



DIPLOMARBEIT | DIPLOMA THESIS

Titel | Title

Welche Faktoren sind aus religionspädagogischer Perspektive von hoher Bedeutung, um eine kindgemäße Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung im Rahmen des Religionsunterrichtes leisten zu können?

verfasst von | submitted by
Kacper Dominik Kurczok

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Theologie (Mag.theol.)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 011

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Katholische Fachtheologie

Betreut von | Supervisor:

Mag. Dr. David Novakovits BA MA

I. Einführung	4
Teil I: Theologische und entwicklungspsychologische Perspektiven	12
1. Schuld und Versöhnung	13
1.1. Erste Begriffsannäherung	13
1.1.1. Das Verhältnis zwischen Schuld und Sünde	13
1.1.2. Schuld und Versöhnung im biblischen Kontext	14
1.2. Schuld im Wandel	15
1.2.1. Mögliche Ursachen für den Bedeutungswandel von Schuld	17
1.2.2. Die Themen Umkehr und Versöhnung im Religionsunterricht – Fragestellungen und Herausforderungen.....	18
1.2.2.1. Moralische Eigenständigkeit – ein Spannungsfeld zwischen Werte-Bildung und Werte-Erziehung	18
1.2.2.2. Sprachliche Herausforderungen	21
1.2.2.3. Sorgen der Eltern.....	21
1.2.2.4. Pluralität im Klassenraum	22
1.2.2.5. Die Beichte im Schatten der Eucharistie.....	22
1.3. Fazit und Zukunftsaussichten	23
2. Das Sakrament der Versöhnung im Kindesalter: Theologische Perspektiven und Herausforderungen nach dem II. Vatikanischen Konzil	24
2.1. Zur Neuakzentuierung des theologischen Diskurses nach dem II. Vatikanischen Konzil und der sakramentalen Reihenfolge	25
2.1.1. Beichte vor der Erstkommunion	27
2.1.2. Beichte nach der Erstkommunion	28
2.1.3. Zur aktuellen Diskussion um die Ordnung der Sakramente	29
2.1.4. Erste Bilanz.....	30
2.2. Zur Problematik der gegenwärtigen sakramentalen Reihenfolge und ihren Implikationen für die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung	31
2.2.1. Fehlendes Sündenverständnis bei Kindern im Erstbeichtalter	31
2.2.2. Sündenunterscheidung in der Lehre der Katholischen Kirche.....	32
2.2.3. Keine objektive Moral bei Kindern im Erstbeichtalter	33
2.2.4. Notwendigkeit der Stärkung des personalen Sündenbegriffes anstelle eines Beichtspiegels ..	34
2.2.5. Zusammenarbeit mit Eltern und Pfarre.....	35
2.3. Vergessene Vielfalt der Bußformen.....	36
2.3.1. Sakramentale und nichtsakramentale Versöhnungswege	37
2.3.2. Vielfalt der Bußformen durch die Vielfalt des Taufgedächtnisses	41
2.3.3. Plädoyer für nichtsakramentale Versöhnungswege als Unterstützung der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung	42
2.4. Zwischenfazit zu den bisherigen Erkenntnissen.....	43
3. Aspekte moralischen Lernens bei Kindern: Beziehungen und Entwicklung in der Auseinandersetzung mit Schuld und Versöhnung.....	44
3.1. Die schrittweise Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens bei Kindern..	45
3.1.1. Der moralische Realismus als Herausforderung im Prozess des moralischen Lernens im Religionsunterricht.....	46
3.1.2. Kritische Würdigung der Stufen der Moralentwicklung bei Piaget	47

3.2.	Erste Bilanz	48
3.2.1.	Berücksichtigung der Intentionalität bei Kindern.....	48
3.2.2.	Umgang mit der Relativität des Urteils	49
3.2.3.	Bedeutung von Sanktionen für das moralische Urteil	49
3.3.	Die Frage nach der Grundlage des moralischen Lernens bei Kindern.....	50
3.3.1.	Lebenswelt der Kinder ist Beziehungswelt	50
3.3.2.	Fünf Dimensionen beim religiösen Lernen	51
3.4.	Die Rolle der Beziehungen für moralisches und religiöses Lernen	52
3.4.1.	Eltern-Kind-Beziehung.....	53
3.4.2.	Beziehung zu den Gleichaltrigen.....	53
3.4.3.	Gottesbeziehung	54
3.5.	Beziehungsfähigkeit als Grundlage für Beichtvorbereitung.....	54
3.6.	Zwischenfazit zu den bisherigen Erkenntnissen	55
Teil II.	Religionsdidaktische Resonanzen	58
4.	Korrelation als religionsdidaktische Fundamentalkategorie	59
4.1.	Nähere Bestimmung des Begriffs „Korrelationsdidaktik“	60
4.2.	Herausforderungen der korrelativen Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung.....	61
4.3.	Lebenswelt der Kinder als Deutungsraum für religiöse Erfahrung.....	62
4.4.	Korrelationsorientierte Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung	63
5.	Sakramentendidaktisches Strukturgitter und Elementarisierung als didaktische Modelle	65
5.1.	Das sakramentendidaktische Strukturgitter.....	65
5.1.1.	Konkretisierung der Methode in Bezug auf das Sakrament der Versöhnung	67
5.1.2.	Eine kritische didaktische Einordnung des sakramentendidaktischen Strukturgitters.....	68
5.2.	Das Modell der Elementarisierung.....	69
5.2.1.	Lukas 19,1-10.....	70
5.2.1.1.	Die elementaren Zugänge.....	70
5.2.1.2.	Die elementare Struktur.....	74
5.2.1.3.	Die elementaren Erfahrungen	79
5.2.1.4.	Die elementaren Wahrheiten.....	82
5.2.2.	Elementarisierung der Zachäuserzählung (Lk 19,1–10) als korrelativer Zugang zur kindgerechten Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung	83
5.2.2.1.	Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Kinder	83
5.2.2.2.	Versöhnung als positive Erfahrung.....	84
5.2.2.3.	Der Resonanzraum biblischer Beziehungserfahrungen	85
5.2.2.4.	Die Person Zachäus als Chance eines Lernens an fremden Biografien	86
5.2.3.	Didaktische Gefahr der Überwältigung.....	87
6.	Performativer Ansatz der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung	89
6.1.	Vielfalt der Bußformen als erfahrungsorientierte Wertebildung im Religionsunterricht	90

6.1.1.	Performative Elemente der <i>paenitentia quotidiana</i> als Weg zur Förderung kindlicher Beziehungsfähigkeit.....	91
6.1.2.	Positive Zugänge zu Schuld und Vergebung in performativen Formen der <i>paenitentia quotidiana</i>	92
6.1.3.	Biblische Texte als Bestandteil vielfältiger Bußformen: Zur Förderung religiöser Sprach- und Deutungskompetenz bei Kindern.....	94
6.2.	Herausforderungen der performativen Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung und didaktische Rahmungen.....	95
6.2.1.	Umgang mit Heterogenität in der Vielfalt performativer Bußformen im Klassenkontext	96
6.2.2.	Performatives Arrangement als didaktische Rahmung performativer Erlebnisse	99
6.2.3.	Gefahr einer personalen Überwältigung im Zusammenhang mit einer performativen Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung	100
6.3.	Zur didaktischen Umsetzung der Vielfalt der Bußformen.....	101
6.3.1.	Performativer Umgang mit Gebeten der <i>paenitentia quotidiana</i> : Eine kritische Einordnung unter dem Aspekt des Überwältigungsverbots.....	102
6.3.2.	Liturgische Vollzüge der <i>paenitentia quotidiana</i> im Religionsunterricht: eine kritische didaktische Einordnung	103
6.3.3.	Notwendigkeit der Codeunterscheidung	104
6.4.	Zwischenfazit der bisherigen Erkenntnisse.....	105
7.	Zusammenfassende Schlussfolgerungen und Ausblick.....	107
II.	Literaturverzeichnis	112
III.	Abbildungsverzeichnis	118
IV.	Abstract	119
	Deutsche Fassung.....	119
	Englische Fassung	120

I. Einführung

Obwohl das Sakrament der Versöhnung gerne als „das vergessene Sakrament“¹ bzw. als „das unbeliebte Sakrament“² bezeichnet wird, entstehen immer wieder neue Publikationen zum Thema Beichte, die sich dieser Thematik widmen – allerdings kaum im Bereich der Religionspädagogik.³ Vergeblich würde man die letzten 30 Jahre der *Katechetischen Blätter* durchsuchen, wenn man auf der Suche nach didaktischer oder methodischer Hilfe bzw. nach Möglichkeiten und Grenzen der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung im schulischen Kontext wäre. Mit wenigen Ausnahmen⁴ findet man kaum noch aktuelle religionspädagogische Literatur, die sich zumindest ansatzweise mit dem Thema beschäftigt – was diese Arbeit einerseits nicht einfacher macht, andererseits aber deutlich zeigt, wie wichtig die wissenschaftliche Auseinandersetzung damit ist. Besonders deshalb, weil das Sakrament der Buße im neuen Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht 2023/24 für die zweite Schulstufe weiterhin ein zentraler Bestandteil bleibt⁵ – und damit die große Diskrepanz zwischen Theorie und Ansprüchen umso deutlicher hervortritt. Darüber hinaus, obwohl die Beichte als bedeutendes Sakrament im Lehrplan verankert bleibt, spiegelt sich diese zentrale Rolle oft nicht in der gelebten Praxis und in den konkreten Vorbereitungsmaßnahmen in der Schule wider. Für viele Kinder scheint die Erstbeichte zugleich die Letztbeichte zu sein, was ein Zeichen davon ist, dass die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung, sei es in der Pfarre oder in der Schule, verkennet, dass „alle Sakramente (auch die einmalig empfangenen) das gesamte Leben christlich prägen und stärken wollen.“⁶

Die nachlassende Bedeutung des Bußsakraments in der kirchlichen Praxis ist ein deutliches Zeichen für die vielschichtige Krise, in der sich das Sakrament der Versöhnung im deutschsprachigen Raum seit längerem befindet. Bereits in der Umfrage im Vorfeld der

¹ Die Bezeichnung stammt ursprünglich aus dem Buch, das unter diesem Titel im Jahr 2005 von Klaus Demmer herausgegeben wurde.

² Unter diesem Titel wurde im Jahr 1995 ein Sammelband von Joachim Müller herausgegeben.

³ Als Beispiel solcher neuester Veröffentlichungen gilt z.B. *Feiern der Buße und Versöhnung* von Martin Riß oder *Beichte neu entdecken* von Gunter Prüller-Jagenteufel.

⁴ Gemeint ist hier die Ausgabe der *Katechetischen Blätter* aus dem Jahr 2020, in der das Thema der Sakramente – darunter auch das Sakrament der Versöhnung – am Rande thematisiert wird.

⁵ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Handreichung zum Lehrplan für katholische Religion.

⁶ Lutz, „Sakramentenkatechese: Wider die Abkürzung auf die Vorbereitung zum Erstempfang“, 96.

Synode der Bistümer der BRD aus dem Jahr 1970 bezeichnen nur 36% der Gläubigen die Beichte als „eher hilfreich“ und für 25% der Befragten bedeutet die Beichte „wenig, gar nichts“.⁷ Mit welchen Antworten man heutzutage konfrontiert würde, ist aufgrund fehlender Angaben schwer abzuschätzen. Unwahrscheinlich ist jedoch, dass das Sakrament in den letzten 50 Jahren an Popularität gewonnen hat. Ganz im Gegenteil, man könnte leicht den Eindruck bekommen, im deutschsprachigen Raum wurde das Sakrament gemäß der alten kirchlichen Regel *lex orandi, lex credendi* ad acta gelegt und geriet in Vergessenheit.

Für den gegenwärtigen Zustand gibt es zahlreiche mögliche Ursachen. Eva-Maria Faber verbindet in ihrem Buch *Einführung in die katholische Sakramentenlehre* die Krise des Bußsakramentes mit der Krise des Sündenverständnisses. Sie stellt fest, dass das Verständnis von Sünde und Schuld in der modernen Gesellschaft zunehmend verloren geht. Dies erschwert es den Menschen, die Notwendigkeit des Bußsakramentes zu erkennen oder anzunehmen. Die Wurzeln dieser Krise liegen in einem veränderten Verständnis von menschlichem Handeln und Verantwortung. Es ist schwieriger geworden, menschliche Fehler und Sünden als solche anzuerkennen, da die moderne Welt oft psychologische oder soziologische Erklärungen bietet, die das individuelle Schuldbekenntnis minimieren. Faber betont, dass der Verlust des Bewusstseins für Sünde und Schuld dazu führt, dass Menschen Sünde eher verdrängen oder versuchen, sie durch psychologische oder therapeutische Mittel zu bewältigen, anstatt sich dem Sakrament der Versöhnung zu stellen. Die Unterscheidung zwischen echter Schuld und einem übermäßigen Schuldgefühl ist für viele Menschen verwirrend geworden. Das führt dazu, dass sie ihre Verantwortung und die Möglichkeit zur Reue und Umkehr nicht mehr voll anerkennen.⁸

Für Martin Riß sind Themen wie Schuld und Vergebung innerhalb der Kirche weiterhin stark präsent. Sie kommen besonders deutlich in zahlreichen sexuellen Missbrauchsskandalen, finanziellen Defraudierungen und weiteren medialen Aufregern zum Ausdruck. Auch die Diskussion über den Umgang mit wiederverheirateten Geschiedenen zeigt tiefe Bedürfnisse der Gläubigen, die um die Themen Versöhnung, Schuld und Vergebung kreisen.⁹ Oft wird die Meinung vertreten, die Verantwortung für die [fehlhafte]Entwicklung des Sakramentes liege überwiegend auf der Seite der Amtskirche:

⁷ Riß, *Feiern der Buße und Versöhnung*, 14.

⁸ Vgl. Faber, *Einführung in die katholische Sakramentenlehre*, 122.

⁹ Vgl. Riß, *Feiern der Buße und Versöhnung*, 14f.

„Die unpersönliche und routinemäßige Massenabfertigung, die kaum noch als spirituelles und liturgisches Geschehen bezeichnet werden kann, hinterließ bei vielen Gläubigen keine Wirkung, so dass ihnen auch der eigentliche Sinn des Bußsakramentes immer schwerer zugänglich wurde.“¹⁰

Auch die Entkoppelung von Beichte und Kommunion hat – so Martin Riß – zur sinkenden Empfangshäufigkeit des Bußsakramentes beigetragen.¹¹ Außerdem wird in der theologischen Fachliteratur häufig die Ansicht vertreten, die Kirche habe das Sakrament der Beichte zu oft zur Machtausübung verwendet, um die strenge kirchliche Moral zu fördern:

„Christliche Erziehung arbeitete lange Zeit auch oder vor allem mit Angst, Einschüchterung Drohung und Schuldzuweisung. Aus der ‚Frohbotschaft‘ wurde für manche oder viele eine ‚Drohbotschaft‘. Gott wurde zu einem übermächtigen Moralwächter, dessen Verfügungsgewalt bis ins Jenseits, bis zur möglichen Höllenstrafe für ein sündiges Leben reichte. Zahllose Berichte verweisen auf derartige Negativerfahrungen im Blick auf kirchliche Erziehung, die vor allem als Enge, Zwang und Individualisierungshemmung empfunden wurde.“¹²

Durch das Sakrament der Beichte wurde das Ideal des gehorsamen Gotteskindes angestrebt, denn „fromme, folgsame und fleißige Kinder werden als gute Christenkinder angesehen.“¹³

Am Ende bleiben auch schlechte Beichterfahrungen für die Popularität des Sakramentes der Versöhnung nicht unbedeutsam. Viele Menschen mussten aus Angst vor Eltern und Gesellschaft unfreiwillig die Beichte ablegen. Viele dieser Beichten hinterließen tiefe Risse in deren religiöser Entwicklung und verursachten nicht selten eine spätere Ablehnung dieses Sakramentes.

Die deutliche Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch und praktischer Umsetzung legitimiert es, die Frage nach dem aktuellen Stand der Forschung zu stellen, um zu untersuchen, wie Themen rund um das Sakrament der Versöhnung im Religionsunterricht dargestellt werden und inwieweit sie für Kinder verständlich und gemäß der kindlichen Entwicklung aufbereitet sind.

Der bisherige Forschungsstand zur Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung zeigt, dass es bereits Ansätze gibt, die darauf abzielen, Lernende im Volksschulalter an das

¹⁰ Riß, *Feiern der Buße und Versöhnung*, 18.

¹¹ Vgl. Riß, *Feiern der Buße und Versöhnung*, 17.

¹² Langenhorst, *Kinder brauchen Religion*, 40f.

¹³ Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 63.

Sakrament heranzuführen.¹⁴ Man erkennt einen deutlichen Paradigmenwechsel, der im Laufe des vergangenen Jahrhunderts im Bereich der Kinderbeichte und deren Durchführung geschah. Das Bild der Gottesliebe, die sich durch Jesus Christus zeigt, rückt an zentralere Stelle und entkräftet das Bild des Richtergottes, der mit einer bedrohlichen Autorität strafende Gerechtigkeit ausübt. Eine Wende von einer *Drohbotschaft* zur *Frohbotschaft* lässt sich feststellen.¹⁵ Juliane Reus spricht in diesem Kontext von einem Wechsel von „Prävalenz des Sündenthemas hin zu einer Prävalenz der Liebe und der Beziehungsfähigkeit [...]“.¹⁶

Der Paradigmenwechsel öffnet neue Chancen für die Gestaltung der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung und stellt zugleich einen neuen Auftrag dar. Denn trotz dieses Paradigmenwechsels gibt es bislang nur wenige detaillierte Untersuchungen darüber, mit Hilfe welcher didaktischen Ansätze die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung konkret im Religionsunterricht umgesetzt werden kann – insbesondere mit Blick auf die große religiöse und weltanschauliche Heterogenität heutiger Lerngruppen. Der Forschungsstand bietet kaum Orientierung, wie ein kindgemäßer Zugang aussehen kann, der sowohl entwicklungspsychologische Erkenntnisse als auch didaktische Anforderungen im heterogenen Klassenzimmer berücksichtigt. Die Ansätze der Entwicklungsforschung unterstreichen jedoch die Notwendigkeit einer entwicklungsbezogenen Dialektik, „die auf die jeweiligen Entwicklungsvoraussetzungen eingeht und auf den durch die Entwicklung markierten Stand zurückgeht, um die individuelle Weiterentwicklung fördern zu können.“¹⁷

Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit bezieht sich auf theoretische, methodische und didaktische Ansätze, die im Religionsunterricht eingesetzt werden können, um Kindern im Volksschulalter einen kindgemäßen Zugang zur Thematik von Schuld und Versöhnung zu ermöglichen. Ziel ist es, Kindern erste Zugänge zu diesen Inhalten zu ermöglichen – insbesondere vor der Herausforderung, dass diese Themen für Kinder aus verschiedenen, in den folgenden Kapiteln dargestellten Gründen immer weniger anschlussfähig sind. Die Auseinandersetzung soll dabei nicht im Sinne einer direkten Katechese oder Sakramenteneinführung erfolgen, sondern vielmehr als eine entwicklungsorientierte, indirekte Vorbereitung verstanden werden, die den Kindern einen Raum eröffnet, in dem sie

¹⁴ Mögliche spielerische Elemente zur Unterrichtsgestaltung findet man beispielsweise im Handbuch für den Religionsunterricht für die 2. Klasse Volksschule in: Egle, *Handbuch für den Religionsunterricht. Theorie und Praxis zum neuen Lehrplan der Grundschule 2. Klasse Volksschule*.

¹⁵ Vgl. Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 280.

¹⁶ Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 16.

¹⁷ Edelstein, *Moralische Erziehung in der Schule*, 25.

ihre Handlungen moralisch reflektieren und *positive* Erfahrungen mit Themen wie Schuld, Vergebung und Versöhnung machen können. Dadurch sollen sie mit den grundlegenden Gedanken und Kompetenzen vertraut werden, die eine gute Basis für eine mögliche spätere katechetische Vertiefung des Themas in der Pfarrgemeinde schaffen.

Die Arbeit gliedert sich in zwei Teile mit jeweils drei Kapiteln. Das erste Kapitel widmet sich der Versöhnung im Allgemeinen. Zunächst wird eine begriffliche Annäherung an die Begriffe Schuld und Sünde vorgenommen, um deren Verhältnis zueinander darzustellen. Weiterhin wird durch die biblische Perspektive gezeigt, dass die Schuldthematik bereits am Anfang der alttestamentlichen Erzählungen zu finden ist. Zudem werden biblische Rituale und Opfergesetze als Ausdruck des menschlichen Bedürfnisses nach Vergebung interpretiert. Durch die Botschaft Jesu im Neuen Testament erhält das Thema Schuld eine neue Perspektive. Abschließend wird Schuld als Teil eines Wandlungsprozesses beschrieben, der erhebliche Konsequenzen für den Religionsunterricht mit sich bringt. Die Gründe für diesen Prozess und die daraus für den Religionsunterricht folgenden Herausforderungen werden erläutert.

Im zweiten Kapitel werden die zentralen Diskurspunkte zum Sakrament der Versöhnung nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil beleuchtet, um einen umfassenden Überblick über die Themen des Diskurses zu geben, um eventuelle positive Erkenntnisse und Methoden für die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung im Rahmen des Religionsunterrichts herzuleiten. Dabei wird deutlich, wie vielfältig der Diskurs ist und welche unterschiedlichen Perspektiven er eröffnet. In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Positionen zum Unterscheidungsalter und zur Fähigkeit von Kindern, eine schwere Sünde zu begehen, dargestellt. Aus den vorgebrachten Argumenten wird deutlich, dass die gegenwärtige Praxis der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung im schulischen Kontext in einem Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen theologischen Ansprüchen, pastoraler Realität und pädagogischer Umsetzbarkeit liegt. Am Ende dieses Kapitels wird auf die lange kirchliche Tradition hingewiesen, in der verschiedene Formen der Umkehr verankert sind – darunter die *paenitentia prima* und die *paenitentia quotidiana*. Es wird gezeigt, dass es im Religionsunterricht sinnvoll sein kann, Kinder über erfahrbare, nichtsakramentale Wege mit dem Thema Versöhnung vertraut zu machen – etwa durch die Vielfalt der Bußformen. Dabei wird veranschaulicht, dass das Sakrament der Versöhnung seinen ursprünglichen Zusammenhang im Sakrament der Taufe hat – und dass es sich didaktisch als sinnvoll

erweist, diesen Zusammenhang auch im Unterricht deutlich zu machen. Die didaktischen Herausforderungen eines solchen Ansatzes, insbesondere im Hinblick auf das Überwältigungsverbot und die nötige Unterscheidung zwischen performativer Beteiligung und persönlichem Glaubensvollzug, werden im zweiten Teil dargestellt.

Im dritten Kapitel dieser Arbeit wird verdeutlicht, dass die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung nur dann kindgerecht gestaltet werden kann, wenn entwicklungspsychologische Erkenntnisse über die moralische Urteilsbildung von Kindern berücksichtigt werden. Es wird dargestellt, dass Kinder im Erstbeichtalter meist noch nach äußeren Konsequenzen urteilen und moralische Regeln als unveränderlich wahrnehmen. Erst mit zunehmender Reife beginnen sie, Intentionen und die Perspektiven anderer zu erfassen. Zudem wird gezeigt, dass moralisches und religiöses Lernen bei Kindern stark beziehungsorientiert verläuft. Deshalb wird im weiteren Verlauf der Arbeit die Beziehungsfähigkeit als zentrale Voraussetzung für eine sinnvolle Versöhnungsvorbereitung herausgearbeitet.

Der zweite Teil der Arbeit trägt den Titel „Religionsdidaktische Resonanzen“ und zeigt, dass eine zukunftsfähige und kindgerechte Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung im Religionsunterricht nicht ohne eine fundierte religionsdidaktische Grundlage auskommt.

Kapitel 4 stellt ein zentrales Konzept vor: die Korrelationsdidaktik, die eine wechselseitige Beziehung zwischen Lebenserfahrungen der Kinder und Glaubensaussagen herstellt. Sie ermöglicht es, Themen wie Schuld, Sünde und Vergebung in der Lebenswelt der Lernenden zu verankern. Gleichzeitig wird auf Herausforderungen dieser Didaktik hingewiesen, insbesondere im Hinblick auf die religiöse Erfahrungsarmut vieler Kinder.

Kapitel 5 widmet sich zwei didaktischen Modellen, die die Lebensrealität der Kinder in den Fokus nehmen, deshalb können sowohl das sakramentendidaktische Strukturgitter als auch das Modell der Elementarisierung als didaktische Konkretisierungen einer korrelativen Grundhaltung verstanden werden. Das erste Modell – das sakramentendidaktische Strukturgitter – soll helfen, Sakramente wie das Sakrament der Versöhnung als existenzielle Bewältigungsmuster zu erschließen. Im Zuge der Argumentation wird deutlich, dass dieses Modell zwar eine hilfreiche Struktur zur Verbindung theologischer und lebensweltlicher Dimensionen bietet, jedoch didaktisch nicht klar genug ausgearbeitet ist. Besonders in Bezug auf die Transparenz pädagogischer Entscheidungen, die Nachvollziehbarkeit der

Auswahl zentraler Inhalte sowie die Vermeidung von Überwältigung der Lernenden bleiben zentrale Fragen offen. Das Modell weist zwar Potenzial auf, kann aber ohne didaktische Weiterentwicklung kaum als tragfähige Grundlage für einen kindgemäßen Religionsunterricht gelten.

Deshalb wird im Anschluss das zweite Modell dargestellt: das Modell der Elementarisierung. Es eröffnet die Möglichkeit, die in dieser Arbeit herausgearbeiteten theologischen, entwicklungspsychologischen und didaktischen Erkenntnisse konkret in einer kindgerechten Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung umzusetzen. Im Fokus steht dabei die biblische Erzählung von Zachäus (Lk 19,1–10). Die Erzählung ermöglicht einen Zugang zum Thema Versöhnung, der an die Lebenswirklichkeit und den Entwicklungsstand der Kinder anknüpft. Sie nimmt die Kinder ernst, indem sie komplexe theologische Begriffe reduziert und an ihre Erfahrungen anschließt. Durch die Auseinandersetzung mit der gebrochenen Figur des Zachäus wird ein Raum für biografisches Lernen eröffnet.

Kapitel 6 thematisiert die Performation als Leitprinzip der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung im Hinblick auf die Vielfalt der Bußformen. Ziel ist es, Kindern erfahrungsbezogene Zugänge zu Themen wie Vergebung und Versöhnung zu ermöglichen. Dabei werden auch Grenzen und Herausforderungen benannt – etwa das Überwältigungsverbot und die notwendige Trennung zwischen Unterricht und Gemeindekatechese. Die im Verlauf der Argumentation entwickelten didaktischen Einwände zeigen deutlich, dass liturgische Formen der Bußpraxis sowie Gebete aus dem Bereich der alltäglichen Buße im Sinne der Performation nicht ohne Weiteres als kindgemäße Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung gelten können.

Die in der Einleitung dargelegten Überlegungen lassen bereits die wesentliche Herangehensweise und das zentrale Forschungsinteresse dieser Arbeit erkennen. Sie geben einen ersten Einblick in die methodische Ausrichtung und die Schwerpunkte, die im weiteren Verlauf der Untersuchung verfolgt werden. Im Fokus steht dabei die Forschungsfrage: Welche Faktoren sind aus religionspädagogischer Perspektive von hoher Bedeutung, um eine kindgemäße Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung im Rahmen des Religionsunterrichts leisten zu können? In der Arbeit wird aufgezeigt, wie der Religionsunterricht Kindern über Korrelationsdidaktik, das Modell der Elementarisierung sowie über performative Zugänge im Sinne von „Performance“ einen Zugang zu den

Themen Vergebung und Versöhnung eröffnen kann. Dabei werden Chancen, Grenzen und Herausforderungen einer solchen Herangehensweise analysiert. Diese Annäherung wird als ein möglicher Beitrag zur Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung verstanden – ein Beitrag, den der Religionsunterricht leisten kann, ohne in Gemeindekatechese oder Sakramenteneinführung überzugehen.

