Beziehung des Menschen zu Gott prägt, und die sich gemäß unserer Daten über fünf Stufen hinweg entwickelt:

1. *Stufe:* Das Kind fühlt sich "ausgeliefert". Es glaubt an ein Größeres, das über ihm steht und es in allem leitet.

2. *Stufe:* Das Kind kann dieses Größere, das über ihm steht, durch intentionale Akte wie Opfer, Gebet, das Befolgen der Gebete etc. beeinflussen; Negatives, welches ihm droht, kann es gleichermaßen abwenden.

3. *Stufe:* Der junge Mensch befreit sich aus der Abhängigkeit von diesem "Größeren", stellt sich auf sich selber, anerkennt aber (in den meisten Fällen) einen eigenen Zuständigkeitsbereich des Ultimatens, das sein Leben nicht mehr direkt beeinflusst.

4. *Stufe:* Der Mensch nimmt sich als derjenige wahr, der selber entscheidet, selber handelt, selber reflektiert und selber die Verantwortung ergreift. Er fragt nun aber nach den Bedingungen der Möglichkeit für diese Vernunft und seine Freiheit; er erfährt sie als durch das Ultimate gegeben und geschenkt.

5. *Stufe:* In allem, was der Mensch tut, sieht er sich heilsgeschichtlich verwurzelt. Er nimmt den Standpunkt einer unbedingten Religiosität ein, die nicht mehr auf einen Sonderbezirk der Lebenswelt beschränkt, sondern allumfassend ist. In seinem Handeln wird das Göttliche unmittelbar anwesend, dies zumal dort, wo echte und engagierte Begegnung geschieht.

Diese Theorie ist - wie bereits erwähnt - in einem großangelegten Forschungsprojekt validiert worden. In einer ersten Querschnittstudie mit 112 Versuchspersonen ergab sich ein Alterstrend, der hochsignifikante Entwicklungsunterschiede anzeigte. Dieser Trend konnte auch in Stichproben aus anderen Kulturen und Religionen nachgewiesen werden, so bei Buddhisten in Dharamsala im Staat Himachal Pradesh (Exiltibetaner), bei Hinduisten in Jaipur im indischen Staat Rajasthan, bei Angehörigen einer Stammesreligion in Gekore (Rwanda), bei rwandesischen Christen in Nyaruteye in der Provinz Kigembe² und schließlich bei Angehörigen der jüdischen Religion und bei Muslims. Unterschiede aufgrund der Konfessionszugehörigkeit ließen sich in der Grenchnerstudie³ nicht nachweisen; die Variable Geschlechtszugehörigkeit bewirkte nur bei den Adoleszenten einen Entwicklungs-

¹ Vgl. die umfassende Darstellung in unserem Buch: F. Oser/P. Gmünder, *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung*, Zürich/Köln 1984. Eine Neuauflage des Buches ist im Gütersloher Verlag in Vorbereitung.

² Vgl. A. Dick, *Drei transkulturelle Erhebungen des religiösen Urteils. Eine Pilotstudie*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Freiburg/Schweiz 1982.

³ Oser/Gmünder (s. Anm. 1), bes. 192ff.

unterschied zugunsten der Mädchen; Ober- und Mittelschicht differierten hingegen signifikant von der Unterschicht.

Dieses Strukturmodell der religiösen Entwicklung basiert, um es noch einmal zu betonen und Mißverständnisse zu vermeiden, auf:

- a) der Beziehung zwischen Mensch und Gott in konkreten Lebenssituationen
- b) einer solchen Differenzierung dieser Beziehung, die zu immer mehr Freiheit und zugleich zu einer je tieferen Integration hinführt
- c) einer immer umfassender werden Einbeziehung des kommunikativen Umfelds in die Gottesbeziehung
- d) der Annahme, daß die Inhalte des jeweiligen Religionssystems auf einer höheren Stufe jeweils adäquater rezipiert und integriert werden.

Diese Annahmen habe ich in verschiedenen Schriften z.T. normativ logisch, z.T. empirisch zu belegen versucht.⁴

3. Kritiken und ihre Widerlegung

Diese Stufenskala blieb nicht unwidersprochen. Die wichtigsten Kritiken lauten folgendermaßen:⁵

- Der kognitiv-verbale Aspekt der Religiosität dominiere einseitig über die emotionale Dimension.
- Als höchste Stufe der religiösen Entwicklung werde die "Religiosität eines Theologie- oder Philosophieprofessors" suggeriert.
- Die von der Psychoanalyse entdeckten psychodynamischen Prozesse im frühkindlichen Alter würden ausgeblendet.
- Religion werde einseitig individualistisch gesehen.
- Die Dilemmageschichte (Paul-Dilemma) sei moralistisch enggeführt.
- Der Begriff "Ultimates" sei zu unscharf und erlaube es nicht, ein religiöses Proprium zu bestimmen.
- Religiosität werde auf Kontigenzbewältigung reduziert.
- Die Stufe 3 komme nicht als eine genuin religiöse Stufe vor (Deismus, Atheismus).

Mehrere dieser kritischen Einwände sind widerlegt. An dieser Stelle möchte ich aber gleichwohl auf drei Punkte eingehen:

a) Vernachlässigung des affektiven Bereichs:

Wenn Menschen Fragen des Zufalls, des Glücks, des Krankseins etc. in einem religiösen Sinne beantworten, so geschieht dies nicht auf der Metaebene des "Verstandes", sondern auf der Ebene der Tiefenstrukturen. Darin sind Erschütterung,

⁴ Vgl. den Übersichtsartikel: F. Oser/A. Bucher, Die Entwicklung des religiösen Urteils - ein Forschungsprogramm, in: *Unterrichtswissenschaft* 15 (1987) 132 - 156. In diesem Aufsatz sind auch die Publikationen aufgeführt, die bis Anfang 1987 zu dieser Theorie erschienen sind.

⁵ Vgl. die umfassende Auseinandersetzung in: F. Oser, *Genese und Logik der Entwicklung des religiösen Urteils*. Eine Entgegnung an meine Kritiker, erscheint in: K.E. Nipkow/F. Schweitzer/J. Fowler (Hg.), *Glaubensentwicklung und Erziehung*, Gütersloh 1988.

Freude, Angst und andere psychische Dimensionen mehr impliziert. Allerdings messen wir nicht die Ausprägung dieser affektiven Befindlichkeiten, sondern wir erheben vielmehr die innere religiöse Denkstruktur. Damit unterstellen wir in keiner Weise, andere Kriteriumsmaße seien nicht meßbar. Selbstverständlich müssen wir in zukünftigen Erhebungen unsere Stufen mit Typen der Religiosität korrelieren oder - was wir bereits getan haben - mit Angstmaßen in Verbindung bringen.

