

Heinz Streib

## Kinder und Jugendliche – religiöse Erziehung und Entwicklung

Schülerorientierung ist ein wichtiges Thema in der religionspädagogischen Konzeptionsdiskussion nach 1945 geworden. Es markiert eine Gewichtsverlagerung, oder zumindest Ausbalancierung, von Stoff- und Lehrerzentrierung hin zu den Schülerinnen und Schülern. Man kann vielleicht sogar von einem Wettstreit um die Schüler sprechen und dem Versuch, dem immer deutlicher spürbaren Relevanzverlust des Religionsunterrichts etwas entgegenzusetzen – und freilich ging es konkret auch um das Partizipationsverhalten im Religionsunterricht. Wenn wiederholt neue Konzeptionsentwürfe ihr innovatives Profil nicht zuletzt dadurch deutlich unterstreichen wollten, mit der Orientierung am Schüler nun endlich ernst zu machen, deutet das auch darauf, dass Schülerorientierung Verschiedenes bedeuten kann: Anknüpfung an die Fraglichkeit der Existenz und die Fragen, Zweifel und die Traditionsvergessenheit der Jugendlichen; Aufgreifen der schülerseitigen Fragen und Problemwahrnehmungen im individuellen und gesellschaftlichen Alltag; Fokussierung auf die Sozialisation und Entfremdung der Schülerinnen und Schüler; Suche nach Anfängen in ihrer Erfahrungswelt – um auf einige anzuspitzen.

D. Stoodt konnte noch 1977 behaupten, dass sowohl im hermeneutisch orientierten als auch im problem- und lernzielorientierten Unterricht »die Religiosität des Schülers – der sowohl Gegenstand des RU als auch dessen Subjekt ist – nicht zum entscheidenden Bezugspunkt« wurde.<sup>1</sup> Auf den komme es jedoch gerade an und das wolle das Programm der Sozialisationsbegleitung realisieren. Stoodts Feststellung ist darum interessant, weil sie einen wichtigen Drehpunkt markiert; denn eines kann man Stoodt wohl kaum vorhalten: er habe sich nicht um den Anschluss an zeitgenössische humanwissenschaftliche Modelle bemüht. Doch spätestens nach fünf Jahren war Stoodts Feststellung, was den problemorientierten Ansatz angeht, weitgehend überholt, weil neuere Ergebnisse in Entwicklungspsychologie und Psychoanalyse vorgelegt worden waren – exemplarisch sei auf D. Levinson, A.-M. Rizzuto,

1. D. Stoodt, Unterricht als Therapie? Am Beispiel des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts. In: P. M. Pflüger (Hg.), Tiefenpsychologie und Pädagogik. Über die emotionalen Grundlagen des Erziehens, Stuttgart 1977, 178-193, 179.

J. W. Fowler, R. Kegan, erste Texte von F. Oser, und das wachsende Werk von L. Kohlberg verwiesen – und in der Religionspädagogik die Diskussion um deren Integration in vollem Gang war.<sup>2</sup> Dass hierbei Nipkow die entscheidende Schlüsselrolle gespielt hat, ist der Fokus dieses Beitrags.

Das Themenfeld religiöse Entwicklung, das möchte ich zeigen und hier vorab behaupten, konnte (und kann) eine Gravitation entfalten, die die Religionspädagogik dazu anhält, der Schülerorientierung, der Orientierung an ihren Lebenswelten und ihrem Alltag, in der religiösen Erziehung einen besonderen Schwerpunkt einzuräumen. Die Modelle religiöser Entwicklung stammen – *nota bene* – vorwiegend aus der Psychologie: es sind Modelle aus Psychoanalyse, psychologischer Lebenslaufforschung und insbesondere aus der Entwicklungspsychologie; man könnte also durchaus behaupten, dass mit dem hier gestellten Thema ein Kapitel angewandte Religionspsychologie aufgeschlagen wird – und Nipkows Profil als Religionspsychologe erkennbar wird.

## 1. Psychoanalytische Modelle und der Horizont von Lebenslauf und Lebenswelt

Es wäre verfehlt anzunehmen, dass Nipkow für die Frage nach der religiösen Entwicklung allein auf die kognitiv-strukturellen Modelle von Fowler und Oser Bezug nehmen würde. Jedenfalls im einschlägigen Band 3 der »Grundfragen der Religionspädagogik« spielt ein viel größeres Spektrum von Entwicklungsmodellen eine Rolle. Es geht um »Sinnerschließung im Lebenslauf und Lebensalltag«, wie die Kapitelüberschrift sagt. Das heißt: Lebensgeschichte in einem möglichst umfassenden Sinn und Lebenswelt sind die Bezugsgrößen, oder: »Religion ist ein Vorgang *vieldimensionaler Sinnerschließung*«. <sup>3</sup> Freilich scheint sich Fowlers integrative Perspektive wie ein roter Faden durch Nipkows Darstellung von Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter hindurch zu ziehen, aber ohne eine psychoanalytische Sicht – hier verweist Nipkow besonders hinsichtlich der Bedeutung der Elternbilder für die religiöse Entwicklung auf A.-M. Rizzuto,<sup>4</sup> die damals ja der deutschen Öffentlichkeit noch kaum bekannt war – und einen Bezug auf Alltag und Lebenswelt sowie nicht zuletzt auf Tradition und Erfahrung wäre nach Nipkow das Bild nicht voll-

2. K. E. Nipkow, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd. 3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982.