Novakovits beschreibt Lernen als „ein spannungsvolles Geschehen und durch eine Aufspreizung zwischen sicherem Boden (das bisher Gewusste und Geglaubte) und offenem Horizont (das irritierende Unbekannte) geprägt.“¹⁸ In diesem Spannungsfeld bewegt sich auch die vorliegende Arbeit: Sie sucht nach tragfähigen religionsdidaktischen Konzepten, die Kindern erste erfahrungsbezogene Zugänge zu den Themen Schuld, Vergebung und Versöhnung ermöglichen – zwischen konfessionell geprägten Inhalten und der Offenheit für neue Lernwege in einer pluralen Gesellschaft.

¹⁸ Novakovits, *Das Wagnis des Scheiterns*, 172f.

Teil I:

**Theologische und entwicklungspsychologische
Perspektiven**

1. Schuld und Versöhnung

Es scheint schwer über Versöhnung zu reden, insbesondere in einer sakramentalen Form, ohne sich zuerst mit dem Begriff Schuld auseinanderzusetzen. Die Schuld und deren Bewusstwerden ist nämlich ein zentraler Begriff für die daraus folgende Versöhnung. Ohne ein Anerkennen der Schuld gibt es weiterhin auch keine Entschuldigung, keine Reue, keine Wiedergutmachung:

„Durch die Identifikation mit Schuld und durch das Akzeptieren der Verantwortung und Bewusstwerdung der Gefühle, die daraus folgen, entsteht Raum für das Bekennen der Schuld, das Bitten um Entschuldigung und Wiederherstellen der Beziehungen.“¹⁹

Riess fragt in Bezug auf eine Möglichkeit des Abschieds von der Schuld sehr treffend: „Nur – was für eine furchtbare und gnadenlose Welt ist das dann, für die es keinerlei Pardon mehr gibt, für nichts und für niemanden auf Erden?“²⁰

1.1. Erste Begriffsannäherung

Der Begriff Schuld leitet sich vom Wort *sollen* ab und bezeichnet das, was man hätte tun sollen, aber nicht getan hat. Schuld im allgemeinen Sinn entsteht also, wenn ein Mensch hinter seinen eigenen Möglichkeiten zurückbleibt und gesetzte Ziele – ob ethischer, sozialer oder geistiger Natur – verfehlt. Dabei ist Schuld nicht nur eine juristische oder psychologische Kategorie, sondern zutiefst mit dem Menschsein verbunden. Da der Mensch aus Freiheit handelt, macht ihn diese Freiheit verantwortlich für das Tun – und damit fähig, schuldig zu werden.²¹

1.1.1. Das Verhältnis zwischen Schuld und Sünde

In der Bibel werden Sünde und Schuld nicht strikt unterschieden – jede Schuld ist gleichzeitig ein Ausdruck von Sünde gegenüber Gott, da sie seine Schöpfungsordnung missachtet. Das betrifft sowohl das Verhältnis zu Gott als auch zu anderen Menschen und zur eigenen Existenz. Sünde wird dabei als *tiefgehende Störung von Beziehungen*

¹⁹ Heyen und Zonne, *Heute von „Sünde“ sprechen, nicht sprechen?*, 55.

²⁰ Riess, *Abschied von der Schuld*?, 8.

²¹ Vgl. Arnold, *Wege der Versöhnung*, 11.

verstanden: Sie trennt den Menschen von Gott, von seinen Mitmenschen, von sich selbst und zerstört die Einheit der Schöpfung.²²

Es gilt also: „Sünde ist Schuld vor Gott“²³ und zugleich „jede Schuld gegenüber dem Mitmenschen ist immer auch Sünde vor Gott“²⁴.

In der jüdisch-christlichen Tradition gilt Sünde nicht nur als moralisches oder soziales Fehlverhalten, sondern immer auch als Störung der Gottesbeziehung, da Gottesliebe und Nächstenliebe untrennbar miteinander verbunden sind. Diese Verbindung zwischen dem Zwischenmenschlichen und dem Göttlichen ist für Kinder nicht selbstverständlich.²⁵

Die Erkenntnis, in der sich der Mensch als schuldig erfährt, gehört wesentlich zur menschlichen Existenz dazu. In der Erfahrung der eigenen Schuld begegnet der Mensch sich selbst von seiner schlechtesten Seite. Dennoch kann die Erfahrung von Sünde befreiend wirken, wenn sie im Licht des göttlichen Heilsplans gedeutet wird. Schuld, die vom Glauben abgekoppelt bleibt, reduziert sich allein auf die menschliche Ebene und führt nicht selten zur Verzweiflung. Wenn hingegen Sünde und deren Vergebung als Gabe Gottes verstanden werden, kann dies als Befreiung und als Neuanfang der zwischenmenschlichen Beziehungen sowie vor allem der Beziehung zwischen Gott und dem Einzelnen erlebt werden.²⁶

1.1.2. Schuld und Versöhnung im biblischen Kontext

Kaum ein anderes Buch bietet so viele verschiedene Zeugnisse von Schuld, aber auch von Vergebung, wie die Bibel. Sie ist voll von Erzählungen, die von Schuld und Vergebung handeln – von Menschen, die Fehler machen, scheitern und schuldig werden, aber auch von der Hoffnung, dass Vergebung möglich ist und ein Neuanfang immer offensteht. Diese Botschaft von Versöhnung und der Einladung zur Umkehr zieht sich wie ein roter Faden durch die Bibel und steht im Zentrum der christlichen Verkündigung.²⁷

Bereits am Anfang des Alten Testaments begegnen uns zahlreiche Beispiele, die zeigen, wie Schuld das Verhältnis zwischen Menschen und Gott beeinflusst. Adam und Eva, die durch

²² Vgl. Schütz, *An den Menschen. Vom Verstehen zum Verwandeltwerden*, 248f.

²³ Bucher und Schwarz, *Darüber denkt man ja nicht von allein nach...*, 173f.

²⁴ Arnold, *Wege der Versöhnung*, 15.

²⁵ Vgl. Bucher und Schwarz, *Darüber denkt man ja nicht von allein nach...*, 173f.

²⁶ Vgl. Hasenstab, „Verantwortlich vor wem, verantwortlich wofür? Die sittlichen Grundbegriffe im Umbruch vom legalistischen zum haltungsethischen Sündendenken“, 586f.

²⁷ Vgl. Wittl und Weber, *Kinderbeichte*, 2. Aufl., 13.

ihren Ungehorsam das Paradies verlassen müssen, oder Kain, der aus Eifersucht seinen Bruder Abel tötet. Diese Geschichten zeigen, wie Schuld Beziehungen belastet – nicht nur zwischen Menschen, sondern auch zu Gott. Als Antwort auf das Bedürfnis, sich von Schuld befreien zu können und sich vor Gott rechtfertigen zu können, haben sich im Alten Testament verschiedene Versöhnungsrituale etabliert. Diese Rituale und Opfergesetze des Alten Testaments verdeutlichen, dass Schuld nicht verdrängt werden kann. Sie muss anerkannt und bearbeitet werden, damit Heilung und eine Erneuerung der Beziehung zu Gott und der Gemeinschaft möglich sind. Das Sünderopferitual im Alten Testament „bedeutet von seiten des Schuldigen die stillschweigende Anerkennung sowohl seiner objektiven Schuld wie seiner subjektiven Schwäche in deren bewußter Wahrnehmung.“²⁸ Die Durchführung des Rituals „führt zum Schuldausgleich durch eine teilweise oder völlige Entlassung von den Folgen der Schuld, und in diesem Sinne zu deren Sühne und Verzeihung.“²⁹

Darüber hinaus bewegt sich die Schuld im Alten Testament nicht nur in einer privaten Wirklichkeit, sondern sie trägt auch kollektive Züge. Die Schuld wird auch in einem sozialen Kontext verankert. Diese kollektive Verantwortung kommt zB. in Ritualen des Blutvergießens gut zum Ausdruck.³⁰

Im Neuen Testament wird diese Thematik durch die Botschaft Jesu vertieft. Jesus ruft zur Umkehr und verkündet *Basileia tou Theou*. Er begegnet den Menschen, die von der Gesellschaft ausgestoßen oder als sündhafte Person verurteilt werden, mit Liebe und Annahme. Vergebung wird hier nicht mehr nur als menschliche Aufgabe verstanden, sondern als Geschenk Gottes, das uns radikal verändern kann. Jesu Kreuzigung ist das ultimative Zeichen dafür, dass Gott die Schuld der Menschen auf sich nimmt und ihnen dadurch einen Weg der Versöhnung schenkt.

1.2. Schuld im Wandel

Die Erfahrung von Schuld begleitet uns Menschen von klein auf. Bereits kleine Kinder erleben Situationen, in denen sie spüren, dass sie etwas falsch gemacht haben, ohne von

²⁸ Riess, *Abschied von der Schuld*?, 110.

²⁹ Witt und Weber, *Kinderbeichte*, 2. Aufl., 110.

³⁰ Vgl. Riess, *Abschied von der Schuld*?, 112f.

Erwachsenen darauf aufmerksam gemacht zu werden. Dieses Gefühl ist wichtig, denn es hilft zu verstehen, dass ihr Verhalten Konsequenzen hat.

Wenn man die Bedeutung der Schuld erkennt, wirkt das ernüchternde Urteil von Riess umso überraschender: „Ohne Zweifel. In unserer Zeit vollzieht sich weiterhin ein lautloser Abschied von Schuld, zumindest von der Wahrnehmung, dem Eingeständnis und der Wiedergutmachung von Schuld.“³¹ Dieses Urteil macht deutlich, wie sehr das Bewusstsein für Schuld in der modernen Gesellschaft schwindet, was weitreichende Konsequenzen für die Bereitschaft zur Versöhnung haben kann. Ein schwindendes Schuldbewusstsein gefährdet nicht nur die Bereitschaft zur Versöhnung, sondern auch die moralische Grundlage für die Bewältigung von Konflikten. Wenn Schuld nicht mehr wahrgenommen oder eingestanden wird, fehlt auch die Grundlage für Reue, Entschuldigung und Wiedergutmachung. Dies kann dazu führen, dass Unrecht ungeklärt bleibt und Beziehungen – sei es zwischen Menschen oder zu Gott – dauerhaft belastet werden, wenn nicht sogar komplett zerstört werden.

Eine schuldlose Welt, d.h. eine Welt, in der man die eigene Schuld nicht wahrhaben will, bringt noch eine weitere Gefahr mit sich – diese Welt könnte zu einer hoffnungslosen Welt werden. Ohne die Anerkennung von Schuld gibt es nicht nur keine Möglichkeit der Vergebung, keine Aussicht auf Wiedergutmachung, sondern letztendlich auch keine Hoffnung auf Neuanfang. Schuld anzuerkennen und Versöhnung zu suchen, ist ein Akt der Hoffnung – der Hoffnung darauf, dass Beziehungen wiederhergestellt und Verletzungen geheilt werden können. In einer Welt, in der Schuld verleugnet wird, bleibt diese Hoffnung auf der Strecke.

Bereits in den Siebzigerjahren des vergangenen Jahrhunderts formulierte Paul Schütz den sehr treffenden Satz: „Gott ist einsam geworden: Es gibt keine Sünde mehr“³² Die christliche Botschaft, dass Gott durch Jesus Christus bereit ist, den Menschen ihre Sünden zu vergeben, ist weitgehend in Vergessenheit geraten oder gilt heute als nicht mehr zeitgemäß. Laut dem Philosophen Odo Marquard hat diese Entwicklung dazu geführt, dass der moderne Mensch in eine schwierige Lage geraten ist. Da das Bewusstsein für Gottes Vergebung fehlt, bleibt der Mensch allein mit seiner Schuld. Er muss sich selbst rechtfertigen und wird zum ständigen Angeklagten in einer Art übersteigertem Gerichtssystem. Dies führt zu einem

³¹ Riess, *Abschied von der Schuld*?, 7.

³² Schütz, *An den Menschen. Vom Verstehen zum Verwandeltwerden*, 238.

enormen Druck, sich selbst zu legitimieren – ohne die entlastende Möglichkeit göttlicher Vergebung.³³

Möglicherweise als Konsequenz einer veränderten Bedeutung von Schuld wandelt sich auch das gesellschaftliche Verständnis, über den Menschen im Kontext der Sünde zu sprechen: „Die Sündenlehre hat offensichtlich ihre wirklichkeitserschließende Kraft für heutige Menschen, selbst für heutige ChristInnen, stark eingebüßt.“³⁴ Ohne einer Akzeptanz der „Fehlbarkeit des Menschen“³⁵ ist eine tiefgehende Reflexion über Schuld und daraus folgende Versöhnung ja nicht möglich – weder bei Kindern noch bei Erwachsenen.

1.2.1. Mögliche Ursachen für den Bedeutungswandel von Schuld

Die Antwort auf die Frage, warum heute immer weniger von Schuld gesprochen wird, ist keine einfache. In der Literatur finden sich einige Versuche, sich dieser Frage zu nähern.³⁶

Markus Arnold etwa betont, dass der Begriff der Schuld in der modernen Gesellschaft zunehmend an Bedeutung verloren hat, weil Verantwortung und Konsequenzen des eigenen Handelns oft in den Hintergrund treten.³⁷

Darüber hinaus wird Schuld oft ausschließlich aus der Perspektive falscher Schuldgefühle betrachtet. Dies könnte ein Resultat eines generell falschen Umgangs mit der Thematik der Schuld in der Vergangenheit sein. Deshalb wird von vornherein alles, was mit Schuld zu tun hat, aus psychologischer Perspektive oft als problematisch oder suspekt angesehen.³⁸

Arnold weist darauf hin, dass in unserer Gesellschaft eine Doppelmoral zu beobachten ist, die daraus entsteht, dass über Schuld und Fehler geschwiegen wird. Aus Angst vor den Konsequenzen erscheint es oft vorteilhafter, begangene Fehler zu leugnen, anstatt zu ihnen zu stehen. Das Thema Schuld wird nur dann thematisiert, wenn es unumgänglich ist; häufig

³³ Vgl. Zimmerling, „Gott ist einsam geworden: Es gibt keine Sünde mehr.“ Ist die theologische Rede von Sünde und Schuld noch zeitgemäß“, 246–48.

³⁴ Heyen und Zonne, *Heute von „Sünde“ sprechen, nicht sprechen?*, 58.

³⁵ Heyen und Zonne, *Heute von „Sünde“ sprechen, nicht sprechen?*, 58.

³⁶ Vgl. hierzu die philosophische Deutung bei Charles Taylor, der den Bedeutungswandel der Schuld als Verschiebung einer zentralen Lebensfrage beschreibt. Die Frage nach Schuld war im Mittelalter eng mit religiösen Vorstellungen verbunden. In der Neuzeit verändert sich das: Der Mensch versteht sich zunehmend als autonomes Individuum. Schuld tritt dabei in den Hintergrund. Vgl. Taylor, *Quellen des Selbst*; ders., *Ein säkulares Zeitalter*.

³⁷ Vgl. Arnold, *Wege der Versöhnung*, 12.

³⁸ Vgl. Schütz, *An den Menschen. Vom Verstehen zum Verwandeltwerden*, 255.

wird jedoch vermieden, die Verantwortung bei sich selbst zu suchen. Stattdessen wird sie oft auf äußere Umstände, andere Personen oder die Gesellschaft abgeschoben. Darüber hinaus wird von manchen Autoren der wachsende Individualismus, bei dem persönliche Freiheit höher bewertet wird als moralische Reflexion, als ein zusätzlicher Faktor für den Bedeutungsverlust der Schuld angesehen. Schuld wird dabei nicht mehr als gemeinschaftliches Thema, sondern zunehmend als subjektives Empfinden wahrgenommen. Eine kollektive Schuld, die alle belastet, unabhängig davon, ob man daran bewusst oder gewollt beteiligt ist, hat in der modernen Gesellschaft immer weniger Ansehen.³⁹

1.2.2. Die Themen Umkehr und Versöhnung im Religionsunterricht – Fragestellungen und Herausforderungen

Das verlorene Selbstverständnis, über Schuld zu sprechen, bringt große Herausforderungen für den Religionsunterricht mit sich. Es scheint legitim im Angesicht der bisherigen Erkenntnisse die Frage zu stellen, wie man Kinder ermutigen kann, ihre eigene Schuld zu erkennen und welche Methoden und Herangehensweisen den Prozess begleiten sollten, wenn den Kindern nicht selten sowohl das Bewusstsein eigener Taten wie auch die Intention fehlt. Zu Recht stellt Riess fest, dass „wir bis in die Stunde unseres Todes unsere eigene Schuld und überhaupt uns selbst nicht in der Tiefe erkennen, in der Gott uns erkennt.“⁴⁰ Der Religionsunterricht sollte aber nicht den Anspruch erheben, dass Kinder die Vollkommenheit ihrer eigenen Schuld verstehen müssen. Vielmehr sollte er ihnen Raum geben, im Hinblick auf die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung, moralisch über ihr eigenes Verhalten nachzudenken – im Angesicht der unendlichen Liebe Gottes.

1.2.2.1. *Moralische Eigenständigkeit – ein Spannungsfeld zwischen Werte-Bildung und Werte-Erziehung*

Das Sprechen über Umkehr und Versöhnung braucht eine besondere Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden. Nur in einer vertrauensvollen Atmosphäre können sich Kinder öffnen und über persönliche oder moralische Themen nachdenken. Es entsteht jedoch die Gefahr, dass Kinder anstatt eigene moralische Urteilsvermögenskraft aufbauen zu lernen, sie

³⁹ Vgl. Riess, *Abschied von der Schuld*?, 15.

⁴⁰ Riess, *Abschied von der Schuld*?, 17.

fertige moralische Konzepte übernehmen, ohne sie tiefer zu reflektieren. Auf der anderen Seite gibt es Stimmen aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie, dass das Kind in der Phase des *moralischen Realismus*, die im weiteren Abschnitt näher beschrieben wird, klare Anhaltspunkte braucht: „[...] das Kind ist sehr autoritätsgebunden und stark angelegt auf allgemeingültige Normen. Daran hält es sich fest. Wenn diesen Normen nicht nachgekommen wird [...], droht das ganze Weltbild des Kindes chaotisch zu werden.“⁴¹

In der Religionspädagogik wird in diesem Zusammenhang im Hinblick auf die Wertevermittlung zwischen zwei Zugängen unterschieden – Werte-Bildung und Werte-Erziehung.⁴²

Werte-Bildung ist ein individueller Prozess. Es geht darum, sich selbständig mit verschiedenen Werten auseinanderzusetzen, sie zu reflektieren und daraus ein Urteil zu bilden. Bildung ist in diesem Sinne auf das „Ich“ bezogen – sie stärkt die persönliche Haltung und das eigenständige Denken. Das Ziel der Werte-Bildung ist die Fähigkeit zu fördern, selbst werten zu können.⁴³

Werte-Erziehung dagegen vermittelt gesellschaftliche oder kulturell anerkannte Werte, ohne ihre Begründung zu reflektieren. Im Vordergrund stehen also das Einüben und Übernehmen dieser Werte.⁴⁴

In der pädagogischen Diskussion wird zunehmend betont, dass Werte-Bildung ein angemessenerer Ansatz ist als reine Werte-Erziehung. Der Unterschied liegt vor allem in der Haltung zur Mündigkeit und Eigenständigkeit der Lernenden.⁴⁵ Die Überlegung der Werte-Bildung lässt sich folgend zusammenfassen:

„Wertebildung schließt den Fremdbildungs- und Selbstbildungsprozess sowohl in der Sozialisation [...] wie auch die unterstützende pädagogische Förderung bei der Ausbildung eigener Wertmaßstäbe ein. Hier von ‚Bildung‘ und nicht von ‚Erziehung‘ zu sprechen ist sinnvoll [...]“⁴⁶

⁴¹ Heggen, Altersgemäße Kinderbeichte, 43f.

⁴² Vgl. Mokrosch, „Ethische Bildung und Erziehung“, 2.

⁴³ Vgl. Mokrosch, „Ethische Bildung und Erziehung“, 2.

⁴⁴ Vgl. Mokrosch, „Ethische Bildung und Erziehung“, 2.

⁴⁵ Vgl. Naurath, „Bildung, Werte-“, 4f.

⁴⁶ Regenbogen, „Zu Wertediskursen in Erziehung und Gesellschaft – Wer setzt Ziele? Wer bildet die Maßstäbe der Beurteilung?“, 15.

Werte sind nicht statisch. Sie entstehen durch die persönliche Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen und durch den Austausch mit anderen Menschen. Werte sind Prozesse, die sich im eigenen Handeln und in *Beziehungen* entwickeln.⁴⁷

Menschen müssen deshalb immer wieder neu bestimmen, was Werte in einer bestimmten Situation bedeuten. Dabei spielt die *Beziehungsdimension* eine zentrale Rolle: Die Art, wie Menschen mit Dingen, Ereignissen oder Personen verbunden sind, beeinflusst stark, wie sie Werte wahrnehmen und bewerten. Ebenso bedeutend ist das eigene Selbstwertgefühl. Es hängt eng mit der Erfahrung von Wertschätzung durch andere Menschen zusammen.⁴⁸

Bei der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung reicht es deshalb nicht aus, nur festgelegte Werte zu vermitteln (Werte-Erziehung). Es braucht vielmehr einen Austausch, der an der Lebenswelt der jungen Menschen orientiert ist (Werte-Bildung). So kann die Vorbereitung auf das Sakrament auch in Zukunft sinnvoll und relevant bleiben.

Für die Praxis bedeutet das: Junge Menschen sollten nicht einfach bestimmte Werte übernehmen müssen. Vielmehr sollten sie die Gelegenheit bekommen, Werte durch ihre eigenen Erfahrungen und in ihren Beziehungen selbst zu entdecken.

Je jünger das Kind ist, desto schwieriger ist es, über Werte im Sinne von Werte-Bildung zu sprechen. Naurath schreibt zu dieser Erkenntnis sehr treffend:

„Insgesamt fällt für die Religionsdidaktik auf, dass dezidiert ethische Themen vorrangig in höheren Jahrgangsstufen verhandelt werden. Dies begründet sich mit dem Anspruch an ein höheres Reflexionsniveau, das den Schülern und Schülerinnen ermöglicht, auf der Basis elaborierter kognitiver Kompetenzen ethische Kriterien zu kennen, zu diskutieren und so zu einer rational begründeten ethischen Urteilsfindung zu kommen.“⁴⁹

Diese kurze Überlegung zeigt, dass moralische Themen, die im Rahmen der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung behandelt werden, eher im Sinne der Werte-Bildung angesprochen werden sollten – insbesondere dann, wenn das Ziel die Förderung von Urteilsfähigkeit und moralischer Eigenständigkeit ist. Gleichzeitig ist dieser Zugang für Kinder im Alter der Erstbeichte nur schwer möglich (wenn überhaupt), da ihnen häufig die kognitiven Voraussetzungen fehlen, um ethische Kriterien zu erkennen und selbstständig zu reflektieren.

⁴⁷ Vgl. Naurath, „Bildung, Werte-“, 2.

⁴⁸ Vgl. Naurath, „Bildung, Werte-“, 2.

⁴⁹ Naurath, „Bildung, Werte-“, 5.

1.2.2.2. Sprachliche Herausforderungen

Weitere Herausforderungen zeigen sich bereits auf der sprachlichen Ebene, da Kinder Schwierigkeiten haben, Begriffe wie Schuld, Umkehr, Reue, Wiedergutmachung, Vergebung oder Versöhnung, die aus der religiösen Perspektive wesentlich sind, zu erfassen.

Zurecht bemerkt die evangelische Pfarrerin Bärbel Mayer-Schärtel, dass uns die Rede von „Opfer und Sühne, Schuld und Vergebung, Erlösung und Heil vor allem in Kirchenliedern und in der Abendmahlsliturgie [begegnet]. Außerhalb des kirchlichen oder theologischen Kontextes finden die genannten Begriffe kaum Verwendung [...]“.⁵⁰ Selbst in den Predigten wird von der Sünde sehr zurückhaltend gesprochen. Darüber hinaus wird menschliches Unheil kaum noch als von Menschen verursachter Zustand wahrgenommen, der Umkehr und Buße erfordert, sondern vielmehr als passiver Zustand verstanden – als eine Art Krankheit, die Trost und Heilung bedarf.⁵¹ Das hat zur Folge, dass viele Kinder die Begriffe „Schuld“, „Sünde“, „Versöhnung“ u.dgl. in diesem konkreten Kontext zum ersten Mal im Religionsunterricht hören. Dadurch sind diese Worte für sie schwer einzuordnen, da sie in ihrem Alltag selten oder gar nicht verwendet werden, oder manchmal sogar mit negativen Gefühlen assoziiert werden.

1.2.2.3. Sorgen der Eltern

Darüber hinaus äußern sich viele Eltern besorgt, wenn es im Religionsunterricht zu Themen wie Sünde und Schuld kommt. Ihre Sorgen sind vielfältig: Einige befürchten, dass solche Themen ihre Kinder emotional überfordern oder sie mit Gefühlen von Scham und Angst belasten könnten. Andere sehen die Gefahr, dass der Unterricht Schuld einseitig oder übermäßig betont und damit einen negativen Einfluss auf das Selbstbild der Kinder hat. Besonders in Familien, in denen religiöse Erziehung keine zentrale Rolle spielt, sind Eltern oft skeptisch, ob ihre Kinder mit diesen Begriffen angemessen umgehen können. Sie wollen vermeiden, dass dem Kind eine moralische Last aufgetragen wird. Sie haben schlicht Angst vor einer übermäßigen Moralisierung ihrer Kinder. Auch in religiös geprägten Familien gibt es oft den Wunsch, dass diese Themen mit Feingefühl und in einem positiven Licht vermittelt werden. Viele Eltern zeigen sich besorgt, da sie bzw. frühere Generationen schlechte

⁵⁰ Riess, *Abschied von der Schuld*?, 170.

⁵¹ Heyen und Zonne, *Heute von „Sünde“ sprechen, nicht sprechen?*, 12.

Erfahrungen in Bezug auf die Thematisierung von Sünde und Schuld im Religionsunterricht gemacht haben. In der Vergangenheit wurde Schuld oft stark betont, teilweise verbunden mit Angst vor Strafe oder der Vorstellung von moralischer Unzulänglichkeit. Solche Erlebnisse haben bei vielen Menschen Spuren hinterlassen und führen dazu, dass sie skeptisch gegenüber der Einbindung dieser Themen in den Unterricht ihrer Kinder sind.⁵²

1.2.2.4. Pluralität im Klassenraum

Nicht zu vergessen ist, dass eine Schulklasse aus Kindern besteht, die sich trotz des gleichen Alters oft gravierend emotional wie auch kognitiv unterscheiden. Deshalb ist es nicht einfach, wenn sogar in manchen Fällen unmöglich, das Thema Schuld im Rahmen des Religionsunterrichts für alle gleichermaßen zugänglich zu machen.

Während einige Kinder bereits verschiedene Symbole und abstrakte Sprache verstehen, brauchen andere klare Beispiele und einfache Erklärungen. Da das Thema Umkehr und Versöhnung bereits in der zweiten Volksschulstufe behandelt werden soll, haben Lehrkräfte wenig Spielraum, um auf die unterschiedlichen Entwicklungsstufen individuell einzugehen.