Nichtsdestoweniger ist es einer Forschergruppe erlaubt, ein Element, in diesem Falle die religiöse Weltbewältigung unter dem Gesichtspunkt der erfahrenen und gedeuteten Beziehung des Menschen zu Gott, ins Auge zu fassen, ohne vorerst alle übrigen Variablen miteinzubeziehen. Denn wer eine sozialwissenschaftliche Theorie erarbeitet, kann nicht alles zugleich erfassen, ohne Gefahr zu laufen, letztlich nichts mehr zu fassen (so glaube ich auch, daß Fowler⁶ mit seiner mehr inhaltlich gefüllten und zu facettenreichen Entwicklungstheorie dieser Gefahr erlegen ist).

b) Reduktion der Religion auf Kontingenzbewältigung

Wer unserem Ansatz diesen Vorwurf macht,⁷ verwechselt das Konstrukt "Religiöses Urteil" mit der Methode, mit der wir es messen. Das religiöse Urteil, bzw. Bewußtsein ist - wie schon mehrfach erwähnt - der Ausdruck der gelebten Beziehung zwischen Mensch und Gott in konkreten Situationen. Für die empirische Erforschung müssen nun diese religiösen Urteilsschemata, da sie dem Subjekt im täglichen Leben selten explizit bewußt sind, gleichsam "aktiviert" werden. Dies versuchen wir damit, daß die Probanden mit Kontingenzsituationen konfrontiert und dadurch in ein Ungleichgewicht versetzt werden, welches von den Probanden in irgendeiner Weise "bewältigt" werden muß.

Freilich weist jede empirische Methode ihre Schwächen auf, was auf sozialwissenschaftliche Theorien generell zutrifft. Das Ringen um die Validität der Konstrukte und um die Reliabilität der Messung ist eine wichtige Anstrengung. Natürlich müssen wir versuchen, dabei keine Achillesversen zu zeigen.

*c) Die höchste Stufe als "Professorentheologie"*⁸

Dieser Vorwurf ist teilweise berechtigt. Warum? In Stichproben, die randomisiert (d.h. nach dem Zufallsprinzip) gezogen wurden, finden wir kaum Personen auf Stufe 5. Infolgedessen legt es sich nahe, religiöse Führer, Philosophen und Theologen zu befragen, die ja allesamt gesellschaftliche "Randgruppen" und Minderheiten bilden. Sofern diese nicht auf der Metaebene herumspekulieren, sondern ihre eigenen religiösen Erfahrungen aussprechen, werden mögliche Definitionen

⁶ J. Fowler, Stages of Faith. The psychology of human development and the quest for meaning, San Francisco 1981.

⁷ Vgl. R.L. Fetz/A.A. Bucher, Stufen religiöser Entwicklung? Eine rekonstruktive Kritik an Fritz Oser und Paul Gmünder, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 3 (1986) 217 - 230.

⁸ Vgl. H.G. Heimbrock, Lern-Wege religiöser Erziehung, Göttingen 1984, bes. 163.

der höchsten religiösen Stufe greifbar. Ohnehin ist unser Versuch, die fünfte Stufe auf den Begriff zu bringen, aus vielen lebensgeschichtlich orientierten Gesprächen mit solchen Menschen erwachsen. Ihre weitere Schärfung ist Aufgabe zukünftiger Forschung.

4. Was Experten der religiösen Erziehung leisten müssen

Bevor die erzieherischen Konsequenzen aus dem strukturgenetischen Ansatz im Detail gezogen werden können, müssen wir uns fragen, welches religionspädagogische Menschenbild notwendig ist, um diese Konsequenzen auch zu erfüllen. Operational formuliert: Welche Voraussetzungen müssen den Experten der religiösen Erziehung aberverlangt werden, damit sie die vier im ersten Abschnitt aufgelisteten Postulate einzulösen vermögen?

Zunächst ein Beispiel:

Ein fünfjähriges Kind kommt nach Hause und fragt seine Mutter: "Hat der liebe Gott wirklich alles gut gemacht?" Die Mutter antwortet leicht verärgert: "Aber das habe ich dir doch schon oft gesagt, daß er alles gut eingerichtet hat." Das Kind fährt traurig fort: "Warum hat er mir denn rote Haare gemacht? Und alle lachen mich aus?"

Wie reagiert nun der Nicht-Experte? Er beginnt, dem Kinde Erklärungen zu verabreichen. Er erläutert, daß die Schöpfung eben nicht vollkommen sei. Er redet von der Erbschuld.

Was aber tut der Experte, in diesem Falle die Mutter? Sie hebt das Kind auf ihre Arme, schäkert mit ihm, liebkost es, tritt mit ihm vor den Spiegel und zählt alles auf, was an ihm schön ist, bis das Kind zu lachen anfängt. Dann sagt sie ihm: "Der liebe Gott hat dich ebenso lieb wie ich." Sie gibt ihm die Kraft, an sich zu glauben, obgleich es wegen der roten Haare ausgelacht wird. Zudem wird sie in der Schule intervenieren, um solche Gemeinheiten zu unterbinden.

Experten setzen eine Theorie anders in die Praxis um als Theoretiker oder "Novizen". In diesem Falle hat die Mutter nicht *erklärt*, Gott habe es *nicht* gemacht; sie hat den natürlichen Artifizialismus des Kindes nicht zerstört; sie hat ihm vielmehr geholfen, eine Beziehung zu Gott zu erschließen, die für das Kind existenziell ist und es "trägt".

In den USA wird zurzeit das Handeln von Expertenlehrern intensiv erforscht und mit jenem von "Novizen" und Nicht-Experten verglichen. Diese Handlungsweisen werden zu den Ergebnissen pädagogisch-psychologischer Grundlagenforschung in Beziehung gesetzt.⁹ Für die Religionspädagogik ist die Tatsache bedeutsam, daß Experten das Wissen um die Stufen des religiösen Urteils für die Favorisierung

⁹ C.D. Berliner, In pursuit of the expert pedagogy, in: Educational Research, Vol. 15 (1986) 5 - 13.

eines solchen Religionsunterrichts einsetzen, in welchem die Schüler nicht nur argumentieren, sondern vielmehr handeln und diskutieren können, in welchem sie nicht durch die Fragen eines "Confrencier-Lehrers" (Piaget) gegängelt, sondern zum selbständigen Suchen angeregt werden, in welchem nicht ein fader Mittelweg betont, sondern vielmehr echte Gemeinschaft erfahren werden soll, sodaß Religiosität und Schulkultur wieder vereinigt werden können.

