

Konfirmandenunterricht mit Zehnjährigen in lebensgeschichtlicher Perspektive - Impulse aus der Reli- gions- und Entwicklungspsychologie

Der mir gestellten Aufgabe, nach Impulsen für den "KU-4" aus Religions- und Entwicklungspsychologie zu fragen, komme ich gerne nach. Diese Aufgabe steht für mich im weiteren Horizont der Frage nach dem *Kind* und nach dessen *religiöser Entwicklung*, vor allem aber nach dem *Eigenrecht des Kindseins*.¹ Angesichts von Jesu Umgang mit Kindern haben wir in der Kirche allen Grund, bei unseren Bildungsangeboten die eigene Würde und den eigenen Wert der Kindheit nicht aus den Augen zu verlieren. Wenn wir Unterricht für Zehnjährige anbieten wollen, müssen wir deshalb zunächst prüfen, welche Fragen und Interessen denn für die Kinder in diesem Alter selbst bedeutsam sind. Dabei müssen wir von vornherein bedenken, daß Kinder *anders denken* und *anders verstehen* als Erwachsene. Eine erste übergreifende Voraussetzung für den "KU-4" liegt deshalb darin, daß sich dieser Unterricht auf das Kind in seiner Eigenart einzulassen bereit ist. Entwicklungs- und Religionspsychologie werde ich im folgenden als ein Hilfsmittel benutzen, das über Fragen nach der Eigenart des kindlichen Verstehens zumindest ein Stück weit Aufschluß zu geben vermag. Dabei möchte ich mich allerdings nicht auf im engeren Sinne *psychologische* Untersuchungen beschränken, sondern möchte auch die Forschung zur *religiösen Sozialisation* im ganzen mit im Blick behalten. Die menschliche Entwicklung darf in keinem ihrer Bereiche isoliert betrachtet werden. Alle Entwicklung vollzieht sich in den Zusammenhängen einer Umwelt, und dies muß auch bei der religiösen Entwicklung berücksichtigt werden.

1. Vgl. dazu meine Untersuchungen: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*. München, ²1991; *Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage*. Gütersloh, 1992. Im folgenden beschränke ich mich auf wenige Literaturhinweise. Weitere Angaben finden sich in den genannten Darstellungen.

Eine Bemerkung zum *Verständnis entwicklungspsychologischer Ansätze* ist an dieser Stelle angebracht.² Meinen Ausführungen im folgenden liegt keine Entwicklungspsychologie im Sinne eines Reifungsdenkens zugrunde. Die moderne Entwicklungspsychologie geht nicht mehr - wie noch die älteren psychologischen Modelle - davon aus, daß sich Entwicklung aufgrund des Lebensalters vorhersagen ließe.³ Auch wo im folgenden von "Stufen" die Rede ist, geht es nicht um eine altersgebundene Stufenfolge. Solche Stufen sollen vielmehr auf die qualitativen Unterschiede hinweisen, die zwischen verschiedenen Entwicklungsständen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter auftreten. Ihre Abfolge entspricht einem inneren Zusammenhang: Höhere Stufen setzen die niedrigeren voraus und nehmen diese - auf dem Wege der Integration - in sich auf. Die niedrigeren Stufen bleiben in den höheren gegenwärtig, stellen dann aber nicht mehr die einzig verfügbaren dar. - Die Entwicklung ist dabei abhängig von *Erfahrung* und *Lernen*. Nur wenn die Umwelt entsprechende Anregungen bietet, geht die Entwicklung weiter und werden die höheren Stufen überhaupt erreicht. Deshalb sind nur ungefähre, an der Statistik abgelesene Alterstrends im Sinne einer Wahrscheinlichkeit für das Auftreten bestimmter Stufen anzugeben.

Insgesamt folge ich *keinem* der psychologischen oder soziologischen Ansätze in ausschließlicher Weise. Die (religions)psychologischen und (religions)soziologischen Ansätze müssen m.E. im Rahmen eines *mehrperspektivischen Modells*, wie ich es an anderer Stelle beschrieben habe⁴, zusammengeführt und auf ihren jeweiligen Beitrag zur Religionspädagogik hin geprüft werden. Dabei wären dann auch noch weitere Zugangsweisen zum Beispiel aus der Psychoanalyse zu beachten, auf die im folgenden nicht eingegangen werden kann.

Meinen Beitrag habe ich so aufgebaut, daß ich zunächst berichte, welches Bild die Religions- und Entwicklungspsychologie von zehnjährigen Kindern zeichnet. In einem zweiten Schritt frage ich dann nach der möglichen Bedeutung des "KU-4" im Blick auf die religiöse Entwicklung und Sozialisation von Kindern und Jugendlichen, wobei auch die Grenzen dieses

2. U.a. im Gegenüber zu den m. E. einseitig einer bestimmten Richtung innerhalb der Soziologie verpflichteten Ausführungen von Heinz Hengst (i. vorl. Bd. S. 77 - 91), die auch als Kritik meiner Darstellung gelesen werden könnten, ist mir ein solcher Hinweis wichtig. Ich halte den von Hengst vertretenen kindheitssoziologisch-antipädagogischen Ansatz für eine *mögliche*, jedoch *keinesfalls allein sinnvolle* Betrachtungsweise.

3. Stellvertretend genannt sei Rolf Oerter/Leo Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München u. a., 1982; zum Folgenden vgl. bes. Lawrence Kohlberg: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze. Frankfurt/M., 1974.

4. Vgl. Lebensgeschichte und Religion (s. Anm. 1).

Reformansatzes deutlich werden sollen. In einem dritten und letzten Schritt will ich schließlich versuchen, einige Perspektiven für die Gestaltung von "KU-4" zu beschreiben.⁵

1 Das Bild der Zehnjährigen in der Religions- und Entwicklungspsychologie

In diesem Abschnitt möchte ich zunächst versuchen, eine Art Gesamtcharakteristik des Entwicklungsstandes von Zehnjährigen zu geben, und werde dann auf einige der für die religiöse Entwicklung zentralen Aspekte noch etwas genauer eingehen.

