

Die Evangelisation unter Kindern und die strukturgenetische Stufentheorie zur Entwicklung des religiösen Urteils

**Kann die religionspsychologische Theorie für die
evangelistische Arbeit unter Kindern hilfreiche Ansätze bieten?**

By

Christian Pletsch

A mini-thesis submitted in partial fulfilment of the
requirements for the

Degree of Master of Theology

in

Practical Theology

At the

South African Theological Seminary

In partnership with Martin Bucer Seminar

01.01.2016

Supervisor: Ron Kubsch

Declaration

I, the undersigned, hereby declare that the work contained in this dissertation is my own original work and has not previously in its entirety or in part been submitted to any academic institution for a degree.

A handwritten signature in black ink, reading "Chandra White". The signature is written in a cursive style with a large initial 'C' and a stylized 'W'.

MARTIN BUCER SEMINAR

Studienzentrum Bonn

Die Evangelisation unter Kindern und die strukturalistische Stufentheorie zur Entwicklung des religiösen Urteils

Kann die religionspsychologische Theorie für die
evangelistische Arbeit unter Kindern hilfreiche Ansätze bieten?

Diese Abschlussarbeit kann dem South African Theological Seminary zur Anrechnung vorgelegt werden

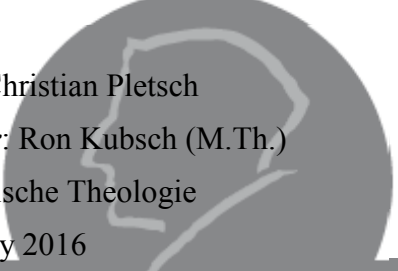
This thesis may be presented to South African Theological Seminary in candidacy for a degree

Verfasser / *author*: Christian Pletsch

Betreuer / *supervisor*: Ron Kubsch (M.Th.)

Fach / *subject*: Praktische Theologie

Datum / *date*: January 2016



MARTIN BUCER
Reformatory

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Abschlussarbeit von mir selbstständig angefertigt wurde und alle von mir genutzten Hilfsmittel angegeben wurden.

Ich erkläre, dass die wörtlichen oder dem Sinne nach anderen Veröffentlichungen entnommenen Stellen von mir kenntlich gemacht wurden.

Quotshausen, den 08.01.2016

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Christian Nölde". The signature is written in a cursive style with a large initial 'C' and 'N'.

Inhaltsverzeichnis

DIE EVANGELISATION UNTER KINDERN UND DIE STRUKTURALISTISCHE STUFENTHEORIE ZUR ENTWICKLUNG DES RELIGIÖSEN URTEILS..... 1

KANN DIE RELIGIONSPSYCHOLOGISCHE THEORIE FÜR DIE EVANGELISTISCHE ARBEIT UNTER KINDERN HILFREICHE ANSÄTZE BIETEN? 1

EIDESSTATTLICHE VERSICHERUNG 2

0 EINLEITUNG 5

1 EVANGELISATION UNTER KINDERN 7

1.1 EVANGELISATION - DER VERSUCH EINER BEGRIFFLICHEN UND INHALTLICHEN KLÄRUNG AUS NT-THEOLOGISCHER PERSPEKTIVE 7

1.1.1 *Das Verhältnis der Begriffe Evangelisation und Mission* 7

1.1.2 *Bibl. Befund zum Wortfeld* 8

1.1.3 *Der Inhalt der Evangelisation im NT – das Evangelium* 11

1.1.4 *Motiv und Ziel der Evangelisation im NT* 13

1.1.5 *Praktische Grundprinzipien der Evangelisation im NT* 15

1.2 EVANGELISATION UND KINDER IM NT 17

1.2.1 *Mt 18,1-14: Kinder und wahre Größe im Reich Gottes* 17

1.2.2 *Mk 10, 13-16: Jesus und die Kinder* 24

1.2.3 *Eph 6,1-4: Kinder als Teil der Gemeinde* 27

1.3 EINE SYSTEMATISCHE EINORDNUNG DER EVANGELISATION UNTER KINDERN 31

1.3.1 *Der Mensch im Elend – der anthropologische Ausgangspunkt* 31

1.3.2 *Wie die Erlösung zugeeignet wird – die Verbindung von Soteriologie und Christologie* 33

1.3.3 *Die ekklesiologische Einbindung* 35

1.4 ZUSAMMENFASSUNG 38

2 DER STRUKTURALISTISCHE ANSATZ ZUR ENTWICKLUNG DES RELIGIÖSEN URTEILS..... 42

2.1 DIE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE JEAN PIAGETS 42

2.1.1 *Grundbegriffe der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets* 44

2.1.2 *Piagets Konstruktivismus* 45

2.1.3 *Die Stufen der kognitiven Entwicklung* 46

2.1.4 *Die Entwicklung des moralischen Urteils* 48

2.1.5 *Aktuelle Kritik an Piaget* 48

2.2 DIE STUFENTHEORIE DER MORALENTWICKLUNG VON L. KOHLBERG 50

2.2.1 *Forschungsansatz* 50

2.2.2 *Stufen zur Entwicklung des moralischen Urteils* 51

2.2.3 *Aktuelle Kritik an Kohlberg* 52

2.3	DER STRUKTUR-GENETISCHE ANSATZ VON OSER/GMÜNDER – STUFEN DER RELIGIÖSEN ENTWICKLUNG.....	54
2.3.1	<i>Gegenstand und Ziel der Forschung von Oser und Gmünder</i>	55
2.3.2	<i>Die Theorie des religiösen Urteils</i>	56
2.3.2.1	Das religiöse Urteil als Ausdruck des religiösen Bewusstseins.....	56
2.3.2.2	Das religiöse Urteil als Tiefenstruktur	57
2.3.2.3	Das religiöse Urteil als kognitive Mutter-Struktur	57
2.3.2.4	Das religiöse Urteil und seine Dimensionen	58
2.3.2.5	Das religiöse Urteil als Kontingenzbewältigung	59
2.3.3	<i>Die Entwicklung des religiösen Urteils</i>	60
2.3.3.1	Internalisierung und Externalisierung als Prozesse der Stufenprogression	60
2.3.3.2	Die Stufen des religiösen Urteils nach Oser/Gmünder	60
2.3.4	<i>Die Validierungsstudie</i>	62
2.3.4.1	Grundlegende Methodik und Auswertung	62
2.3.4.2	Die Studie und ihre Arbeitshypothesen	63
2.3.4.3	Die Resultate	64
2.3.5	<i>Vorschläge zur Anwendung von Oser und Gmünder</i>	66
2.3.5.1	Grundgedanken von Oser und Gmünder zur Anwendung in der pädagogischen Praxis	66
2.3.5.2	Erziehung zur religiösen Autonomie	66
2.3.5.3	Zum Aufbau der Gottesbeziehung	67
2.3.6	<i>Kritik an der Stufentheorie zur Entwicklung des religiösen Urteils</i>	68
2.3.6.1	Methodische Kritik.....	69
2.3.6.2	Formale und inhaltliche Kritik an der Stufentheorie	69
2.3.6.3	Kritik aus der christlichen Theologie	71

3 ANWENDBARKEIT UND GRENZEN DES STRUKTURALISTISCHEN ANSATZES IN DER EVANGELISATION VON KINDERN 73

3.1	ANFRAGEN AN DIE STRUKTURALISTISCHE THEORIE AUS DEM BLICKFELD DER EVANGELISATION.....	73
3.1.1	<i>Die Problematik der konstruktivistischen Grundvoraussetzung</i>	73
3.1.2	<i>Die Abgrenzung von religiösem Urteil und Glaube</i>	76
3.1.3	<i>Die anthropologische Dimension bei Oser/Gmünder</i>	77
3.2	WAS BLEIBT ? – ANSÄTZE ZUR BERÜCKSICHTIGUNG DER THEORIE VON OSER/GMÜNDER IN DER EVANGELISATION UNTER KINDERN	79
3.2.1	<i>Die Bedeutung der Botschaft – Glaube braucht Inhalt</i>	80
3.2.2	<i>Kindliche Denkstrukturen im Hinblick auf Gott verstehen</i>	80
3.2.3	<i>Gesetz und Gnade – die Herausforderung der zweiten Stufe</i>	81
3.2.4	<i>Das offene Gespräch mit Kindern suchen</i>	82
3.2.5	<i>Glaube braucht Vorbild und Erfahrung</i>	83
3.3	FAZIT UND AUSBLICK.....	84

4 LITERATURVERZEICHNIS 86

0 Einleitung

Die Evangelisation unter Kindern ist für mich ein Thema, mit dem ich als Leiter eines Kindermissionswerkes ständig zu tun habe. Trotzdem gibt es nur wenige Veröffentlichungen, die sich mit der Thematik grundlegend theologisch beschäftigen.¹ Demgegenüber stehen zum Werden des Glaubens in der Religionspsychologie verschiedene Ansätze, insbesondere die von Fowler und Oser/Gmünder. Die strukturalistische Stufentheorie zur Entwicklung des religiösen Urteils ist eine davon und entstammt dem deutschen Sprachraum. Ich bin zutiefst davon überzeugt, dass sich die Theologie aus dem Blick der Evangelistik mit diesen Theorien auseinandersetzen muss. Welchen Beitrag können diese Theorien leisten? Was gilt es zu beachten? Gibt es vielleicht didaktische Hinweise und Ansätze, die für die Evangelisation unter Kindern nutzbar gemacht werden könnten?

Die Theorie wird beschrieben als im Grenzbereich von Religionspädagogik, Religionspsychologie und Religionsphilosophie angesiedelt. Dies erfordert eine umfassende Betrachtung des Ansatzes. Darum soll die Frage der Bedeutung für die Evangelisation von Kindern gerade auch aus dem Blickwinkel biblischer Theologie und Dogmatik gestellt werden. Doch wie sieht das Verhältnis von Psychologie und Theologie in dieser Arbeit aus? Psychologie ist eine „Erfahrungswissenschaft, deren Gegenstand menschliches Erleben und Verhalten ist“ (Maier o.J.). In der Theologie finden sich darum selbstverständlich Anknüpfungspunkte für psychologische Ansätze, denn menschliches Verhalten und sein Erleben spielen an vielen Stellen eine wichtige Rolle. In der Evangelisation sind Menschen vielfältig beteiligt und erleben sie sicherlich unterschiedlich. Es steht dabei auch die Frage des Verhaltens von Menschen gegenüber Gott im Fokus und wie sie ihn erleben. Von daher darf erwartet werden, dass eine psychologische Untersuchung, die sich mit der Entwicklung von Religiosität beschäftigt, einen Beitrag zu Ansätzen der Evangelisation leisten kann. Dabei ist zu bedenken, dass bei all ihren Untersuchungen und in ihrer Theoriebildung die Psychologie von irgendeinem Menschenbild ausgehen muss. Hier wird zu prüfen sein, inwiefern das in der Stufentheorie grundlegende Menschenbild mit dem der Bibel korreliert oder divergiert. Als Orientierung für eine Anthropologie auf biblischer Basis werde ich mich an der christlichen reformierten Theologie orientieren, wie sie unter anderem im Heidelberger Katechismus dargelegt wird. Wo das Menschenbild den Grundlagen der hier dargestellten Psychologie widerspricht, ist die psychologische Theorie durch die Theologie aus dem Blickwinkel der Schrift entweder neu zu interpretieren oder zu korrigieren.

Grundlage ist also die theologische Darstellung. So wird zunächst erarbeitet, was Evangelisation unter Kindern bedeutet und wie sie auf biblisch-theologischer und systematischer Basis dargestellt und begründet werden kann. Nach einer Klärung dessen, was unter Evangelisation zu verstehen ist und wie sie geschieht, schließt sich eine biblisch-theologische Betrachtung an. Hier werde ich mich, um den Umfang der Arbeit im Rahmen zu halten, auf

¹ Das Buch „Pädagogik auf biblischer Grundlage“ von Armin Mauerhofer ist einer der wenigen Entwürfe aus einer evangelikalen und theologisch umfassenden Sicht, in dem auch die Frage der Evangelisation bedacht wird. Auch wenn die „Hinführung zu Jesus“ als ein Hauptziel einer Pädagogik auf christlicher Grundlage benannt wird, wird die Frage nach dem Wie leider nur an einigen Stellen kurz berührt (vgl. Mauerhofer 2009: S. 157–159). Ähnlich zeigt es sich bei Printz, der in seinen anthropologischen Grundlagen zwar die Bedeutung von Sündenfall und Wiedergeburt für die pädagogische betont, dem evangelistischen Handeln im Rahmen seiner Arbeit zu den „Grundlinien einer bibelorientierten Gemeindepädagogik“ trotzdem keinen größeren Raum einräumt (Printz 1996: S. 29). Das Buch „Wie Kinder glauben“ von Francis Bridger beschäftigt sich mit den Entwicklungsstufen nach James Fowler, nicht nach Oser/Gmünder. (vgl. Bridger et al. 1990: S. 186–219). Eine Beschäftigung mit dieser Entwicklungstheorie wäre wohl das Thema für eine weitere Arbeit.

einzelne Stellen im NT begrenzen. Auch wenn das AT viel über Kinder auszusagen hat, kann doch die spezielle Frage nach der Evangelisation als NT-theologisch gesehen werden. Anschließend soll auch ein systematischer Blick auf das Ziel von Evangelisation unter Kindern erfolgen. Als inhaltlicher Leitfaden soll dabei der Heidelberger Katechismus dienen, im Laufe der Arbeit auch abgekürzt als HK. Er wird in der Arbeit zitiert nach der Revidierten Ausgabe von 1997 nach neuer deutscher Rechtschreibung in der 6. Auflage.² Die Begründung hierfür liegt zum einen in der Notwendigkeit einer Eingrenzung der systematischen Betrachtung, zum anderen in der reformierten theologischen Ausrichtung des Martin Bucer Seminars, bei dem die vorliegende Arbeit eingereicht wurde. An den Stellen, an denen der Katechismus aufgrund seiner Prägnanz der Ergänzung bedarf, werde ich mich auf Calvins Institutio stützen.³

Anschließend wird der strukturalistische Ansatz von Oser und Gmünder zur Entwicklung des religiösen Urteils vorgestellt. Zum Verständnis und auch für die spätere Kritik ist entscheidend, vorher wenigstens im Überblick die Theorien von Jean Piaget zur geistigen Entwicklung bei Kindern und die Stufentheorie zur Entwicklung des moralischen Urteils von Lawrence Kohlberg darzustellen. Denn Oser und Gmünder sehen sich nicht nur eindeutig in der Tradition Piagets, sondern auch in der Kohlbergs, schreiben sie doch selbst: „Wie Kohlberg den Bereich der Moral, so möchte das vorliegende Projekt den Bereich des Religiösen unter strukturalistischen Vorzeichen interpretativ erschließen.“ (Oser/Gmünder 1992: S.11)

Im letzten Kapitel sollen die Erkenntnisse aus dem strukturalistischen Ansatz zur Entwicklung des religiösen Urteils in direkte Beziehung zur Evangelisation der Kinder gesetzt werden. Dabei soll zunächst die philosophische bzw. theologische Grundlage der Stufentheorie und die daraus resultierenden Problemfelder im Blick auf den christlichen Glauben beleuchtet werden, bevor auf mögliche praktische Intentionen eingegangen wird.

² Herausgegeben von der Evangelisch-reformierten Kirche, der Lippischen Landeskirche und dem Reformierten Bund.

³ Die Entscheidung hierzu fiel vor dem Hintergrund der Tatsache, dass der Hauptautor des Heidelberger Katechismus Zacharias Ursinus nach heutiger Überzeugung den Genfer Katechismus Calvins als Grundlage und Vorbild für den Heidelberger Katechismus wählte (Goeters: S. 88).

1 Evangelisation unter Kindern

1.1 *Evangelisation - der Versuch einer begrifflichen und inhaltlichen Klärung aus NT-theologischer Perspektive*

Der Begriff „Evangelisation“ ist heute mit einer großen Bedeutungsvielfalt versehen. Die Frage: „Was ist Evangelisation?“ wird z.T. heftig diskutiert und hat die unterschiedlichsten Antworten und Theorien hervorgebracht.⁴ Eng verbunden damit ist die Frage nach dem Evangelium. Was verstehen wir darunter? Für Carson ist dies die Frage unserer Zeit, die am meisten Zündstoff und Uneinigkeit unter evangelikalen Christen bietet (Gilbert 2012: S. 9). So ist es unerlässlich, den Begriff der Evangelisation in dieser Arbeit zunächst genauer zu betrachten und von der Bibel her zu definieren. Die aktuelle Diskussion erfordert es, dies besonders im Blick auf das gesamte NT zu tun und sich nicht allein auf die Evangelien oder allein auf die Briefe der Apostel zu beschränken.

1.1.1 Das Verhältnis der Begriffe Evangelisation und Mission

Zu Beginn muss kurz beleuchtet werden, warum ich insbesondere den Begriff Evangelisation gewählt habe. Ist Mission nicht das gleiche? Hätte nicht auch von Mission unter Kindern gesprochen werden können? Dazu ist zunächst festzustellen, dass „Evangelisation“ und „Mission“ als Begriffe so im NT nicht auftauchen. So geht es bei der Frage nach dem Verhältnis letztlich darum, wie die beiden Begriffe definiert werden.

Der Begriff „Mission“, der sich aus dem biblischen Wortfeld um ἀποστέλλω heraus speist, wird inhaltlich heftig diskutiert.⁵ Dabei erfährt der Begriff der Mission von vielen Autoren auf dem Hintergrund der Missio Dei eine inhaltliche Weitung.⁶ Diese Ausweitung hat bis hin zu dem Vorwurf geführt, Mission sei dadurch nicht mehr erkennbar.⁷ Evangelisation ist damit bei vielen Autoren zu einem Teilbegriff von Mission geworden⁸. Werth dagegen geht von einer „Synonymität der Begriffe“ aus (Werth 2004: S. 62). Gerade im Blick auf diese Bedeutungsfülle und Verschwommenheit des Begriffs „Mission“, der auch über den theologischen Gebrauch hinaus inzwischen weit verbreitet ist, habe ich den Begriff der Evangelisation für diese Arbeit gewählt. Er beinhaltet einen klaren Bezug zum Evangelium. Evangelisation wird schon vom Begriff her bestimmt als „ein Geschehen, das dem Evangelium entspricht und es zum Inhalt hat“ (Werth 2004: S. 63). Dies öffnet die Tür für die Frage danach, wie sich im biblischen Gebrauch das Evangelium und dessen Weitergabe darstellen.

⁴ Johannes Reimer verweist auf Barrett, der bereits in den 80er-Jahren neunundsiebzig Definitionen zusammenstellte (Reimer 2013: S. 27). Und seitdem sind noch manche hinzugekommen.

⁵ Vgl. z.B. den Tübinger Pfingst-Aufruf „Weltevangelisation oder Weltveränderung? – Aufruf zur Erneuerung des biblisch-heilsgeschichtlichen Missionsverständnisses“

⁶ So definiert Bosch: „Mission is the church sent into the world, to love, to serve, to preach, to teach, to heal, to liberate.“ (Bosch 2011: S. 422)

⁷ So zitiert Bosch selbst den Vorwurf von Stephen Neill von 1959: „If everything is mission, nothing is mission.“ (Bosch 2011: S. 523) In der aktuellen deutschen Literatur wird dieser Vorwurf zum Beispiel von Barend wieder aufgegriffen (Barend 2008: S. 20).

⁸ So zum Beispiel bei Reifler: „Mission besteht aus Evangelisation, Lehre und Diakonie“ (Reifler 1997: S. 80 vgl. auch Klaiber 1990: 31 und Bosch 2011: 422).

1.1.2 Bibl. Befund zum Wortfeld

Der Begriff „Evangelisation“, der als Nomina actionis das Geschehen des Evangelisierens bezeichnet, kommt also in der Bibel nicht vor. Wir finden stattdessen den grundlegenden Begriff „Evangelium“, der ein griechisches Kompositum aus der Vorsilbe εὐ und der Wurzel αγγελ ist. Das zusammengesetzte Wort finden wir im NT als Substantiv εὐαγγέλιον, als Verb εὐαγγελίζομαι⁹, welches den Vorgang der Weitergabe des Evangeliums beschreibt, sowie als Substantiv εὐαγγελιστής, das den Träger der Handlung bezeichnet.

In der LXX wird durch das Verb εὐαγγελίζομαι das hebräische Piel von בשר wieder gegeben, בשרה, die frohe Botschaft, meist mit εὐαγγελία und seltener auch mit εὐαγγέλιον. Der Freudenbote erscheint in der LXX als Übersetzung des Partizips מְבַשֵּׂר nicht als Substantiv (s.o.), sondern als das entsprechende Partizip von εὐαγγελίζομαι. Kommt das Nomen hauptsächlich in seiner profanen Bedeutung als Freudenbotschaft in militärischer Hinsicht vor (z.B. 1Sam 31,9; 2Sam 1,20; 4,10; 18,19.26), so erscheinen die Verbformen in einem erweiterten theologischen Kontext. In den Psalmen wird die Gerechtigkeit Gottes (Ps 40,10) und sein Heil (Ps 96,2) als gute Botschaft verkündet. Von besonderer Bedeutung sind wohl die Stellen im Buch Jes (Jes 40,9; 41,27; 52,7; 60,6; 61,1). In Jes 40,9 wird Zion als Freudenbotin beauftragt, Gottes Herrschaft und Kommen zu verkünden. In Jes 41,27 verspricht Gott selbst einen Freudenboten, den er seinem Volk geben wird. In Jes 52,7 wird der Bote gerühmt, der seinem Volk die gute Botschaft weitergibt, dass Gott als König herrscht. Inhaltlich wird die Herrschaft Gottes dabei durch sein Heil und seinen Frieden charakterisiert. In Jes 61,1 wird der Gesalbte (Messias) als der Freudenbote beschrieben, der den Elenden die frohe Botschaft bringt und seine Botschaft durch befreiende, heilende Taten beglaubigt. Dabei verkündet er sowohl Gericht („Tag der Rache“) als auch Gnade („das Gnadenjahr des HERRN“). Es ist eindeutig, dass der Schwerpunkt in all diesen Stellen auf dem verbalen Akt der Verkündigung liegt, in dem Gottes Herrschaft verkündet wird. Heilstaten beglaubigen und unterstützen die Verkündigung der Gottesherrschaft insbesondere in Jes 61,1f. Gerade Jes 52,7 und 61,1f werden im NT an unterschiedlichen Stellen wieder aufgenommen (bes. Lk 4,17-21 von Jesus selbst, Röm 10,15 von Paulus) und machen meiner Ansicht nach die enge inhaltliche Verbindung von alt- und neutestamentlichem Gebrauch deutlich. Hervorzuheben ist auch, dass Paulus in Röm 10,16 eine Verbindung des Evangeliums mit dem Lied vom leidenden Gottesknecht aus Jes 53 herstellt. „Aber nicht alle haben dem Evangelium gehorcht. Denn Jes sagt: «Herr, wer hat unserer Verkündigung geglaubt?»“ Damit wird deutlich: Das Evangelium bezieht sich auf die Botschaft des Propheten.

Das Nomen εὐαγγέλιον findet sich 76 mal im NT, hauptsächlich in den Paulusbriefen aber auch zwölfmal bei Mt und Mk und vereinzelt an anderen Stellen. Das Verb εὐαγγελίζομαι wird vor allem von Paulus und Lk in ihren Schriften regelmäßig verwendet. Außerdem wird die Kombination κηρύσσω τὸ εὐαγγέλιον parallel zu dem Verb εὐαγγελίζομαι verwendet. Dies betont die verbale Proklamation bei der durch εὐαγγελίζομαι beschriebenen Handlung. Den εὐαγγελιστής finden wir nur dreimal im NT (Apg 21,8; Eph 4,11; 2Tim 4,5).

Wie gestaltet sich die Verwendung des Begriffs εὐαγγέλιον? Das Evangelium wird durch seinen Kontext vielfältig qualifiziert. In den Formulierungen „Evangelium von Jesus“ (Apg 8,35), „Evangelium des Christus“ (Röm 15,19; 1Kor 9,12), „Evangelium Jesu Christi“ (Mk 1,1) oder „Evangelium von Jesus und der Auferstehung“ (Apg 17,18) zeigt sich der zentrale

⁹ Von den 54 Vorkommen des Verbes im NT entfallen nur zwei Stellen in der Offenbarung auf das Aktiv.

christologische Bezug. Dabei sollte Jesus Christus sowohl als Autor wie auch als Inhalt der frohen Botschaft verstanden werden.¹⁰ Auch die Formulierung „Evangelium Gottes“ (1Thess 2,2; Mk 1,14) spricht vom Autor, aber auch von dem, der hierin handelt. Im Evangelium wird außerdem Gottes Größe, Ehre und Herrlichkeit sichtbar und so ist es auch ein „Evangelium von der Herrlichkeit des seligen Gottes“ (1Ti 1,11) bzw. „von der Herrlichkeit des Christus“ (2Kor 4,4). Es ist zudem ein „Evangelium der Gnade Gottes“ (Apg 20,21.24), was den unverdienten Geschenkcharakter dieser Botschaft betont, aber auch die Gnade Gottes als grundlegende Eigenschaft Gottes herausstellt, in der das Evangelium gründet. Die Formulierung „Evangelium des Reiches“ (Mt 4,23; Mt 9,35) ist inhaltlich aufzufassen. Gerade hier wird die Verbindung zum alttestamentlichen Gebrauch deutlich. Im Evangelium wird damit „der Anbruch der eschatologischen Königsherrschaft Gottes proklamiert.“ (Werth 2004: S. 7) Für die Gläubigen ist es ein „Evangelium eures Heils“ (Eph 1,13) und ein „Evangelium des Friedens“ (Eph 6,15). Für Paulus und seine Mitarbeiter wird dieses Evangelium zu ihrer persönlichen Botschaft, wenn sie es als „unser Evangelium“ (2Kor 4,3; 1Thess 1,5) bezeichnen. Jesus selbst hat seinen Jüngern den Auftrag gegeben, das Evangelium allen zu predigen (Mk 13,10; 16,15). Es soll und wird geglaubt werden (Mk 1,15; Apg 15,7; Phil 1,27). In der Verkündigung des Evangeliums wird der Hörer also zu einer Reaktion herausgefordert (Klaiber 1990: S. 29). Da, wo der Botschaft geglaubt wird, erweist sie sich als „Gottes Kraft zum Heil für alle, die glauben“ (Röm 1,16). Die Formulierung in Röm 1,1 „ausgesondert für das Evangelium“ lässt sich sowohl so verstehen, als dass es um den Inhalt als auch um die Tat der Verkündigung geht.¹¹ Der Übergang zum Verb wird damit fließend.

Die Verwendung des Verbs εὐαγγελίζομαι ist insofern besonders interessant zu betrachten als es in unseren deutschen Übersetzungen nicht immer direkt zu erkennen ist. So wird es bereits von Engeln im Lk evangelium gebraucht (Lk 1,19 u. 2,10). Auch fasst Lk hiermit die Predigt Johannes des Täufers zusammen (Lk 3,16-18). Nach Lk 4,43 wollte Jesus an vielen Orten (!) das Evangelium des Reiches Gottes verkünden (καὶ ταῖς ἑτέραις πόλεσιν εὐαγγελίσασθαι με δεῖ τὴν βασιλείαν τοῦ θεοῦ). Hier wird deutlich, dass diese verbale Konstruktion gleichbedeutend ist mit der Formulierung bei Mt κηρύσσω τὸ εὐαγγέλιον τῆς βασιλείας (Mt 4,23; 9,35; 24,14) (Klaiber 1990: S. 27). Gleichzeitig zeigt sich hier bereits, dass εὐαγγελίζομαι nicht so einfach mit „evangelisieren“ übersetzt werden kann. Das Objekt der Verkündigung ist in der Apostelgeschichte vielfältig, wie auch in den Substantiv-Konstruktionen. Es wird die Gute Botschaft vom Reich Gottes (Apg 8,12) von Jesus Christus (Apg 5,42) oder auch einfach die Auferstehung (Apg 17,18) verkündet. In Apg 10,36 wird erneut formuliert, dass Jesus Christus Frieden verkündigt hat (εὐαγγελιζόμενος εἰρήνην). Hinzu kommt die Formulierung εὐαγγελιζόμενοι τὸν λόγον („sie verkündeten das Wort“ Apg 8,4) und die Verkündigung der Verheißung (Apg 13,32). In Apg 14,15 wird die Gute Nachricht verkündet, dass die Hörer sich von den Götzen zu Gott bekehren sollen. Die Formulierung in Apg 14,7 „und dort verkündigten sie das Evangelium“ ist hervorzuheben, weil hier im griechischen Text, das Verb εὐαγγελίζομαι ohne Akkusativobjekt also als Intransitivum steht. Das Verb muss also nicht durch ein Objekt noch besonders definiert werden. εὐαγγελίζομαι ist in diesem Sinne als terminus technicus für die Verkündigung des Evangeliums von Jesus Christus

¹⁰ Gerade die Stelle von Apg 17,18 macht deutlich, dass Christus nicht nur Sender der Botschaft ist. Sein Leben, sein Werk, seine Person ist auch Inhalt der Verkündigung. Reimer verkürzt den biblischen Befund daher, wenn er als inhaltliche Beschreibung nur „das Evangelium vom Reich“ heranzieht (vgl. Reimer 2013: S. 30).

¹¹ So z.B. der Vorschlag von O'Brien mit Moo und Molland (O'Brien 1995: S. 58). O'Brien kommt letztlich zu dem Schluss: „The noun could describe the activity of preaching the gospel as well as the content of the message.“ (O'Brien 1995: S. 81)

zu betrachten. Dies legt nahe, dass die Übersetzung von εὐαγγελίζομαι in Verbindung mit einem Ort auf Deutsch nicht transitiv wie in der Elberfelder „sie verkündeten das Evangelium allen Städten“, sondern wie in der Luther 84 intransitiv mit „und predigte in allen Städten das Evangelium“ zu übersetzen ist. In Röm 10,15 greift Paulus direkt auf Jes 52,7 zurück und in Röm 15,20 findet sich εὐαγγελίζομαι erneut im absoluten und intransitiven Gebrauch. Paulus verkündet das Evangelium, zumeist dort, wo Christus nicht bekannt ist. Doch auch einer bestehenden Gemeinde kann Paulus das Evangelium verkünden (Röm 1,15), so wie er auch den Korinthern in 1Kor 15,1 das Evangelium erneut kundtut. Dies macht deutlich, dass für Paulus die Tätigkeit, die er mit εὐαγγελίζομαι beschreibt, nicht nur eine Erstverkündigung der Heilsbotschaft beinhaltet, sondern darüber hinaus ging.¹² In diesem Vers ist zudem wieder sichtbar, dass seine Verkündigung eine Antwort seitens des Hörers erwartet. Die Korinther hatten das Evangelium angenommen. Die Ablehnung könnte ebenfalls eine Antwort des Hörers sein.

Abschließend ist noch auf den Gebrauch des Substantivs εὐαγγελιστής einzugehen. Bei der Frage danach, was Evangelisation eigentlich ist, kann vielleicht der biblische Gebrauch dieses Begriffs besonders hilfreich sein. In Apg 21,8 wird der Diakon Philippus als Evangelist bezeichnet. In Apg 8 wird verschiedentlich beschrieben, dass Philippus das Evangelium (oder „das Wort“) an unterschiedlichen Orten verkündigt. Besonders in den Dörfern Samarias wird seine Verkündigung von Zeichen und Exorzismen begleitet (Apg 8,6f). In Eph 4,11 finden wir die Bezeichnung des Evangelisten in einer Aufzählung von verschiedenen Gaben. Hirte, Lehrer, Prophet und auch Apostel werden hier in der Aufzählung genannt. Carson sieht hier eine mögliche Beschränkung auf einen verbalen Aspekt (Carson 2014: S. 3). In 2Tim 4,5 findet sich die Aufforderung von Paulus an seinen Schüler Timotheus ἐργον ποιήσον εὐαγγελιστοῦ. Dabei zeigt der Kontext keine Gegenüberstellung zu anderen Diensten, sondern weist auf die umfassenden Grundlagen der gesamten Arbeit von Timotheus hin. Das Werk des Evangelisten erscheint hier eher als vollumfängliche Zusammenfassung des gesamten Dienstes von Timotheus.¹³

Zusammenfassend möchte ich folgende Punkte festhalten:

1. Der Ursprung des bibl. Begriffs εὐαγγελίζομαι für den neutestamentlichen Gebrauch liegt im AT. Besonders die messianischen Verheißungen beim Propheten Jes bilden die theologische Grundlage. Das Evangelium ist demnach eine messianische Botschaft, in der sich Gottes Heilshandeln erfüllt. Die endzeitliche Gottesherrschaft ist hereingebrochen und wird auch in von Gott gewirkten Wundern und Zeichen bestätigt. „Es sind die Siege Jesu über den Teufel und dessen Dämonen, die eine frohe Botschaft im Sinne von Jes 52,7 ermöglichen (Mt 12,28f; Lk 11,20; vgl. 10,18f.23f).“ (Betz 2005: S. 435)

¹² So auch O'Brien mit Dunn: „The gospel is not simply ‚the initial impulse on the way to salvation‘.“ (O'Brien 1995: S.63) Er unterstreicht dies noch mit Eph 3,8, in dem Paulus davon spricht, dass er die Gnade empfangt, den Heiden „den unausforschlichen Reichtum des Christus zu verkündigen“ (εὐαγγελίσασθαι τὸ ἀνεξίχνιστον πλοῦτος τοῦ Χριστοῦ). Diese Formulierung geht seiner Ansicht nach weit über Erstverkündigung des Evangeliums hinaus. Sieht man wie Snodgrass die Inhalte von Vers 9 noch als parallel zu Vers 8, dann muss man erst recht davon ausgehen, dass Paulus eine große Breite an Lehre, Unterweisung und Anwendung unter dem Begriff εὐαγγελίζομαι zusammenfasst (vgl. Snodgrass 1996: S. 162).

¹³ So schreibt auch Carson: „In this context, then, “do the work of an evangelist” simply means “do gospel work”—and that summarizes all of the instructions in the preceding lines.“ (Carson 2014: S. 3)

2. Das Evangelium ist eindeutig christozentrisch. In Christus Jesus, seinem Leben und Werk erfüllt sich die messianische Prophetie. Er ist der leidende Gottesknecht (Jes 53), der Schuld und Sünde der Welt trägt. Paulus bezieht sich in Röm 10,16 ausdrücklich auf diese Passage, wie auch Philippus bei der Verkündigung des Evangeliums an den Kämmerer in Apg 8. „Das mündliche Wort der Verkündigung der Apostel gründete in der Person, im Wirken und in den Worten Jesu, war gleichzeitig jedoch fundamental mit den heiligen Schriften Moses, Davids und der Propheten verknüpft, deren Erfüllung in der Sendung Jesu Christi die urchristlichen Missionare und Verkündiger proklamierten.“ (Schnabel 2002: S. 1486)
3. Die Handlung, die mit εὐαγγελίζομαι beschrieben wird, kommt ohne Worte nicht aus.¹⁴ Sie ist „primär die aktive, mündliche Verkündigung des Evangeliums. Der Glaube kommt aus der zu Gehör gebrachten, aus der gehörten Botschaft [...]“ (Schnabel 2002: S. 1485). „Wo das Wort absolut gebraucht wird, hat es die Bedeutung angenommen: Das Christusgeschehen als Heilsbotschaft verkündigen.“ (Klaiber 1990: S. 29) Damit ist es aber nicht auf eine anfängliche Erstverkündigung beschränkt. Gerade bei Paulus beinhaltet es „the whole range of evangelistic and teaching ministry – from the initial proclamation of the gospel to the building up of believers and grounding them firmly in faith“ (O’Brien 1995: S. 62f).
4. Das Evangelium im Sprachgebrauch des NT erwartet eine Reaktion, eine Antwort der Hörer. Das Evangelium soll geglaubt werden, doch nicht alle glauben der Verkündigung (Röm 10,16).
5. Das Handeln des Evangelisten darf nicht auf die reine schriftliche oder mündliche Verkündigung des Evangeliums eingegrenzt werden, auch wenn diese unverzichtbar ist (siehe Punkt 3).

Wenn im weiteren Verlauf der Arbeit der Begriff „Evangelisation“ verwendet wird, so ist er zu verstehen als das Vorgangssubstantiv zu εὐαγγελίζομαι. Von daher sollen im Folgenden der Inhalt, die Ziele und auch praktische, methodische Grundprinzipien dieses Vorgangs aus dem NT dargestellt werden, um ein umfängliches Bild davon zu gewinnen, was mit dem Begriff Evangelisation im NT beschrieben wird und was nicht.

1.1.3 Der Inhalt der Evangelisation im NT – das Evangelium

Aus der Betrachtung des Wortfeldes haben sich bereits einige Hinweise darauf ergeben, wie sich der Inhalt des Evangeliums fassen lässt. In Lk 4,18ff greift Jesus auf die messianische Prophetie aus Jes 61 zurück und bezieht sie auf sich und seinen Weg. Viele Ausleger sehen dies als eine Schlüsselstelle für das Evangelium, wie Jesus Christus es verkündet.¹⁵ „Die Zeit der Erlösung [...] hatte mit Jesu Wirken begonnen.“ (Betz 2005: S. 434) Seine

¹⁴ Dem kann sich auch Reimer nicht verschließen, wenn er schreibt: „Wichtig ist zu verstehen, dass keine evangelistische Methode ohne Proklamation auskommen wird, wenn sie ihrem Anliegen gerecht bleiben will. Menschen müssen die Botschaft vom Heil in Jesus hören, denn der ‚Glaube kommt aus dem Gehörten und das Gehörte aus dem gesprochenen Wort Gottes‘ (Röm 10,10ff).“ (Reimer 2013: S. 235) Gleichzeitig schränkt er an dieser Stelle jedoch ein, dass deswegen noch lange nicht von einer prioritären Stellung der mündlichen Verkündigung gesprochen werden dürfe. Warum dies so ist, begründet er dort nicht. Auch fehlt die Definition dessen, was er unter „prioritär“ versteht, wenn nicht die Tatsache, dass die Proklamation unverzichtbar und somit die Konstante in der Evangelisation ist.

¹⁵ So bezeichnet z.B. Beyerhaus sie als „programmatische Predigt“ und „Magna Charta“ (Beyerhaus 1996: S. 554), Betz als „das Programm für seinen messianischen Dienst“ (Betz 2005: S. 434).

Wunder und Zeichen, die er aber interessanterweise gerade nicht in Nazareth und im Kontext dieser Predigt wirkt (siehe Lk 4,23-30), bestätigen ihn als Messias. Auch in seiner Antwort auf die Anfrage Johannes des Täuflers (Lk 7,18-23) sind es die Taten Jesu, die mit Rückgriff auf Jes 61 seinen Anspruch bestätigen. Hinzu kommt, dass die Verkündigung Jesu von der Königsherrschaft Gottes (Mk 1,14-15) sich von Jes 52,7 („Dein Gott ist König“) herleitet. Jesus verkündet also die frohe Botschaft vom Anbruch der Gottesherrschaft.¹⁶ Trotz aller Bestätigung durch Zeichen und Wunder wird deutlich, dass diese Herrschaft noch nicht im vollen Sinne zur Vollendung gekommen ist. Einige Formulierungen in Lk 4 lassen sich nur im übertragenen Sinne fassen. So hat das Jubeljahr damals nicht in einem materiellen, sondern in einem übertragenen Sinne begonnen. Und auch in Lk 7 hat sich Jesus nicht der Gefangenen im Kerker angenommen (auch nicht bei Johannes dem Täufer) und doch Menschen aus den Ketten Satans gelöst (vgl. Lk 13,16). Jesus verbindet mit dieser Freudenbotschaft vom Anbruch des Gottesreiches gleichzeitig seinen Anspruch, „sein Leben zu geben als Lösegeld für viele“ (Mk 10,45 u. Mt 20,28). Er war bereit, als Diener Gottes (Mk 10,45) sein Leben als „jenes Schuldopfer dahinzugeben, durch das der Gottesknecht die vielen stellvertretend von ihrer Sündenlast befreit (vgl. Jes 53,19)“ (Stuhlmacher et al. 2003: S. 29f). Jeder Mensch ist angewiesen auf dieses stellvertretende Sühneopfer, wie Jesus in Mk 8,35-37 mit Rückgriff auf Psalm 49,8-9 deutlich macht. Keiner ist imstande, sich selbst zu erlösen und sich den Zugang zum Reich Gottes zu erkaufen. Die vollständige Erfüllung der Gottesherrschaft wird von Jesus dabei klar in die endzeitliche Zukunft gelegt und nicht verdiesseitigt. Die Mahlgemeinschaft mit Gott, auf die er in Mt 8,11-12 und deutlich bei den Abendmahlsworten (vgl. Lk 22,16 u. 18) verweist, bezieht sich auf eine endzeitliche Gottesherrschaft über alle Völker, verbunden mit den Heilszusagen Gottes für sein Volk (siehe Jes 25,6-9 in Verbindung mit Offb 21,3-4). So beinhaltet das Evangelium also sowohl eine frohe Botschaft über das vollendete Versöhnungswerk Christi und das bereits hereingebrochene Reich Gottes als auch eine frohmachende Botschaft über die bevorstehende endzeitliche Erfüllung dieser Gottesherrschaft, die alt- und neutestamentlich verheißen ist. Dabei ist es für Jesus in seiner Verkündigung vom Reich Gottes immer offensichtlich, dass seine Nachfolger mit hineingenommen sind in das Ausleben des Doppelgebots der Liebe (Mk 12,28-34), wird doch hierin deutlich, dass die Herrschaft Gottes angebrochen ist.

Paulus nimmt diese Linie in seiner Verkündigung auf. Auch er baut in seinem Gebrauch des Begriffs *εὐαγγέλιον* auf den alttestamentlichen Verheißungen auf. In Röm 10,16 bezieht er die Verkündigung seiner Botschaft und die immer wieder erlebte Ablehnung auf Jes 53,1. Der Bezug seiner Darstellung des Evangeliums zu Jes 53 ist unübersehbar. Dabei gebraucht er die Formulierung „das Evangelium verkündigen“ und „Christus verkündigen“ parallel (1Kor 1,17; 1Kor 1,23). So wird deutlich, dass auch bei Paulus das Evangelium christozentrisch ist. „*Inhalt des Evangeliums* ist nach Paulus der von Gott gesandte, dem Kreuzestod überantwortete und erhöhte Christus.“ [Hervorh. im Original] (Stuhlmacher 2005: S. 216) Exemplarisch sei auf Röm 1,1-5.16-17, Röm 3,21-26, 1Kor 15,1-5 und 2Kor 5,18-21 hingewiesen. Das Evangelium wird von Paulus weiter qualifiziert als „Gottes Kraft“ (Röm 1,16 u. 1Kor 1,18), das „Wort vom Kreuz“ (1Kor 1,18) und das „Wort von der Versöhnung“ (2Kor 5,19). Dieser Dreiklang ist eine starke Zusammenfassung des Evangeliums. Kraft des unerhörten Kreuzesgeschehens, bei dem Jesus als Sühneopfer für die Menschen stirbt und ihre Schuld sühnt, versöhnt Gott die Menschen mit sich, die dieses Evangelium im Glauben ergreifen. Die Kraft

¹⁶ So schreibt auch Stuhlmacher: „*Will man das Zentrum der Verkündigung Jesu mit einem einzigen Ausdruck beschreiben, muß (sic!) man von Gottes Herrschaft (βασιλεία τοῦ θεοῦ) reden.*“ [Hervorhebung im Original] (Stuhlmacher 2005: S. 66)

zur Errettung des Glaubenden, die die Feindschaft des Menschen gegen Gott überwindet und den Glaubenden gerecht spricht, liegt gerade in der aus menschlicher Sicht tiefen Schwachheit des Kreuzesgeschehens. Hier erweist Gott seine wahrhaftige Gerechtigkeit; weil Christus die Sühne für die Schuld der Menschen erbringt, ist Gott gerecht, wenn er den gläubigen Sünder gerecht spricht (Röm 3,21-26). Gleichzeitig ist dieser Christus von Gott auferweckt und in Macht eingesetzt als Retter und Richter der Welt (Phil 2,9-11). Das Evangelium ruft den Gottlosen aber nicht nur zum Glauben, sondern auch zu einem neuen geistgewirkten Gehorsam und fordert ihn auf zu einem des Evangeliums würdigen Wandel (Phil 1,27) und zu einem Leben aus der Kraft des Heiligen Geistes nach dem Gesetz Christi, dem Liebesgebot (Gal 6,2 i.V.m. 5,14).

1.1.4 Motiv und Ziel der Evangelisation im NT

Bei der Frage nach den Zielen der Verkündigung des Evangeliums fällt der erste Blick auf das Sendungswort von Jesus in Mk 16,15: „Gehet hin in die ganze Welt und predigt das Evangelium der ganzen Schöpfung.“ Alle Welt soll das Evangelium hören. Nicht größer und nicht kleiner ist das Ziel. Paulus nimmt es in Röm 15,20-21 auf und bezieht sich dabei noch auf das vierte Gottesknechtslied von Jesaja (Jes 52,15): „Denen nicht von ihm verkündigt wurde, die werden sehen, und die nicht gehört haben, werden verstehen.“ Keiner ist ausgenommen, jeder soll die Frohe Botschaft hören. Dabei geht es aber nicht allein um das zu Gehör bringen. Die Verkündigung hat dabei das Ziel im Blick, dass Menschen umkehren. So beschreibt Jesus es in Lk 24,47: „...und in seinem Namen Buße zur Vergebung der Sünden gepredigt werden allen Nationen, anfangend von Jerusalem.“ Auf die Vergebung der Sünden bezieht sich auch die Sendung der Jünger nach Joh 20,21-23. Sie ist ein wichtiges Handlungsziel der Aussendung. Als noch weiter ausgreifend ist der Auftrag zu sehen, den Christus seinen Jüngern nach Mt 28,18-20 gibt. Das eindeutig formulierte Ziel heißt hier „Jünger machen“. Die geographische Komponente kommt hier ebenso wie in Mk 16,15 und Lk 24,47 und auch Apg 1,8 sehr deutlich zur Geltung. Dabei beinhaltet der Auftrag „zu Jüngern zu machen“ außerdem einen Aufruf zur Lehre mit implizitem Gehorsamsruf. Dieser Auftrag, Jünger zu machen, weist über die Verkündigung des Evangeliums hinaus auf das Ergebnis, auf eine Gemeinschaft von Jüngern. „Hier zeigt sich die ekklesiologische Dimension der Mission der Jünger: Mission und Gemeinde dürfen nicht getrennt werden, da die Mission in der Schaffung einer Gemeinschaft von Jüngern ihr ureigenes Ziel hat.“ (Schnabel 2002: S. 351) Der inhärente Taufbefehl ist nach den Ausführungen von Paulus in Röm 6 m. A. n. ebenfalls insbesondere mit dem Ziel der Sündenvergebung zu verknüpfen, was ihn in eine Linie mit Joh 20, 23 und Lk 24,47 stellt.¹⁷ Dabei darf die Stelle nicht in dem Sinne missverstanden werden, dass die Taufe die Sünden vergeben würde, sondern dass in ihr die Vergebung der Sünde, das Absterben des alten Menschen und die Erweckung des neuen Menschen verdeutlicht wird. Im Blick auf diese Stellen sei noch hinzugefügt, dass sowohl bei Lk und Mt als auch in der Apg deutlich wird, dass sowohl Juden als auch Heiden Zielgruppe der Sendung sind. Als Motiv für die Verkündigung des Evangeliums ergibt sich aus den genannten Stellen ganz schlicht die Tatsache der Sendung. Jesus hat seine Jünger beauftragt. Das ist Grund genug zur Evangelisation. Dabei ist hier deutlich festzustellen: In keinem dieser Sendungsworte findet sich der Auftrag, das Reich Gottes in dieser Welt aufzurichten. Das Reich Gottes ist mit Jesus Christus angebrochen aber nicht vollendet. Wie oben bereits ausgeführt, hat Jesus die Hoffnung auf die endzeitliche Erfüllung der Gottesherrschaft eben nicht verdies-

¹⁷ Vgl. hierzu auch Schnabel 2002: S. 353. Nolland sieht das Bekenntnis und die Vergebung der Sünde als wichtige „marks of this new Christian baptism“ (Nolland 2005: S. 1268).

seitigt. Die Spannung zwischen dem schon jetzt angebrochenen Reich Gottes und der noch nicht vollendeten sichtbaren Gottesherrschaft bleibt wichtiger Teil einer frohmachenden Hoffungsbotschaft. Jesus ruft seine Jünger nicht auf, Gottes Reich auf dieser Erde aufzurichten, sondern die angebrochene Gottesherrschaft zu leben. „Die βασιλεία ist nicht das Handlungsziel, wohl aber das Handlungsmotiv und Hoffnungsgut der Jünger und Jüngerinnen Jesu.“ (Stuhlmacher 2005: S. 159)

In der Apostelgeschichte knüpft Petrus mit Apg 4,12 an die Zielsetzung an, die Jesus formuliert hat. „Und es ist in keinem anderen das Heil; denn auch kein anderer Name unter dem Himmel ist den Menschen gegeben, in dem wir gerettet werden müssen.“ Rettung ist hier das klar formulierte Ziel. Rettung, die außerhalb von dem Christus Jesus nicht zu finden ist. Paulus gebraucht in der Beschreibung seines Dienstes am Evangelium in 1Kor 9,19-23 das gleiche Verb: „Ich bin allen alles geworden, damit ich auf alle Weise einige errette.“¹⁸ Parallel dazu gebraucht er die Formulierung Menschen „zu gewinnen“. Das ist das klar formulierte Ziel der Evangeliumsverkündigung des Paulus. Er kennt das Evangelium als die Kraft Gottes, zur Rettung aller, die daran glauben (Röm 1,16). Weil er es kennt, sieht Paulus sich zudem als Schuldner gegenüber allen Menschen, die dieses Evangelium nicht gehört haben (Röm 1,14). Und so kann er nicht anders als gedrängt durch die Liebe des Christus (2Kor 5,14) den Menschen Gottes Versöhnungsangebot weiterzugeben, damit die Menschen mit Gott versöhnt werden. Dabei weiß er auch sich selbst in den Auftrag Christi mit allen Christen zusammen hineingestellt (2Kor 5,20).