1.2.2.5. Die Beichte im Schatten der Eucharistie

Wegen des Aufbaus des Lehrplans haben die Lehrkräfte eingeschränkte Möglichkeiten für eventuelle Zeitverzögerung der Thematik rund um Umkehr und Versöhnung. Aufgrund der beiden Sakramente – der Erstkommunion und des Sakraments der Versöhnung – die üblicherweise in der zweiten Klasse Volksschule gefeiert werden, wird diese Thematik besonders in der zweiten Schulstufe intensiv behandelt. Dies führt zur Sorge, dass der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt werden kann, im Angesicht der Vorbereitung auf die Eucharistie:

„Die Kinder dürfen nicht den Eindruck bekommen, als ob das Bußsakrament direkt auf die Eucharistie bezogen wäre. Dieser Eindruck entsteht aber allzu leicht und ist fast unvermeidlich, wenn vor der ersten heiligen Kommunion zu Beginn des zweiten Schuljahres der Empfang des Bußsakramentes nach allgemeinem Brauch faktisch praktiziert und damit für das Kind postuliert wird.“⁵³

⁵² Vgl. Witt und Weber, *Kinderbeichte*, 2., erw. Aufl, 63.

⁵³ Heggen, *Altersgemäße Kinderbeichte*, 107.

Vor der Lehrkraft steht die schwierige Aufgabe, die beiden großen Themen so zu behandeln, dass das Sakrament der Versöhnung seine Eigenständigkeit bewahrt, zugleich aber beide Themen nicht vollständig ihre Zusammenhänge verlieren.

1.3. Fazit und Zukunftsaussichten

Das Thema Schuld ist im schulischen Kontext eine besondere Herausforderung, da es selten mit positiven Assoziationen verbunden ist. Für viele Kinder ist der Begriff abstrakt und schwer verständlich, insbesondere wenn sie zum ersten Mal damit konfrontiert werden. Lehrkräfte stehen vor der anspruchsvollen Aufgabe, dieses komplexe Thema so zu vermitteln, dass es die Kinder weder überfordert noch abschreckt.

Da es immer mehr Familien gibt, für die religiöse Erziehung keine Rolle mehr spielt, die Kinder aber am Religionsunterricht teilnehmen, wird es zunehmend schwieriger, die Themen rund um das Sakrament der Versöhnung auf eine kindgerechte Weise zu vermitteln, insbesondere wenn der Schwerpunkt bereits in der zweiten Volksschulklasse liegt.

Die Frage nach den Faktoren, die aus religionspädagogischer Perspektive entscheidend für eine kindgerechte Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung im Rahmen des Religionsunterrichts sind, sollte daher beantwortet werden, ohne sich ausschließlich auf die zweite Klasse zu fixieren. Gerade in der zweiten Klasse ist es besonders herausfordernd, eine altersgerechte und tiefgreifende Vorbereitung auf das Sakrament zu ermöglichen.

Die Auseinandersetzung mit Schuld und Vergebung bietet eine wichtige Grundlage für die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung. Die Beichte ist in vielerlei Hinsicht eine besondere, jedoch ist es wichtig zu betonen, nicht die einzige Form der Versöhnung. Ohne ein klares Verständnis von Schuld und Versöhnung im religiösen Kontext bleibt das Sakrament der Versöhnung für das Kind unverständlich oder in manchen Fällen sogar furchterregend. Schließlich ist das Sakrament der Versöhnung nur dann sinnvoll und fruchtbar, wenn das Kind während der Vorbereitung auf das Sakrament nicht nur erkennt, dass es schuldig geworden ist, sondern auch erfährt, dass seine Schuld bereits am Kreuz wieder gut gemacht wurde. Dieser soteriologische Gedanke, dass die Sünden stellvertretend von Jesus ans Kreuz getragen wurden, stellt für Kinder im Volksschulalter eine große Herausforderung dar und bildet letztendlich einen zu großen Anspruch sowohl für die Lehrkräfte wie auch für die Lernenden.

Nichtsdestotrotz lohnt es sich, nach einem „Resonanzraum“ zu fragen, in welchem sich Kinder dem religiösen Verständnis von Schuld und Versöhnung nähern können, ohne dabei überfordert zu werden und ohne die religionspädagogische Machbarkeit im Kontext der religiösen Bildung zu verletzen.

2. Das Sakrament der Versöhnung im Kindesalter: Theologische Perspektiven und Herausforderungen nach dem II. Vatikanischen Konzil

Das erste Kapitel dieser Arbeit „Schuld und Versöhnung“ versuchte zu zeigen, dass dieses Thema mit mannigfaltigen Herausforderungen verbunden ist, was dazu führt, dass es eine immer größere Herausforderung für den Religionsunterricht bildet.

Zu einer der größten Schwierigkeiten gehört unter anderem der Bedeutungswandel der Schuld in der modernen Welt. Trotz der daraus folgenden Herausforderungen lässt sich jedoch im ersten Kapitel erkennen, dass die Themen um Schuld und Versöhnung ihre Wichtigkeit nicht verloren haben.

Damit ergibt sich die Frage, wie die im Kapitel „Schuld und Versöhnung“ beschriebenen Erkenntnisse relevant für eine kindgemäße Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung sind und ob die jetzige sakramentale Praxis sich positiv auf ein besseres Verständnis von Schuld und Versöhnung bei Kindern auswirkt; beziehungsweise, falls die jetzige Praxis diesen Anspruch nicht erfüllt, bleibt zu klären, welche Kriterien aus der religionspädagogischen Perspektive sich erarbeiten ließen, damit die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung das Verständnis von Schuld und Versöhnung bei Kindern fördert.

Deshalb wird im nächsten Schritt der Diskurs zu der sakramentalen Reihenfolge der beiden Sakramente – Eucharistie und Versöhnung – nach dem II. Vatikanischen Konzil dargestellt, um einen Einblick in verschiedene Perspektiven und Herangehensweisen in Bezug auf das Sakrament der Versöhnung im Kindesalter und die dahinterstehenden theologischen Positionen zu geben.

Diese Analyse ermöglicht, die Problemfelder sowohl im Hinblick auf das Sakrament der Versöhnung selbst, als auch im Kontext der Vorbereitung auf dieses Sakrament aufzuzeigen.

Dank dessen wird sichtbar, dass die vielstimmige theologische Diskussion um das Sakrament der Versöhnung im Kindesalter und deren sakramentale Einreihung Erwartungen und Anforderungen hervorbringt, die die Religionspädagogik nicht vollständig erfüllen kann. Somit bleibt die Vorbereitung auf dieses Sakrament im schulischen Kontext ein Spannungsfeld zwischen verschiedenen theologischen Ansprüchen, pastoraler Realität und pädagogischer Machbarkeit.

Im Zentrum der Auseinandersetzung steht die Erkenntnis, dass Kinder im Alter der Erstbeichte noch kein Sündenverständnis im klassischen theologischen Sinn ausgebildet haben. Diese Einsicht verschärft die Spannung zwischen dem sakramentalen Anspruch und den entwicklungspsychologischen sowie religionspädagogischen Möglichkeiten im schulischen Kontext, was in dieser Arbeit in den Kapiteln drei und vier ausgearbeitet wird.

2.1. Zur Neuakzentuierung des theologischen Diskurses nach dem II. Vatikanischen Konzil und der sakramentalen Reihenfolge

Obwohl die Frage nach der Reihenfolge der beiden Sakramente – Eucharistie und Versöhnung – in ihrer offiziellen Form, also bezüglich einer lehramtlichen Aussage dazu, längst beantwortet wurde⁵⁴, bleibt diese Antwort in vielen theologischen Kreisen unbefriedigend, insbesondere in Hinblick auf das noch unzureichend entwickelte Sündenverständnis von Kindern im Volksschulalter.⁵⁵

Das Zweite Vatikanische Konzil (1962-1965) ermöglicht durch verschiedene sakramental-theologische Implikationen eine Neuentdeckung der sakramentalen Einheit von Taufe, Firmung und Eucharistie.⁵⁶ Dieser Impuls, diese drei Sakramente als Initiationssakramente (wieder) eng miteinander zu verbinden, insbesondere im Fall einer Sakramentaleninitiation der Kinder, wurde zu einem Impuls für die Frage der Verortung des Sakramentes der Versöhnung, einerseits in Hinblick auf die Erstkommunion, andererseits in Bezug auf die

⁵⁴ Bereits im Jahr 1910 erstand die päpstliche Enzyklika „*Quam Singulari*“, in der Kinder zur Erstkommunion nach dem Erlangen vom „Unterscheidungsalter“ zugelassen werden können, jedoch erst nach der Erstbeichte. Mehr dazu in: Weiss, *Das Bußsakrament im Kontext der sakramentalen Initiation von Kindern*, 310f. Der Can. 914 im CIC 1983 verpflichtet zu der Reihenfolge Bußsakrament – Erstkommunion unabhängig von der Materie, d.h. unabhängig davon, ob eine schwere Sünde begangen wurde. Mehr dazu in: Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 272f.

⁵⁵ Vgl. Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 275.

⁵⁶ Vgl. Weiss, *Das Bußsakrament im Kontext der sakramentalen Initiation von Kindern*, 284.

Gesamtheit der Initiationssakramente und deren Rolle als „die Brücke zwischen Taufe und (Erst-)Eucharistie [...]“.⁵⁷

Schon bald nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil haben sich zwei Lager gebildet, die sich in der Frage, wann die Erstbeichte stattfinden sollte, unterschiedlich positioniert haben. Die Diskussion war deshalb möglich, da die damaligen rechtlichen Stellungnahmen für viele keine eindeutigen Anweisungen brachten.⁵⁸

Beiden Gruppen lagen verschiedene Prämissen und theologische Überlegungen zugrunde. Für die vorkonziliare Gruppe waren die Themen wie Sünde, Schuld und Erlösung von hoher Bedeutung, deshalb sollten Kinder zum Sakrament der Versöhnung möglichst früh, gemäß der bewährten sakramentalen Reihenfolge, zuerst zur Beichte und dann zur Kommunion, geführt werden. Die progressive Gruppe hingegen sah mehrere Argumente, warum Kinder zur Beichte erst nach der Erstkommunion geführt werden sollen. Betont wird die Führung Gottes im Leben jedes Einzelnen und eine gewisse Heilspädagogik, die bereits in der Eucharistie inbegriffen ist.⁵⁹

Andreas Wollbold äußert sich zu dieser Diskussion folgend:

„[...] die Beichte vor der Kommunion [verkörperte] die ‚vorkonziliare‘ Frömmigkeit, die dem Klischee nach zu sündenfixiert war und an deren Stelle nun die schlichte Freude an der Gemeinschaft mit dem Herrn treten sollte, an Fest und Feier beim Mahl, das Vertrauen auf die erbarmende Liebe Jesu, die alle einlade und keine Einlasskontrolle vornehme.“⁶⁰

Die lange theologische Diskussion endet in ihrer offiziellen Form mit den einzelnen Bestimmungen des *Codex Iuris Canonici* aus dem Jahr 1983. Im Can. 914 werden Pfarrer wie auch Eltern dazu verpflichtet, das Kind möglichst bald, nachdem es das *Unterscheidungsalter* erreicht hat, auf das Sakrament der Beichte und das Sakrament der Eucharistie vorzubereiten:

„Pflicht vor allem der Eltern und derer, die an Stelle der Eltern stehen, sowie des Pfarrers ist es, dafür zu sorgen, daß die Kinder, die zum Vernunftgebrauch gelangt sind, gehörig vorbereitet werden und möglichst bald, nach vorheriger sakramentaler Beichte, mit dieser göttlichen Speise gestärkt werden [...]“ (Can. 914 CIC)

⁵⁷ Weiss, *Das Bußsakrament im Kontext der sakramentalen Initiation von Kindern*, 383.

⁵⁸ Vgl. Weiss, *Das Bußsakrament im Kontext der sakramentalen Initiation von Kindern*, 308.

⁵⁹ Vgl. Wollbold, *Taufe - Erstkommunion - Firmung - Eucharistie - Trauung*, 328.

⁶⁰ Wollbold, *Taufe - Erstkommunion - Firmung - Eucharistie - Trauung*, 328.

2.1.1. Beichte vor der Erstkommunion

Für Befürworter der Beichte vor der Eucharistie wird die kirchliche Tradition zu einem wichtigen Argument:

„Spätestens seit dem 12. Jahrhundert war der Empfang der Kommunion an die vorherige Beichte gebunden und bis in die frühen 1960er Jahre wurde vor der Messe, und nicht selten noch parallel dazu, die Beichte derer abgenommen, die anschließend zur Kommunion gehen wollten. Dies hatte sich so tief in die katholische Seele eingebrannt, dass man nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil [...] bei den Erstkommunikanten daran festhielt.“⁶¹

Das Argument der kirchlichen Tradition ist für Andreas Wollbold jedoch kein Totschlagargument, sondern „sie [die Tradition] wirkt als institutioneller Halt, der gerade in Zeiten einer starken Erosion der Buß- und Beichtpraxis die Erinnerung an dieses Sakrament wachhält und wenigstens rudimentär auch im späteren Leben zu seinem Empfang befähigt.“⁶² Er bemerkt außerdem, dass, wenn das Sakrament der Versöhnung nach der Erstkommunion stattfindet, die Teilnahme durch die Jugendlichen oder Erwachsenen deutlich geringer ist.⁶³

Für den damaligen Erzbischof von München, Joseph Ratzinger, schließt die Eucharistieerziehung die Bußerziehung ein, und ohne die Bußerziehung würde ein wesentlicher Teil der Eucharistieerziehung verlorengehen. Für ihn gehört die Vorbereitung auf die Erstkommunion mit der Vorbereitung auf die Erstbeichte zusammen.⁶⁴

Im *Codex Iuris Canonici* wird die Aufgabe des Pfarrers betont, die durch das Kirchenrecht verpflichtet ist zu prüfen, ob die entsprechende Reife des Kindes vor der Spendung des Sakramentes der Eucharistie gegeben ist. Die Beichte wird daher für Andreas Wollbold zu einer sinnvollen Gelegenheit, die Reife vor der Erstkommunion zu prüfen:

„Das Urteil des Pfarrers bei der Zulassung zur Kommunion – von CIC 1917 c.854 § 4 gefordert – setze eine Kenntnis des inneren Zustandes des Kindes, seiner Glaubenskenntnis und seines -eifers voraus, was sinnvollerweise auch durch die Beichte geschehe.“⁶⁵

Durch das weitere Argument wird versucht, die besonderen religiösen Bedürfnisse der Kinder ins Auge zu fassen. Die Befürworter der möglichst schnellen Beichte betonen, dass

⁶¹ Jeggle-Merz, „Liturgiewissenschaftlerin: Kinderbeichte unverständlich und zu früh“.

⁶² Wollbold, Taufe - Erstkommunion - Firmung - Eucharistie - Trauung, 330.

⁶³ Vgl. Wollbold, Taufe - Erstkommunion - Firmung - Eucharistie - Trauung, 330.

⁶⁴ Vgl. Jeggle-Merz, „Liturgiewissenschaftlerin: Kinderbeichte unverständlich und zu früh“.

⁶⁵ Wollbold, Taufe - Erstkommunion - Firmung - Eucharistie - Trauung, 330.

auch Kinder Rechte und Bedürfnisse auf eine sakramentale Lossprechung haben. Kinder brauchen, in dem sie sich ihrer schlechten Handlungen bewusstwerden, einen Ort, an dem ihnen vergeben und gezeigt wird, dass sie bedingungslos geliebt werden, anstatt verurteilt und gedemütigt zu werden. Diese Dimension des Versöhnungssakramentes ist besonders wichtig für Kinder und Jugendliche, da sie in ihrem jungen Leben nach Haltung und Orientierung suchen. Kindern eigen sei

„[...] ein altersgemäßes, aber oft stark empfundenes Bewusstsein für eigenes Versagen und der Wunsch nach seiner Bereinigung und nach umfassender Versöhnung, das Leiden unter einer unversöhnten Umwelt, etwa in der Familie, die spontane Bereitschaft, vom eigenen Versagen auch zu erzählen und das ernsthafte Bemühen, aus der Vergebung zu leben.“⁶⁶

2.1.2. Beichte nach der Erstkommunion

Obwohl die Praxis der Beichte und der Erstkommunion ab dem Unterscheidungsalter bereits von Pius X. im Kommuniionsdekret der Sakramentenkongregation *Quam singulari* festgelegt wurde, hat sich diese dank der Ausnahmegenehmigungen der Römischen Kurie in manchen Ländern unterschiedlich etabliert.⁶⁷

Zum Exempel wurden in den Niederlanden im Jahr 1964 Richtlinien für die Diözese Roermond erlassen, die de facto die Erstkommunion und die Beichte entkoppelt haben. Nach diesem Modell soll die Erstkommunion wie gewohnt im zweiten Grundschuljahr stattfinden. Danach – im 3. Grundschuljahr – sollen Kinder mehrmals an nicht-sakramentalen Bußfeiern teilnehmen. Im 4. Grundschuljahr steht das Bußsakrament im Zentrum, jedoch in Form einer gemeinschaftlichen Feier mit persönlichem Bekenntnis und Absolution. Erst im 5. Schuljahr soll das Kind das Sakrament der Versöhnung empfangen können.⁶⁸

Von vielen unterschiedlichen Theologen wurden diese Richtlinien sehr positiv aufgenommen, einige Autoren hingegen weisen auf einen eindeutigen Widerspruch zu *Quam singulari* hin.⁶⁹ Die Vereinheitlichung der Regel der Römischen Kurie im Jahr 1973 stieß auf massive Kritik seitens einiger Theologen. Turner spricht sogar von Widerstand, der gegen die römische Entscheidung geleistet werden müsse.⁷⁰

⁶⁶ Wollbold, Taufe - Erstkommunion - Firmung - Eucharistie - Trauung, 331.

⁶⁷ Vgl. Wollbold, Taufe - Erstkommunion - Firmung - Eucharistie - Trauung, 329.

⁶⁸ Vgl. Heggen, Altersgemäße Kinderbeichte, 14 ff.

⁶⁹ Vgl. Weiss, Das Bußsakrament im Kontext der sakramentalen Initiation von Kindern, 309.

⁷⁰ Vgl. Weiss, Das Bußsakrament im Kontext der sakramentalen Initiation von Kindern, 310.

Die Würzburger Synode, die im Jahr 1974 stattgefunden hat, also ein Jahr nachdem die Sonderrechte von Rom zurückgenommen wurden, betont, dass der Zeitpunkt sowohl der Erstbeichte wie auch der Erstkommunion nicht ausschließlich vom Lebensalter oder der Schulklasse abhängig sein solle, sondern entscheidend sei die konkrete Lebenssituation des Kindes und dessen Familie.⁷¹ Auch für Karl Rahner ist die Verkoppelung der beiden Sakramente aus dogmatischer und psychologischer Sicht nicht zu empfehlen.⁷²

Zudem verweist Caspani, ein italienischer Theologe und Befürworter der Beichte nach der Erstkommunion, auf eine theologische Inkonsistenz. Er fragt, wie jemand, der noch nicht vollständig in die Kirche aufgenommen wurde, weil ihm die Initiation durch die Teilnahme am eucharistischen Tisch fehlt, durch das Sakrament der Buße in die Kirche wiederaufgenommen werden könne.⁷³

2.1.3. Zur aktuellen Diskussion um die Ordnung der Sakramente

Auch in der modernen Diskussion bleibt die Sakramentenreihenfolge noch immer fraglich. Die Liturgiewissenschaftlerin Jeggle-Merz weist darauf hin, dass die Erstbeichtvorbereitung, die in Verbindung mit der Erstkommunionvorbereitung stattfindet, für Kinder unverständlich bleibt:

„Die sakramentale Form von Umkehr und Versöhnung hat heute keinen rechten Ort mehr im Rahmen der Erstkommunionvorbereitung. Als Vorbereitung auf einen würdigen Empfang der Kommunion bleibt die Beichte unverständlich und als Ausdruck einer Umkehr des Lebens hin zum christlichen Glauben erscheint es zu früh.“⁷⁴

An der Erstkommunionvorbereitung, deren Teil die Beichte ist, nehmen immer mehr Kinder und Eltern teil, für welche die Vorbereitung der erste Berührungspunkt mit der Kirche ist. Daher schlägt Jeggle-Merz vor:

„[...] deshalb [ist es] notwendig, in vorsichtigen Schritten für Familien die Begegnung mit Gott einzuüben und Erfahrungsräume zu schaffen, in denen aufleuchtet, was Glauben bedeutet. Dass die Umkehr eine wichtige Dimension ist, braucht dabei nicht vergessen zu gehen.“⁷⁵

⁷¹ Vgl. Wollbold, Taufe - Erstkommunion - Firmung - Eucharistie - Trauung, 329.

⁷² Vgl. Rahner und Neufeld, Selbstvollzug der Kirche, 447.

⁷³ Vgl. Weiss, Das Bußsakrament im Kontext der sakramentalen Initiation von Kindern, 310.

⁷⁴ Jeggle-Merz, „Liturgiewissenschaftlerin: Kinderbeichte unverständlich und zu früh“.

⁷⁵ Jeggle-Merz, „Liturgiewissenschaftlerin: Kinderbeichte unverständlich und zu früh“.

Für die Liturgiewissenschaftlerin wäre „viel gewonnen, wenn den Kindern vermittelt werden könnte, dass die Feier der Eucharistie grundlegend sündentilgende Kraft hat.“⁷⁶

2.1.4. Erste Bilanz

Die Vielfalt der Argumente nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil zur Kinderbeichte, ihrem Zeitpunkt und der notwendigen Vorbereitung deutet auf ein Spannungsfeld hin, das theologisch-pastorale Antworten benötigt.

Auf der einen Seite der Diskussion wird die kirchliche Tradition zu einem wichtigen Tragargument. Die traditionelle Reihenfolge Taufe – Versöhnung – Eucharistie scheint jedoch in Hinblick auf die Bemühungen um die Stärkung des Zusammenhalts der drei Initiationssakramente Taufe – Kommunion – Firmung nicht mehr allein aufgrund der Tradition selbsterklärend zu sein.

Der Gedanke, die Beichte als eine „Brücke“ zwischen Taufe und Eucharistie zu deuten, stößt in Hinblick auf die Kinderbeichte auf mehrere Probleme. Eines der wichtigsten Argumente in der Diskussion ist, dass Kinder im jungen Alter noch kein ausreichendes Sündenbewusstsein besitzen, um sich angemessen auf die Beichte vorbereiten zu können. Das spricht für ein späteres Ansetzen des Sakraments. Befürworter des Sakraments der Versöhnung nach der Erstkommunion argumentieren, dass Kinder zu einem späteren Zeitpunkt besser auf das Sakrament vorbereitet werden können. Außerdem hat das Sakrament der Versöhnung eine sehr wichtige ekklesiale Dimension, die bei einer Feier vor der Erstkommunion verloren geht. Durch das Sakrament der Versöhnung versöhnt man sich nicht nur mit Gott, sondern auch mit der Kirche. Wenn das Kind jedoch noch nicht in voller Kommunion mit der Kirche steht, wie kann es dann in diese wiederaufgenommen werden?

Aus dem Bündel der Argumente der Befürworter des Sakraments der Versöhnung vor der Erstkommunion erscheint – neben dem Verweis auf die Tradition – besonders das Bedürfnis und das Recht der Kinder auf eine sakramentale Lossprechung als relevant. Der Wandel im Verständnis von Schuld, der im ersten Teil dieser Arbeit als These formuliert wurde, verstärkt dieses Bedürfnis nach einer *positiven* Erfahrung mit Schuld und Vergebung. Daraus ergibt sich die Frage, ob es nicht sinnvoller wäre, diesem Bedürfnis durch nichtsakramentale

⁷⁶ Jeggle-Merz, „Liturgiewissenschaftlerin: Kinderbeichte unverständlich und zu früh“.

Formen der Vergebung zu begegnen – Formen, auf die Kinder besser vorbereitet werden können und die dadurch eine positive Erfahrung mit Versöhnung ermöglichen.

Eine bessere Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung – das heißt eine Vorbereitung, die nicht nur die kirchliche Tradition berücksichtigt, sondern vor allem die kindliche Entwicklung in den Mittelpunkt stellt – kann als kindgerechte Vorbereitung gelten und nur eine solche ist dann zukunftsfähig.

2.2. Zur Problematik der gegenwärtigen sakramentalen Reihenfolge und ihren Implikationen für die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung

2.2.1. Fehlendes Sündenverständnis bei Kindern im Erstbeichtalter

Die Meinung, dass Kinder auch nach dem Gelangen in das offizielle Unterscheidungsalter nicht zu einer schweren Sünde fähig seien, bzw. sie als solche nicht erkennen würden, teilen mehrere Theologen.

Heggen beispielsweise weist darauf hin, dass besonders im frühen Volksschulalter das kindliche Gewissen noch sehr heteronom ist – das heißt, es orientiert sich vor allem an äußerer Billigung oder Missbilligung durch Bezugspersonen und weniger an eigener Einsicht von Gut und Böse. In dieser Phase lebt das Kind in einem *unwirklichen Realismus*, bei dem die Trennung zwischen Fantasie und Realität verschwommen ist.⁷⁷

Das Kind mag zwar verstehen, dass eine Tat nicht gut ist, diese wird aber eher als ein „Nein“ zu den Eltern als ein „Nein“ zu Gott verstanden. Genauso wie das Kind an Eltern und Erziehungsberechtigte gebunden ist, ist sein Gewissen nicht autonom, sondern ident mit der Stimme der Eltern und pädagogische Fachkräfte.⁷⁸ Darüber hinaus warnt Heggen, das kindliche Gewissen vorschnell und zu autoritär zu bewerten, indem man es zu früh mit strengen moralischen Kategorien wie „sündig“ oder „nicht sündig“ konfrontiert. Dies könnte dazu führen, dass das Gewissen in seiner natürlichen Entwicklung gehemmt wird.⁷⁹ Heggen

⁷⁷ Vgl. Heggen, *Altersgemäße Kinderbeichte*, 43.

⁷⁸ Vgl. Heggen, *Altersgemäße Kinderbeichte*, 78.

⁷⁹ Vgl. Heggen, *Altersgemäße Kinderbeichte*, 44.

sieht ein, dass auch in Bezug auf kleine Kinder von „Sündhaftigkeit“ gesprochen werden kann, jedoch „ist damit noch nicht gesagt, daß das kleine Kind zu jener Sünde ‚imstande‘ wäre, welche innerlich nach der Versöhnung in der Beichte verlangte.“⁸⁰

Um diese Problematik jedoch im vollen Zusammenhang darstellen zu können, ist es zunächst notwendig, sich mit der offiziellen Unterscheidung der Sünden in den lehramtlichen Aussagen der Katholischen Kirche auseinanderzusetzen.

2.2.2. Sündenunterscheidung in der Lehre der Katholischen Kirche

Der *Katechismus der Katholischen Kirche* spricht prinzipiell von zwei Arten der Sünde, die nach ihrer Schwere beurteilt werden. Die Todsünde, die auch als schwere Sünde bezeichnet wird, „zerstört die Liebe im Herzen des Menschen durch einen schweren Verstoß gegen das Gesetz Gottes.“ (1855 KKK) Die lässliche Sünde hingegen verstößt gegen die Liebe Gottes, sie zerstört sie jedoch nicht, sondern verletzt sie. (Vgl. 1855 KKK)

Da die lässlichen Sünden die göttliche Tugend der Liebe schwächen, führen sie jedoch nicht zu einem Verlust der heilmachenden Gnade Gottes und deshalb müssen sie nicht im Sakrament der Versöhnung gebeichtet werden. Ein Bekenntnis der alltäglichen Fehler und lässlichen Sünden wird jedoch von der Kirche nachdrücklich empfohlen. (Vgl. 1458 KKK)

Nur die schweren Sünden, deren sich der Sünder bewusst ist, müssen zumindest einmal im Jahr – in der Osterzeit – gebeichtet werden. Solange man keine Absolution erhalten hat, darf man keine Heilige Kommunion empfangen. (Vgl. 1457 KKK)

Johannes Paul II. benennt im Apostolischen Schreiben *Reconcilatio et Paenitentia* gemäß der langen kirchlichen Tradition drei Kriterien, unter welchen eine Sünde begangen werden muss, um sie als Todsünde bzw. schwere Sünde bezeichnen zu können: „[...] eine Todsünde ist, die eine schwerwiegende Materie zum Gegenstand hat und die dazu mit vollem Bewusstsein und bedachter Zustimmung begangen wird.“⁸¹

Eine schwerwiegende Materie „wird durch die Zehn Gebote erläutert [...]“ (1858 KKK) und sie erfordert „volle Erkenntnis und volle Zustimmung. Sie setzt das Wissen um die Sündhaftigkeit einer Handlung, ihren Gegensatz zum Gesetz Gottes, voraus.“ (1859 KKK)

⁸⁰ Heggen, *Altersgemäße Kinderbeichte*, 49.