1.1 Zur Gesamtcharakteristik

In der gesamten Entwicklungspsychologie gilt die Zeit zwischen dem 10. und dem 12. Lebensjahr als eine Schwellenzeit. Ein wichtiger Abschnitt in der Entwicklung nähert sich seinem Ende - ein neuer Abschnitt mit grundlegenden Neuausrichtungen ist bereits in Sicht, wird aber erst nach und nach bestimmend. In der Psychoanalyse spricht man zum Teil von der Frühadoleszenz⁶, in der strukturalgenetischen Psychologie vom Übergang zum formal-operationalen Denken.⁷ Beides ist bei Zehnjährigen bereits zu spüren, hat aber noch keine beherrschende Bedeutung. Im allgemeinen - und mehr als solche verallgemeinernde Angaben sind in der Theorie nicht möglich - stehen die Zehnjährigen noch *vor* der damit angesprochenen Zäsur in der Entwicklung. Bestimmend ist für sie noch die Entwicklungsaufgabe, die für die gesamte Zeit etwa zwischen dem 6. und dem 10. Lebensjahr entscheidend ist und die als das *Erfassen, Durchdringen, Ordnen und auch Beherrschen von sinnlich erfahrbarer Welt* beschrieben werden kann.

5. Ich beziehe mich dabei auf folgende Darstellungen: Rita Grohmann/Hans Wilhelm Hastedt/ Horst Reller: Bibelunterricht durch Vorkonfirmandeneltern in Hoya (Weser). In: H. Reller/R. Grohmann (Hrsg.): Lernen um zu lehren. Eltern geben Vorkonfirmandenunterricht. Gütersloh, 1985, S. 19 - 111; Hans Wilhelm Hastedt: Eltern unterrichten zehnjährige Konfirmanden in Kleingruppen. In: Konfirmandenzeit von 11 bis 15? Jörg Bode/Weert Flemmig/Hans B. Kaufmann (Hrsg.): Praxisberichte-Modelle-Perspektiven. Gemeindepädagogik. 1. Gütersloh, 1985, S. 20 - 31. Darüber hinaus liegt mir als unveröffentlichtes Manuskript die Hausarbeit von Jörg Ulrich (Glaubenserfahrungen mit Kindern. Vorkonfirmandenunterricht mit Zehnjährigen in der Kirchengemeinde Arnum, 1990) vor.

6. Vgl. Peter Blos: Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation. Stuttgart, 1973; Erik H. Erikson: Jugend und Krise. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. Stuttgart, 1981.

7. Vgl. Jean Piaget/Bärbel Inhelder: Von der Logik des Kindes zur Logik des Heranwachsenden. Essay über die Ausformung der formalen operativen Strukturen. Olten/Freiburg, 1977.

Was damit gemeint ist, kann man sich am ehesten durch einen Vergleich mit Kindern im Vorschulalter auf der einen und mit Jugendlichen auf der anderen Seite deutlich machen. Im Vergleich mit *Vorschulkindern* sind Grundschul Kinder wahrhaftige Realisten. Sie wollen nicht in der *Phantasie* leben, sondern wollen wissen, was *wirklich* ist. Sie sind nicht mehr zufrieden mit einzelnen Geschichten - sie fragen nach dem Zusammenhang, in dem solche Geschichten stehen. Dabei bleibt dieser Zusammenhang allerdings noch auf das Erzählbare beschränkt. Gesellschaftliche Zusammenhänge sowie strukturelle oder systemische Dimensionen sind noch nicht im Blick. Für Kinder erschließt sich die Welt in "narrativ-dramatischer" Form - als eine erzählbare Wirklichkeit. Es ist gleichsam ein "naiver", in seinen Voraussetzungen nicht reflektierter *Realismus*, den wir bei den Zehnjährigen finden.⁸ Im Vergleich zu den *Jugendlichen* erscheinen die Zehnjährigen daher als befangen in einer Welt der unmittelbaren Anschauung. Für die Jugendlichen auf der Stufe des formal-operationalen Denkens hingegen steht nicht mehr das Erfassen und Ordnen des in der Anschauung Gegebenen im Vordergrund. Ihr Denken versetzt sie nun in die Lage, mit abstrakten Zusammenhängen umzugehen und das Wirkliche vom Möglichen her in Frage zu stellen. Sie können der Wirklichkeit kritisch gegenüber treten, indem sie nach inneren - logisch nachvollziehbaren und prüfbar - Zusammenhängen fragen, und zwar gerade auch nach solchen Zusammenhängen, die *hinter* der sichtbaren Welt liegen. Die Erzählbarkeit von Wirklichkeit wird dann fraglich. Statt dessen werden erste Überzeugungssysteme ausgebildet oder zumindest übernommen.

Für die Entwicklung des jugendlichen Denkens spielt sodann die Ablösung von den Eltern eine wesentliche Rolle. Damit ist nicht die äußere Trennung von den Eltern gemeint, die heute vielfach ja erst im jungen Erwachsenenalter erfolgt. Gedacht ist vielmehr an den psychischen Prozeß der Identitätsbildung, bei dem die Jugendlichen sich von den in der Kindheit übernommenen Identifikationen lösen und eine *innere* Distanz zu den Eltern gewinnen müssen.⁹ In diesem Prozeß psychischer Verselbständigung werden auch die in der Kindheit erworbenen Überzeugungen überprüft und kritisch in Frage gestellt.

In diese Gesamtentwicklung von Kindheit und Jugendalter gehört auch die religiöse Entwicklung hinein. Auch in dieser Hinsicht erscheinen die

8. Vgl. dazu besonders James W. Fowler: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh, 1991.

9. Vgl. als Zusammenfassung meine Darstellung: Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten? Weinheim/Basel, 1985.