3. Nipkow 1982, a. a. O., 48.

4. A. M. Rizzuto, The Birth of the Living God. A Psychoanalytic Study, Chicago 1979.

ständig. Im Vordergrund jedoch stand das Werk Fowlers und (nach dessen Erscheinen) das Modell Osers.

### Fowlers Modell der Glaubensstufen

Die Resonanz auf Fowlers Modell in den USA war von Anfang an groß, seine Publikationen, vornehmlich »Stages of Faith«, haben jahrelang unter den von Religionspädagoginnen und -pädagogen meistgelesenen Büchern rangiert,<sup>5</sup> zahlreiche Dissertationen inspiriert<sup>6</sup> und bereits 1982 zu Konferenzen geführt, aus denen wesentliche Impulse für eine kritische Aufsatzsammlung hervorgingen.<sup>7</sup> In Deutschland war die Resonanz insgesamt zurückhaltender. Während in den USA das Gespräch zwischen entwicklungspsychologischer Forschung und Theologie eingesetzt hatte, beklagt Nipkow 1982, dass »hierzulande ein Gegenstück noch fehlt«. <sup>8</sup> Doch Nipkow hat hier Pionierarbeit geleistet: Fowlers »Stages of Faith«, 1981 publiziert, ist bereits in dem ein Jahr später erscheinenden Band 3 der »Grundfragen der Religionspädagogik« der deutschen Öffentlichkeit vorgestellt und in den Entwurf einer Perspektive auf »Sinnerschließung im Lebenslauf und Lebensalltag« integriert worden.<sup>9</sup> Dabei ist freilich auch von Anfang an eine kritische Distanz gegenüber Fowler erkennbar, wenn etwa aus theologischer und religionspädagogischer Perspektive festgestellt wird, »dass trotz der unbestreitbaren konstruktiven Tätigkeit des menschlichen Geistes Lebenssinn gerade nicht konstruiert werden kann«. <sup>10</sup>

### Osers Modell des religiösen Urteils

Osers und Gmünders Standardwerk<sup>11</sup> von 1984 wurde von Nipkow in einem Grundsatzartikel 1987 aufgegriffen.<sup>12</sup> Er weist darauf hin, dass dieses Modell

5. W. J. Walter, Books in religious adult education valued by professional religious adult educators, Ed.D. Dissertation, University of North Texas, 1996 (DAI-A 57/07, p. 2950, Jan 1997).
6. H. Streib, Faith Development Research at Twenty Years. In: R. R. Osmer/F. Schweizer (Hg.), Developing a Public Faith. New Directions in Practical Theology. Essays in Honor of James W. Fowler, St. Louis 2003, 15-42.
7. C. Dykstra/S. Parks (Hg.), Faith Development and Fowler, Birmingham 1986.
8. Nipkow 1982, a. a. O., 49.
9. Ebd., 45 ff.
10. Ebd., 57.
11. F. K. Oser/P. Gmünder, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich/Köln 1984.
12. K. E. Nipkow, Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie. Zur Bedeutung der Di-

nicht von Wissensstrukturen, sondern von Tiefenstrukturen handelt, in denen sich »die tatsächlich vorhandene Fassung der Gottesbeziehung spiegelt«. Zustimmung nimmt Nipkow auch die Zielperspektive eines expliziten Gewinns an Autonomie auf.<sup>13</sup>

Nipkows theologische Bedenken richten sich auf Osers höhere Stufen 5 und 6, in ihnen schrumpfe der biblische Gott zu einem »metaphysischen a priori«. <sup>14</sup> An der Zielperspektive kritisiert Nipkow deren mangelnde empirische Absicherung, aber vor allem den Eintrag von Wünschen, »die eher den kulturell und konfessionell geprägten individuellen Standort des Autors spiegeln, als dass sie einer Entwicklungslogik empirisch-normativ gehorchen«. <sup>15</sup>

#### Kritik des kognitiv-strukturellen Modells von Fowler

In seiner Auseinandersetzung stand für Nipkow eindeutig Fowler im Vordergrund. Wird bereits durch die Übersetzung ›faith‹ mit ›Lebensglaube‹ eine behutsame Distanz zum Ausdruck gebracht<sup>16</sup>, so formuliert Nipkow 1983 noch schärfer: »Fowlers Begriff des ›Lebensglaubens‹ hat inhaltlich nichts mit Luthers und Calvins Rechtfertigungsglauben als Christusglaube zu tun. Von Christus ist nicht die Rede. Fowlers Buch ist kein theologisches, sondern ein psychologisches Buch.«<sup>17</sup>

Eng damit zusammenhängend problematisiert Nipkow Piagets »dynamischen Kantianismus«, der aus der Sinnsuche ein Sinnschaffen macht, was eben auch bei Fowler erkennbar sei: »Psychologisch greifbar wird für Fowler ... eher das, ... was nicht auf die empfangende Seite des Menschen gehört, sondern auf die aktive, gestaltende, sinentwerfende Seite«.