Bei Paulus findet sich als Zielsetzung seines evangelistischen Handelns eine klare Parallele zu dem „Jünger machen“. Paulus arbeitet daran, dass seine geistlichen Kinder „lauter und unanständig [sind] auf den Tag Christi Jesu, erfüllt mit der Frucht der Gerechtigkeit“ (Phil 1,10f). Paulus Formulierung „Gehorsam des Glaubens“ in Röm 1,5;15,18;16,26 sollte ebenfalls in dieser Richtung verstanden werden. Wie O’Brien ausführlich argumentiert, hat Paulus hier eben nicht nur die Bekehrung im Blick, sondern das Wachstum der Christen zur vollkommenen christlichen Reife (O’Brien 1995: S.34). Auch die Entstehung von Gemeinden ist bei Paulus erklärtes Arbeitsziel. So sehr Paulus in der Predigt auch den einzelnen anspricht, so ergibt sich aus der Beschreibung seines Dienstes in der Apostelgeschichte, dass er dabei die Bildung und Zusammenführung einer Gemeinde im Blick hatte. „Proclaiming the gospel meant for Paul not simply an initial preaching or with it the reaping of converts; it included also a whole range of nurturing and strengthening activities which led to the firm establishment of congregations.“ (O’Brien 1995: S. 43)¹⁹ Die von ihm gebrauchten Bilder für die Gemeinde (Bau und Feld) die er gerade auch in 1Kor 3 anführt, geben hier einen deutlichen Hinweis auf diese Zielsetzung. In Epheser 3,11 formuliert Paulus, dass er den Reichtum des Christus verkündigt, „damit jetzt den Gewalten und Mächten in der Himmelswelt durch die Gemeinde die mannigfaltige Weisheit Gottes zu erkennen gegeben werde.“ Gottes Weisheit wird demnach in einem kosmischen Bedeutungsumfang vollends erst in der Gemeinde sicht-

¹⁸ O’Brien weist darauf hin, dass viele Kommentatoren dieser abschließenden Zweckangabe nur wenig Bedeutung beimessen. Ausführlich beschäftigt er sich darum mit der Frage nach der Bedeutung dieses Abschnittes (O’Brien 1995: S.90-107) und kommt nach eingehender Analyse des Abschnitts zu dem Schluss: „The apostle’s goal of *saving many* was an essential element in the servant pattern he adopted“. (O’Brien 1995: S. 107) Dabei beinhalten die Verben „retten“ und „gewinnen“ nicht nur die anfängliche Aktivität durch die ein Mensch zum Glauben kommt, sondern den vollständigen Prozess durch den ein Mensch zur Verherrlichung gelangt (vgl. O’Brien 1995: S. 95).

¹⁹ Moo formuliert noch weitgehender, wenn er im Blick auf Röm 1,5 die Aufgabe des Paulus beschreibt als „task that was not confined to initial evangelization but that included also the building up and firm establishment of churches“ (Moo 1991: S. 45).

bar, die als Folge der Verkündigung als eine neuartige Gemeinschaft von Juden und Heiden, als neues Volk und Familie Gottes lebt.²⁰ Schnabel fasst diese Zielrichtung wie folgt zusammen: „Die Missionare der Gemeinde verwirklichen nicht das Reich Gottes, sondern verkündigen es, und lehren die Jesusbekenner alles, was Jesus geboten hat, sodass die Wirklichkeit der Gottesherrschaft, als Wirklichkeit der neuen Schöpfung, in den Gemeinden und in den einzelnen Christen zunehmend und sichtbar Gestalt gewinnt.“ (Schnabel 2002: S. 521)

Als ganz persönliche Grundlage des evangelistischen Wirkens findet sich bei Paulus immer wieder der Bezug auf die von Gott geschenkte Gnade (Röm 15,15f; Gal 1,15; Eph 3,2.7). So sehr dies bei Paulus natürlich im Blick auf das Damaskusgeschehen eine exponierte Stellung einnimmt, sollte doch dabei grundsätzlich das Wissen um und das Erleben der Gnade Gottes im eigenen Leben ein grundlegendes Motiv und die Quelle für evangelistisches Handeln sein.²¹

1.1.5 Praktische Grundprinzipien der Evangelisation im NT

Mt 28,18-20 ist der erste Ausgangspunkt für ganz praktische Hinweise. Zusammen mit Mk 16,15 findet sich hier die konkrete Aufforderung zu gehen. Abgesehen von der geographischen Perspektive, wird hier deutlich gemacht, dass Mobilität eine Notwendigkeit in der Verkündigung des Evangeliums ist. Der Aufruf zu gehen, ist gleichzeitig ein Ruf wider das Warten. Verkündigung wartet nicht, bis sie nachgefragt wird. Die Jünger waren – und sind bis heute – aufgerufen, aufzustehen und sich auf den Weg zu machen. „Jesusbekenner tragen ihre Überzeugung von Jerusalem nach ‚außen‘.“ (Schnabel 2002: S.431) Schnabel geht mit Rückverweis auf die Reisebewegung von Jesus in Mk 6,6; 9,35 und Lk 4,43 sogar davon aus, dass den Jüngern damit auch bewusst war, dass sie in einer Region prinzipielle sämtliche Dörfer und Städte zu erreichen hatten und nicht nur ausgesuchte Zentren (Schnabel 2000: S. 430). Die Formulierungen πάντα τὰ ἔθνη (Mt 28,18) und ἕως ἑσχάτου τῆς γῆς (Apg 1,8) geben deutlich den Hinweis auf eine Kommunikation hin zu allen Menschen – ohne Ausnahme. Dieses Grundprinzip ist bis heute eine große Herausforderung. In der Apostelgeschichte finden sich praktische Konsequenzen dieses Prinzips. So wurde das Evangelium überall verkündigt, wo es sich ergab: in Häusern (Apg 2,46-47), im Tempel (Apg 2,46), in Synagogen (Apg 6,8-9), auf öffentlichen Plätzen (Apg 17,19), im Gefängnis (Apg 16,29-31), oder auch auf einer einsamen Landstraße (Apg 8,26).

Die Apostel waren unterwegs mit Wort und Tat (z.B. Apg 4,34f; 5,12; 8,6; Röm 15,18f). „Sie verkündigen das Evangelium als Wort Gottes, sie heilen (manchmal) Kranke, sie formen die Jesusbekenner in Gemeinschaften, die von selbstloser Liebe und gegenseitiger Hilfe geprägt sind.“ (Schnabel 2002: S. 431) Aus der Darstellung des Paulus über seinen Dienst in Thessalonich in 1Thess 2,7-12 wird außerdem deutlich, wie Paulus seine Verkündigung mit persönlicher Begegnung und Nähe verband und bereit war, den Thessalonichern mit dem Evangelium auch das eigene Leben mitzuteilen. Dabei bleibt es automatisch nicht bei der

²⁰ O’Brien interpretiert die Aussage von Paulus in Röm 15,19 „dass ich [...] das Evangelium völlig verkündigt habe“ in der Zusammenfassung von anfänglicher Evangeliumsverkündigung, Pflege (Nahrung) der Christen und der Gründung stabiler Gemeinden (vgl. O’Brien 1995: S.48).

²¹ Barend führt diesen Gedanken noch weiter, wenn er schreibt: „Darum geht es zutiefst in der Evangelisation, dass wir selbst bewegt werden von Christus und der Freude, die er schenkt und dass wir eben deshalb auch leidenschaftlich zu diesem Christus einladen, der der einzige Trost ist im Leben und im Sterben.“ (Barend 2008: S. 28)

Präsentation des Evangeliums. Paulus tröstet, lehrt und ermahnt die Hörer, mit Gott und für Gott zu leben. Man kann sagen, dass Evangelisation hier eine seelsorgerliche Begleitkomponente gewinnt. „Für Paulus und seine Kollegen wurde die evangelistische und missionarische Arbeit ganz deutlich nicht in einer oberflächlichen Präsentation der rettenden Botschaft über Jesus Christus erledigt, sondern sie wurde durch Warnungen und intensive Belehrung in seelsorgerlichen Situationen vorangetrieben.“ (O'Brien 1982: S. 87–88)

Paulus betont in 1Thess 2,8 die Liebe nicht nur als Motiv (s.o. in 2Kor 5,14), sondern auch als bestimmendes Grundelement evangelistischen Redens und Handelns. „Apostel und Gemeinde können nur dann missionarisch wirken, wenn sich Gottes Liebe in ihrer Mitte und das heißt im Leben der Einzelnen verwirklicht.“ (Schnabel 2002: S. 1414)

Die Weitergabe des Evangeliums vertraut nicht auf rhetorische Methoden, sondern auf Gottes Wirken und Handeln. Glaube soll nicht die Folge von brillanter Überzeugung, sondern von Gottes Macht sein (1Kor 2,5). Daraus ergibt sich die befreiende Wahrheit, dass der Evangelist nicht unter einem überhöhten Erfolgsdruck steht, sondern im Vertrauen auf Gottes Wirken handelt (vgl. 1Kor 3,6f). Dem widerspricht nicht die Notwendigkeit in überlegter Weise Rechenschaft über den Glauben an Jesus Christus abzulegen (1Petr 3,15). Für die Weitergabe des Evangeliums gibt Paulus aber deutlich vor, dass der Evangelist in seinem Wirken und der Weitergabe des Evangeliums mit Gottes Wirken durch diese Botschaft nicht allein rechnet, sondern auf ihm baut.

In 1Kor 9,19-23 in Verbindung mit 1Kor 11,1 formuliert Paulus ein weiteres grundlegendes Prinzip in der Verkündigung des Evangeliums: das Dienen. Paulus macht deutlich, dass er bereit ist, seine persönliche Freiheit um des Evangeliums willen aufzugeben. Er macht sich zum Diener, zum Knecht derer, die er erreichen will. Darin folgt er durchgängig dem Ansatz von Jesus selbst (Phil 2,5-8) (vgl. Fee 1987: S.426. und O'Brien 1995: S.100). Paulus stellt sich auf den Hörer ein, denn der Hörer soll das Evangelium verstehen. Er nimmt die Unterschiedlichkeiten in religiösem Hintergrund, Volkszugehörigkeit etc. wahr und stellt sein Handeln entsprechend darauf ein. Dabei geht es hier (noch) nicht um eine Kontextualisierung der Botschaft, sondern um das Leben und Verhalten dessen, der verkündigt (vgl. Fee 1987: S.432). Dabei ist deutlich hervorzuheben, dass Paulus dieses Verhalten nicht mit seiner Apostelschaft begründet. Es ist die „Freiheit eines Christenmenschen“, auf der Paulus seine Argumentation gründet. Aus der Freiheit in Christus wird jeder Christ befähigt sich selbst für andere zum Diener zu machen, um auf alle Weise einige zu retten (vgl. 1Kor 9,22). Es geht also nicht darum, dass jeder in Korinth ein Apostel wie er werden sollte. Aber ihre Hingabe an die Weitergabe des Evangeliums, die gelebte Dienerschaft, um andere zu gewinnen, die sollte gleich sein. Paulus bezieht sich hier explizit auf das Beispiel Jesu (1Kor 11,1). Er will das Evangelium leben.²² Paulus geht es dabei buchstäblich um jeden; er grenzt keine Bevölkerungsgruppe aus seinem Dienst aus (Röm 1,14). Sein Dienst war aufopfernd und beinhaltete die Bereitschaft zu Leiden (Kol 1,24, Phil 3,10; 2Kor 4,7-10; siehe auch Joh 15,20). Dies kann er jedoch nur in der Kraft des Heiligen Geistes (2Kor 4,7), wie auch der ganze Zeugendienst nur aus dieser Kraft geschehen kann und soll (Apg 1,8). Dieses Wissen führt jedoch nicht in Verantwortungslosigkeit, vielmehr Paulus sieht sich selbst und auch die anderen Mitarbeiter in der Evangelisation als vor Gott verantwortlich für ihr Wirken und Handeln (1Kor 3,8 u. 12-15).

²² Wenn Paulus in 1Kor 9,23 schreibt „um an ihm Anteil zu bekommen.“ dann sagt er nicht aus, dass er bisher nicht am Evangelium Anteil gehabt hätte. Es macht m. A. n. viel eher Sinn die Aussage des Apostels „ἵνα συγκαινωνὸς αὐτοῦ γένωμαι“ in dem Sinne zu verstehen, dass er durch sein Verhalten als Diener der vielen, an der Natur des Evangeliums Anteil hat (vgl. auch Thiselton 2000: S. 707).

Nicht vergessen werden sollte zudem, dass die Briefe (und insbesondere der Römerbrief) im Zuge von Paulus evangelistischem Wirken entstanden sind. Sie sind Zeugnisse seiner theologischen Arbeit im Rahmen der Verkündigung. „Missionsarbeit und theologisches Nachdenken über das Evangelium bedingen einander. „Missionszentren entstehen allein dadurch, daß (sic!) in ihnen selbst ganz Ernst gemacht wird mit der Botschaft. Dazu bedarf es aber auch scharfer, vertiefter Erkenntnisarbeit.“ (Schnabel 2002: S. 1412, mit Zitat von Gottlob Schrenk 1954, S.83)

1.2 Evangelisation und Kinder im NT

Nach dieser grundlegenden Betrachtung von Evangelisation im NT stellt sich die Frage, wie sich die Beziehung von Evangelisation und Kinder im NT darstellt. Diese Frage lässt sich auffächern: Wie stellt sich Jesus, zu den Kindern? Gibt es einen Bezug zwischen seiner Verkündigung vom Anbruch des Gottesreiches und den Kindern? Wie sieht dieser Bezug aus und wie gestaltet er sich? Hat die inhaltliche Botschaft, das Evangelium, auch Relevanz für Kinder? Diesen Fragen muss nachgegangen werden, will man von Evangelisation unter Kindern reden. Unerlässlich ist daher eine Betrachtung der wichtigsten Texte in den Evangelien und Briefen des NT. Drei Stellen sollen dazu im Folgenden genauer betrachtet werden.

1.2.1 Mt 18,1-14: Kinder und wahre Größe im Reich Gottes

Der erste Text in den Evangelien steht in Mt 18,1-14. In allen synoptischen Evangelien wird hier von der ersten Begebenheit berichtet, in der Jesus eine konkrete Aussage über Kinder trifft, sie sogar im Zentrum seiner Rede stehen. Die Synopse der Passage lässt sich wie folgt darstellen:

Mt 18,1-14	Mk 9,33-37	Lk 9,46-48; 17,1-2
Ἐν ἐκείνῃ τῇ ὥρᾳ προσῆλθον οἱ μαθηταὶ τῷ Ἰησοῦ λέγοντες· τίς ἄρα μείζων ἐστὶν ἐν τῇ βασιλείᾳ τῶν οὐρανῶν;	Καὶ ἦλθον εἰς Καφαρναούμ. Καὶ ἐν τῇ οἰκίᾳ γενόμενος ἐπηρώτα αὐτοῦς· τί ἐν τῇ ὁδῷ διελθὼν γίγνεται;	⁴⁶ Εἰσῆλθεν δὲ διαλογιζόμενος ἐν αὐτοῖς, τὸ τίς ἂν εἴη μείζων αὐτῶν.
² καὶ προσκαλεσάμενος παιδίον ἔστησεν αὐτὸ ἐν μέσῳ αὐτῶν	³⁴ οἱ δὲ ἐσιώπων· πρὸς ἀλλήλους γὰρ διελέχθησαν ἐν τῇ ὁδῷ τίς μείζων. ³⁵ καὶ καθίσας ἐφώνησεν τοὺς δώδεκα καὶ λέγει αὐτοῖς· εἴ τις θέλει πρῶτος εἶναι, ἔσται πάντων ἕσχατος καὶ πάντων διάκονος.	⁴⁷ ὁ δὲ Ἰησοῦς εἰδὼς τὸν διαλογισμὸν τῆς καρδίας αὐτῶν, ἐπιλαβόμενος παιδίον ἔστησεν αὐτὸ παρ' ἑαυτοῦ
³ καὶ εἶπεν· ἀμὴν λέγω ὑμῖν, ἐὰν μὴ στραφῇτε καὶ γένησθε ὡς τὰ παιδία, οὐ μὴ	Μκ 10,15: ἀμὴν λέγω ὑμῖν, ὃς ἂν μὴ δέξηται τὴν βασιλείαν τοῦ θεοῦ ὡς παιδίον, οὐ μὴ	Λκ 18,17 ἀμὴν λέγω ὑμῖν, ὃς ἂν μὴ δέξηται τὴν βασιλείαν τοῦ θεοῦ ὡς παιδίον, οὐ μὴ

εἰσέλθῃτε εἰς τὴν βασιλείαν τῶν οὐρανῶν. ⁴ ὅστις οὖν ταπεινώσει ἑαυτὸν ὡς τὸ παιδίον τοῦτο, οὕτως ἐστὶν ὁ μείζων ἐν τῇ βασιλείᾳ τῶν οὐρανῶν. ⁵ καὶ ὃς ἂν δέξηται ἐν παιδίῳ τοιοῦτο ἐπὶ τῷ ὀνόματί μου, ἐμὲ δέχεται. ⁶ Ὃς δ' ἂν σκανδαλίσῃ ἓνα τῶν μικρῶν τούτων τῶν πιστευόντων εἰς ἐμέ, συμφέρει αὐτῷ ἵνα κρεμασθῇ μύλος ὀνικὸς περὶ τὸν τράχηλον αὐτοῦ καὶ κατὰ ποντισθῇ ἐν τῷ πελάγει τῆς θαλάσσης. ⁷ Οὐαὶ τῷ κόσμῳ ἀπὸ τῶν σκανδάλων· ἀνάγκη γὰρ ἔλθῃν τὰ σκάνδαλα, πλὴν οὐαὶ τῷ ἀνθρώπῳ δι' οὗ τὸ σκάνδαλον ἔρχεται. ⁸ Εἰ δὲ ἡ χεὶρ σου ἢ ὁ πούς σου σκανδαλίζει σε, ἔκκοψον αὐτὸν καὶ βάλε ἀπὸ σοῦ· καλὸν σοί ἐστιν εἰσελθεῖν εἰς τὴν ζωὴν κυλλὸν ἢ χωλὸν ἢ δύο χεῖρας ἢ δύο πόδας ἔχοντα βληθῆναι εἰς τὸ πῦρ τὸ αἰώνιον. ⁹ καὶ εἰ ὁ ὀφθαλμός σου σκανδαλίζει σε, ἔξελε αὐτὸν καὶ βάλε ἀπὸ σοῦ· καλὸν σοί ἐστιν μονόφθαλμον εἰς τὴν ζωὴν εἰσελθεῖν ἢ δύο ὀφθαλμοὺς ἔχοντα βληθῆναι εἰς τὴν γέενναν τοῦ πυρός. ¹⁰ Ὁρᾶτε μὴ καταφρονήσητε ἑνὸς τῶν μικρῶν τούτων· λέγω γὰρ ὑμῖν ὅτι οἱ	εἰσέλθῃ εἰς αὐτήν. ³⁷ ὃς ἂν ἐν τῶν τοιούτων παιδίων δέξηται ἐπὶ τῷ ὀνόματί μου, ἐμὲ δέχεται· καὶ ὃς ἂν ἐμὲ δέχεται, οὐκ ἐμὲ δέχεται ἀλλὰ τὸν ἄποστείλαντά με. ⁴² Καὶ ὃς ἂν σκανδαλίσῃ ἓνα τῶν μικρῶν τούτων τῶν πιστευόντων [εἰς ἐμέ], καλὸν ἐστὶν αὐτῷ μᾶλλον εἰ περὶ τὸν τράχηλον αὐτοῦ καὶ βέβληται εἰς τὴν θάλασσαν.	εἰσέλθῃ εἰς αὐτήν. ⁴⁸ εἶπεν αὐτοῖς· ὃς ἂν δέξηται τοῦτο τὸ παιδίον ἐπὶ τῷ ὀνόματί μου, ἐμὲ δέχεται· καὶ ὃς ἂν ἐμὲ δέξηται, δέχεται τὸν ἀποστείλαντά με· ὁ γὰρ μικρότερος ἐν πᾶσιν ὑμῖν ὑπάρχων οὕτως ἐστὶν μέγας. Εἶπεν δὲ πρὸς τοὺς μαθητὰς αὐτοῦ· ἀνένδεκτόν ἐστιν τοῦ τὰ σκάνδαλα μὴ ἔλθῃν, πλὴν οὐαὶ δι' οὗ ἔρχεται· ² λυσιτελεῖ αὐτῷ εἰ λίθος μυλικὸς περίκειται περὶ τὸν τράχηλον αὐτοῦ καὶ ἔρριπται εἰς τὴν θάλασσαν ἢ ἵνα σκανδαλίσῃ τῶν μικρῶν τούτων ἓνα.
---	---	---

ἄγγελοι αὐτῶν ἐν οὐρανοῖς διὰ παντός βλέπουσι τὸ πρόσωπον τοῦ πατρὸς μου τοῦ ἐν οὐρανοῖς. 11 12 Τί ὑμῖν δοκεῖ; ἂν γένηται τινι ἀνθρώπῳ ἑκατὸν πρόβατα καὶ πλανηθῇ ἓν ἐξ αὐτῶν, οὐχὶ ἀφήσει τὰ ἐνειήκοντα ἐννέα ἐπὶ τὰ ὄρη καὶ πορευθεὶς ζητεῖ τὸ πλανώμενον; 13 καὶ ἂν γένηται εὐρεῖν αὐτό, ἀμήν λέγω ὑμῖν ὅτι χαίρει ἐπ' αὐτῷ μᾶλλον ἢ ἐπὶ τοῖς ἐνειήκοντα ἐννέα τοῖς μὴ πεπλανημένοις. 14 οὕτως οὐκ ἔστιν θέλημα ἔμπροσθεν τοῦ πατρὸς ὑμῶν τοῦ ἐν οὐρανῷ ἵνα ἀπόληται ἓν τῶν μικρῶν τούτων.		Lk 15,4.7 4 τίς ἄνθρωπος ἐξ ὑμῶν ἔχων ἑκατὸν πρόβατα καὶ ἀπολέσας ἓξ αὐτῶν ἐν οὐ καταλείπει τὰ ἐνειήκοντα ἐννέα ἐν τῇ ἐρήμῳ καὶ πορεύεται ἐπὶ τὸ ἀπολωλός ἕως εὕρη αὐτό; 5 καὶ εὐρὼν ἐπιτίθουσιν ἐπὶ τοὺς ὤμους αὐτοῦ χαίρων 6 καὶ ἐλθὼν εἰς τὸν οἶκον συγκαλεῖ τοὺς φίλους καὶ τοὺς γείτονας λέγων αὐτοῖς· συγχάρετέ μοι, ὅτι εὗρον τὸ πρόβατόν μου τὸ ἀπολωλός. 7 λέγω ὑμῖν ὅτι οὕτως χαρὰ ἐν τῷ οὐρανῷ ἔσται ἐπὶ ἑνὶ ἁμαρτωλῷ μετὰ νοοῦντι ἢ ἐπὶ ἐνειήκοντα ἐννέα δικαίοις οἵτινες οὐ χρειαν ἔχουσιν μετανοίας.
--	--	---

Der Mt-Text ist der ausführlichste in dieser Synopse. Der Abschnitt bildet den Beginn seiner vierten Redeeinheit (Grundmann 1981: S. 319). Vorausgegangen war die Verklärung Jesu (Mt 17,1-13 par Mk 9,2-13; Lk 9,28-36), in der einige Jünger eine besondere Rolle spielten, die Heilung eines Besessenen (Mt 17,14-21 par Mk 9,14-29; Lk 9,37-43) und eine Leidensankündigung Jesu (Mt 17,22-23 par Mk 9,30-32; Lk 9,43-45). Bei Mt ist vor Jesu Rede über Größe im Reich Gottes noch die Begebenheit zur Tempelsteuer zu finden (Mt 17,24-27). Die vorliegende Begebenheit hat ihren Ort in einem Haus in Kapernaum (bei Mt bereits in 17,24; Mk 9,33). Übereinstimmend geht es bei den drei Synoptikern um die Frage nach der Größe also um Rang und Ehre. Dies ist der Ausgangspunkt. Während bei Lk und Mk eine Diskussion über diese Frage vorausgeht, steht bei Mt die Frage neutral im Raum. Sie ist sehr allgemein gehalten und es ist nicht ausdrücklich klar, ob sie sich auf die Zukunft oder das Hier und Jetzt bezieht. Entgegen der Auslegung von Strange, der im Markustext das Jetzt und im Matthäustext das Zukünftige als zeitlichen Bezug sieht (Strange 2006: S. 53), scheint hier ganz bewusst eine Offenheit gewählt, die beide Möglichkeiten stehen lässt und auf Gegenwart und Zukunft bezogen sein will (Davies et al. 1991: S. 756). Jesus geht auf diese Frage in einer

positiven und auf jeden Fall nicht abweisenden Reaktion ein. Er nimmt die Fragestellung zum Anlass um Grundsätzliches nicht nur zur wahren Größe, sondern auch zum Zugang in das Reich Gottes weiterzugeben. Dazu ruft Jesus nun ein Kind herbei (Mt 18,3), das anscheinend Vertrauen zu ihm hat. Er nimmt es in den Arm (Mk 9,36) und stellt es vor sie hin, mitten unter sie. Die Aussage Jesu (Mt 18,3) beginnt nun bei Mt mit der einleitenden Formulierung ἀμὴν λέγω ὑμῖν. Damit ist klargestellt, dass eine Aussage Jesu von besonderer Bedeutung folgt. Jesus spricht dabei zunächst nicht über Größe im Reich Gottes, sondern über den Zugang. Dieser Vers kommt bei Lk und Mk in der genauen Formulierung nicht vor. In Mk 10,15 und Lk 17,10 heißt es übereinstimmend ὅς ἂν μὴ δέξηται τὴν βασιλείαν τοῦ θεοῦ ὡς παιδίον, οὐ μὴ εἰσέλθῃ εἰς αὐτήν. Ob Mt hier einer eigenen Quelle folgt, oder den Markustext redigiert hat, ist umstritten.²³ Deutlich ist der Unterschied: Es geht hier nicht darum, einfach nur wie ein Kind zu handeln (δέξηται τὴν βασιλείαν τοῦ θεοῦ ὡς παιδίον), sondern Jesus stellt die Bedingung auf, wie ein Kind zu werden (γένησθε ὡς τὰ παιδία). Dass der Lehransatz Jesu hier z. B. von Wilkins als „object lesson“, also als Gegenstandslektion bezeichnet wird (Wilkins 2004: S. 612), trifft sicherlich nicht den Punkt und geht auch an der Bedeutung vorbei, die Jesus hier dem Kind zuschreibt. Nimmt man ein aramäisches Original an, so könnte man das στραφῆτε καὶ γένησθε auch als „wieder werden“ übersetzen, da das Aramäische kein Wort für „wieder“ besitzt und durch diese Konstruktion umschrieben werden könnte (Schweizer 1986: S. 235 und Davies et al. 1991: S. 758).²⁴ Dies würde den Vers in eine inhaltliche Nähe zu Joh 3,3 bringen. Tasker weist auf die Unmöglichkeit eines solchen Unterfangens hin. Kein Erwachsener kann (wieder) werden wie ein Kind. Darum ist für ihn auch die Passivkonstruktion des στραφῆτε kein Zufall und er empfiehlt die entsprechende Deutung. Wie ein Kind werden braucht Gottes Eingreifen, das den Menschen verändert bzw. umkehrt (Tasker, Randolph Vincent Greenwood 1961: S. 175). Doch was bedeutet es, wie ein Kind zu werden? Die Versuchung ist groß, diese Frage auf der Grundlage eigener Idealvorstellungen von Kindern zu beantworten und „wie die Kinder“ zu einer Containerformulierung für eigene Interpretationen werden zu lassen.²⁵ Im Kontext dieser Arbeit soll vor allem darauf hingewiesen sein, dass es keinen Anlass gibt, in diesen Vergleich eine Unschuld oder Sündlosigkeit der Kinder hineinzulesen (Davies et al. 1991: S. 757). „Hier ist nicht von der Schuld oder Unschuld die Rede, [...], sondern von der Größe oder Kleinheit, von der Ehre oder der Demut, von der Macht oder der Schwachheit.“ (Schlatter 1982: S. 545).

Jesus gibt mit dem folgenden Vers 4 selbst vor, was er meint: ὅστις οὖν ταπεινώσει ἑαυτὸν ὡς τὸ παιδίον τοῦτο. Es geht um „sich selbst erniedrigen“. Was ist damit gemeint? Bauer weist dem Verb hier die Bedeutung von „demütigen“ zu (Bauer et al. 1988: Sp. 1605). Doch die Grundbedeutung ist „klein machen“ bzw. „erniedrigen“ wie z.B. auch in Phil 2,8. Ein Kind ist klein im sozialen Gefüge, unbedeutend, machtlos (France 2002: S. 374 zu Mk 9,36 par). Die Tatsache, dass das griechische παῖς auch „Sklave“ bedeuten konnte, sagt einiges über ihren rechtlichen Status aus. Sich nun freiwillig auf diese Ebene zu begeben geht über die innere Demut oder ein Bewusstsein der eigenen Bedeutungslosigkeit und Schwachheit (Zuck 1996: S. 206) hinaus. Die Niedrigkeit, die Jesus hier von seinen Jüngern erwartet „um-

²³ So gehen zum Beispiel Nolland (Nolland 2005: S. 731) oder auch Schweizer (Schweizer 1986: S. 235) von einer geradezu rigorosen Redigierung des Markustextes durch Mt aus. Davies sieht in den Unterschiedlichkeiten vielmehr den Nachweis, dass es sich um Sondergut von Mt handelt (Davies et al. 1991: S. 756).

²⁴ Luz hält diese These allerdings für „fast sicher falsch“ (Luz 1997: S. 11).

²⁵ Luz hat sich die Mühe gemacht verschiedenste Ideen aus Kommentaren unterschiedlicher Kulturen und Epochen zusammenzustellen, die ein warnendes Beispiel für an einen Bibeltext herangetragene Interpretationen sind Luz 1997: S. 13f.

schließt dann zwar *auch* die innere Haltung der »Demut«, aber es geht um viel mehr als eine innerlich bleibende Haltung: »Niedrigkeit« muss praktiziert werden [Hervorhebung im Original]“ (Luz 1997: S. 15). Das Kind ist nicht nur niedrig, es nimmt darum auch die ihm zugewiesenen Aufgaben wahr. Wer sich selbst erniedrigt, lebt auch die Niedrigkeit im Dienst für andere (vgl. Mk 10,35).

Dieses Sich-Selbst-Erniedrigen ist aber nicht nur Bedingung für den Zugang zum Reich Gottes. Hier wird, wie in der Ausgangsfrage, von Größe gesprochen. Jeder, der sich erniedrigt und wird wie ein Kind, der gewinnt Zugang und wird „der Größte“. Wo aber alle „Größte“ sind, gibt es keine Rangunterschiede. Diese Aussage Jesu hat im NT verschiedene Parallelen (Mt 20,24-28; 23,11f; Lk 14,11; Lk 18,14). Die ausdrucksstärkste Darstellung, die nicht von Jesus ist, ist wohl der Christushymnus in Phil 2,5-11. Christus erniedrigt sich selbst und wird von Gott über alle andere erhöht. Er ist der einzige, der über allen steht.

In Vers 5 wird nun beispielhaft deutlich, welche praktischen Folgen sich daraus ergeben, dass der Jünger zum Kind wird. Dabei ist dieser Vers nicht von den vorherigen zu lösen. Der Ausdruck *παιδίον τοιοῦτο* stellt eine eindeutige Beziehung zu den vorangehenden Versen dar. Es geht um „ein solches Kind“. Eine Ausweitung auf den, der sich erniedrigt hat oder der aus anderen Gründen als gering geachtet wird, kann man sicherlich argumentieren (France 2002: S. 374) zu Mk 9,37 par). Hier aber den Bezug auf tatsächliche Kinder völlig aufzugeben (wie z.B. Wilkins 2004: 614) ist gegen den sprachlichen Befund (Schlatter 1982: 546; Nolland 2005:733). Wer den niedrigen Stand des Kindes einnimmt, der wiederum sorgt auch für Kinder und nimmt sie auf. Hierin konkretisiert sich der dienende Aspekt der Niedrigkeit. Wer sich selbst erniedrigt hat, der steht nicht mehr über anderen. Er steht auf der gleichen Stufe mit den Niedrigsten, und nimmt sie auf. Die Formulierung *ἐπὶ τῷ ὀνόματί μου* kann unterschiedlich verstanden werden. Verbindet man den Ausdruck mit dem Subjekt oder mit dem Prädikat so ist es am ehesten so zu verstehen, dass der Jünger anstelle von Jesus handelt.²⁶ Der Jünger handelt dann so, wie Jesus an dem Kind gehandelt hätte bzw. handelt in seinem Auftrag. Eine andere Möglichkeit liegt darin, die Formulierung auf das Kind zu beziehen. Die Aufgabe für den Jünger ist es dann, dem Kind so zu begegnen, als würde er Jesus gegenüber stehen (Nolland 2005: S. 731), also Jesus in dem Kind wahrzunehmen (Davies et al. 1991: S. 760). Dabei verbindet Jesus diese Aufforderung mit einer Verheißung: *καὶ ὃς ἐὰν δέξηται ἓν παιδίον τοιοῦτο ἐπὶ τῷ ὀνόματί μου, ἐμὲ δέχεται*. Jesus verheißt, dass der Dienst an dem Kind ein direkter Dienst an Jesus ist. Wer das Kind aufnimmt, als würde er Jesus aufnehmen, der nimmt Jesus wirklich auf (Strange 2006: S. 55). Von dem Zusammenhang her erscheint die zweite Auslegung also die treffende zu sein.²⁷

²⁶ So z.B. Schlatter: „Der Name nennt den, der die Handlung gebietet [...]“ (Schlatter 1982: S. 546) Ebenso Marshall zur Lk 9,48 par (Marshall 1978: S. 396).

²⁷ Verkürzt man die zwei Auslegungsformen, so heißt die erste: Wer dem Auftrag Jesu gehorcht, indem er ein Kind aufnimmt, der nimmt Jesus auf. Jesus aufnehmen wird dann mit dem Gehorsam verknüpft und nicht mehr konsequent mit dem niedrigen Kind. Die zweite Auslegung kann man wie folgt verkürzen: Wer ein Kind aufnimmt, als würde er Jesus aufnehmen, der nimmt Jesus tatsächlich auf. Dies passt meiner Ansicht nach am besten in den Kontext. Eine derartige grammatische Zuordnung und Verständnisweise lässt sich auch problemlos auf Mt. 10,41 anwenden, die ebenfalls diese Formulierung „aufnehmen im Namen ...“ bereits enthält, was für diese Auslegung zu sprechen scheint. Anders sind die Formulierungen „im Namen des... kommen“ gemeint. Sie beziehen sich nachvollziehbarer Weise auf das Subjekt. Auch die Ergänzung der Aussage in Mk 9,37 par weist in diese Richtung. Wer das Kind aufnimmt, nimmt Jesus auf; wer Jesus aufnimmt, nimmt den auf, der ihn gesandt hat. In dieser Verknüpfung soll Jesus in dem Kind wahrgenommen und darum auch aufgenommen werden.

Vom Aufnehmen und dem Dienst am Kind wendet sich nun der Blick auf die Warnung davor, Anstoß zur Sünde zu geben. Die sprachlichen Unterschiede zwischen den Synoptikern sind hier eher stilistischer Natur und inhaltlich nicht substantiell (Nolland 2005: S. 735). Dabei wechselt die Bezeichnung von παιδίον zu τῶν μικρῶν τούτων. Es stellt sich die Frage, ob hier weiterhin Kinder im Blick sind, oder ob sich die Perspektive von den Kindern zu solchen Jüngern verschoben hat, die niedrig in ihrer Position sind. Die Antwort auf diese Frage ist sicherlich nicht einfach zu geben. Das Demonstrativpronomen legt eine Verbindung zu den Kindern, bzw. dem Kind in den vorhergehenden Versen auf jeden Fall nahe (Schlatter 1982: S. 547). Die gleiche Formulierung wurde jedoch bereits in Mt 10,42 gebraucht, der inhaltlich auch mit den vorhergehenden Versen in Verbindung steht (Nolland 2005: S. 735). Dort wird sie mit den Jüngern gleichgestellt. Diese Verbindung kann auch hier nachvollzogen werden, sind doch die Jünger dazu aufgerufen sich zu erniedrigen und klein bzw. gering zu werden. Dies wäre ein Hinweis darauf, dass der inhaltliche Schwerpunkt nun dahin gehend verlagert wird, wie die Jünger miteinander umgehen sollen. Dies passt wiederum zur Ausgangsfrage dieses Abschnitts, denn die Frage danach, wer der Größte sei, ist eine Frage nach den Innenverhältnissen in der Jüngerschaft. Die Aussagen, die nun folgen, sind also mindestens auf die Jüngerschaft zu erweitern und zwar in dem Sinne, dass die Jüngerschaft in den Vordergrund und das Kind in den Hintergrund tritt.²⁸ Die nachfolgende Konstruktion τῶν πιστευόντων εἰς ἐμε ist dann eindeutig einzuordnen als eine nähere Beschreibung dieser Geringen. An Jesus zu glauben ist eine festgelegte Eigenschaft der „Kleinen“, die nun im Fokus stehen. Kinder, die an Jesus glauben, können damit wohl eine Teilmenge dieser „Kleinen“ sein, sind aber nicht einfach mit der Gesamtheit der Gruppe gleichzusetzen.²⁹ Wer nun solche zur Sünde verführt, dem droht Gottes Gericht. Der Mühlstein um den Hals wäre für den Täter vorzuziehen gegenüber dem Los, das ihn erwartet (Schlatter 1982: S. 548).

Das zweifache „Wehe“ in Vers 7 verstärkt die Warnung, dem anderen Anlass zur Sünde zu geben, ihn zur Sünde zu verführen. Jesus macht mit seinem Wort leider auch klar, dass es immer wieder zu solchen Situationen kommen wird. Auch aus der Gemeinde verschwindet das Böse nicht (Schlatter 1982: S. 549). Doch wer zum Anstoß wird, zur Verführung, der trägt eine schwere Verantwortung. Die Tatsache, dass Verführung kommt, kann niemand für sich als Ausrede benutzen. Man könnte zusammenfassend formulieren: Wer andere zu Fall bringt, wird ebenfalls tief fallen.

In Vers 8 und 9 dreht es sich weiterhin um die Verführung zur Sünde. Nun steht jedoch jeder Einzelne im Blick. Sich von der Sünde fern zu halten, ist jeden Einsatz wert. Nicht nur, dass der Einzelne nicht andere verführen soll, er soll zuerst sich selbst beherrschen. Das hier auf die zweite Person Singular gewechselt wird, verschärft die Tatsache, dass sich diesem Aufruf niemand entziehen kann. Der Gedankengang ist stringent. Anstatt sich über andere zu erheben, sollen die Jünger sich selbst erniedrigen. Sie sollen einander dienen und aufnehmen anstatt sich über einander zu stellen. Ein besonderes Augenmerk soll dabei darauf liegen, dass wir einander nicht zur Sünde verführen, sondern vielmehr lernen uns selbst zu beherrschen und gegen die Verführungen vorzugehen. Der Kampf gegen die Sünde ist nicht zu unterschätzen, für jeden einzelnen und in der Gemeinschaft.

²⁸ Es besteht hier schnell die Gefahr, dass man so froh ist, einen Text über Kinder zu haben, dass der Blick für den Kontext derart leidet, dass die Ausgangsfrage der Jünger völlig bedeutungslos wird.

²⁹ Man kann jedoch meiner Ansicht nach auf keinen Fall Kinder völlig aus dem Bedeutungsumfang der Formulierung „diese Kleinen“ werfen. Dies würde dem Gedankengang des Textes nicht gerecht.

Nun richtet der Text die Aufmerksamkeit wieder auf den Umgang mit den „Kleinen“ und wird auch bis zu Vers 14 nicht mehr davon abweichen. Das in diesen Versen dargestellte Gleichnis wird sprachlich eingerahmt durch die Formulierung ἐν τῶν μικρῶν τούτων. So gehört Vers 10 schon zu diesem Abschnitt, in dem auf eine praktische Weise in Gleichnisform dargestellt wird, wie die Jünger mit den „Kleinen“ umzugehen haben. Wer sich erniedrigt und zu den „Geringen“ zählen lässt, der wird auch schnell gering geachtet und sogar verachtet. Doch die Sichtweise Gottes ist umgekehrt (V 3 und 4). So stellt Jesus klar, dass diese „Kleinen“ nicht verachtet werden dürfen, sondern letztlich hoch zu achten sind und verbindet ihren Status mit einer Aussage über Engel. Auch im AT (z. B. Psalm 34,7 u. 91,11) findet sich der Gedanke, dass Gott Engel zur Bewahrung derer einsetzt, die sich zum ihm halten und ihm gehören. Im Text macht Jesus deutlich, dass auch (oder gerade) die „Kleinen“ von Engeln bewahrt sind. Ihr ständiger Zutritt zum Thron Gottes scheint hier der Schwerpunkt zu sein (Nolland 2005: S. 742). „Das Schicksal der Kleinen ist nach Gottes Urteil nichts Nichtiges.“ (Schlatter 1982: S. 551) Das nun folgende Gleichnis zeigt zunächst, wie Gott selbst sich um diese „Kleinen“ kümmert und wie auch die Jünger sich um sie sorgen sollen. Die Ausgangsformulierung in Vers 12 Τί ὑμῖν lädt die Jünger zum Mitdenken ein (Nolland 2005: S. 742). Die Metapher des Hirtens und seiner Schafe für die Führer Israels und das Volk findet sich z.B. eindrücklich in Hes 34,1-31. An sie knüpft Jesus an. Dass Jesus dabei dreimal vom „verirren“ spricht lenkt den Fokus auf das eine Schaf (Schweizer 1986: S. 240). Ein verirrtes Schaf steht im Mittelpunkt und erfährt für eine gewisse Zeit die gesamte Aufmerksamkeit des Hirten (Nolland 2005: S. 742). Dass Mt in Vers 13 die Freude des Hirten über das Auffinden des einen verirrten Schafes mit einem ἀμην einleitet, verstärkt diese Betonung zusammen mit der Auslassung des Ergehens der anderen 99. Vers 14 schließt diesen Gedanken mit einer erneuten Bezugnahme auf die „Kleinen“. Gott setzt sich für sie ein (so auch V 10). Und der Ruf ist deutlich an die Jünger gerichtet, dem einzelnen immer wieder neu nachzugehen (Blomberg 1998: S. 154f zu Lk 15,4-7 par).³⁰ Die Betonung bei Mt auf die Kleinen verstärkt diese Forderung. Gerade den Geringen und Unbedeutenden sollen die Jünger nachgehen und sie nicht verachten (V10).

Der Textgegenstand dieser Perikope ist der Zugang zum Reich Gottes und die Stellung in diesem Reich. Entgegen aller menschlichen Erwartung wird nicht Leistung oder eigene Größe und Ehre erwartet. Es ist die Selbsterniedrigung nach dem Vorbild Jesu, die Bedingung für den Zutritt ist, und die ohne grundlegende Veränderung des Menschen durch Gott nicht möglich ist. Als Jünger zu leben heißt, sich auf die gleiche Stufe mit den Niedrigen, den Kleinen zu stellen. Ein Beispiel für diese Kleinen sind Kinder. Die Selbsthingabe zeigt sich darum z.B. dort, wo ein Jünger bereit ist, Kinder aufzunehmen, sich ihrer anzunehmen und ihnen zu dienen, wie er es für Jesus tun würde. Doch geht es nicht allein um Kinder, sondern im weiteren um alle, die an Jesus glauben und ihrem Status nach aus menschlicher Sicht klein und gering sind. Diese Geringen, ob Kinder oder Erwachsene, die an Jesus glauben, dürfen von den menschlich gesehen großen Jüngern nicht verachtet werden. Auf die Geringen ist in besonderer Weise zu achten, so wie Gott selbst es tut. Dabei liegt ein besonderes Augenmerk darauf, ihnen nicht zum Anstoß oder zur Verführung zu werden. Der gemeinsame Kampf gegen die Sünde ist jeden Einsatz wert. Der Einsatz für einander findet seinen stärksten Ausdruck darin, dass ein Jünger dem anderen nachgeht, wo er sich verirrt hat oder irregeführt wurde. Dabei ist wieder der Geringste jede Anstrengung wert.

³⁰ „Was hat die Christenheit zu tun, wenn sich eines ihrer Glieder verirrt? ‚Suchen‘ soll sie es.“ (Schlatter 1982: S. 552)

Da Jesus zu Beginn seiner Rede ein Kind ins Zentrum stellt, können hier vom Kontext aus gesehen, Kinder als Teilgruppe der Geringen gesehen werden. Dabei ist ab Vers 6 zu beachten, dass sie als solche, die an Jesus glauben, qualifiziert werden. Aus dem Text geht somit eindeutig hervor, dass die frohe Botschaft vom Anbruch der Gottesherrschaft auch für Kinder gilt. Die aus menschlicher Sicht „Kleinen“ sind eben nicht ausgeschlossen, sondern mit hineingerufen. Wer ihnen den Zugang oder das Leben mit Gott erschwert oder verwehren will, zieht sich den Zorn Gottes zu. Aus Jesu Rede lässt sich sogar der Schluss ziehen, dass es Kinder leichter haben, sich unter die Königsherrschaft Gottes einzuordnen. Auf jeden Fall ist unbestreitbar, dass auch sie diese Botschaft hören sollen. Darüber hinaus ist es die Aufgabe der Jünger, jedem einzelnen Kleinen, und somit auch den Kindern, nachzugehen und nicht nach menschlichem Ermessen zu urteilen und so die Geringen zu verachten. Dies ist hier bei Mt insofern besonders interessant, als das Gleichnis vom verlorenen Schaf die Konnotation hat, einen verirrtten Bürger des Reiches Gottes zu suchen und zurückzubringen. Dieses Acht-haben und Behüten bezieht sich nun gerade auf die Geringen, somit auch auf Kinder, die zum Volk Gottes gehören.

1.2.2 Mk 10, 13-16: Jesus und die Kinder

Mt 19,13-15	Mk 10,13-16	Lk 18,15-17
¹³ Τότε προσηνέχθησαν αὐτῷ παῖδιά ἵνα τὰς χεῖρας ἐπιθῇ αὐτοῖς καὶ προσεύξηται· οἱ δὲ μαθηταὶ ἐπετίμησαν αὐτοῖς. ¹⁴ ὁ δὲ Ἰησοῦς εἶπεν· ἄφετε τὰ παῖδιά καὶ μὴ κωλύετε αὐτὰ ἐλθεῖν πρὸς με, τῶν γὰρ τοιούτων ἐστὶν ἡ βασιλεία τῶν οὐρανῶν. ¹⁵ καὶ ἐπιθεὶς τὰς χεῖρας αὐτοῖς ἐπορεύθη ἐκεῖθεν.	¹³ Καὶ προσέφερον αὐτῷ παῖδιά ἵνα αὐτῶν ἄψῃται· οἱ δὲ μαθηταὶ ἐπετίμησαν αὐτοῖς. ¹⁴ ἰδὼν δὲ ὁ Ἰησοῦς ἠγανάκτησεν καὶ εἶπεν αὐτοῖς· ἄφετε τὰ παῖδιά ἔρχεσθαι πρὸς με, μὴ κωλύετε αὐτά, τῶν γὰρ τοιούτων ἐστὶν ἡ βασιλεία τοῦ θεοῦ. ¹⁵ ἀμὴν λέγω ὑμῖν, ὃς ἂν μὴ δέξηται τὴν βασιλείαν τοῦ θεοῦ ὡς παιδίον, οὐ μὴ εἰσέλθῃ εἰς αὐτήν. ¹⁶ καὶ ἐναγκαλισάμενος αὐτὰ κατευλόγει τιθεὶς τὰς χεῖρας ἐπ' αὐτά.	¹⁵ Προσέφερον δὲ αὐτῷ καὶ τὰ βρέφη ἵνα αὐτῶν ἄπτηται· ἰδόντες δὲ οἱ μαθηταὶ ἐπετίμων αὐτοῖς. ¹⁶ ὁ δὲ Ἰησοῦς προσεκαλέσατο αὐτὰ λέγων· ἄφετε τὰ παῖδιά ἔρχεσθαι πρὸς με καὶ μὴ κωλύετε αὐτά, τῶν γὰρ τοιούτων ἐστὶν ἡ βασιλεία τοῦ θεοῦ. ¹⁷ ἀμὴν λέγω ὑμῖν, ὃς ἂν μὴ δέξηται τὴν βασιλείαν τοῦ θεοῦ ὡς παιδίον, οὐ μὴ εἰσέλθῃ εἰς αὐτήν.