Zehnjährigen geprägt von dem Streben nach einem Ordnen von Welt, wobei diese Ordnung ebenfalls noch an der sinnlich erfahrbaren Wirklichkeit orientiert ist. Diese Wirklichkeit nimmt dabei allerdings mythologische Züge an. Überraschenderweise gehören nämlich die vielfach der gesamten Kindheit zugeschriebenen mythologischen Vorstellungen und Gottesbilder vor allem in das Grundschulalter. Bei Vorschulkindern sind sie in ausgebildeter Form nur selten zu finden. Mythologische Weltbilder und anthropomorphe Gottesvorstellungen sind demnach nicht einfach als Erbe der frühen Kindheit anzusehen. Sie sind vielmehr zu verstehen als ein erster, aber doch bereits fortgeschrittener Versuch, die im Laufe der Kindheit ausgebildeten und erworbenen Vorstellungen in eine umfassende Ordnung zu bringen.¹⁰ Himmel und Hölle werden dabei zu konkreten Örtlichkeiten, die das Oben und Unten in einem geschlossenen Kosmos bezeichnen. Damit sind wir bereits bei der Frage des Weltbildes, die ich nun etwas genauer aufnehmen möchte:

1.2 Entwicklung des Weltbilds

Fragt man Kinder etwa zu Beginn der Grundschulzeit, wohin eine Rakete fliegt, die auf der Erde abgeschossen wird, und läßt sie mit einer Zeichnung antworten, so erhält man in der Regel ein für Erwachsene überraschendes Bild¹¹: Die Kinder zeichnen, wie die Rakete von der als ebene Fläche dargestellten Erdoberfläche aufsteigt - bis sie zu einem Himmel kommt, der den Weiterflug nicht gestattet. Dieser Himmel besteht gleichsam aus Balken - er bildet eine feste Grenze, an der die Rakete abprallt. Die Rakete muß deshalb umkehren und fällt wieder zur Erde.

In diesem Himmel sehen diese Kinder auch den Ort, an dem Gott wohnt. Genauer gesagt, ist es der Raum *jenseits* der Himmelswolken, der ihnen als Gottes Wohnung gilt. Gott wohnt in diesem Himmel, er wohnt über den Wolken.

Bittet man nun Dreizehn- oder Vierzehnjährige um ein entsprechendes Bild mit der Rakete, so werden sie im allgemeinen eine Art Kosmos oder Weltall malen. Sie zeichnen ein Planetensystem, zu dem auch der Planet Erde

10. Vgl. J. Fowler, a.a.O., sowie F. Schweitzer: Bilder zwischen Angst und Hoffnung. Religiöse Vorstellungen in der Kindheit. In: Ludwig Duncker u. a. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeit zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm, 1990, S. 79 - 94.

11. Vgl. Reto Luzius Fetz: Die Himmelsymbolik in Menschheitsgeschichte und individueller Entwicklung. In: A. Zweig (Hrsg.): Zur Entstehung von Symbolen. Bern u.a., 1985, S. 111 - 150.

gehört. Die Rakete fliegt dabei irgendwo zwischen den Planeten, oder sie verliert sich in der unendlichen Weite des Weltalls. Für Gott ist bei dieser Vorstellung wenig Raum. Im Weltall hat der kindliche Himmel als Gottes Wohnung seinen Ort endgültig verloren.

Wie aber steht es nun mit den Zehnjährigen? Welche Himmelsvorstellungen haben sie? Zwischen der kindlichen Himmelsvorstellung und dem naturwissenschaftlich geprägten Weltall der Jugendlichen gibt es offenbar eine Zwischenstufe, bei der sich beides mischt. Die Kinder malen dann bereits ein Weltall, das von naturwissenschaftlichen Vorstellungen beeinflusst ist, aber in dieses Weltall hinein malen sie auch noch Gott. Auf die Spannungen und Widersprüche zwischen der kindlichen Himmelsvorstellung und dem naturwissenschaftlichen Weltbild wird dabei interessanterweise noch kaum reflektiert. Offenbar werden solche Spannungen erst allmählich bewußt. Für Zehnjährige spielen sie noch keine entscheidende Rolle.

In diese Richtung einer noch unreflektierten und vorkritischen Mischung unterschiedlicher Vorstellungswelten weisen auch Untersuchungen zur Entwicklung des "komplementären Denkens" bei Kindern und Jugendlichen.¹² Dabei fanden sich bei den zehnjährigen Kindern Antworten, die ein noch kaum reflektiertes Neben- und Ineinander beispielsweise schöpfungstheologischer und naturwissenschaftlicher Sichtweisen der Weltentstehung erkennen lassen. Die möglichen Widersprüche werden noch nicht thematisiert. Erst bei den Jugendlichen waren dann reflektiert-komplementäre Auffassungen zu finden, für die beide Betrachtungsweisen eine eigene Notwendigkeit oder eigenen Sinn besitzen.

Die mythologischen Weltbilder hängen eng zusammen mit dem wörtlichen Verständnis religiöser Sprache, das für Kinder weithin bestimmend ist.

1.3 Wörtliches Verstehen symbolischer Sprache

Religiöse Sprache ist eine symbolische Sprache. Sie besitzt Verweisungscharakter. Weithin lebt sie geradezu davon, daß sie nicht bloß wörtlich, sondern metaphorisch und im übertragenen Sinne verstanden wird.

Eben dies aber scheint bei Kindern nicht der Fall zu sein. Wie bereits festgestellt, werden schon Himmel und Hölle nicht in einem symbolischen

12. K. Helmut Reich: The Role of Complementarity Reasoning in Religious Development. In: Fritz Oser / W. G. Scarlett (Hrsg.): Religious Development in Childhood and Adolescence. (New Directions for Child Development. 52) San Francisco, 1991, S. 77 - 89; vgl. ders.: Religiöse und naturwissenschaftliche Weltbilder: Entwicklung einer komplementären Betrachtungsweise in der Adoleszenz. In: Unterrichtswissenschaft. 1987, S. 332 - 343.

Sinne verstanden, sondern ganz konkret als Örtlichkeiten aufgefaßt: Der Himmel ist "oben auf der Erde", und "unten", unter der Erde, ist die Hölle - möglicherweise als Wohnung des Teufels.