Ich möchte nun darstellen, was Experten zu leisten hätten, wenn sie das befreiende Potential des strukturalistischen Ansatzes auch im Bereich der religiösen Bildung ausschöpfen würden:

- a) Sie müßten zeigen, daß Religiosität nicht im diskussionslosen und unterwürfigen Übernehmen "geheiliger Wahrheiten" besteht, sondern auf dem Hintergrund der Offenbarung eine selbsterprobte Antwort auf die bedrängenden Sinnfragen des Lebens darstellt.
- b) Sie müßten verständlich machen können, daß nicht alle Angehörigen einer Glaubensgemeinschaft die religiösen Inhalte und Wahrheiten in gleicher Weise sehen, sondern daß es diesbezüglich gewichtige Unterschiede gibt, die durch die jeweiligen Stufen, Lebensphasen, Erfahrungen etc. bedingt sind.
- c) Sie müßten Erfahrungen ermöglichen, daß religiöses Denken und Handeln auch wirklich zu befreien vermögen.
- d) Sie müßten offen sein für andere religiöse Ansichten und Meinungen und innerhalb von Glaubensgemeinschaften eine Vielfalt zulassen, um religiöse Entwicklung zu fördern und nicht in Dogmatismus zu ersticken.
- e) Sie müßten gegen den Aberglauben ankämpfen, Religion verschwinde in dem Maße, wie ihre unbewußten Hintergründe ins Bewußtsein gehoben werden (klassische psychoanalytische Religionskritik).
- f) Sie müßten religiöse Oberflächlichkeit verhindern, dies beispielsweise dadurch, daß der Glaube an Horoskope, Sternzeichen und ungreifbare Einflüsse als letztlich unzureichend herausgestellt wird.
- g) Vor allem aber müßten sie der Moralisierung der Religion durch professionelle Sinnverwalter entgegenzutreten. In der Religion ist nicht die Moral entscheidend, sondern die Beziehung zu Gott, die Sinn zu stiften vermag und auf das Ethos eines Menschen nicht ohne Folgen bleibt. Will man diese Beziehung fördern, so gilt es, Variablen wie Vertrauen versus Angst, Hoffnung versus Absurdität, Freiheit versus Abhängigkeit, Transzendenz versus Immanenz, Dauer versus Vergänglichkeit, Unerklärliches versus funktional Durchschaubares, Heiliges versus Profanes in ein Gleichgewicht zu bringen, da es sich bei ihnen um Elemente der Beziehung zu einem Letztgültigen handelt.

Diese sieben Forderungen bzw. Desiderata sind Voraussetzungen für die Möglichkeit einer eigenständigen menschlichen Religiosität, die als eine *Beziehung* verstanden wird. Sie unterstellen Religion als einen solchen Bereich, in welchem dem Menschen keine Leistungen abverlangt werden, sondern wo vielmehr seine existenzielle und wahrhaftige Auseinandersetzung mit dem Letztgültigen gefordert ist.

5. Vier Möglichkeiten erzieherischen Denkens und Handelns auf der Basis des strukturalgenetischen Ansatzes.

Im ersten Abschnitt haben wir vier mögliche pädagogische Konsequenzen der strukturalgenetischen Religionspsychologie erwähnt, die nun entfaltet werden sollen:

a) Das Verstehen der jeweiligen Struktur des kindlichen Denkens im religiösen Bereich

Sofern man den Anspruch erhebt, der Erzieher müsse das Kind dort abholen, wo es tatsächlich steht, ist man selbstredend zu Überlegungen verpflichtet, wie dieser Anspruch eingelöst werden kann. In der geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik gelang dies durch die Hermeneutik von Kinderaussagen. Dazu mußte das Kind freilich erst zum Sprechen gebracht werden. Sofern dies gelang, bestand allerdings die Gefahr, daß ein zu rasches Eingreifen und Reagieren des Lehrers den Dialog zerbrach. Künstliche Frage-Antwortspiele, in denen der "allwissende" Lehrer die Antworten der Schüler entweder suggeriert oder dann "zu-rechtdrückt", um sie - im Falle des Religionsunterrichts - in ein vorgeformtes theologisches Schema einzugießen, prägen auch heute noch den religionspädagogischen Alltag.¹⁰ Ihr fataler Effekt besteht aber mit darin, daß die Fähigkeit, echte Fragen zu stellen und sie selbständig zu beantworten, nicht erworben - und wenn vorhanden - wieder verlernt wird.

Ganz anders ist das Verstehen dann, wenn Kenntnisse über die religiösen Denkstrukturen des Kindes zum Zuge kommen. Als ich ein siebenjähriges Mädchen fragte, warum denn Jesus zu Zachäus gegangen sei, meinte es, um zu sehen, was für Vorhänge und was für Geschirr er habe, ob seine Frau nett und hübsch sei. Auf die Frage, warum denn das, antwortete es, weil Jesus den Zachäus lieb habe. Ich begriff sofort: Liebe hat hier mit konkreten Dingen zu tun. Verstehen bedeutet jetzt etwas anderes, nämlich das Wissen um die Elemente der Struktur (hier jene der Stufe 1) des religiösen Urteils, sowie die Zumutung, daß das Kind sich in der Weise verständlich machen kann, daß es von mir und den Erziehern seinerseits verstanden wird. *Hier kommt kommunikatives Verstehen aufgrund des Wissens um die Strukturen zum Ausdruck.*

Dieses Verstehen wird speziell bei den Adoleszenten auf der Stufe 3 wichtig. Die empathische Intuition in ihrer Religiosität wird erst aufgrund des Wissens über ihre deistische Haltung und darüber möglich, daß sie sich von den früheren Formen ihrer Religiosität trennen müssen, um religiös autonom zu werden. Wenn Bettelheim in seinem schönen Buch "Ein Leben für Kinder" sagt:

"Wenn wir das, was in ihrem (der Kinder, F.O) tiefsten Innern vorgeht, verstehen wollen, müssen wir uns auf unsere empathische Reaktionen verlassen, wobei unser Verstand sich zu verstehen bemüht, was sie uns mit ihren Worten und Handlungen mitzuteilen versuchen, während unser Unbewußtes durch 'Projektionen in das Objekt unserer Kontemplation' sie im Zusammenhang