Diese Perikope ist der zweite Abschnitt im NT, in dem Jesus ausdrücklich zu Kindern und seinem Verhältnis zu ihnen Stellung bezieht. Mk bietet uns dabei die ausführlichste Textgrundlage. Vers 15 findet sich bei Mt in der vorher betrachteten Perikope, steht aber bei Mk und auch Lk im Zentrum. Dieser Tatbestand hat zu ganz unterschiedlichen Bewertungen über die Komposition dieser Perikope geführt. Beispielfhaft seien nur Marshall und Gnllka angeführt. Während Marshall in Anlehnung an Bultmann darauf besteht, das Lk 18,7 und somit auch Mk 10,15 ein originales Jesuslogion und zu Mk konstruierter Erzählung hinzugefügt worden sei (Marshall 1978: S. 681), sieht Gnllka es genau umgekehrt. Für ihn ist die Erzählung das Original und das Jesuslogion in Vers 15 lässt sich „nicht mehr als unmittelbares Jesuswort auffassen“ (Gnllka et al. 1979: S. 80). Aus meiner Sicht helfen beide Ansichten

nicht, der Botschaft dieses Textes auf die Spur zu kommen, sondern geben eher der Tendenz Vorschub, die Perikope als Ganzes aus dem Blick zu verlieren. Wie sich in der weiteren Auslegung noch zeigen wird, bildet der Abschnitt eine deutliche Einheit, und eine Sinnverschiebung durch Vers 15 lässt sich aus dem Gedankengang des Textes nicht zwingend erschließen. Bei Mk und Mt geht diesem Abschnitt eine Perikope über die Ehe und Ehescheidung voraus. Bei Lk ist es das Gleichnis vom Zöllner und Pharisäer. Die nachfolgende Perikope ist bei allen gleichlautend die Frage eines reichen Jünglings nach dem ewigen Leben. Ewiges Leben erben (Mk 10,17) und Zugang zum Reich Gottes bezeichnen sicherlich dasselbe.³¹ Dies schärft in unserem Abschnitt den Blick für die Frage nach dem Zugang zum Reich Gottes.

Die Ausgangslage in Vers 13 ist dergestalt, dass Kinder zu Jesus gebracht werden. Wie alt die Kinder wirklich waren, lässt sich allein aus dem Wort *παῖδια* nicht ableiten, da es auf zu vielfältige Art im NT gebraucht wird und Mk niemals die Grundform *παῖς* benutzt sondern durchgehend den Diminutiv (France 2002: S. 395). Dass Jesus sie später in den Arm (bzw. auf die Arme) nimmt, ist eher ein Hinweis auf ein nicht allzu fortgeschrittenes Alter. Es gibt keinerlei Hinweis auf eine besondere Gelegenheit, die zu dem hier berichteten Ereignis führt. Im Markusevangelium finden sich im Vorfeld dieser Begebenheit mehrfach Situationen, in denen der Berührung durch Jesus bereits große Bedeutung beigemessen wurde und die nicht ohne segensreiche Folgen blieb (z.B. Mk 3,10; 5,27-31). Doch sollte daraus nicht geschlossen werden, dass die Kinder krank waren. Wie aus der Matthäusparallele und dem Schluss der Perikope in Mk zu vernehmen, ging es darum, dass Jesus die Kinder segnen sollte. Wer die Kinder bringt, ist interessanter Weise nicht berichtet. Von den Jüngern werden sie nun getadelt und zurückgewiesen.³² Auf wen sich die Zurückweisung bezieht, ist durch die Verwendung des Pronomens *αὐτοῖς* nicht völlig klar. Durch die Auslassung der Begleiter könnte Mk jedoch sicherstellen wollen, dass die Zurückweisung sich gerade auf die Kinder bezieht. Und damit wäre die Situation ein Testfall für das, was Jesus seine Jünger bereits über die Kleinen gelehrt hat (Mk 9,33-37). Denn die oben betrachtete Perikope findet sich bei allen Synoptikern übereinstimmend vor diesem Geschehen.

Jesus auf jeden Fall hat die Kinder im Blick und sieht sie vor allem daran gehindert, zu ihm zu kommen. Es ist das Gegenteil von dem, was Jesus von seinen Jüngern gefordert hat. Jesus ist emotional erregt. Das verwendete *ἠγανάκτησεν* kommt in Bezug auf Jesus nur hier bei Mk vor.³³ „Es deckt beides ab, Ärger über ihre Unfähigkeit zu lernen sowie Widerwille gegen ihre Einstellung.“ (France 2002: S. 395) Jesus weist sie darum zurecht. Zwei starke Imperative kurz hintereinander machen Jesu Willen deutlich und klar. Hier gibt es nichts zu diskutieren. Der Grund für die hohe Stellung, die Jesus den Kindern gibt, wird nicht an einer besonderen Qualität der Kinder festgemacht (Lane 1974: S. 360). Sie werden hier nicht als schuldlos oder rein bezeichnet (Schweizer 1998: S. 111). Sie können sich jedoch nicht gegen die Zurückweisung der Jünger wehren. So spricht Jesus eine Verheißung aus *τῶν γὰρ τοιούτων ἐστὶν ἡ*

³¹ Siehe den parallelen Gebrauch in der Frage des Jünglings in Mk 10,17 und der zusammenfassenden Aussage Jesu in Mk 10,24.

³² Schweizers Überlegung, die Jünger hätten darüber nachgedacht, dass Berührung ohne Glaube eine Gefahr für den Glauben sei und deshalb die Kinder zurückgewiesen, scheint meiner Ansicht nach gerade im Blick auf das Markusevangelium, in dem der Unglaube und Kleinglaube der Jünger eine so große Rolle spielt, ohne Grundlage im Text (vgl. Schweizer 1998: S. 111).

³³ Es erscheint sonst in Bezug auf die Jünger. Interessant ist die Parallele in Mk 10,41. Dort werden die Jünger unwillig darüber, dass Johannes und Jakobus einen besonderen Platz im Reich Gottes suchen und sich über die anderen Jünger erheben.

βασιλεία τοῦ θεοῦ. Die Formulierung erinnert deutlich an Mt 5,3 u. 10. Dabei vermag der Vergleich mit den Kindern (τῶν γὰρ τοιούτων „denn solchen wie diesen“) und die Beschreibung der „Armen im Geist“ durchaus eine überzeugende inhaltliche Verwandtschaft darstellen (Nolland 2005: S. 785 zu Mt 19,14 par.). Jesus spricht das Reich Gottes hier erneut denen zu, die es nicht verdienen können. Er orientiert sich gerade nicht an der menschlichen Sichtweise, die solchen das Reich Gottes zusprechen möchte, denen es doch aus menschlicher Sicht durch Status und Leistung zukommen müsste, wie dem reichen Jüngling aus der nachfolgenden Perikope. Nein, Gott teilt es zu. „Darum geschieht Gottes königliches Wirken auch an den Kleinen und der Schatz seiner Gnade ist auch für die Kinder vorhanden [...]“ (Schlatter 1982: S. 575f) Dabei geht es sicherlich nicht darum, dass solche über das Reich Gottes verfügen, sondern an ihm Anteil haben (France 2002: S. 396). Trifft Jesus damit eine allgemeingültige ontologische Aussage über das Wesen der Kinder? Sind Kinder automatische Teilhaber des Reiches Gottes und verlieren es möglicherweise im Laufe ihres Lebens? Ist dieser Vers die rechtmäßige Textgrundlage für Kindertaufe? „Die Antwort lautet, daß (sic!) die Perikope von dieser Fragestellung freizuhalten ist.“ (Gnilka et al. 1979: S. 83) Es sind Fragen, die an den Text herangetragen werden (France 2002: S. 396). Aus dem Text heraus selbst ergibt sich nicht die Kindertaufe als Textgegenstand.³⁴ Vielmehr muss klar gesehen werden, dass die Formulierung Jesu mit τῶν γὰρ τοιούτων bereits in Vers 14 über die Kinder hinausweist und sich auf alle bezieht (Schlatter 1995: S. 104)³⁵. „Solchen“ gehört das Reich Gottes. Der Vergleichspunkt liegt, wie schon oben bemerkt, zum einem im Status des Kindes. Es hat nichts vorzuweisen an Leistung oder Ehre. Das Kind ist angewiesen auf die Annahme durch Jesus. Und Jesus gibt sie ihm gerne, weil er es will. Darüber hinaus liegt der Vergleich auch darin, wie das Kind selbst das Reich Gottes empfängt. So führt es Jesus im folgenden Vers 15 aus.

Dieser Vers wird mit ἀμὴν eingeleitet und dadurch in seiner Bedeutung verstärkt. Jesus warnt davor, den Zugang zum Reich Gottes zu verfehlen. Das ewige Leben kann eben nicht erworben, sondern es muss angenommen bzw. empfangen werden.³⁶ Dabei unterstreicht das vorherige Geschehen die Hilflosigkeit der Kinder, die sich keinen Zugang zu Jesus erstreiten oder verdienen können. So wird das Kind zum Vorbild darin, dass es beschenkt wird und empfängt.³⁷ Es weiß um seine Stellung, in der es nichts verlangen kann, und nimmt dankbar die Gabe an. Vom grammatischen Befund her ist es auch möglich ὡς παιδίον akkusativisch zu verstehen und den Vergleich darauf zu beziehen, dass es darum ginge, das Reich Gottes so anzunehmen, wie man ein Kind annimmt. Dies könnte durch die im vorherigen Abschnitt betrachtete Perikope gestützt werden. Doch in Vers 14 geht es bereits darum, dass den Kindern und solchen wie ihnen, ein Anteil am Reich Gottes zugesprochen wird. Dies legt die parallele nominative Interpretation nahe, dass es nun heißt, das Reich Gottes auch anzunehmen, wie ein Kind es tut.³⁸ Insgesamt ergibt das nominative Verständnis eine klarere Anknüpfung an den vorhergehenden Vers. Dass Jesus hier von „annehmen“ und von „hineinkom-

³⁴ Sehr provokant fasst Luz dies zusammen: „Kurz, die Verwendung unseres Textes als biblischer Beleg für die Kindertaufe in der reformatorischen und nachreformatorischen Exegese ist ein klassischer Fall für eine ‘sekundäre Legitimation’ einer längst und ohne biblischen Grund existierenden Institution durch einen biblischen Text.“ (Luz 1997: S. 116)

³⁵ „Sie unterweist auch uns, wie uns der Anteil an der Gnade Gottes zufällt.“ (Schlatter 1995: S. 104)

³⁶ Was das Thema der im Bibeltext folgenden Perikope ist.

³⁷ Marshall beschreibt den zentralen Punkt als „sheer receptivity“ (Marshall 1978: S. 682). Schweizer beschreibt es bildlich als einen annehmenden Glauben „wie eine leere Bettlerhand“ (Schweizer 1998: S. 112).

³⁸ So auch France und andere (France 2002: S. 397; Zuck 1996: S. 214; Schlatter 1995: S. 104).

men“ spricht, schafft eine gewisse Spannung zwischen dem gegenwärtigen Empfang und dem zukünftigen Eintreten in das Himmelreich. In Jesus Christus kann das zukünftige Reich Gottes und ewiges Leben jetzt schon empfangen werden.

Die folgende Handlung ist aus meiner Sicht ebenfalls eine Unterstreichungen dafür, wie die Kinder das Reich Gottes empfangen. Jesus nimmt sie auf die Arme und segnet sie. Die Kinder haben keinen erwerbenden Anteil. Sie, die gerade nichts tun konnten, um sich einen Zugang zu Jesus zu verschaffen, bekommen ihn geschenkt, weil Jesus selbst sich ihnen zuwendet. Ihr Beitrag ist das Empfangen.

Für unsere Fragestellung ergibt sich aus diesem Abschnitt folgender wichtiger Ertrag: Zur Königsherrschaft Gottes zählen Erwachsene und Kinder, die ohne Anspruch, Leistung oder Status einfach in kindlich vertrauensvoller Weise zu Jesus kommen. Kinder sind sogar in ihrer Art und Weise, wie sie das ewige Leben empfangen ein Vorbild für die Erwachsenen. Es ist darum wichtig, sie zu Jesus zu bringen und ihnen die Gute Nachricht vom Anbruch der Gotesherrschaft zu sagen. Jesus will sich den Kindern zuwenden und ihnen Anteil geben am Reich Gottes. Kinder von Jesus fernzuhalten, was sowohl aktiv als auch passiv geschehen kann, widerspricht eindeutig dem Willen Jesu.

1.2.3 Eph 6,1-4: Kinder als Teil der Gemeinde

Eph 6,1-4	Kol 3,20-21
Τὰ τέκνα, ὑπακούετε τοῖς γονεῦσιν ὑμῶν [ἐν κυρίῳ]. τοῦτο γάρ ἐστιν δίκαιον. ² τίμα τὸν πατέρα σου καὶ τὴν μητέρα, ἥτις ἐστὶν ἐντολὴ πρώτη ἐν ἐπαγγελίᾳ, ³ ἵνα εὖ σοι γένηται καὶ ἔσῃ μακροχρόνιος ἐπὶ τῆς γῆς. ⁴ Καὶ οἱ πατέρες, μὴ παροργίζετε τὰ τέκνα ὑμῶν ἀλλὰ ἐκτρέφετε αὐτὰ ἐν παιδείᾳ καὶ νοουθῆσίᾳ κυρίου.	Τὰ τέκνα, ὑπακούετε τοῖς γονεῦσιν κατὰ πάντα, τοῦτο γάρ εὐάρεστόν ἐστιν ἐν κυρίῳ. ²¹ Οἱ πατέρες, μὴ ἐρεθίζετε τὰ τέκνα ὑμῶν, ἵνα μὴ ἄθυμωσιν.

Dieser Abschnitt im Epheserbrief, sowie die Parallele im Kolosserbrief beschäftigen sich mit der familiären Beziehung zwischen Kindern und ihren Eltern, insbesondere dem Vater. Eingebettet in Ausführungen über die Beziehung von Ehemann und Ehefrau (Eph 5,22-33) und das Verhältnis von Herr und Sklave (Eph 6,5-9) ist er Teil einer Haustafel, die alle wichtigen Beziehungen innerhalb eines antiken Haushaltes beschreibt. Paulus geht bei allen drei Beziehungspaaren auf die gleiche Art und Weise vor (Hoehner 2002: S. 728). Zuerst spricht er den Partner an, der untergeordnet ist, in diesem Fall die Kinder und gibt ihnen eine Anweisung („gehört euren Eltern“). Diese Anweisung wird anschließend verstärkt und mit einer Motivation hinterlegt. Die Motivation begründet Paulus ausführlich mit dem fünften Gebot. Anschließend wird der Vater angesprochen. Er wird ebenfalls zuerst aufgefordert („reizt eure Kinder nicht“), anschließend positiv verstärkt („sondern zieht sie auf“) und mit einer Motivation gestützt.

Vor einer detaillierten Betrachtung des Abschnitts ist es wichtig, sich des Zusammenhangs bewusst zu werden. In Eph 5,15-21 ruft Paulus seine Leser auf, weise zu leben, indem sie das Beste aus den Möglichkeiten machen, die sich ihnen bieten. Dies kann dann geschehen, wenn sie erfüllt mit dem Heiligen Geist den Willen Gottes verstehen. Die Auswirkungen eines solchen Lebens beschreibt Paulus in Vers 19-21 an vier Punkten, wobei der letzte Punkt „Unterordnung“ ist. Dieser letzte Gedanke ist die Brücke zu der gesamten Haustafel und auch zu unserem Abschnitt.³⁹ Nur erfüllt vom Heiligen Geist (V18) können die Gemeindeglieder dem Willen Gottes entsprechend in der gegenseitigen Unterordnung leben. Doch was ist mit dieser Aussage „Ordnet euch einander unter“ eigentlich gemeint? Zwei grundsätzliche Auslegungsmöglichkeiten stehen zur Diskussion. Die erste gründet auf dem Verständnis, dass ἀλλήλοις (einander) vollständig reziprok gemeint ist und alle Seiten im gleichen Maße auf einander bezogen werden. Die Unterordnung wäre dann im vollen Sinne wechselseitig. A ordnet sich B unter, und B ordnet sich A unter. Diese Sicht wird vor allem daraus begründet, dass es sich bei der gegenseitigen Unterordnung um einen Ausdruck christlicher Demut und Nächstenliebe handele. Andere höher zu achten als sich selbst (vgl. Röm 12,3) und dem anderen durch die Liebe Christi zu dienen (Gal 5,13), darum gehe es dann in diesem Text (Snodgrass 1996: S. 292). Schwierigkeiten macht hier meiner Ansicht nach die Tatsache, dass auch Snodgrass deutlich macht, dass der Begriff Unterordnung nicht abgeschwächt werden darf in so etwas wie gegenseitigen Respekt oder Achtung vor einander. Doch durch die Auslegung geschieht genau dies. Diese Variante zerbricht letztlich an der Klarheit des Verbs ὑποτάσσω.⁴⁰ Die zweite Möglichkeit versteht nun das Pronomen ἀλλήλοις in diesem Kontext nicht vollständig wechselseitig. Auch an anderen Stellen im NT ist das „einander“ nicht völlig reziprok. Wenn es z.B. in Gal 6,2 heißt „Einer trage des anderen Last“, so ist das ἀλλήλων an dieser Stelle vom Kontext her eindeutig so zu verstehen, dass es eben einige gibt, die tragen können und die Lasten der Anderen tragen sollen. Die Träger stehen dann allerdings in der Gefahr sich zu überheben. In diesem Sinne kann das „einander“ auch hier verstanden werden. Dann geht es bei der Aufforderung darum, dass sich die Christen einander unterordnen entsprechend den Autoritäten, die Gott eingesetzt hat. Unser Abschnitt legt nun diese geforderte Unterordnung im Blick auf die Beziehung von Kindern und ihren Eltern aus.

Doch dies ist nicht die einzige wichtige Vorbemerkung zum Kontext. Im Blick auf das Thema der Arbeit ist noch ein umfassenderer Blick notwendig, der zu schnell vergessen wird. Sowohl der Kolosser- als auch der Epheserbrief waren dazu bestimmt, im Gottesdienst gelesen zu werden (vgl. Kol 4,16). Das heißt, Paulus ging zunächst einmal ganz selbstverständlich davon aus, dass Kinder dabei zugegen waren.⁴¹ Darüber hinaus ist bemerkenswert, dass Paulus sich überhaupt direkt hier an Kinder im Gottesdienst wendet. Er sieht sie als Teil der Gemeinde und spricht sie als solche an, in denen ebenfalls Gottes Geist ein Leben nach dem Willen Gottes wirken soll (siehe Eph 5, 15-18; so auch Hoehner 2002: S. 785). Und er wendet den Gedanken der Unterordnung konkret auf ihre Lebenssituation an. Die Kinder werden von ihm als verantwortliche Mitglieder der Gemeinde gesehen (vgl. O'Brien 1999: S. 441). So

³⁹ Stott setzt Vers 21 an den Beginn des nächsten Abschnittes, sieht ihn aber ebenfalls als Brücke zum vorherigen Abschnitt (Stott, John R. W 2001: S. 160).

⁴⁰ O'Brien führt ausführlich aus, dass zum einen ὑποτάσσω keine symmetrische Beziehung ausdrückt, darüber hinaus der Begriff an anderen Stellen im NT eine klare Unterordnung beschreibt (1Kor 16,15-16, Röm 13,1; Eph 5,24) und im gesamten NT sich kein Hinweis darauf findet, da es bei Unterordnung einfach um einen respektvollen gegenseitigen Liebesdienst geht (O'Brien 1999: S. 402).

⁴¹ „There is no doubt that children were present at worship in the New Testament period, and continued to be present in succeeding generations of the church.“ (Strange 2006: S. 71)

nimmt Paulus hier en passant die Kinder mit hinein in die Adressatengruppe des gesamten Briefes.

Paulus spricht in Vers 1 die Kinder als solche an, die noch heranwachsen und lernen (vgl. Vers 4). Damit sind also nicht in erster Linie alle gemeint, weil nun mal jeder Eltern hat, sondern wirklich die Kinder innerhalb der Gemeinschaft. Vom Alter her sind sie mindestens so alt einzuschätzen, dass sie mit den Anweisungen, die Paulus hier gibt, auch etwas anzufangen wissen und die Fähigkeit haben sie umzusetzen. Es müssen also nicht unbedingt Teenager oder ältere Heranwachsende gewesen sein, aber sicherlich spricht Paulus nicht zu Kleinkindern (vgl. Hoehner 2002: S. 786). Die Kinder werden aufgerufen ihren Eltern zu gehorchen. Das Verb ὑπακούετε wird im Imperativ genutzt und bedeutet „gehorsamen, Folge leisten“ (Bauer et al. 1988: Sp. 1668). Die Kinder werden so in ihrer Verantwortlichkeit ernst genommen und zu ethischem Handeln aufgefordert. Die Ergänzung „in allem“, die sich im Kolosserbrief findet, betont das umfassende Verständnis des Gehorsams. Der Gehorsam bekommt allerdings noch den qualitativen Zusatz „im Herrn“. Der Kontext legt nahe, dies parallel zu verstehen zu Eph 5,22 und 6,5 wo es „als dem Herrn“ oder „als dem Christus“ heißt. Der Gehorsam gegenüber den Eltern wird zum Gehorsam gegenüber Christus. Den Eltern zu gehorchen ist Teil der christlichen Jüngerschaft (O'Brien 1999: S. 441). Die Begründung, die Paulus zunächst gibt ist einfach. „Denn das ist recht.“ Nach Bauer bezieht sich das Prädikat hier auf etwas, was sich nach gewissen Rechtsforderungen gebührt (Bauer et al. 1988: Sp. 394). Die Rechtsforderung schiebt Paulus im folgenden Satz nach. Sie ist nichts weniger als ein Gebot Gottes. „Das ist recht“ ist daher eher nicht als eigenständiger Appell an ein Naturrecht zu verstehen (so z. B. Stott, John R. W 2001: S. 179), sondern vielmehr als Einleitung für das alttestamentliche Gebot (O'Brien 1999: S. 442).

Paulus zitiert in den Versen 2 und 3 das Gebot nach 2Mose 20,12 aus der LXX (vgl. Hoehner 2002: S. 788) und ergänzt es um die Bemerkung, dass es das erste Gebot mit einer Verheißung sei. Dieser Einschub hat manche Diskussionen ausgelöst, wird doch das zweite Gebot von einer Strafandrohung und einem versprochenen Segen begleitet. Verschiedene Lösungsansätze sind hierzu angeboten worden.⁴² Bei näherer Betrachtung der Stelle in 2Mose 20,5f lässt sich jedoch feststellen, dass es im Anschluss an das zweite Gebot mehr um eine Charakterisierung Gottes geht („Denn ich, der HERR, dein Gott, bin...“) als um eine Verheißung. So lässt sich dem Paulus in seiner Aussage durchaus folgen. Der Bezug des Gebots zum Gehorsam liegt für O'Brien eindeutig darin, dass im Alten Testament die Kinder durch Gehorsam ihre Eltern ehrten (O'Brien 1999: S. 443), ungehorsam zu sein hieß, den Eltern Unehre zu machen (Hoehner 2002: S. 788). Die Verheißung beinhaltet zwei Aspekte, „damit es dir wohlgehe und du lange lebst auf Erden“. Die im Alten Testament vorhandene Ergänzung „das Gott dir gibt“ lässt Paulus weg, da die Landverheißung sich nicht auf die Empfänger des Epheserbriefes anwenden lässt. Wie genau die beiden Verheißungen „Wohlergehen“ und „langes Leben“ gemeint waren, bleibt unsicher (vgl. Bruce 1984: S. 398). Hoehner interpretiert beide auf dem Hintergrund des Gebotes und sieht im gelernten Gehorsam und der Ehrerbietung gegenüber den Eltern eine Grundlage für ein geordnetes, stabiles und somit auch langes Leben (Hoehner 2002: S. 792). Dies kommt allerdings für mich eher einer weisheitlichen Interpretation nahe und übersieht den Aspekt, dass Gott eine Verheißung schenkt, die er erfüllt und die nicht einfach logische Folge des menschlichen Handelns ist. Sicherlich sollte man Wohlergehen nicht einfach mit Reichtum gleichsetzen, aber doch als einen Segen Gottes verstehen, der das Leben gut werden lässt. Das ist eine Mut machende Verheißung für alle Kinder, die ihre Eltern ehren und ihnen folgen.

⁴² Hoehner diskutiert deren fünf (Hoehner 2002: S. 790f).

In Vers 4 spricht Paulus nun den Vater an. Damit wird gleich ein Ausrufezeichen gesetzt, denn Paulus macht damit unmissverständlich klar, dass er den Vater in der Verantwortung für die Erziehung der Kinder sieht (vgl. Hoehner 2002: S. 794). Die Aufforderung wird zunächst negativ formuliert $\mu\eta\ \pi\alpha\rho\omicron\rho\gamma\acute{\iota}\zeta\epsilon\tau\epsilon$ („erzürnt nicht“; Bauer et al. 1988: Sp. 1271). In der Parallele im Kolosserbrief heißt es $\mu\eta\ \epsilon\pi\epsilon\theta\acute{\iota}\zeta\epsilon\tau\epsilon$ („kränkt/ erbittert nicht“; Bauer et al. 1988: Sp. 625). Zusammen ergibt das eine gute Darstellung von dem, was Paulus vermeiden wissen will: jegliches Erziehungsverhalten, das dazu geeignet ist, die Kinder gegen die Eltern aufzubringen. Das kann Nörgelei sein, ein Rumhacken auf Fehlern und Fehlverhalten, überhöhte Anforderungen, ungerechte Behandlung oder sogar Demütigung (vgl. Zuck 1996: S. 125). Mit dieser Vorgabe an den Vater schiebt Paulus auch einen Riegel vor einen möglichen Missbrauch der Autorität und des Gebots zum Gehorsam. Denn unnötige Maßregelung, unbegründete Verbote und fehlende Rücksichtnahme auf Alter und Entwicklung werden nicht dadurch besser, dass man sich zu ihrer Durchsetzung auf das fünfte Gebot bezieht. Auch solches Verhalten fällt eindeutig in diese Kategorie von Handlungen, die Kinder gegen Eltern aufbringen oder sie mutlos werden lassen (Kol 3,21). Diese Einschränkung der väterlichen Autorität ist ein klarer Hinweis darauf, dass Kinder „obwohl sie ihren Eltern im Herrn gehorchen sollen, doch ein eigenes Leben und eine eigene Persönlichkeit besitzen. Sie sind kleine Leute in ihrem eigenen Recht. Als solche müssen sie respektiert werden und dürfen unter keinen Umständen ausgebeutet, manipuliert oder erdrückt werden.“ (Stott, John R. W 2001: S. 185) Es folgt die Ausweitung und Verstärkung $\alpha\lambda\lambda\acute{\alpha}\ \epsilon\kappa\tau\acute{\rho}\epsilon\phi\epsilon\tau\epsilon\ \alpha\upsilon\tau\acute{\alpha}\ \epsilon\upsilon\ \pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\iota}\alpha\ \kappa\alpha\iota\ \nu\omicron\upsilon\theta\epsilon\sigma\acute{\iota}\alpha\ \kappa\upsilon\ \rho\acute{\iota}\omicron\upsilon$. Der Imperativ $\epsilon\kappa\tau\acute{\rho}\epsilon\phi\epsilon\tau\epsilon$ bedeutet „nähren“ (Eph 5,29) oder auch „aufziehen, großziehen, erziehen“ (Bauer et al. 1988: Sp. 497). Damit tragen die Väter für Paulus die Hauptverantwortung für die Erziehung der Kinder. Und Paulus qualifiziert diese Erziehung und beschreibt ihre Umsetzung $\epsilon\upsilon\ \pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\iota}\alpha\ \kappa\alpha\iota\ \nu\omicron\upsilon\theta\epsilon\sigma\acute{\iota}\alpha\ \kappa\upsilon\ \rho\acute{\iota}\omicron\upsilon$ „in der Zucht und Ermahnung des Herrn“. An sich bedeutet $\pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\iota}\alpha$ allgemein „Erziehung“. Im NT wird es in 2Tim 3,16 im Sinne von Unterweisung gebraucht, in Hebr 12,5 eher im Sinne von Erziehung, die von Züchtigung begleitet wird (Bauer et al. 1988: Sp. 1221). $\nu\omicron\upsilon\theta\epsilon\sigma\acute{\iota}\alpha$ bedeutet eher „Beratung, Warnung, Ermahnung“ (Hoehner 2002: S. 797). Snodgrass geht davon aus, dass beide Begriffe nur das gleiche Konzept beschreiben (Snodgrass 1996: S. 322). Doch das wird meiner Ansicht nach dem sprachlichen Befund nicht gerecht (vgl. O'Brien 1999: S. 446). Beim zweiten Begriff, der Ermahnung, liegt der Schwerpunkt eindeutig auf dem verbalen Aspekt. Beim ersteren scheint es eher um eine stärker praktisch ausgerichtete Ausbildung und Erziehung zu gehen, die auch Korrektur und Disziplinierung beinhaltet (vgl. Stott, John R. W 2001: S. 186). Mit dem Genitiv $\kappa\upsilon\ \rho\acute{\iota}\omicron\upsilon$ stellt sich die Frage, wie er zu verstehen ist. Versteht man ihn als objektiven Genitiv, so ist Christus der Gegenstand der Unterweisung und Erziehung. Versteht man den Genitiv subjektiv, so ist Christus der, von dem alle Unterweisung und Erziehung ausgeht oder der diese Erziehung verordnet (Hoehner 2002: S. 798f). Oder man versteht ihn als Eigenschaftsgenitiv und versteht die Erziehung und Ermahnung als eine, die Christus gemäß ist oder „vor dem Herrn recht“ ist (vgl. Stott, John R. W 2001: S. 186 u. O'Brien 1999: S. 447). Ausgehend vom Kontext, der sich auf das weise Leben als Christ in der Kraft des Heiligen Geistes bezieht, sehe ich den Eigenschaftsgenitiv als den, der den Gedankenfluss am besten widerspiegelt.⁴³ Das Erziehungsverständnis, das Paulus hier darstellt, unterscheidet sich massiv von

⁴³ Warum Hoehner meint, die Konstruktion $\epsilon\upsilon\ \pi\alpha\iota\delta\epsilon\acute{\iota}\alpha\ \kappa\alpha\iota\ \nu\omicron\upsilon\theta\epsilon\sigma\acute{\iota}\alpha$ beinhalte schon die qualitative Bestimmung als eine, die vor dem Herrn recht ist, kann ich nicht nachvollziehen. Für mich wird sie erst durch den folgenden Genitiv klar als solche herausgestellt; damit wird betont, dass eine christliche Erziehung eben durch Jesus Christus geprägt ist und erheblich anders aussehen soll als eine, die vielleicht vor den Menschen recht ist, aber nicht vor dem Herrn. Aus meiner Sicht scheint eher die Tatsache, dass die Erziehung vom Herrn verordnet ist im Text redundant zu sein.

dem der damaligen Zeit und orientiert sich an dem, was Paulus bereits über den einen Gott und Vater „von dem jede Vaterschaft in den Himmeln und auf Erden benannt wird“ (Eph 3,15) geschrieben hat, und der als Vater seine Kinder aus allen Völkern adoptiert und zu einer Familie zusammengefügt hat. „Folglich sollen menschliche Väter sich so um ihre Familien kümmern, wie Gott, der Vater, sich um die seinige kümmert.“ (Stott, John R. W 2001: S. 184)

Welchen Ertrag bringt dieser Text nun für die Frage nach der Evangelisation unter Kindern? Wie bereits oben geschrieben (1.1.4), ist Gemeinde ein erklärtes Ziel von Evangelisation. In ihr soll die Gottesherrschaft gelebt werden und sichtbar Gestalt gewinnen. In diesem Text ist deutlich formuliert, dass zunächst einmal Kinder zu der Gemeinde gezählt werden und Mitverantwortung bekommen, aus der Kraft des Heiligen Geistes diese Gottesherrschaft im Alltag und in der Gemeinde sichtbar werden zu lassen. Damit wird deutlich, dass Kinder genauso Zielgruppe von Evangelisation sind und nicht ausgeschlossen werden. Darüber hinaus geht Paulus davon aus, dass auch sie es nötig und auch das Vermögen haben, erfüllt vom Heiligen Geist in ihrem Lebenskontext weise und Gott wohlgefällig zur Ehre Gottes zu leben. Dabei kommt den Eltern, insbesondere den Vätern, die Verantwortung zu, die Kinder darin zu unterstützen und sie so zu erziehen, dass das Leben der Kinder die Herrschaft Gottes über sein Volk widerspiegelt. Das beinhaltet aus meinem Verständnis auch die Kinder zum Reich Gottes und in seine Familie einzuladen. Bei all diesen Aufgaben ist aber darauf zu achten, dass hier keine Mittel eingesetzt werden, die das Kind gegen die Eltern und gegen Gott aufbringen oder es entmutigen. Vielmehr ist es wichtig, auf die Kinder einzugehen und sich auf ihre Entwicklung und ihre Möglichkeiten einzustellen. Damit gibt uns dieser Text auch einen klaren Ansatzpunkt dahingehend, dass auch von der Bibel her die kindliche Entwicklung ein beachtenswertes Thema für die Evangelisation von Kindern ist.

1.3 Eine systematische Einordnung der Evangelisation unter Kindern

1.3.1 Der Mensch im Elend – der anthropologische Ausgangspunkt

Bei der anthropologischen Einordnung geht es um nicht weniger als um das Ziel des Menschen und um die Frage, wie Gott ihn zur Erfüllung dieses Ziels geschaffen hat. Der Heidelberger Katechismus (HK) gibt hierauf eine Antwort in Frage 6: „Gott hat den Menschen gut und nach seinem Ebenbild erschaffen, das bedeutet: wahrhaft gerecht und heilig, damit er Gott, seinen Schöpfer, recht erkenne, von Herzen liebe und in ewiger Seligkeit mit ihm lebe, ihn zu loben und zu preisen.“

Das Ziel ist also rechte Gotteserkenntnis, herzliche Gottesliebe, ewige seelige Gemeinschaft mit ihm und Gott darin zu verherrlichen. Diese Zielsetzung unterscheidet in keiner Weise zwischen Erwachsenen und Kindern. Es ist die Antwort auf die Frage: „Wofür lebe ich?“

Damit der Mensch so leben kann, hat Gott ihn sehr gut geschaffen (1Mose 1,31), in seinem Bild (1Mose 1,26f). Zu dieser Ebenbildlichkeit zählt der Heidelberger Katechismus die Gotteserkenntnis, moralische Gerechtigkeit und Heiligkeit, die er mit Calvin aus dem Blick auf die Wiederherstellung der Ebenbildlichkeit erschließt (Kol 3,10; Eph 4,24; Inst I, 15,4). Die Sicht auf die Imago Dei im Heidelberger Katechismus ist eindeutig als eine substantielle zu verstehen, wie auch bei Calvin, der die Ebenbildlichkeit „in und bei, nicht aber außer dem Menschen“ verortet (Inst I, 15,4). Auch kann man indirekt die Fähigkeiten des Menschen, die zur Erfüllung des Zieles von Gott gegeben sind und ihn in der Schöpfung herausstellen, als Teil der Ebenbildlichkeit sehen. Dazu gehören z.B. Wille, Verstand oder die Fähigkeit zu moralischen Entscheidungen. Es ist möglich, im Blick auf die oben zitierte Formulierung des

Heidelberger Katechismus, die ja das eindeutige Ziel einer Gottesbeziehung mit der Ebenbildlichkeit verknüpft, ebenso eine relationale Komponente in der Ebenbildlichkeit zu sehen. Diese kommt aber sicherlich nicht so absolut zum Tragen wie bei jüngeren systematischen Entwürfen wie z.B. bei Otto Weber.⁴⁴ Verbindet man die Überlegungen von Frage 6 mit der Frage 1 im HK „Was ist dein einziger Trost im Leben und im Sterben? Dass ich mit Leib und Seele im Leben und im Sterben nicht mir, sondern meinem getreuen Heiland Jesus Christus gehöre. [...]“, so lässt sich ebenfalls hier ein Berührungspunkt zu einer relationalen Komponente sehen, stellt doch diese Frage die Überschrift über den gesamten Katechismus dar. Eine funktionale Beschreibung der Gottebenbildlichkeit allerdings kennt der HK nicht.⁴⁵

Im Sündenfall wurde diese Ebenbildlichkeit jedoch derart verdorben, dass alle Menschen „von Anfang an Sünder sind.“ Verloren ging die Erkenntnis Gottes und auch die Fähigkeit des Menschen von sich aus Gott zu erkennen (Inst II 2, 18-19), die Heiligkeit und die moralische Gerechtigkeit und damit auch die ungetrübte Gemeinschaft mit Gott. So befindet sich der Mensch im Elend.⁴⁶ Das beinhaltet aber nicht, dass sämtliche Gottebenbildlichkeit verloren wäre. Die oben genannten Fähigkeiten wie Wille und Verstand sind nach wie vor vorhanden, an welche Gott in seinem Wort immer wieder appelliert und so spricht die Bibel auch weiterhin vom Menschen, der im Bild Gottes gemacht ist (1Mose 9,6). Der HK findet hierfür keine weitere Erläuterung oder Erklärung. Calvin führt dies in der *Institutio* noch weiter aus und beschreibt die natürlichen Gaben wie Vernunft, Wille als weiterhin vorhanden, aber durch das Fehlen der übernatürlichen Gaben wie Gerechtigkeit und Heiligkeit als geschwächt bzw. verderbt, so dass der Mensch zu keinem Guten nach Gottes Maßstab mehr fähig ist.⁴⁷ Denn die guten Werke sind „allein solche, die aus wahren Glauben nach dem Gesetz Gottes ihm zur Ehre geschehen“ (HK Frage 91). So sind die Menschen zwar weiterhin im Ebenbild Gottes geschaffen und mit einer unübertroffenen Würde versehen, gleichzeitig brauchen sie die Wiedergeburt (HK Frage 8) und die Erneuerung zum Ebenbild Gottes (HK Frage 86 u. 115), die allein aus der Kraft Christi geschehen können (HK Frage 45).

Dies ist die Ausgangssituation aller Menschen, auch der Kinder. Dabei geht der HK den klaren Weg, diesen Stand der verderbten, entstellten Gottebenbildlichkeit nicht aufgrund von persönlicher Übertretung zu beschreiben. Nein, es ist die „Natur“ des Menschen, sein Elend, seine Gottesferne seit dem Fall und Ungehorsam der ersten Menschen (HK Frage 7). Doch es ist Gottes Ziel mit den Menschen, dass sie eine neue Form der Ebenbildlichkeit Gottes gewinnen und „dem Ebenbild seines Sohnes gleichgestaltet“ werden (Röm 8,29).

Dieser anthropologische Blick auf die Situation der Kinder ist sehr relevant und kommt aus meiner Sicht leider oft zu kurz. Er stellt uns vor Augen, dass Kinder eine Umgestaltung brauchen wie jeder Mensch. Sie stehen mit allen Menschen in der gleichen Linie ihrer verderbten Gottebenbildlichkeit, unfähig zu dem Guten nach Gottes Willen. Oft wird hier bereits eine

⁴⁴ „Es ist zunächst von entscheidendem Belang, daß *imago Dei* ganz offenkundig kein Seins- oder Qualitäts-, sondern ein *Verhältnisbegriff* ist.“ (Weber 1969: S. 618)

⁴⁵ Vermutlich folgt der HK hier ebenfalls Calvin, der in der *Institutio* eine funktionale Beschreibung der Gottebenbildlichkeit rundweg ablehnt, wenn er schreibt: „Ebensowenig (sic!) Zustimmung kann die Meinung finden, das Bild Gottes bestehe in der dem Menschen übertragenen Herrschergewalt, [...]“ (Inst I, 15,4)

⁴⁶ „Von des Menschen Elend“ lautet die Überschrift über den ersten Teil des Heidelberger Katechismus. Es ist hilfreich zu sehen, dass der Begriff „Elend“ in der Zeit der Abfassung die Hauptbedeutung „Fremde“ im Sinne von „fern der Heimat, Ausland“ hatte. Siehe dazu den Artikel „Elend“ in Grimm, Jacob u. Wilhelm (1854-1961: Bd. 3, Sp. 407).

⁴⁷ Inst II, 2,12

soteriologische Fragestellung aufgeworfen. Doch darum geht es hier (noch) nicht. Es geht darum zu begreifen, dass diese Situation zutiefst tragisch ist für jedes Kind, so wie für alle Menschen ohne Gott. Kinder sind von der biblisch anthropologischen Sicht her keine Sondermenschen, in denen die ursprüngliche Gottebenbildlichkeit noch erhalten wäre. Im Blick auf den substantiellen Aspekt der Gottebenbildlichkeit fehlt es ihnen an der Erkenntnis Gottes, sie können sich nicht an ihm erfreuen, ihnen fehlt die Liebe zu und das Vertrauen auf ihren Schöpfer, ebenso wie das Trachten nach wahrer Gerechtigkeit und Heiligkeit. Ihre Vernunft, ihr Wille, ihre natürlichen Gaben sind nur geneigt nicht Gott gemäß eingesetzt zu werden (siehe auch HK Frage 62). Kindern das Evangelium zu bringen heißt darum, alles das, was wir können, dafür einzusetzen, dass Kinder in den Stand gebracht werden, den Gott schon immer für sie wollte. Evangelisation der Kinder hat das Beste für sie im Blick, nämlich dass sie umgestaltet werden „in dasselbe Bild von Herrlichkeit zu Herrlichkeit“ (2Kor 3,18), so dass sie durch Gottes Kraft „[h]erzliche Freude in Gott durch Christus haben und Lust und Liebe, nach dem Willen Gottes in allen guten Werken zu leben“ (HK Frage 90) und so „je länger je mehr zum Ebenbild Gottes erneuert werden, bis [sie] nach diesem Leben das Ziel der Vollkommenheit erreichen“ (HK Frage 115). Im Blick auf den relationalen Aspekt der Gottebenbildlichkeit ist Evangelisation die Einladung in das Reich Gottes, die Einladung zur Rückkehr aus dem Elend der Gottesferne in die Wiederherstellung der engen Gemeinschaft mit Gott, zu der der Mensch geschaffen ist und in der der natürliche Mensch nicht lebt. Und Evangelisation ist auch die Begleitung und Unterstützung des Kindes in dem Umgestaltungsprozess (HK Frage 115 u. 86) zum Ebenbild Gottes, zum Nachfolger (Jünger) Christi Jesu.

Des Weiteren stellt uns die anthropologische Sicht auch den unglaublichen Wert eines jeden Menschen und eines jeden Kindes vor Augen: geschaffen, um Gottes Herrlichkeit widerzuspiegeln. Es ist nicht das mit unzähligen Sternen versehene Weltall, oder die Schönheit und Komplexität der Natur, die uns die Vortrefflichkeit und Herrlichkeit Gottes in erster Linie verdeutlichen sollen. Die Menschen sind die, die Gott in seinem Bilde schuf. Das sollte in der Evangelisationsarbeit auch unter Kindern den Blick darauf schärfen, dass jedes dieser Kinder Würde und Respekt verdienen, Zuwendung und Ehre, denn sie sind Träger der Ebenbildlichkeit Gottes. Daraus ergibt sich, bei aller Entstelltheit der ursprünglichen Ebenbildlichkeit, als einfache und doch komplexe Grundregel die Achtung der Kinder als Personen, in denen Gott uns entgegentritt. Dies schließt alles überhebliche und manipulative Verhalten gegenüber den Kindern aus.

1.3.2 Wie die Erlösung zugeeignet wird – die Verbindung von Soteriologie und Christologie

Folgt man dem Ansatz des HK, stellt sich nun die Frage nach der Zueignung der Erlösung (HK Frage 2), die klares Ziel der Evangelisation ist. Zuerst macht der HK deutlich, dass diese Erlösung Geschenk ist (HK Frage 18, 21 u.w.). In Frage 1 des HK findet sich nichts, was auf die Aktivität des Menschen in der Erlösung hinweist. Damit ist bereits eine klare Überschrift gesetzt. Zum Zweiten besteht diese Erlösung nicht einfach in einer abstrakten Größe. Es ist „Unser Herr Jesus Christus, der uns zur vollkommenen Erlösung und Gerechtigkeit geschenkt ist.“ (Frage 18) Diese Antwort macht deutlich, dass Christologie und Soteriologie im HK eng miteinander verwoben sind. Dies entspricht auch unserem Befund aus 1.1.2 und 1.1.3. Das Evangelium, die Gute Nachricht, hat Christus, sein Wesen und Werk zum Mittelpunkt. Es macht wenig Sinn, dies auseinander zu dividieren.

Doch wie wird nun die Rückkehr aus dem Elend, der Zutritt zum Reich Gottes, die Erlösung erlangt? Die Antwort hierauf hallt vielfach im Katechismus zurück: durch den Glauben (so Frage 20, 21, 30, 32, 53, 55, 60f u.w. des HK). Dabei werden verschiedene Kennzeichen

dieses Glaubens beschrieben. So wird in Frage 61 betont, dass der Glaube kein verdienstvolles Werk ist. Es ist der Weg, das Mittel, die Erlösung anzunehmen. Frage 21 und 65 des HK vermitteln zudem klar, dass der Glaube durch den Heiligen Geist gewirkt wird. Diese Betonung ist für Arbeit mit Kindern nicht zu vernachlässigen. Zu oft taucht die Frage auf, ob Kinder denn glauben können. Dabei wird der Glaube zu sehr auf eine intellektuelle Leistung beschränkt und nicht mehr bedacht, dass auch der Glaube eine Wirkung des Heiligen Geistes ist. Dabei ist der Glaube von Gott gewirkte Antwort auf den Ruf und durch die Botschaft des Evangeliums.⁴⁸ Aus dieser Sicht ist es also unerlässlich, den Kindern das Evangelium zu sagen. Oder anders gesagt: Wer Kindern das Evangelium noch nicht sagt, weil sie nicht glauben könnten, der ist mit einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung unterwegs. Die Betonung des Glaubens als Mittel oder Kanal, durch den die Gerechtigkeit und Erlösung empfangen wird,⁴⁹ ist letztlich eine klare Aufforderung, zu diesem Glauben einzuladen.⁵⁰ Auch definiert der HK genauer, was denn der Glaube ist. Er beinhaltet nach Frage 21 sowohl die „zuverlässige Erkenntnis“ als auch ein „herzliches Vertrauen“. Dabei bezieht sich die Erkenntnis hier auf ein Führ-Wahr-Halten der Heiligen Schrift. Es ist die Überzeugung, dass wahr ist, „was uns Gott in seinem Wort geoffenbart hat“ (HK Frage 21). Was Gott dort über sich, sein Wesen und sein Handeln offenbart, wird dann im Glaubensbekenntnis beschrieben und in den Fragen 23-58 weiter ausgeführt. Das Vertrauen bezieht der HK insbesondere darauf, dass die Vergebung, Gerechtigkeit und Seligkeit die Christus Jesus erworben hat, auch für den Einzelnen persönlich gilt.⁵¹ Damit ist der Glaube eine Verbindung von Erkenntnis und persönlichem Vertrauen auf die Offenbarung Gottes und seines Heilshandelns, das den Menschen in Christus gebracht wird. Gerade hier zeigt sich die Offenheit des Glaubens für Kinder. Kindliches Vertrauen, ist gerade das, was Jesus erwartet: ein Vertrauen, das Gottes Wort für wahr hält und sich von Gott mit seiner Gnade und Zuwendung mit Gerechtigkeit und Seligkeit in Christus Jesus beschenken lässt.⁵²

Inhaltlich bezieht sich der Glaube in Frage 21 auf die gesamte Offenbarung Gottes in seinem Wort. Das Zentrum ist dabei Christus Jesus, sein Erlösungshandeln und wie sich Gott gerade in ihm offenbart. Christus ist damit zum Zentrum der Schrift und aller Selbstoffenbarung Gottes gesetzt. Für den HK ist das Glaubensbekenntnis eine adäquate Zusammenfassung dessen, worauf sich der christliche Glaube bezieht (HK Frage 22). Der Inhalt des Glaubensbekenntnis wird dabei als Evangelium bezeichnet. Das erfordert für diese Arbeit einen kurzen Blick auf das Glaubensbekenntnis im HK.