⁸¹ Johannes Paul II., Apostolisches Schreiben *Reconcilatio et Paenitentia*, 17.

2.2.3. Keine objektive Moral bei Kindern im Erstbeichtalter

Karl Rahner weist darauf hin, dass die Bedingungen, wann man von einer schweren oder lässlichen Sünde spricht, für die Praxis einen großen Interpretationsraum offenlassen.⁸² Die Kirche geht von einem objektiven Beichtspiegel als Repräsentant der objektiven Moral aus, der zur Richtschnur für Gestaltung, Inhalt und Häufigkeit der Beichte wird, ohne aber nach einer subjektiven Schuldhaftigkeit zu fragen.⁸³

Rahner unterscheidet nämlich zwischen einer objektiven und subjektiven Schuld. Für ihn soll die objektive Abweichung von der Moral untersucht werden, ob sie auch „subjektiv mit zur schweren Sünde notwendigem Wissen und der notwendigen Freiheit realisiert wurde.“⁸⁴

Er fordert die Möglichkeit, dass die Beichte anstatt von objektiver Moral, von *subjektiver Schuldhaftigkeit* her gestaltet wird. Das würde die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis überbrücken.⁸⁵ Deshalb ist für Rahner - so Juliane Reus - in sehr vielen Fällen, selbst wenn objektiv eine Tat sündhaft erscheint, diese subjektiv gesehen keine schwere Sünde:

„Viele Menschen haben faktisch nicht jenes Vermögen sittlicher Abwägung, daß jedweder objektiv schwere Widerspruch zum göttlichen Willen diesen Menschen auch subjektiv so schwerwiegend erscheint, daß sie sich sagen müßten: ‚Wenn ich das trotzdem tue, setze ich ein wirklich radikales Nein zu Gott und seinem Willen‘“⁸⁶

Rahner stellt fest, dass im Beichtunterricht der Unterschied zwischen subjektiv schwerer Schuld und objektiv schwerer Schuld nicht ausreichend vermittelt wurde. Obwohl objektiv schwere Sünden, die ein radikales „Nein“ zu Gott bedeuten, von Kindern eigentlich nicht begangen werden, wird dennoch die Einzelbeichte als Regelsakrament gefordert.

Er sieht in dieser Praxis keine Zukunft, da die Einzelbeichte aufgrund der unklaren Differenzierung zwischen subjektiv und objektiv schwerer Schuld für die Gewissensbildung und das Verständnis der Kinder ungeeignet ist. Wenn Rahner in Bezug auf Kinder auch die Notwendigkeit von Bußerziehung und Beichtunterricht anerkennt, so möchte er diesen jedoch erst nach der Erstkommunion verorten. Damit entkoppelt er deutlich die Beichte vom

⁸² Vgl. Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 180.

⁸³ Vgl. Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 182.

⁸⁴ Rahner und Neufeld, *Selbstvollzug der Kirche*, 438.

⁸⁵ Vgl. Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 180.

⁸⁶ Rahner, *Zur Situation des Bußsakraments*, 421.

Empfang der Kommunion. Die routinemäßige Beichte im Beichtstuhl, die Kindern anhand eines festgelegten Beichtspiegels beigebracht und antrainiert wird, untergräbt jedoch durch den Zwang das eigentliche Bedürfnis, das eigene Leben vor Gott zu reflektieren. Sie wird zu einem lästigen Pflichtakt, der vor der Belohnung durch die Kommunion vollzogen werden muss.⁸⁷

2.2.4. Notwendigkeit der Stärkung des personalen Sündenbegriffes anstelle eines Beichtspiegels

Eine weitere Folge eines fehlenden Sündenverständnisses ist die Notwendigkeit, den Sündenbegriff in Bezug auf Kinder zu überarbeiten. Andernfalls fühlen sich Kinder oft gezwungen, in der Beichte Sünden auszudenken, da Handlungen, die sie selbst als Sünde empfinden, nicht der üblichen Definition entsprechen. Diese Handlungen werden häufig nicht ernst genommen, obwohl das Kind sie als schwerwiegend empfindet. Es wäre daher ein großer Fortschritt, den Sündenbegriff weniger als bloße Übertretung göttlicher Gebote zu definieren und stattdessen den Fokus stärker auf die *personale Sünde* zu legen: Das Kind sollte einsehen können, dass durch sein Verhalten die Beziehung zu Gott und zu Menschen gestört wurde, ohne dabei in einem fixen Sündenkatalog verhaftet zu bleiben.⁸⁸

Eine nennenswerte Position vertritt Klemens Tillman, der dafür plädiert, trotz der mangelhaften Sündenbewusstheit bei Kindern das Sakrament der Versöhnung und dessen Vorbereitung so zu gestalten, dass es für die Kinder zu einer wertvollen Erfahrung wird. Für ihn ist während der Erstbeichtvorbereitung nicht die formale Sittenlehre von primärer Bedeutung. Eine bloße Fokussierung darauf, ob eine Tat eine Sünde ist, kann schwere Folgen für das Kind zeitigen, indem ein falsches Gottesbild und ein falsches Bild von Gut und Böse entstehen. Anstatt das Kind dazu zu ermutigen, in seinem Leben Gottes Liebe und seinem Ruf zu folgen, was im Endeffekt sowieso die moralische Dimension beinhaltet, sind Kinder konstant damit beschäftigt, eigene Taten durch das Prisma der Gebote zu betrachten, ohne die religiöse Betrachtungsweise wahrzunehmen und deren Hintergründe zu verstehen. Ein Kind könnte durch die Lehre der Zehn Gebote glauben, dass diese der vollständige Wille Gottes seien. Für Tillman lässt sich jedoch nur in wenigen Gebieten des Lebens feststellen,

⁸⁷ Vgl. Rahner und Neufeld, Selbstvollzug der Kirche, 447.

⁸⁸ Vgl. Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 168.

dass Gott etwas Konkretes will. Für ihn muss das Alltagsleben zwischen Geboten und Verboten und das leere Feld dazwischen „vor allem durch den Blick auf die Schöpfungsordnung, auf das, was uns als Verwalter anvertraut ist und was uns die Situation gebietet, ausgefüllt werden.“⁸⁹ Außerdem könnte im Kind das Gefühl entstehen, durch eine rigorose Selbstbetrachtung die ganze Schuld vor Gott stellen zu können, was Tillman mit einer *pharisäischen Gesetzmäßigkeit* vergleicht.⁹⁰ Für Tillman ist das Ziel der Erstbeichte nicht, „daß die Kinder beichten, was sie im Gegensatz zu Gottes Geboten getan haben, sondern was sie gesündigt, also gegen ihr besseres Gewissen getan haben.“⁹¹

Wenn vom Kind eine Tat nicht als eine Sünde anerkannt wurde, sollte es nicht dazu gezwungen werden, diese zu beichten. Die Ergänzung des Gewissens durch eine systematische Sittenlehre sollte in dem Fall später folgen, entgegengesetztenfalls würde das Kind in seinem erwachsenen Leben dazu animiert, nicht das zu beichten, was das Gewissen in einer konkreten Lebenssituation fordert, sondern bloß das, was nach einem Beichtspiegel, der nur als Orientierung zu verstehen ist und nie alle Lebenssituationen systematisch erfassen kann, empfohlen wird.⁹²

2.2.5. Zusammenarbeit mit Eltern und Pfarre

Eine kindgemäße Erziehung zum Sakrament der Beichte sollte nicht ausschließlich die Aufgabe der Lehrkräfte sein. Damit ein Kind versteht, dass es von Gott geliebt ist, benötigt es lebendige Zeugen dieser Liebe – Menschen in seinem Umfeld, die diese liebevolle Zuwendung verkörpern. Daher ist es entscheidend, dass auch die Eltern aktiv an der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung mitwirken. Dies kann beispielsweise durch kleine Elterngruppen geschehen, die methodisch daran arbeiten, die Gemeinschaft mit den Kindern zu fördern und ihnen Zuwendung zu zeigen.⁹³

Das Einbeziehen der Eltern in die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung hat nicht nur positive Auswirkungen auf das Kind. Indem die Eltern aktiv in den Vorbereitungsprozess eingebunden werden, können auch sie ihre eigenen Sorgen und Unsicherheiten im Umgang

⁸⁹ Tillmann, *Die Führung zu Busse, Beichte und christlichem Leben*, 81.

⁹⁰ Vgl. Tillmann, *Die Führung zu Busse, Beichte und christlichem Leben*, 82f.

⁹¹ Tillmann, *Die Führung zu Busse, Beichte und christlichem Leben*, 85.

⁹² Vgl. Tillmann, *Die Führung zu Busse, Beichte und christlichem Leben*, 85.

⁹³ Vgl. Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 221.

mit den Themen Umkehr und Versöhnung abbauen – Sorgen, die im ersten Teil dieser Arbeit ausführlich behandelt wurden.

Obwohl die Einbeziehung der Eltern in die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung im schulischen Kontext schwieriger ist als in der Katechese der Pfarre, ist eine Mitwirkung der Eltern am Religionsunterricht nicht unmöglich. Durch verschiedene freiwillige Hausaufgaben können Kinder dazu angeregt werden, zu Hause mit ihren Eltern über Themen aus der Vorbereitung auf die Beichte ins Gespräch zu kommen. Dies stärkt nicht nur die Beziehung zwischen dem Kind und Gott, sondern auch die Beziehung zwischen dem Kind und den Eltern.

2.3. Vergessene Vielfalt der Bußformen

In der schulischen Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung liegt der Schwerpunkt häufig auf der klassischen Form der Einzelbeichte. Andere Formen der Bußpraxis bleiben dabei meist unberücksichtigt. Ein möglicher Grund dafür ist, dass diese sakramentale Form im kirchlichen Kontext eine hohe Bedeutung hat – vor allem im Rahmen der Erstkommunionvorbereitung. Da Kinder im Zuge der Gemeindekatechese zur Erstbeichte geführt werden sollen, sehen viele Lehrkräfte die Notwendigkeit, sich im Unterricht vorrangig mit dieser Form der Versöhnung auseinanderzusetzen. Genau diese sakramentale Form der Versöhnung ist jedoch, wie bereits in dieser Arbeit dargestellt wurde, für Kinder im Erstbeichtalter kaum verständlich. Darüber hinaus entspricht sie nicht ihrer kognitiven und entwicklungspsychologischen Reife – ein Aspekt, der im nächsten Kapitel noch näher herausgearbeitet wird.

Um der Frage nachzugehen, ob es alternative Formen der Kinderbußpraxis gibt, die die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung begleiten und möglicherweise zu einem tieferen Verständnis der Themen Schuld und Versöhnung beitragen können, ist es notwendig, sich zunächst mit der Vielfalt, den Unterschieden und den Besonderheiten der einzelnen Bußformen auseinanderzusetzen.

2.3.1. Sakramentale und nichtsakramentale Versöhnungswege

Im Laufe der Kirchengeschichte findet man eine Vielfalt von verschiedenen Formen der Sündenvergebung, die bereits in biblischen Texten fundiert sind. Es gibt mehrere Versuche, diese Vielfalt zu systematisieren.

Zulehner widmet sich in seinem Buch *Umkehr – Prinzip und Verwirklichung* den verschiedenen Typen der biblischen Umkehrmodelle. Für ihn unterscheiden sich die Wege der Umkehr weniger durch das Ziel als durch den Ausgangspunkt. Der erste Typ, den er beschreibt, wird von ihm *Umkehrpredigt* genannt. Dessen Aufgabe ist es, „eine neue Beziehung zum lebendigen Gott [zu] bringen.“⁹⁴ Weiters wird Umkehr als *Abwendung* verstanden und taucht im Zuge der Heidenmission auf. In den späteren Texten des Neuen Testaments wird ein dritter Typus belegt, nämlich *zurückkehren* der bereits Getauften zu der *ersten Liebe*.⁹⁵

Die vielen Umkehrmodelle fanden einen Resonanzraum in *sakramentalen* und *nichtsakramentalen* Versöhnungswegen, die sich nach und nach entwickelt haben.

Markus Arnold beschreibt in seinem Buch *Wege der Versöhnung* mehrere nichtsakramentale Versöhnungswege, unter anderem: das Hören des Wortes Gottes, die Wiedergutmachung oder die tätige Liebe.⁹⁶

Das Lehramt der katholischen Kirche kennt wiederum drei Formen der Buße: *paenitentia prima*, *paenitentia secunda* und *paenitentia quotidiana*.⁹⁷ Diese Typen unterscheiden sich voneinander sowohl in ihren Arten und Ausdrucksformen aber auch in der Wirkung.

a) Paenitentia prima

Mit der *paenitentia prima* ist ausschließlich die Taufe gemeint. Sie ist „das erste und eigentliche Sakrament der Sündenvergebung, das nicht nur die Aufnahme in die Eucharistiegemeinschaft bewirkt, sondern auch das ganze weitere Leben prägt und beeinflusst.“⁹⁸ Sowohl die *paenitentia secunda* wie auch *paenitentia quotidiana* nehmen einen direkten Bezug auf die Taufgnade, in dem sie den ursprünglichen Zustand des

⁹⁴ Zulehner, *Umkehr, Prinzip und Verwirklichung*, 98.

⁹⁵ Vgl. Zulehner, *Umkehr, Prinzip und Verwirklichung*, 99.

⁹⁶ Vgl. Arnold, *Wege der Versöhnung*, 65ff.

⁹⁷ Vgl. Riß, *Feiern der Buße und Versöhnung*, 302.

⁹⁸ Riß, *Feiern der Buße und Versöhnung*, 302.

Getauften wiederherstellen. Über die Sündenvergebung durch die Taufe schreibt Faber sehr treffend:

„Die Sündenvergebung in der Taufe beschränkt sich nicht auf einzelne Verfehlungen aus der Vorgeschichte der Getauften, sondern befreit in grundsätzlicher Weise aus der Macht des Bösen. Die Taufe bewirkt einen Umbruch, in dem durch das Mitsterben mit Christus der alte Mensch zurückgelassen wird (vgl. Röm 6,6; Kol 3,9).“⁹⁹

Durch die Taufe wird die Erbsünde, alle persönlichen und sämtlichen Sünden nachgelassen, so dass der Neugetaufte zu einer neuen Schöpfung wird. (Vgl. 1263 KKK; 1265 KKK)

b) *Paenitentia secunda*

Als die *paenitentia secunda* wird das Sakrament der Versöhnung verstanden. Das Ziel und die Wirkung des Sakramentes ist die Versöhnung mit Gott und zugleich mit der Kirche. (Vgl. 1468 KKK; 1469 KKK) Diese Versöhnung ist im Falle einer schweren Sünde notwendig, da sie gegen die Taufgnade verstößt und damit die Zugehörigkeit zur Eucharistiegemeinschaft zerstört. Diese Pflicht wird im CIC wie folgt formuliert:

„Der Gläubige ist verpflichtet, alle nach der Taufe begangenen schweren Sünden, deren er sich nach einer sorgfältigen Gewissenserforschung bewußt ist, nach Art und Zahl zu bekennen, sofern sie noch nicht durch die Schlüsselgewalt der Kirche direkt nachgelassen sind und er sich ihrer noch nicht in einem persönlichen Bekenntnis angeklagt hat.“ (Can. 988 § 1 CIC)

Im *Ordo Paenitentiae* werden drei Feierformen unterschieden. Die zwei ersten Formen, A und B, stellen die ordentlichen Formen des Bußsakramentes dar, die Form C weist einen außerordentlichen Charakter auf und wird von den beiden ersten klar abgegrenzt.¹⁰⁰

Die Form A ist wahrscheinlich aufgrund der Einfachheit ihrer Gestaltung die häufigste Form des Sakramentes der Versöhnung. Der Pönitent bekennt nach einem Kreuzzeichen und nach einer fakultativen kurzen Lesung aus der Heiligen Schrift seine Sünden. Danach wird ein Bußwerk seitens des Priesters vorgeschlagen und der Gläubige wird eingeladen, seine Reue zu zeigen. Schließlich spricht der Priester die Lossprechung und macht das Kreuzzeichen über dem Gläubigen.¹⁰¹ Trotz der strengen Struktur, die sich leicht erkennen lässt, wird die große Rolle des Beichtvaters betont, die sich auf das Sakrament auswirkt:

⁹⁹ Faber, *Einführung in die katholische Sakramentenlehre*, 92.

¹⁰⁰ Vgl. Riß, *Feiern der Buße und Versöhnung*, 310.

¹⁰¹ Vgl. Riß, *Feiern der Buße und Versöhnung*, 115f.

„Es hängt jedoch viel vom Beichtvater ab, der die Feier den konkreten Lebensumständen des Pönitenten anpassen soll. In den *Praenotanda* (Nr.40) wird ihm ausdrücklich erlaubt, im Rahmen der von der Bischofskonferenz festgelegten Richtlinien die Feier zu erweitern, um ‚eine reiche und fruchtbare Gestaltung‘ zu erreichen.“¹⁰²

Die Form B besteht aus vier Teilen und wird als eine gemeinschaftliche Feier verstanden, dank welcher die ekklesiale Dimension gut zum Ausdruck kommt. Die vier erwähnten Teile sind: Eröffnung, Wortgottesdienst, Versöhnung, Segen und Entlassung und bilden einen liturgischen Rahmen. Im dritten Teil wird von einem Priester nach einem allgemeinen Sündenbekenntnis das Einzelbekenntnis der Sünden von Gläubigen entgegengenommen. Besonders sinnvoll sehen viele Theologen die Anwendung der Form B für kleine Gruppen. Für Martin Riß eignet sich sogar diese Form des *Ordo Paenitentiae* am besten für die *paenitentia secunda*, da die Gemeinde an der Wiederversöhnung beteiligt ist und das Ereignis nicht zu einem isolierten punktuellen Geschehen wird. Die Gemeinde kann sich durch das Gebet aktiv am Geschehen beteiligen, damit die Fürbitte der Kirche erfahrbar wird.¹⁰³

Die letzte Form C ist dadurch, dass sie als außerordentliche Form gilt und nur in schwerwiegenden Notsituationen in Anspruch genommen werden kann, für diese Arbeit nicht relevant.

c) Paenitentia quotidiana

Die kirchliche Tradition der Versöhnung im Alltag ist keine neue Entdeckung. Bereits Augustinus betont in seinen Predigten, wie wichtig es sei, sich alltäglich eigenen Verfehlungen bewusst zu werden.¹⁰⁴ Für Riß wird die *paenitentia quotidiana* als der Normalfall bezeichnet, der die Menschen im Alltag durch verschiedene Formen begleiten soll, im Unterschied zu *paenitentia secunda*, die für ihn als Grenzfall gilt und im Falle einer schweren Sünde nötig ist. Daher plädiert Riß für eine Stärkung der Bedeutung der vielfältigen Möglichkeiten der Vergebung der leichten Sünden außerhalb des Bußsakramentes.¹⁰⁵

Im Zentrum dieser Vielfalt steht eindeutig die Eucharistie, deren verschiedene Elemente wie z.B. Schuldbekenntnis, Bußakt und Agnus Dei auf eine Sündenvergebung hinweisen. Gebet,

¹⁰² Riß, *Feiern der Buße und Versöhnung*, 119.

¹⁰³ Vgl. Riß, *Feiern der Buße und Versöhnung*, 332.

¹⁰⁴ Vgl. Scharer und Hofmann, *Leicht gesagt, schwer getan*, 107.

¹⁰⁵ Vgl. Riß, *Feiern der Buße und Versöhnung*, 335.

Fasten und Almosen gehören ebenfalls zu dieser Vielfalt, wie auch die tägliche Gewissenserforschung oder geistliche Begleitung. Auch das Gebet *Vater Unser* durch die Bitte „vergib uns unsere Schuld“ oder das Aschenkreuz am Aschermittwoch gehören unumstritten zur *paenitentia quotidiana*.

Eine anschauliche Darstellung dieser Vielfalt findet sich in einer Grafik aus „Versöhnung schafft Gemeinschaft“ von H.-J. Frisch, die Reus in seine Darstellung aufnimmt. Hier werden verschiedene Formen der Buße nebeneinandergestellt und zeigen, wie breit gefächert alltägliche Wege der Versöhnung sein können.

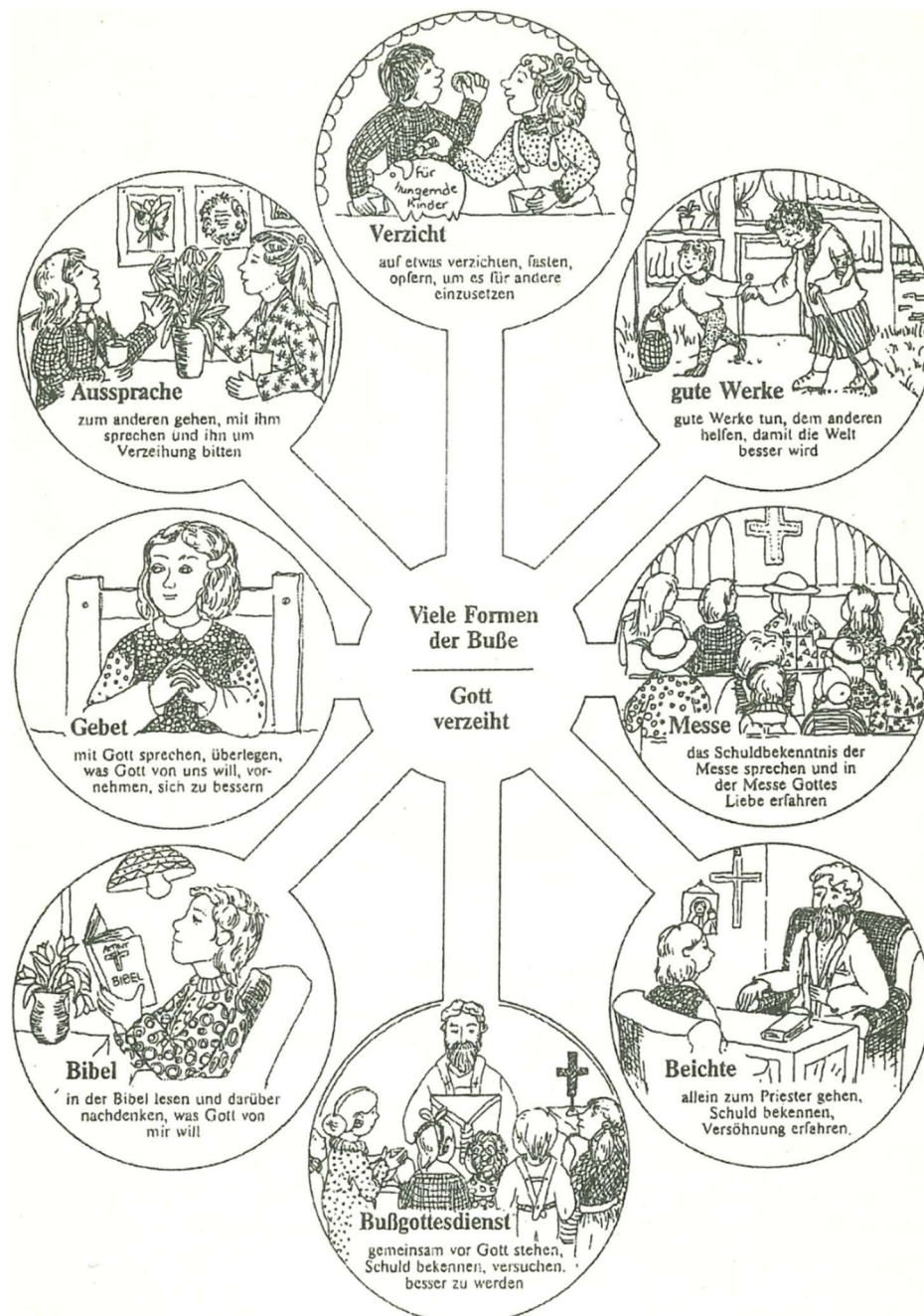


Abb. 2.3.1.: Viele Formen der Buße (Reus 2009, Abb. 16)

Das Bild veranschaulicht die Vielfalt möglicher Bußformen. Es zeigt verschiedene Wege der Versöhnung – sowohl liturgisch gerahmt als auch nicht. In dieser Vielfalt gehört die Beichte zur *paenitentia secunda*, während alle anderen Formen der *paenitentia quotidiana* zugeordnet werden können. Dazu zählen: das Gespräch mit einem anderen Menschen, der Verzicht zugunsten anderer, gute Werke im Sinne tätiger Nächstenliebe, das persönliche Gebet als Reflexion, das Lesen in der Bibel, der Bußgottesdienst als gemeinschaftlicher Ausdruck von Reue sowie die Messe mit ihrem Schuldbekenntnis. Reus plädiert dafür, dass Kinder mit all diesen Formen vertraut gemacht werden sollen.¹⁰⁶

2.3.2. Vielfalt der Bußformen durch die Vielfalt des Taufgedächtnisses

In der Literatur findet sich ein weiterer Ansatz, um die Vielfalt der Bußpraxis neu zu beleben, nämlich die stärkere Rückbindung des Sakraments der Versöhnung an das Sakrament der Taufe.¹⁰⁷ Bereits in der frühen Kirche war Buße eng mit der Taufe verbunden, da sie ursprünglich als eine intensive Form der Erneuerung des Taufversprechens verstanden wurde. Die Taufe galt als fundamentales Zeichen der Umkehr und des Neuanfangs.¹⁰⁸ Folgende Zeichen, Rituale und Symbole sind eher der Privatfrömmigkeit zuzuordnen. Dennoch besitzen sie eine direkte Verbindung zur Taufe und können sinnvoll im Religionsunterricht eingesetzt werden:

a) Das Kreuzzeichen

Das Kreuzzeichen hat eine enge Verbindung zur Taufe, auch wenn es ursprünglich nicht primär als Zeichen des Taufgedächtnisses geschaffen wurde. Es wird bei verschiedenen Anlässen genutzt, z.B. beim Tischgebet, beim Anschneiden eines Brotes usw. Worte, die das Kreuzzeichen begleiten: „Im Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes. Amen“, verbinden es direkt mit der Taufe.¹⁰⁹

b) Das Weihwasser

Weihwasser hat seine Ursprünge im Mittelalter, wo es als heilige Materie betrachtet wurde, die als Schutz vor Dämonen, Krankheiten oder Gefahren dienen sollte. Später fand es seinen

¹⁰⁶ Vgl. Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 367.

¹⁰⁷ Vgl. Stuflesser und Winter, *Erneuere uns nach dem Bild deines Sohnes*.

¹⁰⁸ Vgl. Stuflesser und Winter, *Erneuere uns nach dem Bild deines Sohnes*, 80f.

¹⁰⁹ Vgl. Stuflesser und Winter, *Erneuere uns nach dem Bild deines Sohnes*, 120f.