In seinem Gastvortrag 1986 in Atlanta »Who is the Author of My Biography?«<sup>18</sup> nimmt Nipkow Fowlers Veröffentlichungen aus den Jahren 1983 bis

mension des Lebenslaufs in der Praktischen Theologie und Religionspädagogik. In: Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 3, Neukirchen-Vluyn 1987, 3-35.

13. Nipkow 1987, a. a. O., 30; vgl. auch K. E. Nipkow, Stufentheorien der Glaubensentwicklung als Herausforderung für die Religionspädagogik und Praktische Theologie. In: K. E. Nipkow/F. Schweitzer/J. W. Fowler (Hg.), Glaubensentwicklung und Erziehung, Gütersloh 1988, 270-289, 272.
14. Nipkow 1988, a. a. O., 272.
15. Nipkow 1987, a. a. O., 33.
16. Nipkow 1982, a. a. O.
17. K. E. Nipkow, Wachstum des Glaubens – Stufen des Glaubens. In: H. M. Müller/D. Rössler (Hg.), Reformation und Praktische Theologie. Festschrift für Werner Jetter, Göttingen 1983, 161-189, 175.
18. K. E. Nipkow, Who is the Author of My Biography? Historical and Systematical Remarks to a Theology of Individual Faith History (Lecture presented at EMORY University, Atlanta, Sept. 1986).

1985, in denen Fowler seine Theorie als »practical theology of Christian formation« unter dem Motto »becoming a subject before God« profiliert hat, beim Wort und schlussfolgert: »we should not speak of the individual as *the* ›meaning maker‹ (Ernst Becker)«. <sup>19</sup> Weiter wird das Fowlersche, an H. R. Niebuhr angelehnte, Konstrukt der »shared center(s) of values and power« mit der kritischen Frage konfrontiert: »Could it not be that by this framing God is seen as a timeless, ahistoric, and impersonal entity, not any longer as God in history?« Nipkow bündelt seine konstruktive Kritik in einem konkreten Vorschlag zur Aspekt-Systematik von Fowlers Modell: »So it might seem apt to introduce the explicit category of ›God-person-relationship‹ as an additional eighth structural factor into Fowler’s faith development theory and to operationalize it in the Manual by corresponding aspect descriptions and code criteria.« <sup>20</sup>

Bereits 1982 problematisiert Nipkow eine exklusivistisch lineare und hierarchische Stufenfolge bei Fowler. <sup>21</sup> Fowler entwerfe »eine Stufenfolge des ›Lebensglaubens‹, die nicht nur beschreibend, sondern auch normativ, als Fortschritt, verstanden werden soll«. <sup>22</sup> Anders und schärfer in seinem Atlanta-Vortrag: Mit Berufung auf Luther, Comenius, vor allem jedoch auf Hamann und Kierkegaard, stellt er der auf Kontinuität und Prozess ausgerichteten Perspektive Fowlers die Bedeutung von Diskontinuitäten, dem Unerwarteten und den dunklen Seiten des Lebens und damit eine geschichtliche Perspektive entgegen. Auf den Punkt gebracht: Nipkow stellt der evolutionistischen Gesetzmäßigkeiten folgenden Stufensequenz Fowlers ein zweites Paradigma gegenüber: »a notion of *history as open process*, or in theological terms, a process rendered open by God« – und bescheinigt Fowler, er habe erstere »more elaborated« als das letztere. <sup>23</sup> Schließlich wird die Entwicklungsrichtung in Fowlers Modell in Nipkows Beitrag zum Symposium 1986 in Blaubeuren, an dem sowohl Oser als auch Fowler teilgenommen haben und über deren Modelle heftig diskutiert wurde, kritisch betrachtet: sie übernehme bewusst den gesellschaftlichen Prozesses der Individualisierung und Pluralisierung als normatives Ziel der Entwicklung. <sup>24</sup> Nipkow würdigt jedoch ausdrücklich Fowlers *theologische* Profilierung seines Modells, sofern dieser

19. Nipkow 1986, a. a. O., 42; vgl. Nipkow 1988, a. a. O., 281.

20. Nipkow 1986, a. a. O., 48.

21. Nipkow 1982, a. a. O., 102. K. E. Nipkow, Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 1: Bildungsverständnis im Umbruch, Religionspädagogik im Lebenslauf, Elementarisierung, Gütersloh 2005, 267.