Der HK teilt das Glaubensbekenntnis in drei Teile: „der erste handelt von Gott dem Vater und unserer Erschaffung; der zweite von Gott dem Sohn und unserer Erlösung; der dritte von Gott dem Heiligen Geist und unserer Heiligung“ (HK Frage 24). Die Auslegung des ersten Teils beginnt mit Frage 26. Die Antwort ist bemerkenswert und gleichzeitig logische Folge des in Frage 21 eingeschlagenen Weges, denn sie beginnt christologisch. Vater kann Gott nur genannt werden durch Christus Jesus seinen Sohn. Und das ist konsequent. Denn wenn der

⁴⁸ In Frage 21 heißt es konkret: „Wahrer Glaube ist [...] auch ein herzliches Vertrauen, welches der Heilige Geist durch das Evangelium in mir wirkt...“

⁴⁹ So heißt es in Frage 61: „Allein die Genugtuung, Gerechtigkeit und Heiligkeit Christi ist meine Gerechtigkeit vor Gott. Ich kann sie nicht anders als durch den Glauben annehmen und mir zueignen.“

⁵⁰ In Frage 86 wird zudem im HK deutlich die Aufgabe für alle Christen formuliert, dass wir „unseren Nächsten auch für Christus gewinnen.“

⁵¹ „[...] nicht allein anderen, sondern auch mir [...]“

⁵² Vgl. Kap. 1.2.2

Mensch doch durch seine Sünde von Gott getrennt und im Elend ist, wie kann er von Gott als dem Vater reden? Nur durch die Erlösungstat Christi.⁵³ So ist die Erläuterung des Glaubensbekenntnisses im HK durchgehend christozentrisch. Von Christus ausgehend, seiner Person und seinem Werk, wird das ganze Glaubensbekenntnis zu einem Evangelium, einer guten Nachricht. So sind im ersten Teil Gottes Allmacht und Herrschaft über die Schöpfung, seine Vorsehung, ein tiefer Trost. Denn Gott selbst ist der Vater der Gläubigen, der für sie sorgt und sie in seiner alles übersteigenden Liebe bewahrt und hält und dem darum jedes Vertrauen gebührt. In der Auslegung des zweiten Teils des Credos steht das Erlösungswerk von Jesus Christus im Mittelpunkt. Dabei geht es durchgängig nicht einfach um die Frage, was Christus getan hat. Das steht im Glaubensbekenntnis. In der Erläuterung des HK stehen immer wieder die Fragen „Was nützt ...“ und „Warum“ zu den einzelnen Aspekten im Mittelpunkt. Dabei geht es wiederholt direkt um die persönliche Anwendung dessen, was Christus für uns getan hat. Erkenntnis und herzliches Vertrauen sind Programm in den Fragen und Antworten des HK. Schon der Name „Jesus“ wird auf den Menschen bezogen. Er ist *unser* Heiland. Auch die drei Ämter als König, Priester und Prophet, die als Erläuterung des Christus-Titels eingeführt werden, bezieht der HK direkt auf den Gläubigen. Christus ist „zu unserem Propheten und Lehrer“ eingesetzt, „zu unserem einzigen Hohenpriester“ und „zu unserem ewigen König“. Er offenbart uns, dass Gott uns erlöst und wie er es von Beginn der Zeit bestimmt hat. Er gibt sich selbst für uns als Opfer und er regiert, schützt und erhält uns. Bei all der Konzentration auf das, was und wer Christus für uns ist, wird die Frage nach unserer Verantwortung nicht ausgeblendet. Der dritte Teil des Katechismus, wie der Christ die Dankbarkeit leben kann und soll, scheint auch in der Auslegung des zweiten Teils des Glaubensbekenntnisses immer wieder durch (z.B. Frage 32, 43, 45, 49, 51). Dies erinnert sowohl an die seelsorgerliche Komponente der Evangeliumsverkündigung bei Paulus, als auch an den Gedanken des Königreichs Gottes und dem Auftrag des Jüngermachens. Wichtig ist dann, dass auch der dritte Teil des Glaubensbekenntnisses als Teil des Evangeliums zählt. Auch hier bleibt der HK seiner Linie treu. In Frage 1 wird die Frage nach dem Trost betont und Frage 53 stellt unmittelbar klar, dass nach dem Zeugnis der Schrift, der Heilige Geist der Tröster ist, der den Glauben wirkt und durch den der Gläubige Anteil an Christus und seinen Gaben und Segnungen gewinnt. Dazu gehören die Gemeinschaft der Gläubigen, das Leben aus der Vergebung, die Hoffnung auf die Auferstehung und die Verheißung des ewigen Lebens. Die Erklärung oder besser gesagt Anwendung des Apostolischen Glaubensbekenntnisses endet mit einem erneuten Blick auf den Glauben an Jesus Christus als den einzigen Weg vor Gott Gerechtigkeit und das ewige Leben zu erlangen (Frage 59-62). Dabei wird in Frage 62 deutlich darauf hingewiesen, dass es keinen Weg gibt, durch gute Werke die Gerechtigkeit Gottes zu erlangen. So bleibt auch für Kinder als der eine Weg zur Gerechtigkeit: die Erlösung durch den Glauben an Jesus Christus zu empfangen.

1.3.3 Die ekklesiologische Einbindung

Wer sich mit Evangelisation beschäftigt, muss auch auf die Gemeinde schauen. Denn wie oben schon ausgeführt ist Evangelisation darauf ausgerichtet, eine Gemeinschaft von Jüngern zusammenzubringen. Diese sichtbare Gemeinschaft ist die Gemeinde bzw. Kirche. Der HK beschäftigt sich mit ekklesiologischen Themen zunächst am Ende der Anwendung des Apostolicums und anschließend in der Beschäftigung mit den Sakramenten. Erinnern wir uns: der HK versteht den Gehalt des Apostolicums als Evangelium, somit auch das, was er über

⁵³ Die Aussage wird in Frage 33 noch einmal unterstrichen, wenn es dort heißt: „Wir aber sind um seiner willen aus Gnade als Kinder Gottes angenommen.“

die Kirche sagt. In Frage 54 lautet die Erklärung: „Ich glaube, dass der Sohn Gottes aus dem ganzen Menschengeschlecht sich eine auserwählte Gemeinde zum ewigen Leben durch seinen Geist und Wort in Einigkeit des wahren Glaubens von Anbeginn der Welt bis ans Ende versammelt, schützt und erhält und dass auch ich ein lebendiges Glied dieser Gemeinde bin und ewig bleiben werde.“ Damit werden zunächst einmal Antworten gegeben auf die Frage, wie Gemeinde entsteht. So wie Gott allein der Urheber der Erlösung ist, so ist auch er allein der Erbauer seiner Gemeinde. Gott selbst führt sein Volk zusammen aufgrund seines Willens aus der gesamten Welt, der gesamten Menschheit. Dies geschieht durch Gottes Geist, der den Glauben wirkt (s.o. zu Frage 53) und durch sein Wort. Diese Verbindung ist nicht neu, sondern wurde in Frage 21 bereits deutlich. Erneut kommt also hier der Verkündigung des Wortes eine große Bedeutung darin zu, wie Gott sein Reich baut. Gottes Wirken und die Verkündigung stehen komplementär zueinander. Dabei baut Gott nicht nur seine Kirche, er erhält sie auch als Ganzes und er bewahrt die Glieder seiner Gemeinde ewiglich. Die Verantwortung, Evangelium weiterzugeben, ist hier ein wichtiger Punkt für unsere Fragestellung. Der HK lässt hier keine Lücke. Teil des Leibes Christi wird jeder allein durch den vom Heiligen Geist gewirkten „Glauben in unseren Herzen“ und „durch die Predigt des Heiligen Evangeliums“ (Frage 65). Welch große Bedeutung die Verkündigung des Evangeliums gerade auch im Rahmen der Kirche hat, wird vor allem in der Auslegung des sogenannten Schlüsselamtes (Mt 16,18-19) im HK deutlich gemacht. So betont Frage 84, dass die Predigt des Evangeliums und der Ruf zum Glauben die Basis dieses Schlüsselamtes sind. Wer dem Wort von der Vergebung vertraut, dem schließt die Predigt das Himmelreich auf. Wer jedoch die Verheißung verwirft oder den Glauben heuchelt, dem schließt die Predigt das Reich der Himmel zu. Daran hat Gott sich gebunden.⁵⁴

Die Gemeinschaft der Heiligen wird im HK Frage 55 zuallererst auf die Gemeinschaft mit Christus bezogen: „Alle Glaubenden haben als Glieder Gemeinschaft an dem Herrn Christus und an allen seinen Schätzen und Gaben.“ Die Gemeinschaft der Gläubigen kommt darin zustande, dass sie alle in die Gemeinschaft mit Christus geführt sind. Daraus folgt auch die Gemeinschaft untereinander. Wie diese Gemeinschaft zu gestalten ist, führt der HK anschließend aus. Die Gaben, die Gott schenkt, sollen dann von allen „willig und mit Freuden zum Wohl und Heil der anderen“ gebraucht werden. Christus ist der Geber aller Schätze und Gaben und er begabt seine Kinder zum gegenseitigen Wohl. Diese Gaben sind darum auch auszuüben.

Wenn aber der Mensch allein durch den Glauben an Christus und sein Erlösungswerk sowie durch die Verkündigung Anteil an Christus gewinnt, muss sich die Frage nach der Bedeutung der Sakramente, insbesondere der Taufe stellen. In der schon erwähnten Frage 65 findet sich nun eine wichtige Ergänzung zur Frage nach dem Glauben. Dort heißt es: „Der Heilige Geist [...] bestätigt ihn durch den Gebrauch der Heiligen Sakramente“ (HK Frage 65). Die Sakramente beschreibt der HK dabei in der folgenden Frage vor allem als „heilige Wahrzeichen und Siegel“ (HK Frage 66). Sie sollen uns den Zuspruch des Evangeliums verdeutlichen (Wahrzeichen) und diesen Zuspruch in den Zeichen versichern bzw. bestätigen (Siegel). So macht der HK auch konsequent deutlich, dass die Taufe keine sündentilgende Wirkung hat. „[A]llein das Blut Jesu Christi und der Heilige Geist reinigt uns von allen Sünden.“ (HK Frage 72) Ganz in der reformatorischen Tradition argumentiert der HK für die Taufe der Kinder. Die Begründung ist eine zweifache. Zum einen argumentiert der HK, dass Kinder getauft werden sollten, weil auch ihnen im Blut Christi die Zusage der Erlösung und des

⁵⁴ „Nach diesem Zeugnis des Evangeliums will Gott in diesem und im zukünftigen Leben urteilen.“ (HK Frage 84)

Heiligen Geistes gilt. Um das zu verstehen, muss man kurz die vorhergehenden Fragen im HK zur Taufe betrachten. In Frage 69 heißt es zunächst: „Christus hat dies äußerliche Wasserbad eingesetzt und dabei verheißen, dass ich so gewiss mit seinem Blut und Geist von der Unreinigkeit der Seele, das ist von allen meinen Sünden reingewaschen bin [...]“. Die Taufe ist demnach ein Zeichen und Sinnbild dafür, dass der Gläubige in Christi Blut Sündenvergebung zugesagt bekommt. Frage 70 erweitert die Bedeutung der Waschung im Blut Christi. Nicht nur die Sündenvergebung ist zugesagt. „Es heißt ferner, durch den Heiligen Geist erneuert und zu einem Glied Christi geheiligt sein, so dass wir je länger je mehr der Sünde absterben und ein Leben führen, das Gott gefällt.“ Damit ist die Aussage in Frage 73, dass diese Zusage in der Taufe auch für Kinder gilt, erst einmal nichts anderes, als eine Bestätigung der umfassenden Bedeutung der Taufe und des gesamten Evangeliums für Alt und Jung. Es gilt allen. Die zweite Begründung für die Kindertaufe beinhaltet einen Zweck und einen Grund. Die Begründung wird damit gegeben, dass die Taufe die Beschneidung als Bundeszeichen abgelöst habe. Daraus ergibt sich auch der Zweck, die Kinder in den Bund Gottes mit seiner Gemeinde hereinzuholen und sie damit zu Gliedern der christlichen Kirche zu machen.⁵⁵ Dadurch entsteht allerdings eine gewisse Spannung in der Ekklesiologie des HK, ist doch in Frage 55 noch vermittelt worden, dass allein die Gläubigen Glieder am Leib Christi sind. Im HK bleibt diese Spannung bestehen. Sie löst sich nicht einfach auf und wird auch nicht vereinfacht gelöst. Die Aussagen sollen miteinander stehen. Dadurch bleibt die gnädige Zusage Gottes, die in der Taufe verdeutlicht wird, bezogen auf den Glauben.⁵⁶ Und der Glaube steht weiter als das Mittel, durch das der Mensch allein die Zusage der Vergebung annehmen und sich zueignen kann (vgl. Frage 55). Das Sakrament soll den Glauben bestätigen (s.o. Frage 65). Damit bleibt auch bei aller Betonung der Taufe für Kinder im HK die Notwendigkeit der Evangeliumsverkündigung bestehen.

Exkurs: Sind also die Kinder alle verloren, oder alle gerettet?

Diese Frage ist weithin diskutiert und höchst unterschiedlich beantwortet worden. Zuck zählt allein acht unterschiedliche Antwortmodelle auf (vgl. Zuck 1996: S. 218–225). Dem Rahmen dieser Arbeit ist wohl angemessen, dies noch einmal kurz im Blick auf den HK zu tun und Calvins Institutio zur Ergänzung zu nehmen.

Aus den behandelten Fragen lässt sich entnehmen, dass aus der Sicht des HK zunächst einmal alle getauften Kinder Glieder des Leibes Christi sind und damit auch an allen seinen Segnungen Anteil haben (vgl. HK Frage 74 i.V.m. 54 u. 55). Damit sind sie Erben des Himmelreichs. Dies muss dann auch für die ungetauften Kinder gläubiger Eltern gelten, da die Taufe diese Eingliederung in den Leib Christi nicht bewirkt, sondern als Wahrzeichen und Siegel bestätigt (vgl. Frage 74 i.V.m. 66). Der HK trifft keine direkte Aussage über Kinder von ungläubigen Eltern. Das ist aber nur allzu verständlich, denn dazu ist der HK nicht geschrieben. Ist er doch von seiner Ausrichtung auf die Vergewisserung des Heils gerichtet. Als indirekte Aussage steht im Raum, dass die Kinder

⁵⁵ Da der HK mehrfach die zeichenhafte Bedeutung der Sakramente unterstreicht, kann die Aussage des HK, dass die Kinder „durch die Taufe, das Zeichen des Bundes, in die christliche Kirche als Glieder eingefügt [...] werden [...]“ nicht so verstanden werden, dass die Taufe hier eine eigene Wirkkraft hätte. Zum einen kann der Satz so verstanden werden, dass es hier allein um die Aufnahme in die sichtbare Kirche geht. Oder aber die Kindertaufe soll sichtbar bestätigen, was nach Gottes Verheißung bereits geschehen ist (vgl. Inst. IV, 15, 22 und IV, 16, 9). Die Kindertaufe sieht Calvin daher auch als einen Ansporn an die als Kind Getauften Gott zu ehren und zu vertrauen, „der sie ja durch das feierliche Merkzeichen ihrer Adoption zu Kindern angenommen hat, ehe sie ihn ihres Alters halben als Vater zu erkennen vermochten.“ (Inst. IV, 16, 9)

⁵⁶ So auch Calvin. „Fehlt der Glaube, so wird das Sakrament zum Beweis unserer Undankbarkeit, der uns vor Gott als Angeklagte hinstellt, weil wir uns der im Sakrament gegebenen Verheißung gegenüber ungläubig verhalten haben.“ (Inst. IV, 15, 15)

der Gläubigen von den Kindern der Ungläubigen unterschieden werden. Dies kann so verstanden werden, dass, weil die Ungläubigen außerhalb des Bundes stehen, auch deren Kinder außerhalb des Bundes stehen und somit keinen Anteil an Christus haben.

Calvin geht in seinen Ausführungen in der *Institutio* noch etwas weiter. Er sieht die Kinder der Gläubigen als Teil des Leibes Christi (Inst. IV, 15, 22) und erwählte Erben des Reiches an, die durch die gläubigen Eltern geheiligt sind (vgl. Inst. IV, 16, 15). Also solche werden sie durch die Taufe von den „andern abgesondert [...], die ihrerseits als unrein beschuldigt werden“ (Inst. IV, 16, 15). Was er damit meint, wird später noch deutlicher, wenn er betont, dass Menschen, die außerhalb des Bundes stehen, nur getauft werden dürfen, „wenn Glaube und Buße dazwischentreten, die ihnen allein den Zugang zur Gemeinschaft des Bundes eröffnen können [...]“ (Inst. IV, 16, 24). Demnach stehen Kinder ungläubiger Eltern außerhalb des Bundes. Brauchen denn die Kinder gläubiger Eltern dann die Predigt des Evangeliums? Calvin geht hier einen interessanten Weg. Für ihn erfahren die Kinder gläubiger Eltern, die sterben, bevor sie die Verheißung begreifen und bewusst ergreifen können, eine gottgewirkte Erneuerung und Wiedergeburt, „auf eine Weise, von der er [= Gott C.P.] selbst allein vorsieht, dass sie zum Ziele führt“ (Inst. IV, 16, 21). Wenn die Kinder jedoch älter werden, so dass sie das Evangelium verstehen können, und darüber gelehrt werden, „so werden sie dadurch umso mehr zum Eifer um jene Erneuerung angefeuert, wo sie ja nun erfahren, dass sie mit dem Merkzeichen solcher Erneuerung schon gleich seit frühester Jugend beschenkt worden sind [...]“ (Inst. IV, 16, 21). Damit wird deutlich, dass sich Calvin mit seinen Aussagen nicht auf einen Zeitpunkt festlegen will, zu dem die Wiedergeburt und der Glaube im Leben des Täuflings Einzug hält. Die Taufe bestätigt Gottes Bundeszusage. „Die sonstige Bedeutung dieses Sakraments wird dann später folgen, zu der Zeit, die Gott selber vorgesehen hat.“ (Inst. IV, 16, 21) Demnach werden aus Sicht Calvins die Kinder der Gläubigen, die früh sterben, durch Gottes freies Wirken und aufgrund seiner Verheißung gerettet. Den Kindern, die so alt werden, dass sie im Glauben das Evangelium verstehen und ihm Vertrauen schenken können, soll nun der Weg zur Annahme und Zueignung des Heils gewiesen werden unter dem Vorzeichen der Gnadenzusage Gottes, die Gott ihnen in der Taufe geschenkt hat.

1.4 Zusammenfassung

1. Evangelisation ist Weitergabe (Verkündigung) der freudigen Botschaft über den Anbruch der Gottesherrschaft. Diese Botschaft gründet und hat ihren Inhalt in der Person, im Wirken und in den Worten Jesu Christi. Die aktive mündliche Verkündigung steht dabei im Mittelpunkt. Evangelisation beschränkt sich dabei jedoch nicht auf die Erstverkündigung, sondern beinhaltet die gesamte Bandbreite von Lehre und Verkündigung, die darauf ausgerichtet ist, Menschen zu Nachfolgern Jesu zu machen und sie darin weiter zu begleiten. Auch wenn das Evangelium darauf ausgerichtet ist, dass der Mensch auf die Botschaft antwortet, geschieht Evangelisation nicht allein mündlich. Für die Arbeit unter Kindern ergibt sich daraus eine zentrale Stellung der Evangelien. In ihren Berichten steht Jesus Christus als historische Person, sein Wirken und Reden, im Mittelpunkt. Kinder sollten diese Texte kennenlernen. Dies muss nicht nur erzählend geschehen. Auch die Verarbeitung der Erzähltexte in Spiel, Musik, Zeichnungen, Gedichten u. s. w. hilft Jesus Christus besser kennen zu lernen.
2. Die Verkündigung des Evangeliums ist eindeutig Auftrag für die Nachfolger Jesu. Er ergibt sich sowohl aus dem Neuen als auch aus dem Alten Testament. Die Frohe Botschaft soll in der ganzen Welt gehört werden. Den Auftrag dazu hat Jesus Christus selbst gegeben. Dieser umfasst grundsätzlich alle Menschen ohne Rücksicht auf Herkunft, Geschlecht, soziale Stellung oder Alter. Es gibt also keine Grundlage dafür,

Kinder von der Weitergabe des Evangeliums auszuschließen. Doch nicht nur der Befehl motiviert die Nachfolger zur Evangelisation, sondern ebenfalls die erlebte Gnade und Liebe des Christus, die es weiterzugeben gilt. Gemeinden haben demnach eine Verantwortung, auch den Kindern das Evangelium zu bringen. Dabei sollte dies aber bei denen, die solche Verantwortung tragen, von Herzen geschehen – aus Liebe zu Christus und in Liebe zu den Kindern. Diese Motivation sollte für die Mitarbeitenden gegenwärtig sein in der Vorbereitung genauso wie in der Durchführung.

3. Das Ziel der Verkündigung ist, dass Menschen umkehren, Vergebung ihrer Schuld erlangen und unter der Herrschaft Gottes und versöhnt mit ihm eine Gemeinschaft von Jüngern bilden, für die die endzeitliche Gottesherrschaft Handlungsmotiv und Hoffnungsgut ist. Auch Kinder brauchen und suchen Vergebung ihrer Schuld. Dabei muss den Kindern im evangelistischen Handeln nicht allein die Notwendigkeit, sondern gerade auch die Möglichkeit solcher Vergebung geboten werden. Es ist dabei deutlich zu machen, dass eine Umkehr zu Gott auch bedeutet, sich an ihn zu binden, Mitbürger seines Reiches zu werden, ihn als Nummer 1 des Lebens anzunehmen. Auch das Eintreten in die Gemeinschaft mit anderen Christen ist in der Verkündigung aufzugreifen.
4. Kinder sind unendlich wertvoll, geschaffen, um Gottes Herrlichkeit widerzuspiegeln. Doch ihre Gottebenbildlichkeit ist entstellt. Es fehlt ihnen an Gotteserkenntnis, Gerechtigkeit und Heiligkeit. Diese doppelte Wahrheit hat für jeden, der evangelistisch unter Kindern arbeitet, eine große Bedeutung. Zum einen lehrt sie, die Kinder als gleichwertig anzuerkennen, von Gott mit einer unvergleichlichen Würde ausgestattet. Sie sind mit Fähigkeiten, Talenten, ganz einmaligen Anlagen und einer unverwechselbaren Persönlichkeit beschenkt, von Gott unendlich geliebt und wert geachtet. Das ist der Blick, mit dem auch den Kindern zu begegnen ist. Aus dieser Sicht wachsen Respekt, Liebe und Annahme gegenüber den Kindern. Zum anderen ist dabei zu berücksichtigen, dass all die Fähigkeiten des Kindes nicht ausreichen, nach Gottes Maßstab gut zu leben, Gott zu erkennen, sich ihm zuzuwenden und für ihn zu leben.
5. Kinder brauchen Vergebung der Sünde und eine Wiedergeburt, die allein Christus schenkt und die allein durch den Glauben empfangen wird. Nur hieraus folgt die wahre Freude in Gott durch Christus, der Wunsch und die Liebe nach Gottes Willen zu leben und ihn mit dem ganzen Leben zu ehren. Das Sakrament der Taufe bestätigt Gottes Handeln, bewirkt es aber nicht. Der Glaube besteht in einem Für-Wahr-Halten dessen, was Gott durch sein Wort im Evangelium zusagt und einem kindlichen Vertrauen auf die Offenbarung Gottes und seinem Heilshandeln, das dem Einzelnen ganz persönlich gilt. Dieser Glaube ist eine mögliche, und durch den Heiligen Geist gewirkte, Antwort auf das zu Gehör gebrachte Evangelium. Kinder sind also einzuladen, im Glauben das Werk Christi für sich persönlich in Anspruch zu nehmen. Dafür brauchen sie eine für sie verständliche Erklärung des Heilshandeln Gottes. Wer sie weitergibt, muss selbst davon überzeugt sein, das Vertrauen der Kinder gewinnen und auch im eigenen Leben als vertrauenswürdiger Zeuge für die Wahrheit der Botschaft von Christus Jesus auftreten. Kinder brauchen Begleitung darin, Christus nachzufolgen und für ihn zu leben. Sie benötigen Vorbilder, um in der Liebe zu Gott und der Freude an ihm zu wachsen.
6. Die Verkündigung des Evangeliums an die Kinder ist unerlässlich. So stellt Jesus Christus selbst klar, dass der Zugang zum Reich Gottes und damit ebenfalls das Evangelium vom Anbruch seiner Königsherrschaft auch den Kindern gilt. Denn nicht Status, Ehre und Reichtum sind Voraussetzung für den Zugang zu diesem Reich, sondern

die Selbsterniedrigung, zu werden wie ein Kind. So sind Kinder in ihrer Art und Weise, wie sie das ewige Leben empfangen, ein Vorbild für Erwachsene. Die aus menschlicher Sicht "Kleinen" sind eben nicht ausgeschlossen, sondern hineingerufen. Ihnen nachzugehen und auf sie achtzugeben ist Aufgabe aller Jünger Christi. Kindern das Evangelium weiterzugeben ist keine Betreuungsaktion. Ihnen hat die gleiche Aufmerksamkeit zu gelten, wie anderen Altersgruppen auch. Wer dies übergeht, der hat einen Kernpunkt des Evangeliums nicht verstanden.

7. Kinder sollen Teil der Gemeinde sein und werden. Alle Glieder des Leibes Christi, also auch die Kinder, sollen in die Gemeinde aktiv eingegliedert und einbezogen werden. Dieser Herausforderung müssen sich alle Gemeinden stellen. Zu häufig wird der Eindruck vermittelt, Kinder seien nicht wirklich Teil der Gemeinde. Der Satz „Kinder sind die Gemeinde von morgen“ ist eine eklatante Fehlbewertung. Kinder, die mit Jesus leben, werden vielleicht die Gemeinde von morgen gestalten und tragen, aber schon heute sind sie Teil der Gemeinde. Und wenn sie als Kinder nicht Teil sein dürfen, warum sollten sie die Gemeinde in Zukunft brauchen?
8. Auch im Leben der Kinder soll sich durch die Kraft des Heiligen Geistes Gottes Herrlichkeit widerspiegeln. Das Wirken des Heiligen Geistes ist dabei nicht allein entscheidend für den Glauben und die immer weiterführende Umgestaltung in das Bild seines Sohnes, sondern auch für die Zusammenführung der Christen zu einer neuen Gemeinschaft, der Gemeinde. Für Paulus ist dies eine Selbstverständlichkeit. Kinder brauchen Hilfestellung in der Heiligung aber auch die Herausforderung, ihr Leben unter die Leitung des Heiligen Geistes zu stellen. Sie brauchen die Unterweisung aus Gottes Wort, wie sich in ihrer konkreten Situation Gottes Herrschaft im eigenen Leben zeigen kann und sollte.
9. Die Evangelisation geschieht dabei aktiv und aufsuchend in Wort und Tat. Gottes Liebe kann nicht nur in Worten weitergegeben werden, sie muss sich im Leben und Handeln des Einzelnen sowie der Gemeinschaft verwirklichen und damit sichtbar und erfahrbar werden. Die Botschaft muss hörbar und greifbar werden. Die Kinder müssen erleben können, wie die Liebe Gottes, seine Fürsorge, seine Heiligkeit, seine Barmherzigkeit, seine Gerechtigkeit in und durch die Gemeinschaft von Christen sichtbar werden. Woher sollen sie sonst wissen, was mit den Worten gemeint ist? Dies geschieht auch durch den seelsorgerlichen und lehrenden Dienst des Evangelisten, der zur Vertiefung der Verkündigung beiträgt. Überhaupt nimmt der Grundgedanke des Dienens eine zentrale Stellung in der Evangelisation ein. Sie ist gelebte Liebe und dient dem, der die Frohe Botschaft hören und verstehen soll. Dieser Dienst an den Kindern muss von Herzen geschehen und nicht aus Zwang. Kinder erkennen unverzüglich, wer mit ganzem Herzen und wer nur mit halbem Herzen für sie da ist.
10. Auch wenn die positive Antwort auf die Verkündigung, der Glaube, letztlich Gottes Wirken entspringt, so entbindet sie doch den Evangelisten und sein Umfeld nicht von Erkenntnisarbeit und dem Einsatz aller Kräfte. Die evangelistische Arbeit unter Kindern braucht gute Vorbereitung und ganzen Einsatz. Teilnahme und Durchführung von guten Schulungen und Seminaren für Mitarbeiter sind unerlässlich. Schwierige theologische Fragen einfach zu beantworten ist nicht die geringste, sondern die höchste Herausforderung.
11. In der Hinführung zu Christus und der Erziehung der Kinder ist auf ihre Möglichkeiten und Grenzen einzugehen, um sie nicht zu entmutigen oder gegen Gott aufzubringen. Die Gottebenbildlichkeit der Kinder schließt zudem jedes Überheben über die

Kinder aus. Kinder sind keine kleinen Erwachsenen. Sie sind auf einem eigenen Stand. Dies zu berücksichtigen ist wichtig, um Kinder nicht langfristig zu überfordern. Es bedeutet auch, auf die Fragen von Kindern und Heranwachsenden immer wieder einzugehen und diese Fragen ernst zu nehmen. Das Motto von Francis Schaeffer „ehrliche Antworten auf ehrliche Fragen“ gilt gerade auch für die Arbeit mit Kindern und Heranwachsenden.

2 Der strukturalistische Ansatz zur Entwicklung des religiösen Urteils

„Der Mensch – Stufen seiner Religiösen Entwicklung“, so lautet der Titel des Werkes von Fritz Oser und Paul Gmünder, in dem sie ihre strukturalistische Stufentheorie zur Entwicklung des religiösen Urteils vorstellten. Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Fritz Oser wurde 1937 in der Schweiz geboren. Nach seinem Abschluss zum Sekundarlehrer in der Schweiz und verschiedenen Studien an unterschiedlichen Orten in der Schweiz und in Frankreich promovierte Oser 1975 über Probleme intentionaler Lernkonzepte im Bereich der moralischen Erziehung an der Universität Zürich. Während eines Forschungsprojektes in den USA zu Problemlösungen im sozialen Bereich, das auch zu seiner Habilitation führte, arbeitete er unter anderem mit L. Kohlberg, R. Keagan und James Fowler zusammen. Nach seiner Habilitation 1979 in Zürich wurde er als ordentlicher Professor für Pädagogik an die Universität Freiburg gerufen und übernahm die Direktion des Pädagogischen Instituts der Universität Freiburg. Von 1989 bis zu seiner Emeritierung hatte er in der Folge den Lehrstuhl für Pädagogik und Pädagogische Psychologie inne.

Bereits im Vorwort ihrer vorgelegten Untersuchung weisen Oser/Gmünder auf die Grundannahmen ihrer Arbeit hin. Diese finden sich zu allererst in der strukturalistischen Epistemologie Jean Piagets (Oser/Gmünder 1992: S. 10). Des Weiteren sahen Oser/Gmünder in der Stufentheorie zur Entwicklung des moralischen Urteils von L. Kohlberg einen Vorreiter, dem sie in ihrer Untersuchung folgen wollten.⁵⁷ Darum werden beide Entwürfe hier grundlegend vorgestellt. Nur wer sie kennt, kann auch Oser/Gmünder umfassend verstehen.

2.1 Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets

Jean Piaget (1896-1980) gilt als einer der einflussreichsten Autoren in der Entwicklungspsychologie (Flammer 2009: S. 131).⁵⁸ Als Heranwachsender hatte er ein großes Interesse an der Biologie und beschäftigte sich gleichzeitig mit philosophischen Fragestellungen, besonders mit der Erkenntnistheorie. Doch zunächst studierte er Zoologie und legte mit 21 Jahren seine Dissertation über Mollusken im Wallis vor. Im Anschluss studierte er Psychologie in Zürich und weiter in Paris, wo er sich darüber hinaus mit Logik, Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie beschäftigte. Dort nahm er 1920 eine Stelle an Binets Laboratorium an. Sein Auftrag bestand darin, die französische Version eines englischen Tests zum logischen Denken zu standardisieren. Bei seiner Arbeit mit den Kindern faszinierte Piaget die Parallelität falscher Antworten bei gleichaltrigen Kindern. Es ging ihm dabei weniger um die Frage nach richtig oder falsch, sondern um die Denkvorgänge, die zum Urteil des Kindes geführt hatten. Um diese Denkwege der Kinder nachvollziehen zu können, entwickelte er eine Form des Interviews, die er als „klinische Methode“ bezeichnete. Sie besteht in einer Mischung aus Beobachtungs-, experimentellen und Interviewanteilen (Bugge 1993: S. 44). „Die klinische Untersuchung ist somit experimentell, insofern der Kliniker Probleme aufwirft, Hypothesen aufstellt, die Bedingungen variiert und schließlich seine Hypothese an den durch das Gespräch ausgelösten Reaktionen überprüft. Die klinische Untersuchung besteht aber auch aus

⁵⁷ „Wie Kohlberg den Bereich der Moral, so möchte das vorliegende Projekt den Bereich des Religiösen unter strukturalistischem Vorzeichen interpretativ erschließen.“ (Oser/Gmünder 1992: S. 11)

⁵⁸ Dieter Katzenbach und Olaf Steenbuck gehen sogar noch weiter, wenn sie formulieren: „Es dürfte unstrittig sein, das Werk Jean Piagets zu den wichtigsten Beiträgen der Wissenschaft des 20. Jahrhunderts zu zählen.“ (Katzenbach/Steenbuck 2000: S. 9)

direkter Beobachtung, insofern der gute Kliniker sich selbst lenken läßt [sic!], indem er lenkt, und den ganzen geistigen Kontext berücksichtigt anstatt 'systematischen Fehlern' zum Opfer zu fallen, was beim reinen Experimentator so oft der Fall ist.“ (Piaget et al. 1978: S. 18) Erst später erweiterte er diese auf verbale Interaktion begrenzte Methode um die Beobachtung des Umgangs mit Gegenständen.⁵⁹ Die qualitativen Unterschiede im Denken der Kinder unterschiedlicher Altersgruppen, denen er in jener Zeit nachging, lehrten ihn, „daß [sic!] man Intelligenz durch das empirische Erforschen kindlichen Denkens erklären muß [sic!]“ (Ginsburg/Opper 1993: S. 17).

Piaget hatte damit eine Verknüpfung zwischen seinem Interesse für die Probleme der Erkenntnistheorie und der Biologie gefunden. Denn schon früh war er zu der Überzeugung gelangt, dass die Philosophie keine wissenschaftlichen Erkenntnisse zu den Fragen der Erkenntnistheorie beitragen könne, denn „die Philosophie führt zu 'Einsichten' ('sagesse'), auf die vernunftbegabte Wesen wie die Menschen für die Koordinierung ihrer verschiedenen Tätigkeiten angewiesen sind, aber nicht zu dem eigentlichen durch Kontrollverfahren überprüfbaren Wissen, das wir 'Erkenntnis' nennen“ (Piaget 1974 a: S. 7). Die Biologie und auch die Psychologie hingegen waren für ihn Wissenschaften, die durch die Trilogie von Reflektion, Deduktion und Experiment seiner Ansicht nach allein Wahrheit konstituieren konnten (Piaget a 1974: S. 285). Durch die experimentellen Studien mit den Kindern angeregt entwickelte Piaget den Ansatz der genetischen Epistemologie. Sie ist seine zentrale Schöpfung (Fetz 1988: S. 11). Piaget war davon überzeugt, dass man, um die erkenntnistheoretischen Fragestellungen zu beantworten, sich mit der phylogenetischen und der ontogenetischen Entwicklung des Erkennens befassen muss. Die klassische Frage „Was ist Erkenntnis?“ wurde von Piaget als spekulativ und unwissenschaftlich abgelehnt. Unwissenschaftlich war sie für ihn, weil sie mit den Methoden von Hypothesenbildung und empirischer Überprüfung nicht anzugehen ist. Mit Rückgriff auf Whitehead machte er darum konsequent die Frage "Wie wird Erkenntnis?" zur Hauptfrage der Epistemologie (Fetz 1988: S. 33).⁶⁰ „Genetische Epistemologie stellt also die Frage, wie, d.h. nach welchen strukturellen Gesetzmäßigkeiten menschliche Erkenntnis sich entwickelt.“ (Buggle 1993: S. 17) Dieses Programm der genetischen Epistemologie war für ihn zeitlebens die Hauptmotivation sämtlicher Forschung. „Piaget war primär und zuerst immer genetischer Epistemologe und erst in zweiter Hinsicht Kinder- und Jugendpsychologe.“ (Buggle 1993: S. 18) Die Frage nach der Genese von Erkenntnis war der Leitstern in seiner psychologischen Forschung. Darum beschäftigte er sich in der Psychologie auch ausschließlich mit entwicklungspsychologischen Fragestellungen. Dabei sah er auch eine Verbindung zwischen Wissenschaftstheorie und Wissenschaftsgeschichte, zwischen Ontogenese und Phylogenese. Für Piaget spiegelte sich in der Erkenntnisentwicklung eines jeden Kindes die Phylogenese, die sich menschengeschichtlich in einer nicht zu erfassenden Vorzeit abgespielt habe (Fetz 1988: S. 31).

⁵⁹ Piaget selbst sah im Nachhinein die ursprüngliche Beschränkung auf das Gespräch als Fehler an (Hofmann 1991: S.18).

⁶⁰ Fetz stellt dar, dass die Grundvoraussetzung von Piagets genetischer Wende am deutlichsten durch das Prozessprinzip von Whitehead formuliert wurde. Dies beinhaltet die Annahme, dass das «Sein» einer Entität durch ihr «Werden» konstituiert ist. Man kann demnach das Sein nur verstehen, wenn man weiß, wie es geworden ist. Aus dieser Sicht ist Analyse der Genese der Schlüssel zur Beantwortung der epistemologischen Fragestellungen (Fetz 1988: S. 27–28).

2.1.1 Grundbegriffe der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets

Piaget geht davon aus, dass die Entwicklung kontinuierlich verläuft. (Thomas et al. 1986: S. 127) Der Gedanke an ein Entwicklungskontinuum beinhaltet veränderliche und unveränderliche Phänomene, sogenannte Invarianten und Varianten (Bugge 1993: S. 24). Als Varianten stellen sich zum einen die Strukturen und zum anderen die Inhalte dieser Strukturen dar.

Invariant sind für ihn die Grundfunktionen der Adaption und Organisation (Ginsburg/Opper 1993: S.32). Letzteres „bezeichnet die Tendenz [...] Prozesse in geschlossenen psychischen oder physischen Systemen zu systematisieren oder zu organisieren“ (Ginsburg/Opper 1993: S.32). Damit wird eine Funktion beschrieben, die darauf hinwirkt, bestehende Strukturen mit einander in Verbindung zu setzen und in immer höhere neue Strukturen zu integrieren. Der Begriff der Adaption beschreibt die immer neu zu leistende Anpassung eines Organismus an seine Umwelt, um innere Sollwerte oder Gleichgewichtszustände wie z. B. die Körpertemperatur zu erreichen oder beizubehalten (Bugge 1993: S. 25). Einer solchen Anpassung bedürfen nach Piaget auch die kognitiven Strukturen. Sie vollzieht sich durch die Prozesse der Assimilation und Akkommodation. Assimilation meint die „Integration externer Elemente in die sich entwickelnden oder abgeschlossenen Strukturen eines Organismus“ (Piaget 1981: S. 219). Eine solche Assimilation findet auf verschiedenen Ebenen statt. Nehmen wir z. B. den Bereich der Wahrnehmung und der Begriffe. In der Familie eines Kleinkindes wird ein kleiner Hund gehalten. Das Kind begegnet das erste Mal einer Katze und sagt: „Da, Wauwau.“ Es hat das Bild der Katze an sein Hundeschema (vier Beine, mit Schwanz, nicht zu groß) assimiliert. Bei Handlungen beschreibt es z. B. die Assimilation eines Steines an das Wurfeschema eines Kindes, wenn es bisher nur Bälle zu Hause geworfen hat und nun im Freien das erste Mal einen Stein wirft. Dabei wird schnell deutlich, dass allein durch Assimilation keine Veränderungen an den Strukturen möglich sind. Es ist also hierzu ein weiterer Prozess von Nöten, die Akkommodation. Mit diesem Begriff beschreibt Piaget „jede Modifikation eines Assimilationsplans (oder einer Assimilationsstruktur), die durch die von ihr assimilierten Elemente hervorgerufen wird“ (Piaget 1981: S. 221). So ist, um das Beispiel des Wurfeschemas wieder aufzunehmen, die veränderte Griffhaltung für den Stein im Vergleich zum Ball als Akkommodation zu bezeichnen. Assimilation und Akkommodation stehen komplementär zu einander und kommen nicht ohne einander aus. „Deshalb besteht kognitive Adaption [...] aus einem Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkommodation (sic!).“ (Piaget 1981: S. 221) Dieses Gleichgewicht kann jedoch auch in der ein oder anderen Richtung verschoben sein. Ein Übergewicht auf der Seite der Assimilation führt nach Piaget in den Egozentrismus, ein Übergewicht der Akkommodation führt zu Formen der äußeren oder inneren Nachahmung. Entscheidend ist die Tendenz des Organismus nach einem stabilen, wenn auch variierenden Gleichgewicht, auch Äquilibration genannt, zu streben, das sich sowohl auf das Verhältnis zwischen den Strukturen als auch auf das Verhältnis von kognitiven Strukturen und der Außenwelt bezieht (Baumgart 2001: S. 209). In beiden Fällen führt dieser Äquilibrationsprozess von der Zentrierung auf den eigenen Standpunkt zu einem systematischen Dezentrierungsprozess, „der eine notwendige Bedingung von Objektivität überhaupt ist“ (Piaget 1981: S. 224).

Die varianten kognitiven Strukturen sind „gewissermaßen die Instrumente des Erkennens“ (Baumgart 2001: S. 205). So bezeichnet Bugge sie auch als Organe, denn sie beschreiben sowohl somatische als auch psychische Strukturen. Durch sie wird die invariante Funktion der Adaption geleistet (vgl. Bugge 1993: S. 26). Wie aber soll man sich solche Erkenntnisorgane vorstellen? Der Strukturbegriff ist von Piaget bewusst sehr weit gefasst als ein „System mit Ganzheitsgesetzen oder -eigenschaften“ (Piaget b 1974: S. 265). Damit lassen sich sowohl

einfache Verhaltensschemata, wie das Greifschema, als auch abstrakte und rein intellektuell vollzogene Schemata, wie klassifizierende Operationen, als Struktur erfassen.⁶¹

„Unter einem Schema versteht Piaget eine kognitive Struktur, die sich auf eine Klasse gleichartiger Handlungssequenzen bezieht.“⁶² (Bugge 1993: S. 30) Über die Anwendung des Wurfschemas im obigen Beispiel ist das Kind in der Lage kognitiv neue Erkenntnisse über seine Umwelt zu erlangen. Denn einen Stein muss man anders halten als einen Ball. Er kann klein und trotzdem schwer sein. Er lässt sich je nach Beschaffenheit leichter werfen. Trifft er auf ein Fenster, gibt es mindestens eine Macke, und das ist mit einem Gummiball bisher nicht passiert. Besonders zu beachten ist dabei, dass solche Schemata für Piaget durch eine „inhärente Tendenz zur Aktivierung“ gekennzeichnet sind (ebd. S. 32). Es bedarf also keines äußeren Anreizes, die Motivation zur Anwendung ist eine intrinsische und verwirklicht sich in unterschiedlichen und immer weiterreichenden Assimilationsprozessen.⁶³ Die Strukturen als Varianten sind mit den Invarianten Organisation und Adaption verknüpft und erfahren durch die invarianten Funktionen eine ständige Anpassung und Differenzierung. Die Triebkraft für diese ständige Anpassung und Neuorganisation bildet nach Piaget das oben bereits beschriebene Streben nach einem Gleichgewicht (Äquilibration) des Organismus mit der Umgebung (Ginsburg/Opper 1993: S. 39).

2.1.2 Piagets Konstruktivismus

Betrachtet man dieses grundlegende Verständnis des Erwerbs von Erkenntnis, so kann gesagt werden, dass Piaget ein Vertreter des psychologischen Konstruktivismus ist, wird doch in seinem Ansatz im Menschen mit Hilfe der psychischen Strukturen und invarianten Funktionen ein Verständnis der Wirklichkeit konstruiert. Piaget geht allerdings dabei davon aus, dass eine Realität existiert und der Mensch im Laufe seiner Entwicklung mit seiner Erkenntnis sich kontinuierlich von der Peripherie zum Zentrum der Wirklichkeit bewegt. (Ginsburg/Opper 1993: S. 272) Für Piaget zeigt sich die Möglichkeit der Übereinstimmung von Erkenntnis und Wirklichkeit vor allem in der für ihn nachgewiesenen Übereinstimmung von Mathematik und Wirklichkeit. Diese kann im genetischen Ansatz Piagets weder einfach auf die reine Verarbeitung erworbener Daten zurückgeführt werden, was Piaget als empiristisch ablehnen würden, noch allein durch Vererbung übernommen worden sein, denn dies würde dem Entwicklungspostulat widersprechen. Logisch-mathematische Strukturen „sollen vielmehr durch reflektierende Abstraktion den allgemeinen Handlungskoordinationen entnommen sein und sich darum am Ende auf die allgemeine Organisation des Lebendigen überhaupt zurückführen lassen“ (Fetz 1988: S. 255). Der Mensch lebt, handelt und denkt in einer ständigen Interaktion mit seiner realen physikalischen und biologischen Umwelt, die durch einen ständigen komplementären Ablauf von Assimilation und Akkommodation geprägt ist. Weil nun der Mensch aber auch selbst realer Teil dieser biologischen und physikalischen Welt ist, und als lebendi-

⁶¹ Dies wird sehr verständlich dargestellt bei Ginsburg/Opper 1993: S. 35-37.

⁶² Strukturen sind also nicht nur „organisierte Verbindungen von Schemata“, wie Flammer meint (Flammer 1996: S. 118). Dies wird besonders klar, wenn Piaget schreibt: „Ein Schema ist die Struktur oder Organisation der Aktionen, so wie sie sich bei der Wiederholung dieser Aktionen unter ähnlichen oder analogen Umständen übertragen oder verallgemeinern.“ (Thomas et al. 1986: S. 122) Piaget unterscheidet vielmehr Elementar- und Gesamtstrukturen (bzw. sogar Endstrukturen), um zum Beispiel organisierte Verbindungen von Denkschemata zu beschreiben (vgl. Piaget a 1974: S. 269f).

⁶³ Dabei werden reproduktive, generalisierende, differenzierende und reziproke Assimilationsprozesse unterschieden. Eine weitere Ausführung hierzu findet sich z.B. bei Bugge 1993: S. 32-36. Eine Darstellung an dieser Stelle würde über den Rahmen der Arbeit hinausgehen.

ges Wesen ein offenes System darstellt, das im ständigen Austausch mit seiner Umwelt steht, ergibt sich in der psychologischen Konstruktion die wachsende Übereinstimmung zwischen Erkenntnis und Erkanntem (Fetz 1988: S. 256). Damit will sich Piaget auch von der Gefahr des reinen Subjektivismus lösen, die in jedem konstruktivistischem Ansatz steckt, denn „gerade durch den Rückgang auf die Handlungen [wird] jede Isolation des Subjekt von vorneherein überwunden [...], steht doch das Lebewesen als Handlungssubjekt in einer nicht wegzudenkenden inneren Beziehung zur materiellen Objektwelt“ (Fetz 1988: S. 265). Eine Antwort auf die Fragen nach einem das Subjekt übersteigendem Sein zu suchen, lehnt Piaget ab, denn aus seiner Sichtweise gehört dies konsequenterweise nicht mehr zu der ihn leitenden Frage nach dem Werden von Erkenntnis.

2.1.3 Die Stufen der kognitiven Entwicklung

Die Entwicklung der Erkenntnis verläuft sukzessiv und kann nach Piaget in Stufen dargestellt werden. Dabei beinhaltet der Stufenbegriff folgende Merkmale: eine strukturierte Ganzheit jeder Stufe, ihre qualitative Verschiedenheit und innere Differenziertheit, eine hierarchische Integration vorhergehender Stufen und damit zusammenhängend eine invariante und irreversible Abfolge (vgl. Schimmel 2008: S.9).

Die erste Stufe ist die sensomotorische, die von Piaget in sechs Stadien unterteilt wird (vgl. Piaget/Inhelder 1983: S. 13-17). Wie der Name schon verrät, stützen sich in dieser Phase die Konstruktionen des Kindes ausschließlich auf sensorische Wahrnehmungen und die Motorik, also Bewegungen. Im ersten Stadium lassen sich spontane Tätigkeiten beobachten, in denen Reflexe geübt, verfeinert und ausgeweitet werden. Im zweiten Stadium bilden sich erste Gewohnheiten, die sich zum Beispiel in Kombinationen von Bewegungsabläufen darstellen. In solchen Gewohnheiten findet sich jedoch beim Kind eben keine inhaltliche Verbindung zwischen Mittel und Zweck. Im dritten Stadium, wenn das Sehen und Greifen miteinander koordiniert werden können, beginnt das Kind primäre Zirkulärreaktionen auch auf andere Ebenen zu übertragen, weshalb man von sekundären Zirkulärreaktionen spricht. Hier beginnt die Differenzierung zwischen Mittel und Zweck, die im vierten und fünften Stadium seine weitere Ausprägung findet. Ist es im vierten Stadium in der Erreichung des Zwecks noch auf vorhandene Schemata begrenzt, so beginnt es im fünften Stadium nach neuen Mitteln aktiv zu suchen. Das sechste und letzte Stadium ist geprägt vom Übergang in die nächste Stufe. Hier beginnt das Kind innerlich ein neues Handlungsmuster auszuprobieren, bevor es ausgeführt wird.