¹⁰ Vgl. G. Stachel, Die Religionsstunde - beobachtet und analysiert, Zürich/Köln 1976.

unserer eigenen inneren Erfahrungen aus Vergangenheit und Gegenwart zu sehen versucht."¹¹

so ist diese Aussage ungenügend. Denn die "empathischen Reaktionen" müßten ergänzt werden durch das Wissen über die jeweilige, in unserem Falle die religiöse Denkstruktur und ihre Entwicklung, oder mit anderen Worten: mit Kenntnissen über jene universellen Muster religiösen Bewußtseins, mit denen Menschen ihre Wirklichkeit religiös bewältigen. Dieses Verstehen, das auf entwicklungspsychologischen Kenntnissen basiert und über die von Dilthey postulierte "Einfühlung" hinausreicht, ist ein unabschließbarer Prozeß. Durch das klinische Interview und die hermeneutische Arbeit im Scoringprozeß können Unterrichtende mehr und mehr Wissenspartikel aufnehmen und dadurch ihr Vorverständnis über das kindliche Verstehen erweitern. Dabei bleibt die von Gadamer aufgestellte These bestehen, wonach die "explizite Form des Verstehens" die "Auslegung" ist.¹² Aber sie erhält nun Hilfen von solchen Theorien, die Aufschlüsse darüber vermitteln, wie bestimmte Muster des jeweiligen Denkens beschaffen sind, handle es sich nun um den logischen, den soziomoralischen, ästhetischen oder schließlich den religiösen Bereich.

Anzufügen wäre noch, daß Eleanor Duckworth vielleicht als eine der ersten von einem an Piaget orientierten Lehrerkurs berichtet, in welchem per Video Kinder beim Problemlösen beobachtet wurden.¹³ Im Zentrum der Aufmerksamkeit stand ausschließlich das Denken der Kinder. Die Autorin berichtet von einer sehr hohen Sensibilisierung der beteiligten Lehrer. Der von ihr gewählte Titel: "Verstehen, as Kinder verstehen" scheint mir gerade für die Religionspädagogik ein dringlicher Impuls für ähnliche Vorhaben zu sein.

b) Der optimale Ausbau der jeweiligen Stufe

Bevor überhaupt nur daran gedacht werden kann, das religiöse Urteil der Schüler zu stimulieren, muß gewährleistet sein, daß die jeweilige Stufe horizontal ausdifferenziert ist. Dafür müssen die Kinder die Gelegenheit erhalten, ihre erworbenene Denkstruktur - besonders wenn sie "neu" ist - so oft und so optimal als möglich anzuwenden und ihre Wirkweise zu überprüfen. Dies wird aber durch zweierlei in Frage gestellt: Zunächst durch den Unterricht, sofern in diesem den Kindern eine theologische Erwachsenenposition aufgezwungen wird; sodann dadurch, daß eigene religiöse Probleme, Haltungen und Reaktionen nicht zur Sprache gebracht werden. Auf diese Weise wird der Schüler, je älter er wird, zum Verstummen gebracht.

Die Anwendung der eigenen Struktur auf neue Lebensbereiche ist von Piaget insbesondere wegen der möglichen horizontalen Verschiebungen gefordert worden. Solche "d'calages" sind dort anzutreffen, wo Kinder für bestimmte inhaltliche Bereiche beispielsweise die Stufe 2, für andere hingegen die Stufe 3 anwenden. Bisher sind in dieser Hinsicht weder beim moralischen Urteil noch beim religiösen Ur-

¹¹ B. Bettelheim, Ein Leben für Kinder, Frankfurt/M. 41987, 100.

¹² H.G. Gadamer, Wahrheit und Methode, Tübingen 1975, 290.

¹³ E. Duckworth, Verstehen, was Kinder verstehen, in: Neue Sammlung (1983) Heft 2, 163 - 175.

teil systematische Zusammenhänge gefunden worden. Nichtsdestoweniger kann die Ausdehnung der jeweiligen Stufenmuster auf die unterschiedlichsten inhaltlichen Bereiche eine jeweils höhere Mobilität der Struktur bewirken,¹⁴ auch jener des religiösen Urteils, woraus eine umso stabilere religiöse Identität resultiert. Die *höhere Mobilität* zeigt sich daran, daß das Kind für die Deutung seiner Lebenserfahrungen schneller religiöse Antworten bereit hat und mit ihnen zu argumentieren vermag. Zudem ist es in der Lage, mehr Lebensbereiche mit seinem Glauben zu "korrelieren", ohne daß es dafür auf professionelle Sinnvermittler angewiesen ist. Von höherer *religiöser Identität* sprechen wir dann, wenn diese Ausdifferenzierung von religiöser Integration und von religiösen Handlungen begleitet ist, die die jeweilige Glaubensstruktur zum Ausdruck bringen. In einer Untersuchung konnten wir denn auch zeigen, daß für den ausdifferenzierenden religiösen Diskurs in der Familie bezüglich der Variable Stadt/Land keine Unterschiede bestehen, wohingegen hinsichtlich der Integration, nämlich der sogenannten religiösen Kontingenzbewältigung, die Skalenwerte jener Probanden, die auf Lande wohnen, signifikant höher ausfielen.¹⁵ Daraus kann mit hoher Wahrscheinlichkeit gefolgert werden, daß auf dem Land die religiöse Identität zwar höher ist als in der Stadt, der religiöse Diskurs aber in gleicher Weise ausdifferenziert ist.

Die hier besprochene Thematik ist auch hinsichtlich der Entwicklung von Curricula bedeutsam. Dabei sollte auf die Struktur des kindlichen Denkens Rücksicht genommen werden. Die inhaltliche Systematik und die Aufteilung des Stoffes sollte mit den Stufen generell verknüpft werden. Das hat freilich nur dann einen Sinn, wenn die Kinder hernach mit den religiösen Inhalten auch aktiv sein dürfen und nicht in die Rolle bloß passiver "Rezipienten" abgedrängt werden.

c) Die Stimulierung der Entwicklung zur nächsten Stufe

Dieses Hauptziel darf nur dann angestrebt werden, wenn der altersmäßig optimale Entwicklungsstand nicht erreicht worden ist. Legitim ist es zumal dann, wenn widrige soziale Umstände die Entwicklung überhaupt verhindert haben.