22. Nipkow 1983, a. a. O., 178.

23. Nipkow 1986, Who is the author, a. a. O., 55.

24. Nipkow 1988, a. a. O., 273 f.

aus theologischen und ethischen Gründen einer rigorosen Stufen-Hierarchie und dem Motto »Entwicklung als Ziel der Erziehung« nicht das Wort reden will.<sup>25</sup> Außerdem sei es Theologen und Religionspädagogen auf der Grundlage von Fowlers Modell nun möglich, das »*Problem des religiösen Infantilismus*« anzugehen.<sup>26</sup>

Insgesamt hat Fowlers Modell für Nipkow für die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen wie für die Religionspädagogik überhaupt eine hohe Bedeutung. Offenkundig ist ebenso die Bedeutung von Osers Modell, besonders wenn es darum geht, die Äußerungen von Kindern und Jugendlichen konkret einzuschätzen und zu interpretieren, denn Nipkow spielt nicht nur mit dem Gedanken einer praktischen Umsetzung, sondern zeigt diesen Entwicklungs- und Handlungsbedarf an konkreten Unterrichtssituationen auf.

## 2. Die Wahrnehmung von Kindern und Jugendlichen und die Bedeutung der Entwicklungsmodelle

### Die Kinder

Die grundlegende Botschaft der Modelle religiöser Entwicklung ist die einer Differenz: Es gibt eine Verschiedenheit von Modi des Zugangs und Umgangs mit Religion, die sich, wie und warum auch immer, auf den Lebenslauf abtragen lassen. Oder ganz einfach und auf eine bestimmte Altersgruppe zugespielt: Kinder glauben und denken anders. Oft ist selbst den Insidern im Diskurs über religiöse Entwicklung und Erziehung die Tragweite dieser einfachen Erkenntnis nicht voll bewusst – und ein kleines »Plädoyer für die erste Naivität« kann eine heftige Kontroverse auslösen.<sup>27</sup> Durch den neueren Diskurs über Kindertheologie ist dies stärker ins Bewusstsein gerückt worden. »Die Religion des Kindes hat eine eigene Struktur«,<sup>28</sup> schreibt Nipkow, um unmittelbar im Anschluss daran auf Fowlers und Osers Modelle einzugehen.

25. Ebd., 281 f.

26. Ebd., 284.

27. Vgl. A. A. Bucher, »Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle«. In: Katechetische Blätter 114 (1989), 654-662 und die von diesem Aufsatz ausgelöste Debatte in den Katechetischen Blättern.

28. K. E. Nipkow, Abschied vom Kinderglauben – oder: Werden wie die Kinder? Theologische Perspektiven zum Glauben im Lebenslauf. In: Brennpunkt Gemeinde, Missionarische Impulse für Verkündigung und Gemeindeaufbau 48 (1995), 173-177, 175.

Detailliert geht Nipkow 2006 auf das Thema Kindertheologie ein<sup>29</sup> und gliedert seine Überlegungen anhand der Systematik der Tübinger Elementarisierung, die ja als dritte Dimension explizit die Reflexion über »elementare Verstehenszugänge« einschließt, die wiederum entwicklungspsychologisch profiliert sind.<sup>30</sup> Fowler wird im übrigen hier bescheinigt, nicht so entschieden im strukturalistischen Rahmen zu verbleiben und eine kognitive Engführung überwunden zu haben (435). Für die frühe Kindheit sieht Nipkow den »intuitiv-projektiven Glauben« vorherrschend, in der weiteren Kindheit den »mythisch-wörtlichen Glauben«.

### Die Jugendlichen

Nipkows nähere Beschäftigung mit der Religiosität Jugendlicher beginnt bereits *vor* und *unabhängig von* seiner Rezeption entwicklungspsychologischer Modelle: mit den so genannten Jugendreligionen oder, wie Nipkow treffender formuliert: der »neuen Religiosität«,<sup>31</sup> die eben auch und insbesondere die Jugendlichen betrifft. Zwar stehen zur Analyse hier eher soziologische und psychoanalytische Zusammenhänge, etwa der Narzissmus des so genannten »neuen Sozialisationstyps« im Vordergrund; doch wird auch auf Modelle religiöser Entwicklung Bezug genommen wird – und zwar mit eher deutlichen Worten. Man dürfe nicht verkennen, dass die neuen Bewegungen z. T. »durch ihren *Irrationalismus* und durch ihre bedenkliche Tendenz zur gedanklichen Vereinfachung im Sinne von *Simplifizierung* die notwendigen Reflexionsaufgaben untergraben. Die Schule bleibt demgegenüber der Ort, wo in jeder Hinsicht den schrecklichen Vereinfachern gewehrt und heute mehr denn je das *differenzierte Denken* kritisch eingeübt werden sollte.«<sup>32</sup>

Betrifft diese »neue Religiosität«, wie Nipkow feststellt, nur eine Minder-

29. K. E. Nipkow, Theologie des Kindes und Kindertheologie. In: Zeitschrift für Theologie und Kirche 103 (2006), 422-442.
30. K. E. Nipkow, Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Katechetische Blätter 111 (1986), 600-608; K. E. Nipkow, Elementarisierung. In: G. Bitter/R. Englert/G. Miller/K. E. Nipkow (Hg.), Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 451-456; K. E. Nipkow, Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, 1, a. a. O., 326 ff.
31. K. E. Nipkow, Neue Religiosität, gesellschaftlicher Wandel und die Situation der Jugendlichen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), 379-402; K. E. Nipkow, Sinnlosigkeit und »neue Religiosität« im Erleben der Jugendlichen als pädagogische Herausforderung. In: F. Bohnsack (Hg.), Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise, Frankfurt/M. 1984, 90-116.
32. Nipkow 1984, a. a. O., 112.