Die zweite Stufe wird als konkrete Stufe bezeichnet und unterteilt sich in die präoperatorische Phase und die Phase der konkreten Operation.⁶⁴ Die präoperatorische Phase wird noch einmal aufgeteilt. Im Alter von ungefähr zwei bis vier Jahren „erwirbt das Kind die Fähigkeit, symbolische Vorstellungen zu bilden, die für abwesende Dinge oder Ereignisse stehen oder sie repräsentieren“ (Ginsburg/Opper 1993: S. 110). Diese Symbole können in verzögerter Nachahmung bestehen, in Worten oder auch in stellvertretenden Gegenständen. Es folgt ungefähr bis zum siebten Lebensjahr die Entwicklung eines anschaulichen Denkens. Diese Zeit ist gekennzeichnet von einer interessanten Logik, die Piaget als transduktiv bezeichnet. Kinder schließen in dieser Zeit vom Besonderen auf das Besondere. Die noch bestehende Unfähigkeit, Denkprozesse umzukehren, erlaubt es ihnen nicht, allgemeine Gesetzmäßigkei-

⁶⁴ In manchen Werken wird diese Stufe aufgrund der großen Unterschiede zwischen den beiden Phasen in zwei Stufen aufgeteilt, so dass man zu vier statt drei Hauptstufen gelangt. (so z.B. Thomas et al. 1986 und Siegler/DeLoache/Eisenberg 2005)

ten abzuleiten. Ein weiteres Kennzeichen dieser Phase des präoperatorischen Denkens ist der Egozentrismus. Das Kind ist in dieser Zeit völlig auf sich selbst und seine Bedürfnisse zentriert und noch nicht in der Lage Standpunkte anderer in sein Denken und Handeln einzubeziehen. Als letztes wichtiges Merkmal ist die Zentrierung zu nennen. Sie bezeichnet die Tatsache, dass das Kind bei Beobachtungen nur ein einzelnes auffälliges Merkmal und seine Veränderung wahrnimmt, während weniger deutliche Veränderungen nicht einbezogen werden. So wird in dieser Phase die Umformung einer Tonkugel in eine Rolle meist als Vermehrung interpretiert, da das Kind auf das auffällige Merkmal der Verlängerung zentriert ist. Dies ändert sich mit dem Übergang in die Phase der konkreten Operationen von ungefähr sieben bis elf Jahren. Unter Operationen versteht Piaget Aktionen, die verinnerlicht, reversibel und nicht isoliert sind, sondern zu Gesamtsystemen koordiniert werden (Piaget/Inhelder 1983: S. 74). Die reversible Umwandlung kann dabei sowohl eine Inversion als auch eine Reziprozität darstellen. Konkret sind sie insofern, „als sie sich direkt auf die Objekte beziehen und noch nicht auf verbal formulierte Hypothesen“ (Piaget/Inhelder 1983: S.76). Kinder sind in dieser Phase daher in der Lage in dem oben genannten Umformungsversuch zu erkennen, dass die Masse des Tons gleich bleibt. In den Antworten kann sich dann die konkrete Operation spiegeln. Die Aussage „Man kann die Wurst ja wieder zu einer Kugel machen.“ entspricht der Inversion. Die Antwort „Es ist gleich viel, denn es ist zwar länger, aber auch dünner.“ zeigt, dass das Kind die Reziprozität von Länge und Dicke erkannt hat. Dies bedeutet auch eine zunehmende Dezentrierung des kindlichen Denkens. Weitere wichtige Operationen, die das Kind in dieser Zeit erwirbt, sind die Aneinanderreihung und die operative Klassifizierung, aus denen sich nach Piaget erst ein echtes Zahlenverständnis ermöglicht (Piaget/Inhelder 1983: S.76-79). Diese Fähigkeit beinhaltet auch die Entwicklung der überschneidenden Klassifikation, die zum Verständnis von Metaphern nötig ist (Hofmann 1991: S.51). Auch ein Verständnis für Raum und Geschwindigkeit entstehen in dieser Phase, allerdings eher zum Ende der Stufe hin. Die Dezentrierung des Denkens bezieht sich auch auf den affektiven und sozialen Bereich und so nimmt auch die kindliche Egozentrik ab und das Kind beginnt Sichtweisen und Standpunkte anderer in sein Denken, Bewerten und Verhalten mit einzubeziehen. Dies zeigt sich zum Beispiel darin, dass es beginnt gemeinsam mit anderen Regeln im Spiel abzustimmen und es gelingt ihm immer besser in der Kommunikation sich auf den Kommunikationspartner einzustellen (Piaget/Inhelder 1983: S.84-90).

Die letzte Stufe in der Entwicklungstheorie Piagets ist die der formalen Operation. Interessant dabei ist, dass Piaget nicht davon ausging, dass alle Erwachsenen diese Stufe überhaupt erreichen (Siegler/DeLoache/Eisenberg 2005: S.105). Das Denken des Adoleszenten entwickelt sich nun „vom Konkret-Wirklichen zum viel umfassenderen Bereich des Hypothetisch-Möglichen“ (Hofmann 1991: S.54). „Ein solches Denken ermöglicht es ihnen, die besondere Wirklichkeit, in der sie leben, als nur eine von einer unendlichen Vielzahl möglicher Realitäten aufzufassen.“ (Siegler/DeLoache/Eisenberg 2005: S. 195) Dabei beinhaltet diese Stufe vor allem auch die Entwicklung eines formal-logischen Denkens. Dies baut auf bereits bekannten Operationen auf. Diese sind jedoch nun nicht mehr an das Konkrete gebunden, sondern können auch auf das Mögliche angewandt werden. Zudem werden logische Operationen nun miteinander verknüpft. Eine Operation ist dann immer gleichzeitig auch die Inverse einer anderen und die Reziproke einer weiteren (Piaget/Inhelder 1983: S. 102). Eine andere Form das formal-logische Denken, welches sich entwickelt, zu beschreiben ist die – wenn auch von den Jugendlichen nicht so formulierte – Nutzung logischer Verknüpfungen, wie sie in den sechzehn binären Operationen der Aussagenlogik dargestellt sind. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass dies nicht bedeutet, dass der Jugendliche oder Erwachsene grundsätzlich seine Möglichkeiten nutzt. Doch sein Denken entwickelt die Möglichkeiten eines hypothetisch-deduktiven Vorgehens. Piaget betont die hohe Bedeutung dieser Stufe auch für die affektive

Transformation, denn „die Welt der Werte kann ebenfalls innerhalb der Grenzen der konkreten und wahrnehmbaren Wirklichkeit bleiben oder aber sich im Gegenteil für alle interindividuellen oder sozialen Möglichkeiten öffnen“ (Piaget/Inhelder 1983: S. 110). Es ist deutlich, dass diese Entwicklung auch für das religiöse Verständnis von großer Bedeutung ist, da das Denken nun nicht mehr an das Gegenständliche gebunden ist (Hofmann 1991: S. 58).

Doch durch welche Faktoren wird diese geistige Entwicklung vorangetrieben? Piaget beschreibt deren vier: das organische Wachstum, Übung und Erfahrung, soziale Interaktion und Übermittlung, die Äquilibration. Alle Faktoren sind seiner Überzeugung nach notwendig aber nicht hinreichend für die Entwicklung. Nur dort, wo alle Faktoren in die gleiche Richtung weisen, geht die geistige Entwicklung voran. Die Äquilibration als eigener Faktor hier einzubringen ist das, was bei Piaget letztlich neu ist. Die anderen Faktoren (Anlage, Umwelt, Erfahrung) waren schon lange vorher im Blick. Mit der umfassenden Tendenz, Gleichgewichtszustände auf unterschiedlichen Stufen anzustreben, formuliert Piaget den seiner Ansicht nach ordnenden Mechanismus, der dafür verantwortlich und notwendig ist, die Erkenntnis, die im Heranwachsenden konstruiert wird, zu ordnen (vgl. Piaget/Inhelder 1983: S. 117).

2.1.4 Die Entwicklung des moralischen Urteils

Piagets erste Untersuchung über die Moralentwicklung muss als Grundlage für Kohlbergs Studien angesehen werden. Piaget unterschied zwei Stufen und eine Übergangsphase in der Frage nach dem moralischen Urteil. Piaget beobachtete zunächst Kinder beim Spiel mit Murmeln, um ihr moralisches Handeln zu beschreiben und führte später seine Untersuchungen mit Dilemmageschichten fort. (Ginsburg/Opper 1993: S. 136) Auf der ersten Stufe der heteronomen Moral „betrachten Kinder Regeln und Pflichten gegenüber anderen als unveränderbare, gegebene Tatsachen.“ (Siegler/DeLoache/Eisenberg 2005: S. 759) Eine Befolgung der Regeln ist gut, eine Missachtung böse. In einer Übergangsphase beginnen die Kinder die Position anderer zu verstehen und einzunehmen. Sie erkennen, dass Regeln veränderbar sind und beginnen auf Gerechtigkeit und Gleichberechtigung zu achten. (ebd. S. 160) Ihr Moralverständnis entwickelt sich hin zu einer autonomen Moral, die Piaget als zweite Stufe sieht. Auf dieser Stufe sehen die Kinder Regeln als soziale Übereinkunft und die Motivation des Handelns bekommt größeres Gewicht. Moralische Normen werden nicht mehr als vorgegeben hingenommen, sondern selbst entwickelt.

2.1.5 Aktuelle Kritik an Piaget

Piagets Theorie der geistigen Entwicklung gilt sicherlich insgesamt als bahnbrechend. Trotzdem gibt es heute einige wichtige und beachtenswerte Kritikpunkte an seiner Arbeit. Methodisch wird ihm von Bugge vor allem vorgeworfen, durch eine „willkürlich-manipulative Konstruktion theoretischer Begriffe“ an wichtigen Stellen seiner Theorie keine empirischen Sachverhalte zu beschreiben. Bugge weist beispielhaft darauf hin, dass Funktionen wie die Adaption aufgrund ihrer Abstraktionsebene schon per Definition invariant sind. Es wäre auch möglich gewesen, Funktionen auf einer tieferen Abstraktionsebene zu beschreiben, die dann per Definition variabel gewesen wären. Das macht deutlich, dass eine solche Aussage von Piaget letztlich sowohl gegen Verifizierung oder auch Falsifizierung immun ist (vgl. Bugge 1993: S. 107f). Auch an der Untersuchungsmethodik der klinischen Methode spart Bugge nicht an Kritik, sondern macht auf eine fehlende statistische Verarbeitung seiner Daten und mangelnde Kontrollmöglichkeiten aufmerksam. Letztlich spricht er sogar von einem anekdotenhaften Forschungsstil Piagets (Bugge 1993: S. 47).

Hinzuzufügen ist weitere inhaltliche Kritik, die sich vor allem in weitergehenden Theorien niedergeschlagen hat. Siegler, DeLoache und Eisenberg stellen vier Punkte vor, die ich hier kurz zusammenfasse (vgl. Siegler/DeLoach/Eisenberg 2005: 197-199). Der erste Kritikpunkt bezieht sich darauf, dass das Stufenmodell eine Konsistenz im Denken der Kinder auf einer bestimmten Stufe unterstellt, die Nachfolgeuntersuchungen nicht bestätigen konnten. Im Gegenteil zeigte sich das Denken von Kindern als weit variabler, als es nach Piaget hätte sein dürfen. Auch wenn Piaget diese Varianz zum Teil wahrnahm, bietet seine Theorie hierfür keinen Erklärungsansatz. Zweitens unterschätzte Piaget die kognitive Kompetenz von Kleinkindern und Säuglingen. Dies lag vor allem an seinen Aufgabenstellungen, die zum Teil hohe Anforderungen an Verständnis und auch an Motorik stellten. Einen Versuch diese Lücke zu schließen findet sich in den Theorien des Kernwissens, die sich mit der Frage auseinandersetzen, woher diese Frühkompetenzen der Kinder kommen könnten. Ein sicherlich sehr wichtiger Kritikpunkt an Piagets Theorie ist, dass er den Beitrag der sozialen Welt zur kognitiven Entwicklung zu gering schätzt. Piaget hat diesen Faktor zwar nie geleugnet, aber letztlich marginalisiert. Doch „die kognitive Entwicklung eines Kindes spiegelt die Beiträge anderer Menschen und der Kultur im weiteren Sinne viel umfangreicher wider, als Piagets Theorie diesen Einflüssen zugesteht“ (Siegler/DeLoache/Eisenberg 2005: S. 199). In den soziokulturellen Entwicklungstheorien wird daher versucht, diese Lücke zu schließen. Als weiterer Punkt sei darauf aufmerksam gemacht, dass Piagets Theorie in der Erklärung der kognitiven Prozesse und Mechanismen, die kognitive Entwicklung auslösen, sehr vage bleibt. Auch wenn die Beschreibung des Denkens selbst oft sehr klar und pointiert ist, bleiben doch die Fragen danach, was die Entwicklung auslöst, oder wie Prozesse der Assimilation und Akkommodation vor sich gehen, offen. Eine letzte Kritik an Piaget liegt bis heute darin, dass seine Definition einer Stufe des formal-operativen Denkens als spezifisch für westliche Industrienationen angesehen wird und einer interkulturellen Überprüfung bisher nicht standgehalten hat (Schöfthaler 1984: S. 42).

Meiner Ansicht nach lassen sich die Kritikpunkte an Piaget fast durchgängig mit Piagets Konstruktivismus in Beziehung bringen. So sehe ich die Unterschätzung des sozialen Umfeldes und dessen Einflusses als einen klaren Hinweis auf eine Abwertung der äußeren Faktoren. Direkte Einwirkung von außen ist insofern für Piaget schwierig zu verarbeiten, weil er als Konstruktivist den Einzelnen immer als den Aktiven beschreibt. Der Mensch kann Erkenntnis nur konstruieren und muss dazu aktiv mit seiner Umwelt interagieren. Der Konstruktivist tut sich schwer damit, einen Weg zu finden, direkte Impulse von außen in sein System einzuführen, in dem der Einzelne im Extremfall passiv verändert wird. Dies korrespondiert für mich auch mit der Problematik der interkulturellen Abweichungen. Auch hier wird letztlich der kulturelle Einfluss als Faktor von außen zu wenig beachtet. Die Tatsache, dass klare Beschreibungen für die Funktion der Adaption oder auch für das Streben nach Äquilibration fehlen, sind in Beziehung zu setzen mit Buggles Vorwürfen, Begriffe per Definition eingesetzt, ohne sie empirisch gewonnen zu haben. Diese Begriffe sind mit Rückgriff auf die Biologie gesetzt worden und nicht das Ergebnis seiner Forschung. Insofern hat Bugge recht, dass sie sich letztlich auch einer Falsifikation entziehen. Auch die Problematik, dass Piaget Säuglinge unterschätzte und die Theorie keine Antwort auf Frühkompetenzen geben kann, ergibt sich für mich folgerichtig aus dem konstruktivistischen Ansatz. Denn aus diesem Blick heraus muss jede Fähigkeit und jede Erkenntnis zunächst konstruiert worden sein. Wenn für diese Konstruktion aber kaum Zeit bleibt, liegt eine Unterschätzung der Fähigkeiten von Säuglingen und Kleinkindern nahe.

2.2 Die Stufentheorie der Moralentwicklung von L. Kohlberg

Der amerikanische Entwicklungspsychologe Lawrence Kohlberg (1927-1987) wuchs in den USA auf. Sein Vater war jüdischen, seine Mutter christlichen Glaubens. Nach dem zweiten Weltkrieg und dem Abschluss der Schule arbeitete er unter anderem als Maschinist auf einem Schiff, das jüdische Flüchtlinge nach Palästina schmuggelte. Diese Erfahrung war sicherlich prägend für seine spätere Arbeit zur Frage nach einer moralischen Entwicklung (vgl. Hofmann 1991: S. 100). 1955 begann Kohlberg mit seiner Dissertation in der er auf den Grundlagen von Piaget und Dewey zunächst versuchen wollte, die vorgeschlagenen Stufen zur moralischen Entwicklung zu überprüfen und ggfs. neu zu beschreiben (Kohlberg 2000: S. 51).⁶⁵ Seit seiner Dissertation, in der er erstmalig die Stufentheorie formulierte, hat er sich bis zu seinem Tod 1987 intensiv darum bemüht, seine Theorie zu verbessern, philosophisch zu begründen, für die Praxis fruchtbar zu machen und auf Kritik und Erfahrungen aus der Praxis hin anzupassen.

2.2.1 Forschungsansatz

Kohlberg übernahm den Ansatz der klinischen bzw. semiklinischen Interviews von Piaget. Er bezeichnete sie als Moral Judgement Interviews. Dabei ging er in einem Dreischritt vor. Zunächst wurden den Probanden Geschichten vorgelegt, die ein moralisches Dilemma enthielten und auf eine Entscheidung zwischen zwei Alternativen hinausliefen. Im zweiten Schritt wurde der Proband darum gebeten, eine inhaltliche Entscheidung zu fällen. Diese inhaltliche Entscheidung bezeichnete er jedoch für die Auswertung des Interviews in Bezug auf die Stufe des moralischen Urteils als unerheblich. Diese bezog sich vielmehr auf den letzten Schritt, nämlich die Begründung der inhaltlichen Entscheidung. Dabei kann der Interviewer zum einen auf einen standardisierten Katalog von Nachfragen zurückgreifen, die vor allem sicherstellen sollen, dass der Proband auf der für ihn höchstmöglichen Stufe rasoniert. Zum zweiten kann der Interviewer frei formulierte Zusatzfragen stellen, die sicherstellen sollen, dass die Antworten des Probanden klar interpretiert und zugeordnet werden können (Hofmann 1991: S. 121).

Beispiel: Das „Heinz-Dilemma“

„In Europa drohte eine Frau an einer besonderen Form der Krebserkrankung zu sterben. Es gab nur ein Medikament, von dem die Ärzte noch Hilfe erwarteten. Es war eine Radium-Verbindung, für die der Apotheker zehnmal mehr verlangte, als ihn die Herstellung kostete. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, versuchte, sich bei allen Bekannten Geld zu leihen, aber er bekam nur die Hälfte der Kosten zusammen. Er sagte dem Apotheker, daß [sic!] seine Frau zu sterben drohe und bat darum, das Medikament billiger zu verkaufen oder Kredit zu gewähren. Der Apotheker sagte: ‚Nein. Ich habe das Medikament entwickelt, und ich will damit Geld verdienen.‘ In seiner Verzweiflung drang Heinz in die Apotheke ein und stahl das Medikament.

Sollte der Ehemann dies tun? Warum?“ (Schweitzer 2004: S. 113)

Kohlberg und seine Mitarbeiter führten in dieser Form mehrfache Studien durch. Als wichtigste davon gilt seine Längsschnittstudie über 20 Jahre an 50 männlichen Personen aus dem Großraum Chicago (Arbeiter- und Mittelschicht). Ab einem Alter von 10-16 Jahren wurden sie in einem Abstand von drei Jahren befragt. Als wichtigste interkulturelle Studien gelten eine zehnjährige Studie an Jungen aus türkischen Dörfern und Städten und eine ebenfalls

⁶⁵ Der amerikanische Pädagoge und Erziehungsphilosoph John Dewey (1859-1952) war für Kohlberg ein wichtiger Ideengeber, postulierte er doch ebenfalls unterschiedliche Stufen einer moralischen Entwicklung. Allerdings tat Dewey dies auf rein theoretischer Ebene.

zehnjährige Studie mit männlichen und weiblichen Teilnehmern in Israel. Hinzu kam noch eine Anzahl von internationalen Vergleichsstudien (Kohlberg 1987: S. 28).

2.2.2 Stufen zur Entwicklung des moralischen Urteils

Kohlberg definierte drei Niveaus mit jeweils zwei Ebenen, sodass er auf insgesamt sechs Stufen der moralischen Urteilsfindung kam. Dabei waren für ihn die Stufenmerkmale, die auch Piaget verwandte, grundlegend. Die Unterteilung der drei Niveaus basiert dabei letztlich auf der Einstellung des Einzelnen zu den Regeln, Erwartungen und Konventionen der Gesellschaft. (Kohlberg 1996: S. 127) Auf dem vorkonventionellen Niveau kann das Individuum Regeln und Konventionen noch nicht verstehen oder unterstützen. Auf dem konventionellen Niveau dagegen werden die Regeln gerade deshalb akzeptiert, weil sie die Erwartungen und Regeln der Gesellschaft sind. Auf dem postkonventionellen Niveau werden die Konventionen und Regeln der Gesellschaft verstanden, doch eine Zustimmung basiert auf allgemeinen moralischen Prinzipien und Werten, die auch den gesellschaftlichen Regeln zugrunde liegen. Weichen die Konventionen von den Prinzipien ab, hält sich die Person auf dem postkonventionellen Niveau an das betreffende Prinzip und nicht an die Konvention. (vgl. Kohlberg 1996: S. 127)

Kohlberg unterteilt nun jedes Niveau in je zwei Stufen, „wobei die zweite Stufe jeweils eine fortgeschrittenere und besser organisierte Variante der allgemeinen Perspektive des jeweiligen Hauptniveaus darstellt“ (Kohlberg 1996: S. 127). Die Stufen lassen sich in Anlehnung an Kohlberg (vgl. Kohlberg 1996: S.128-132 und Kohlberg 1987: S. 26-27) wie folgt beschreiben, wobei ausgewählte Beispielantworten die einzelnen Stufen veranschaulichen sollen.⁶⁶

Stufe 1: Heteronome Moralität

Auf dieser Stufe orientiert sich die Person in ihrer moralischen Entscheidung an drohenden Strafen oder an der überlegenen Macht einer Autorität. Macht wird nicht hinterfragt, der Gehorsam ist letztlich Selbstzweck. Die Intentionen einer Handlung spielen dabei keine Rolle. Beispiel: „Heinz soll das Medikament nicht stehlen, da er sonst erwischt werden könnte.“

Stufe 2: Die instrumentell-relativistische Orientierung

Eine Handlung ist richtig, wenn sie der Befriedigung der eigenen Bedürfnisse, oder gelegentlich auch der Bedürfnisse anderer, dient. Fairness und Gegenseitigkeit sind pragmatische Größen, die nach dem Prinzip „eine Hand wäscht die andere“ und nach dem persönlichen Nutzen interpretiert werden. Beispiel: „Wenn Heinz seine Frau am Leben halten will, soll er stehlen, wenn er aber eine andere heiraten möchte, nicht.“

Stufe 3: Die Orientierung an zwischenmenschlicher Übereinstimmung

Hier steht bei moralischen Entscheidungen der Wunsch im Mittelpunkt, in den Augen anderer – und in den eigenen Augen – als „guter Kerl“ dazustehen. Die Person möchte den Erwartungen nahestehender Personen entsprechen. Wer „gut“ ist, hat ehrenwerte Absichten und sorgt sich um andere. Beispiel: „Als guter Ehemann sollte Heinz das Präparat stehlen; der Apotheker ist ohnehin gemein.“

Stufe 4: Die Orientierung an Gesetz und Ordnung

Die Orientierung an Regeln ist wichtig um den Erhalt der Institution oder des sozialen Systems zu sichern. Darum sind Gesetze und gesellschaftliche Konventionen notwendig und zu

⁶⁶ Die Beispielantworten sind entnommen aus Schimmel 2008: S. 15-17.

befolgen. Wer eine Pflicht übernommen hat, muss sie auch erfüllen. Beispiel: „Heinz unbe-strafter Diebstahl könnte Schule machen und unser Wirtschaftssystem gefährden.“

Stufe 5: Die legalistische Orientierung am Gesellschaftsvertrag

Hier sind gewisse Grundwerte wie das Recht auf Leben oder das Recht auf Freiheit gesell-schaftlichen Gesetzen und Regeln vorgeordnet. Dessen ist sich der Handelnde bewusst. Das heißt, er hält sich bewusst an gesellschaftliche Verträge und Regeln aufgrund der vorgeordne-ten Werte. Unterschiedliche Ansichten innerhalb eine Gruppe werden im Zweifelsfall utilita-ristisch entschieden. Die Grundwerte bleiben dabei ein unverrückbarer Maßstab. Beispiel: „Das Leben der Frau hat auf jeden Fall Vorrang.“

Stufe 6: Die Orientierung an universalen ethischen Prinzipien

Moralische Entscheidungen orientieren sich an grundlegenden ethischen Prinzipien, die lo-gisch umfassend und konsistent sind. An diesen Prinzipien müssen sich auch gesellschaftliche Übereinkünfte grundsätzlich messen lassen. Widersprechen Gesetze den Prinzipien, so muss gegen die Gesetze verstoßen werden. Kohlberg sieht die „Goldene Regel“ oder den „kategori-schen Imperativ“ Kants als mögliche universale Prinzipien. Beispiel: „Wenngleich der Medi-kamentendiebstahl Heinz illegal und deshalb gesetzlich zu ahnden ist, kann vor Heinz Gewis-sen das Leben seiner Frau höher stehen als das Gesetz.“

Zu den Stufen ist festzuhalten, dass sich die Stufen 1-4 sehr häufig fanden und als empi-risch gesichert gelten. Stufe 5 kam erheblich seltener vor. Sie wurde darum zum Beispiel von Gibbs nicht mehr als echte Stufe, die sämtlichen Kriterien entspricht, anerkannt. Stufe 6 war so selten nachzuweisen, dass Kohlberg sich darauf zurückzog, das Konzept der rationalen Rekonstruktion mache das Postulat einer sechsten Stufe zwar nötig, trotzdem sei es nicht gelungen, diese empirisch nachzuweisen (Kohlberg et al. 1996: S. 238).

Während bei Piaget die Entwicklung der Intelligenz ganz eng mit entsprechenden Hand-lungen verknüpft sind und sie sich wenigstens bis zur konkret-operationalen Ebene oft aus handelnder Interaktion mit der Umwelt ergibt, stellt sich bei Kohlberg eine deutliche Lücke zwischen moralischem Denken und moralischem Handeln dar. Kohlberg stellt dazu selbst klar, dass seine Theorie eine notwendige Bedingung für moralisches Handeln darstelle, aber keine hinreichende (Kohlberg 2000: S. 56). Er geht dabei soweit, dass er sich eindeutig ab-grenzt und formuliert: „Ich habe stets deutlich zu machen versucht, daß [sic!] es sich bei meinen Stufen um Stufen des Gerechtigkeitsdenkens handelt und nicht der Emotionen, Be-strebungen oder des Handelns“. (Kohlberg et al. 1996: S. 239) Trotzdem hat sich Kohlberg intensiv dafür eingesetzt, Moralerziehung in Schulen zu fördern. So entdeckten Kohlberg und seine Mitarbeiter, dass die Diskussion über die Dilemmageschichten, die ursprünglich für die Interviews genutzt wurden, die Entwicklung des moralischen Urteils förderte. Dieser Ansatz wurde fortentwickelt, indem zum Beispiel Dilemmageschichten aus der Lebens- und Erfah-rungswelt der Schüler genutzt wurden, und fand seinen Eingang in die pädagogische Arbeit.⁶⁷

2.2.3 Aktuelle Kritik an Kohlberg

Die Kritik an Kohlberg zeigt selbstverständlich gewisse Parallelen zur Kritik an Piaget. So gibt es Kritik an Kohlbergs Aussagen zur frühkindlichen Moralentwicklung. Besonders Nun-ner-Winkler und Keller haben hier deutliche Schwächen aufgedeckt. Nunner-Winkler zeigte in Studien auf, dass selbst „jüngere Kinder die [moralischen] Regeln kennen und angemessen

⁶⁷ In Deutschland zum Beispiel in überarbeiteter Form als Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion (KMDD)® (Lind 2009: S. 73-93).

verstehen, also über ein intrinsisches Moralwissen verfügen.“ (Nunner-Winkler 1992: S. 194) Gleichzeitig zeigte sich bei Kleinkindern eine entscheidende Lücke zwischen moralischem Wissen und moralischem Wollen. Das moralische Wollen entwickelt sich nach Nunner-Winkler oft erst über Jahre und unterschiedlich schnell und erfolgreich (Nunner-Winkler 1992: S. 196). Damit kann von einer Parallelität zwischen kognitiver und affektiver Moralentwicklung zumindest im frühen Kindesalter nicht ausgegangen werden. Ein weiterer Kritikpunkt von Nunner-Winkler liegt in der Begründung der Kinder in der prä-konventionellen Phase, die keineswegs so einheitlich instrumentalistisch und sanktionsorientiert waren, wie es Kohlbergs Theorie nahelegen würde. Vielmehr gaben die Kinder immer wieder intrinsisch motivierte Gründe an (Nunner-Winkler 1992: S. 194).⁶⁸ Hier versagt Kohlbergs Ansatz aufgrund seines konstruktivistischen Postulats. Auch ihm fehlt hier (ähnlich wie bei Piaget) die Zeit um die notwendige Konstruktion solcher frühkindlicher Moralurteile zu verstehen oder sogar zuzulassen.

Keller führt diese Kritik noch weiter und erweitert sie um den sozialen Aspekt, der in Kohlbergs Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils ebenfalls unterbewertet bleibt. Kinder sind sich demnach schon viel früher ihrer sozialen Beziehungen bewusst, als es in Kohlbergs prä-konventioneller Phase Berücksichtigung findet (Keller 1992: S. 197).

Die Frage nach der interkulturellen Gültigkeit stellt sich bei Kohlberg ebenfalls. Auch wenn er Studien in unterschiedlichen Kulturen durchführte, ist damit die Frage nach der interkulturellen Gültigkeit noch nicht hinreichend beantwortet. Dies liegt zum einen daran, dass bei einigen interkulturellen Vergleichsstudien die Stufen 5 und 6 nicht nachzuweisen waren und daran, dass für die Stufen 5 und 6 ein Denken auf der formal-operativen Stufe nötig ist (vgl. Ember 1984: S. 120). Da diese Stufe aber wie wir gesehen haben ebenfalls in der Kulturanthropologie umstritten ist, ist die Kritik an Kohlberg nur folgerichtig. Auch wurde Kohlberg vorgeworfen, seine interkulturellen Vergleichsstudien nie mit überzeugendem statistischen Material versehen zu haben. So schreibt Schmitt: „Die exakten Unterlagen der einschlägigen Untersuchungen sind nur sehr schwer zugänglich. Veröffentlicht hat Kohlberg die Ergebnisse seiner Untersuchungen immer nur in der Form von Diagrammen [...]. Genauere Angaben – Stichprobengrößen, Mittelwerte, Standardabweichungen oder gar Signifikanzaussagen – wurden von keiner Untersuchung veröffentlicht.“ (Schmitt 1979 : S. 370)

Eine weitere Lücke in Kohlbergs Theorie ist die fehlende Berücksichtigung von Emotionen. So zeigte Bernard Weiner in Experimenten, dass nicht allein die Kognition zu einer Handlungsmotivation führt, sondern dass Kognition auch Emotion auslöst, die dann in Handlungsmotivation mündet (Reisenzein/Meyer/Schützwohl 2002: S. 155). Die Tatsache, dass Kohlberg deutlich gemacht hat, seine Theorie beschäftige sich nicht mit Emotionen, ist keine Ausrede dafür, dass er damit einen wichtigen Faktor unberücksichtigt lässt, der großen Einfluss auf das moralische Handeln und Urteilen hat.⁶⁹ Kohlberg zog sich zurück auf die Ebene

⁶⁸ So gaben Kinder bei einem Experiment an, dass der Protagonist, der eine bestimmte Norm verletzt hatte, sich schlecht fühlen müsse. Die Begründung hierfür war jedoch nicht die Angst vor einer möglichen Strafe, sondern dass der Protagonist etwas Böses getan hatte, obwohl er doch nicht böse sein wollte (Nunner-Winkler 1992: S. 194).

⁶⁹ So wurden Testpersonen mit der Situation eines Blinden konfrontiert und nach ihrer Bereitschaft zu Helfen und ihren Begründungen befragt. Dabei wurde einer Gruppe die Zusatzinformation gegeben, der Blinde habe durch fahrlässiges Verhalten am Arbeitsplatz den Arbeitsunfall selbst verschuldet, der zu seiner Erblindung geführt habe. Diese Gruppe reagierte vermehrt mit der Verweigerung von Hilfe und Ärger, während bei der Vergleichsgruppe ohne diese Information Hilfsbereitschaft und Mitleid vorherrschten (vgl. Reisenzein/ Meyer/ Schützwohl 2002: S. 116f).

eines „Gerechtigkeitsdenkens“, um sich der Frage nach den Emotionen in seiner Theorie nicht stellen zu müssen. Leo Montada jedoch wies nach, dass gerade in der Reaktion und Beurteilung ungerechter Verhältnisse Emotionalität eine große Rolle spielt. Montada prägte dazu den Begriff der „existentiellen Schuld“. Sie beschreibt die Bereitschaft sich schuldig zu fühlen angesichts der persönlichen Wahrnehmung der eigenen günstigen Lage im Vergleich zur ungleich schlechteren Lage anderer Menschen (Oser/Althof 1992: S. 221f). Menschen, die eine hohe existentielle Schuld empfinden sind zum Beispiel eher bereit sich sozial zu engagieren. Dies macht ebenfalls deutlich, wie wichtig Emotion für den Weg von Kognition zum Handeln ist.

Ein interessanter Aspekt ergibt sich aus der Kritik, die ursprünglich aus einer feministischen Perspektive heraus vorgetragen wurde. Carol Gilligan, eine Mitarbeiterin von Kohlberg, kritisierte die zentrale Bedeutung des Gerechtigkeitsdenkens. Diese sei im männlichen Denken dominierend, während bei Frauen eine Perspektive der Fürsorge vorherrschend wäre. Dies würde bedeuten, dass Frauen tendenziell auf Stufe 3 von Kohlberg argumentieren. „Die Frage, ob es eine spezifisch weibliche Moral gebe, wird heute aber eher verneint.“ (Billmann-Mahecha 2003: S. 122) Denn es ließ sich zeigen, dass der Inhalt eines Dilemmas starken Einfluss auf die Frage nach gemeinschafts- oder gerechtigkeitsbezogener Argumentation hat (vgl. Nunner-Winkler 1986). Dies aber widerspricht dem strukturalistischen Ansatz, in dem die Urteilsstruktur den Inhalt des Dilemmas eigentlich an die Struktur assimilieren müsste. Genau das aber wird durch die Untersuchungen in Frage gestellt.⁷⁰

Kohlberg selbst bezeichnete seine Theorie, die ursprünglich als eine strukturalistische Theorie des moralischen Urteils angetreten war, zum Ende hin als „rationale Rekonstruktion der Ontogenese des Gerechtigkeitsdenkens“ (Kohlberg et al. 1996: S. 239). Dabei gehen einige Kritiker so weit, dass sie heute nur die ersten vier Stufen als harte Stufen anerkennen, die den entsprechenden Kriterien entsprechen. Die Stufen 5 und 6 werden von ihnen als philosophisch begründete aber empirisch nicht nachgewiesene Konstrukte gesehen (Hofmann 1991: S. 163).

2.3 Der strukturalistische Ansatz von Oser/Gmünder – Stufen der religiösen Entwicklung

Mit der Bezeichnung ihres Ansatzes als „strukturalistisch“ machen Oser/Gmünder von Anfang an deutlich, dass sie in ihrer Arbeit in besonderem Maße auf Piaget und Kohlberg aufbauen. Dabei nahm die Vorarbeit von Kohlberg eine besondere Stellung ein. Während Kohlberg nämlich an der Theorie zur moralischen Entwicklung arbeitete, kamen ihm religiöse Antworten manches Mal in die Quere. Passten sie in sein Auswertungsschema, so wurden sie genutzt. Sprengten die Antworten sein Schema, wurden sie nicht weiter beachtet (Oser/Gmünder 1992: S. 52). Später setzte er sich jedoch stärker mit der Frage auseinander, wie denn eine Begründung für moralisches Verhalten an sich gegeben werden könnte. Die Frage „Warum sollte man moralisch sein?“ kann nach Kohlbergs Ansicht nur dort beantwortet werden, wo man sich metakognitiven und religiösen Erkenntnisweisen öffnet (Kohlberg 1996: S. 275). So entwickelte Kohlberg den Ansatz einer weichen Stufe 7, die den harten piagetschen Strukturkriterien zwar nicht gerecht wird, aber über postkonventionelles moralisches Urteilen hinausgeht. Kohlberg ging jedoch noch weiter. In einer zusammen mit Power vorgelegten Studie, die einen Zusammenhang zwischen Ich-Entwicklung, schulischem Klima

⁷⁰ Vgl. hierzu auch Döberts Kritik in seinem Aufsatz „Wider die Vernachlässigung des ‚Inhalts‘ in den Moraltheorien von Kohlberg und Habermas“ (Döbert 1986).

und religiösem Urteil darlegen sollte, akzeptierte Kohlberg, „daß [sic!] es einen religiösen Eigenbereich gibt, der nicht auf die Stufe 7 reduzierbar ist, sondern sich in einzelnen Stufen mit je anderem Gleichgewicht der unterschiedlichen Dimensionen darstellt“ (Oser/Gmünder 1992: S. 54). In der Untersuchung kam er zu dem Schluss, dass ein moralisches Urteil eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für das religiöse Urteil darstelle (ebd. S. 54). Kohlberg hatte damit einen theoretischen Grundansatz für eine Stufenfolge des religiösen Urteils gelegt, von der Oser und Gmünder in ihrer Arbeit ausgehen konnten (Hofmann 1991: S. 238).

Die Abgrenzung zu Kohlberg, Piaget oder auch Selmann und seinem Konzept zu den Niveaus sozialer Perspektivübernahmen stellen Oser und Gmünder auch auf der Beziehungsebene dar. Geht es bei Piagets Theorie zur Entwicklung von Intelligenz um einen Subjekt-Objekt-Bezug, so geht es bei Kohlberg und Selmann um intersubjektive Beziehung. Bei der Frage nach den religiösen Urteilsstrukturen steht der Bezug Subjekt-Letzgültiges-Subjekt im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Oser/Gmünder 1992: S. 69).

2.3.1 Gegenstand und Ziel der Forschung von Oser und Gmünder

Gegenstand der Forschung und Theoriebildung von Oser und Gmünder ist also die Frage, „wie die Entwicklung des religiösen Urteils verläuft und [...] warum Personen gemäß ihren kognitiven Grenzen Urteile unterschiedlicher Reichweite abgeben“ (Oser/Gmünder 1992: S. 9). Dadurch solle ein besseres Verständnis der Beziehung des Menschen zu einem Letztgültigen gewonnen werden (ebd. S. 10). Woher Religion komme, ob es Gott gebe oder ob Religionen wahr seien, sind Fragestellungen, von denen sich Oser und Gmünder deutlich abgrenzen. Es geht um Religiosität „als besondere, subjektive Form von Lebensbewältigung“ (ebd. S. 9), deren Struktur sich auch im atheistischen oder agnostischen Umfeld wiederfinden muss. Oser und Gmünder weisen deutlich darauf hin, dass die Theorie des religiösen Urteils und ihre Stufenfolge letztlich religionsphilosophisch begründet seien und die Überprüfung durch religionspsychologische Ansätze erfolge (ebd. S. 12). Der Ansatz von Schimmel, die Theorie als rein religionspsychologisches Konzept einzuordnen, greift daher meiner Ansicht nach zu kurz (Schimmel 2008: S.21).

Im Blick auf den Hintergrund dieser Arbeit halte ich es für wichtig, die Auseinandersetzung mit der Theorie der Stufenentwicklung des religiösen Urteils, nicht allein auf den psychologischen Deutungsrahmen zu begrenzen. Dort, wo die Anwendbarkeit der Theorie im Blick auf praktisch-theologische Felder wie die Evangelisation unter Kindern geprüft werden soll, muss auch eine Auseinandersetzung mit den religionsphilosophischen Fundamenten geführt werden. Dabei ist es erfreulich, dass Oser und Gmünder in ihrer Arbeit diese beiden Bereiche offen angehen und auch im ersten Teil ihrer Arbeit die Grundlagen ihrer Theoriebildung darstellen.

In der formalen Gestaltung der Theorie sollten von Anfang an die gleichen vier Merkmale für die einzelnen Stufen gelten, wie sie im Rahmen des genetischen Strukturalismus üblich sind: „1. Qualitative Verschiedenheit 2. Unumkehrbare Sequentialität, d. h. Ausschluß [sic!] von Sprüngen und Regressionen, 3. Strukturierte Ganzheit jeder einzelnen Stufe und 4. hierarchische Differenzierung und (Re)Integration.“ (Oser/Gmünder 1992: S. 75)

2.3.2 Die Theorie des religiösen Urteils

2.3.2.1 Das religiöse Urteil als Ausdruck des religiösen Bewusstseins

Oser und Gmünder sprechen von einer religiösen Entwicklung, die sie in ihrer Theorie darstellen möchten. Das heißt, sie gehen davon aus, dass sich die religiöse Persönlichkeit eines Menschen entwickelt. Kind und Erwachsener unterscheiden sich demnach in ihren religiösen Denkprozessen. Ihrer Ansicht nach ist „das, was die jeweilige Identität und Transformation der religiösen Persönlichkeit ausmacht, die Art und Weise des In-Beziehungs-Setzens eines Letztbegründeten, absolut Gültigen zu jeder Wirklichkeit der menschlichen Existenz“ (Oser et al. 1992: S. 22). Die religiöse Identität einer Person ergibt sich also im Spannungsfeld zwischen religiösem Handeln und der Reflexion darüber. Religiöses Handeln kann sich dabei in verschiedenen Akten zeigen, wie Ansätzen zur Kontingenzbewältigung oder solchen Alltagsriten wie dem "Sich-alles-Gute-Wünschen" (Oser 1988: S. 41).

Wie aber kommen Oser und Gmünder zu ihrem Verständnis von Religiosität, wie es bereits oben vorgestellt wurde. In ihrer Präsentation der Stufentheorie beziehen sie sich auf den Begriff der Korrelation in der Theologie. Er beschreibe Theologie und Anthropologie als voneinander abhängige Funktionen einer Gleichung. Das genetische Moment, also die Behauptung eines Werdens und einer Entwicklung dieser Korrelation, sei dabei das Neue am Ansatz von Oser und Gmünder (Oser/Gmünder 1992: S. 22). Dabei greifen sie ausdrücklich auf Paul Tillich zurück, und zitieren ihn mit der Aussage „Religiös sein bedeutet, leidenschaftlich nach dem Sinn unseres Lebens zu fragen und für Antworten offen zu sein, auch wenn sie uns tief erschüttern. Eine solche Auffassung macht die Religion zu etwas universal Menschlichem“ (Paul Tillich 1980: S. 8). Oser bezieht sich an anderer Stelle auch noch auf Schleiermacher. Die Erfahrung der „schlechthinnigen Abhängigkeit“ könne nach Oser als religiöse Erfahrung, wenn nicht sogar als Religion bezeichnet werden, müsse der Mensch doch darin erkennen, dass er nicht über die letzten Bedingungen seines Lebens verfügen könne (Oser 1988: S. 43–44). In all diesen Bezügen scheinen Anknüpfungspunkte für Oser und Gmünders Religionsverständnis durch. Ein religiöses Bewusstsein ergibt sich also daraus, dass der Mensch über gewisse Grundbezüge seines Lebens nicht verfügt. Doch er drängt danach, nach diesen Grundlagen zu suchen und zu fragen und sie zu sich in Beziehung zu setzen und so dem Leben eine Sinnstruktur zu geben. Da die Theologie mit der Anthropologie korreliert, verändert die Theologie sich zwangsläufig dort, wo der Mensch seine Anthropologie ändert, indem er seine Einordnung in der Welt oder im Kosmos wieder neu definiert. Das Ultimate oder Letztgültige verändert sich also entsprechend der Entwicklung, wie man selbst seine Beziehung zum Letztgültigen konstruiert. Es handelt sich somit um eine durch und durch anthropologische um nicht zu sagen anthropozentrische Sichtweise und Definition von religiösem Bewusstsein gegeben. Für eine kognitiv-psychologische Stufentheorie ist dies allerdings eine unumgängliche Voraussetzung.

Von dieser Basis aus können Oser und Gmünder auch weitergehen und feststellen, dass sich am religiösen Urteil das religiöse Bewusstsein erkennen lässt. Dazu beschreiben sie unterschiedliche Aspekte des religiösen Bewusstseins, die deutlich machen sollen, wie es in der Beziehung zum religiösen Urteil steht. Zunächst betonen sie, dass sich das religiöse Bewusstsein „im subjektiven Aspekt des Religiösen, also (durch) die Art und Weise, wie Personen tatsächlich in konkreten Situationen des Lebens die Wirklichkeit religiös rekonstruieren und interpretieren“ zeigt (Oser/Gmünder 1992: S. 23). Diese Interpretation und Rekonstruktion lässt sich als religiöses Urteil sprachlich erfassen. Desweiteren liege dem religiösen Bewusstsein eine kognitive Struktur zugrunde, die sich zwar nur in der Auseinandersetzung mit partikulären Inhalten zeigt und auch dadurch entwickelt, aber die universal in allen Religionen

nachweisbar sei. Die Anwendung dieser Struktur zeige sich dann im religiösen Urteil (Oser/Gmünder 1992: S. 24). Diese Denkstruktur muss dabei „eine kommunikative Wirklichkeit erschließen, die mit den übrigen Strukturen nicht zur vollen Zufriedenheit zu einem inneren kognitiven Gleichgewicht führt“ (Oser/Gmünder 1992: S.27). Als drittes Merkmal beschreiben Oser und Gmünder, dass sie von einer gewissen zeitlichen Stabilität dieser Struktur ausgehen, die zur Adaption neuer Inhalte verwendet werde. Diese müsse sich dann ebenfalls in einem religiösen Urteil über einen gewissen Zeitraum nachvollziehen lassen (Oser/Gmünder 1992: S. 25).

Weil also andere kognitive Strukturen, wie zum Beispiel eine moralische Urteilsstruktur, an einer angemessenen Verarbeitung „subjektive(r) Wirklichkeiten, die mit Bedeutung, Sinngebung und Kontingenzbewältigung zu tun haben“ scheitern, stellt das religiöse Bewusstsein eine eigene kognitive Struktur dar, die mit einem Regelsystem vergleichbar ist, welches das eigene Verhältnis zum Letztgültigen ausmacht. In der sprachlichen Formulierung wird es als religiöses Urteil fassbar (Oser/Gmünder 1992: S. 26f). Im Sinne einer Äquilibration bei Piaget schafft das religiöse Urteilen ein Gleichgewicht in Form einer inneren Sicherheit innerhalb einer Welt, in der es keine objektive Sicherheit gibt (Oser/Gmünder 1992: S. 27). Wichtig erscheint mir dabei noch einmal zu betonen, dass es sich bei aller Beziehungssprache, die Oser und Gmünder verwenden, um ein Beziehungsdenken handelt. So fassen sie selbst zusammen: „Das religiöse Urteil bedeutet die Möglichkeit, daß [sic!] sich Personen in der konkreten Wirklichkeit durch ihre kognitive Aktivität, durch Denkopoperationen in Beziehung zu ultimativen Bedingungen stellen und dadurch eine relationale Strukturierung mit ihrem Regelsystem vornehmen.“ (Oser/Gmünder 1992: S. 30)

2.3.2.2 Das religiöse Urteil als Tiefenstruktur

Ein Kindermissionar der KEB ist regelmäßig in Grundschulen aktiv. Er berichtet immer wieder von folgender Erfahrung: Viele Kinder hätten davon gehört, dass Gott sie liebe. Darum stelle er immer wieder gerne folgende Frage: „Liebt Gott wirklich alle Menschen?“ „Na klar, Gott liebt jeden.“, laute meist die Antwort der Kinder. Doch der Mitarbeiter hakt nach: „Auch die Bösen?“ „Nein, die nicht!“, laute daraufhin oft die spontane Antwort der Kinder. Oser und Gmünder unterscheiden darin zwischen einer Wissensstruktur und einer Tiefenstruktur. In dem hier gebrachten Beispiel besagt die Wissensstruktur, dass Gott alle Menschen liebt. Diese Aussage ist fest als Wissen abgespeichert. Eine Konkretisierung, die in unserem Beispiel hier immer noch sehr allgemein erfolgt ist, führt zur Anwendung einer tiefer gelegenen Urteilsstruktur, die gänzlich anders aussieht und dem vorhandenen Wissen sogar widerspricht. Damit wird deutlich, dass ein großes Wissen über theologische Inhalte nicht automatisch auch beinhaltet, dass dieses Wissen im Alltag zur Anwendung kommt, und zum Beispiel zur Bewältigung von kritischen Situationen genutzt wird. Oser und Gmünder betonen darum, dass es sich bei den Strukturen, die dem religiösen Urteil zugrunde liegen, um Tiefenstrukturen handle, die eine Person auch tatsächlich zur Anwendung bringe (Oser/Gmünder 1992: S. 43).