Bezüglich der Stimulierung zu Urteilen auf der nächsthöheren Stufe stehen uns bisher zwei Studien zur Verfügung. Die erste stammt von Caldwell und Berkowitz und wurde in den Vereinigten Staaten durchgeführt,¹⁶ die zweite hingegen im Rahmen unseres Forschungsprojekts in Malters (Schweiz).¹⁷ Beide Interventionsstudien setzten sich zum Ziel, die Stufenstruktur der Kinder durch die Diskussion religiöser Dilemmageschichten zunächst zu verunsichern, sodann neue le-

¹⁴ Vgl. dazu L. Montada, Über die Funktion der Mobilität in der kognitiven Entwicklung, Stuttgart 1968.

¹⁵ R. Klaghofer/F. Oser, Dimensionen und Erfassung des religiösen Familienklimas, in: Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 190 - 206, bes. 199.

¹⁶ J.A. Caldwell/M.L. Berkowitz, Die Entwicklung religiösen und moralischen Denkens in einem Programm zum Religionsunterricht, in: Unterrichtswissenschaft 15 (1987) 157 - 176.

¹⁷ Vgl. F. Oser, Wieviel Religion braucht der Mensch? Gütersloh 1988 (im Erscheinen).

mente für die Lösung der Konflikte anzubieten und von den Schülern begründen und kritisieren zu lassen, wodurch sie allmählich eine neue Struktur formierten, die es ihnen ermöglichte, die anstehenden Probleme fortan besser zu lösen. Inhalte des sogenannten Treatments waren - nebst vielen anderen - die folgenden:

- Martin-Dilemma: Soll ein junger Mann, der seine Frau bei einem Autounfall verliert, weiterhin an Gott glauben?
- Jeremia-Dilemma: Soll sich Jeremia vom Auftrag Gottes lossagen, um aus der Zisterne herausgeholt zu werden und so sein Leben zu retten?
- Vater-Dilemma: Soll sich Franziskus von Assisi den Forderungen seines Vaters beugen, wenn dieser ihm droht, ihn aus der Familie zu verstoßen?
- Taiz-Dilemma: Soll ein 19jähriges Mädchen seine kranke Mutter pflegen oder sich einer religiösen Gemeinschaft anschließen?¹⁸

Dem Ansatz liegt das folgende Transformationsmodell zugrunde:

- "(1) Ausgangspunkt ist die Annahme, daß eine äquilibrierte kognitive Struktur des Subjekts mit anstehenden Problemen so konfrontiert wird, daß diese nicht hinreichend verarbeitet werden können. Die Person gerät damit in den Zustand der Desäquilibration. Das drückt sich äußerlich darin aus, daß sich die Person in kognitive Widersprüche verwickelt, daß sie sich überfordert fühlt, daß sie in ihren Denkmustern verunsichert ist. Es kann zu Prozessen wie Abwehr, Leugnung, unzureichender Problembearbeitung, etc. kommen.
- (2) Die bestehende kognitive Struktur wird aufgelöst, und zugleich werden wichtige neue Elemente erkannt. Diese Elemente stehen nun zur Verarbeitung und Integration an. In dieser Phase ist die Person insofern inkonsistent, als sie Probleme verschiedenen Strukturmustern entsprechend löst. Sie relativiert ihre Position und schwankt zwischen verschiedenen Meinungen und Lösungsansätzen.
- (3) Es folgt eine Phase der Integration der neuen Elemente, wodurch andere Valenzen und Verhältnisse der bisherigen Elemente entstehen. Die neuen Elemente erscheinen dabei von größerer Bedeutung, was zu einer Transformation oder zum Abbau der Bedeutung der alten Elemente führt. Die Person setzt neue Akzente, betont die Wichtigkeit der aktuellen Erkenntnis, grenzt sich ab und erprobt die neue Denkweise.
- (4) Schließlich wird die neu erworbene Struktur auf andere Gebiete transferiert und dadurch weiter erprobt und gefestigt."¹⁹

Die erste Operationalisierung lautet:

"(1) Die Person wird mit einem externen Ereignis konfrontiert, das für sie eine kritische Bedeutung hat, sei es eine Lebenskatastrophe, ein prototypisches, allen bisherigen Erfahrungen widersprechendes Ereignis oder eine sozial normative Lebenserfahrung (z. B. ein Dilemma). Dieses Ereignis verdichtet zugleich neue Erfahrungen und symbolisiert sie. Es zwingt zum Nachdenken, Umfühlen und Neurteilen. Möglicherweise sind zugleich positive Leitbilder vorhanden, an denen eine Umorientierung abgelesen werden kann.

¹⁸ Vgl. das weitere Material in Oser (s. Anm. 17), 64 - 126.

¹⁹ Ebd. 35.

(2) Die Auseinandersetzung mit dem Ereignis führt zur Suche nach einer adäquaten Lösung auf der Begründungsebene. Ein Partner auf einer höheren Stufe kann eine Begründung vorbringen, die bisher nicht im Repertoire war und einerseits vernünftig scheint, andererseits, weil sie neu ist, Widerstände provoziert. Dadurch werden Widersprüche zu bisherigen Überzeugungen aufgelöst.

(3) Das Ereignis und der Kontext können von neuen kognitiven Strukturen aus in eine neue Beziehung gesetzt werden. Für das Subjekt können so die neuen Referenzpunkte der Organisation der Welt an Ereignissen konkretisiert werden.

(4) Ähnliche Ereignisse können mittels der neu äquilibrierten Struktur fortan bewältigt werden, ohne daß sie in ihrer Wirkung 'kritisch' werden."²⁰

Die zweite Operationalisierung dieses Modells geschieht dadurch, daß über einen Zeitraum von zwei bis drei Monaten hinweg mit immer wieder neuen Inhalten das folgende Ablaufmodell verwendet wird:

- a) Hineinführen des Lernenden in einen neuen Entscheidungskonflikt zwischen zwei oder mehreren religiösen Handlungs- oder Begründungsmöglichkeiten
- b) Garantie der offenen transaktiven Kontroverse
- c) Stimulierung von Argumenten höherer Stufe
- d) Bewußtmachen der Veränderung in bezug auf das ursprüngliche religiöse Argumentationsschema."²¹

Dieses religionsdidaktische Modell, das durchaus Neuheit beanspruchen darf, basiert auf einer progressiven Ideologie, sieht es doch die eigenständige religiöse Rekonstruktion der Lebenswelt durch den Menschen als zentral an. Schlechthin unverträglich ist es mit jenen Modellen, die den Schüler zum bloß passiven Empfänger religiöser "Wahrheiten" förmlich erniedrigen. Zu seinem Menschenbild gehört vielmehr die Leitidee des autonomen religiösen Menschen, der seine Beziehung zu Gott so intensiv als möglich lebt, aber zugleich rational ausdifferenzieren vermag, ohne daß sie dadurch Schaden leidet. Wenn die Annahme richtig ist, daß höhere Stufen differenziertere, integriertere, komplexere und flexiblere religiöse Adaptions- und Assimilationsmuster darstellen, kann die Stimulierung zu ihnen hin als ein ebenso legitimes wie notwendiges religionspädagogisches Grundziel gelten."²²

Allerdings müssen auch die Grenzen aufgezeigt werden. Sie sind mindestens dreifach. *Erstens*: Die Stimulierung des religiösen Urteils kann nur in Phasen geschehen und darf keinesfalls permanent durchgeführt werden. Schläfli konnte durch Metaanalysen von Interventionsstudien im moralpädagogischen Bereich zeigen, daß Treatments von mittlerer Länge (2-3 Monate) ebenso wirksam waren wie

²⁰ Ebd. 36.