heit von Jugendlichen, so liegt Nipkow durch eine 1236 Texte umfassende Erhebung unter Berufsschülerinnen und -schülern in Württemberg Material quasi aus der Mitte des Lebens vor. Die Analyse des relativ sperrigen Materials gestaltet sich nicht einfach. Als methodischen Zugang greift Nipkow darum auf dezidiert qualitative Methoden zurück, die an die Grounded Theory angelehnt sind. Das Ergebnis der Analyse ist darum dicht am thematischen Inhalt der Schüleräußerungen und besteht vor allem in der thematischen Verdichtung und Identifizierung von Problemschwerpunkten, wie etwa »enttäuschte Erwartungen an Gott als Helfer und Garant des Guten« oder die offenkundig hochbedeutsame Theodizeeproblematik, die Frage nach Anfang und Ende, die Frage, ob »Gott« eine Fiktion bzw. Ergebnis einer Projektion sei, oder herbe Kritik an der Moralität der Kirchenchristen.

Zwar nicht bei der Analyse, aber hinsichtlich der *Folgerungen* werden strukturalistische Modelle in Anspruch genommen, besonders in These 7. Dort heißt es: »Da alle aufgewiesenen möglichen ›Einbruchstellen‹ des Gottesglaubens auf Grund ihrer konflikthaften Divergenzen eine gedankliche Herausforderung an das ›religiöse Denken‹ (F. Oser) enthalten, legt es sich ... religionspädagogisch nahe, besonders den schulischen Religionsunterricht mit der Aufgabe (neben anderen) zu betrauen, den Schüler in entwicklungs- und sachgemäßer Weise zu selbständiger gedanklicher Auseinandersetzung auf dem Wege zu einem reiferen religiösen und theologischen Urteil anzuregen.«<sup>33</sup>

### 3. Die Integration der Entwicklungsperspektive in die Religionspädagogik

Bereits 1987 notiert Nipkow das Erreichen eines »bemerkenswerten« theoretischen Diskussionsstands über die entwicklungspsychologische Fragestellungen innerhalb weniger Jahre, jedoch gleichzeitig das Defizit der Umsetzung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse in die Anleitung zur Unterrichtsvorbereitung und in die Gestaltung von Lehrplänen.<sup>34</sup> Letzteres

33. K. E. Nipkow, Die Gottesfrage bei Jugendlichen – Auswertung einer empirischen Umfrage. In: U. Nembach (Hg.), *Jugend und Religion in Europa*, Frankfurt/M./Bern 1987, 233-259, 254.

34. K. E. Nipkow, Entwicklungspsychologie und Religionsdidaktik. Zur Problem- und Rezeptionslage und zur Bedeutung entwicklungspsychologischer Fragen in einer elementarisierenden didaktischen Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), 149-165.

verdeutlicht er exemplarisch an dem unangefochten im Lehrplan für Klasse 5/6 aufgeführten Elia-Zyklus, und hier insbesondere an der Erzählung vom Gottesurteil auf dem Berg Karmel. Denn die Kinder müssten verständlicherweise – wie auch eine Video-Dokumentation einer Unterrichtsstunde zeigt – diese Erzählung, besonders die Tötung der Baals-Priester, in moralischen Denkstrukturen einer präkonventionellen Logik oder von Vergeltungsgerechtigkeitskategorien verstehen, während sich wahrscheinlich erst für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II »die Geschichte vom Gottesurteil auf dem Karmel in ihrem vollen religionspolitischen und religiös-existentialen Gehalt erschließen lassen (wird), weil jetzt die Verständnisfähigkeit für politische Sachverhalte stärker entwickelt ist und weil für ältere Jugendliche die Erfahrung des eigenen Selbst in Entscheidungslagen relevant wird.«<sup>35</sup>

Damit hebt Nipkow die Problematik und Dringlichkeit einer der vier Dimensionen der Elementarisierung hervor, nämlich des Sequenzproblems (»elementare Anfänge«), das besonders die Frage der Entwicklungsgemäßheit des Unterrichtsgeschehens thematisiert. Hier finden Modelle religiöser Entwicklung vorwiegend diagnostische Anwendung.