2.3.2.3 Das religiöse Urteil als kognitive Mutter-Struktur

Als letztes formales Kriterium zur Beschreibung des religiösen Urteils gehen Oser und Gmünder so weit, die religiöse Identität als Mutter-Struktur zu bezeichnen. Diesen Begriff

entlehnen sie bei Piaget. Er nahm darin die Arbeit der Bourbaki-Mathematiker auf.⁷¹ In seinem Strukturalismus sah er die dort bezeichneten Mutter-Strukturen als Grundstrukturen „für das Funktionieren jeglicher Intelligenz“ (Piaget 1980: S. 27). Mit ihrer Behauptung nun, die religiöse Identität als Mutter-Struktur zu bezeichnen wagen sich Oser und Gmünder extrem weit vor. Dies ist ihnen bewusst und sie definieren ausdrücklich eine Mutter-Struktur als „nicht mehr hintergehbare kognitive Grundstruktur“ (Oser/Gmünder 1992: S. 61). Sie tun dies, weil sie davon überzeugt sind, dass die religiöse Identität und somit das religiöse Urteil „etwas ursprünglich zum Menschen Gehörendes ist und daß [sic!] er sie überhaupt nicht von sich ablösen kann“ (Oser/Gmünder 1992: S. 57). Oser und Gmünder geht es darum „einen religiösen Bereich zu postulieren, der nicht mehr auf etwas anderes zurückgeführt werden kann“ (Oser/Gmünder S. 58). Dies bewegt sie vor allem aus der Auseinandersetzung mit Kohlberg heraus, der immer wieder darauf verwiesen hat, dass man im religiösen Bereich keine harten, sondern nur weiche Strukturen aufstellen könne, und so hatte er selbst auch bei seiner siebten Stufe von einer „weichen Stufe“ gesprochen im Gegensatz zu den harten Stufen eins bis sechs (Kohlberg 1996: S. 274f). Für Oser und Gmünder zeigt die Tatsache, dass moralisches Urteilen letztlich auf die Frage zurückgeführt werden muss, warum man überhaupt moralisch sein solle, dass hinter der Moral eine religiöse Grundstruktur stehen muss (Oser/Gmünder 1992: S. 59). So definieren sie die religiöse Mutter-Struktur als „ein nicht mehr reduzierbares, nicht mehr auf Moral verweisendes, ureigenes Verstehen der konkreten Situation mit Hilfe der sieben konträren Dimensionspaare“ (Oser/Gmünder 1992: S. 63).

2.3.2.4 Das religiöse Urteil und seine Dimensionen

Mit den im letzten Zitat erwähnten Dimensionspaaren wenden wir uns also einer eher inhaltlichen Beschreibung des religiösen Urteils zu. Oser und Gmünder beschreiben sieben gegenpolige Dimensionen, die sie induktiv aus den Antworten der Teilnehmer an der Pilotstudie herausgearbeitet haben. Die Dimensionen sind:

Heiliges vs. Profanes

Transzendenz vs. Immanenz

Freiheit vs. Abhängigkeit

Hoffnung (Sinn) vs. Absurdität

Vertrauen vs. Angst

Dauer (Ewigkeit) vs. Vergänglichkeit

Unerklärlich Geheimnisvolles vs. funktional Durchschaubares

Im religiösen Urteil wird also die Wirklichkeit anhand dieser Dimensionspaare rekonstruiert. „Die höchste Stufe bringt diese Dimensionen in das vollkommenste [sic!] Gleichgewicht.“ (Oser/Gmünder 1992: S. 32) Wie ein solches Gleichgewicht aussehen kann, versuchen sie zu jedem Begriffspaar darzustellen. Als Beispiel soll das zeitliche Dimensionspaar Dauer und Vergänglichkeit kurz beleuchtet werden. Auf den tieferen Stufen steht der Wunsch im Vordergrund, dem Vergänglichen einen langfristigen Wert zu geben, denn das, was bleibt, wird als wertvoller angesehen als das, was vergeht. In den höheren Stufen dann durchdringt

⁷¹ Die Bourbaki-Mathematiker waren eine Gruppe französischer Mathematiker. Sie wollten die „allgemeinsten Strukturen herausarbeiten“ und gelangten zu drei Grundstrukturen, die sie als „Mutter-Strukturen“ bezeichneten, „aus denen alle anderen hervorgehen, die aber als nicht aufeinander zurückführbar gelten“ (Piaget 1980: S. 24).

das Ewige das Zeitliche und wird an jeder Stelle augenblicklich. Wenn es also in der Bibel heißt: „Die Liebe vergeht niemals“ (1.Korinther 13,8a), so erweist sich in jedem Moment und jedem Akt der Liebe der Wert des Zeitlosen in der Zeit.

Abschließend ist zu den Dimensionen zu bemerken, dass Oser und Gmünder zwar schreiben, dass sie mit ihrer Hilfe ein interpretatives Raster gewonnen haben, um die Strukturmerkmale qualitativ werten zu können, leider stellen sie dieses Raster jedoch in ihrem Entwurf nicht vor und beschreiben insofern nur in Ansätzen, wie anhand dieser Dimensionen die qualitativen Strukturmerkmale beschrieben werden können.

2.3.2.5 Das religiöse Urteil als Kontingenzbewältigung

Oser und Gmünder versuchen nun, das religiöse Urteil auf den Begriff der Kontingenzbewältigung zurückzuführen. Dabei sind sie sich der Problematik durchaus bewusst, dass dies nicht so ohne weiteres möglich ist. Denn wenn Religion allein als Praxis der Kontingenzbewältigung beschrieben wird, dann stellt sich die Frage, auf welche grundlegenden „universellen Wahrheiten“ die Sinnfindung denn aufbauen sollte, die nicht selbst schon wieder Produkt der subjektiven Bewältigung wären. Das nämlich „würde den Begriff der Religion aufheben, demzufolge der Mensch sich in ihr von göttlicher Wirklichkeit und göttlichem Handeln her versteht“ (Pannenberg 1980: S. 254). Um diesem Paradox zu entrinnen und trotzdem das religiöse Urteil als Kontingenzbewältigung zu beschreiben, folgen Oser und Gmünder einem Ansatz von Peukert, der versucht Kontingenz handlungstheoretisch zu füllen. Für ihn ist Kontingenz „dann die Notwendigkeit für zeitlich-endliche Freiheit, sich – im Verhalten zu anderen – frei zu sich selbst, also zur eigenen faktischen, zeitlich bevorstehenden Existenz zu verhalten.“ Versucht man dies etwas genauer zu beleuchten, so ergibt sich folgendes Bild: Kontingenz wird also zunächst nicht mehr auf Geschehnisse oder Ereignisse bezogen, die dem Menschen widerfahren. Es geht also nicht um Ereigniskontingenz, die bei Pannenberg eine so wichtige Rolle spielt. Kontingenz liegt für Oser/Gmünder viel mehr im eigenen Verhalten. Sie ist darin begründet, dass der Mensch aufgrund seiner immer weiterschreitenden Existenz in Handlungsmöglichkeiten hineingestellt ist. In diesen Handlungsmöglichkeiten hat er nicht nur die Freiheit zu wählen, sondern auch die Freiheit nicht zu wählen. So ergibt sich hier eine Kontingenz der Freiheit. Dies geschieht nach Peukert intersubjektiv, da „*die praktische Frage* schon immer *von anderen mit gestellt*“ wird (Peukert 1982: S. 88). Kontingenzbewältigung meint dann den Denkprozess, der beschreibt, wie der Mensch die Kontingenz seiner eigenen Handlungsfreiheit in Freiheit zu sich selbst bewältigt. Für Oser und Gmünder wird dabei die religiös urteilende Person in diesem Denkprozess in Bezug zu etwas gestellt, das sie als „Verhältnis Transzendenz-Mensch erfährt“ (Oser/Gmünder 1992: S. 46). Vereinfacht könnte man sagen, dass in der Kontingenzbewältigung wie Oser/Gmünder sie fassen, nicht mehr die Frage im Raum steht „Wie komme ich mit der Welt klar?“, sondern die Frage „Wie komme ich mit mir selbst im Bezug zu anderen klar?“ eine Beantwortung sucht.⁷² Damit dabei das Religiöse nicht völlig verschwindet, wird die Antwort auf diese Frage von Oser und Gmünder wieder in eine Beziehung Mensch-Transzendenz hineingestellt, ohne dass jedoch deutlich geworden wäre, warum dies nötig sein sollte. Abschließend bemerken Oser und Gmünder zwar noch, dass dieser Begriff der Kontingenzbewältigung so nicht umfassend

⁷² So schreiben Oser und Gmünder, dass es im religiösen Urteil dann letztlich darum geht, „wie Menschen als intersubjektive Freiheitswesen über die wesentlichen Phasen ihrer Entwicklung hinweg [...] ihre Identität finden können“ (Oser/Gmünder 1992: S. 46). Damit ist jedoch nach meinem Verständnis genau das passiert, was Pannenberg ausschließen wollte. Der Begriff der Religion wird aufgehoben, da der Mensch sich nicht mehr von Gott her versteht sondern sich selbst im Bezug zu anderen über die Vermittlungsschiene eines Letztgültigen.

genug sei, aber für ihren Zweck ausreichend, da sich die Entscheidungsfindung und Begründung innerhalb der vorgestellten Dimensionspaare darunter fassen ließe (Oser/Gmünder 1992: S. 47).

2.3.3 Die Entwicklung des religiösen Urteils

2.3.3.1 Internalisierung und Externalisierung als Prozesse der Stufenprogression

Um deutlich zu machen, wie sich die qualitative Entwicklung der Stufen gestaltet, greifen Oser und Gmünder auf die Begriffe der Internalisierung und Externalisierung zurück. Diese eigentlich aus der psychoanalytischen Schule entliehenen Begriffe haben bereits Noam und Kegan für die Entwicklungspsychologie nutzbar gemacht. Internalisierung beschreibt dabei, dass ein neues Element oder eine neue Dimension in eine Struktur eingefügt wird. Dabei findet eine Identifikation mit diesem Element statt. Das religiöse Urteil wird letztlich durch diese Dimension vollständig bestimmt. Die Externalisierung beschreibt nun einen Folgeprozess, in welchem dieses neue Element objektiviert wird und entsprechend distanziert betrachtet werden kann. Nun kann ein neues Element internalisiert werden und es geschieht der Übergang zu einer neuen Stufe. Für die Situation der Abhängigkeit von der internalisierten Dimension haben Kegan und Noam die Formulierung „Ich bin“, für ein externalisiertes Element den Ausdruck „Ich habe“. Oser und Gmünder beschreiben diese Progression von internalisierten, subjektivierten Elementen hin zu externalisierten, objektivierten Elementen als Dezentrierung und „das fundamentale Prinzip für einen Stufenwechsel überhaupt“ (Oser/Gmünder 1992: S. 79). In der Beschreibung der einzelnen Stufen wird darum auch immer wieder hierauf Bezug genommen werden. Um den Bezug zum christlichen Glauben deutlicher zu machen, habe ich bei allen Stufen versucht, sie beispielhaft in einen christlichen Kontext zu stellen.

2.3.3.2 Die Stufen des religiösen Urteils nach Oser/Gmünder

Stufe 0: Innen-Außen-Dichotomie

Das Kind kennt aufgrund seiner kognitiven Fähigkeiten nur zwei Wirkkräfte. Sich selbst oder das Äußere als nicht weiter zu differenzierende Größe. Daher kann es auch kein Letztgültiges von anderen äußeren Faktoren unterscheiden. So gesehen hat diese Stufe vorreligiösen Charakter.

Stufe 1: Deus ex machina

Das Kind ist in der Lage die Kräfte von Personen z.B. Eltern von denen des Ultimates zu trennen. Dabei ist es Aufgabe des Menschen auf das Handeln des Letztgültigen einzugehen und zu reagieren. Das Kind hat das Ultimate (bei uns als Gott bezeichnet) objektiviert und kann es von Anderen unterscheiden. Die Reaktion auf das Handeln ist nun internalisiert und bestimmendes Moment im Verhältnis des Kindes zum Letztgültigen. Ungehorsam zieht Strafe nach sich. Im christlichen Umfeld bedeutet es, dass Gott direkt handelt. Er macht, dass das Wetter schön ist, dass wir uns freuen, dass wir keine Angst haben.

Stufe 2: Do-ut-des

Im Übergang von Stufe 1 zu Stufe 2 entdeckt das Kind weitere Wirkkräfte wie Umstände und Gegebenheiten. Kognitiv muss man den Übergang als Krise bezeichnen, in dem das Kind feststellt, dass das Ultimate gar nicht alles „macht“, sondern die Wirkungen viel komplexer sind. So macht Gott nicht einfach schönes Wetter. Wetter wird durch Wolken, Temperatur, Jahreszeiten, Luftströme etc. bestimmt. Gleichzeitig werden auch Bedingungen in Bezug auf

das Letztgültige eingeführt. Das heißt, „es gibt jetzt Mittel, das über uns stehende Unbedingte [...] zu beeinflussen“ (Oser/Gmünder 1992: S. 84). Man kann also gewisse Praktiken üben, um zum Beispiel Hilfe oder Schutz zu erwirken. Unglück ist zurückzuführen auf mangelnde Ausübung der beeinflussenden Handlungen. Die Reaktion auf das Handeln des Ultimativen wird nun externalisiert. Der Mensch hat nun Wege zu reagieren. Er ist damit zu einem Gegenüber zu Gott geworden (Oser/Gmünder 1992: S. 84). Das Kind versucht dann zum Beispiel durch Gebete oder Versprechen auf Gott einzuwirken.

Stufe 3: Absolute Autonomie und Deismus bzw. Atheismus

Der Übergang zu dieser Stufe hat ebenfalls einen Krisencharakter, wenn der Heranwachsende bemerkt, dass zum Beispiel durch die versuchte Beeinflussung Gottes durch intensives Gebet nicht unbedingt etwas erreicht wird und ein geliebter Mensch trotzdem stirbt. Also wird die Möglichkeit einer Beeinflussung des Ultimativen verneint. Umgekehrt wird damit aber auch die Beeinflussung durch das Letztgültige abgewiesen. So wird dem Ultimativen und dem eigenen Selbst ein von einander völlig getrennter Wirkungs- und Verantwortungsbereich zugewiesen (Deismus). Dies kann auch bis in die Ablehnung eines Letztgültigen führen und damit hin zum Atheismus oder zu einer Überhöhung des „Göttlichen“, welches auf unsere Welt trotzdem – oder weil es eben so hoch ist – keinen Einfluss nimmt und doch höchste Verehrung verdient (Oser/Gmünder 1992: S. 107). Im christlichen Umfeld könnte dies zum Beispiel so aussehen, dass Gott dafür verantwortlich ist, dem Christen am Ende Zugang zum Himmel zu gewähren. Für das Leben auf dieser Erde ist der Mensch aber selbst zuständig. Da hat er keine Hilfe von Gott zu erwarten. Die Verantwortungsbereiche sind klar getrennt. Die Person ist auf dieser Stufe selbstbestimmt und verantwortungsvoll, genauso wie das Letztgültige auch. Alles wird aus dieser Position beurteilt.

Stufe 4: Religiöse Autonomie und Heilsplan

Im Übergang zu dieser Stufe stellt der Mensch fest, dass er mit seiner „Selbstherrlichkeit“ nicht weiter kommt. Die Frage nach dem Ursprung stellt sich klar und deutlich. Der Mensch lernt Verschiedenes gleichzeitig einzuordnen. So bleibt dem Menschen die Verantwortung für sein Tun, doch Transzendenz und Immanenz werden in Beziehung zu einander gebracht. Dabei wird das Letztgültige nicht als direkt geschichtswirksam gesehen, sondern es stellt die Bedingung für menschliche Existenz und menschliches Handeln (Oser/Gmünder 1992: S. 89). Die Rückbindung an das Ultimate ermöglicht nun wahre Freiheit und Autonomie. Die Eingrenzung dieser Stufe liegt darin, dass die Person nun völlig in diese Bedingung (Heilsplan) hineingebunden ist. „Der Mensch ist Plan, er richtet fast absolutistisch seine Freiheit danach aus.“ (Oser/Gmünder 1992: S.90) Im christlichen Glauben könnte dies so aussehen, dass der Mensch erkennt, dass seine Verantwortung und Gottes Vorsehung komplementär zu einander stehen und er seine Freiheit darin nicht verliert. Dabei sucht er nun in seiner Verantwortung Gottes Plan umzusetzen und auszufüllen und sieht sich darin als Werkzeug Gottes.

Stufe 5: Religiöse Autonomie durch unbedingte Intersubjektivität

Der Mensch ist nun nicht mehr durch einen Plan festgelegt sondern er hat vielmehr einen Plan und gestaltet seine Geschichte, indem er weiß, dass das „Letztgültige nicht anders als in der unbedingten Dimension intersubjektiven Handelns aufscheinen kann“ (Oser/Gmünder 1992: S. 93). Der Mensch ist also in seiner Freiheit verantwortlich für die Gestaltung der Welt und eine Manifestation des Letztgültigen im zwischenmenschlichen Handeln. Auch Heil und Unheil sind dann Folge der menschlichen Lebenskonzepte und der Mensch muss sich darin die Frage nach dem eigenen Gemeinschaftshandeln stellen (Hofmann 1991: S. 243). Da, wo der Christ in bedingungsloser Liebe zum Nächsten handelt, leuchtet Christus dem Nächsten auf. Dabei ist diese handelnde Liebe zum Nächsten ein Überfließen der Liebe Gottes zu ihm und dem Nächsten.

Oser und Gmünder haben darüber hinaus versucht eine sechste Stufe zu definieren. Diese ließ sich allerdings in ihren Untersuchungen nicht belegen. Trotzdem halten sie eine solche Stufe für wichtig, da es ihnen darum ging „die Eigenständigkeit [...] der religiösen Dimension gegenüber anderen Dimensionen kognitiver Entwicklung [...] herauszuarbeiten“ (Oser/Gmünder 1992: S. 94). Darüber hinaus sollte diese höchste Struktur auch einen normierenden Charakter für die tieferen Stufen haben. So haben sie entsprechend deduktiv auf philosophischer Grundlage versucht, eine entsprechende Stufe vorzustellen. Ist die kommunikative intersubjektive Konstitution der Freiheit auf Stufe 5 noch als Imperativ fassbar, wird sie auf Stufe 6 indikativisch vorausgesetzt. Darin ergibt sich „die Erfahrung unbedingter Anerkennung, die ich nicht aus mir herstellen, sondern nur kommunikativ empfangen kann“ (Oser/Gmünder 1992: S. 95). Darin scheint durch, dass sie in dieser Stufe letztlich einen mystischen Kern sehen (Oser/Gmünder 1992: S. 96).

2.3.4 Die Validierungsstudie

2.3.4.1 Grundlegende Methodik und Auswertung

Um ihr Ziel zu erreichen, die postulierte Theorie zu validieren, standen Oser und Gmünder vor der Herausforderung, Situationen zu schaffen, in denen Menschen sich im Rahmen ihrer religiösen Urteilsstruktur auch äußerten. Sie nutzten dazu ähnlich wie Kohlberg semiklinische Interviews, die auf Dilemmageschichten basierten. Dabei handelte es sich um sogenannte religiöse Dilemmata. Dabei wurden nicht wie bei Kohlberg moralische Urteile verlangt, sondern das Dilemma wurde vielmehr zwischen den bereits erwähnten Dimensionen des religiösen Urteils aufgespannt (zum Beispiel Freiheit vs. Abhängigkeit). Der Proband wird nach der Konfrontation mit der Dilemma-Aufgabe zu einer inhaltlichen Entscheidung aufgefordert, die anschließend zu begründen ist. Dabei ist es Aufgabe des Interviewers sicherzustellen, dass die Antwort auf dem höchsten zur Verfügung stehenden Niveau abgegeben wird. Dies geschieht durch standardisierte und nicht-standardisierte Zusatzfragen. In der noch vorzustellenden Querschnittsstudie wurden acht unterschiedliche Dilemmageschichten eingesetzt. Besonders gut bewährt hat sich bei den Interviews das sogenannte Paul-Dilemma, weil viele Versuchspersonen ihm eine hohe Relevanz für ihr persönliches Erleben zuwiesen (Oser/Gmünder 1992: S. 118). Das Paul-Dilemma sei daher beispielhaft hier geschildert:

„Paul, ein junger Arzt, hat soeben sein Staatsexamen mit Erfolg bestanden. Er hat eine Freundin, der er versprochen hat, daß [sic!] er sie heiraten werde. Vorher darf er als Belohnung eine Reise nach England machen, welche ihm die Eltern bezahlen. Paul tritt die Reise an. Kaum ist das Flugzeug richtig aufgestiegen, meldet der Flugkapitän, daß [sic!] ein Motor defekt ist und der andere nicht mehr zuverlässig arbeitet. Die Maschine sackt ab. Alle Sicherheitsvorkehrungen werden sofort getroffen – Sauerstoffmasken, Schwimmwesten usw. werden verteilt. Zuerst haben die Passagiere geschrien, jetzt ist es totenstill. Das Flugzeug rast unendlich schnell zur Erde. Paul geht sein ganzes Leben durch den Kopf. Er weiß, jetzt ist alles zu Ende. In dieser Situation denkt er an Gott und beginnt zu beten. Er verspricht – falls er gerettet würde –, sein Leben für die Menschen in der Dritten Welt einzusetzen und seine Freundin, die er sehr liebt, sofern sie ihn nicht begleiten will, nicht zu heiraten. Er verspricht, auf ein großes Einkommen und Prestige in unserer Gesellschaft zu verzichten. Das Flugzeug zerschellt auf einem Acker – doch wie durch ein Wunder wird Paul gerettet! Nach seiner Rückkehr wird ihm eine gute Stelle in einer Privatklinik angeboten. Er ist aus 90 Anwärtern aufgrund seiner Fähigkeiten ausgewählt worden. Paul erinnert sich jedoch an sein Versprechen, das er Gott gegeben hat. Er weiß nun nicht, wie er sich entscheiden soll.“ (Oser/Gmünder 1992: S. 119f)

Die erste Frage lautet nun: „Soll Paul sein Versprechen an Gott halten? Warum oder warum nicht?“. Bei dem dann folgenden Interview sind die standardisierten Fragen so entwi-

ckelt, dass sie sämtliche religiöse Dimensionspaare ansprechen sollen. Dabei wird die Geschichte um zahlreiche Nuancen erweitert, zum Beispiel durch Ratschläge religiöser Eltern oder einen Unfall, der ihm nach seiner Entscheidung, die gut bezahlte Stelle anzutreten, widerfährt. So entsteht die Möglichkeit immer wieder neue Dimensionspaare in den Fragestellungen zu akzentuieren, tritt doch in Erweiterung des Unfalls zum Beispiel die Theodizeefrage und damit das Dimensionspaar „Angst vs. Vertrauen“ in den Vordergrund.

Zur Auswertung des Interviews arbeiten zwei voneinander unabhängige Auswerter das Protokoll durch und analysieren die Strukturen in den Antworten der Probanden. Um anschließend vergleichbare Werte zu erhalten werden Punktwerte für die einzelnen Fragetypen verteilt und ein RMS (Religious Maturity Score), der sich an Kohlbergs MMS (Moral Maturity Score) anlehnt, errechnet. Dabei entspricht ein RMS von 100 der Stufe 1, von 200 der Stufe 2 usw. Die beiden Auswerter dürfen dabei nicht mehr als ein Drittel einer Stufe auseinander liegen, damit eine Auswertung als übereinstimmend angenommen ist.

2.3.4.2 Die Studie und ihre Arbeitshypothesen

Die erste Querschnittsstudie zur Validierung der Theorie erfolgte in der Schweizer Kleinstadt Grenchen im Kanton Solothurn. 112 Personen im Alter von 8 bis 75 Jahren nahmen an der Untersuchung teil. Dabei wurde darauf geachtet, eine gleichmäßige Verteilung auf Altersgruppen, sozial-ökonomischen Status, Geschlecht und Konfessionszugehörigkeit (römisch-katholisch und evangelisch-reformiert) zu erhalten. Jeder Teilnehmer wurde zu vier unterschiedlichen Dilemmageschichten interviewt. Um festzustellen, ob wichtige Punkte der Theorie falsifiziert werden könnten, sind Oser und Gmünder mit folgenden (gruppierten) Arbeitshypothesen in die Studie gegangen:

1. Zunehmende Stufenhöhe mit steigendem Alter bis zum 25. Lebensjahr. Dies soll die Frage nach der Sequentialität abbilden. Eine vollständige Validierung dieses Stufenmerkmals bedarf an sich einer Längsschnittstudie.⁷³ Umgekehrt soll die Stufenhöhe im Alter konstant bleiben, auf jeden Fall aber darf sie nicht abnehmen. Auch dies ist ein wichtiges Stufen- und Strukturmerkmal, denn solche gelten als nicht regressiv.
2. Geschlecht und Konfessionszugehörigkeit haben keinen generellen Einfluss auf die Stufenhöhe. Dies wären wichtige Hinweise im Blick auf das Universalitätspostulat von Oser und Gmünder. Im Blick auf die Erfahrungen aus Kohlbergs Studien wird allerdings erwartet, dass ein höheres Bildungsniveau und auch ein höherer sozial-ökonomischer Status mit einer höheren Stufe des religiösen Urteils einhergehen.
3. Ein Proband argumentiert in den unterschiedlichen Dilemmata immer auf dem gleichen Urteilsniveau. Diese sogenannte Transsituationalität ist ein wichtiges Kriterium im Blick auf die Beschreibung des religiösen Urteils als Tiefenstruktur. Trotzdem erwarten Oser und Gmünder bei bestimmten Dilemmainhalten horizontale Verteilungsverschiebungen, sogenannte Décalagen. Zum einen erwarten sie bei Dilemmata zum Thema Schuld eine tendenzielle Verschiebung aus der Stufe 3 zur Stufe 2, um die hohe Eigenverantwortung in Stufe 3 nicht tragen zu müssen. Zum anderen erwarten sie bei einem Dilemma, welches sich inhaltlich mit „Kirche“ auseinandersetzt, eine tendenzielle Verschiebung in die Stufe 3 hin-

⁷³ Diese wurde inzwischen von Oser zusammen mit Di Loreto vorgelegt (vgl. Di Loreto/Oser 1996). Es zeigten sich in der Untersuchung keine Stufenregressionen. Allerdings kam es zu einer tendenziellen Stagnation auf Stufe 3.

ein. Sie begründen dies mit einer gewünschten Autonomie der Probanden von der Institution.

2.3.4.3 Die Resultate

Sämtliche 448 Gesprächsprotokolle wurden von zwei Einschätzern getrennt bewertet. Dabei waren ihnen die Angaben zur Person wie Alter oder Geschlecht nicht bekannt. Die Übereinstimmungsquote der Auswerter lag bei 70,13 %. Als erstes Ergebnis der Studie ergibt sich deutlich ein Anstieg der Stufenhöhe des religiösen Urteils mit zunehmendem Lebensalter

Damit bestätigt sich die erste Hypothese von Oser und Gmünder und gibt einen Hinweis auf eine tatsächlich vorhandene Sequentialität, zumindest für diese Altersgruppe. Allerdings

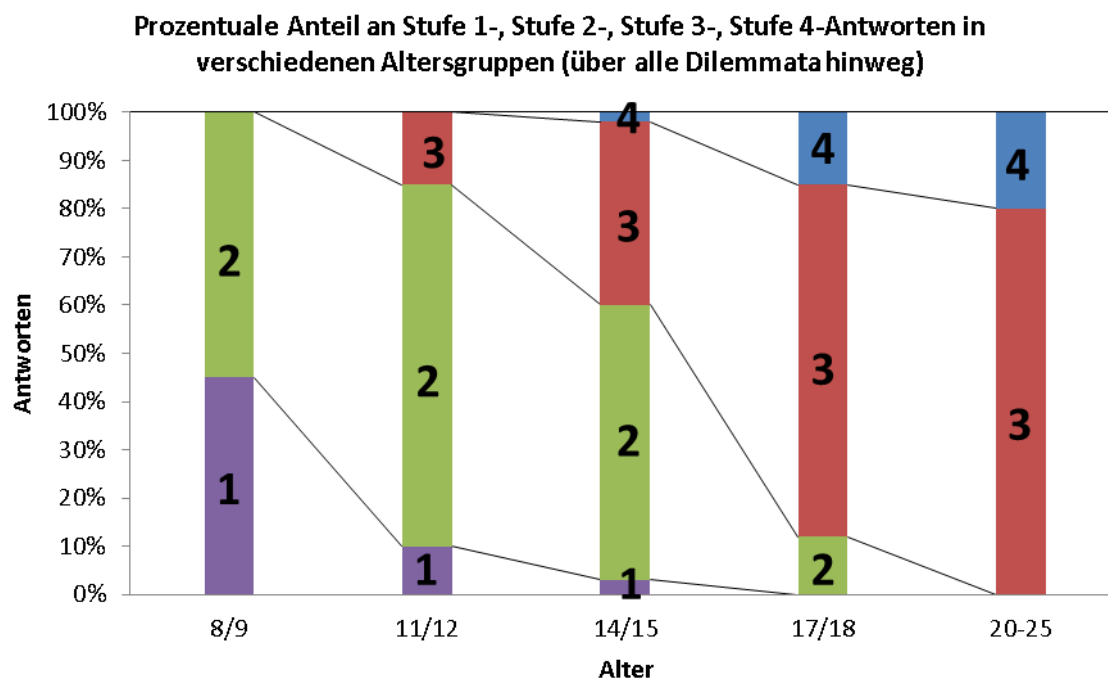


Abbildung 1: Altersverteilung der Stufen bis zum 25. Lebensjahr ⁷⁴

zeigt sich deutlich, dass die Entwicklung in keiner Weise linear verläuft. So nimmt zwar das Auftreten von Stufe 1 und 2 im Verlauf immer weiter ab, bis sie in der letzten Altersgruppe beide nicht mehr vertreten sind. Dieser Verlauf ist jedoch sehr ungleichmäßig. Interessanterweise hat die Stufe 3 in der Altersgruppe von 20-25 ihren höchsten Wert. Also ist die Zunahme von Stufe 4- wesentlich geringer als die Abnahme von Stufe 2-Antworten.

In den Altersgruppen 56-65 und 66-75 jedoch zeigte sich eine Regression in den Urteilsstufen bis dahin, dass Stufe 4-Antworten fast vollständig verschwinden. Eine Auswertung nur in Bezug auf das Paul-Dilemma bestätigt diesen Trend nur noch für die letzte Altersgruppe (siehe Abbildung 2: Prozentuale Verteilung der RMS-Werte aller Altersgruppen für das Paul-Dilemma). Die Nichtregressionshypothese ist damit erst einmal falsifiziert. Dies ist insofern nicht so einfach abzuhandeln, als hier der Frage nach der Überlagerung von Inhalt und Struktur sowie der Frage nach einer grundsätzlichen Stabilität einmal erreichter Stufen nachzugehen ist. Womit die Frage nach den harten Stufenmerkmalen wieder aufbricht.

⁷⁴ In Anlehnung an Fig 11 in Oser/Gmünder 1992: S. 175.

Zwischen den unterschiedlichen Konfessionen ließen sich keine signifikanten Gruppenunterschiede ausmachen (Oser/Gmünder 1992: S. 183). Diese Teilhypothese ist also hier bestätigt. Daraus jedoch einen Universalanspruch abzuleiten wäre verfrüht. Hierzu bräuchte es eine interkulturelle Vergleichsstudie. Gleichzeitig ließ sich feststellen, dass sowohl das Bildungsniveau als auch der sozial-ökonomische Status in signifikanten Stufenunterschieden einen Niederschlag finden. Im Blick auf die geschlechtsspezifische Verteilung fanden sich Ergebnisse, die ähnlich wie Kohlberg, eine Entwicklungsbeschleunigung der weiblichen Studienteilnehmer in der Adoleszenz aufzeigen, die sich im Erwachsenenalter wieder ausgleichen. All diese Unterschiede lassen sich für Oser und Gmünder auf allgemein-kognitive Voraussetzungen bzw. Entwicklungsphasen zurückführen.

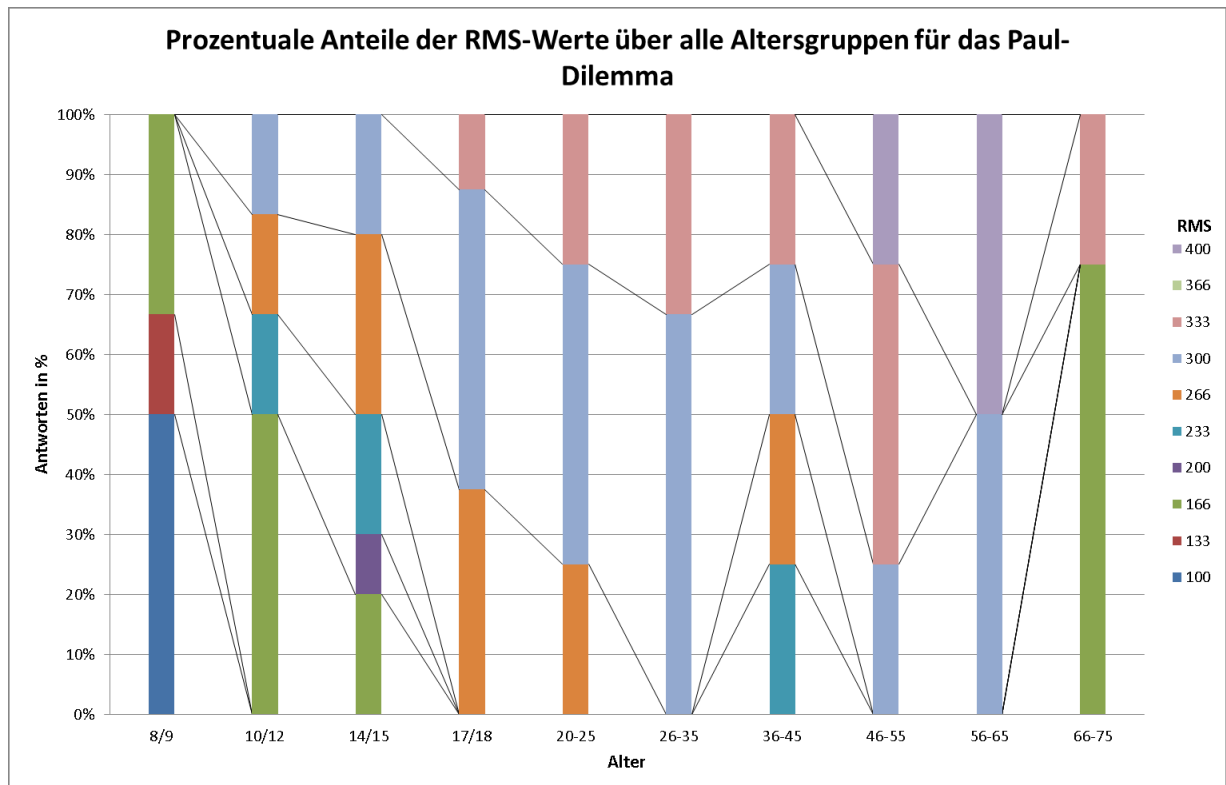


Abbildung 2: Prozentuale Verteilung der RMS-Werte aller Altersgruppen für das Paul-Dilemma⁷⁵

Abschließend bleibt die dritte Gruppe der Hypothesen zur Transsituationalität zu beleuchten. Oser und Gmünder widmen sich dieser Auswertung sehr intensiv (vgl. Oser/Gmünder 1992: S. 187-201). Dabei zeigt sich eine Bestätigung der erwarteten Décalagen bei den Dilemmageschichten zum Thema Schuld und zu kirchlichen Inhalten. Allerdings zeigt sich bei den Schulddilemmata keine einheitliche Verschiebung hin zu Stufe 2-Urteilen, sondern die Verschiebung aus Stufe 3-Antworten geht auch in die Richtung von vermehrten Stufe 4-Argumentationen. Diese Verschiebung begründen Oser und Gmünder inhaltlich und ordnen sie daher kulturspezifisch ein (Oser/Gmünder 1992: S. 190). Die Antwortstufen im Paul-Dilemma zeigten sich gegenüber Einflüssen des sozial-ökonomischen Status und auch gegen Kohorteneffekte am stabilsten. Es zeigen sich in der Analyse der Transsituationalität interessante Effekte besonders bei der höchsten Altersgruppe, die Oser und Gmünder durchaus überzeugend mit Kohorteneffekten erklären. Sie selbst schreiben, dass bestimmte Wissenspar-

⁷⁵ Relative Verteilung aus Fig. 15 in Oser/Gmünder 1992: S. 180.

tikel, also Inhalte, in das religiöse Urteil mit einfließen und es so zu einer Verschiebung kommt (Oser/Gmünder 1992: S. 194).

2.3.5 Vorschläge zur Anwendung von Oser und Gmünder

2.3.5.1 Grundgedanken von Oser und Gmünder zur Anwendung in der pädagogischen Praxis

Oser und Gmünder war es von Beginn an wichtig deutlich zu machen, wie ihrer Ansicht nach die Implikationen ihrer Ergebnisse für die Praxis aussehen, weil für sie die religiöse Struktur die Grundlage für jegliches religiöses Lernen darstellt. Die entsprechende religiöse Entwicklungsstufe bildet daher den Rahmen für das Lernen, ist doch damit qualitativ bereits umrissen, wie ein Einzelner religiöse Inhalte versteht, wie sie erklärt werden müssen und wie weit Veränderung überhaupt gehen kann, bzw. welcher Veränderungsschritt möglich ist. Damit der Schüler dort „abgeholt werde, wo tatsächlich sein Wissens- und Verstehensstand liegt“ (Oser/Gmünder 1992: S. 220), benötigt der Lehrende eine Hilfestellung, um eine Verständigungsbasis zu schaffen. Dies kann für Oser und Gmünder durch die Stufentheorie zur Entwicklung des religiösen Urteils geschehen. Eng damit verbunden ist für sie die Hilfe in der Curriculumserstellung, wird doch durch die Stufenentwicklung deutlich, warum Wissensseinheiten auf verschiedenen Stufen wieder neu beachtet und behandelt werden müssen, kann doch nur so eine Internalisierung dieser Einheiten und Handlungen auf einer höheren Ebene geschehen (Oser/Gmünder 1992: S. 221). Besonders der Übergang von Stufe 2 zur Stufe 3 mache deutlich, dass es sich bei Stufenübergängen um Krisenphasen handle. Die Theorie helfe, dieses zu akzeptieren (Oser/Gmünder 1992: S. 220).

2.3.5.2 Erziehung zur religiösen Autonomie

Als eine der wichtigsten Anwendungen stellt Oser in seinem Buch „Wieviel Religion braucht der Mensch?“ die Erziehung zu religiöser Autonomie dar. Der Autonomiebegriff ist der Kern seiner Beschreibungen zu Stufe 4 und 5. Oser geht es also in diesem Ansatz darum, „daß [sic!] das Kind zu einer je höheren Qualität der religiösen Tiefenstruktur geführt werden soll“ (Oser 1988: S. 7f). Vereinfacht heißt sein Programm demnach „religiöse Entwicklung soll ein Hauptziel der Erziehung werden“ (Oser 1988: S. 51). Als Begründung für diese Zielsetzung gibt Oser an, dass eine höhere religiöse Autonomie wünschenswert sei. Wie Kohlberg geht er seiner konstruktivistischen Entwicklungspsychologie entsprechend davon aus, dass hierzu die gefestigten Denkstrukturen (hier die Strukturen zum religiösen Urteil) erschüttert werden müssen, damit neue Elemente assimiliert werden können. Dies muss dadurch geschehen, dass die Personen, hier natürlich Kinder, mit Problemen konfrontiert werden, die sie zunächst nicht lösen können. Dies führt zum Verlust des Stufengleichgewichts (Deäquilibration), die festgelegte Denkstruktur wird aufgebrochen. Neue Elemente können nun als solche erkannt werden und die Person beginnt diese zunächst unsicher zu verarbeiten und zu integrieren. Im Laufe der Integration verlieren alte Strukturen und Gewichtungen an Bedeutung, während die neuen Elemente wichtiger werden. Es kommt zu einer Transformation der Strukturen (Akkommodation) und zu einer vermehrten Nutzung derselben auch in anderen Gebieten (Oser 1988: S. 52f). Die Umsetzung erfolgt bei Oser ganz entsprechend den Dilemma-Diskussionen von Kohlberg zur Entwicklung des moralischen Urteils. So wird auch hier ein künstliches Dilemma zunächst erzählend vorgestellt. Einer Klärungsphase mit spontanen Stellungnahmen folgt die Gruppendiskussion, in welcher der Lehrer verantwortlich dafür ist sicherzustellen, dass die Schüler mit Argumentationsfiguren der Stufe konfrontiert werden,

die der Stufe ihrer eigenen Urteilsstruktur folgt.⁷⁶ Der Lehrer fasst nun die Argumente zusammen und betont und verstärkt solche der höheren Stufen, ohne sie jedoch als richtige Lösung vorzustellen. Nachfolgend können ähnliche geschichtliche Situationen und Argumentationsstränge reflektiert werden (Oser 1988: S. 54–56).

In einer Studie mit 15jährigen Schülern wurde von Oser versucht, die Wirkungsweise von Dilemmadiskussionen zur Förderung der Entwicklung des religiösen Urteils nachzuvollziehen und zu analysieren. In zehn Einheiten wurden je drei Unterrichtsstunden in zwei Experimentalgruppen für die Diskussion verschiedener Dilemmata genutzt.⁷⁷ Als Vergleich wurde eine Kontrollgruppe herangezogen, in der keine Dilemmadiskussionen stattfanden. Kurz gefasst ergab sich bei den Schülern der Experimentalgruppen eine durchschnittliche Erhöhung um 2/3 einer RMS-Stufe (Oser 1988: S. 179). Dabei wurden in einer Gruppe auch die unterschiedlichen Argumentationsweisen der Stufen abstrakt erläutert und besprochen, was aber – entgegen der Erwartungen Osers – nicht zu einer schnelleren Entwicklung führte. Eine Korrelation zwischen der Entwicklung des religiösen Urteils und dem Intelligenzquotient der Schüler in den Experimentalklassen ließ sich nicht erkennen.

So sehr Oser auch an seinem Gesamtziel der religiösen Autonomie und der Erziehung zur Entwicklung festhält, so ist für ihn der hier aufgezeigte Ansatz zwar notwendig, aber nicht hinreichend. Vielmehr sieht er weitere Faktoren, die für die religiöse Entwicklung ja für Religiosität selbst konstitutiv sind. Dazu zählt er „a.) Erfahrungen, die durch Gebet und Meditation religiös erschlossen werden, b.) narratives Erleben, in das man sich voll und erschöpfend hingibt, und c.) kommunikativ-religiöse Gefühle (an anderer Stelle als religiöse Gemeinschaftserlebnisse bezeichnet C.P.)“ (Oser 1988: S. 197). Fehlen diese Elemente, so fehlt jedem Gespräch über Religion die Grundlage. „Ansonsten sind solche Diskurse leer, bigot oder gar entfremdend im Sinne des Vortäuschens falscher Überzeugungen.“ (Oser 1988: S. 192) Bevor also überhaupt im oben dargestellten Sinn Dilemmata religiös verarbeitet und diskutiert werden können, bedarf es nach Oser einer religiösen Erfahrungs- und Wissensgrundlage. Ist sie nicht vorhanden, muss sie Teil des religiösen Lernprozesses sein (Oser 1988: S. 197).

2.3.5.3 Zum Aufbau der Gottesbeziehung

In dem Buch „Die Entstehung Gottes im Kinde“ versucht Oser grundlegend religiöse Erziehung anzugehen, indem er katechetische Ansätze erarbeitet, die Kindern zum Aufbau einer Gottesbeziehung verhelfen sollen (Oser et al. 1992). Auch hier bleibt er bei seinem Gesamtziel der religiösen Autonomie. Die religiöse Autonomie braucht die Rückbindung an das Ultimate (vgl. die Stufenbeschreibungen zu Stufe 4 und 5 weiter oben). Dieses Letztgültige ist im christlichen Glauben ein persönlicher Gott „als guten Vater, wie Jesus ihn uns nahe gebracht hat“ (Oser et al. 1992: S. 12). Ohne Rückbindung kann es keine religiöse Autonomie geben. Bezogen auf den christlichen Glauben muss also zunächst eine Beziehung zu diesem persönlichen Gott aufgebaut werden. „Die Beziehung zu diesem Gott anzubahnen ist das einzige was wir im Glauben erreichen können.“ (Oser et al. 1992: S. 12) Dies muss nach Oser so geschehen, dass in allen Belangen die Möglichkeiten, Grenzen und Interessen des Kindes

⁷⁶ Dieses Vorgehen wird als „+1-Konvention“ bezeichnet. Eine Argumentation die die eigene um mehr als eine Stufe übersteigt wird nach den Ergebnissen einer Studie von Turiel nicht mehr verstanden. (vgl. Oser 1988: S. 55)

⁷⁷ Eine ausführliche Darstellung des Studienverlaufs und der quantitativen Auswertung findet sich bei Oser 1988: S. 69-190 (Kapitel 2)

berücksichtigt werden. Dabei steht für ihn „die befreiende Botschaft Jesu [...]: Gott ist gut.“ im Mittelpunkt (Oser et al. 1992: S. 13). Sie ist für ihn die grundlegende Aussage, aus der „die Kinder eine eigene, dynamische Gottesbeziehung aufbauen können“ (ebd. S. 13). Dies kann nach Oser nicht allein durch die Vermittlung theologischer Richtigkeiten geschehen, sondern braucht als Grundlage auch religiös interpretierbare Erfahrungen. Dazu zählen besonders positive, warme Beziehungserfahrungen, die er als grundlegend für den Aufbau einer Gottesbeziehung betrachtet. Darum sieht er die Gestaltung einer warmen menschlichen Atmosphäre auch als Kernstück einer frühen religiösen Beeinflussung.⁷⁸ Dabei ist die Gottesbeziehung aus Osers Sicht eindeutig nicht messbar (ebd. S. 14). Und auch die Stufenbeschreibung dient nicht als Messlatte, im Gegenteil. Sie ist dahingehend zu verstehen, dass auf jeder Stufe neu zu rekonstruieren sei, was denn die Verheißung „Gott ist mit mir“ nun tatsächlich bedeute. Die Interpretation dieser Verheißung sei durch jedes Kind als Prozess und auf seiner eigenen Stufe immer wieder neu zu lernen (vgl. Oser 1988: S. 203). Oser geht auch auf die Frage nach der Bedeutung der Gnade im Aufbau der Gottesbeziehung ein. Er sieht die Entstehung einer Gottesbeziehung als Wirkung der Gnade. Aber die Gnade entbindet den Lehrer/den Erwachsenen nicht von der Verantwortung. Für ihn ist sie die Bedingung der Möglichkeit katechetischen Handelns (Oser et al. 1992: S. 15).

Oser stellt fünf Grundformen religiöser Lernprozesse vor, die aus seiner Sicht helfen, eine Gottesbeziehung aufzubauen. Neben Beten, Gott feiern, von Gott erzählen und dem Wissensaufbau zählt hier auch die Dilemmadiskussion als denkrische Kontingenzbewältigung dazu. In dieser Form soll zum einen das Kind stimuliert werden, um eine höhere Stufe des religiösen Urteils zu erreichen, und zum anderen erlernen „selber religiöse Antworten auf Lebensprobleme zu geben“ (Oser et al. 1992: S. 27). Dabei ist zu beachten, dass die Antworten der Kinder sich meist auf Stufe 1 oder 2 bewegen. Der Erwachsene hat dies zu akzeptieren. Das Kind lebt und verarbeitet seine Gottesbeziehung denkend auf seiner Stufe. Der Lehrende kann eine Veränderung nur vorsichtig stimulieren. Dabei ist zu bedenken, dass dieser Schritt nur geschehen kann, wenn bereits eine mehr oder weniger konkrete Vorstellung von Gott vorhanden ist. In dem Sinne haben Dilemmadiskussionen dann auch den Sinn, dass Kinder lernen die Interpretationsmöglichkeiten von kontingenten Situationen auf ihrer Stufe voll auszuschöpfen. (ebd. S. 63.)

Neben dieser direkten Anwendung sieht Oser die Stufentheorie auch als grundlegend für alle anderen Formen religiöser Lernprozesse. Jeglicher Unterricht (auch solcher zum Aufbau einer Gottesbeziehung) müsse sich an die Denkstrukturen der Kinder anpassen, indem das Kind darin unterstützt wird, im Rahmen seiner Deutungsmöglichkeiten und seiner Denkstruktur Sinn und Glauben zu generieren. „Interpretation von Wirklichkeit muss in diesen Strukturen erlaubt sein.“ (ebd. S. 62) Dies kann sich konkret darin zeigen, wie Kinder Bibeltexte interpretieren oder Gebete formulieren. Es könne nicht sein, dass der Theologe mit seinem Denken auf höheren Stufen immer recht und das Kind immer unrecht habe. (ebd. S.62)

2.3.6 Kritik an der Stufentheorie zur Entwicklung des religiösen Urteils

Die Kritik an der Stufentheorie ist vielfältig und kommt aus unterschiedlicher Richtung, so dass sie der besseren Übersichtlichkeit wegen gegliedert wurde.