Ein solches nur wörtliches Verständnis ist nun aber nicht auf das Weltbild begrenzt. Es findet sich auch etwa bei den biblischen Gleichnissen. Im Grundschulalter werden Gleichnisse in der Regel nicht als von einem Autor entworfene und in einer bestimmten Absicht erzählte Darstellungen angesehen. Für die Kinder sind es konkrete Geschichten, die einmal passiert sind. In einer Befragung von Kindern zu deren Gleichnisverständnis konnte A. Bucher¹³ dies besonders für achtjährige Kinder nachweisen. Zum Beispiel wurden die Kinder gefragt, ob die Geschichte mit den anvertrauten Zentnern (Matthäus 25, 14 - 30) wohl wirklich einmal passiert sei. Ein Achtjähriger meint dazu, sie sei passiert, als "der Jesus gelebt hat". "Der liebe Gott hat diese Geschichte sicher gesehen, und dann hat er sie dem Jesus gesagt, und der hat sie den anderen Leuten gesagt." Heute könne eine solche Geschichte allerdings nicht mehr so gut passieren, weil "es heute nicht mehr so viele Knechte gibt wie früher". Ähnlich sagt ein ebenfalls achtjähriger Junge, daß der Weinbergbesitzer im Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg (Matthäus 20) eigentlich nicht für Gott stehen könne: Denn Gott sei ja "der Besitzer von der Welt, der hat die ganze Welt gemacht. Und der Weinbergbesitzer, dem gehört nur der Weinberg, und der ganze Himmel und die ganze Welt gehören ihm nicht." Eine weitere Antwort zeigt dann besonders die anthropomorphen Gottesvorstellungen in diesem Alter: Der Weinbergbesitzer könne schon ein Bild für Gott sein, "der liebe Gott ist ja auch ein alter Mann, und der Herr ist sicher auch ein alter Mann ... wenn also der Mann schon ein bißchen älter ist, und wenn er einen Bart hat, dann könnte es schon sein".

Die Zehnjährigen stehen demgegenüber auch hier am Ende einer Entwicklung: Charakteristisch ist zwar auch für diese Kinder im ganzen noch das wörtlich-konkrete Verständnis, aber ein Verständnis übertragener Bedeutungen bahnt sich doch bereits an. Sie sehen beispielsweise, daß Gleichnisse Geschichten sind, die Jesus erzählt, um etwas Bestimmtes zum Ausdruck zu bringen. Zugleich fällt es ihnen aber noch schwer, abstrakte oder komplexe Deutungszusammenhänge nachzuvollziehen.

13. Anton Bucher: Eine bloße Geschichte - oder ein Gleichnis? Die Entwicklung des Gleichnisverständnisses als zentrale Komponente der Gleichnisdidaktik. In: Der Evang. Erzieher. 41/1989, S. 429 - 439, die im folgenden wiedergegebenen Antwortbeispiele auf S. 432 f.; vgl. auch ders.: Gleichnisse verstehen lernen. Freiburg/Schweiz, 1990.

Aus meinem eigenen Unterricht mit Zehnjährigen ist mir sehr eindrücklich geblieben, wie Kinder in diesem Alter beispielsweise mit der Geschichte von der Sturmstillung umgehen. Das vorgesehene Ziel der Unterrichtseinheit bestand darin, diese Geschichte als eine Trostgeschichte für verfolgte Christen in den Anfängen des Christentums verständlich zu machen. Einige (wenige) Kinder waren tatsächlich in der Lage zu erkennen, daß diese Geschichte Menschen erzählt werden kann, die sich in Gefahr befinden und die Angst haben. Auf die Frage, bei *welchen* Gefahren man diese Geschichte wohl erzählen könne, blieben die Kinder aber dem konkreten Inhalt der Geschichte verhaftet: Es sei eine Geschichte für Menschen, die mit dem Boot oder einem Schiff unterwegs sind und die in Not geraten. Eine weiterreichende Übertragbarkeit auf Situationen, die nichts mit Seefahrt zu tun haben, kam den Kindern offenbar noch nicht in den Sinn.

1.4 Gottesverständnis

Für Kinder im Grundschulalter sind nach dem Gesagten anthropomorphe Gottesvorstellungen bezeichnend. Gott ist im Himmel, so wie die Menschen auf der Erde sind und der Teufel unter der Erde. In seinem Handeln wird Gott nach dem Modell von Belohnung und Strafe verstanden: In dieser Vorstellung verhält sich Gott zu den Menschen genau so, wie diese sich ihm gegenüber verhalten: Er ist gut zu den Menschen, wenn sie seinen Willen tun, und umgekehrt. Man hat deshalb von einer regelrechten "Tauschbeziehung" zwischen Gott und Mensch gesprochen.¹⁴ Der Mensch müsse Gottes Willen tun und z.B. anderen Menschen helfen, *damit* Gott ihm auch einmal hilft. In dieser Vorstellung ist Gott von sich aus zu solcher Hilfe nicht bereit. Auch die biblischen Geschichten, die selbst nicht dieses Modell einer erst zu verdienenden Liebe verkörpern, werden von den Kindern häufig in diesem Sinne umgedeutet: Gott strafe die Menschen, weil sie ungehorsam waren, und er belohne sie, wenn sie richtig handeln. Beides, Lohn und Strafe, wird dabei noch ganz physikalisch-naturhaft verstanden: Gott greift demnach unmittelbar in die Weltgeschichte ein. Er handelt in der Welt, gerade so wie auch Menschen in der Welt handeln.

Im Jugendalter wird demgegenüber eine ganz andere Vorstellung leitend: Gott wird nun zunehmend im Inneren des Menschen oder in der Natur gesucht. Das Gewissen, der gute Gedanke im Menschen - das sei Gott. Von hier aus ist es dann für Jugendliche kaum mehr vorstellbar, daß Gott wirklich

14. Vgl. Fritz Oser/Paul Gmünder: Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz. Zürich/Köln, 1984.

in die Welt eingreift oder gar einzelne Menschen bestraft. Auch wenn Gottes Existenz nicht geleugnet wird, gilt das menschliche Handeln nun als autonom. Zwischen dem Bereich des Göttlichen und dem Bereich des menschlichen Handelns wird gleichsam eine Grenze aufgerichtet.