Mit dem Motto »Entwicklung als Ziel der Erziehung« sind Oser und seine Mitarbeiter<sup>36</sup> nicht zurückhaltend. Nipkow greift diese religionspädagogische Perspektive grundsätzlich auf<sup>37</sup>, auch ihm geht es darum, »den Schüler in entwicklungs- und sachgemäßer Weise zu selbständiger gedanklicher Auseinandersetzung auf dem Wege zu einem reiferen religiösen und theologischen Urteil anzuregen«: »Als ein Zeichen der Reife des religiösen Urteils ist es dabei anzusehen, wenn die Schüler langsam, je älter sie werden, erkennen, wo der menschliche Verstand an seine Grenze kommt, und sie dennoch das Interesse an einem ›denkenden Glauben‹ nicht aufgeben.«<sup>38</sup>

Oder, auf die kritische Funktion der Theologie abhebend: »Man kann und darf daher auch Strukturstufen kognitiv-struktureller Herkunft religionspädagogisch anwenden, ohne sich ihren Schwächen auszuliefern, wenn man sie in theologischer Selbstunterscheidung präzise auf den Punkt bringt: Wo widersprechen sie theologischen Kategorien ... und wo nicht.«<sup>39</sup>

Methodisch wird dies näher präzisiert: »Wenn Schüler es von sich aus zu erkennen geben, dass sie mit ihren älteren Denkformen nicht mehr zu Rand

35. Ebd., 162.

36. P. Gmünder, Entwicklung als Ziel der religiösen Erziehung. Bericht über ein Forschungsprojekt »Entwicklung kognitiver Stufen des religiösen Urteils«. In: Katechetische Blätter 104 (1979), 629-634.

37. Nipkow 1987, Gottesfrage bei Jugendlichen, a. a. O.

38. Ebd.

39. Nipkow 1987, Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie, 19.

kommen, ist der Religionslehrer legitimiert, zu einer theologisch (!) als angemessener auszuweisenden ›höheren‹ Stufe zu stimulieren.«<sup>40</sup>

Und noch einen Schritt weiter schlägt Nipkow vor: »geplant vorausgehend fördern« – dann nämlich, »wenn bestimmte Erfahrungs- und Denkformen zwar für ein Entwicklungsstadium zunächst die einzig kindgemäßen sein mögen (etwa das Do-ut-des-Denken), für das Erwachsenwerden als Christ in reformatorischer Sicht aber problematisch sind, da sie gerade das Verdienstdenken in der Gottesbeziehung spiegeln, das die Reformation zu überwinden versucht hat.«<sup>41</sup>

In dieser eigenen Umgangsweise fügt Nipkow die dritte Dimension der Elementarisierung (»elementare Anfänge« bzw. »elementare Zugänge«) in seinen Elementarisierungsansatz ein.<sup>42</sup> Ein vielleicht noch prominenterer Ort ist der kognitiv-strukturellen Perspektive eingeräumt, wenn Nipkow jüngst in seine Systematik von »Kompetenzaufbau und -stufen aus pädagogisch-religionspsychologischer Sicht«<sup>43</sup> explizit das *kognitiv-strukturelle Lernen* neben »kumulativem« und »reflexivem Lernen« als dritte Form aufnimmt. Es zeichne sich besonders durch »tiefenstrukturelle Merkmale« aus und werde mit K. H. Reich<sup>44</sup> zu einem *transformatives Lernen*, wenn etwa »Komplementäres Denken« ein Entweder-Oder-Denken überwindet, das die Verständigung mit den Naturwissenschaften und zwischen Religionen blockiert und nicht zuletzt in der Friedenspädagogik für die Überwindung dualistischen Feindbilddenkens notwendig ist.<sup>45</sup> Hinsichtlich der didaktischen Einflussmöglichkeiten freilich ist festzustellen, dass diese Transformation nicht einfach vermittelt werden kann, weil erst unter der Erfahrung des Scheiterns von Assimilation sich die Auffassungsstrukturen selbst verändern und transformieren. Insgesamt erkennt man bei Nipkow eine starke Verbindung von religiöser *Erziehung* und religiöser *Entwicklung*, oder: ein Plädoyer für eine *entwicklungsbezogene Religionspädagogik* – wenn das auch stets unter dem wachsamem theologischen Auge geschehen soll.

40. Ebd., 34.

41. Ebd.

42. Nipkow 1986, Elementarisierung, a. a. O., 606; Nipkow 2002, a. a. O., 452f.; Nipkow 2005, a. a. O., 327.

43. Nipkow 2005, a. a. O., 128 ff.

44. K. H. Reich, *Developing the Horizons of the Mind. Relational and Contextual Reasoning and the Resolution of Cognitive Conflict*, Cambridge 2002.

45. K. E. Nipkow, *Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart*, Gütersloh 2007, 406 ff.

#### 4. Offene Fragen und (nicht abschließende) Thesen

Heute steht die religionspädagogische Rezeption entwicklungspsychologischer Modelle religiöser Entwicklung vor neuen Herausforderungen. Das von Nipkow angestoßene Projekt muss weitergeführt und innovativ fortentwickelt werden. Darum abschließend einige Bemerkungen, Thesen und Fragen, die als kritisch-konstruktive Antwort eines Schülers an seinen Lehrer verstanden werden wollen.