Weg in die private Frömmigkeit als die Selbstbezeichnung mit Weihwasser über das Taufgedächtnis am Sonntag. Das Weihwasser erinnert an die Taufe und wird bewusst beim Betreten einer Kirche als Erinnerung an die Taufe verwendet.¹¹⁰

c) Das Vaterunser und das Glaubensbekenntnis

Beide Texte wurden in der früheren Kirche von Katechumenen, also denjenigen, die sich auf das Sakrament der Taufe vorbereitet haben, auswendig gelernt und in der Feier *redditio symboli* symbolisch der Gemeinde zurückgegeben.¹¹¹

d) Die Feier des Tauftages oder des Namenstages

Die Feier des Namenstages kann als indirekte Form der Tauferinnerung verstanden werden. Obwohl der Bezug zur Taufe hierbei eher indirekt ist, stellt der Namenstag eine Verbindung zur Taufe dar.

2.3.3. Plädoyer für nichtsakramentale Versöhnungswege als Unterstützung der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung

Die in dieser Arbeit dargestellten Argumente machen deutlich, dass eine kindgemäße Vorbereitung auf die *paenitentia secunda* im derzeit üblichen Alter der Erstbeichte kaum möglich erscheint. Kinder verfügen in dieser Entwicklungsphase – von wenigen Ausnahmen abgesehen – noch nicht über die Voraussetzungen, um das Sakrament im Sinne schwerer persönlicher Schuld in seiner ganzen Tragweite zu erfassen. Elemente der *paenitentia quotidiana* hingegen können wesentlich dazu beitragen, ein altersgemäßes Verständnis von Schuld, Umkehr und Versöhnung aufzubauen. Da diese Formen in ihrer Gestaltung offener sind, bieten sie die Möglichkeit, differenzierter auf die Bedürfnisse und Erfahrungsräume der Kinder einzugehen.

Aus pädagogischer Sicht könnte eine stärkere Betonung der alltäglichen Buße – *paenitentia quotidiana* – eine wertvolle Unterstützung für die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung darstellen. Darüber hinaus kann eine stärkere Verbindung zur Taufe – *paenitentia prima* – der Vorstellung entgegenwirken, dass Vergebung ausschließlich im Sakrament der Versöhnung erfahrbar sei.

¹¹⁰ Vgl. Stuflesser und Winter, *Erneuere uns nach dem Bild deines Sohnes*, 121f.

¹¹¹ Vgl. Stuflesser und Winter, *Erneuere uns nach dem Bild deines Sohnes*, 123.

Im vierten Kapitel dieser Arbeit, das sich mit grundlegenden pädagogischen Ansätzen beschäftigt, wird in diesem Zusammenhang der performative Zugang näher betrachtet. Dabei werden sowohl die Stärken als auch die Grenzen dieses Ansatzes herausgearbeitet. Es wird sich jedoch zeigen, dass sich nicht alle Formen der *paenitentia quotidiana* didaktisch verantwortbar in den Unterricht einbinden lassen werden.

2.4. Zwischenfazit zu den bisherigen Erkenntnissen

Aus den dargestellten Überlegungen ergibt sich, dass eine kindgerechte und zukunftsfähige Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung im schulischen Kontext eine Reihe wichtiger Aspekte berücksichtigen sollte.

Zunächst sollte die Vorbereitung weniger objektive moralische Kategorien anstreben, sondern vielmehr die personale Erfahrung der Kinder in den Mittelpunkt stellen. Es wurde gezeigt, dass Kinder im Erstbeichtalter oft noch kein ausreichendes Verständnis für komplexe moralische Normen besitzen. Daher ist es notwendig, ihnen einen Zugang zur Erfahrung von Schuld, Vergebung und Versöhnung anzubieten, der an ihren eigenen Erlebnissen und ihrem persönlichen Empfinden orientiert ist.

Es ist ebenfalls wichtig, Kinder nicht zu früh mit strengen moralischen Bewertungen zu überfordern. Eine autoritäre und zu strenge Vermittlung von Sünde könnte die natürliche Entwicklung des kindlichen Gewissens hemmen. Stattdessen ist eine schrittweise und dem Alter der Kinder angemessene ethische Reflexion notwendig, die auf Verständnis und Einsicht basiert. Es sollte die subjektive moralische Sicht der Kinder stärker berücksichtigt werden.

Die Gewissensbildung der Kinder sollte Vorrang vor einem starren Beichtspiegel haben. Kinder sollten darin unterstützt werden, selbstständig zu beurteilen, wie ihre Handlungen ihre Beziehung zu Gott und den Mitmenschen beeinflussen. Ein formeller Beichtspiegel sollte hierbei höchstens als Orientierung dienen.

Das Sakrament der Versöhnung sollte als positive und stärkende Erfahrung vermittelt werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Gottes Liebe und Barmherzigkeit und nicht auf der Erzeugung von Angst oder Schuldgefühlen. Hierdurch wird der Versöhnungsvorgang für die Kinder zu einer ermutigenden und bereichernden Erfahrung.

Die kirchliche Bußpraxis zeigt sich in einer reichen Vielfalt sakramentaler und nichtsakramentaler Formen, die auf unterschiedliche Weise Umkehr und Vergebung ermöglichen. Die *paenitentia quotidiana*, also die alltäglichen Wege der Versöhnung, eröffnet für den Religionsunterricht vielfältige Anknüpfungspunkte, um Kindern das Thema Schuld und Versöhnung zu erschließen.

Schließlich zeigt sich aus den dargebrachten Argumenten, dass die zeitliche Kopplung zwischen Erstbeichte und Erstkommunion kritisch hinterfragt und gegebenenfalls neu ausgerichtet werden sollte. Dies ermöglicht aus religionspädagogischer Sicht eine individuellere und entwicklungsgemäßere Begleitung der Kinder.

3. Aspekte moralischen Lernens bei Kindern: Beziehungen und Entwicklung in der Auseinandersetzung mit Schuld und Versöhnung

Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts sind eigenständige Forschungsfelder entstanden, die sich ausschließlich Kindern und deren Entwicklungspsychologie widmeten. In dieser Zeit etablierten sich die Entwicklungspsychologie und die Kinderpsychologie als eigenständige wissenschaftliche Disziplinen. Forscher wie G. Stanley Hall, der als Begründer der Entwicklungspsychologie gilt, sowie Jean Piaget und Sigmund Freud legten den Grundstein für die systematische Untersuchung der kindlichen Entwicklung. Vor dem 20. Jahrhundert war die Psychologie von Erwachsenenperspektiven dominiert, und Kinder wurden häufig als kleine Erwachsene betrachtet, ohne dass ihre spezifischen Entwicklungsphasen als einzigartig oder von besonderer Bedeutung angesehen wurden.¹¹²

Entwicklungspsychologische Erkenntnisse zeigen, dass sich Kinder im Erstbeichtalter noch im Übergang von einer fremdbestimmten zu einer selbstbestimmten Moral befinden. In dieser Phase orientieren sie sich stark an Autoritätspersonen, bewerten Handlungen vor allem nach sichtbaren Konsequenzen und nicht nach Intentionen, und begreifen moralische

¹¹² Vgl. Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 290f.

Regeln als unveränderliche Vorgaben. Das moralische Urteilsvermögen ist somit noch nicht voll ausgebildet und muss altersgerecht gefördert werden.

Zugleich ist die Beziehungsfähigkeit eine zentrale Voraussetzung dafür, dass Kinder Schuld und Vergebung überhaupt erfassen können. Da die gesamte Lebenswelt von Kindern durch Beziehungen geprägt ist, geschieht moralisches und religiöses Lernen vor allem im Kontakt mit anderen: mit Eltern, Gleichaltrigen, Lehrpersonen und im besten Fall auch in der Auseinandersetzung mit Gott. Die Beziehungsfähigkeit ist damit nicht nur ein pädagogischer Nebenaspekt, sondern bildet die Grundlage für eine sinnvolle Beichtvorbereitung.

In diesem Kapitel wird gezeigt, dass eine kindgemäße Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung entwicklungspsychologisch und beziehungsorientiert fundiert sein muss.

Die folgenden Abschnitte verbinden die Stufen der Moralentwicklung, empirische Einsichten zur Rolle der Beziehung im moralischen Lernen sowie religiöse Dimensionen des Beziehungslernens zu einem Gesamtkonzept. Ziel ist es, Konsequenzen für den schulischen Religionsunterricht zu formulieren, um den Kindern einen authentischen Zugang zu Schuld, Vergebung und Gottes Barmherzigkeit zu ermöglichen.

3.1. Die schrittweise Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens bei Kindern

Aus heutiger wissenschaftlicher Sicht ist eine sichere Erkenntnis, dass sich das moralische Urteilsvermögen bei Kindern schrittweise entwickelt. Dieser Entwicklungsprozess ist eng mit der kognitiven Reife des Kindes verknüpft und wird stark durch das soziale Umfeld beeinflusst. In frühen Entwicklungsstufen handeln Kinder meist nach äußeren Vorgaben und reagieren auf direkte Konsequenzen wie Belohnung oder Bestrafung. Je älter sie werden und je mehr sie kognitiv reifen, desto mehr sind sie in der Lage, über abstrakte moralische Prinzipien nachzudenken:

„Kleine Kinder orientieren sich im Blick auf ihre Einschätzung von gut und böse vor allem an den Sanktionen der für sie wichtigen Erwachsenen. Vermeidung von Strafe und

Angewiesenheit auf Lob und Anerkennung sind Strategien, die sie unbewusst in Richtung auf eine erste Moralität lenken“¹¹³

3.1.1. Der moralische Realismus als Herausforderung im Prozess des moralischen Lernens im Religionsunterricht

Der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget, leistete wichtige Beiträge zur Erforschung der moralischen Entwicklung von Kindern. Diese Erkenntnisse sind besonders relevant, wenn es darum geht, eine kindgerechte Vorbereitung auf die Beichte zu gestalten. In seiner Theorie beschreibt Piaget, wie sich das moralische Denken der Kinder im Laufe ihrer Entwicklung verändert. Dabei untersuchte er vor allem, wie Kinder Regeln verstehen und anwenden, und unterschied zwei wesentliche Stufen der moralischen Entwicklung: die heteronome und die autonome Moral.

In der Phase der heteronomen Moral, die Piaget auch als moralischen Realismus bezeichnet, betrachten Kinder Regeln als unveränderliche Vorschriften, die von Autoritäten wie Eltern, Lehrkräften oder auch Gott festgelegt wurden. In diesem Stadium gehen Kinder davon aus, dass alle Regeln unbedingt und jederzeit eingehalten werden müssen. Sie bewerten moralische Handlungen überwiegend danach, welche sichtbaren Konsequenzen diese Handlungen nach sich ziehen, und weniger nach den Absichten der handelnden Person.¹¹⁴

Im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung bedeutet das, dass Kinder in diesem Alter das Sakrament vor allem als Ritual sehen, in dem sie Fehlverhalten zugeben müssen. Dieses Fehlverhalten wird von ihnen häufig nur deshalb als falsch angesehen, weil Erwachsene es als falsch definieren. Ihre Motivation, Reue zu zeigen, kommt oft von außen, etwa durch die Angst vor Strafe oder durch den Wunsch, die Erwartungen von Eltern oder Lehrpersonen zu erfüllen. In diesem Stadium könnte das Verständnis von Sünde auf konkrete Regelverstöße begrenzt bleiben, ohne dass die moralische Bedeutung dahinter vollständig verstanden wird.

Im Alter von etwa 11 bis 12 Jahren entwickelt sich zunehmend die autonome Moral, die das Stadium der heteronomen Moral nach und nach ersetzt. In diesem Stadium erkennen Kinder, dass Regeln von Menschen gemacht wurden und daher auch veränderbar sind. Regeln

¹¹³ Langenhorst, *Kinder brauchen Religion*, 33.

¹¹⁴ Vgl. Piaget, *Das moralische Urteil beim Kinde*, 120–22.

werden nicht mehr als absolut angesehen, sondern als etwas, über das verhandelt werden kann. Sie erkennen, dass eine Übersteigung des Gebotenen nicht sofort mit einer Strafe verbunden werden muss, sondern dass manchmal mildernde Umstände berücksichtigt werden müssen. Zudem fangen Kinder an, bei der Beurteilung von Handlungen auch die Absichten und Motive zu berücksichtigen, nicht nur die tatsächlichen Konsequenzen. So wird eine Handlung, die mit guten Absichten durchgeführt wurde, von ihnen oft als moralisch akzeptabler angesehen, auch wenn das Ergebnis vielleicht negativ ist. Ihr moralisches Urteil ist nun reifer, differenzierter und nicht mehr ausschließlich auf Autoritäten angewiesen.¹¹⁵

Dies bedeutet für die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung, dass ältere Kinder fähig sind, sich intensiver mit den Themen Schuld und Vergebung auseinanderzusetzen und sie nicht nur als bloßen Regelverstoß zu verstehen, sondern als Teil eines bewussten moralischen Entscheidungsprozesses.

3.1.2. Kritische Würdigung der Stufen der Moralentwicklung bei Piaget

Obwohl nicht alle Aspekte der Stufentheorie und der Entwicklung des moralischen Urteils nach Piaget durch empirische Forschungen vollständig bestätigt wurden, lassen sich dennoch drei zentrale Erkenntnisse in seiner Theorie identifizieren, die als universell anerkannt werden können und die für die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung relevant sind:

a) Die Intentionalität bei Kindern

Kleine Kinder beurteilen ihre Taten eher aufgrund der daraus folgenden materiellen Auswirkungen als aufgrund ihrer ursprünglichen Intention. Ältere Kinder wiederum beurteilen ihre Taten mehr auf Absichten und nicht auf Folgen basierend.¹¹⁶

b) Die Relativität des Urteils

Das kleine Kind sieht eigene Handlungen entweder vollkommen richtig oder ganz falsch und geht davon aus, dass alle anderen Menschen dies genauso sehen. Wenn es zu einem Konflikt zwischen zwei Sichtweisen kommt, wählt das Kind immer die Ansichten des

¹¹⁵ Vgl. Piaget, *Das moralische Urteil beim Kinde*, 358–62.

¹¹⁶ Vgl. Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, 23.

Erwachsenen. Ältere Kinder wiederum lassen eine Vielfalt von Ansichten und Vorstellungen von Unrecht und Recht zu.¹¹⁷

c) Die Unabhängigkeit von Sanktionen

Wenn aus einer Tat eine Strafe resultiert, versteht das kleine Kind so eine Tat als moralisch schlecht. Das ältere Kind wiederum ordnet die Tat als schlecht ein, wenn sie anderen Schaden zufügt.¹¹⁸

3.2. Erste Bilanz

Piaget sah die moralische Entwicklung als eng verknüpft mit der kognitiven Entwicklung. Kinder durchlaufen laut seiner Theorie verschiedene kognitive Entwicklungsstadien, die ihre Fähigkeit zur moralischen Reflexion beeinflussen. Das Urteilsvermögen ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht vollständig ausgereift. Kinder in diesem Alter befinden sich noch im Übergang von der heteronomen zur autonomen Moral. Sie sehen Regeln, die von Autoritäten vorgegeben werden, oft als starr und unveränderlich an. Ihre moralischen Urteile basieren vor allem auf den Konsequenzen einer Handlung, weniger auf den Absichten oder Motiven dahinter.

Die entwicklungspsychologischen Erkenntnisse über die moralische Urteilsbildung von Kindern haben direkte Auswirkungen auf die didaktische Gestaltung der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung.

3.2.1. Berücksichtigung der Intentionalität bei Kindern

Jüngere Kinder bewerten Handlungen primär nach ihren sichtbaren Folgen und nicht nach der dahinterliegenden Absicht. Daher sollte die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung bei jüngeren Kindern konkrete Beispiele und sichtbare Zeichen der Versöhnung nutzen, um die Versöhnung verständlich zu machen.

¹¹⁷ Vgl. Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, 23.

¹¹⁸ Vgl. Kohlberg, *Die Psychologie der Moralentwicklung*, 23.

3.2.2. Umgang mit der Relativität des Urteils

Jüngere Kinder tendieren dazu, moralische Urteile als absolut zu betrachten („richtig oder falsch“) und übernehmen die Sichtweise der Erwachsenen. Dies bedeutet, dass sie an eine differenzierte Reflexion erst herangeführt werden müssen.

Im Unterricht kann dies durch klare, aber nicht starre moralische Orientierung unterstützt werden. Kindgerechte Geschichten über Schuld und Vergebung sollten nicht mit einfachen Schwarz-Weiß-Botschaften arbeiten, sondern Raum für Nachdenken und Nachfragen lassen.

Ältere Kinder sind bereits in der Lage, verschiedene Perspektiven zu akzeptieren.

3.2.3. Bedeutung von Sanktionen für das moralische Urteil

Das Ziel von religiösem Denken im Bereich der Moral sollte sich nicht auf Bestrafung und Belehrung konzentrieren, sondern den Prozess der Moralisierung positiv gestalten. Sollte man den Prozess der moralischen Bildung nur durch Strafmaßnahmen gestalten, führt das in weiteren Entwicklungsphasen des jungen Menschen zu einem radikalen Bruch mit den bisher beigebrachten moralischen Konzepten.

Der junge Mensch versucht sich im Prozess des Zerbrechens und Zerbröckelns des Kinderglaubens, was nicht nur ein legitimer Prozess, sondern in einem gewissen Alter auch ein gewünschter Prozess ist, neu zu orientieren. Die gebrochenen Elemente aus dem Kinderglauben werden in eine Art Synthese für einen Wiederaufbau von Glauben und Moral verwendet, allerdings in einer reflektierten und aufgearbeiteten Form.¹¹⁹ Wenn aber diese Elemente nur durch negative Erfahrungen gekennzeichnet sind, führt das verständlicherweise zu einer radikalen Abwendung und einer Verneinung bisheriger Regeln.

Jüngere Kinder verstehen eine Tat oft nur dann als moralisch falsch, wenn sie mit einer Strafe verbunden ist. Das bedeutet, dass sie Versöhnung oft mit einer Art „Bestrafung“ verbinden. Um die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung dennoch sinnvoll und zukunftsfähig zu gestalten, ist es entscheidend, den Kindern *positive Erfahrungen* im Umgang mit Schuld, Vergebung und Neuanfang zu ermöglichen. In der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung sollte daher der Schwerpunkt auf Versöhnung und Vergebung gelegt werden.

¹¹⁹ Vgl. Langenhorst, *Kinder brauchen Religion*, 38.

Eine Drohpädagogik, die in der Kirchengeschichte oft vorgekommen ist, ist absolut nicht erlaubt. Mit der Angst vor Hölle und Fegefeuer bereitet die Lehrkraft dauerhafte Schäden.

3.3.Die Frage nach der Grundlage des moralischen Lernens bei Kindern

3.3.1. Lebenswelt der Kinder ist Beziehungswelt

Die Beziehung ist ein wesentlicher Bestandteil der Erziehung. Der Ort des Lernens ist die Beziehung selbst. Kinder entwickeln ihre sozialen Kompetenzen durch Abschauen, Nachahmung und Integration. Die gesamte Welt der Kinder ist also eine Beziehungswelt. Dieser sozialen Ebene, die für das weitere Leben entscheidend ist, wird oft zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. In der Pädagogik gibt es Strömungen wie die Beziehungsdidaktik, vertreten unter anderem von Reinhold Miller, die Erziehung immer in Beziehung deutet.¹²⁰ Der Prozess des Lernens verläuft *dialogisch*, wobei das Subjekt nicht mehr auf das Objekt ausgerichtet wird, sondern einem anderen Subjekt begegnet. Deshalb wird in der Beziehungsdidaktik der Begriff der *Erziehung* im Begriff der *Beziehung* aufgelöst.¹²¹

Auch das religiöse Lernen lässt sich im Licht der Beziehungsdidaktik deuten, denn letztendlich ist der Kern des Glaubens eine Beziehung. Der Glaube entfaltet sich nicht isoliert, sondern in der Begegnung – mit Gott, mit anderen Menschen oder mit sich selbst. Religiöses Lernen geschieht in einem dialogischen Prozess, in dem sich das Subjekt nicht nur Wissen über den Glauben aneignet, sondern in eine lebendige Beziehung zu dessen Inhalten tritt. Deshalb werden im nächsten Schritt fünf Dimensionen des religiösen Lernens beschrieben, um sie später mit dem Lernen im moralischen Kontext in Verbindung zu bringen und daraus folgende Konsequenzen für die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung zu etablieren.

¹²⁰ Vgl. Boschki, „Beziehung - Grundprinzip religiöser Bildung“, 143.

¹²¹ Vgl. Boschki, „Beziehung - Grundprinzip religiöser Bildung“, 143.

3.3.2. Fünf Dimensionen beim religiösen Lernen¹²²

Alle fünf Arten der Beziehung sind von hoher Bedeutung für das religiöse Lernen, jedoch werden sie im Laufe des Lebens verschieden ausgeprägt. Im Prozess des religiösen Lernens ist eine Synthese aller dieser Ebenen notwendig – der Prozess „kann nur innerhalb einer mehrdimensionalen Beziehungshermeneutik [...] erfolgen.“¹²³ Den Prozess des religiösen Lernens kann man im Lichte folgender fünf Beziehungsarten deuten und systematisieren:

a) Beziehung zu sich selbst

Dies ist die erste Ebene des religiösen Lernens, die ermöglicht, sich besser kennenzulernen. Diese Ebene wird durch verschiedene geistliche Übungen wie Exerzitien, Meditation oder Reflexion gefördert.

b) Beziehung zu anderen

Diese Ebene setzt das religiöse Lernen in einen sozialen Kontext. Der Glaube entfaltet sich nicht nur individuell, sondern auch in der Begegnung mit anderen Menschen. Durch Gemeinschaftserfahrungen, Dialog und gemeinsames Handeln wird religiöses Wissen nicht nur vermittelt, sondern aktiv erlebt. Religiöses Lernen in Beziehung zu anderen bedeutet, sich mit unterschiedlichen Perspektiven auseinanderzusetzen, *Empathie* zu entwickeln und den eigenen Glauben im sozialen Miteinander zu reflektieren.

c) Beziehung zu Natur, Kultur und Geschichte

Religiöses Lernen geschieht nicht im luftleeren Raum, sondern ist eingebettet in die Beziehung zur Natur, zur kulturellen Tradition und zur Geschichte. Diese Dimension erweitert den Blick auf den Glauben, indem sie ihn mit der Welt, in der wir leben, verbindet und in einen größeren Zusammenhang stellt.

d) Beziehung zur Zeit

Religiöses Lernen vollzieht sich immer in einem zeitlichen Rahmen – es ist eingebettet in die persönliche Lebensgeschichte, die Gegenwart und die Zukunft. Die Beziehung zur Zeit bedeutet, sich mit Vergänglichkeit, Wandel und Kontinuität auseinanderzusetzen

¹²² Vgl. Boschki, „Beziehung - Grundprinzip religiöser Bildung“, 145.

¹²³ Boschki, „Beziehung - Grundprinzip religiöser Bildung“, 146.

und die eigene Existenz im Horizont der Ewigkeit zu reflektieren. Diese Ebene berücksichtigt auch, dass jede Beziehung einen Anfang und ein Ende hat.

e) Beziehung zu Gott

Sie ist die wichtigste Dimension des religiösen Lernens, die alle anderen Dimensionen durchdringt.

3.4. Die Rolle der Beziehungen für moralisches und religiöses Lernen

Die These, dass auch die Moral bei Kindern beziehungsorientiert ist, vertritt unter anderem der amerikanische Psychiater Stanley I. Greenspan, der sich als Professor für Psychiatrie und Kinderheilkunde mit dieser These beschäftigte. Er machte aufgrund empirischer Untersuchungen die Beobachtung, dass das moralische Handeln bei Kindern in enger Verbindung mit Bezugspersonen steht.¹²⁴

Darüber hinaus müssen laut Greenspan, Kinder emotional unterstützt und gefördert werden, wenn man Entwicklungen im Bereich ihrer sozialen Befähigungen, der Intelligenz oder der Moral erreichen möchte. Die *Empathie* spielt bei der Entwicklung der Moral eine übergeordnete Rolle. Dadurch lernt das Kind, richtig zu reagieren, und zwar nicht aufgrund der Umgebung, sondern die richtige Reaktion kommt vom Kind selbst, aus der eigenen Reflexion.¹²⁵

Durch die Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson entsteht ein Ort, wo das Kind lernen kann, welche Reaktionen und Gefühle in ihm entstehen. Bezugspersonen sollen Grenzen setzen, damit das Kind sich nicht völlig richtungslos entwickelt, sondern bei seinen Reaktionen und Gefühlsäußerungen Hilfe bekommt. Das Kind braucht sowohl die Zuwendung durch die Beziehung als auch Grenzen innerhalb dieser Beziehung.¹²⁶

¹²⁴ Vgl. Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 301f.

¹²⁵ Vgl. Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 302.

¹²⁶ Vgl. Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 303.

3.4.1. Eltern-Kind-Beziehung

Für ein Kind ist die Familie der erste Ort des Lernens. Auch die ersten moralischen Kompetenzen entwickelt das Kind in seiner Familie. Eltern und Erziehungsberechtigte schaffen eine Atmosphäre des moralischen Lernens und durch Gespräche und Reflexionen, aber auch Konflikte versteht das Kind sowohl sich selbst als auch seine Umgebung besser. Nach der ersten Phase, in der das Kind die meiste Zeit zu Hause verbringt, kommt es zu den ersten Kontakten mit Gleichaltrigen. In der Phase der Freundschaftsbeziehungen entwickeln sich wichtige Anregungen für die Entwicklung einer Sensibilität im Bereich der Moral, was durch empirische Untersuchungen belegt wurde. Das Kind lernt im Kontakt mit Freunden erste Grenzen und Regeln wie Recht auf Eigentum oder Umgang mit Konflikten. Letztendlich ist im Prozess des moralischen Lernens auch die Beziehung zu sich selbst für das Kind sehr wichtig.¹²⁷

Obwohl in der Literatur darauf hingewiesen wird, dass die Eltern-Kind-Beziehung eine strukturelle Ungleichheit aufweist – insbesondere in der Phase, in der das Kind noch keine moralische Selbstständigkeit entwickelt hat –, ist auch diese Beziehungsebene von hoher Bedeutung für die Entwicklung moralischer Sensibilität. Wie empirische Studien zeigen, ist die hierarchische Struktur nicht die einzige Quelle moralischen Handelns bei Kindern. Schon vor der Adoleszenz orientieren sich Kinder in ihrem moralischen Handeln nicht ausschließlich an der Autorität der Eltern oder an äußerem Zwang, sondern auch an der engen emotionalen Bindung zu ihnen. Diese affektive Beziehung trägt dazu bei, dass Kinder Werte und moralische Prinzipien verinnerlichen und aus innerer Überzeugung handeln.¹²⁸

3.4.2. Beziehung zu den Gleichaltrigen

Die moralische Sensibilität entwickelt sich hauptsächlich durch Freundschaftsbeziehungen. Diese Beziehungen spielen eine zentrale Rolle in der moralischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Sie bieten ein prototypisches Beispiel für eine symmetrische soziale Beziehung, d.h. für eine Beziehung, in der Regeln und Erwartungen zwischen Gleichaltrigen verhandelt werden können. Durch die wechselseitige Rücksichtnahme und den Austausch von Gefühlen erlernen Kinder und Jugendliche moralische Verpflichtungen, die für das

¹²⁷ Vgl. Reus, 305f.