²¹ Ebd. 38.

²² In: *Wieviel Religion braucht der Mensch?* (s. Anm. 17) habe ich wiederholt darauf hingewiesen, daß dieses Ziel nur eines neben anderen ist; insbesondere muß die Religionspädagogik auch unmittelbare religiöse Erfahrungen ermöglichen und nicht weniger ihrer Aufgabe der Tradierung religiösen Wissens gerecht werden.

jene, die 1 bis 2 Jahre dauerten.²³ Infolgedessen sollten Interventionen nur mittelfristig lang sein und nicht häufiger als alle 1 oder 2 Jahre durchgeführt werden.

Zweitens kann immer nur zur jeweils nächsten Stufe hin stimuliert werden. Aber selbst dieser Schritt gelingt nur dann, wenn das Subjekt seine Urteilsstruktur horizontal ausdifferenziert hat und für die kommende Strukturtransformation bereits sensibilisiert ist.

Drittens muß die Stimulierung immer im Zusammenhang mit der allgemeinen Entwicklung, speziell jener der Kognition, betrachtet werden. Ein siebenjähriges Kind kann allenfalls auf der Stufe 2 stehen; von seinem kognitiven Wachstum her ist es noch nicht in der Lage, Stufe 4 Urteile zu rekonstruieren. Bei den Erwachsenen hingegen ist die Palette der Stufenzugehörigkeit am breitesten; neben den Personen mit höchsten Formen des religiösen Bewußtseins finden wir solche, die aufgrund ihrer Lebensgeschichte und Sozialisation auf tiefen Stufen verharret sind.

An dieser Stelle ist entschieden zu wiederholen, daß die Stufen des religiösen Urteils nicht in einem *wertenden* Sinne mißverstanden werden dürfen. Dieses Meßinstrument erfüllt vielmehr die Aufgabe, die Komplexität, Differenziertheit und Flexibilität des religiösen Urteils in einem diagnostischen Sinne festzustellen.

d) Die Ermöglichung optimaler Kontextualisierung des religiösen Urteils

Dieses vierte religionspädagogische Desiderat möchte ich am Bibelunterricht kurz illustrieren. Wenn wir unterstellen, ein wesentliches Ziel des Religionsunterrichts bestehe darin, daß das Kind ein autonomer Bibelleser wird, dann müssen wir ihm in vielfältiger Weise die Möglichkeit einräumen, Bibeltexte in seiner Weise zu interpretieren. Solche Interpretationen, die das Kind selber hervorbringt und nicht vom Lehrer bloß übernimmt, entsprechen in struktureller Hinsicht den Stufen des religiösen Urteils. Dies konnte Bucher am Beispiel der Rezeption von Gleichnissen zeigen.²⁴

Unter Kon-Textualisierung verstehen wir also eine solche (Bibel)didaktik, die es dem Kinde ermöglicht, selbsttätig Offenbarungstexte, Gebete, religiöse Handlungen und Symbole zu deuten. Oder anders, pädagogisch verankert gesagt: Nicht nur die religiöse Selbsterfahrung, sondern auch die religiöse "Fremderfahrung", wie sie sich speziell in den biblischen Texten niedergeschlagen hat, muß fortwährend ausgelegt werden, was aber gemäß der Stufe des religiösen Urteils geschieht.

²³ A. Schläfli, Förderung der sozial-moralischen Kompetenz: Evaluation, Curriculum und Durchführung von Interventionsstudien, Frankfurt/Bern/New York 1986, bes. 104f.

²⁴ A. Bucher/F. Oser, "Wenn zwei das gleiche Gleichnis hören". Theoretische und empirische Aspekte einer strukturgenetischen Religionsdidaktik - exemplifiziert an der Parabel von den Arbeitern im Weinberg, in: ZfP 33 (1987) 167 - 183.

In diesen vier erzieherischen Aufgaben konkretisiert sich das Grundanliegen einer entwicklungspsychologisch fundierten Religionspädagogik.

6. Die drei Säulen der religiösen Erziehungspraxis

Im letzten Teil dieses Beitrags möchte ich den Stellenwert dieses religionspädagogischen Ansatzes für die Praxis umreißen. Dazu will ich die Schritte zweier Bildungsreihen darstellen, die ich dem neuen Religionslehrbuch für die fünfte Klasse entnehme, welches von unserer Luzerner Arbeitsgruppe jüngst veröffentlicht worden ist.²⁵

Zum Thema "Kreuzweg" heißen die Schritte:

- Die Schüler planen einen Kreuzweg und führen ihn durch.
- Die Schüler studieren Kreuzwege von Künstlern. Sie ordnen die Kreuzweggebete den Stationen eines bestimmten Kreuzweges zu.
- Die Schüler diskutieren den "Kreuzweg" von Marielle, einem Fremdarbeiterkind. Sie geben Antwort auf die Frage, warum Gott ihr Leid zuläßt.

Bei einer Bildungsgreihe über das Gottesbild heißt es:

- Die Schüler besuchen kranke Menschen. Sie lassen sie fühlen, daß Gott gut ist zu ihnen.
- Die Schüler diskutieren, warum Kinder in verschiedenen Situationen Gott nicht als gut erfahren.
- Die Schüler analysieren das Gottesbild in verschiedenen Texten und Bildern.
- Die Schüler überlegen, was getan werden muß, damit Menschen in Situationen des guten wie des elenden Lebens dazu beitragen, daß andere Gott als guten Vater oder als gute Mutter erleben.
- Die Schüler lernen verstehen, daß uns Jesus Gott zeigt, der wie ein guter Vater oder wie eine gute Mutter ist etc.