Auch im Blick auf die Gottesvorstellungen scheinen die Zehnjährigen auf einer Zwischenstufe zu stehen. Viele Kinder leben auch im Alter von zehn Jahren noch ganz in der Welt kindlicher Vorstellungen. Andere aber tendieren schon zu den Auffassungen des Jugendalters und haben Schwierigkeiten mit allzu einfachen Darstellungen eines göttlichen Handelns oder mit entsprechenden Gottesbildern. Im ganzen ist wiederum mit einem Gemisch zu rechnen, bei dem die in der Kindheit ausgebildeten und übernommenen Vorstellungen noch weithin vorherrschen, während kritische Fragen nur punktuell aufbrechen.

1.5 Zusammenfassung

Versuchen wir, die verschiedenen Untersuchungsergebnisse noch einmal zusammenzufassen, so ergibt sich für die Zehnjährigen insgesamt das Bild eines vergleichsweise *ruhigen Alters*. In diesem Alter haben die Kinder die Entwicklungsaufgabe einer ersten Ordnung von Welt weithin gemeistert. Ihre in der Kindheit und besonders in der Grundschulzeit ausgebildeten Fähigkeiten stehen auf dem Höhepunkt. Die mit dem Jugendalter verbundenen neuen persönlichen und sozialen Erfahrungen, die diese Kindheitsorientierung dann wieder erschüttern und zum Teil ganz umwerfen, liegen größtenteils noch vor ihnen. Die Kinder sind in dieser Zeit sehr lernbereit, sie sind offen für Neues gerade auch im religiösen Bereich. Insofern ist das Alter von zehn Jahren für die Einrichtung eines zusätzlichen kirchlichen Unterrichts, entwicklungspsychologisch gesehen, *günstig* gewählt. Zu bedenken ist allerdings, daß die Kinder zugleich vor einem Umbruch in ihrer religiösen Entwicklung stehen und daß dieser Neueinsatz sich in Gestalt von Übergangsformen bereits bemerkbar macht. Aus entwicklungspsychologischer Sicht wird man neben der günstigen Wahl des Zeitpunktes deshalb als zweites die *anspruchsvolle Aufgabe* hervorheben müssen, daß der "KU-4" diesen *Neubeginn* in der Entwicklung *vorzubereiten* und zu *begleiten* hilft. Der Unterricht darf nicht allein zurückblicken auf die Kindheit mit ihrer religiösen Offenheit, sondern muß auch vorausschauen auf das Jugendalter mit seinen Schwierigkeiten und Krisen. Das wird im folgenden noch weiter zu konkretisieren sein. Zunächst scheint es mir an dieser Stelle wichtig, den Blick noch weiter zu öffnen und die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von "KU-4" in lebensgeschichtlicher Perspektive aufzunehmen.

2 Zur möglichen Bedeutung des “KU-4” in lebensgeschichtlicher Perspektive

Fragt man nach der *Bedeutung* von “KU-4” in lebensgeschichtlicher Perspektive, so sind besonders zwei Fragen zu beantworten: erstens die Frage nach der möglichen Stellung des “KU-4” im Rahmen der religiösen Sozialisation und zweitens die Frage nach der Bedeutung des “KU-4” für die Reform der Konfirmandenarbeit im ganzen. Gerade bei diesen Fragen zeigen sich dann auch die *Grenzen*, die bei allen positiven Erwartungen an den “KU-4” nicht vergessen werden dürfen.

2.1 Zur Stellung des “KU-4” in der religiösen Sozialisation des Kindes

Der “KU-4” ist seiner Idee nach, jedenfalls in einer seiner Begründungslinien¹⁵, als Reaktion auf ein Nachlassen der religiösen Sozialisation im Kindesalter konzipiert. Er will einem heute weithin beobachteten Fehlen von in der Kindheit erworbenen Voraussetzungen späterer Konfirmandenarbeit entgegenwirken. Eben deshalb setzt er bereits in der Kindheit ein. An dieser Stelle ist deshalb zu fragen, ob und ggf. in welchem Maße einem Unternehmen wie dem “KU-4” eine solche Gegenwirkung tatsächlich zugetraut werden kann. Statistisch gesehen, besteht kein Zweifel daran, daß die nachhaltigsten Einflüsse in der religiösen Sozialisation bis heute von der Familie ausgehen: Das Verhältnis der Eltern zu Kirche und Glaube findet sich im großen und ganzen ähnlich bei den Kindern wieder.¹⁶ Dieser statistisch nachgewiesene Effekt läßt sich mit dem rein quantitativen Gewicht der familiären Einflüsse erklären: Auch heute noch verbringen die Kinder vom Beginn ihres Lebens an einen Großteil ihrer Zeit im Elternhaus. Psychologisch betrachtet muß der Einfluß der Eltern aber auch im Horizont der grundlegenden Bedeutung frühkindlicher Erfahrungen im religiösen Bereich verstanden werden.

Besonders aus *psychoanalytischer* Sicht ist Religion ein Erbe der frühen Kindheit. Aus den ersten Erfahrungen mit den Eltern (oder anderen Betreuungspersonen) gehen Vorstellungen hervor, die zur Grundlage späterer Gottesbilder werden. Ähnlich schlägt der sich wesentlich im Vorschulalter vollziehende Aufbau des Gewissens eine Brücke zwischen Elternbild und Gottesbild.¹⁷

15. Jörg Bode/Weert Flemmig/Hans B. Kaufmann: Ein Ausweg aus dem Dilemma? In: Konfirmandenzeit, a.a.O. (s. o. Anm. 5), S. 16 ff.; Hans B. Kaufmann: Entscheidungsfragen im Blick auf die Zukunft der Konfirmandenarbeit. Ebd., S. 142 ff.

16. Vgl. bspw. die Ergebnisse bei Johannes Hanselmann u. a.: Was wird aus der Kirche? Ergebnisse der zweiten EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft. Gütersloh, 1984, S. 170 ff.