1. Zulange haben wir die kognitiv-strukturellen Entwürfe, besonders die von Kohlberg, Fowler und Oser, als empirisch abgesicherte und kaum anfechtbare Theorien genommen und nicht als das, was sie allein beanspruchen dürfen: Modelle, deren Validität wir nicht voraussetzen können und die je überprüft werden muss, nicht zuletzt von der Psychologie.<sup>46</sup>
2. Nachdem die Plausibilität einer invariant-unidirektionalen, irreversiblen, strukturalistisch-ganzheitlichen (structural whole), hierarchisch angeordneten und dazu noch universal gültigen Stufenfolge im Sinne Kohlbergs erheblich gesunken ist, stellt sich neuer Diskussionsbedarf. Was geht verloren, wenn wir Kohlbergs Entwicklungslogik verabschieden oder differenzieren (müssen)? Eines mit Sicherheit nicht: der »differentialdiagnostische« Wert einer Unterscheidung von Stilen des Zugangs und Umgangs mit Religion.<sup>47</sup> M. E. ist von dieser Problematik weder ein in die dritte Dimension der Elementarisierung<sup>48</sup> noch ein in die Systematik von Kompetenzen bzw. Lerndimensionen<sup>49</sup> aufgenommenes *kognitiv-strukturelles Lernen* tangiert, wie es bei Nipkow der Fall ist. Warum also nicht *explizit* eine Entwicklungslogik, wie Kohlberg diese entworfen hat, ignorieren?<sup>50</sup>
3. Die »Feinmotorik« der Entwicklungsdynamik avanciert auf den Linien von Assimilation und Akkomodation nach Piaget/Kohlberg leicht zum

46. Vgl. dazu die fehlende oder eher kritische Resonanz aus der Psychologie (um die sich Fowler so gut wie nicht und Oser nur begrenzt bemüht hat).

47. Erste Vorschläge, die unter Hintanstellung der entwicklungslogischen Prämissen mit Begriffen von »Schema« und »Stil« arbeiten wollen, stehen bereits zur Diskussion. Für die Modelldiskussion über religiöse Entwicklung vgl. H. Streib, Faith Development Theory Revisited: The Religious Styles Perspective. In: International Journal for the Psychology of Religion 11 (2001), 143-158.

48. Nipkow 1986, Elementarisierung, a. a. O., 606; Nipkow 2002, a. a. O., 452 f.; Nipkow 2005, a. a. O., 327.

49. Nipkow 2005, a. a. O., 128 ff.

50. Ein solches – allerdings implizites – Ignorieren der strukturgenetischen Entwicklungslogik kann man in Nipkows Einbindung post-formaler Denkstrukturen und komplementären Denkens, soweit diese den schulischen Unterricht betreffen, erkennen.

zentralen »Motor« der Entwicklung und birgt die Gefahr kognitivistischer Verengung<sup>51</sup> – mit der Folge, dass z. B. adaptive (in der Life-Span-Psychologie), psychodynamische und andere Entwicklungsdimensionen unterbewertet werden.<sup>52</sup> Damit wird die komplexe Felddynamik lebensgeschichtlicher Veränderung auf einen kleinen Ausschnitt reduziert – was besonders für *religiöse* Entwicklung unangebracht ist, und dies nicht zuletzt deshalb, weil damit auch die kreative Bedeutung der Entdeckung von neuen Geschichten und Symbolen ins Hintertreffen gerät.<sup>53</sup> Man könnte freilich auch überlegen, ob das Zusammenspiel von Assimilation und Akkommodation nicht nach wie vor ein interessantes Modell wäre für den Wechsel von Stilen oder *Zugangsmustern*, selbst wenn diese nicht mehr im Rahmen einer Kohlbergischen Entwicklungslogik konzipiert werden.

4. Die Fragen der Hierarchisierung der kognitiv-strukturellen Stile und der Zielangabe für die gesamte Entwicklungslinie, die auch für Nipkow<sup>54</sup> offenkundig der jeweiligen philosophischen oder theologischen Präferenz der Autoren entsprechen, werfen die Frage nach der Normativität auf. Hier darf man sich nicht vom empirischen Mäntelchen humanwissenschaftlicher Modelle blenden lassen.<sup>55</sup> Aber das heißt doch: Die Zuständigkeit für normative Zielhorizonte und Hierarchisierungen liegt bei Theologie und Religionstheorie – die freilich ihre Kriterien in einen offenen, interdisziplinären Diskurs einbringen müssen. Hierarchisierungen und Präskriptivität sind dann »Fremdbeiträge« in Modellen religiöser Entwicklung, die dies auch explizit notieren sollten – zur Entlastung ihrer eigenen Prämissen. Wenn jedoch solche »Arbeitsteilung« berücksichtigt wird, gibt es keinen Grund zur Zurückhaltung gegenüber normativen und »hierarchisierenden« Bewertungen, die den einen Stil für »besser« und »angemessener« erklären.