Diese zwei Beispiele zeigen nun auch, daß der Religionsunterricht meiner Meinung nach nicht nur die Entwicklung selbst als Ziel anstreben darf, sondern insgesamt auf drei Säulen beruhen muß, die handlungsmäßiges Lernen in jeweils anderer Weise ermöglichen. Diese drei Säulen, bzw. Vektoren streben auch ein jeweils anderes Bildungsziel an und bedienen sich unterschiedlicher Prozeßmodelle des Lernens. Nichtsdestoweniger sind sie aufeinander bezogen. Und erst dann, wenn sie miteinander verknüpft sind, wird eine solche religiöse Bildung möglich, die alle Situationen des Lebens und die Welt insgesamt als von Religiosität durchdrungen ansieht. Erst dann auch wird Widerstand gegen das möglich, was Menschen religiös entmündigt, einschränkt oder gar desavouiert.

Der erste *horizontale* Vektor bezieht sich auf die Dimension der religiösen *Erfahrung* und des religiösen *Erlebens*. Die Schüler sollen nicht nur innerhalb

²⁵ O. Frei/F. Oser/V. Merz, Folge mir nach. Religionsbuch für das 5. Schuljahr, Luzern 1987. Ebenda und ebendort erschien ein umfangreiches Katechetenbuch ebenfalls unter dem Titel: "Folge mir nach".

der Schule, sondern in ihrer Lebenswelt generell erfahren und erleben:

- wie man sich in einer religiösen Gemeinschaft wohl fühlen kann
- wie man das Leid von Kranken mittragen kann
- was es heißt, in einer Gemeinschaft zu beten
- was das Empfangen eines Sakraments bewirkt
- wie Meditation zu beruhigen vermag
- was es braucht, um eine Feier vorzubereiten, etc. etc.

Daraus resultiert Erfahrungswissen, das aus unmittelbar vollzogenen Glaubenshandlungen hervorgegangen ist und zu neuen religiösen und sakramentalen Vollzügen hinführt.

Der zweite Vektor bezieht sich auf den Aufbau von religiös relevantem *Wissen*, auf epistemische Strukturen, die heute sprachanalytisch angegangen werden. Dabei wird angenommen, daß das im Gedächtnis repräsentierte und organisierte Wissen die Resultante aktiver Koordinationsleistungen des Subjekts ist. Der Schüler muß wissen

- wie Wundertexte formgeschichtlich zu analysieren sind
- warum das Konzil von Trient an den sieben Sakramenten festhielt
- wozu die Symbole und Regeln der Meßfeier dienen
- wie bestimmte theologische Strukturen in unterschiedlichen Bildern, Symbolen und Ritualen wiederzufinden sind, etc. etc.

Substantielles und prozessuales Wissen führt zu einer anderen religiösen Identität als Erfahrungswissen. Es liefert geistige Instrumente, die es ermöglichen, Zusammenhänge zu erklären. Hier ist inhaltliche Eindeutigkeit gefordert. Curriculare Entscheidungen unterliegen dabei der Theologie und der Kirche, was aber in keiner Weise ausschließen darf, daß auch hinsichtlich des Aufbaus von Begriffen und von epistemischen Strukturen die Erkenntnisse speziell der Pädagogischen Psychologie in einem methodisch-normativen Sinne herangezogen werden.

Der dritte, *vertikale* Vektor bezieht sich auf die religiösen Tiefenstrukturen, die sich im religiösen Urteil manifestieren. In dieser Dimension geht es um die religiöse Deutung der Wirklichkeit, um die existenziellen Fragen, die wir aus unserem Glauben heraus zu beantworten haben. Diese betreffen die Kontingenzen unseres Daseins, die Zukunft, den Sinn, das Überraschende, Tragische, die Vergänglichkeit und die Schuld. Wie soll der Mensch in jenen Situationen des Lebens, in denen das Ganze auf dem Spiele steht, seine Beziehung zu Gott realisieren? Wie soll er seine Situation mit Gott und seinem Glauben "korrelieren"?

Daß solche existenzielle Lebenssituationen gemäß unterschiedlich komplexer und qualitativ jeweils anderer Muster bewältigt werden, habe ich dargestellt. Auch habe ich erörtert, welche eminent wichtige Rolle die religiöse Erziehung dabei wahrnehmen kann. In diesem Bereich ist ihr Ziel in der Tat in der Entwicklung selbst zu sehen. Die Identität ist hier umso höher, je adäquater solche Kontingenzsituationen bewältigt werden können.

Wenn nun diese drei Vektoren, jener der religiösen Erfahrung, des Wissens und der Tiefenstruktur, die Pfeiler einer neuen Religionspädagogik bilden: Wieviel Religion braucht dann der Mensch? Diese Frage impliziert automatisch die Kritik

am sogenannten "materialkerygmatischen" Ansatz, der immer noch (bzw. schon wieder) die Inhalte über die Methoden stellt und das Ganze der Theologie homöopathisch verabreichen, bzw. im Unterricht vermitteln will. Dieser Ansatz, der zumeist zu viele Inhalte vermitteln will und die Schüler förmlich überfrachtet, übersieht jedoch, daß diese Inhalte nicht uniform rezipiert, sondern vielmehr an die von uns untersuchten religiösen Strukturen assimiliert werden.

Ritter untersuchte den Religionsbegriff in der neueren Religionspädagogik, und sein Buch gipfelt mit in der These, das Prädikat "theologisch" beinhalte immer auch eine "didaktische Kategorie". Denn die Religionspädagogik müsse sich fragen, was der christliche Glaube in der Auseinandersetzung um das, was Wirklichkeit ist, an genuinen und spezifischen Erfahrungs- und Wirklichkeitsperspektiven einzubringen habe.²⁶ Stachel kommt in den beiden letzten Kapiteln seines Buches "Erfahrung interpretieren", die von der Religionspädagogik des Gebetes und der Meditation handeln, zum Schluß, daß primär das konkrete Tun, d.h. in diesem Falle das Beten mit dem Kinde Glaube initiiert, nicht aber das reflektive Vermitteln von "Wahrheiten", bzw. das "Gottes-Geschwätz".²⁷

Wenn wir uns der Tatsache stellen, daß Religiosität nicht mehr selbstverständlich ist, daß die Kirche in der pluralistischen und ausdifferenzierten Lebenswelt ein Diasporaunterfangen geworden ist und daß junge Eltern vielfach ratlos sind, wie sie ihre Kinder noch religiös erziehen sollen,²⁸ dann ist es unabdingbar, daß:

1. der Religionsunterricht selber ein Ort religiöser Grunderfahrung wird, anstatt sie immer noch vorauszusetzen ("Am letzten Sonntag in der Kirche haben wir gehört"... aber wenn doch kaum ein Kind dort war!)(1. Vektor)
2. der Wissensaufbau sich auf elementare religiöse Inhalte bezieht und dabei die Kenntnisse speziell der Pädagogischen Psychologie in Anschlag bringt und diese nicht negiert (2. Vektor)
3. die generalisierbaren Tiefenstrukturen des religiösen Urteils horizontal ausgebaut und hernach zu höheren Stufen hin stimuliert werden, was bis heute überhaupt noch nicht vorgenommen worden ist (3. Vektor).