17. Dazu ausführlicher Schweitzer: Lebensgeschichte, a.a.O. (Anm. 1), S. 202 ff., 60 ff.

An dieser Stelle kann allerdings der Einwand erhoben werden, daß die Familie heute als Träger der religiösen Sozialisation kaum mehr tätig werde und daß mit dem Ausfall der Familie für die religiöse Erziehung neue Freiräume und Wirkungsmöglichkeiten für andere Angebote entstehen. Ein Stück weit ist dieser Einwand sicher richtig: In einem von der Familie nicht mehr definitiv bestimmten Bereich eröffnen sich Chancen für andere Einflüsse. Dennoch bliebe eine solche Einschätzung für sich allein naiv. Denn genauere Untersuchungen zur religiösen Familienerziehung weisen darauf hin, daß die Familie auch heute nicht einfach zur Säkularität erzieht und daß Religion in der Familie auch nicht einfach keine Rolle mehr spielt. Auszugehen ist nicht vom *Ende* der religiösen Sozialisation durch die Familie, sondern von deren *Wandel*: Die in der Familie gelebte und so auch vermittelte Religiosität ist weithin private Religiosität. Sie ist nicht an die Institution Kirche gebunden und kann als Form der gesellschaftlichen Individualisierung angesehen werden.¹⁸

Diese private und individuelle Religion hat ihr Zentrum in den persönlichen Sinnerfahrungen und Sinnentwürfen des einzelnen. Die Privatisierung scheint dabei zum Teil so weit zu reichen, daß Religion selbst der familiären Kommunikation entzogen ist. Auf eine gemeinsame religiöse Überzeugung der Familienmitglieder wird jedenfalls kein großer Wert gelegt. Religion gehört in das Belieben jedes einzelnen - und zwar nicht nur der erwachsenen Familienmitglieder, sondern bereits der Kinder, denen hier keine Vorschriften gemacht werden sollen. Das sich damit einstellende Muster von bleibender (privater und individueller) *Religion* und rückläufiger (oder jedenfalls prekärer) *Kirchlichkeit* ist auch hinsichtlich der übrigen Träger der religiösen Sozialisation in der Kindheit wirksam. Die rückläufige und sich auf niedrigem Niveau einpendelnde Beteiligung an Angeboten der kirchlichen Jugendarbeit oder am Kindergottesdienst belegen dies deutlich. Und auch der fast durchweg wahrgenommene Religionsunterricht der Grundschule spiegelt diese Situation: Er wird von den Eltern und auch von den Unterrichtenden nicht etwa als "Kirche in der Schule" wahrgenommen, sondern als Teil der Schule und als Beitrag zur allgemeinen Bildung.¹⁹

18. Vgl. M. N. Ebertz: Heilige Familie? Die Herausbildung einer anderen Familienreligiosität. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familien heute*. München, 1988, S. 403 ff.; Norbert Mette: *Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters*. Düsseldorf, 1983; zur Diskussion Friedrich Schweitzer: *Wandel der Familie - Wandel der religiösen Sozialisation*. In: rhs. 32/1989, S. 219 ff.

19. Vgl. dazu die Untersuchungen der letzten Jahre: Karin Kürten: *Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion*. Neukirchen-Vluyn, 1987; Andreas

In dieser Situation erscheint der "KU-4" als ebenso *notwendig* wie in seiner Wirkung *begrenzt*: Er bietet ein Stück kirchlicher Sozialisation und wirkt damit dem Rückgang von Kirchlichkeit entgegen. Dazu nutzt er die mit dem Wandel besonders der Familienerziehung verbundenen neuen Chancen einer nicht an die Familie gebundenen religiösen Sozialisation. Zugleich aber begegnet er als punktuell Angebot mit begrenzter Stundenzahl stets dem Umstand, daß ein gesellschaftlich bestimmtes und über die gesamte Kindheit hinweg sich jahrelang auswirkendes Bedingungsgefüge durch ein solches Angebot nur schwer zu beeinflussen ist. So gesehen geht es eher um einen zusätzlichen Akzent, nicht aber um eine grundsätzliche Veränderung der religiösen Sozialisation.

Nachdenkenswert scheint mir in diesem Zusammenhang die Frage, warum der "KU-4" von Kindern und Eltern mehrheitlich angenommen wird, während zur gleichen Zeit Angebote z.B. der kirchlichen Jugendarbeit mit geringer Beteiligung zu kämpfen haben. Man wird wohl annehmen können, daß es vor allem die nach wie vor hohe Akzeptanz der Konfirmation selber ist, für die die Eltern - ich sage es pointiert - auch diesen "Preis" zu zahlen bereit sind: Um die Konfirmation nicht zu versäumen, wird der "KU-4" eben in Kauf genommen.

Wenn diese Annahme zutrifft, steht der "KU- 4" freilich auf tönernen Füßen. Denn auf längere Sicht kann (und soll) die Kirche heute der Familie die Erfüllung weitreichender Vorbedingungen nicht abverlangen, wenn diese Vorbedingungen von der Familie selbst nicht als in sich sinnvoll akzeptiert werden. Zudem fällt es auch theologisch schwer, die Konfirmation an eine mehrere Jahre zurückliegende Bedingung zu knüpfen. Auf solche Schwierigkeiten verweisen im übrigen auch parallele Versuche, die Konfirmation von der kontinuierlichen Teilnahme am schulischen Religionsunterricht abhängig zu machen. Faktisch spielen solche beispielsweise in Württemberg geltende Vorschriften wohl keine große Rolle und sind wahrscheinlich vielen nicht einmal bekannt!

2.2 "KU-4" und die Schwierigkeiten des Konfirmandenunterrichts

Der "KU-4" ist auf lebensgeschichtlich bedingte Probleme mit dem Konfirmandenunterricht bezogen. Speziell zielt er auf die in der Kindheit zu schaffenden Voraussetzungen der religiösen Sozialisation. Damit aber rührt

Feige/Karl Ernst Nipkow: Religionslehrer sein heute. Münster, 1988; Klaus Langer: Warum noch Religionsunterricht? Gütersloh, 1989; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Religionsunterricht. Aktuelle Situation und Entwicklungsperspektiven, Bonn 1989.

er nur an einen Teil der lebensgeschichtlich bedingten Probleme des Konfirmandenunterrichts. Denn ebenso gravierend wie das Fehlen einer der Konfirmation vorausliegenden kirchlich-religiösen Sozialisation ist die Schwierigkeit, daß die Konfirmation heute nicht mehr mit einer lebensgeschichtlich hervorgehobenen Übergangssituation zusammenfällt.²⁰

Weder in psychologischer und religionspsychologischer Hinsicht noch von den äußeren Voraussetzungen her kann das Alter von 14 oder 15 Jahren noch als ein besonderer Zeitpunkt angesehen werden. Vielmehr fällt dieser Zeitpunkt mitten hinein in eine noch mehr oder weniger lang andauernde Schulzeit, die heute für die Mehrheit der Jugendlichen ja bis ins Alter von 18 oder 19 Jahren reicht. Und im Blick auf die religiöse Entwicklung ist festzuhalten, daß Jugendliche zur Zeit der Konfirmation vor allem den Schritt einer persönlich-kritischen Klärung noch vor sich haben.