⁷⁸ „Gerade weil Kinder entscheidende Erfahrungen einer warmen, dynamischen Beziehung oft nicht mehr machen können, soll religiöse Beeinflussung vorerst nur dieses Stück Leben ermöglichen.“ (Oser et al. 1992: S. 14)

2.3.6.1 Methodische Kritik

Wenden wir uns zunächst der Untersuchungsmethodik zu. Schweitzer kritisiert deutlich, dass religiöse Urteile häufig nur durch entsprechendes Nachfragen provoziert werden konnten. Wurden dann nicht letztlich einfach die Antworten auf den Fragenkatalog von Oser/Gmünder zum religiösen Urteil gedeutet (Schweitzer 2004: S. 133)? Schweitzer wirft Oser/Gmünder zudem vor, dass die Dilemma-Geschichten, und vor allem das Paul-Dilemma nichts mit dem Alltag von Kindern und Jugendlichen zu tun hätten, und sich einfach innerhalb gesellschaftlicher Klischees bewegten (Schweitzer 2004: S. 134). Überhaupt wird das Vorverständnis der entwicklungspsychologischen Theorie von dem, was Religion ist, oder wie sie sich darstellt, bereits in die Interviews und die Fragestellungen mit eingebracht und beschränkt dadurch dessen Aussagekraft (Schweitzer 2004: S. 54).

Büttner schließt daher über die Aussagekraft der Stufenbeschreibung: „Ihre Gültigkeit im strengeren Sinne haben die Stufenmuster nur im Kontext des Untersuchungssettings.“ (Büttner 2010: S. 209) Burgard sieht hier letztlich eine Gleichsetzung zwischen dem Denken über Religion und einem religiösen Denken. Damit aber müsse man eingestehen „daß [sic!] wir [...] nicht genau wissen, was wir eigentlich messen: Religiöses Urteil (Oser/Gmünder), Kontingenzbewältigungsurteil (Fetz/Bucher) oder einfach: *Urteile über die Entscheidungen in den Dilemmata von Oser und Gmünder?*“ (Burgard, Peter 1989: S. 117) [Hervorhebung im Original]

Ein weiteres oft wenig beachtetes Problem liegt in der semi-klinischen Interviewmethode, so wie Oser/Gmünder sie angewendet haben. Bei Piaget sahen wir, dass er, um auch Interviews mit kleinen Kindern führen zu können, bald den Wert der Handlungsorientierung in den Interviews entdeckte. Oser/Gmünder beschränken sich vollständig auf sprachliche Urteile. Kleine Kinder können aber mit einer solchen Methode nicht befragt werden. Daher muss die Aussagekraft der Theorie gerade bei jüngeren Kindern beschränkt sein. Dass Oser/Gmünder daher auch von einer Stufe 0, einer vorreligiösen Stufe bei Kleinkindern sprechen, ist eher ein Hinweis auf die Grenzen ihrer Methodik als auf die kognitiven Grenzen der Kinder.

Burgard übt starke Kritik an der Berechnung der Stufenwerte (Burgard, Peter 1989: S. 111–113). Die berechneten Globalwerte könnten sowohl durch Argumentation auf einer bestimmten Stufe zustandekommen, als auch durch Mischargumentation. Noch einmal zur Verdeutlichung: Eine Person kann auf Stufe 3 eingeordnet werden, wenn sie einmal auf Stufe 4 und einmal auf Stufe 2 innerhalb eines Dilemmas argumentiert. Diese Bandbreite hat es durchaus gegeben. Dann hätte die Person zwar nicht auf Stufe 3 argumentiert, bekäme aber diesen Globalwert zugewiesen. Diese Vereinfachung, so Burgard, führe letztlich zu stärkerer Stufenkonsistenz und erschwere eine Falsifikation. Auch die RMS-Werte werden von Burgard heftig kritisiert, unterstellten sie doch eine kontinuierliche Skala, obwohl Stufen vom Prinzip her diskontinuierlich seien. Man müsse deutlich fragen, „welche empirische Bedeutsamkeit ‘signifikanten’ Unterschieden von 30 RMS-Punkten zwischen Altersgruppen oder RMS-Werten wie z. B. 158.9 zukommt“ (Burgard, Peter 1989: S. 113).

2.3.6.2 Formale und inhaltliche Kritik an der Stufentheorie

Von Seiten der Entwicklungspsychologie selbst wird der Stufentheorie von Oser und Gmünder vor allem Unzulänglichkeiten in der Einhaltung der Stufenmerkmale vorgeworfen. So kritisiert Power bereits im Blick auf die Frage nach einer Universalität der Stufen die Problematik, dass die Stufenformulierungen von Oser und Gmünder nicht beanspruchen könnten, sowohl für die Anhänger der Weltreligionen als auch für Atheisten und Agnostiker gültig zu sein (Power 1988: S. 114). Bucher sah diese Schwierigkeit ebenfalls und erlebte sie

konkret in dem Versuch gezielt semi-klinische Interviews über das Paul-Dilemma mit jungen Atheisten durchzuführen. Viele wollten sich nicht auf das hypothetische "Was-wäre-wenn" der Interviews einlassen (Schweitzer et al. 1989: S. 123). Dies verbindet sich mit der von Schweitzer an anderer Stelle aufgebrachten Frage, ob sich im religiösen Denken so einfach Struktur und Inhalt trennen ließen. Das zeige sich schon darin, wie stark Oser/Gmünder in ihren Stufenbeschreibungen auf christlich-theologische Elemente zurückgreifen (Schweitzer 2004: S. 134). Für Power weisen diese Problemfelder bereits ausreichend darauf hin, dass es sich eben nicht um harte Stufen im Sinne Piagets handelt, sondern um weiche Stufen, die zwar eine gewisse Struktur darstellen, aber eben keine universelle Gültigkeit beanspruchen können (Power 1988: S. 122). Zudem gibt es bis heute keine validierende interkulturelle Studie, so dass auch von dieser Seite nicht von einer nachgewiesenen Universalität ausgegangen werden kann. Zum Kriterium der Universalität gehörte auch die Frage nach der Abhängigkeit von sozialem Status und ähnlichen externen Faktoren. Auf der Grundlage seiner Studien mit über 800 Teilnehmern kritisiert Day die Stufentheorien gerade in dieser Hinsicht. Er habe nachgewiesen, wie stark der sprachliche Ausdruck von Religion abhängig sei von Geschlecht, sozialem Status, religiöser Zugehörigkeit und ethnischer Herkunft. Dies müsse in entwicklungspsychologischen Studien beachtet werden. (Day 2001: S. 176) Diese Kritik erinnert an die auch von Burgard vorgetragene Frage: Was wird gemessen?

Ebenfalls sehr deutlich Kritik gibt es auch im Blick auf die hierarchische Differenzierung und Re-Integration der Stufen. Schweitzer formuliert sehr deutlich, wenn er schreibt: „Weder in theologischer noch in religionsphilosophischer oder psychologischer Hinsicht ist aber bisher genügend deutlich, inwiefern die höheren Stufen die tieferen voraussetzen und warum sie als höherwertig anzusehen sind.“ (Schweitzer 2004: S. 134) Es sei nicht nachvollziehbar, warum auf Stufe 2 eine Stufe 3 folgen müsse und nicht auch Stufe 4 hier folgen könne. Auch die Frage, warum auf Stufe 4 nicht Stufe 3 folgen könne, sei von Oser/Gmünder nicht beantwortet (Schweitzer 2004: S. 135). Burgard sieht es genauso. Ihm fehlt eine theoretisch schlüssige Begründung für die vorgeschlagene Entwicklungssequenz des religiösen Urteils (Burgard, Peter 1989: S. 108). Day verweist darüber hinaus auf eine Studie von Hutsebaut, in welcher dieser Abhängigkeiten zwischen Persönlichkeitstypen und religiöser Entwicklung untersuchte. Das, was Entwicklungspsychologen als hierarchisch ansähen, sei letztlich viel stärker durch persönliche Entscheidungs- und Denkstrukturen geprägt (cognitive style) als von sogenannten höher entwickelten Strukturen eines religiösen oder moralischen Urteils (Day 2001: S. 178). Fiedler stellt auf Grundlage einer biographisch orientierten Langzeitstudie in Rostock ebenfalls die gesamte Entwicklungslogik in Frage, denn „die gesamte Folge der Stadien wird durch individuell völlig unterschiedlich verlaufende religiöse Biografien hinterfragt“ (Fiedler 2010: S. 265). Doch nicht nur die Rostocker Langzeitstudie von Szagun, auch andere Untersuchungen zur Kindertheologie von Freudenberger-Lötz und Zimmerman sowie die Studie zur Theodizee von Hanisch und Ritter beinhalten grundlegende Anfragen an die Stufentheorien, da sich die Ergebnisse dieser Studien in keiner Weise in die bekannten Stufentheorien einordnen lassen (Büttner 2011: S. 211).

Daran schließt sich ein weiterer und meiner Ansicht nach schwerwiegender Kritikpunkt an, nämlich die Unterschätzung der Sozialisation für eine religiöse Entwicklung. Der Einfluss wichtiger Bezugspersonen, wie Eltern, Geschwister, Lehrer sowie überhaupt soziale Erfahrungen bleiben in der Darstellung der Stufen und ihrer Entwicklung unbestimmt (Schweitzer 2004: S. 161). An einzelnen Fallbeispielen zeigt Fiedler, wie stark sozialisatorische Faktoren auf die religiöse Entwicklung einwirken. So kann in einer Altersgruppe hohes Reflexionsvermögen gepaart mit kaum vorhandener Beziehungsorientierung oder hohe Beziehungsorientierung und vergleichsweise niedrige Reflexion nebeneinanderstehen. Von einer gleichmäßigen,

oder gar in Stufen verlaufenden Entwicklung ist hier in keinem Fall auszugehen (Fiedler 2010: S. 266).

Büttner verweist auf den nordamerikanischen Forscher Justin Barrett, der gezeigt hat, dass sowohl Kinder als auch Erwachsene zeitgleich über ein abstraktes als auch ein konkretes Gottesbild verfügen und der Anlass entscheidet, welches aktiviert wird. Studien, die vereinfacht von einer linearen Entwicklung (oder Stufenentwicklung) vom konkreten zum abstrakten Gottesbild ausgehen, sind daher schlicht unzutreffend (Büttner 2011: S. 213).

2.3.6.3 Kritik aus der christlichen Theologie

Zunächst einmal steht hier – nicht nur aus theologischer Sicht – die Frage im Raum, ob es statthaft ist, Religion auf die Frage der Bewältigung von Kontingenz zu reduzieren. Da Oser und Gmünder nicht die Ereigniskontingenz, sondern Handlungskontingenz beschreiben, ist hier die Diskussion gar nicht so einfach. Es ist deutlich sichtbar, dass diese „Kontingenz der Freiheit“ nach Peukert nur schwer zu fassen ist. So entzieht sich Oser auch der Kritik, das religiöse Urteil komme bei ihm nur im Umgang mit dem Unverfügbaren zusammen, also nur in den großen kontingenten Ereignissen (Bucher et al. 1989: S. 241). Dies gelingt ihm, weil er darauf verweisen kann, dass es bei ihm im religiösen Urteil um eine Beziehungsgröße gehe (vgl. 2.3.2.5 in dieser Arbeit). Interessanterweise hält Oser dies aber selbst nicht durch, wenn er z. B. davon redet, dass seine Dilemmata der Umgang mit kontingenten Situationen (Ereigniskontingenz!) zur Ermittlung des religiösen Urteils enthielten. Was bleibt, ist seine Vermutung, „daß [sic!] dieses Urteil auch in anderen religiösen Situationen wirksam ist“ (Bucher et al. 1989: S. 239). Damit trifft aber meines Erachtens wieder die Kritik, die auch Schweitzer formuliert, wenn er pointiert feststellt: „Religion wird so von vorneherein auf Ausnahmesituationen begrenzt.“ Doch genau dies darf eigentlich nicht sein. Sonst sind wir bei dem Modell eines „Lückenbüsser-Gottes“ angekommen.

Vor allem Nipkow kritisiert die stark anthropologische Theologie in der Beschreibung der höheren Stufen. „Oser [...] folgt [...] einem philosophisch-theologischen Denkmodell, das typisch dort in der protestantischen und katholischen Theologie anzutreffen ist [...], wo man apologetisch versucht, einen nachchristlichen, auf Kant zurückgehenden transzendentalphilosophischen Denkansatz mit dem Begriff Gottes zu versöhnen. Hierbei wird der biblische Gott zu einer regulativen Idee, zu einem Begriff für ein ‚metaphysisches *a priori*‘.“ (Nipkow 1988: S. 272) Doch ist das als Hochentwicklung von Religiosität zu beschreiben? Dem wird sicherlich nicht jeder folgen wollen. Nipkow nimmt besonders auf Osers Beschreibung der fünften Stufe Bezug, in der Gott in allen Menschen universal aufgeht. Solche Aussagen vertragen sich nicht mit dem christlichen Gottesbild. Auch der Geschenkcharakter des Glaubens habe in einem, als Bedingung vorausgesetzten, Konstruktivismus keinen Platz (Nipkow 1988: S. 273). Oser und Gmünder haben also den Entwicklungsprozess auf eine bestimmte Form von Religiosität hin beschrieben. Diese Religiosität ist jedoch vollständig auf ein Religionsverständnis der Moderne mit liberal-religiösem Selbstverständnis ausgerichtet (Nipkow 1988: S. 273). Die Frage ist natürlich, inwiefern man theologisch diesem Verständnis folgen kann und will.

Besonders die Frage nach der Einordnung des Glaubens stellen sich Nipkow und Schweitzer. Diese Frage ist letztlich soteriologischer Natur. Nipkow weist deutlich darauf hin, dass der Glaube als Gabe von Gott keine Entwicklungsstufen auf menschlicher Seite brauche. Nur bei Gott sei die vollständige Fülle (Nipkow 1988: S. 288). Schweitzer ergänzt pointiert, dass der Glaube als Geschenk quer zu allen Entwicklungsstufen liegt und nicht in die Stufentheorie einzuordnen ist, „denn nach dem Verständnis der christlichen Theologie ist der Glaube als

Geschenk weder beschränkt auf einen erst spät im Leben zu erreichenden Entwicklungsstand, noch ist er jemals so zu erreichen, wie das bei einer Entwicklungsstufe der Fall ist“ (Schweitzer 2004: S. 242). Beide Theologen richten sich damit deutlich gegen einen Anflug von Selbsterlösung durch Stufenaufstieg, denn „Gottes Zuwendung hängt [...] gerade nicht von der Entwicklung und vom Verdienst des Menschen ab“ (Schweitzer 2004: S. 246).

Schweitzer kritisiert darüber hinaus, der Religionsbegriff von Oser/Gmünder beschränke die Beziehung zwischen dem Ultimaten und dem Menschen auf ein moralisches Verhältnis, das bestimmt sei von gegenseitigen Ansprüchen. Fragen, die das Sein, die Existenz des Menschen betreffen, blieben völlig unbeachtet. Auch die Einbettung in Kirche spiele bei dem Religionsbegriff keine Rolle. Für Oser/Gmünder entspräche wachsende Rationalisierung des religiösen Urteils eine religiöse Weiterentwicklung. Sie wollten damit Rationalität und Religiosität versöhnen, und bedienten sich dazu des Modells der kommunikativen Vernunft von Habermas. Dabei müsse jedoch gefragt werden, ob Religion damit nicht einfach in kommunikativer Vernunft aufgelöst werde. Auch beachteten Oser/Gmünder nicht ausreichend die Wertschätzung der Kinder durch Jesus (Schweitzer 2004: S. 135–137).

Diese letzte Kritik von Schweitzer richtet sich insbesondere gegen Osers Implikation für die religionspädagogische Praxis, Entwicklung zum Ziel der Erziehung zu erheben und deswegen Religionsunterricht so zu gestalten, dass es zu einer Desäquilibrierung komme und so der Übergang zu einer neuen Stufe angestrebt werden könne. Darin sieht Schweitzer eben nicht nur eine Abwertung kindlichen Glaubens, sondern auch deutliche Hinweise für einen psychologischen bzw. naturalistischen Fehlschluss bei Oser, wenn die Theorie, die vielleicht zur Organisation und Beschreibung der Stufen nützlich sei, auch für die Bestimmung von Ziel und Methode der Erziehung genutzt werde (Schweitzer 1988: S. 269). Schweitzer vertieft diese Kritik noch weiter. Für ihn stelle die Auffassung von „Entwicklung als Ziel der Erziehung“ eine Engführung des Erziehungsverständnisses dar, denn es verzichte auf wichtige inhaltliche Reflexion und vergesse es, soziale Voraussetzungen für Entwicklung mit in den Blick zu nehmen. Fortschritt allein könne nicht das Ziel religiöser Erziehung sein, auch der geschichtliche und lebensgeschichtliche Wandel bedürfe der Berücksichtigung und Verarbeitung, um religiöse Kontinuität zu ermöglichen. Wenn man zudem die Zeit der Kindheit als eine Zeit von eigener Würde und eigenem Wert betrachte, verbiete sich eigentlich eine einseitige Fortschrittsausrichtung, werde in ihr doch letztlich der Erwachsene zum Maß aller Dinge (Schweitzer 2004: S. 257–259).

Bei aller Betonung des Beziehungsaspektes, muss Oser noch entgegengehalten werden, dass hier nur die kognitive Reflektion von Beziehung beschrieben wird. Doch erschöpft sich die Beziehung in Kognition? Beinhaltet Glaube nicht auch Emotion (Schimmel 2008: S. 70)? Auch dieser Anfrage muss sich die Theorie stellen.

3 Anwendbarkeit und Grenzen des strukturalistischen Ansatzes in der Evangelisation von Kindern

Aus der Zusammenfassung des ersten Kapitels ergibt sich, dass Evangelisation der Kinder Auftrag der Christen und allen Einsatz wert ist, auch den der vertieften Erkenntnisarbeit. Den Empfängern der Botschaft zu dienen ist dabei ein grundlegendes Merkmal evangelistischen Dienstes. Auf die Möglichkeiten und Grenzen von Kindern ist dabei besonders zu achten. Die Theorie zur Entwicklung des religiösen Urteils scheint hierzu Ansätze aufzuzeigen, die zu einem besseren Verständnis kindlicher Zugänge zum Glauben helfen können. Dies könnte eine hilfreiche Basis für evangelistisches Handeln in Bezug auf Kinder bieten. Gleichzeitig stehen Fragen im Raum im Blick auf mögliche unterschiedliche philosophische bzw. religionsphilosophische Voraussetzungen. Wie schon gezeigt, sieht Oser ein Hauptziel aller religiösen Erziehung, die religiöse Autonomie. Lassen sich Wiedergeburt, Umkehr, Schuldvergebung, Gottesherrschaft im eigenen Leben und versöhnte Gemeinschaft mit Gott und dem Nächsten als Ziele von Evangelisation in das Modell von Oser/Gmünder einordnen? Wie steht ihre Anthropologie zur der des HK und dem hier entwickelten Verständnis von Evangelisation? Können der christliche Begriff des Glaubens, das Wirken des Heiligen Geistes und auch die Zentralität der Person Jesus Christus in ihrem Modell anknüpfen? Oder müssen diese zentralen Aspekte des Evangeliums hinzugefügt werden? Zunächst soll nun auf Grundlage des bisher Erarbeiteten ein Blick auf diese Fragen geworfen werden. Mit den dann insgesamt gewonnenen Ergebnissen können abschließend praktische Implikationen aus der Theorie für evangelistische Arbeit unter Kindern formuliert werden.

3.1 *Anfragen an die strukturalistische Theorie aus dem Blickfeld der Evangelisation*

3.1.1 Die Problematik der konstruktivistischen Grundvoraussetzung

Oser/Gmünder beziehen die Grundlage für ihre Theorie aus dem psychologischen und strukturalistischen Konstruktivismus Piagets. Es kann also nicht um den Inhalt des Religiösen gehen. Vielmehr bietet die Theorie konsequenterweise nur einen Ansatz zum Werden religiöser Erkenntnis. Damit klingt bereits ein wichtiger Punkt an. Der strukturalistische Konstruktivismus ist, sowie alle Formen des Konstruktivismus, die Ausprägung einer Evolutionstheorie. Dies wird bei Oser/Gmünder in ihrem Ruf nach einer „Genetisierung theologischer Aussagen“ deutlich, in welchem sie die von ihnen beschriebenen Stufen religionsgeschichtlich angewandt und übernommen sehen wollen (Oser/Gmünder 1992: S. 225). So könnten die geschichtlichen Gestaltungsformen religiösen Bewusstseins ihrer Struktur und ihrem Niveau nach analysiert werden (Oser/Gmünder. S. 227). Dies gelte z.B. auch für die biblische Exegese, in der man nun in der Lage sei, die biblischen Texte auf ihre religiöse Urteilsstruktur hin zu untersuchen (Oser/Gmünder. S. 229). Aus dieser evolutionistisch konstruktivistischen Sicht ergibt sich, bei aller positiven Betonung von Religiosität, eine selbstentwickelte anthropozentrische Religiosität, die vom Menschen ausgeht und ihn selbst zum Ziel hat.

Oser/Gmünder weiten den Konstruktivismus in ihrer Arbeit noch aus. Der Begriff der „Erkenntnis“, der bei Piaget noch eine zentrale Rolle spielte, wird aufgelöst in den Begriff des Urteils. Das Urteilen ist eine Operation auf Grundlage religiöser Tiefenstrukturen. So verwehren sich Oser/Gmünder auch gegen die Frage nach dem Inhalt der Erkenntnis. Diese ist für sie aus konstruktivistischer Sicht nicht lösbar. Piaget sah den Menschen noch als offenes System,

das als lebendiges, biologisches Wesen im Austausch mit seiner (biologischen) Umwelt steht und dessen Erkenntnis sich immer mehr der Realität anzunähern vermag. Bei Oser/Gmünder erscheint der Konstruktivismus dergestalt, dass sie den Menschen zumindest in Bezug auf das Letztgültige als ein geschlossenes System einordnen. „Denn es ist davon auszugehen, daß [sic!] Erkenntnis in ursprünglichster Weise handlungsgebunden ist und als Konstruktion des Subjektes aufgefasst werden muss [...]“ (Oser/Gmünder 1992: S. 227) Erkenntnis wird letztlich also nicht erlangt, sondern erschaffen.⁷⁹ Auf dieser konstruktivistischen Grundlage wird klar, dass für Oser bei allen Überlegungen und Auswertungen die Realität kognitiv nicht zugänglich ist. Unverständlich wird dann jedoch die geradezu ungebremsste Zuversicht in die psychologischen Methoden von Oser/Gmünder. „[S]ie allein kann rationale Theorien an der Wirklichkeit [sic!] prüfen.“, so schreiben sie über die Psychologie und fordern den Leser auf, dies zu akzeptieren (Oser/Gmünder 1992: S. 12). Es scheint hier bei Oser/Gmünder zu einer interessanten Aufteilung zu kommen. Anhand psychologischer Methoden ist Wirklichkeit fassbar und erkennbar, und zwar z.B. über religiöse Tiefenstrukturen; aber das, worauf sich diese Strukturen richten sollen, bleibt als Konstrukt nicht erkennbar. Oser/Gmünder sehen sich selbst darin vermutlich noch in der Tradition Piagets, scheinen aber übersehen zu haben, dass Piaget mit dem Menschen als offenem System auf einer anderen erkenntnistheoretischen Grundlage fußte. Eine Rechtfertigung ihres Denkansatzes bleibt aus.

Konsequenterweise gibt es für den Menschen höchstens Erfahrungen mit dem Kontingenten, aber keine Begegnung mit dem Ultimativen. Denn während bei Piaget auch durch, von der Realität ausgelöst, Irritationen im Prozess der Adaption die kognitiven Strukturen immer weiter so verändert werden, dass sie die Realität besser erkennen können, so kann es solche Irritationen bei Oser/Gmünder nicht geben. Sie haben ihren konstruktivistischen Ansatz zusätzlich damit auf die Spitze getrieben, dass das Ultimate inhaltlich nicht bestimmt ist. Es ist nur eine Form. Oser/Gmünder folgen hier ganz bewusst Tillich und Schleiermachers Religionsverständnis, die das Verhältnis zum Letztgültigen bzw. zum „Sein selbst“ als „schlecht-hinnige Abhängigkeit“ oder „Zustand des Ergriffenseins“ in den Vordergrund rückten und eine inhaltliche, qualitative Festlegung ablehnten. Im folgenden Kapitel wird auf die Beziehung von diesem Religionsverständnis zu dem oben erarbeiteten Verständnis tiefer eingegangen. Hier soll zunächst nur auf der Basis der konstruktivistischen Grundannahme zugespitzt herausgearbeitet sein: Bei der Frage nach dem Letztgültigen ist völlig unklar, womit wir es zu tun haben. Es geht nur darum, wie der Mensch, als der allein Aktive, sich dazu in Beziehung setzt. Damit besteht allerdings die Gefahr, dass auch die Frage nach diesem „In-Beziehung-Setzen“ in der subjektiven Beliebigkeit aufgeht und sich verflüchtigt. Konkret sichtbar wird für mich diese Problematik in Osers oben geschilderten Ansatz zum Aufbau einer Gottesbeziehung. Er bezeichnet seine Theorie als strukturalistisch (Tiefenstrukturen verändern sich nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten) und konstruktivistisch („dass das Kind innerlich aktiv seinen Gott erschafft.“) (Oser et al. 1992: S. 11-12). Dieses „Erschaffen“ Gottes zieht sich dort anhaltend durch seinen Entwurf. Positive Erlebnisse sind dabei von großer Wichtigkeit, damit das Kind in Analogie ein positives Gottesbild in sich erzeugen kann (Korrelation). Die Problematik, die sich hier auftut, ist die, dass genau diese Beschreibung und dieses Vorgehen sich der Anfrage der Religionskritik von Feuerbach stellen müssen. Ist das, was Oser hier beschreibt, nicht eindeutig Projektion? Erschafft sich der Mensch hier nicht selbst seinen netten Gott, der ihm zur Kontingenzbewältigung dienlich ist?

⁷⁹ Vgl. hierzu die einleitenden Worte Osers in „Die Entstehung Gottes im Kinde“: „[M]it dem zweiten [dem Ansatz des Konstruktivismus C. P.] ist gemeint, dass das Kind innerlich aktiv seinen Gott erschafft, indem es auf ihn einwirkt im Denken, Sprechen und Tun.“ (Oser et al. 1992: S. 12)

Diese Gedankenansätze lassen sich mit dem oben erarbeiteten Verständnis von Evangelisation nur schwer zusammenbringen. Denn Evangelisation hat einen klaren Inhalt und mit Jesus Christus, seinen Worten und Taten, steht eine historische Person im Zentrum. Die Botschaft über Jesus Christus, Gottes Sohn, will für wahr gehalten werden und erwartet eine Antwort. Dabei geht Evangelisation gerade nicht vom Menschen aus, sondern von Gott selbst. Aufbauend auf der Voraussetzung, dass Gott die Welt und den Menschen erschuf, rechnet Evangelisation damit, dass Erkenntnis von Wirklichkeit tatsächlich möglich ist. In der Entfremdung des Menschen von Gott steckt sehr wohl ein Hemmnis für die Erkenntnis Gottes. Dieses jedoch kann durch Gott selbst überbrückt und ausgeräumt werden. Dabei ist gerade von Bedeutung, dass Gott wahrhaft als der erkannt wird, als der er sich selbst offenbart und nicht so, wie wir ihn uns vielleicht zurechtdenken. Hier ist also von Oser/Gmünders Vorstellungen bzgl. ihrer konstruktivistischen Grundannahme Abstand zu nehmen. Sicherlich ist auch die Erkenntnis Gottes ein Prozess, in dem Christen wachsen sollen (vgl. z. B. Eph 4,13; 1Kor 13,11f; HK Frage 115). Entwicklung in der Gottesbeziehung und Gotteserkenntnis ist nicht nur möglich, sondern auch gewollt. Und auf diese Entwicklung soll auch im evangelistischen Dienst hingearbeitet werden. Doch soll der Mensch sich nicht selbst seinen Gott erschaffen, sondern den wahren Gott erkennen. In den praktischen Ansätzen müssen die evangelistischen Aspekte Raum finden, wenn sie der Evangelisation dienen sollen.

Ausgehend vom Konstruktivismus eröffnet sich allerdings noch ein weiteres Problemfeld, die Ethik. Der Konstruktivismus kann keine ethische Orientierung geben, „weil hier alle Konstruktionen – auch sich widersprechende – als gleichberechtigt gelten“ (Straß 2012: S. 244). In Oser/Gmünders Beschreibung der fünften Stufe findet sich auf einmal der Begriff der Liebe als maßgeblich für die Intersubjektivität. Woher sie an diesem Punkt argumentiert wird, bleibt völlig offen. Es gibt auch keine Begründung. Es ist darum nur zu verständlich, dass sich Oser/Gmünder auf eine völlig positivistische Sichtweise des Menschen und der menschlichen Vernunft einlassen (siehe Kapitel 3.1.3), um der ethischen Problematik zu entgehen.⁸⁰ Evangelisation hat dagegen ein starkes ethisches Moment. Der Mensch braucht Umkehr und ist in seiner Auflehnung gegen Gott gefangen. Er hat Schuld auf sich geladen, für die er Vergebung sucht. Von Natur aus fehlt ihm die Fähigkeit zum wahrhaft Guten nach Gottes Willen. Und doch wird der Mensch mit Gottes Willen konfrontiert und er ruft den Menschen hinein in sein Reich, unter seine Herrschaft und in die gelebte Nachfolge nach Gottes gutem Willen. In Gottes Wort selbst findet sich eine Begründung für diese zentrale Stellung der Nächstenliebe (Mk 12,30f; Mt 22,37-40). Von andere Seite her lässt sie sich nicht begründen. Auch dies muss in einer Anwendung der Theorie von Oser/Gmünder für eine evangelistische Arbeit bedacht werden.

Bei aller Kritik an einem Konstruktivismus, der bei Oser/Gmünder in Bezug auf das Letztgültige radikale Züge annimmt, soll die hohe Bewertung der kognitiven Fähigkeit des Menschen nicht außer Acht gelassen werden. Oser/Gmünder gehen davon aus, dass es wichtig ist, das Denken des Menschen anzuregen und ihn auch mit Botschaften (Inhalten!) anzusprechen, die irritieren und nicht ins bisherige Schema passen. Nur so kann Erkenntnis wachsen. Hier ist Oser konsequent und verneint jedwede Gedanken, Religiosität könne von alleine entstehen. Und so setzt er sich für eine Religionspädagogik ein, in der Gott und der Glaube die zentrale Rolle spielen (vgl. Oser et al 1992: S. 43). Dies kann als eine Unterstützung des Anliegens gesehen werden, Menschen mit der Botschaft des Evangeliums zu erreichen. Ausgehend von

⁸⁰ Kohlberg kam bei seiner Theorie zur Entwicklung des moralischen Urteils an den gleichen Punkt. Er rettete sich in den Utilitarismus. Dieses Nützlichkeitsdenken erhebt das Viable zum Maßstab für Moral. Ein gern genommener Ausweg für das ethische Problem im Konstruktivismus (vgl. Straß 2012: S.354).

diesen Überlegungen unterstreicht Oser auch die Verantwortung des Menschen in der Gottesbeziehung. Es kann sie ohne Antwort des Menschen nicht geben (Oser et al. 1992: S. 43f).

3.1.2 Die Abgrenzung von religiösem Urteil und Glaube

Wie bereits im vorhergehenden Kapitel angeklungen, haben sich Oser/Gmünder in der Frage nach einer Definition von Religiosität und Glaube sehr eng an Paul Tillich angelehnt. Damit haben sie eine aus dem protestantischen Liberalismus⁸¹ entlehnte religionsphilosophische Definition zur Grundlage ihres Religionsverständnisses gemacht. Mc Grath beschreibt das Grundanliegen des Liberalismus als ein Bestreben, den christlichen „Glauben in der allgemeinen menschlichen Erfahrung zu verankern und so zu interpretieren, daß [sic!] ihm innerhalb der modernen Weltanschauung Sinn zukam“ (McGrath 1997: S. 116). Diese Verankerung in der Erfahrung kommt dem Anliegen von Oser/Gmünder sehr entgegen, die für ihre religionspsychologische Arbeit und Theoriebildung gerade einen solchen Ansatz suchen, der sich aus der menschlichen Erfahrung her ableitet, einen anthropologischen Religionsbegriff. Dabei unterscheidet Tillich den Wesensbegriff der Religion von der konkreten Religion. Letztere ist mit spezifischem Inhalt gefüllt, wie z. B. mit christlichem. Religion als Wesensbegriff beschreibt Tillich als eine menschliche Tiefendimension und setzt sie mit seiner formalen Definition des Glaubens gleich.⁸² Tillich kann durch diese Beschreibung zu dem Schluss kommen, dass jeder Mensch Glauben hat, „denn es gehört zum Wesen des menschlichen Geistes – im Sinne der Selbst Transzendierung des Lebens –, auf etwas Unbedingtes bezogen zu sein“ (Tillich 1966: S. 155). Dies ist ausschließlich ein fides qua und identisch mit der Beschreibung von Religiosität bei Oser/Gmünder, wenn sie „die Beziehung zu einem Letztgültigen“ zu dem „qualitative[n] Hauptmerkmal religiösen Bewußtseins“ erklären (Oser/Gmünder 1992: S. 21). Das religiöse Urteil ist dann die, entsprechend dem Entwicklungsstand, unterschiedliche Ausgestaltung dieser Tiefendimension bzw. religiösen Tiefenstruktur.

Auch wenn ausgehend von Tillich eine Gleichsetzung von Religiosität und Glaube möglich scheint, so sind Religiosität und religiöses Urteil doch deutlich zu unterscheiden vom oben zu Grunde gelegten reformierten Glaubensverständnis des Heidelberger Katechismus. Dort richtet sich der Glaube nämlich sehr wohl auf konkrete Inhalte. Für den HK gehört gerade das „Für-Wahr-Halten“ der biblischen Botschaft zum unverwechselbaren Kern des christlichen Glaubens, so wie es auch bei vielen Autoren in der Bibel selbst deutlich wird (vgl. z.B. 1Joh 1,1-4; 1Kor 15,16-18). Damit ist deutlich, dass ein Weg hin zu diesem Glauben von der Theorie zur Entwicklung des religiösen Urteils nicht beschrieben werden kann, da der untersuchte Gegenstand nicht mit diesem Aspekt des reformierten und biblischen Glaubensverständnisses und auch nicht mit dem Selbstverständnis der Bibel übereinstimmt. Der Blick darauf, dass Glaube ein Geschenk ist, lässt sich insofern noch in dem Modell unterbringen, als aus ihrer Sicht jeder irgendwie glaubt und insofern der Glaube selbst keine Leistung ist. Allerdings kann der Glaube dann keine geistgewirkte Antwort mehr auf die zu Gehör gebrachte Botschaft des Evangeliums sein. So widerspricht die Theorie zwar nicht dem biblischen Verständnis vom Glauben als Geschenk, kann aber den gesamten Inhalt dieser Aussage, nicht abbilden. Der Heilige Geist findet in einem solchen Glaubensverständnis keinen Platz.

⁸¹ Mc Grath bezeichnet die Arbeit von Paul Tillich als „am weitesten entwickelte und einflußreichste Darstellung des liberalen Protestantismus“ (McGrath 1997: S. 117).

⁸² Tillich fasst sie in einem berühmten Satz so zusammen: „Glaube ist Ergriffensein durch das, was uns unbedingt angeht.“ (Tillich 1966: S. 155)

Abschließend folgt noch die Frage, ob denn der zweite Aspekt des Glaubensverständnisses aus dem HK mit dem Ansatz von Oser/Gmünder zusammengebracht werden kann. Dabei geht es um das Vertrauen in Gott und seine Offenbarung, dass sein Heilshandeln in Christus dem Einzelnen persönlich gilt. Anknüpfen kann man nur bei dem Begriff des Vertrauens als eine Beziehungsgröße. Die Beziehung zum Letztgültigen oder Unbedingten spielt bei Oser/Gmünder eine wichtige Rolle. In dem Verhältnis von Mensch und Letztgültigem fragt Oser vor allem nach dem Wirken des Letztgültigen (bzw. den Vorstellungen des Menschen darüber) in die Erfahrungswelt des Menschen hinein und wie sich der Mensch dazu verhält. Hier kann das Modell von Oser/Gmünder vielleicht einen Ansatz dazu geben, wie der Mensch mit Gottes Heilshandeln, als dem Kristallisationspunkt von Gottes Handeln an und in dieser Welt, umgeht und sich dazu verhält. Das religiöse Urteil ist so gesehen ein kognitiver Teilaspekt des Glaubens als Beziehungsgröße, nicht mehr und nicht weniger. Doch kann die Theorie hierzu sicherlich nur Ansätze bieten, da sie gerade nach dem Verhältnis des Menschen zu Christus uns seinem Heilshandeln dezidiert nicht gefragt hat.

3.1.3 Die anthropologische Dimension bei Oser/Gmünder

Oser und Gmünder geben keinen vollständigen Überblick über ihre Anthropologie. So können nur einzelne Versatzstücke betrachtet und mit den im ersten Kapitel zu Grunde gelegten Ansätzen verglichen werden. Es lassen sich jedoch an verschiedenen Stellen meiner Ansicht nach Rückgriffe auf Tillich erkennen. Eine erste anthropologische Aussage steckt in der Übernahme des Korrelationsgedankens. Für Oser/Gmünder bietet er die Grundlage dafür, vom Menschen allein ausgehen zu können und die Anthropologie als Fundament für theologische Aussagen und Überlegungen zu nehmen. Damit wäre der Mensch zur Gotteserkenntnis und einer immer weiterführenden Entwicklung dieser Erkenntnis befähigt. Dies steht im Widerspruch zum biblischen Verständnis, wie es auch im HK dargestellt wird, das dem natürlichen Menschen ohne Gott in Anlehnung an Kolosser 3,10 fehlende Gotteserkenntnis attestiert. Dieser Verlust ist mit dem Fall des Menschen einhergegangen. Eine Gotteserkenntnis aus der Erkenntnis des Menschen heraus abzuleiten, liegt den Verfassern des HK fern.⁸³ In der Evangelisation auf den biblischen Grundlagen nach Kapitel 1 lautet der Ansatzpunkt vielmehr, dass der Mensch von Gott her erkennen muss, wer er ist.

Einen weiteren Anhaltspunkt ihrer Anthropologie bietet die Stufenbeschreibung der fünften Stufe, die für Oser/Gmünder auch einen Zielcharakter in der menschlichen Entwicklung hat. In dieser Zielbeschreibung spielen zwei Begriffe die Hauptrolle, die Oser/Gmünder nach meinem Verständnis ebenfalls bei Tillich entlehnt haben: Autonomie und endliche Freiheit. Autonomie soll bei Tillich nicht heißen, dass der Mensch gemäß der Struktur der eigenen Person, sich selbst Gesetz ist. Das Gesetz bildet die autonome Vernunft. Der autonome Mensch ist dem Vernunftgesetz gehorsam, „das das Naturgesetz des Geistes und der Wirklichkeit ist, und das aus dem göttlichen Gesetz stammt, aus dem Grunde des Sein-Selbst“ (Tillich 1956: S. 102). So stehen bei Tillich dann auch Theonomie und Autonomie nicht entgegengesetzt zu einander. Theonomie „ist autonome Vernunft, die mit ihrer eigenen Tiefe verbunden ist“ (Tillich 1956: S. 103). Und weil „Gott (*theos*) das Gesetz (*nomos*) sowohl für

⁸³ Tillich kann sich für seine Korrelationsmethode, entgegen der Aussage von Pöhlmann (1980: S.90), nicht auf Calvin berufen, selbst wenn Calvin die Selbsterkenntnis und die Gotteserkenntnis zu einander in Beziehung setzt (Inst I, 1,1-2). Denn Calvin leitet nicht aus der Selbsterkenntnis die Gotteserkenntnis ab. Die Selbsterkenntnis führt den Menschen vielmehr dahin, dass er Gott immer mehr erkennen will, wenn er seiner eigenen Sündhaftigkeit gewahr wird. Und er erkennt seine eigene Sündhaftigkeit erst dann wirklich, wenn er Gott erkennt (Inst I, 1,3).

die Struktur wie den Grund der Vernunft ist, deshalb sind sie in ihm eins [...]“ (Tillich 1956 S. 103). In diesem Verschmelzen von Autonomie und Theonomie steckt ein geradezu unbegrenztes Vertrauen in die menschliche Vernunft, die in Gott selbst verankert und damit zu einer gesetzgebenden Instanz erhoben wird. Damit wird vielleicht noch einmal besser verständlich, warum bei Oser/Gmünder das Letztgültige der Grund und die Bedingung für menschlich autonomes Handeln ist (vgl. Oser/Gmünder 1992: S. 92). In diesem Entwurf zu denken und autonome Vernunft als in Gott gegründet und von ihm geformt zu verstehen, das ist für Oser/Gmünder Ziel der religiösen Entwicklung. Und dieses Ziel passt nicht mit den Zielen der Evangelisation zusammen. Denn die in Kapitel 1 dargelegte anthropologische Sicht widerspricht diesem positivistischen Vernunftglauben. Die durch die Sünde verderbte Natur des Menschen findet keinen Platz für eine geradezu göttliche Vernunft im Menschen. Wohl ist der Verstand des Menschen ein großartiges Werkzeug, doch kann die Vernunft uns nicht dahin bringen, dass wir begreifen, wer der wahre Gott ist und wie er sich zu uns verhalten will (Inst. II, 2, 18). Die Vernunft ist eine gefallene Vernunft. Darum braucht der Mensch ein verändertes Denken (Röm 12,1!) und bedarf auch langfristig einer kritischen Distanz gegenüber dem eigenen Denken (Psalm 139,23). Oser verbindet seine Gedanken zur Autonomie mit Paulus und seinen Ausführungen im fünften Kapitel des Galaterbriefs, um sie auch innerhalb der christlichen Theologie zu rechtfertigen (Oser 1988: S. 49). Dabei geht er allerdings nicht darauf ein, dass die dort zugesprochene Freiheit gebunden ist an Gottes Gebot. „Denn ihr seid zur Freiheit berufen worden, Brüder. Nur gebraucht nicht die Freiheit als Anlaß für das Fleisch, sondern dient einander durch die Liebe! Denn das ganze Gesetz ist in einem Wort erfüllt, in dem: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.“ (Gal 5,13f) Dieses Liebesgebot, das Jakobus auch als „Gesetz der Freiheit“ bezeichnet (Jak 2,8-12), ist sowohl im Neuen als auch im Alten Testament der Inbegriff des göttlichen Gesetzes (Schirmacher 2002: S. 212). Hier bietet sich aus christlicher Sicht die Möglichkeit, in der Theorie von Oser/Gmünder die Bindung des Menschen an dieses königliche Gesetz und die durch Christus allein geschenkte Freiheit an die Stelle der Tillichschen Definition von Autonomie zu setzen. Es bleibt dabei aber festzuhalten, dass der Mensch dies aus seiner Kraft nicht bewerkstelligen kann. Bei der Anwendung der Theorie wird man sich auf jeden Fall vor einer moralischen Überschätzung der Vernunft hüten müssen.

Eng mit der Autonomie verbunden ist die endliche Freiheit, die dem Menschen durch das Letztgültige ermöglicht wird. Auch dieser Begriff ist von Tillich geprägt. Die Verwirklichung endlicher Freiheit ist für Tillich nichts weniger als die Erfüllung der Schöpfung (Tillich 1956: S. 297). Endlich ist die Freiheit, weil der Mensch in seiner Freiheit der Endlichkeit gewahr ist. Und diese Klarheit erwächst aus dem Bewusstsein einer potentiellen Unendlichkeit (ebd. S. 297). „Das Letztgültige wird als absolute Freiheit gesehen, das [sic!] endliche Freiheit ermöglicht und sinnhaft verbürgt.“ (Oser/Gmünder 1992: S. 93) Diese Freiheit wird bei Tillich aber erst dadurch verwirklicht, „insofern es außerhalb des schöpferischen Grundes göttlichen Lebens lebt.“ (Tillich 1956: S. 294) Der Sündenfall ist für Tillich die notwendige geschöpfliche Selbstverwirklichung.⁸⁴ „Vollkommen entfaltete Geschöpflichkeit ist gefallene Geschöpflichkeit.“ (ebd. S. 194) Ein solcher Blick auf den Sündenfall des Menschen als notwendigen Teil zur Erfüllung der Schöpfung kann mit der im ersten Kapitel entwickelten Anthropologie nicht versöhnt werden. Sieht Tillich doch letztlich das Schuldigwerden an Gott als notwendige Vollendung der Freiheit. Nun findet sich diese Zuspitzung der endlichen Freiheit bei Oser/Gmünder nicht so deutlich, sie scheint aber aufgrund der gewählten Begrifflichkeiten durchaus im Hintergrund zu stehen. Denn auch für sie sind Scheitern und Schuld Bestandteile

⁸⁴ Interessanterweise spricht Tillich sehr ungern vom Sündenfall. Er schreibt immer nur vom „Fall“.

der endlichen Freiheit (Oser/Gmünder 1992: S. 95). Sie betonen in der Formulierung der endlichen Freiheit mehr die Tatsache, dass der Mensch nun Freiheit nicht nur mehr für sich selbst, sondern immer auch für den anderen sieht und fördert.⁸⁵ Er erkennt seinen Mitmenschen so unbedingt an, wie er sich (an)erkannt weiß.⁸⁶ Dieses Freiheitsverständnis muss auf jeden Fall durch ein biblisches Freiheitsverständnis ersetzt werden.

Die anthropologischen Fragmente von Oser/Gmünder, die sich in ihrer Theorie auffinden lassen, gehen durchaus keine einheitlichen Wege. Die Anknüpfungspunkte zur weiter oben dargelegten Anthropologie des HK für die Evangelisation unter Kindern sind dünn gesät. Besonders die unterschiedliche Einschätzung der moralischen Ausrichtung der Vernunft sowie die gegensätzliche Einschätzung der Bedeutung von Schuld und Sünde sind auffällig. Gleichzeitig ergibt sich aber die Möglichkeit, die philosophischen und liberalen Definitionen von Freiheit und Autonomie durch ein biblisches Verständnis von dem Gesetz der Freiheit und der wahren Freiheit in Christus zu ersetzen.

3.2 Was bleibt ? – Ansätze zur Berücksichtigung der Theorie von Oser/Gmünder in der Evangelisation unter Kindern

Es ist klar geworden, dass die oben formulierten Ziele von Evangelisation, dass Menschen Wiedergeburt erfahren und umkehren, Vergebung von Schuld erlangen sowie unter der Herrschaft Gottes mit ihm versöhnt eine Gemeinschaft von Nachfolgern bilden, sich nicht in Oser's Beschreibung von Zielen einer religiösen Entwicklung wiederfinden. Oser/Gmünder verfolgen das Ziel, eine allgemeingültige und kulturell unabhängige Theorie zu finden, um die religiöse Entwicklung anhand einer Strukturalgenese zu beschreiben, die nicht von den konkreten Inhalten beeinflusst ist. Insofern ist auch ihre Zielsetzung nicht die Vermittlung eines bestimmten Glaubensinhaltes. Die Theorie zeigt uns nicht den Weg zum Glauben. Oser's Zielsetzung besteht darin, „daß [sic!] das Kind zu einer je höheren Qualität der religiösen Tiefenstruktur geführt werden soll“ (Oser 1988: S.7f) Das Endziel der Entwicklung ist gemäß seiner Stufenbeschreibung die oben bereits diskutierte Autonomie.

Dieses Ziel bleibt für Oser auch dort bestehen, wo er seine Theorie ganz spezifisch auf den christlichen Glauben bezieht. Selbst dann, wenn er die Absicht verfolgt, dass Kinder eine Beziehung zu Gott aufbauen, bleibt alles von dem Zielbegriff der religiösen Autonomie umfassen. Eine Umgestaltung des Menschen durch die Kraft des Heiligen Geistes und eine Erneuerung zum Ebenbild Gottes lassen sich in dem Konstrukt der Autonomie nicht unterbringen und finden so auch keinen Eingang in seine Überlegungen zur Entwicklung einer Beziehung zu Gott. Nimmt man diese religionsphilosophisch erarbeiteten Ziele von Autono-

⁸⁵ So versucht Oser sein Freiheitsverständnis mit der christlichen Theologie dahingehend zu versöhnen, als er auf Galater 5,1f verweist. Christus hat uns zur Freiheit befreit. Aus seiner Sicht hat Gott den Menschen „indikativisch immer schon gerechtfertigt und angenommen. Daraus entspringen aber Appelle [...], diese immer schon geschenkte Freiheit für die Freiheit des anderen zu leben [...]“ (Oser 1988: S. 49). Paulus habe sich damit von den „vorausgegangenen Phasen der Heilsgeschichte [sic!] absetzen“ wollen und die in diesen zurückliegenden Zeiten vertretenen Strukturen der Stufe 2 überwunden (Oser 1988: S. 50). Oser begibt sich damit nach meinem Verständnis in eine wilde Kategorienverwechslung, indem er seine allein auf einen fides qua gerichtete Theorie durch einen Ausflug zu den Inhalten des Glaubens (fides quae) zu rechtfertigen versucht, um gleichzeitig mit diesem Ansatz die Bibel in sein Stufenschema zu pressen. Dabei bleibt dann die Frage unbeantwortet, warum ein Mensch dieser christlichen Botschaft glauben oder warum er ethisch nicht zu ganz anderen Schlussfolgerungen kommen sollte. Da Oser keine weitere Begründung liefert bleibt nur davon auszugehen, dass er es eben (wie Tillich) als vernünftig ansieht.