¹²⁸ Vgl. Edelstein, Moralische Erziehung in der Schule, 125f.

spätere soziale Miteinander essenziell sind. Neuere Sozialisationsforschungen zeigen, dass Idealbilder von Beziehungen – wie Autonomie, Zwang oder Gleichheit – in Interaktionen stets modifiziert werden. Freundschaften unter Gleichaltrigen sind nicht frei von Konflikten, doch gerade diese Auseinandersetzungen tragen dazu bei, moralische Sensibilität zu entwickeln. Die Art und Weise, wie Kinder Konflikte lösen, hängt stark davon ab, inwieweit sie lernen, Spielräume für Interessen, Gefühle und Erwartungen anderer zuzulassen. Freundschaften dienen als sozialer Lernraum, in dem Kinder den Umgang mit moralischen Verpflichtungen einüben.¹²⁹

3.4.3. Gottesbeziehung

Die Beziehung zu Gott entzieht sich der objektiven Beobachtung. So wie jede Art der Beziehung, kann sie weder gemacht noch erzwungen werden. Obwohl sie schwer zu messen ist, zeigt sich diese Beziehung für Kinder, die für die Gottesbeziehung sensibilisiert sind, vor allem in Notfällen wie Angst oder Verzweiflung als wichtige Unterstützung.¹³⁰

Wichtig zu betonen scheint, dass eine personale Beziehung zu Gott im Kindesalter eher eine Seltenheit und alles andere als selbstverständlich ist. Obwohl Kinder oft gar keine bewusste Gottesbeziehung haben, sind sie offen für religiöse Erfahrungen, die ihnen helfen können, einen Zugang zu Gott zu finden. Ihre natürliche Neugier und ihr Staunen über die Welt helfen dabei. Aus dieser kindlichen Offenheit kann sich ein erster Schritt auf dem Weg zur Begegnung mit Gott entwickeln.

3.5. Beziehungsfähigkeit als Grundlage für Beichtvorbereitung

Reus formuliert in Bezug auf die Beziehungsfähigkeit als Grundlage für das Sakrament der Versöhnung folgende These: „In engen Beziehungen erworbene Beziehungsfähigkeit ist Voraussetzung für Umkehr und Versöhnung und damit für einen fruchtbringenden Empfang des Bußsakramentes.“¹³¹ Die bisherige kurze Analyse des moralischen Lernens bei Kindern zeigt, dass die *Sensibilität* für das moralische Handeln und *Empathie* für das Gegenüber aus Beziehungen erworben werden. Daher scheint die These von Reus sehr treffend zu sein.

¹²⁹ Vgl. Edelstein, *Moralische Erziehung in der Schule*, 127ff.

¹³⁰ Vgl. Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 310ff.

¹³¹ Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 314.

Wenn für das Sakrament der Beichte eine Beziehungsfähigkeit notwendig ist, hat das auch Konsequenzen für die Vorbereitung auf das Sakrament selbst.

Eine möglichst frühe Sensibilisierung der Kinder für die Vielfalt der Beziehungsebenen im Rahmen des Religionsunterrichts trägt wesentlich nicht nur zur moralischen Entwicklung bei, sondern begleitet den gesamten Erziehungsprozess. Die Fähigkeit, Beziehungen in ihrer Vielschichtigkeit zu verstehen und achtsam zu gestalten, ist eine grundlegende Kompetenz, die weit über den religiösen Bereich hinausreicht.

„Die Unterstützung der Entwicklung einer anfänglichen Gottesbeziehung eines Kindes ist daher notwendige Voraussetzung für einen sinnvollen Empfang des Bußsakramentes“¹³², diese Aufgabe bildet den Kern der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung. Sie erhebt jedoch enormen Anspruch und legt große Verantwortung auf die Lehrkraft, denn – wie bereits betont – Beziehungen können weder beigebracht noch erzwungen werden.

Es erwächst daraus die Frage, inwieweit und durch welche methodischen Ansätze die Lehrkraft Kinder im Aufbau der Beziehungsfähigkeit im Rahmen des Religionsunterrichts unterstützen kann.

3.6. Zwischenfazit zu den bisherigen Erkenntnissen

Der Religionsunterricht bietet einen einzigartigen Raum, in dem Kinder lernen können, sich selbst, ihre Klassenkameraden und Gott wahrzunehmen. Durch die Beziehung zu sich selbst werden Kinder ermutigt, ihre eigenen Gefühle, Werte und innere Regungen wahrzunehmen und zu reflektieren. Dies fördert eine Identitätsentwicklung und stärkt das Gewissen. Die Beziehung zu anderen fördert den Dialog über moralische Fragen.

Eine lebendige Gottesbeziehung erschließt sich nicht allein durch katechetische Wissensvermittlung, sondern durch die *Erfahrung*, dass Glaube eine persönliche und gemeinschaftliche *Beziehung* ist. Ein zentrales Element ist daher die Förderung der *Beziehungsfähigkeit* als grundlegende Voraussetzung für Versöhnung. Kinder sollten darin unterstützt werden, soziale und emotionale Kompetenzen aufzubauen, damit sie überhaupt

¹³² Reus, *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert*, 310.

in der Lage sind, eigene Handlungen und deren Konsequenzen für Beziehungen wahrzunehmen und zu reflektieren.

Diese persönliche Gottesbeziehung kann durch zahlreiche biblische Erzählungen begleitet und vertieft werden. Wenn Jesus den Kindern als Modellperson vorgestellt wird, eröffnet sich ihnen die Möglichkeit, ihre eigene Gottesbeziehung auf einer tieferen Ebene zu entdecken und zu vertiefen. Kinder lernen durch sein Beispiel, was es bedeutet, Gott als liebenden Vater zu erfahren, in Vertrauen zu ihm zu sprechen und sich von ihm getragen zu wissen. Durch die Reflexion über Jesu Handlungen – sein Mitgefühl für die Schwachen, seine Bereitschaft zur Vergebung, sein Gebet und seine Nähe zu Gott – werden sie ermutigt, ihre eigene Spiritualität zu entfalten.¹³³

Die *Sensibilität* für die eigene innere Stimme, die Stimmen anderer und die Stimme Gottes spielt eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung.

Besonders das Beispiel Jesu zeigt das deutlich. Er hat den Menschen, die Fehler gemacht haben, nicht mit Strafe gedroht, sondern ist ihnen mit Liebe begegnet und hat ihnen gezeigt, dass es immer eine neue Chance gibt. Das Wichtigste bei der Versöhnung ist deshalb nicht die Angst vor Strafe, sondern das Vertrauen in die große Liebe Gottes, die uns schon entgegenkommt, noch bevor wir um Verzeihung bitten: „Die grundlegende Basis aller Versöhnung bleibt die vorausseilende Liebe Gottes, die in Jesus geschenkt wird.“¹³⁴

Letztendlich kann die Begegnung mit anderen Menschen zu einer Erfahrung werden, die verändert und neue Orientierung gibt. Auch in der Begegnung mit anderen Menschen kann man Gott begegnen, denn „in der liebenden Begegnung mit dem Nächsten begegnen wir Gott in seiner allumfassenden Liebe.“¹³⁵

Deshalb ist es wichtig, dass die Kinder während der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung im Rahmen des Religionsunterrichts möglichst viele Gelegenheiten bekommen, den Glauben in und durch verschiedene Beziehungen zu erleben – in der Beziehung zu sich selbst, zu anderen, zur Gemeinschaft und zu Gott. In diesen Begegnungen kann der Glaube für sie lebendig und erfahrbar werden.

¹³³ Vgl. Reus, 311f.

¹³⁴ Werners, „Evangelium als Botschaft der Metanoia. Neutestamentliche Perspektiven“.

¹³⁵ Egle, *Handbuch für den Religionsunterricht. Theorie und Praxis zum neuen Lehrplan der Grundschule 2. Klasse Volksschule*, 201.

Die bisherigen Überlegungen dieser Arbeit haben gezeigt, dass eine kindgerechte Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung nicht mit einem gefestigten theologischen Sündenverständnis bei Kindern rechnen kann.

Wie ausführlich dargestellt wurde, befinden sich Kinder im Erstbeichtalter noch mitten in der Entwicklung ihres moralischen Urteilsvermögens. Ihr Gewissen ist stark von äußeren Autoritäten geprägt, ihr Verständnis von Schuld oft noch unsicher und ihre religiöse Sprachfähigkeit begrenzt. Auch die gesellschaftliche Säkularisierung trägt dazu bei, dass viele Kinder nur geringe Berührungspunkte mit gelebter religiöser Praxis haben. Das schulische Lernen über Schuld, Reue und Vergebung steht damit vor der Herausforderung, Erfahrungen zu ermöglichen, wo zuvor kaum religiöse Sozialisation stattgefunden hat.

Zudem wurde deutlich, dass der kirchlich festgelegte Zeitpunkt der Erstbeichte nicht immer mit der entwicklungspsychologischen Reife der Kinder übereinstimmt. Die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung ist daher auf didaktische Konzepte angewiesen, die das Kind in seiner Ganzheit und Erfahrungsfähigkeit ernst nehmen.

Teil II. Religionsdidaktische Resonanzen

4. Korrelation als religionsdidaktische Fundamentalkategorie

Es reicht nicht, religiöse Themen nur zu vermitteln – sie müssen einen Bezug zur Realität der Kinder und Jugendlichen haben, damit sie verständlich und bedeutsam und damit auch zukunftsfähig werden. Kinder lernen besonders dann, wenn ihre Interessen, die sich im alltäglichen Handeln zeigen, aufgegriffen und als Ausgangspunkt für Lernprozesse verstanden werden.¹³⁶

Bereits im ersten Teil dieser Arbeit wurde darauf aufmerksam gemacht, dass Schuld und ihre Bedeutung im Wandel sind. Für Kinder bedeutet das, dass das religiöse Verständnis von Schuld und Versöhnung nicht mehr vorausgesetzt werden kann.

Trotzdem machen Kinder grundlegende Erfahrungen – etwa mit Schuld oder Versöhnung –, die unabhängig von religiöser Erziehung stattfinden. Solche elementaren Erfahrungen können den Ausgangspunkt religiöser Lernprozesse bilden. Kinder und Jugendliche bringen damit geeignete Anknüpfungspunkte sowie eine kindliche Offenheit für Transzendenz bereits mit. Auch wenn durch gesellschaftliche Veränderungen und zunehmende Säkularisierung nicht mehr im traditionellen Sinne von religiösen Erfahrungen ausgegangen werden kann, bleibt das Potenzial für religiöses Lernen vorhanden.¹³⁷

In der Religionspädagogik lassen sich mehrere Entwürfe benennen, die nach einem gelungenen Religionsunterricht fragen und versuchen, das Ziel in Theorie und Praxis zu verwirklichen z.B.: „Kinder- und Jugendtheologie“, „Performativer Religionsunterricht“, „Konstruktivistischer Religionsunterricht“ usw.¹³⁸ Teil II „Religionsdidaktische Resonanzen“ stellt die Frage nach Konzeptionen und Ansätzen, die die bisherigen Erkenntnisse dieser Arbeit berücksichtigen, um die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung im Religionsunterricht kinderfreundlich zu ermöglichen.

Der folgende Teil widmet sich zuerst der Korrelation als religionsdidaktischer Fundamentalkategorie sowie ihren zwei didaktischen Modellen: dem sakramentendidaktischen Strukturgitter und dem Modell der Elementarisierung. Ziel ist es

¹³⁶ Vgl. Clauß Peter Sajak und Karolin Thater, „Alltagsintegrierte religiöse Bildung“, 2.

¹³⁷ Vgl. Clauß Peter Sajak und Karolin Thater, „Alltagsintegrierte religiöse Bildung“, 3.

¹³⁸ Vgl. Kropač und Riegel, *Handbuch Religionsdidaktik*, 221–31.

dabei, aufzuzeigen, wie die bisherigen Erkenntnisse dieser Arbeit in didaktische Konzepte übertragen werden können, um eine altersgemäße Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung im Religionsunterricht zu gestalten.

Danach wird die performative Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung in den vielen Formen der Buße untersucht. Es zeigt sich, dass die performativen Elemente der *paenitentia quotidiana* die in der Arbeit ausgearbeiteten religionspädagogischen Erkenntnisse fördern. Zugleich wird auf Gefahren hingewiesen und nach didaktischen Möglichkeiten gefragt, diesen Gefahren entgegenzuwirken.

Neben den verschiedenen Ansätzen zeigt sich Korrelation als eine religionsdidaktische Fundamentalkategorie.¹³⁹ Sie erhebt den Anspruch, den Prozess des religiösen Lernens als einen *locus theologicus* zu gestalten; sie baut eine Brücke zwischen Erfahrung und Inhalt, damit der Religionsunterricht zu einer „Kommunikation über die religiösen Entdeckungen [...]“¹⁴⁰ werden kann.

4.1. Nähere Bestimmung des Begriffs „Korrelationsdidaktik“

Als Korrelation wird eine *wechselseitige Beziehung* bezeichnet, Verknüpfung zwischen Glauben und der konkreten Lebenserfahrung. Der Begriff stammt ursprünglich aus dem Bereich der systematischen Theologie.¹⁴¹

Korrelation bedeutet jedoch nicht sofort Korrelationsdidaktik. Englert hat zu Recht darauf hingewiesen, dass sich unter dem Begriff der Korrelation oft zahlreiche unterschiedliche Unterrichtspraktiken verbergen. Er plädiert daher für eine Korrelationsdidaktik, die sich von drei Merkmalen bzw. Kriterien bestimmen lässt:¹⁴²

- Erstens sollte die Auslegung der Glaubensüberlieferung in der Korrelationsdidaktik traditionskritisch erfolgen, d. h. ihr Ausgangspunkt ist empirisch. Die zentrale Leitfrage lautet: Was haben Menschen erfahren, dass sie verschiedene Aussagen über

¹³⁹ Vgl. Schambeck, „Korrelation als religionsdidaktische Fundamentalkategorie“, 221.

¹⁴⁰ Englert, „Korrelation(sdidaktik)“, 8.

¹⁴¹ Vgl. Langenhorst, *Kinder brauchen Religion*, 191.

¹⁴² Vgl. Englert, „Korrelation(sdidaktik)“, 5.

Gott treffen, zum Beispiel dass Gott die Menschen liebt wie ein Vater oder eine Mutter?¹⁴³

- Zweitens soll die Korrelationsdidaktik den Lernenden helfen, Spuren Gottes in der Welt zu suchen. Sie fragt nach dem „Offenbarungscharakter gegenwärtiger Lebenserfahrungen“¹⁴⁴ mit dem Unterschied zur Induktion, dass diese Erfahrung ernst genommen werden soll und nicht nur als ein „Gleitmittel“¹⁴⁵ für die Glaubensaussagen dienen.
- Drittens ist die Korrelationsdidaktik ein Versuch, die christliche Existenz nachzuvollziehen, die sich selbst als Korrelation verstehen lässt. Denn diese Existenz ist eine wechselseitige Beziehung zwischen Glaubensinhalt und Leben. Die Korrelationsdidaktik trennt diese beiden Bestandteile analytisch voneinander und untersucht sie, um ihre Verbindung und Bedeutung besser verständlich zu machen.

Der Anspruch, den die Korrelationsdidaktik mit ihren Prämissen erhebt, ist sehr hoch, in manchen Fällen vielleicht zu hoch, denn obwohl sich die Lehrkraft dem Anspruch verpflichtet fühlt, den Religionsunterricht nach Korrelationsansätzen zu gestalten, erfüllt der Unterricht diesen Anspruch in den meisten Fällen nicht.¹⁴⁶ Nichtsdestotrotz erweisen sich manche Ansätze der Korrelationsdidaktik als besonders attraktiv für die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung.

4.2. Herausforderungen der korrelativen Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung

Im ersten Teil der Arbeit wurde darauf aufmerksam gemacht, dass, wenn es um Themen rund um Schuld und Versöhnung geht, Kinder bereits auf der Sprachebene auf Verständnisschwierigkeiten stoßen. Vor allem wenn es um das Sakrament der Versöhnung geht, begegnet die Lehrkraft großen Herausforderungen. Zum einen fehlt vielen Kindern ein grundlegendes Verständnis von Begriffen wie Schuld, Sünde, Reue und Vergebung, da diese in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch kaum vorkommen oder mit anderen Bedeutungen assoziiert werden.

¹⁴³ Vgl. Englert, „Korrelation(sdidaktik)“, 6.

¹⁴⁴ Englert, „Korrelation(sdidaktik)“, 6.

¹⁴⁵ Englert, „Korrelation(sdidaktik)“, 6.

¹⁴⁶ Vgl. Schambeck, „Korrelation als religionsdidaktische Fundamentalkategorie“, 227.

Auch im Bereich der religiösen Erfahrungen merkt man, dass immer mehr Kinder am Religionsunterricht teilnehmen, die bisher gar keine religiöse Sozialisation erfahren haben. In diesem Zusammenhang stellt Langenhorst eine sehr wichtige Frage: „Scheitert Korrelation also nicht schlicht an der (vor allem religiösen) Erfahrungsarmut der jetzigen SchülerInnengeneration?“¹⁴⁷ Zum anderen fehlt es oft an persönlichen Erfahrungen mit religiösen Ritualen, insbesondere mit dem Sakrament der Versöhnung, da Beichte und Buße in vielen Familien und Gemeinden nicht mehr regelmäßig praktiziert werden.

4.3. Lebenswelt der Kinder als Deutungsraum für religiöse Erfahrung

Auch wenn viele Kinder heute wenig über Schuld, Vergebung oder sakramentale bzw. nichtsakramentale Versöhnungswege wissen, bedeutet das nicht, dass sie keine Erfahrungen mitbringen. Sie wachsen in einem Umfeld auf, das durch Werte, Sprache und auch religiöse Traditionen geprägt ist – selbst wenn ihnen das nicht bewusst ist. Wie im Text von Bucher beschrieben, „stehen Kinder [...] immer schon in einer Tradition, die durch Theologie mitgeprägt ist“¹⁴⁸. Das heißt: Sie bringen implizites religiöses Wissen mit.¹⁴⁹

Die Bildung wird als ein Geschehen verstanden, in dem sich Subjekt und Objekt gegenseitig erschließen. Es geht dabei um ein Durchdringen von Kind und Kultur, das auch religiöse Elemente einschließt. Kinder bringen also ihre Perspektiven und Erfahrungen mit ein, während sie sich gleichzeitig von kulturellen – auch theologischen – Inhalten prägen und weiterentwickeln lassen.¹⁵⁰

Kinder entwickeln sich, indem sie sich mit Inhalten auseinandersetzen, die ihnen zunächst fremd sind. Sie eignen sich Bedeutungen aktiv an. Korrelationsdidaktik macht sich genau diesen Lernprozess zunutze. Sie verbindet die Lebenswelt der Kinder mit theologischen Inhalten und lädt sie ein, vertraute Erfahrungen neu zu deuten. Kinder greifen auf bereits Gegebenes zu, sie können es erkunden und verarbeiten. Damit gewinnen sie neue Kompetenzen im Bereich der Handlungs-, Erlebnis-, und Erkenntnisfähigkeit.¹⁵¹

¹⁴⁷ Langenhorst, *Kinder brauchen Religion*, 193.

¹⁴⁸ Bucher, „Wie viel und was für Theologie braucht das Kind?“, 28.

¹⁴⁹ Vgl. Lämmermann, *Grundriß der Religionsdidaktik*, 94.

¹⁵⁰ Vgl. Lämmermann, *Grundriß der Religionsdidaktik*, 94.

¹⁵¹ Vgl. Bucher, „Wie viel und was für Theologie braucht das Kind?“, 28.

Dabei darf nicht übersehen werden, dass religiöse Bildung oft an der Grenze des Verstehbaren geschieht. Die Begegnung mit dem Fremden und Unverfügbaren kann Lernprozesse gerade dann anstoßen, wenn bestehende Deutungsmuster ins Wanken geraten und bisherige Perspektiven nicht mehr greifen. Solche *negativen Erfahrungen* – also Momente der Irritation oder Unsicherheit – sind keine Lernhindernisse. Lernen bedeutet nicht einfach, etwas vollständig zu begreifen, sondern beginnt oft genau dort, wo das Bekannte brüchig wird und neue Bedeutungen gesucht werden müssen.¹⁵²

Selbst wenn Kinder wenig Kontakt mit religiösen Erfahrungen hatten, sind sie in der Lage, religiöse Inhalte zu erfassen – gerade dann, wenn diese mit ihrer Lebenswelt verbunden werden und ihnen in einer Weise begegnen, die offen ist für Zweifel, Fragen und das Staunen vor dem Unverfügbaren.

4.4. Korrelationsorientierte Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung

Korrelationsdidaktik kann trotz einiger theologischer und praxisorientierter Bedenken für die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung einiges anbieten. Durch einen korrelativen Zugang können einerseits die Glaubensüberzeugungen Impulse für das eigene Denken und Handeln geben, andererseits sollen die eigenen Erfahrungen der Lernenden helfen, religiöse Inhalte neu zu verstehen und zu deuten.¹⁵³

Obwohl die Korrelation kein religionspädagogisches Zauberwort ist und möglicherweise theoretisch mehr verspricht, als sie in der Praxis leisten kann, weist sie gerade im Volksschulalter ein großes Potenzial auf. Denn dort stoßen die christlichen Grundhaltungen wie Glauben, Hoffen und Lieben – auf der horizontalen Ebene – und die menschlichen Grundgegebenheiten wie „Angenommenwerden“, „nicht allein Sein“ und „Geborgensein“ – auf der vertikalen Ebene aufeinander. Diese Grundgegebenheiten, die sich in drei Kategorien unterteilen lassen – positive Grunderfahrungen, Grundbedürfnisse und negative

¹⁵² Vgl. Novakovits, *Das Wagnis des Scheiterns*, 171f.

¹⁵³ Vgl. Schambeck, „Korrelation als religionsdidaktische Fundamentalkategorie“, 221.

Grunderfahrungen – können als didaktisches Strukturmodell dienen, um theologische Grundhaltungen zu verstehen und zu deuten.¹⁵⁴

Die korrelative Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung kann daher überall dort anknüpfen, wo sie universelle und allgemeine menschliche Erfahrungen anspricht – etwa Erfahrungen und Gefühle wie Freude, Angst, Trauer, Vertrauen oder Hoffnung.¹⁵⁵

Damit die Korrelationsdidaktik gelingt, ist es notwendig, dass die Lehrkraft die Lebenswelt der Lernenden ernst nimmt und den Kindern ermöglicht, ihre eigenen Erfahrungen in den Unterricht einzubringen. Die Lehrkräfte stehen vor einer nicht einfachen Herausforderung, eine Balance zu finden: Einerseits müssen die Themen rund um Schuld und Versöhnung in ihrer theologischen Tiefe bewahrt bleiben, andererseits gilt es, Wege zu finden, sie Kindern lebensnah und erfahrbar zu vermitteln.

Die Korrelationsdidaktik fördert eine Sensibilisierung für religiöse Inhalte, macht Kinder aufmerksam auf das, was erfahren werden kann und gibt die Offenheit, diese Erfahrungen im religiösen Kontext zu deuten. Dies gehört zu den wichtigsten Aufgaben eines gelungenen Religionsunterrichts.¹⁵⁶

Durch die Korrelationsdidaktik kann weiters gut zum Ausdruck kommen, „dass es bei religiöser Bildung immer auch um die Frage geht, ob und wie Menschen das Unendliche, das Christen Gott nennen, erreichen und mit ihm in Beziehung treten.“¹⁵⁷ Diese Frage und ihre große Relevanz für die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung zeigte sich bereits im dritten Kapitel. Die dort aufgestellte These und daraus gewonnene Erkenntnisse zeigten, dass die Beziehungsfähigkeit die Grundlage für die Beichtvorbereitung und für das Sakrament der Versöhnung selbst ist. Die Korrelationsdidaktik zeigt sich deshalb als eine sinnvolle Konzeption in Bezug auf die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung, da sie fragt, wie Gott-Mensch-Beziehung möglich ist und wie diese gestaltet werden kann.

¹⁵⁴ Vgl. Baudler und Ex, *Korrelationsdidaktik*, 79–82.

¹⁵⁵ Vgl. Langenhorst, *Kinder brauchen Religion*, 193.

¹⁵⁶ Vgl. Baudler und Ex, *Korrelationsdidaktik*, 111.

¹⁵⁷ Schambeck, „Korrelation als religionsdidaktische Fundamentalkategorie“, 222.

5. Sakramentendidaktisches Strukturgitter und Elementarisierung als didaktische Modelle

5.1. Das sakramentendidaktische Strukturgitter

Der Religionsunterricht sollte den Lernenden neben theoretischen Ansätzen praktische Hilfestellungen – Bewältigungsmuster des Lebens – bieten können.

Die Sakramente könnten dabei eine Rolle erfüllen, ohne dass man gleich in eine Sakramententheologie oder eine Einführung in die sakramentalen Riten geraten muss, da diese Aufgaben eher in den Bereich der Gemeindekatechese gehören. Die Sakramente haben sowohl eine theologische als auch eine lebenspraktische Bedeutung. Deshalb können die Lernenden in den Sakramenten eine Anregung für ihr eigenes Leben finden. Die Sakramente können sogar einen Religionsunterricht nach der Didaktik der Korrelation von Lebenssituation und Glaubensüberlieferung strukturieren und gestalten.¹⁵⁸

Dieses Modell, den Religionsunterricht nach Sakramenten als mögliche Bewältigungsmuster des Lebens zu ordnen und zu strukturieren wird von Baudler als sakramentendidaktisches Strukturgitter bezeichnet.¹⁵⁹ Die Methode versucht im ersten Schritt vorhandene Phänomene zu betrachten, denen Kinder in ihrem Alltag begegnen. Diese Phänomene sind alltägliche Situationen, mit denen Kinder gut vertraut sind, wie z.B. miteinander sprechen oder miteinander essen.

Danach soll das Phänomen durch verschiedene Unterrichtsimpulse vertieft werden, indem der Fokus auf existentielle Fragen gelegt wird, also auf das, was Menschen „unbedingt angeht“ (nach Paul Tillich). Diese erarbeiteten Lebensfragen werden dann mit den jeweiligen jesuanischen Bewältigungsmustern, d.h. Sakramenten, in Verbindung gebracht. Dadurch entsteht eine Auseinandersetzung mit Glaubensüberlieferungen als mögliche Antwort oder Deutungsmuster für existenzielle Fragen.

Wichtig ist, dass die Lernenden eine Möglichkeit bekommen, sich auf konkrete Bewältigungsmuster einzulassen oder diese abzulehnen. Um diesen Schritt möglich zu

¹⁵⁸ Vgl. Baudler und Ex, *Korrelationsdidaktik*, 222.

¹⁵⁹ Vgl. Baudler und Ex, *Korrelationsdidaktik*, 224–26.

machen, ist es notwendig, dass die Lehrkraft die Basis für jene Bewältigungsmuster offenlegt und die Tradition dahinter benennt. Die Erschließung religiöser Wirklichkeitsdimensionen erfolgt bewusst auf Basis der christlichen Tradition, dies bedeutet jedoch nicht, dass andere Traditionen ausgeschlossen werden.¹⁶⁰

Im Folgenden werden nun vier Schritte des sakramentendidaktischen Strukturgitters vorgestellt, die einen didaktischen Weg beschreiben, um zentrale Erfahrungen, Lebensbezüge und religiöse Deutungen miteinander in Verbindung zu bringen:

- Schritt 1

Ein erster methodischer Schritt besteht darin, zu klären, welche grundlegenden menschlichen Erfahrungen im jeweiligen Sakrament zum Ausdruck kommen.¹⁶¹ Gleichzeitig bietet dieser Schritt auch der Lehrkraft die Möglichkeit, sich zu fragen, welche Grunderfahrungen für die jeweilige Lerngruppe besonders geeignet sind, um eine Verbindung zum Sakrament herzustellen. So kann differenziert auf die Lebenswelt der Lernenden eingegangen und ein Zugang gewählt werden, der ihren Erfahrungen und Entwicklungsbedürfnissen entspricht.

- Schritt 2

Im nächsten Schritt geht es darum, welche Elemente aus der zuvor benannten Grunderfahrung herausgearbeitet werden müssen, um sie mit dem konkreten Sakrament in Verbindung bringen zu können.¹⁶²

- Schritt 3

Im dritten Schritt wird danach gefragt, welche Materialien aus dem nichtreligiösen Alltag der Kinder – wie Filme, Geschichten, Lieder oder Spiele – dazu beitragen können, die in Schritt zwei herausgearbeitete religiöse Dimension erfahrbar zu machen.¹⁶³

- Schritt 4

Im letzten Schritt muss sich die Lehrkraft fragen, welche religiösen oder theologischen Elemente aus der Tradition – zum Beispiel Bibeltexte, religiöse Bilder oder Themenfelder –

¹⁶⁰ Vgl. Baudler und Ex, *Korrelationsdidaktik*, 231–33.