Nach J. Fowlers Untersuchungsergebnissen zur Glaubensentwicklung beispielsweise befinden sich die meisten Jugendlichen im Konfirmandenalter noch auf einer konventionellen Glaubensstufe. Sie orientieren sich für ihren Glauben an ihren gleichaltrigen Freunden, wobei die erwünschte Zugehörigkeit zu einer Freundesgruppe weit schwerer wiegt als der auf dieser Entwicklungsstufe noch kaum angestrebte innere Zusammenhang einer (Glaubens-)Überzeugung. Jahre später wird dann aber zumindest ein Teil der Jugendlichen kritisch fragen, welche Überzeugungen für sie selbst haltbar und welche nicht mehr tragfähig sind.

Eine lebensgeschichtlich-religionspsychologische Betrachtung von Konfirmandenunterricht und Konfirmation wird auf beides hinweisen müssen: auf die Bedeutung der in der *Kindheit* zu gewährleistenden Grundlagen, aber auch auf die erst im *späten Jugendalter* und also jenseits der herkömmlichen Konfirmationszeit aufbrechenden Fragen. Eine weiterreichende Antwort auf die Schwierigkeiten des Konfirmandenunterrichts ist deshalb von einer über das herkömmliche Konfirmandenalter hinausgehenden Begleitung abhängig. Solange eine Begleitung über diese Zeit hinaus nicht gelingt, wird es - trotz "KU-4" - wohl bei der religionssoziologisch-empirischen Feststellung bleiben, daß ein guter Konfirmandenunterricht zwar eine *notwendige*, aber eben allein *nicht hinreichende* Voraussetzung für eine positive Einstellung zu Kirche und christlichem Glauben darstelle.²¹

20. Diese These habe ich weiter entfaltet in meinem Aufsatz: Wer sind die Konfirmanden? In: Pastoraltheologie. Göttingen, 1993.

21. So das Untersuchungsergebnis von Andreas Feige: Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen Junger Erwachsener zur Kirche. Hannover, 1982, bes. S. 13 ff.

Mit dieser These werden einerseits die Erwartungen an den “KU-4” *begrenzt*: Er kann offenbar kein Allheilmittel für alle Konfirmationsprobleme sein. Andererseits wird seine Bedeutung aber auch *bestätigt*: Denn wenn ein positiv erfahrener Konfirmandenunterricht als notwendig angesehen wird, dann sind auch alle Maßnahmen zu dessen Verbesserung sehr ernst zu nehmen.

3 Perspektiven für die Gestaltung des “KU-4”

Welche Impulse und Perspektiven ergeben sich aus dem Gesagten nun für die Gestaltung des “KU-4”? Ich will meine Überlegungen dazu in sieben Punkte fassen und will versuchen, diese Punkte auch auf das Hoyaer Modell zu beziehen.²²

Erstens muß der “KU-4” das Kind als Kind ernst nehmen. Er muß dem Entwicklungsstand der zehnjährigen Kinder entsprechen. Deshalb kann “KU-4” von vornherein nicht bedeuten, daß es um ein bloßes Vorverlegen von Teilen des bisherigen Konfirmandenunterrichts geht. Vielmehr muß der “KU-4” neu und eigens für diese Altersstufe konzipiert werden, nämlich als ein kindgemäßes Angebot.

Zweitens wird der “KU-4” dem Kind nur dann gerecht, wenn er das Kind nicht einfach als ein unbeschriebenes Blatt betrachtet oder als ein leeres Gefäß, das sich beliebig mit Inhalten anfüllen läßt. Statt dessen ist zu berücksichtigen, daß Kinder auch dann, wenn sie keine ausdrücklich religiöse Erziehung erfahren haben, immer schon Erfahrungen und Deutungen mitbringen, die für ihre religiöse Entwicklung bedeutsam sind. Der “KU-4” wird deshalb versuchen müssen, an solche Erfahrungen anzuknüpfen und das Kind in seinem eigenen Verstehen zu berücksichtigen. Der Stoffplan aus Hoya läßt jedenfalls in der 1985 dokumentierten Form nicht erkennen, ob er diesen Erfordernissen gerecht wird. Auffällig ist, daß er gleichsam eine Zusammenfassung derjenigen biblischen Inhalte bietet, die herkömmlicherweise den Lehrplan der Grundschule ausmachen. Da die Frage nach dem Religionsunterricht der Grundschule dabei nicht erörtert wird, bleibt unklar, ob mit dem Hoyaer Modell auf eine Lücke in den niedersächsischen Richtlinien reagiert werden soll, ob eine Wiederholung des Grundschulstoffes für notwendig erachtet wird oder ob bewußt eine Zusammenfassung von bereits Bekanntem angestrebt werden soll. Die Frage nach dem, was dem Kind bereits bekannt ist und wie die verschiedenen religionspädagogischen

22. Zumindest auf die Gestalt, die mir aus der in Anm. 5 genannten Literatur bekannt ist. Zum Stoffplan, auf den ich mich beziehe, vgl. dort Horst Reller / Rita Grohmann, S. 31 ff.

Angebote in Schule und Gemeinde ineinandergreifen, sollte jedenfalls deutlicher gestellt werden, als dies bislang der Fall ist.

Drittens ist aus entwicklungspsychologischer Sicht das auch pädagogisch problematische und einseitige Lernen auf Vorrat auszuschließen. Das Gelernte soll sich den Kindern in seinem Sinn *schon jetzt* erschließen, nicht erst in der Zukunft.