⁸⁶ Die Frage, von wem und woher er sich anerkannt weiß, bleibt in seiner Beschreibung ebenfalls offen.

mie auf Grundlage einer angeblich guten Vernunft zur Seite, so bleiben uns interessante Beobachtungen dazu, wie Menschen in unterschiedlichen Altersstufen ihre Beziehung zu Gott denkend verarbeiten. Vor allem die so wichtigen Fragen nach Gottes Souveränität, unserer Interaktion mit Gott, seinem Wirken in unserer Welt usw. kommen dabei in den Blick.⁸⁷ So enthält die Theorie Hinweise, die für einen evangelistischen Dienst unter Kindern hilfreich und hoffentlich auch erhellend sind. Denn wie oben festgestellt, beschreibt die Theorie einen kognitiven Aspekt des Glaubens. Dieser Aspekt ist nicht zu überschätzen, aber eben auch nicht zu negieren. Die Beobachtungen, die Oser/Gmünder in ihren Studien gemacht haben, können nutzbar und hilfreich sein, ohne dass man ihre konstruktivistische Sichtweise – die ohnehin einige Lücken aufweist – teilt. Die praktischen Anknüpfungspunkte sind an einigen Stellen zuvor bereits aufgeleuchtet und sollen im Folgenden vertiefend dargestellt werden.

3.2.1 Die Bedeutung der Botschaft – Glaube braucht Inhalt

Die Kritik an der Beschreibung des religiösen Urteils als reinen *fides qua*, die fehlende Klarheit in der Beschreibung des Ultimatums, die inkonsequente ethische Komponente (Liebe) in den höheren Stufen führen uns zu dem wichtigen Hinweis zurück, dass der Glaube einen Inhalt braucht, etwas, worauf er sich richtet. Oser hat dies selbst in seinen nachfolgenden religionspädagogischen Entwürfen ausdrücklich betont (siehe Kap. 2.3.5.2 u. 2.3.5.3). Nur wo deutlich von Gott gesprochen wird, kann sich auch ein Gottesglaube entwickeln. Rede von Gott darf sich dabei nicht nur auf einzelne Aussagen beschränken. Es geht vielmehr darum, ein möglichst umfängliches Bild davon weiterzugeben, wie Gott sich selbst in der Bibel vorstellt. Für die Evangelisation unter Kindern macht uns dies die Bedeutung einer breit angelegten Verkündigung deutlich. Gott der Vater und der Sohn sollten ausführlich vorgestellt werden. Ihr Wesen und ihr Handeln, so wie es in der Bibel offenbart wird, sollten den Kindern möglichst umfassend dargestellt werden. Dabei muss das Erlösungswerk Christi als Kernbotschaft des Evangeliums im Zentrum stehen. Die Theorie von Oser/Gmünder erinnert uns gerade im Blick auf aktuelle missiologische Überlegungen, die die sprachliche Verkündigung als nicht prioritär betrachten, daran, dass der proklamative Teil der Evangelisation und die – durchaus vielfältige und kreative – Beschäftigung mit der zu Gehör gebrachten Botschaft des Evangeliums durch nichts zu ersetzen sind. Glaube und Denken gehören im Menschen zusammen. Das Evangelium muss auch denkend erfasst und ergriffen werden. Mitarbeiter in der Evangelisation unter Kindern sind darum aufgerufen hier klare inhaltliche Schwerpunkte zu setzen. Wenn die Verkündigung der Botschaft des Evangeliums nur noch Randgeschehen in Veranstaltungen für Kinder ist, dann fehlen aus kognitiver (und biblischer) Sicht der Inhalt und die Grundlage für einen überzeugten und denkend durchdrungenen Glauben.

3.2.2 Kindliche Denkstrukturen im Hinblick auf Gott verstehen

Eine weitere Hilfestellung bietet das Modell zur strukturalistischen Stufenentwicklung des religiösen Urteils dahingehend, kindliche Denkstrukturen in der Verkündigung des Evangeliums zu berücksichtigen. Das Denken des Menschen, entwickelt sich. Dies gilt eben auch für die Denkstrukturen, die sich mit Gott bzw. den menschlichen Vorstellungen von ihm

⁸⁷ Leider verwirft Mauerhofer eine Auseinandersetzung mit Anwendungsmöglichkeiten der Theorie von Oser/Gmünder völlig (Mauerhofer 2009: S. 503). Auch wenn ich Mauerhofers sehr kurz gefasste Kritik an Osers „Entwicklung als Ziel der Erziehung“ und Anthropologie völlig teile (Mauerhofer 2009: S. 496), kann ich dieser pauschalen Ablehnung der Arbeit von Oser/Gmünder nicht folgen. Meiner Ansicht nach ist es durchaus möglich, einige Erkenntnisse, die Oser/Gmünder durch Beobachtung und Studien gewonnen haben, auf den unter Punkt 1 entwickelten Grundlagen für eine Arbeit unter Kindern anzuwenden.

beschäftigen. Die Frage, wie Gott handelt, und wie wir als Menschen zu ihm stehen, ist eine Frage, die denkend unterschiedlich tief betrachtet werden kann. Die Antworten, die Menschen hier finden, hat etwas mit ihrer konkreten Denkstruktur zu tun. Sich damit zu beschäftigen ist uns als Verantwortung mitgegeben (vgl. 1.4. Nr. 11). Auf Stufe 1 von Oser/Gmünder heißt dies z.B. dass Gottes Handeln, sein praktisches Wirken im Vordergrund steht. Abstrakte Aussagen über Gott sind für die Kinder nur schwer einzuordnen. Kindern fällt es in diesem Alter leicht, das Gute im Leben als ein Wirken Gottes anzuerkennen oder Gott auch als den Schöpfer der Welt zu begreifen. Die Wunder Jesu stellen für Kinder in diesem Alter kein Problem dar. Bei einer Betrachtung und Auslegung von Wunderberichten im Neuen Testament sollte man darum unbedingt bei der konkreten Geschichte bleiben. Allegorische Überdeutungen, wie sie leider immer wieder vorkommen, gehen an den Kindern hier völlig vorbei. Ihre Zentrierungsneigung kann dazu führen, dass sie sich in Details verlieren. Reduktion auf den roten Faden, die wirklich zentralen Handlungen und Aussagen sind darum gerade in dieser Stufe für den Dienst unter Kindern wichtig. Rein kognitiv gesehen besteht auf dieser Stufe die große Gelegenheit, dass die Kinder ein Grundvertrauen in Gott, seine Allmacht und seine Souveränität entwickeln. Sie können feststellen, dass Gott sie gemacht und gewollt hat. Er hat ihnen das Leben geschenkt und sie begabt. Sie sind sein Geschöpf. Er hat das Recht, den Menschen Gebote zu geben und er gibt ihnen solche, die unendlich gut sind. Dabei gilt es hier, Inhalte aus der Bibel an die Kinder weiterzugeben. Es braucht die Botschaft von außen. Und das Kind braucht dabei Unterstützung. Wenn Kinder hier nicht grundlegende Inhalte zum Aufbau ihres Gottesbildes aus der Bibel bekommen, werden sie sich selbst Inhalte erschaffen, die sie aus Familie, Beziehungen, Filmen, sonstigen Medien oder der Schöpfung entnehmen. Und nach Röm 1,23 sollte Gottes Offenbarung bestimmen, wie wir den Schöpfer sehen und wir sollten ihn nicht mit der Schöpfung und unseren Vorstellungen gleichsetzen. Wichtig ist darüber hinaus, dass Kinder auch kognitiv auf dieser Stufe eine Beziehung zu Gott leben können. Eine Beziehung, die für Erwachsene in positiver Weise extrem herausfordernd sein kann, weil sie oft geprägt ist von einem unerschütterlichen Grundvertrauen in einen allmächtigen Gott, der alles in seiner Hand hält und die Menschen liebt. Dieser Glaube der Kinder sollte ernst genommen und bestätigt werden. Wenn Kinder auf dieser Stufe ein festes Vertrauen auf Gott und sein Wort entwickeln können, dann sollte man sie auch zu diesem Vertrauen einladen.

3.2.3 Gesetz und Gnade – die Herausforderung der zweiten Stufe

Die zweite Stufe verdient im Blick auf die Evangelisation unter Kindern ebenfalls eine besondere Beachtung. Zunächst verdient der Stufenübergang einen Blick. Durch ein wachsendes Verständnis der Welt realisiert das Kind, dass Gott viele Dinge gar nicht direkt macht, sondern die Bedingungen hierfür setzt. Diese Entdeckung sollte im Idealfall durch die Eltern erklärt und begleitet werden. Sie bedarf auch einer differenzierten Ausdrucksweise bzw. einer Erklärung von einfachen Beschreibungen. Wenn ein Kind z.B. für sich verinnerlicht hat, dass es von Gott gemacht wurde, kann die Entdeckung: „Die Mama hat mich geboren.“, zu einer Verunsicherung führen. Dialoge wie: E: „Gott hat alle Pflanzen gemacht.“ K: „Die Petersilie bei uns im Garten, die habe ich aber gesät.“, sind keine Besserwisserei, sondern Anzeichen einer differenzierteren Wahrnehmung. Die Aussagen des Erwachsenen bedürfen nun einer Klarstellung und Erläuterung.

Für das Kind wird nun wichtig, dass es eine Möglichkeit gibt, mit Gott zu interagieren. Die wichtigste Ausdrucksform dabei ist das Gebet. Man kann Gott ganz konkret bitten, so wie man die Eltern vielleicht um etwas bittet. Natürlich konnte das Kind vorher ebenfalls Gebete formulieren, doch nun begreift das Kind das Gebet als Weg, um einen Einfluss auf Gott aus-

zuüben. Eng damit verknüpft ist das kindliche Denken in den Kategorien von Leistung und Gegenleistung. Das auf Gehorsam Segen folgt und Gott Ungehorsam nicht ungestraft lässt, ist für Kinder auf dieser Stufe eine Selbstverständlichkeit. Das hat zweierlei zur Folge. Niemand braucht Angst zu haben, Kinder vor den Kopf zu stoßen, wenn er darüber spricht, dass Gott Sünde (Ungehorsam gegen seine Gebote) richtet. Dieser Gedanke entspricht voll und ganz dem Gerechtigkeitsverständnis von Kindern auf dieser Stufe. Die andere Folge ist jedoch, dass die Kinder auf dieser Stufe in der Gefahr stehen, sich in ein gesetzliches Selbsterlösungsprogramm zu begeben. Hier kann sich schnell ein Leistungsdenken in den christlichen Glauben einschleichen nach dem Motto: Wenn ich brav bin, immer zum Kindergottesdienst gehe und vor dem Essen bete, dann belohnt Gott mich und ich gehöre zu ihm. Dem ist hier unbedingt gegenzusteuern. Die Botschaft, dass Gott den Menschen aus Gnade rechtfertigt läuft dem Gerechtigkeitsverständnis und dem Gedanken, Gott durch bestimmte Leistungen und Praktiken in den Griff zu bekommen, diametral entgegen. Umso wichtiger ist gerade da, die Botschaft der Gnade hochzuhalten, zu verkündigen und das Evangelium immer wieder auf neue Art und Weise den Kindern anzubieten. Gleichzeitig ist darauf zu achten, dass die Kinder nicht umgekehrt auf den Gedanken kommen, sie hätten gar kein Problem mit Gott und deswegen könne er ihnen auch ohne weiteres vergeben. Das kann das Ergebnis der Vermittlung eines Gottesbildes von Gott als netter alter Mann werden, der niemandem böse sein kann. Aufgrund ihres sehr stringenten Gerechtigkeitsdenkens liegt für Kinder auf dieser Stufe die Schlussfolgerung nahe, dass Sünde eben einfach doch nicht so schlimm ist. Der Gedanke der Sühne jedoch ist, gut erklärt, für Kinder wiederum sehr gut nachvollziehbar. Denn hier wird der Gerechtigkeit Gottes genüge getan. Christus hat unsere Schuld für uns bezahlt.

Abschließend sei gerade zu dieser Stufe noch bemerkt, dass sich ausgehend von unterschiedlichen Umfragen und Statistiken ergibt, dass gerade Kinder auf den Stufen 1 und 2 zu einem persönlichen an Jesus Christus kommen.⁸⁸ Könnte es sein, dass es Kindern in diesem Alter aufgrund ihrer Betonung der Gerechtigkeit leicht fällt, dem Urteil Gottes über die persönliche Schuld zuzustimmen und darum seine Gnade aufgrund des Sühneopfers Christi anzunehmen? Auf jeden Fall macht es deutlich, dass es keinen Grund gibt, Kindern das Evangelium von Jesus Christus vorzuenthalten. Im Gegenteil, Kinder sind offen, gerade in diesem Alter, das Geschenk der Vergebung und eines neuen Lebens in Jesus Christus anzunehmen.

3.2.4 Das offene Gespräch mit Kindern suchen

Im Blick auf Kinder ist auf jeden Fall noch ein genauerer Blick auf die dritte Stufe zu werfen. Bei Osers Untersuchungen gibt es schon ein Vorkommen ab 11/12 Jahre und es wächst in den frühen Teenagerjahren, bis es sich zum Ende der Adoleszenz verstärkt ausbreitet. Der Kern ist hier die Trennung der Verantwortungsbereiche Gottes und des Menschen. Der Teenager entdeckt zum einen, dass auch Dinge geschehen, die er eben nicht beeinflussen kann bzw. wo sich Gott nicht den eigenen Wünschen entsprechend verhält. Gleichzeitig macht er die Entdeckung verstärkter Eigenverantwortung. Für Prüfungen muss man lernen und nicht „nur beten“. Sprichwörter wie „Hilf dir selbst, dann hilft dir Gott.“ erscheinen auf einmal Sinn zu machen. Viele Teenager entwickeln sich hier in Richtung Atheismus oder Deismus. Der Pädagoge Ernst Furrer, der die Interventionsstudie in den Experimentalklassen durchführ-

⁸⁸ Vgl. hierzu z.B. die sehr aktuelle Umfrage der NAE in den USA. 63% der Befragten gaben an, dass sie im Alter zwischen 4 und 14 Jahren zum persönlichen Glauben an Jesus Christus kamen (National Association of Evangelicals 2015). George Barna veröffentlichte bereits 2003 das Ergebnis einer weiteren Studie in den USA, nachdem die Wahrscheinlichkeit in den USA zum Glauben an Jesus Christus zu kommen im Alter von 5-12 Jahren bei 32 % liegt, bei 13-18 Jahren nur noch bei 4 % (Barna 2003: S. 34).

te (siehe Kapitel 2.3.5.2), beschreibt seine Erfahrungen mit dem Stufe 3-Denken der Schüler so: „Der Gedanke der Selbstverantwortung und –entscheidung des Menschen dominiert derart, daß [sic!] Gott überhaupt keinen Platz mehr im Denken zukommt. Gott ist schon irgendwie existent, ihm kommt jedoch für unser Handeln keine Bedeutung zu.“ (Oser 1988: S. 167) Sowohl für eine evangelistische Arbeit als auch für die Begleitung junger Christen ist dies zutiefst bedeutungsvoll. Denn diese Teenager haben Fragen. Sie sind zu diesem Denkmuster aufgrund ihrer persönlichen Erfahrung gekommen und fühlen sich oft sehr sicher darin. Im evangelistischen Dienst brauchen die Teenager gerade jetzt die Evidenzen zur historischen Zuverlässigkeit des Wortes Gottes. Gott ist eben nicht außerhalb dieser Welt. Er hat sich in sie hineinbegeben und seine Spuren sind dort zu finden. Gerade in Bezug auf Christus Jesus, sein Leben und Werk, ist dies nicht einfach nur zu behaupten, sondern zu argumentieren. In Jesus Christus ist Gott tatsächlich Mensch geworden. Das geschah nicht außerhalb, sondern mitten in der Geschichte unserer Welt. Und Gott hat durch Menschen geredet. Er hat Menschen gebraucht, um seine Botschaft an uns aufschreiben zu lassen. Wie dies vor sich ging, warum es verlässlich ist und wie es verstanden werden kann, all das sind hiermit verbundene Fragen. Denn wenn Gott uns eine persönliche und vertrauensvolle Botschaft hat zukommen lassen, dann steht er eben nicht völlig außerhalb dieser Welt. Ergänzend können persönliche Erfahrungsberichte und Zeugnisse aus dem Leben mit Jesus Christus ebenfalls dazu beitragen, die scheinbar so unerschütterliche Deismusbarriere in Frage zu stellen. Der Bedeutungsumfang von Evangelisation wurde im ersten Kapitel so abgesteckt, dass auch eine längerfristige Begleitung und Schulung junger Christen darin enthalten ist. In dieser kognitiven Entwicklungsstufe brauchen Kinder, die frühzeitig zum Glauben gekommen sind, unbedingt das offene Gespräch. Denn der Deismus ist oft auch ein Versuch, das Bild von einem liebevollen Gott zu retten und ihn vor einer möglichen Verantwortung für das Schlechte in der Welt in Schutz zu nehmen. Die Anfragen aus dem schulischen Umfeld zu Themen wie der Entstehung unserer Erde, der ethischen Maßlosigkeit, zu aktuellen und geschichtlichen Katastrophen dieser Welt usw. bieten vielfältige Impulse zum Nachdenken und zum Rückzug auf einen Deismus, Agnostizismus oder vermeintlichen Atheismus. Junge Christen brauchen hier Begleiter, die sich mit ihnen auf den Weg machen, um Antworten auf die herausfordernden Fragen zu finden. Der Idee, solche Gespräche auch durch den Einsatz von Dilemmata anzuregen, sollte man durchaus nachgehen. Die Interventionsstudie und die gesamte Idee der Plus-Eins-Konvention machen insgesamt deutlich, dass es zwar wichtig ist, bei den Kindern und Teenagern Gedanken von ihrer Stufe her zuzulassen. Aber es ist nicht der Sinn, dem anschließend einfach zuzustimmen. Der Mitarbeiter unter Kindern ist vielmehr dazu herausgefordert, weiterführende Ansätze zu formulieren und diese auch als solche zu qualifizieren. Ohne Instruktion erfolgt selbst bei Oser keine Konstruktion, kein Erkenntniswachstum.

3.2.5 Glaube braucht Vorbild und Erfahrung

Als einen letzten Anwendungsansatz aus der Theorie möchte ich noch auf die Bedeutung von Vorbild und persönlich gemachten Erfahrungen für die Entwicklung des Glaubens eingehen. Oser macht in der eigenen Anwendung der Theorie sehr deutlich, dass die Gestaltung der Beziehung zum Letztgültigen (zu Gott) ein gelebtes Vorbild braucht. Dies betrifft zu allererst familiäre Verhältnisse. Doch ist dies für jede Form evangelistischen Handelns unter Kindern von Bedeutung. Die Einladung zur Umkehr und zum Glauben an Jesus Christus braucht nicht nur die Verkündigung, sondern auch das gelebte Vorbild. Kinder müssen sehen können, wie diese Vertrauensbeziehung gelebt wird. Sie müssen verstehen können, wo und wie wir Gott und sein Wort in unser Leben einbeziehen. Das Leben derer, die verkündigen (und am besten

aller Christen) soll sich als offener Brief Christi lesen lassen (vgl. 2Kor 3,3). Dies ist sicherlich eine Herausforderung, aber eine unabdingbare.

Darüber hinaus brauchen Kinder die Möglichkeit, selbst Erfahrungen zu machen. Sie müssen die Gelegenheit haben in den Vollzug des Glaubens mit einbezogen zu sein. Dazu gehören z.B. Gottesdienste, Gebete (Dank, Fürbitte, Lob, Bußgebet), das Lesen in der Bibel, aber auch die praktische Umsetzung von Gottes guten Geboten. Es geht also um gelebte Jüngerschaft, die einzuüben ist, um eine kognitiv (!) stabile und vertiefte Gottesbeziehung zu entwickeln. Anders gesagt: Wenn diese Möglichkeiten nicht geschaffen werden, wenn Gemeinde/Eltern/Kinderevangelisten hier nicht dranbleiben und junge Gläubige (oder solche, die auf dem Weg dorthin sind) im praktischen Leben als Christ begleiten und anleiten, so ist aus entwicklungspsychologischer Sicht die kognitive Festigung der Gottesbeziehung in Frage gestellt. Christliche Eltern, Lehrer, Mitarbeiter in der Arbeit mit Kindern haben hier also eine große Verantwortung. Solche Elemente sind immens wichtig, auch und gerade in den Gruppenstunden oder in der Familie. Zeit zum Gebet, zum gemeinsamen Lesen von Gottes Wort, zum gottesdienstlichen Feiern, zum praktischen Ausüben des Gebotes der Nächstenliebe müssen elementar sein, wenn eine Gottesbeziehung auch im Denken vertieft und gefestigt werden soll.

3.3 Fazit und Ausblick

Die Ausgangsfrage lautete nach der Anwendbarkeit der strukturalistischen Stufentheorie zur Entwicklung des religiösen Urteils in Hinblick auf Evangelisation unter Kindern. Aus der Erarbeitung eines grundlegenden Verständnisses von Evangelisation unter Kindern ergeben sich nach einer ausführlichen Darstellung der Theorie von Oser/Gmünder erhebliche Differenzen. Es ist die philosophische Grundlage, die leider die Untersuchung zur Entwicklung des religiösen Urteils an vielen Punkten für die Evangelisation entwertet. Die positivistische moralische Überschätzung der menschlichen Vernunft und die konstruktivistische Ablehnung einer real existierenden Wahrheit bzw. der Unfähigkeit sie zu erkennen sind grundlegend für weitere Annahmen und Interpretationen der Theorie, die mit der biblischen Sicht auf die Situation des Menschen nicht zusammenpassen. So wird in der Folge die Beziehung zu Gott (bzw. einem Letztgültigen) auf das kognitive Beziehungsdenken verengt, das Problem von Schuld und Sünde werden ausgeklammert und die Bedeutung des Heiligen Geistes in der Umgestaltung des Menschen und in dem Geschenk des Glaubens nicht berücksichtigt.

Trotzdem ließen sich aus den Beobachtungen, den meiner Ansicht nach, durchaus vorsichtigen Beschreibungen der Denkstrukturen im Blick auf ein Letztgültiges und den Anwendungsüberlegungen Osers praktische Hinweise für einen evangelistischen Dienst unter Kindern entnehmen. Oser fehlt leider die inhaltliche Komponente, der *fides quae*, in seiner Beschreibung des Glaubens. Die biblische Überzeugung, dass Gott zu den Menschen geredet hat, vernünftig und wahrnehmbar, und dass er durch seinen Heiligen Geist in Menschen wirkt, damit sie ihn erkennen, ermöglicht es, diese Lücke zu füllen und so einige Ergebnisse der Stufentheorie für evangelistische Arbeit fruchtbar zu machen. Für ein Evangelisationsverständnis, das die wörtliche Verkündigung betont, haben sich aus dem Entwurf von Oser/Gmünder sogar deutlich entwicklungspsychologische Argumente ableiten lassen. Sicherlich muss zum Abschluss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die hier erarbeiteten praktischen Ansätze alle eine einseitig kognitive Ausrichtung haben. Die Wirkung des Heiligen Geistes, die Bedeutung der sozialen Umgebung und hier insbesondere des familiären Umfelds, die Auswirkung der Persönlichkeitsstruktur, die Frage nach der affektiven Seite des Glaubens, all dies ist hier nicht vertieft worden. Diese wichtigen Aspekte müssen

bei einer Anwendung der hier entwickelten Ansätze ebenfalls bedacht und berücksichtigt werden.

Im Blick auf die Arbeit von Oser/Gmünder wäre es nun weiter interessant, die Stufenbeschreibung einmal konkreter mit biblisch-theologischen Inhalten zu füllen. Ansätze dazu wurden schon genannt. Lässt sich hier vielleicht auch noch ein weiterer Ertrag für die Begleitung von Menschen auf ihrem Weg mit Jesus Christus gewinnen? Auch ein kritischer Vergleich mit dem durchaus konkurrierenden Konzept zur Glaubensentwicklung von Fowler könnte weitere Ansätze für einen evangelistischen Dienst an Kindern bringen. Bis dahin ist es wünschenswert, dass Gemeinden, Familien, Referenten, Kinderevangelisten und einfach alle, die in der Arbeit unter Kindern stehen, dem evangelistischen Anliegen den zentralen Platz einräumen und dazu die Verkündigung des Evangeliums von Jesus Christus immer wieder in den Mittelpunkt rücken. Denn auch für Kinder gilt: Ohne Inhalt kein Glaube, denn der Glaube kommt aus dem zu Gehör gebrachten Wort Gottes (vgl. Röm 10,17).

4 Literaturverzeichnis

Arnold, Rolf/Siebert, Horst (1995): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; Bd. 4).

Bärend, Hartmut (2008): „Evangelisation. Die zentrale Aufgabe der Kirche im 21. Jahrhundert“. In: Winterhoff, Birgit (Hg.): *Atem und Herzschlag der Kirche. Missionarische Gemeindearbeit in der Praxis*. Neukirchen-Vluyn: Aussaat (= BEG-Praxis), S. 14–28.

Barna, George (2003): *Transforming children into spiritual champions*. Ventura, Calif.: Regal.

Bauer, Walter et al. (Hg.) (1988): Griechisch-deutsches Wörterbuch zu den Schriften des Neuen Testaments und der frühchristlichen Literatur. 6., völlig neu bearbeitete Aufl. Berlin, New York: W. de Gruyter.

Baumgart, Franzjörg (2001): Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben. 2. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.

Betz, O. (2005): „Evangelium“. In: Beyreuther, Erich et al. (Hg.): *Theologisches Begriffslexikon zum Neuen Testament*. Neubearb. Ausg., 1. Sonderaufl. Wuppertal, Neukirchen: Brockhaus; Neukirchener Verlag, S. 432–442.

Beyerhaus, Peter (1996): *Er sandte sein Wort: Theologie der christlichen Mission*. Die Bibel in der Mission. Wuppertal: Brockhaus [u.a.] (= Heilsgeschichtliche Missionstheologie; Bd. 1).

Billmann-Mahecha, Elfriede (2003): „Entwicklung von Moralität und Religiosität“. In: Henning, Christian/Murken, Sebastian/Nestler, Erich (Hg.): *Einführung in die Religionspsychologie*. Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh, S. 118–137.

Blomberg, Craig (1998): *Die Gleichnisse Jesu. Ihre Interpretation in Theorie und Praxis*. Wuppertal, Germany: R. Brockhaus (= Bibelwissenschaftliche Monographien; Bd. 3).

Bosch, David Jacobus (2011): *Transforming mission. Paradigm shifts in theology of mission*. Twentieth anniversary ed. Maryknoll, N.Y.: Orbis Books (= American Society of Missiology series; no. 16).

Bridger, Francis/Steinseifer, Wolfgang (1990): *Wie Kinder glauben. Entwicklungsstufen und Glaubensschritte ; Wachstum ohne Manipulation*. Winterthur, Marienheide, Wuppertal, Kassel: Bibellesebund; Oncken (= ABC-Team).

Bruce, F. F. (1984): *The epistles to the Colossians, to Philemon, and to the Ephesians*. Grand Rapids, Mich.: W.B. Eerdmans (= The New international commentary on the New Testament).

Bucher, Anton A./Reich, K.H./Oser, Fritz (1989): „Stufen religiöser Entwicklung: Fakten oder Fiktionen? Ein Gespräch mit Fritz Oser“. In: Bucher, Anton A./Reich, K.H. (Hg.): *Entwicklung von Religiosität. Grundlagen, Theorieprobleme, prakt. Anwendung*. Freiburg, Schweiz: Univ.- Verl., S. 239–256.

Buggle, Franz (1993): *Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets*. 2. Aufl. Stuttgart [etc.]: Kohlhammer.

Burgard, Peter (1989): „Zum Problem des Messens religiöser Urteilsstrukturen“. In: Bucher, Anton A./Reich, K.H. (Hg.): *Entwicklung von Religiosität. Grundlagen, Theorieprobleme, prakt. Anwendung*. Freiburg, Schweiz: Univ.-Verl., S. 103–119.

Büttner, Gerhard (2010): „Abschied von Piaget?“. In: Katechetische Blätter 135, H. 3, S. 208–212.

Büttner, Gerhard (2011): „Als ich ein Kinde war, da redete ich wie ein Kind und dachte wie ein Kind ...“. Oder: Was können Stufentheorien des Glaubens leisten?“. In: Praktische Theologie 46, H. 4, S. 208–214.

Calvin, Jean/Weber, Otto (1986): Unterricht in der christlichen Religion. Institutio Christianae religionis. 4. Aufl. der einbändigen Ausg. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.

Carson, D. A. (2014): „Do the Work of an Evangelist“. In: Themelios 39, H. 1, S. 1–4.

Davies, William David/Allison, Dale C./Driver, Samuel R. (1991): A critical and exegetical commentary on the Gospel according to Saint Matthew. In 3 volumes. 1. publ. Edinburgh: Clark (= The international critical commentary on the Holy Scriptures of the Old and New Testaments; 47,2).

Day, James M. (2001): „From Structuralism to Eternity? Re-Imagining the Psychology of Religious Development After the Cognitive-Developmental Paradigm“. In: The International Journal for the Psychology of Religion 11, H. 3, S. 173–183.

Di Loreto, Ornella/Oser, Fritz (1996): Entwicklung des religiösen Urteils und religiöser Selbstwirksamkeitsüberzeugung. Eine Längsschnittstudie. In: Oser, Fritz/Reich, K. Helmut (Hg.): Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion. Aktuelle psychologische Studien zur Entwicklung von Religiosität. Lengerich: Pabst, S. 69–87.

Döbert, Rainer (1986): „Wider die Vernachlässigung des 'Inhalts' in den Moraltheorien von Kohlberg und Habermas“. In: Nunner-Winkler, Gertrud/Edelstein, Wolfgang (Hg.): *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 86–125.

Ember, C. R. (1984): Kulturvergleichende Kognitionsforschung. In: Schöftahler, T./ Goldschmidt, D. (Hrsg.): Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung. Frankfurt: Suhrkamp.

Evangelisch-reformierte Kirche et al. (Hg.). *Der Heidelberger Katechismus*. Revidierte Ausgabe 1997, 6. überarb. Aufl. 2013. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.

Fee, Gordon D. (1987): The First Epistle to the Corinthians. Grand Rapids, Mich: W.B. Eerdmans Pub. Co. (= The New International commentary on the New Testament).

Fetz, Reto Luzius (1988): Struktur und Genese. Jean Piagets Transformation der Philosophie. Bern: Haupt.

Fiedler, Michael (2010): „Kinder neben den Stufen. Religiöse Entwicklung und Sozialisation: Einzelfälle und alternative Modelle jenseits von Stufenentwicklungstheorien“. In: Wege zum Menschen 62, S. 261–273.

Flammer, August (2009): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. 4. Aufl. Bern: Huber.

France, R. T. (2002): The Gospel of Mark: a commentary on the Greek text. Grand Rapids, Mich: W.B. Eerdmans Pub Co. (= The New international Greek Testament commentary)

Gilbert, Greg (2012): Was ist das Evangelium? 2. Auflage. Mit einem Vorwort von D.A. Carson. Waldems: 3L-Verl (= 3L - Lesen, leben, lernen).

Ginsburg, Herbert/Opper, Sylvia (1989): Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gnilka, Joachim et al. (1979): Mk 8,27 - 16,20. 1. Aufl. Zürich [u.a.]: Benziger (= EKK. Evangelisch-katholischer Kommentar zum Neuen Testament.; II.2).

Goeters, J.F.G. (ohne Jahr): „Zur Geschichte des Katechismus“. In: Evangelisch-reformierte Kirche et al. (Hg). *Der Heidelberger Katechismus*. Revidierte Ausgabe 1997, 6. überarb. Aufl. 2013. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Theologie.

Grimm, Jacob und Wilhelm (1854-1961). Deutsches Wörterbuch. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Ausgabe 1971. Leipzig: S. Hirzel.

Grundmann, Walter (1981): Das Evangelium nach Matthäus. 5. Aufl. Berlin: Evangelische Verlagsanstalt (= Theologischer Handkommentar zum Neuen Testament; 1).

Gundry, Robert Horton (1982): Matthew. A commentary on his literary and theological art. Grand Rapids, Mich.: W.B. Eerdmans Pub. Co.

Hoehner, Harold W. (2002): Ephesians. An exegetical commentary. Grand Rapids, Mich.: Baker Academic.

Hofmann, Bernhard F. (1991): Kognitionspsychologische Stufentheorien und religiöses Lernen. Zur (korrelations-)didaktischen Bedeutung der Entwicklungstheorien von J. Piaget, L. Kohlberg und F. Oser/P. Gmünder. Freiburg im Breisgau: Herder.

Katzenbach, Dieter/Steenbuck, Olaf (2000): Piaget und die Erziehungswissenschaft heute. Frankfurt: P. Lang.

Klaiber, Walter (1990): Ruf und Antwort. Biblische Grundlagen einer Theologie der Evangelisation. Stuttgart: Christliches Verl.-Haus [u.a.].

Keller, M. (1992): „Soziales Verstehen und moralisches Urteilen im Kindesalter.“ In: Oser, F./Althof, W.: Moralische Selbstbestimmung – Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 196-198.

Kohlberg, Lawrence (1987): „Moralische Entwicklung und demokratische Erziehung“. In: Lind, Georg/Raschert, Jürgen (Hg.): *Moralische Urteilsfähigkeit. Eine Auseinandersetzung mit Lawrence Kohlberg über Moral, Erziehung und Demokratie*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 25-43.

Kohlberg, Lawrence (1996): „Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz“. In: Althof, Wolfgang (Hg.): *Lawrence Kohlberg - Die Psychologie der Moralentwicklung*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [1976], S. 123-174.

Kohlberg, Lawrence (2000): „Kognitive Entwicklung und Moralische Erziehung“. In: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (Hg.): *Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs*. Stuttgart: Calwer Verl, S. 50-66.

Kohlberg, Lawrence/Levine, Charles/Hewer Alexandra (1996): „Zum gegenwärtigen Stand der Theorie der Moralstufen“. In: Althof, Wolfgang (Hg.): *Lawrence Kohlberg - Die Psychologie der Moralentwicklung*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp. [1984], S. 217-372.

Lane, William L. (1974): *The Gospel according to Mark. The English text with introduction, exposition, and notes.* Grand Rapids: Eerdmans (= *The New international commentary on the New Testament*; v. 2).

Lind, Georg (2009). *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralische und demokratischer Bildung.* München, Oldenbourg-Verlag.

Luz, Ulrich (1997): *Das Evangelium nach Matthäus.* Zürich, Neukirchen-Vluyn: Benziger; Neukirchener Verl (= *Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament*; 1/3).

Maier, Günter W. (ohne Jahr): „Psychologie“. In: Gabler Wirtschaftslexikon. Online-Ausgabe. Springer Gabler Verlag. URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/57502/psychologie-v6.html> [Stand: 23.12.2015].

Marshall, I.Howard (1978): *The Gospel of luke: a commentary on the Greek text.* Grand Rapids, Mich: W.B. Eerdmans (= *The New international Greek Testament commentary*,3).

Mauerhofer, Armin (2009): *Pädagogik auf biblischer Grundlage. 2., verb. und aktual. Aufl.* Hamburg, Nürnberg: RVB; VTR.

McGrath, Alister E. (1997): *Der Weg der christlichen Theologie. Eine Einführung.* München: Beck.

Moo, Douglas J. (1991): *Romans 1-8.* Chicago: Moody Press (= *The Wycliffe exegetical commentary*).

Müller, Alois (1989): „Überlegungen zum Verhältnis von Religion und Kontingenz“. In: Bucher, Anton A./Reich, K.H. (Hg.): *Entwicklung von Religiosität. Grundlagen, Theorieprobleme, prakt. Anwendung.* Freiburg, Schweiz: Univ.- Verl., S. 51–64.

National Association of Evangelicals (2015): „When Americans become Christians“. URL: <http://nae.net/when-americans-become-christians/> [Stand: 02. Januar 2015].

Nipkow, Karl Ernst (1988): „Stufentheorien der Glaubensentwicklung als eine Herausforderung für die Religionspädagogik und Praktische Theologie“. In: Nipkow, Karl Ernst/Schweitzer, Friedrich/Fowler, James W. (Hg.): *Glaubensentwicklung und Erziehung.* Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn, S. 270–289.

Nolland, John (2005): *The Gospel of Matthew: A Commentary on the Greek text.* Grand Rapids, Mich, Bletchley: W.B. Eerdmans Pub. Co.; Paternoster Press (= *The New international Greek Testament commentary*).

Nunner-Winkler, Gertrud (1986): „Ein Plädoyer für einen uneingeschränkten Universalismus“. In: Nunner-Winkler, Gertrud/Edelstein, Wolfgang (Hg.): *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 126–144.

Nunner-Winkler, Gertrud (1992): „Zur frühkindlichen Moralentwicklung.“ In: Oser, F./Althof, W.: *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich.* Stuttgart: Klett-Cotta. S.193-196.

O'Brien, Peter Thomas (1982): *Colossians, Philemon.* Waco, Tex: Word (= *Word biblical commentary*; v. 44).

O'Brien, Peter Thomas (1995): *Gospel and mission in the writings of Paul. An exegetical and theological analysis.* Grand Rapids, Mich, Carlisle, Cumbria, U.K: Baker Books; Paternoster Press.

O'Brien, Peter Thomas (1999): *The Letter to the Ephesians*. Grand Rapids, Mich.: W.B. Eerdmans Pub. Co. (= The Pillar New Testament Commentary).

Oser, Fritz (1988): *Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*. Orig.-Ausg. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn.

Oser, Fritz/Althof, W. (1992): *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Oser, Fritz/Di Loreto, O./Reich, K.H. (Hg.) (1996): *Eingebettet ins Menschsein: Beispiel Religion. Aktuelle psychologische Studien zur Entwicklung von Religiosität*. Lengerich: Pabst Verlag.

Oser, Fritz/Frei, Othmar/Bucher, Anton A. (1992): *Die Entstehung Gottes im Kinde. Zum Aufbau der Gottesbeziehung in den ersten Schuljahren : für Katecheten und Eltern*. Zürich: NZN Buchverlag.

Oser, Fritz/Gmünder, Paul (1992): *Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz*. 3. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn.

Pannenberg, Wolfhart. (1980): „Macht der Mensch die Religion oder macht die Religion den Menschen? In: derselbe (Hg.). (2000): *Beiträge zur systematischen Theologie Band 2. Natur und Mensch – und die Zukunft der Schöpfung*. Göttingen. Vandenhoeck und Ruprecht.

Peukert, H. (1982): „Kontingenzerfahrung und Identitätsfindung. Bemerkungen zu einer Theorie der Religion und zur Analytik religiös dimensionierter Lernprozesse. In: Blank, J./Hasenhüttel G. (Hg.): *Erfahrung, Glaube, Moral*. Düsseldorf: Patmos, S. 76-103.

Piaget, Jean (1974 a): *Weisheit und Illusionen der Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Piaget, Jean (1974 b): *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Piaget, Jean (1980): *Der Strukturalismus*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Piaget, Jean/Aebli, Hans (1978): *Das Weltbild des Kindes*. 1. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Piaget, Jean/Fatke, Reinhard (1981): *Jean Piaget über Jean Piaget. Sein Werk aus seiner Sicht*. München: Kindler.

Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel (1983): *Die Psychologie des Kindes*. 33.-37. Tsd., Lizenzausg. Frankfurt, Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Power, Clark (1988): „Harte oder weiche Stufen der Entwicklung des Glaubens und des religiösen Urteils? Eine Piagetsche Kritik“. In: Nipkow, Karl Ernst/Schweitzer, Friedrich/Fowler, James W. (Hg.): *Glaubensentwicklung und Erziehung*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn, S. 108–123.

Pöhlmann, Horst Georg (1980): *Abriß der Dogmatik*. 3. Verbesserte u. erweiterte Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn.

Printz, Markus (1996): *Grundlinien einer bibelorientierten Gemeindepädagogik*. Wuppertal: R. Brockhaus.

Reifler, Hans Ulrich (1997): *Missionarisches Handeln am Ende des 20. Jahrhunderts. Eine Einführung in die Missiologie*. Giessen [u.a.]: Brunnen Verl.

Reimer, Johannes (2013): *Leben. Rufen. Verändern. Chancen und Herausforderungen gesellschaftstransformativer Evangelisation heute*. Marburg an der Lahn: Francke (= Transformationsstudien; Bd. 5).

Reisenzein, R./ Meyer, W.-U./ Schützwohl, A. (2002): *Einführung in die Emotionspsychologie*. Bde 3. Bd 3: *Kognitive Emotionstheorien*. 1. Aufl. Bern [u.a.]: Huber. (=Aus dem Programm Huber: Psychologie-Lehrtexte).

Schimmel, Alexander (2008): *Die Theorie der Entwicklung des religiösen Urteils* (Fritz Oser & Paul Gmünder). Darstellung und Diskussion eines multidisziplinären Ansatzes. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Schirmacher, Thomas (2002): *Ethik. Das Gesetz der Liebe*. 3., korr. u. erw. Aufl. Hamburg: Reformatorischer Verl. Beese [u.a.] (1).

Schlatter, Adolf (1982): *Der Evangelist Matthäus: seine Sprache, seine Ziel, seine Selbstständigkeit. Ein Kommentar zum ersten Evangelium*. 7. Aufl. Stuttgart: Calwer Verlag.

Schlatter, Adolf (1995): *Erläuterungen zum Neuen Testament Band 2. Das Evangelium nach Markus und Lukas*. 1995. Aufl. Stuttgart: Calwer Verlag (= Calwer Taschenbibliothek; 41). [1965].

Schmitt, Rudolf (1979): „Stufen der moralischen Entwicklung. Basis für ein pädagogisches Konzept?“. In: Westermanns pädagogische Beiträge 31, S. 366–371.

Schnabel, Eckhard J. (2002): *Urchristliche Mission*. Wuppertal: Brockhaus.

Schöfthaler, T. (1984): „Wissen oder Weisheit. Die kulturelle Relativierung von Piagets Modell formaler Denkopoperationen als Problem der Bildungsforschung“. In: Schöfthaler, T./Goldschmidt D. (Hg.): *Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Modell entwickelten Denkens in der Diskussion kulturvergleichender Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Schweitzer, Friedrich (1988): „Die Religion des Kindes - Perspektiven aus der Geschichte der Religionspädagogik“. In: Nipkow, Karl Ernst/Schweitzer, Friedrich/Fowler, James W. (Hg.): *Glaubensentwicklung und Erziehung*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus Mohn, S. 253–269.

Schweitzer, Friedrich (2004): *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*. 5. Aufl. Gütersloh: Kaiser, Gütersloher Verl.-Haus.

Schweitzer, Friedrich/Bucher, Anton A. (1989): „Schwierigkeiten mit Religion. Zur subjektiven Wahrnehmung religiöser Entwicklung“. In: Bucher, Anton A./Reich, K.H. (Hg.): *Entwicklung von Religiosität. Grundlagen, Theorieprobleme, prakt. Anwendung*. Freiburg, Schweiz: Univ.- Verl., S. 121–148.

Schweizer, Eduard (1986): *Das Evangelium nach Matthäus*. 16., durchgesehene Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Das Neue Testament Deutsch; 2).

Schweizer, Eduard (1998): *Das Evangelium nach Markus*. 18., durchgesehene Aufl. (8. Aufl. dieser Bearbeitung). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Das Neue Testament Deutsch; Teilbd. 1).

Siegler, Robert S./DeLoache, Judy S./Eisenberg, Nancy (2005): *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. 1. Aufl. München, Heidelberg: Elsevier, Spektrum, Akad. Verl.

Snodgrass, Klyne (1996): *Ephesians*. Grand Rapids, Mich: Zondervan (= The NIV application commentary).

Stott, John R. W (2001): Die Botschaft des Epheserbriefes. Mit Studienanleitung. Nürnberg: VTR.

Strange, William A. (2006): Children in the Early Church. Children in the ancient world, the New Testament and the early church. Carlisle: Paternoster Press. [1996].

Straß, Daniel (2012): Glaubende Erwachsenenbildung. Kritische Bildungstheorie, Konstruktivismus und christliches Verständnis. Frankfurt am Main [u.a.]: P. Lang.

Stuhlmacher, Peter (2005): Biblische Theologie des Neuen Testaments / Peter Stuhlmacher. 3., neubearb. u. erg. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Stuhlmacher, Peter/Hempelman, Heinzpeter (2003): Die Verkündigung des Christus Jesus. [neutestamentliche Beobachtungen]. Wuppertal: Brockhaus (= TVG Orientierung).

Tasker, Randolph Vincent Greenwood (1961): The gospel according to St. Matthew. London: The Tyndale Press.

Thiselton, Anthony C. (2000): The First Epistle to the Corinthians: a commentary on the Greek text. Grand Rapids, Mich: W.B. Eerdmans (= The New international Greek Testament commentary).

Thomas, Robert Murray/Feldmann, Birgitt (1986): Die Entwicklung des Kindes. Weinheim [u.a.]: Beltz.

Tillich, Paul (1956): Systematische Theologie. Band 1. 2. Aufl. Stuttgart: Evang. Verl.-Werk.

Tillich, Paul (1966): Das Leben und der Geist. Die Geschichte und das Reich Gottes. Stuttgart: Evang. Verl.-Werk (= Systematische Theologie; / Paul Tillich ; Bd. 3).

Tillich, Paul (1980): „Die verlorene Dimension“. In: Baumotte, M. (Hg): *Die Zweideutigkeit des Lebens. Bd. 2*. Gütersloh: Gerd Mohn, S. 7-14. [1. Auflage 1958]

Weber, Otto (1969): Grundlagen der Dogmatik. Bd. 1. 2.Aufl. Berlin: Evangelische Verlagsanstalt

Werth, Martin (2004): Theologie der Evangelisation. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.

Wilkins, Michael J. (2004): Matthew. Grand Rapids, Mich.: Zondervan (= The NIV application commentary).

Zuck, Roy B. (1996): Precious in His sight. Childhood and children in the Bible. Grand Rapids, Mich.: Baker Books.

Child evangelism and the structural genetic stage theory on the development of religious judgement

Abstract

This thesis aims for practical suggestions from the stage theory of Oser/Gmünder on the development of religious judgement for the purpose of evangelism among children.

For this a biblical basis for and a definition of evangelism is first of all established through a NT-theological study of the term „evangelism“ followed by exegetical studies on three selected sections in the NT which illumine the relationship between children and the gospel. This is completed through a systematic reflection on evangelism of children based on the Heidelberg Catechism. This part unfolds important principals on evangelism of children. Evangelism has its basis and its content in the person of Jesus Christ, his deeds and his words. The verbal proclamation is central in all evangelistic work and is a task for all followers of Jesus Christ. People shall repent, receive forgiveness of their sins and live under the lordship of God for his glory. This is the objective for all man, children just as adults. For even though children are created in Gods image, they need a new birth which only Christ can give and which is received by faith alone. The evangelist proclaims the gospel by words and deeds and with all efforts, considering the mental skills of children, fully relying on the grace of God that he may work in the life of children through his Holy Spirit.

The thesis then presents and analyses the structural genetic stage theory of Oser/Gmünder with an emphasis on the underlying religious psychology and religious philosophy. It becomes apparent that the constructivism of Oser/Gmünder and their liberal theology which is mainly based on Tillich determines the design and the outcomes of their study. The positivistic overemphasis of the human autonomous rationality is also a supposition and not a result of the theory. These facts, combined with other criticism from psychological and theological viewpoints, narrows the applicability of the stage theory for evangelism.

Nevertheless it is possible to find helpful applications in Oser/Gmünders theory for child evangelism. Oser and Gmünder underline the importance of content for the proclamation of the gospel. Reason and faith are not separated but combined. Especially the description of the stages 2 and 3 contains helpful insights for understanding and considering the children's mental ability. In particular the children's understanding of law and grace and the development of an atheistic, agnostic or deistic viewpoint in adolescence give a starting point for careful practical consideration.

The thesis shows that the practical outcomes of this stage theory on religious development for the purpose of child evangelism are truly limited but nevertheless helpful in some areas. Further studies on the stage theories of Fowler and Erikson may give additional practical hints from a psychological viewpoint. A thorough analysis of the underlying religious psychology and religious philosophy will be indispensable for such further studies also.