¹⁶¹ Vgl. Baudler und Ex, *Korrelationsdidaktik*, 231.

¹⁶² Vgl. Baudler und Ex, *Korrelationsdidaktik*, 231.

¹⁶³ Vgl. Baudler und Ex, *Korrelationsdidaktik*, 231.

geeignet sind, um die erarbeiteten Bewältigungsmuster für eine bestimmte Lebenssituation aus einer christlichen Perspektive herauszuarbeiten.¹⁶⁴

5.1.1. Konkretisierung der Methode in Bezug auf das Sakrament der Versöhnung¹⁶⁵

Das genannte Strukturgitter lässt sich in Bezug auf das Sakrament der Versöhnung in folgende Bereiche aufteilen:

- Schritt 1: Menschliche Grunderfahrung

Für das Sakrament der Versöhnung lassen sich verschiedene menschliche Grunderfahrungen benennen, die Kindern helfen können, eine Verbindung zwischen ihrem Alltag und der sakramentalen Praxis herzustellen. Eine zentrale Grunderfahrung ist dabei laut Baudler das „Miteinander-Sprechen“.¹⁶⁶

Die Wahl oder Bestimmung einer geeigneten Grunderfahrung kann stark von den konkreten Lebenssituationen der Lernenden abhängen. Je nach Alter, sozialem Umfeld und persönlicher Erfahrung treten unterschiedliche Themen und Erlebnisse in den Vordergrund. Dabei entsteht ein wechselseitiger Prozess: Einerseits hilft die Lebenswelt der Lernenden dabei, aus der Vielzahl menschlicher Erfahrungen jene auszuwählen, die inhaltlich mit dem Sakrament der Versöhnung in Beziehung stehen. Andererseits wird die christliche Überlieferung daraufhin befragt, inwieweit sie an die altersspezifischen Erfahrungen der Lernenden anschlussfähig ist.¹⁶⁷

- Schritt 2: Qualifizierendes Element

Nicht jede Alltagserfahrung ist sofort mit dem Sakrament der Versöhnung verbunden. Damit eine solche Erfahrung im Religionsunterricht sinnvoll auf dieses Sakrament bezogen werden kann, braucht sie bestimmte qualifizierende Elemente.¹⁶⁸ Diese helfen dabei, die Erfahrung so zu vertiefen, dass sie mit dem Thema Schuld und Vergebung verbunden werden kann.

¹⁶⁴ Vgl. Baudler und Ex, *Korrelationsdidaktik*, 231.

¹⁶⁵ Vgl. Baudler und Ex, *Korrelationsdidaktik*, 229.

¹⁶⁶ Vgl. Baudler und Ex, *Korrelationsdidaktik*, 229.

¹⁶⁷ Vgl. Baudler und Ex, *Korrelationsdidaktik*, 234.

¹⁶⁸ Vgl. Baudler und Ex, *Korrelationsdidaktik*, 235f.

Ein Beispiel dafür ist die Grunderfahrung „Miteinander-Sprechen“. Damit ein Gespräch in Verbindung mit diesem Sakrament gebracht werden kann, muss es bestimmte Merkmale haben: Es sollte ehrlich, offen und auf gegenseitiges Verstehen ausgerichtet sein. Wichtig ist auch, dass die Gesprächspartner bereit sind, sich selbst zu hinterfragen.¹⁶⁹

- Korrespondierender Aspekt der Lebensgestalt Jesu

Durch diese Ebene sollen Kinder die Möglichkeit bekommen, zu sehen, wie Jesus anderen Menschen begegnet ist und sich ihnen versöhnend zuwandte. Konkrete Bibelstellen sollen diesen Prozess unterstützen. Mögliche Beispiele dafür sind: der blinde Bartimäus (Mk 10, 46-52), Jesus und die Samariterin am Jakobusbrunnen (Joh 4,1-26), Jesus begegnet Maria Magdalena (Lk 7, 36-50), Gespräche mit Nikodemus (Joh 3,1-21) oder die Zachäuserzählung (19,1-10).

5.1.2. Eine kritische didaktische Einordnung des sakramentendidaktischen Strukturgitters

Das sakramentendidaktische Strukturgitter stellt einen wichtigen Versuch dar, eine Brücke zwischen der Lebenswirklichkeit von Kindern und dem theologischen Gehalt des Sakraments der Versöhnung zu schlagen. Es bietet eine Struktur, indem es zentrale Dimensionen wie Grunderfahrungen, qualifizierende Merkmale, alltagsnahe Vollzüge und biblische Bezugstexte systematisch miteinander verknüpft. Dank des Modells können erste didaktische Ziele konstituiert sowie erste Impulse und Medien ausgewählt werden.

Was dieses Modell jedoch nicht liefert, ist ein inhaltlicher Zugang. Es bietet zwar Orientierung, aber keine didaktische Aufarbeitung, wie Kinder die Themen rund um Schuld und Versöhnung und letztendlich das Sakrament der Versöhnung verstehen und erfahren können. Gerade in diesem Mangel an didaktischer Aufarbeitung zeigt sich eine potenzielle Gefahr der Überwältigung: Es fehlt an der notwendigen Transparenz darüber, welche Grunderfahrungen wie angesprochen werden und warum bestimmte qualifizierende Merkmale als wesentlich für das Sakrament ausgewählt werden sollen. Diese Unklarheit

¹⁶⁹ Vgl. Baudler und Ex, *Korrelationsdidaktik*, 229.

widerspricht den Prinzipien der didaktischen Überwältigungsblocker, die etwa Reflexivität, Transparenz und Partizipation fordern.¹⁷⁰

Die damit einhergehende Beliebigkeit und das Fehlen nachvollziehbarer pädagogischer Entscheidungen stellen die Anwendung des Modells im schulischen Kontext grundsätzlich in Frage – zumindest machen sie deutlich, dass es einer weiterführenden didaktischen Analyse und Entwicklung bedarf, um das Modell im Sinne eines reflektierten, kindgemäßen und verantwortbaren Religionsunterrichts weiterzuentwickeln.

5.2. Das Modell der Elementarisierung

Es stellt sich nun die Frage, wie die in dieser Arbeit gewonnenen theologischen, entwicklungspsychologischen und pädagogisch-didaktischen Erkenntnisse so genutzt werden können, dass sie zu einer kindgerechten Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung beitragen.

Da sich im Verlauf der Analyse gezeigt hat, dass das sakramentendidaktische Strukturgitter keinen kindgemäßen korrelativen Zugang, den die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung unterstützen könnte, bietet, insbesondere in Hinblick auf Transparenz, Überwältigungsgefahr und Nachvollziehbarkeit pädagogischer Entscheidungen – wird im Folgenden ein alternativer Weg eingeschlagen. Mit dem Modell der Elementarisierung wird gezeigt, wie biblische Texte – konkret etwa die Zachäuserzählung (Lk 19,1–10) – so aufgeschlossen werden können, dass ihre zentralen Aussagen in der Lebenswelt der Kinder bedeutsam werden, ohne dabei deren Entwicklungsstand oder Alltagserfahrungen unberücksichtigt zu lassen. Das ist möglich, denn das Modell fragt nicht nur nach dem, *was* die Lernenden aus dem Lernstoff unbedingt wissen müssen, sondern *wie* sich das Wissen auf das notwendigste reduzieren lässt, damit man das Notwendige mit der konkreten Situation in der Klasse in Verbindung setzen kann.¹⁷¹

¹⁷⁰ Vgl. Herbst, *Die politische Dimension des Religionsunterrichts*, 31:390–93.

¹⁷¹ Vgl. Roebben, *Schulen für das Leben*, 34f.

5.2.1. Lukas 19,1-10

Die Zachäusperikope bietet eine Reihe von Zugängen, anhand deren sich die bisherigen Erkenntnisse dieser Arbeit didaktisch exemplarisch darstellen lassen. Darüber hinaus eignet sie sich besonders gut für das Modell der Elementarisierung im Kontext der kindgemäßen Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung, da sie viele anschauliche Details enthält und die kindliche Vorstellungskraft stark anspricht. Durch ihre bildhafte Sprache – etwa die Szene, in der Zachäus auf einen Baum klettert, oder der Moment, in dem Jesus zu ihm ins Haus kommt – ermöglicht die Geschichte einen lebendigen Zugang, der Kinder mitnimmt. Müller schreibt in diesem Zusammenhang sehr treffend:

„Diese literarische Güte der Erzählung ist der Grund dafür, dass Zachäus aus Lehrplänen für die GS nicht wegzudenken ist. Man kann sich leicht vorstellen, wie der kleine Zachäus zwischen den Schaulustigen einen Platz zu bekommen versucht, wie sie ihn spüren lassen, dass er zwar eine Machtposition bekleidet, gleichzeitig aber ein unbeliebter Mann ist, wie er auf den Ausweg mit dem Baum kommt, wie die Umstehenden murren, als Jesus sich bei Zachäus einlädt.“¹⁷²

5.2.1.1. Die elementaren Zugänge

- a) Herkunft und familiäre Erfahrungen als prägender Faktor für das Verständnis von Schuld und Vergebung

Die namenlose Menschenmenge stempelt Zachäus als Sünder ab – vor allem wegen seines Berufes als Zöllner. Ihre Reaktion auf seine vermeintliche Schuld führt zur sozialen Isolation Zachäus‘ und hängt unmittelbar mit den Vorwürfen der Kollaboration mit den Römern zusammen.¹⁷³ Die Menge erscheint als ein Kollektiv, das Zugehörigkeit an eine bestimmte Verhaltensweise knüpft. Dadurch werden sowohl Zachäus als auch Jesus zu gesellschaftlichen Außenseitern, da ihr Verhalten nicht den Erwartungen dieses unbestimmten Kollektivs entspricht.¹⁷⁴ Die Menschenmenge versteht sich selbst als gerecht, während sowohl Zachäus als auch Jesus als Sünder gelten, die Verachtung und Verurteilung verdienen.¹⁷⁵

Kinder wachsen in sehr unterschiedlichen familiären und kulturellen Kontexten auf, in denen Schuld und Vergebung verschieden gedeutet und gelebt werden. Wie bereits im Kapitel 3

¹⁷² Müller, „Die synoptischen Evangelien - Jesus und die Menschen um ihn“, 239.

¹⁷³ Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 324.

¹⁷⁴ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 326.

¹⁷⁵ Vgl. *Das Evangelium nach Lukas*. 3, 275.

dieser Arbeit herausgearbeitet wurde, orientieren sie sich in ihrer moralischen Entwicklung stark an ihren engsten Bezugspersonen – insbesondere an den Eltern. Die Art und Weise, wie innerhalb der Familie mit Fehlern, Schuld und Vergebung umgegangen wird, prägt entscheidend das kindliche Verständnis davon, was als richtig oder falsch gilt. Entsprechend bringen Kinder unterschiedliche Vorstellungen davon mit, was es heißt, „schuldig“ zu sein, wann jemand Vergebung „verdient“, und wie man mit Ausgrenzung oder Stigmatisierung umgehen kann.

Vergebung ist bei Jesus nicht an Leistung oder äußeres Verhalten gebunden – sie wird in der Begegnung mit Zachäus als Geschenk sichtbar. Doch dieses Geschenk entfaltet sich nicht automatisch. Es setzt die Bereitschaft zur Beziehung voraus. Erst im gemeinsamen Kommunikationsakt, in der gegenseitigen Hinwendung zwischen Jesus und Zachäus, wird deutlich, dass göttliche Vergebung zwar unverdient bleibt, aber dennoch eine Antwort verlangt – das offene Herz, das bereit ist, diese Zuwendung anzunehmen.

b) Alter und Entwicklungsstand als bestimmender Faktor für die Fähigkeit, eigene Sünden zu verstehen

In der Zachäuserzählung wird erwähnt, dass Zachäus „klein von Gestalt“ ist (Lk 19,3). In der häufigsten Deutung wird dies als körperliche Beschreibung gedeutet. Dies erklärt natürlich, warum Zachäus auf einen Baum klettern musste, um Jesus zu sehen.¹⁷⁶ Exegetisch gibt es jedoch Hinweise darauf, dass das „Kleinsein“ nicht zwangsläufig auf das äußere Erscheinungsbild, sondern möglicherweise auf das fortgeschrittene Alter des Zachäus abzielt.¹⁷⁷ Die erste Bedeutung des griechische Wortes ἡλικία, das in diesem Zusammenhang verwendet wurde, bezeichnet Alter und erst dann die Größe.¹⁷⁸ Diese Auslegung eröffnet eine spannende Verbindung zur Frage, wie Menschen – je nach Lebensphase – Schuld, Umkehr und Gottesbeziehung verstehen und deuten.

Würde man sich für die Deutung entscheiden, dass nicht seine geringe Körpergröße, sondern sein fortgeschrittenes Alter Zachäus dazu veranlasst, auf die Sykomore zu klettern, ließe sich darin eine tieferliegende Reife erkennen. Es wäre dann nicht bloß eine körperliche

¹⁷⁶ Vgl. *Das Evangelium nach Lukas*. 3, 273.

¹⁷⁷ Vgl. Fußnote 33 in: Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 331.

¹⁷⁸ Vgl. *Das Evangelium nach Lukas*. 3, 273.

Einschränkung, sondern ein Symbol dafür, dass es inneres Reifen braucht, um sich wirklich auf die Begegnung mit Jesus einzulassen.

Zachäus hat möglicherweise viele Jahre als Zöllner gelebt, sich mit gesellschaftlicher Ablehnung arrangiert und materiellen Reichtum über Beziehung gestellt. Erst im späteren Lebensabschnitt wächst in ihm die Sehnsucht nach etwas Tieferem. Durch diese Perspektive wird deutlich, dass Alter und Entwicklungsstand entscheidende Faktoren für die Fähigkeit sind, Schuld zu erkennen und Umkehr zu vollziehen. Dies gilt nicht nur für Erwachsene, sondern in besonderem Maße auch für Kinder. Die moralische Entwicklung vollzieht sich nicht plötzlich, sondern schrittweise – im Spannungsfeld von Selbstwahrnehmung, Beziehungserfahrungen und wachsender Empathiefähigkeit. Wie in den vorherigen Kapiteln gezeigt wurde, haben Kinder im Erstbeichtalter oft noch nicht die Fähigkeit, Schuld in ihrer Tiefe zu erkennen. Ihr Gewissen ist stark von Erwachsenen abhängig. Was richtig oder falsch ist, leiten sie meist davon ab, wie Bezugspersonen darauf reagieren. Begriffe wie „Sünde“, „Reue“ oder „Umkehr“ sind für sie schwer zu verstehen. Sie haben noch keine feste Vorstellung davon, was innere Schuld bedeutet.

Heggen beschreibt dieses Gewissen als „heteronom“. Das heißt: Es ist stark von außen gesteuert und noch nicht selbstständig. Kinder bewerten ihr Verhalten vor allem danach, ob sie dafür gelobt oder getadelt werden. Die Unterscheidung von Gut und Böse ist für sie noch nicht eigenständig möglich. Sie sehen ihre Taten nicht als „Nein“ zu Gott, sondern eher als „Nein“ zu den Erwachsenen. Auch entwicklungspsychologische Erkenntnisse, etwa von Piaget, zeigen: Jüngere Kinder bewerten ihr Verhalten vor allem danach, ob etwas eine Strafe zur Folge hat – nicht danach, welche Absicht dahinterstand. Erst mit der Zeit lernen sie, verschiedene Sichtweisen zu verstehen und über die Gründe für ihr eigenes Verhalten nachzudenken.

c) Das Bedürfnis nach Anerkennung als motivierender Faktor für Umkehr- und Wiedergutmachungshandlungen

In der Erzählung von Zachäus spielt die Ausgrenzung durch die Menschenmenge eine zentrale Rolle: Zachäus wird – vermutlich schon lange – nicht als Teil der Gemeinschaft betrachtet, sondern als Sünder, als einer, der „draußen“ steht. Erst durch die Zuwendung Jesu wird ihm ein Platz in der Mitte der Gemeinschaft neu eröffnet: „Auch er ist ein Sohn

Abrahams.“ (Lk 19,9) Diese Anerkennung durch Jesus stellt Beziehung wieder her und verleiht Würde zurück.

Für Kinder ist das Erleben von Zugehörigkeit oder Ausgeschlossenensein ein wesentliches Element ihrer Sozialisation. Ihre moralischen Urteile und ihr Selbstwertgefühl entstehen im sozialen Miteinander – besonders dort, wo sie Teil einer Gruppe sein dürfen oder ausgeschlossen werden. Kinder lernen moralisches Verhalten im Kontext gelebter Beziehungen – und besonders durch Erfahrungen von Anerkennung und Gegenseitigkeit in ihrem sozialen Umfeld.¹⁷⁹

Die Zachäuserzählung zeigt, dass soziale Wiederaufnahme nicht durch Leistung, sondern durch Zuwendung möglich wird. Für die kindliche Sozialisation ist dies eine zentrale Botschaft: Dass sich moralische Veränderung aus der Erfahrung von *Annahme* heraus vollziehen kann.

d) Beziehungsfähigkeit als prägender Faktor, eigene Schuld erkennen zu können

Bereits im ersten Kapitel dieser Arbeit wurde gezeigt, dass Schuld immer in einer Beziehung zu Gott oder zu Menschen steht. Es gibt keine Schuld, die keine soziale Ebene beinhalten würde. Auch am Beispiel von Zachäus lässt sich erkennen, dass seine eigene Schuld, die er am Ende der Perikope erkennt, ein Störfaktor in den Beziehungen um ihn herum ist. Die Schuld koppelt ihn von seiner Umgebung ab, was zu einem Teufelskreis wird. Das erkennt Jesus und durchbricht diesen Kreis, indem er ihm seine Gemeinschaft anbietet. Durch diese Begegnung erkennt Zachäus, dass Ungerechtigkeit reflektiert werden muss, wenn eine Gemeinschaft stabilisiert werden soll.¹⁸⁰ Die Fähigkeit und Offenheit Zachäus' zur Beziehung mit Jesus trägt Früchte.

In der Perikope findet man auch ein Beispiel für mangelhafte Beziehungsfähigkeiten – die namenlose Menge ist für Beziehung mit Jesus nicht offen, deshalb reagiert sie auch auf Jesu Handlungen mit Murren und durch ihre Haltung widerspricht sie dem Handeln Jesu.¹⁸¹ Diese mangelhafte Beziehungsfähigkeit der Menschenmenge führt dazu, dass sie sich sowohl Zachäus wie auch Jesus entgegenstellt.

¹⁷⁹ Vgl. Piaget, *Das moralische Urteil beim Kinde*, 117.

¹⁸⁰ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 342.

¹⁸¹ Vgl. Langner, *Handle danach und du wirst leben*, 197.

Die bisherigen Erkenntnisse dieser Arbeit zeigen deutlich, dass moralisches Lernen im Kindesalter untrennbar mit Beziehungserfahrungen verknüpft ist. Wie bereits dargelegt wurde, entsteht moralisches Handeln nicht primär durch äußere Regeln oder autoritäre Vorgaben, sondern im Rahmen sicherer, emotional bedeutsamer Bindungen. Beziehungsfähigkeit – also die Fähigkeit, sich auf andere einzulassen, Gefühle wahrzunehmen und Rücksicht zu nehmen – ist die Grundlage dafür, dass Kinder lernen, Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen. Erst dort, wo sie emotionale Rückmeldung erhalten, wo Grenzen gesetzt und gleichzeitig Zuwendung spürbar ist, kann sich ein Verständnis für Schuld im eigentlichen Sinne entwickeln.

5.2.1.2. *Die elementare Struktur*

a) Wandel durch Gemeinschaft mit Jesus

Zachäus sehnt sich nach Jesus – er möchte ihn nicht nur sehen, sondern vor allem erfahren, wer er wirklich ist.¹⁸² Dieser Wunsch ähnelt dem des blinden Bettlers, dessen Geschichte im 18. Kapitel des Lukasevangeliums erzählt wird. Beide Figuren verbindet dieselbe Sehnsucht, doch bei Zachäus erfüllt sich der Wunsch erst in der Selbstoffenbarung Jesu am Ende der Perikope.¹⁸³

Obwohl Zachäus als Zöllner einer gesellschaftlichen Gruppe angehört, die von der Mehrheit der Bevölkerung verachtet wird, sucht er dennoch die Gemeinschaft mit Jesus.¹⁸⁴ Im Lukasevangelium finden sich mehrere Beispiele dafür, dass Zöllner die Gemeinschaft mit Jesus suchen – und dass Jesus ihnen diese Gemeinschaft auch anbietet, was wiederum bei manchen aus der Menge auf Unverständnis und Murren stößt.

Bereits zu Johannes dem Täufer kommen Zöllner, die den Willen Gottes erkannt haben, um sich taufen zu lassen (vgl. Lk 3,12). In Lk 5,27 beruft Jesus den Zöllner Levi in seine Nachfolge. An anderer Stelle isst und trinkt er gemeinsam mit Zöllnern und Sündern – was vor allem von den Schriftgelehrten kritisiert wird.¹⁸⁵ Somit ergibt sich aus dem Lukasevangelium ein positives Bild von Zöllnern, das eindeutig im Gegensatz zur Meinung

¹⁸² Vgl. Langner, *Handle danach und du wirst leben*, 191.

¹⁸³ Vgl. Langner, *Handle danach und du wirst leben*, 192.

¹⁸⁴ Vgl. Langner, *Handle danach und du wirst leben*, 190.

¹⁸⁵ Vgl. Langner, *Handle danach und du wirst leben*, 190.

der „Frommen“ jener Zeit steht. Vor diesem Hintergrund erscheint es nicht überraschend, dass sich auch Zachäus nach Gemeinschaft mit Jesus sehnt – ganz im Einklang mit der lukanischen Grundlinie, Ausgegrenzten einen Platz in der Nähe Jesu zu geben.¹⁸⁶

Diese Gemeinschaft und Zuneigung Jesu, die Zachäus erlebt, ist kein kurzer, schnell vergänglicher Moment. Jesus will nicht nur zu Zachäus kommen, sondern er möchte auch in seinem Haus bleiben und damit an seinem Leben teilhaben.¹⁸⁷ Das Stichwort „bleiben“ verbindet die Zachäus-Erzählung mit der Erzählung von den Emmausjüngern: Auch dort bleibt Jesus bei den beiden, und erst in diesem Verweilen öffnen sich ihnen die Augen, sodass sie ihn erkennen können (vgl. Lk 24,29–31). Das Motiv des Bleibens verweist damit auf mehr als nur eine körperliche Anwesenheit. Bleiben, aufgenommen werden, eintreten und einkehren sind Ausdruck echter Gemeinschaft, innerer Beziehung und bleibender Wandlung. Diese Begriffe beschreiben keine bloße Unterbringung, sondern stehen für Gottes Nähe, die das Leben verändert.¹⁸⁸

Die Rettung, die sich für Zachäus und sein Haus aus der Gemeinschaft mit Jesus ergibt, ist Teil der soteriologischen Botschaft des Evangelisten Lukas. Das Heil Gottes zeigt sich nicht erst im Kreuzestod Jesu, sondern wird bereits in seinem Leben und in der persönlichen Begegnung mit den Menschen erfahrbar.¹⁸⁹ Diese Rettung ergibt sich aus der Gemeinschaft mit Jesus. Jesus sucht die Gemeinschaft mit Zachäus, und Zachäus ist bereit, ihn in sein Haus aufzunehmen. Beide Figuren zeigen eine gegenseitige Offenheit, die im deutlichen Gegensatz zur Haltung der Menschenmenge steht: Sie verweigert sich dem Kommunikationsakt und bleibt in ihrer Ablehnung verhaftet.¹⁹⁰ Diese Gemeinschaft verändert Zachäus – auch wenn der Text keine Auskunft über seine innere Entwicklung oder seine Motivation gibt. Dennoch wird in der Begegnung mit Jesus deutlich, dass gerade diese Begegnung der Auslöser für seine Umkehr ist.¹⁹¹

¹⁸⁶ Vgl. Langner, *Handle danach und du wirst leben*, 190.

¹⁸⁷ Vgl. Langner, *Handle danach und du wirst leben*, 194.

¹⁸⁸ Vgl. Langner, *Handle danach und du wirst leben*, 194.

¹⁸⁹ Vgl. Langner, *Handle danach und du wirst leben*, 201.

¹⁹⁰ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 337.

¹⁹¹ Vgl. Langner, *Handle danach und du wirst leben*, 201f.

b) Gemeinschaft mit Jesus ist nicht bedingungslos

Wenn man über die Begegnung zwischen Jesus und Zachäus nachdenkt, mag zunächst der Eindruck entstehen, dass Jesu Haltung eine bedingungslose Annahme ist. Dieser Eindruck entsteht vor allem deshalb, weil Jesus Zachäus beim Namen anspricht und ankündigt, in seinem Haus einkehren zu wollen – noch bevor Zachäus etwas sagt oder sich rechtfertigt.¹⁹² Doch die Gemeinschaft mit Jesus geschieht nicht von selbst – sie setzt ein aktives Bemühen auf beiden Seiten voraus.¹⁹³ Sie hängt von der Bereitschaft ab, in einen Kommunikationsakt miteinander eintreten zu wollen. Das frühere Verhalten oder bestehende Vorurteile haben jedoch keinen Einfluss auf eine Gemeinschaft, die sich an der Freude Gottes orientiert.¹⁹⁴ Das macht deutlich, dass das Heil Gottes immer ein Geschenk ist; dass Gott mit einem anderen Maß misst als die Menschen – und dass es einzig darauf ankommt, dieses Geschenk annehmen zu wollen.¹⁹⁵

Das „Aufnehmen Wollen“ von Zachäus kommt im Text durch die zahlreichen Verben deutlich zum Ausdruck, wodurch sich eine Spannung und Dramaturgie entfaltet, die den inneren Wandel Zachäus‘ und die Bedeutung der Begegnung mit Jesus unterstreicht.¹⁹⁶

Die Zuwendung, die aktiv von beiden Seiten angestrebt wird, steht in starkem Gegensatz zur Reaktion der umstehenden Menge, die über Zachäus urteilt, ohne mit ihm in einen Dialog treten zu wollen. Die Volksmenge grenzt Zachäus aus unterschiedlichen Gründen aus und hindert ihn daran, zu Jesus zu gelangen. Nicht einmal seine geringe Körpergröße wird für Zachäus zum Hindernis – dafür findet er eine kreative Lösung. Es sind vielmehr die Menschen um ihn herum, die ihm den Zugang zu Jesus erschweren und dadurch die entstehende Gemeinschaft zwischen ihm und Jesus verhindern wollen.¹⁹⁷

c) Gottesbeziehung als Schlüssel zum Heil

In der Zachäusgeschichte lassen sich drei Akteure benennen. Zunächst wird die Person des Zachäus vorgestellt, der auf einen Baum klettert – in der Hoffnung, den zweiten Akteur, Jesus, sehen zu können. Neben diesen beiden Hauptfiguren, die namentlich genannt werden,

¹⁹² Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 340.

¹⁹³ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 337.

¹⁹⁴ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 337.

¹⁹⁵ Vgl. Langner, *Handle danach und du wirst leben*, 202.

¹⁹⁶ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 328.

¹⁹⁷ Vgl. Langner, *Handle danach und du wirst leben*, 192.

tritt auch die Menschenmenge auf, die im Gegensatz zu ihnen steht und versucht, die entstehende Gemeinschaft zwischen Jesus und Zachäus zu verhindern.¹⁹⁸

Nur die namenlose Menschenmenge bezeichnet Zachäus als Sünder – weder Jesus noch der Erzähler identifizieren sich mit diesem Urteil.¹⁹⁹ Die Überzeugung der Menschenmenge von der Sündhaftigkeit Zachäus ist dabei nicht sachlich begründet, sondern entsteht vermutlich allein aufgrund seines Berufes.²⁰⁰ Diese Überzeugung macht nicht nur Zachäus zum Außenseiter, sondern bringt auch Jesus in eine äußerst schwierige Position.