51. Vgl. exemplarisch G. Noam, *Beyond Freud and Piaget: Biographical Worlds – Interpersonal Self*. In: T. E. Wren (Hg.), *The Moral Domain*, Cambridge 1990, 360-399; vgl. Streib 2001, a. a. O.
52. Vgl. Streib 2001, a. a. O.; H. Streib, *Faith Development Research Revisited: Accounting for Diversity in Structure, Content, and Narrativity of Faith*. In: *International Journal for the Psychology of Religion* 15 (2005), 99-121.
53. Dies habe ich bereits in meiner, in intensivem Gespräch mit Nipkow entstandenen, Dissertation vor allem mit Berufung auf P. Ricoeur herausgearbeitet, vgl. H. Streib, *Hermeneutics of Metaphor, Symbol and Narrative in Faith Development Theory* (European University Studies, Ser. 23, Vol. 408), Frankfurt/M. 1991.
54. Nipkow 1987, *Lebensgeschichte und religiöse Lebenslinie*, a. a. O., 33.
55. »Wir würden einem naturalistischen Fehlschluß unterliegen, wenn wir den Versuch machen wollten, unser Problem empirisch zu lösen.« (Nipkow 1988, a. a. O., 289).

5. In seinem Beitrag zur Kindertheologie<sup>56</sup> hat Nipkow ein weiteres »normatives Problem« aufgeworfen, nämlich ob »religiöse Mythen und religiöser Buchstabenglauben neben ihrem *Recht in der Kindheit* auch ihren bleibenden *positiven Wert in Jugend und Erwachsenenalter*«<sup>57</sup> haben und »ob etwa eine Stagnation in der Weiterentwicklung zum Erwachsenenalter hin gut ist und zur Norm erhoben werden soll«. <sup>58</sup> Dies sei mit einer Gegenfrage konfrontiert: Würde im Falle einer positiven Antwort auf die aufgeworfenen Fragen nicht das Modell Fowlers quasi auf den Kopf gestellt, weil eben das Fortbestehen oder die Wiederkehr des mythisch-wörtlichen Schemas im Jugend- und Erwachsenenalter das Charakteristikum fundamentalistischer Weltsicht darstellt?<sup>59</sup> Mit Bezug auf »neue Religiosität«, die ja teilweise durchaus fundamentalistische Züge trägt, plädiert Nipkow eindeutig für eine *Stimulation* zum »individuierend-reflektierenden Glauben«. Dennoch: Hinsichtlich fundamentalistischer Orientierungen und der Rolle »mythisch-wörtlicher« Strukturen im Jugend- und Erwachsenenalter sehe ich noch Diskussionsbedarf.
6. Eins jedoch sollte der Vergangenheit angehören: die Überfremdung der Perspektive der religiösen Entwicklung (und darum auch teilweise der Perspektiven zur religiösen Erziehung) durch eine naive Wettkampf-Ideologie. Als sei religiöse Entwicklung ein Wettrennen oder Wettklettern mit Siegern – und Verlierern, zu denen man sagen kann: »Du bist aber zurückgeblieben«. Ehe wir aber das weit von uns weisen: Sind wir nicht selbst oft genug in Gefahr, Kindern und Jugendlichen die Übernahme eines Stils oder einer Kompetenz nur darum nicht zuzutrauen, weil die Entwicklungsmodelle das nicht vorsehen?<sup>60</sup> Die Rede von Stilen oder Schemata hat auch hier den Vorteil, dass nicht ein »besser«- oder »schlechter«-Urteil damit transportiert wird, sondern schlicht: *individual difference*.

Wie immer die weitere Diskussion verlaufen wird, soviel darf am Ende dieses Beitrags festgehalten werden: Selbst wenn die Diskussion über die Modelle religiöser Entwicklung, besonders die Entwicklungslogik, wieder geöffnet

56. Nipkow 2006.

57. Ebd., 439.

58. Ebd.

59. Das habe ich detailliert entfaltet und aus Fowlers Texten, soweit möglich, belegt in: H. Streib, Faith Development and a Way beyond Fundamentalism. In: C. Timmerman/D. Hutsebaut/S. Mels/W. Nonneman/W. van Herck (Hg.), Faith-based Radicalism: Christianity, Islam and Judaism between Constructive Activism and Destructive Fanaticism, Brussels 2007, 151-167, bes. 155 f.

60. Vgl. dazu meine entsprechende Kritik in: H. Streib, Extending Our Vision of Developmental Growth and Engaging in Empirical Scrutiny. Proposals for the Future of Faith Development Theory. In: Religious Education 99 (2004), 427-434.

wird, bleibt der differentialdiagnostische Blick zur Unterscheidung strukturell verschiedener Orientierungen von großer Bedeutung für die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern und Jugendlichen und insbesondere für die religiöse Erziehung – und nicht zuletzt für die Erziehung zum Frieden.

Modelle religiöser Entwicklung können eine Gravitation entfalten, die die Religionspädagogik dazu anhält, der Schülerorientierung, der Orientierung an ihren Lebenswelten und ihrem Alltag, in der religiösen Erziehung einen besonderen Schwerpunkt einzuräumen. Dafür die initialen Impulse in die deutsche Religionspädagogik gegeben zu haben ist einer der großen Verdienste Nipkows.