Entwicklungspsychologisch kann nicht davon ausgegangen werden, daß sich die Inhalte des Konfirmandenunterrichts mit der Einrichtung des "KU-4" auf zwei arbeitsteilige Phasen verteilen lassen. Dazu ist der Entwicklungsstand bei Zehnjährigen und bei Fünfzehnjährigen zu unterschiedlich. Was mit den Zehnjährigen gleichsam "abgehakt" wurde, steht bei den Fünfzehnjährigen wieder neu in Frage. Entwicklungspsychologisch betrachtet ist die Erfahrung, daß gerade bei biblischen oder Glaubensfragen im Unterricht kaum einmal auf bereits früher gelegten Fundamenten weitergebaut werden kann, durchaus nicht überraschend. Außer bei einem auf rein stoffliches Wissen und auf Bibelkunde begrenzten Unterricht gibt es hier kein "Einmaleins", auf das immer wieder zurückgegriffen werden könnte. Die im Hoyaer Modell gelegentlich geäußerte Erwartung, mit den Zehnjährigen ein alttestamentliches Fundament legen zu können, auf das dann mit den Vierzehnjährigen neutestamentlich aufgebaut werden soll, scheint mir daher problematisch.

Viertens sollte nach dem Gesagten der Schwerpunkt von "KU-4" auf positiven Erfahrungen mit *Kirche* liegen, weil hier die größten Defizite der religiösen Sozialisation zu erwarten sind. Dabei ist an den Gottesdienst zu denken, an die Gemeinde sowie an einzelne Personen, in denen Gemeinde für Kinder faßbar wird. Der erfahrungsbezogene Schwerpunkt bei Kirche und Gemeinde sollte durch das inhaltsbezogene Lernen nicht überdeckt werden.

Fünftens steht der Unterricht mit Zehnjährigen vor einer schwierigen didaktischen Balance: Einerseits läuft er Gefahr, die Kinder dadurch zu verfehlen, daß er sie *als Kinder* nicht genügend ernst nimmt. Der "KU-4" muß durchweg mit kindlichnaiven Vorstellungen im Sinne eines wörtlichen Verständnisses biblischer Erzählungen sowie mythologischer Vorstellungen etwa von Himmel und Hölle rechnen. Diese Vorstellungen entsprechen dem kindlichen Entwicklungsstand und dürfen nicht übergangen werden. Auch vorschnelle Kritik im Sinne einer Entmythologisierung ist hier nicht angebracht. Andererseits melden sich zumindest bei einem Teil der Kinder bereits kritische Nachfragen nach dem Sinn und der Wahrheit des Erzählten. Dabei handelt es sich noch nicht um grundsätzliche Kritik, wohl aber um den kindlichen Versuch, das Gehörte möglichst genau zu erfassen und es im

Rahmen der eigenen Verstehensmöglichkeiten zu deuten. Es ist für die weitere religiöse Entwicklung höchst bedeutsam, daß die Kinder in diesem Fragen ermutigt und begleitet werden. Nur dann nämlich werden sie im Laufe der Zeit zu einem Glauben kommen können, der wirklich ihr eigener Glaube ist. Durch Auswahl und Vorbereitung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen für den "KU-4" sollte deshalb gewährleistet sein, daß Ängste vor schwierigen Kinderfragen das Gespräch nicht blockieren. Die vorliegenden Berichte aus Hoya lassen vermuten, daß hier ein neuralgischer Punkt liegen könnte.²³

Sechstens sollte der Unterricht versuchen, biblische Themen, kirchenbezogene Erfahrungen und Lebensfragen miteinander zu verknüpfen. Diese Forderung ist zunächst nicht psychologisch, sondern religionsdidaktisch begründet: Hinter die religionspädagogische Verschränkung von Glaubens- und Lebensthemen sowie von Erfahrungen aus Kirche und Alltag sollte auch der "KU-4" nicht zurückfallen. Entwicklungspsychologisch erhält diese Forderung am Übergang zum Jugendalter dadurch zusätzliches Gewicht, daß gerade mit dem Jugendalter die Bedeutung von Glaube und Religion für das eigene Leben fragwürdig wird. Im Sinne der Begleitung und Vorbereitung der weiteren religiösen Entwicklung sollte daher der "KU-4" auch einen Beitrag zur lebensbezogenen Auslegung der christlichen Überlieferung leisten, was im Vergleich zum Stoffplan des Hoyaer Modells eine Berücksichtigung auch nichtbiblischer Inhalte erfordern würde.

Siebtens schließlich ergibt sich aus dem anstehenden Übergang ins Jugendalter die Aufgabe, im "KU-4" den christlichen Glauben nicht nur als eine Sache von *Kindern* und *Erwachsenen*, sondern auch von *Jugendlichen* wahrnehmbar zu machen. Bei den Zehnjährigen spielt die Ablösung von den Eltern zwar noch keine entscheidende Rolle, wohl aber für die sich an den "KU-4" anschließende Zeit bis zur Konfirmation. Hier wäre m.E. von der Jugendarbeit zu lernen, bei der Jugendliche nicht nur die Zielgruppe darstellen, sondern auch als Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen fungieren. Die im Hoyaer Modell als Unterrichtende eingesetzten Eltern sollten daher durch Jugendliche sowie durch Jugendmitarbeiter und -mitarbeiterinnen zumindest ergänzt werden.

23. Ebd., S. 99.

Zum Schluß möchte ich die genannten sieben Punkte noch einmal stichwortartig *zusammenfassen*. Demnach stellen sich aus lebensgeschichtlicher Sicht für den “KU-4” folgende Aufgaben:

- *das Kind als Kind ernst nehmen*
- *die von den Kindern stets schon in den Unterricht mitgebrachten Erfahrungen und Deutungsweisen aufnehmen*
- *den Kindern ein Angebot machen, das sich ihnen schon in der Gegenwart als sinnvoll erschließt*
- *positive Erfahrungen mit Kirche und Gemeinde ermöglichen*
- *offen sein für schwierige Kinderfragen*
- *biblische Themen, kirchenbezogene Erfahrungen und Lebensfragen miteinander verknüpfen*
- *den christlichen Glauben als eine Möglichkeit nicht nur für Kinder und Erwachsene, sondern auch für Jugendliche wahrnehmbar machen.*