Wie diese drei notwendigen Vektoren aber ineinandergreifen, kann nur die Praxis, bzw. die Empirie zeigen. Deshalb habe ich auch die Notwendigkeit erwähnt, das Expertenverhalten in religionspädagogischen Handlungsfeldern zu erforschen. Denn vom Experten können wir lernen, wie Kinder dazu gebracht werden, selber

²⁶ W. Ritter, Religion in nachchristlicher Zeit. Eine emelentare Untersuchung zum Ansatz der neueren Religionspädagogik im Religionsbegriff. Kritik und Rekonstruktion, Frankfurt/Bern 1982, 157.

²⁷ G. Stachel, Erfahrung interpretieren. Beiträge zu einer konkreten Religionspädagogik, Zürich/Köln 1982, 185ff.

²⁸ Vgl. Pastoralsoziologisches Institut Sankt Gallen (Hg.), Junge Eltern reden über Religion und Kirche. Ergebnisse einer mündlichen Befragung, Zürich 1986.

echte Fragen zum Leben und zum Tod zu stellen, ohne daß der Lehrer (zumeist suggestiv) fragt und die Antworten gleich nachliefert. Auch zeigt er uns, wie genuin religiöse Erfahrungen mit Kindern möglich werden und wie weit und wie tief Kinder ihr eigenes Dasein religiös zu erschließen vermögen.

7. Die Norm der religiösen Erziehung ist das religiöse Handeln des Kindes.

In dem bereits erwähnten Religionsbuch für die fünfte Klasse²⁹ zeigte sich bei jeder Bildungsreihe, daß a) die Konsultation der fundamentalen Erkenntnisse der Lernpsychologie absolut notwendig war, und daß b) die Inhalte der christlichen Botschaft von der Situation des Menschen her zu erschließen sind. Sozialwissenschaftliche und theologische Aspekte waren komplementär aufeinander zu beziehen, und zudem mußten c) alle drei Vektoren unseres religionspädagogischen Modells berücksichtigt werden.

Das Schwierigste aber ist das religiöse Sprechen auf der Objektebene. Dieses wird nur dann möglich, wenn die Schul- und die Lebenskultur zum Raum auch der religiösen Erfahrung werden und wenn die religiösen Sinninterpretationen nicht bloß verordnet, sondern von den Schülern vielmehr selber geleistet werden. Dann verhält es sich so, daß

- nicht mehr der Lehrer die Bibeltex-te weitererzählt und deutet, sondern der Schüler
- daß nicht der Lehrer einen Text vorbereitet, sondern der Schüler
- daß der Schüler Kranke besucht und nicht bloß über Krankenbesuche redet
- daß der Schüler Unglückliche tröstet und nicht bloß Fragen dazu beantwortet, die ihm der Lehrer stellt
- daß der Schüler "das Wort zum Sonntag" spricht, nicht der Fernseher
- daß der Schüler andere einlädt (andere = Asylanten, Türken, Sizilianer) und nicht bloß über die Apartheid in anderen Ländern schimpft, wodurch er schnell zum selbstgefälligen Pharisäer wird, der sagt: "Herr, ich bin nicht wie jene..." (Lk 18,9ff.)

Nur in solchen Handlungsfeldern ist religiöse Sprache notwendige und echte Sprache, nur in ihnen ereignet sich das Gebet wahrhaftig und klafft das Sprechen der Kinder und jenes des Religionslehrers nicht mehr auseinander. Aber dafür ist eine ganz neue pädagogische Haltung der religiösen Erziehung erforderlich: Sie muß permanent unterstellen, daß a) der Schüler dies alles schon kann, daß er b) in seinem religiösen Handeln wahrhaftig ist und c) an religiösen und sakramentalen Vollzügen auch wirklich partizipiert, sowie daß er d) die Wahrheit sucht. Es braucht eine Haltung, die den Schüler für religiös mündig erklärt, bevor er es ist. Diese Haltung einzunehmen ist äußerst schwierig. Aber sie kommt einer kopernikanischen Wende gleich: Sie ersetzt den Übermittlungsansatz durch den Entwicklungsansatz und durch eine progressive Religionspädagogik, die ganz und gar vom Kinde ausgeht. Wenn dieses mitbestimmen kann, wieviel Religion es braucht, und wenn der Lehrer ein bescheidener Unterstützer, ein demütiger Be-

²⁹ Vgl. Anm. 25.

gleiter und Diener wird, der nur die Bedingungen der Möglichkeit schafft, dann ist das, was erarbeitet und rekonstruiert wird, nur wenig, aber dafür substantiell und äußerst wichtig. Es ist das, was wirklich ermöglichen hilft:

- dem Leben Sinn zu geben
- den Tod anzunehmen
- den Kern der Botschaft zu leben
- und diese durch religiöses Handeln für andere sichtbar werden zu lassen.

Die Zeit hat uns eingeholt. Nach dreißig Jahren Arbeit in der religionspädagogischen Ausbildung muß ich gestehen: Wir stehen am Anfang. Und weil die sozioreligiösen Selbstverständlichkeiten zerbrochen sind, läßt sich mit diesem Anfang nicht mehr spielen. Denn das Wenige, was wir religionspädagogisch brauchen, ist so wichtig geworden. Und das "Wenige" an christlicher Botschaft, das unseren Kindern hilft, ihr Leben besser zu bewältigen, ist ein für alle mal verloren, wenn unsere katechetische Arbeit es in die Dornen und auf die Felsen, nicht aber auf den fruchtbaren Acker sät, wo es hundertfache Frucht bringen kann (Mk 4,13 - 20).³⁰

Prof. Dr. Fritz Oser
Pädagogisches Institut
Universität Freiburg/Schweiz
Rte des Fougères
CH-1700 Fribourg

³⁰ Rede anlässlich der Verleihung des Dr. theol. h.c. durch den Fachbereich Katholische Theologie der J. Gutenberg-Universität Mainz 1987.