Jesus positioniert sich bewusst anders als die große, namenlose Menge und begründet sein Verhalten auf zweifache Weise. Er verweist zunächst nicht auf den Auftrag des Menschensohnes, das Verlorene zu suchen, sondern auf die Abrahamssohnschaft des Zachäus.²⁰¹ Es scheint also, dass Jesus ihn in erste Linie durch seine *Gottesbeziehung* definiert.²⁰² Selbst eine einseitige Abkehr Zachäus‘ lässt die Beziehung nicht zerbrechen.²⁰³

Diese Gottesbeziehung lässt sich auch an einer weiteren Stelle erkennen. In der Exegese ist die herkömmliche Deutung des Satzes „Ich gebe... vierfach zurück“ umstritten. Aufgrund einer grammatikalischen Ambivalenz könnte diese Formulierung nicht als Ankündigung künftiger Wiedergutmachung, sondern als Hinweis auf bereits gelebte Praxis verstanden werden.²⁰⁴ Dies würde der gesamten Perikope ein völlig neues Deutungsmuster eröffnen. Der Wille, seinen Besitz mit den Armen zu teilen – oder sogar die Tatsache, dass Zachäus dies bereits tut – wäre dann ein Zeichen dafür, dass er sich an der Tora orientiert und ihre Vorschriften ernst nimmt.²⁰⁵ Durch seine Orientierung an der Tora bestätigt sich Zachäus in seiner Gottesbeziehung und tritt in einem neuen, positiven Licht hervor. Er bemüht sich aktiv – nicht nur um die Wiedereingliederung in die Gesellschaft, sondern vor allem um die Wiederherstellung seiner Beziehung zu Gott. Diese erneuerte Gottesbeziehung wird schließlich zum Schlüssel für die persönliche Begegnung mit Jesus.

¹⁹⁸ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 325.

¹⁹⁹ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 327.

²⁰⁰ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 327.

²⁰¹ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 327.

²⁰² Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 328.

²⁰³ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 338.

²⁰⁴ Vgl. *Das Evangelium nach Lukas*. 3, 275.

²⁰⁵ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 340.

d) Freude aus der Begegnung mit Jesus

Lukas 19,1–10 nimmt zentrale Motive aus Lukas 15 auf – insbesondere das Motiv der Freude über die Umkehr –, greift sie theologisch auf und entwickelt sie narrativ weiter.²⁰⁶

Zachäus klettert trotz seines hohen Status als Oberzöllner auf einen Baum, um Jesus zu sehen. So ein Verhalten passt nicht zu einem wichtigen Beamten. Dass er als angesehener, wohlhabender Zöllner auf einen Baum klettert, erscheint aus gesellschaftlicher Sicht als unangemessen oder sogar lächerlich. Doch in der Logik des Evangeliums wird gerade dieses „unangepasste“ Verhalten zum Ausdruck echter Freude. In allen drei Gleichnissen aus Lukas 15 wird Freude mit einer gewissen Irrationalität in Verbindung gebracht.²⁰⁷ Die Vorfreude bringt Spontaneität mit, und diese Spontaneität bewegt Zachäus, auf den Baum zu klettern.²⁰⁸

Ein weiterer Moment der Freude lässt sich benennen, als Jesus Zachäus am Baum mit Namen anspricht. Daraufhin steigt er voller Freude eilig herab. Die Eile und Dringlichkeit, die die Freude Zachäus‘ begleiten und ihn sofort von dem Baum herunterkommen und umgehend mit Jesus nach Hause gehen lassen, deuten darauf hin, dass diese Freude besonders groß ist.²⁰⁹

Als Zachäus die Tür zu seinem Haus öffnet, tut er dies mit Freude. Diese Freude steht im Kontrast zum reichen Jüngling aus dem 18. Kapitel des Lukasevangeliums und verdeutlicht, dass die Begegnung mit Jesus und seine Gegenwart echte Freude schenken können.²¹⁰

Freude wirkt nach außen. Sie will nicht für sich behalten werden, sondern sucht Gemeinschaft. Wer sich wirklich freut, öffnet sich – und ist bereit, mit anderen zu teilen, was er hat. Im Fall des Zachäus zeigt sich dies besonders deutlich: Die Freude über die Begegnung mit Jesus führt ihn dazu, Besitz abzugeben und Unrecht wiedergutzumachen. Selbst seine bisherige Haltung, die stark von Berechnung und materiellem Gewinn geprägt war, wird durch die Erfahrung echter Freude grundlegend verändert.²¹¹

²⁰⁶ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 330.

²⁰⁷ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 329.

²⁰⁸ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 329.

²⁰⁹ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 339.

²¹⁰ Vgl. *Das Evangelium nach Lukas*. 3, 275.

²¹¹ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 340.

Die Freude über die wiederhergestellte Beziehung steht im Vordergrund. Erst durch diese Annahme wird ein Raum geöffnet, in dem Veränderung möglich wird – wie sich später in Zachäus' freiwilliger Entscheidung zur Wiedergutmachung zeigt.²¹²

5.2.1.3. Die elementaren Erfahrungen

a) Erfahrung von „klein sein“

Zachäus wird im Text als „klein von Gestalt“ beschrieben (Lk 19,3). Diese Bemerkung wird wortwörtlich gedeutet – als Hinweis auf seine Körpergröße²¹³ –, andererseits lässt sich darin ein symbolischer Zugang erkennen: das Gefühl, das oft vielen Kindern gut vertraut ist, nicht gesehen zu werden, nicht „mitzukommen“, übersehen oder geringgeschätzt zu werden.

Der symbolische Zugang zur Formulierung „klein von Gestalt“ erscheint plausibel, wenn man die antike Welt in den Blick nimmt, in der äußere Erscheinungen häufig als Ausdruck innerer Haltungen gedeutet wurden. So konnte eine geringe Körpergröße – wie sie bei Zachäus beschrieben wird – sinnbildlich für Eigenschaften wie Engstirnigkeit oder Kleinlichkeit stehen.²¹⁴

Kinder kennen diese Erfahrung sehr gut: körperlich kleiner zu sein als andere, leiser, langsamer, nicht wahrgenommen zu werden oder in einer Gruppe keinen Platz zu finden. „Klein sein“ ist dann nicht nur eine körperliche Beschreibung, sondern ein emotionales Erleben von Unterlegenheit, Ausgeschlossenheit oder Bedeutungslosigkeit.

In der Zachäus-Erzählung wird dieses „klein sein“ nicht zur Grenze, sondern zum Ausgangspunkt einer Bewegung: Zachäus klettert auf einen Baum, um zu sehen – und um gesehen zu werden. Seine körperliche Begrenzung führt nicht zur Resignation, sondern wird zur Chance für Begegnung. Die Wende geschieht nicht primär durch eine eigene Leistung, sondern dadurch, dass Jesus ihn wahrnimmt und beim Namen nennt.

b) Ausgeschlossen sein und andere ausschließen

Zachäus wird von der Menge verachtet und an den Rand gedrängt – nicht wegen eines konkreten Vergehens, sondern aufgrund seines Berufs und der damit verbundenen

²¹² Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 342.

²¹³ Bzw. als Hinweis auf sein Alter, mehr dazu in: Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 331.

²¹⁴ Vgl. Langner, *Handle danach und du wirst leben*, 193.

gesellschaftlichen Zuschreibungen. Die Menschen urteilen über ihn als ein Kollektiv, ohne ihn wirklich zu kennen. Sie hindern ihn sogar aktiv daran, Jesus zu begegnen. Aber auch Zachäus hat andere ausgeschlossen. Das griechische Wort συχοφαντῶ, das der Autor in Vers 8 verwendet, kann im weiteren Sinn sogar schikanieren, spotten oder erpressen bedeuten.²¹⁵ Das bedeutet, dass auch Zachäus sich quer zu der Menschenmenge gestellt hat. Solche Spannungen und Ausschlussmechanismen sind auch Kindern aus ihrem Alltag vertraut – etwa in Momenten, in denen Zugehörigkeit verwehrt oder Anderssein abgewertet wird. Die Erfahrung, „nicht dazuzugehören“, können Kinder auf verschiedene Art erleben. Sie werden ausgelacht, übergangen, ausgeschlossen oder nicht eingeladen. Gleichzeitig erleben sie sich auch selbst als Teil von Gruppen, in denen andere bewusst nicht mitspielen dürfen. Diese ausgrenzende Energie, die im Vers 9 der Zachäuserzählung dank Jesus ein Ende findet, kann bei Kindern und Jugendlichen sehr schnell entstehen und drückt sich bereits in Kleidung, Musikgeschmack oder anderen Symbolen aus.²¹⁶

c) Bedürfnis, Fehler wiedergutzumachen

In Lk 19,8 bekennt Zachäus gegenüber Jesus offen seine Fehler und verpflichtet sich zur Wiedergutmachung. Dieses Verhalten entspringt nicht einer äußeren Verpflichtung, sondern einem inneren Bedürfnis – der Begegnung mit Jesus folgt eine Wandlung, die in eine aktive und konkrete Umkehr mündet, in der Zachäus Bedürfnisse seiner Nächsten erkennt und soziale Verantwortung übernimmt.²¹⁷ Diese Wiedergutmachung des Zachäus, die aus eigener Motivation hervorgeht, ist ein Zeichen der echten Reue.²¹⁸

Fehler nicht nur zu erkennen, sondern sie auch wiedergutmachen zu wollen, dieses Gefühl begleitet auch viele Kinder. Sie zeigen – besonders in einem sicheren und wertschätzenden Umfeld – ein ausgeprägtes Streben danach, wieder in Beziehung zu treten, wenn sie spüren, dass ihr Verhalten jemanden verletzt hat. Die Bitte um Entschuldigung, das Angebot zur Wiedergutmachung oder das Bedürfnis, den „verlorenen“ Platz in der Gemeinschaft zurückzuerlangen, zeugen davon.

²¹⁵ Vgl. *Das Evangelium nach Lukas*, 3, 276.

²¹⁶ Vgl. Müller, „Die synoptischen Evangelien - Jesus und die Menschen um ihn“, 241.

²¹⁷ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 340.

²¹⁸ Vgl. Inselmann, *Die Freude im Lukasevangelium*, 342.

d) Als Gast eingeladen werden

Kinder kennen die Erfahrung, Gast zu sein oder Gäste zu empfangen. Gast sein bedeutet auch: Ich darf dabei sein. Ich bin gewollt. Ich bin willkommen. Die damit verbundenen Vorstellungen und Rituale unterscheiden sich jedoch stark, besonders in heteronom zusammengesetzten Klassen. Gastfreundschaft wird in vielen Kulturen sehr unterschiedlich gelebt. In manchen Familien gehört Gastfreundschaft zu den wichtigsten Werten, verbunden mit strengen Umgangsformen und Ritualen. Anderswo wiederum ist Gast sein informell und mit weniger Erwartungen verbunden.

Die Zachäuserzählung enthält ein kraftvolles Motiv: Jesus lädt sich bei Zachäus selbst als Gast ein. „Heute muss ich in deinem Haus einkehren.“ (Lk 19,5). Diese Geste ist weit mehr als ein spontaner Besuch – sie ist ein Zeichen tiefer Anerkennung und Nähe und weist auf eine Heilsstrategie hin.²¹⁹ Für die Menschenmenge ist das unverständlich, ja skandalös – für Zachäus jedoch ist es der Wendepunkt seines Lebens.

Das didaktische Potenzial des Motivs des Gastseins und seine große Relevanz für das Leben der Kinder zeigt das Projekt „... denn ich will HEUTE bei dir zu Gast sein“ von Inou.²²⁰ Gastsein muss dabei nicht zwangsläufig an einen Ort gebunden sein. Das Motiv lässt sich mit Kindern theologisieren und weiterentwickeln, sodass Gastsein und Gastfreundschaft nicht nur mit konkreten Räumen assoziiert werden, sondern etwa auch als innere Haltung – beispielsweise als Gastfreundschaft des Herzens – beschrieben werden können.²²¹

Dieses korrelative Projekt, in dem die Erfahrungen der Kinder als Deutungsraum für Lk 19 weiter dienen, und das performative Element enthält – etwa die Einladung an die Kinder, selbst ein Gastmahl für andere Lernende vorzubereiten,²²² verdeutlicht, dass das Motiv der Gastfreundschaft ein kultur- und religionsübergreifendes Phänomen ist. Es eröffnet einen wertvollen gemeinsamen Raum des Lernens *von- und miteinander*.²²³ Letztendlich erweist

²¹⁹ Vgl. *Das Evangelium nach Lukas*. 3, 274.

²²⁰ Vgl. Inou, „... denn ich will HEUTE bei dir zu Gast sein“ 12-jährige Schüler/innen erforschen Gastsein und Gastfreundschaft als Ort der Gottesnähe“.

²²¹ Vgl. Inou, „... denn ich will HEUTE bei dir zu Gast sein“ 12-jährige Schüler/innen erforschen Gastsein und Gastfreundschaft als Ort der Gottesnähe“, 113.

²²² Vgl. Inou, „... denn ich will HEUTE bei dir zu Gast sein“ 12-jährige Schüler/innen erforschen Gastsein und Gastfreundschaft als Ort der Gottesnähe“, 117.

²²³ Vgl. Inou, „... denn ich will HEUTE bei dir zu Gast sein“ 12-jährige Schüler/innen erforschen Gastsein und Gastfreundschaft als Ort der Gottesnähe“, 122.

sich das Projekt, in dem gemeinsam über das Gastsein und die Gastfreundschaft reflektiert wird, als „Ort der wirksamen Nähe Gottes [...]“²²⁴.

5.2.1.4. *Die elementaren Wahrheiten*

a) Jesus kommt zu mir so, wie ich bin

Gottes Zuwendung ist nicht an Bedingungen geknüpft. Jesus begegnet dem Menschen in seiner konkreten Lebenssituation – mit seiner Geschichte, seinen Brüchen, seinen Fehlern. Für Kinder ist diese Erfahrung besonders bedeutsam. In einer Lebensphase, in der sie stark auf Rückmeldung und Anerkennung von außen angewiesen sind und oft erleben, dass Zugehörigkeit an Verhalten oder Leistung gebunden ist, kann die biblische Botschaft eine tiefe, entlastende Kraft entfalten: „Ich muss nicht erst gut genug sein, damit Gott zu mir kommt. Ich darf sein, wie ich bin.“

Diese Zusage öffnet den Raum für echte Veränderung. Die Reihenfolge in der Erzählung ist entscheidend: erst die Zuwendung, dann die Umkehr. Zachäus verändert sein Leben nicht, um dazugehören zu dürfen – sondern weil er bereits dazugehört.

b) Gott schaut zuerst auf das Herz

In der Begegnung zwischen Jesus und Zachäus wird deutlich, dass Jesus den Menschen nicht nach seinem Ruf, seiner Vergangenheit oder seinem äußeren Verhalten beurteilt, sondern ihn als ganze Person in den Blick nimmt. Zachäus ist Zöllner, und damit aus Sicht vieler seiner Mitmenschen ein Sünder, ein Betrüger – jemand, der ausgeschlossen gehört. Doch Jesus geht nicht auf das Urteil der Menge ein, sondern spricht Zachäus direkt an.

Jesus sieht mehr als das, was äußerlich sichtbar ist. Er erkennt die Sehnsucht, die in Zachäus lebt – die Suche nach Sinn, nach Nähe, nach Anerkennung. Noch bevor Zachäus etwas sagt oder bereut, wendet sich Jesus ihm zu. Das zeigt: Gott schaut zuerst auf das Herz.

Nicht selten machen Kinder eine konträre Erfahrung, indem sie nach Äußerlichkeiten oder Verhalten beurteilt werden – oft gerade in der Schule. Die Zachäuserzählung setzt dem etwas entgegen: Wichtiger als Leistung ist das, was im Inneren eines Menschen lebt. Diese Zusage

²²⁴ Inou, „... denn ich will HEUTE bei dir zu Gast sein“ 12-jährige Schüler/innen erforschen Gastsein und Gastfreundschaft als Ort der Gottesnähe“, 122.

scheint, besonders für junge Menschen, enorm wichtig zu sein: Wer sich im Innersten gesehen weiß, muss sich nicht verstellen. Und aus dieser ehrlichen Beziehung heraus kann sich echte Veränderung entwickeln – so wie bei Zachäus, der aus eigener Überzeugung Wiedergutmachung leisten will. Das schafft eine Atmosphäre, in der Veränderung freiwillig und echt werden kann – nicht erzwungen oder aus Schuldgefühl heraus.

5.2.2. Elementarisierung der Zachäuserzählung (Lk 19,1–10) als korrelativer Zugang zur kindgerechten Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung

Die bisherige Arbeit, insbesondere die Kapitel 1-3, liefern ein Bündel von theologischen, entwicklungspsychologischen und pädagogisch-didaktischen Erkenntnissen und Faktoren, die für eine kindgerechte Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung relevant sind. Nun entsteht die Frage, wie sich diese Faktoren konkret berücksichtigen lassen.

Im Folgenden werden die wichtigsten dieser Erkenntnisse ausgewählt und in Zusammenhang mit dem Modell der Elementarisierung am Beispiel der Zachäuserzählung (Lukas 19,1–10) gebracht.

5.2.2.1. *Berücksichtigung des Entwicklungsstandes der Kinder*

Aus religionspädagogischer Sicht ist es von Bedeutung, die kindliche Sichtweise auf Schuld im Erstbeichtalter ernstzunehmen und an ihre entwicklungsbedingten Voraussetzungen anzuknüpfen. Wie im dritten Kapitel beschrieben, ist das kindliche Gewissen in diesem Alter noch stark von Bezugspersonen abhängig und noch nicht eigenständig ausgeprägt. Kinder befinden sich entwicklungspsychologisch in einem Übergang: Sie beurteilen ihr Verhalten meist danach, wie Erwachsene darauf reagieren oder ob sie dafür belohnt oder bestraft werden. Sie handeln noch nicht aufgrund eigener Einsicht oder Reflexion.

Sowohl im Kapitel 1 wie auch im Kapitel 2 dieser Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass Kinder im Erstbeichtalter meist noch kein Verständnis von Sünde haben. Darüber hinaus sind Begriffe wie „schwere Sünde“, „Reue“ oder „Umkehr“ kaum verständlich, weil sie keine unmittelbare Verbindung zur Lebenswelt der Kinder haben, aber essenziell für das Sakrament der Versöhnung sind. Gerade hier erweist sich die Methode der Elementarisierung als besonders hilfreich. Sie ermöglicht es, biblische Erzählungen wie die des Zachäus so aufzubereiten, dass nicht theologische Schuldbegriffe im Mittelpunkt stehen,

sondern lebensweltlich relevante Prozesse und innere Bewegungen. Besonders deutlich wird dieser Zugang durch die in dieser Arbeit herausgearbeiteten elementaren Zugänge (vgl. Kap.5.2.1.1), die sich aus der Erzählung ableiten lassen und pädagogisch als Deutungsangebote und Orientierungspunkte dienen. Diese Zugänge helfen, die individuellen Voraussetzungen der Kinder ernstzunehmen und sie nicht mit moralischen Kategorien zu überfordern. Stattdessen eröffnen sie konkrete, erfahrungsbasierte Reflexionsräume, die an die Wirklichkeit der Kinder anknüpfen und ihnen eine persönliche Annäherung an die Bedeutung von Versöhnung ermöglichen. Die Zachäuserzählung wird somit zum Resonanzraum, in dem Kinder sich selbst und ihre Lebenswelt wiederfinden können – und in dem religiöses Lernen im eigentlichen Sinn stattfinden kann.

In der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung bedeutet das, dass Kinder nicht mithilfe eines festgelegten Beichtspiegels über ihre Fehler nachdenken sollten, sondern ausgehend von ihrer eigenen Lebenswirklichkeit. Wie in Kapitel 3 dargelegt, soll die *subjektive Gewissensbildung* Vorrang vor einer objektivierenden Auflistung von Sünden haben. Genau diese subjektive, persönliche Auseinandersetzung wird auch in der Zachäuserzählung deutlich: Nicht Jesus benennt die Schuld, sondern Zachäus selbst spricht aus eigenem Antrieb über das, was er ändern möchte. Es ist die Begegnung, die ihn bewegt – nicht die Erfüllung einer Vorschrift. So kann diese Geschichte Kindern einen Raum eröffnen, in dem sie eigene Erfahrungen mit Fehlern und Wiedergutmachung einbringen, ohne sich an vorgegebenen Kategorien messen zu müssen.

Die elementaren Erfahrungen, die in der Zachäuserzählung sichtbar werden – wie das Gefühl klein oder ausgeschlossen zu sein, das Bedürfnis, etwas wiedergutzumachen oder eingeladen zu werden – knüpfen genau dort an, wo Kinder stehen. Auf diese Weise können sie erste Erfahrungen mit dem Thema Versöhnung machen, ohne kognitiv überfordert oder moralisch unter Druck gesetzt zu werden. Die Elementarisierung hilft also, das begrenzte Sündenverständnis im Erstbeichtalter nicht als Defizit zu sehen, sondern als Ausgangspunkt für einen kindgemäßen Zugang zur Botschaft der Vergebung.

5.2.2.2. *Versöhnung als positive Erfahrung*

Ein wichtiges Ziel der kindgemäßen Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung besteht darin, nicht Angst oder Schuldgefühle in den Mittelpunkt zu stellen. Im Kapitel 3.2.3 wurde gezeigt, dass Bestrafung oder Belehrung keine positive Auswirkung auf das moralische

Lernen bei Kindern hat und somit eignet sich so ein Zugang nicht für eine kindgemäße Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung. Dieser Gedanke, Versöhnung als eine positive Erfahrung zu deuten, spiegelt sich in der Zachäuserzählung wider.

Die elementaren Wahrheiten „Jesus kommt zu mir so, wie ich bin“ und „Gott schaut zuerst auf das Herz“ bringen diese zentrale theologische Aussage in eine kindgerechte Sprache. Umkehr ist nicht Voraussetzung für Gottes Nähe, sondern deren Folge. Die Begegnung mit Jesus führt bei Zachäus zu einem freiwilligen Wandel – nicht aus Angst vor Strafe, sondern aus der Erfahrung von Annahme. Diese Annahme wird in der Erzählung mit einem starken Gefühl der *Freude* verbunden. Diese Freude ist Ausdruck echter innerer Berührung – sie kommt aus der überraschenden Erfahrung, gesehen, angesprochen und ernstgenommen zu werden. In der Elementarisierung wird dieser Moment als elementare Erfahrung aufgegriffen: „Freude über die Begegnung mit Jesus“.

5.2.2.3. *Der Resonanzraum biblischer Beziehungserfahrungen*

Eine zentrale Erkenntnis dieser Arbeit ist, dass *Beziehungsfähigkeit* die Grundlage für moralisches Lernen im Kindesalter bildet, denn sie ist die entscheidende Voraussetzung dafür, dass Kinder Schuld überhaupt erkennen und moralisch handeln können. Somit ist die Beziehungsfähigkeit die Voraussetzung für eine kindgemäße Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung. Wie bereits in Kapitel 3 gezeigt wurde, ist Schuld im kindlichen Erleben stets an Beziehung gebunden – zu anderen Menschen oder zu Gott. In der Zachäuserzählung zeigt sich, dass Schuld nicht in erster Linie moralisch bewertet wird, sondern als Beziehungsstörung verstanden werden kann. Die Menschenmenge grenzt Zachäus aus, verweigert ihm Anerkennung und stellt ihn abseits der Gemeinschaft. Die Bedeutung von Beziehungsfähigkeit für das moralische Lernen im Kindesalter zeigt sich in der Elementarisierung sowohl im elementaren Zugang „Beziehungsfähigkeit als prägender Faktor, eigene Schuld erkennen zu können“ als auch in den elementaren Strukturen „Wandel durch Gemeinschaft mit Jesus“ und „Gemeinschaft mit Jesus ist nicht bedingungslos“.

Die Schuld, die Zachäus auf sich geladen hat, zeigt sich darin, dass sie seine Beziehungen belastet – zur Gemeinschaft, zu sich selbst und letztlich auch zu Gott. Die Geschichte beschreibt, dass Zachäus durch sein Verhalten von seiner sozialen Umgebung abgeschnitten ist, was zu einem Teufelskreis der Isolation führt. Jesus erkennt diese Dynamik und

durchbricht sie, indem er Zachäus Beziehung anbietet – ohne Bedingungen – außer der Bedingung der Offenheit auf die Gemeinschaft mit ihm hin. Durch diese Annahme entsteht bei Zachäus eine neue *Beziehungsfähigkeit*. Er erkennt, dass seine frühere Haltung – geprägt von Ausgrenzung und Gewinnstreben – Beziehungen zerstört hat, und entscheidet sich aus eigenem Antrieb zur Wiedergutmachung. Dieser Wandel wäre ohne die vorausgegangene Begegnung mit Jesus nicht möglich gewesen.

5.2.2.4. *Die Person Zachäus als Chance eines Lernens an fremden Biografien*

Die Erzählung von Zachäus hat über die Jahrhunderte hinweg zahlreiche Werke der christlichen Kunst inspiriert. Sie findet sich in Gemälden, Fresken und anderen Werken wieder. Zachäus wurde Inspiration für Persönlichkeiten wie Ambrosius, Albert den Großen, Erasmus von Rotterdam oder Martin Luther, die versucht haben, verschiedene Zugänge zu der Perikope zu finden.²²⁵

Ein möglicher Grund für diese weite Rezeptionsgeschichte liegt unter anderem in der bildhaften Sprache der Perikope, die unmittelbar die Vorstellungskraft anspricht. Zugleich ermöglicht die Unvollkommenheit des Zachäus, leichter an seine Biografie anzuknüpfen. Das Lernen aus „gebrochenen Biografien“²²⁶ – wie die der Figur des Zachäus – unterscheidet sich deutlich vom traditionellen Heiligenideal. Zwar findet das dahinterliegende Konzept der *Imitatio* bis heute Anwendung im Religionsunterricht, doch verliert es zunehmend an Wirkung, da es Kindern und Jugendlichen oft schwerfällt, darin Anknüpfungspunkte zu finden.²²⁷

Indem Kinder sich mit der Figur des Zachäus kritisch auseinandersetzen, eröffnet sich ihnen im Sinne biografischen Lernens die Möglichkeit, Deutungshorizonte und Werthaltungen zu erschließen, ohne dass eine Identifikation erzwungen wird.²²⁸ Die diskursive Offenheit der kritischen Auseinandersetzung mit einer fremden Biografie ermöglicht es, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und eigene Haltungen zu reflektieren. In dieser subjektzentrierten Herangehensweise können Kinder eigene Deutungen entwickeln und

²²⁵ Vgl. *Das Evangelium nach Lukas*. 3, 278–80.

²²⁶ Mendl, „Karriere und Dialektik eines Lernens an fremden Biografien“.

²²⁷ Vgl. Mendl, „Karriere und Dialektik eines Lernens an fremden Biografien“, 64f.

²²⁸ Vgl. Mendl u. a., *Lernen an Biografien*, 69.

zugleich ihre Selbstverantwortung, Empathiefähigkeit und moralische Urteilskraft stärken.²²⁹

Darüber hinaus erweist sich das kritische Lernen an Biografien nicht nur in der Religionspädagogik als sinnvoll, sondern auch in anderen schulischen Fächern. Zwar stehen dort andere Schwerpunkte und Zielsetzungen im Vordergrund, dennoch zeigt sich die fächerübergreifende Bedeutung biografischen Lernens deutlich.²³⁰

5.2.3. Didaktische Gefahr der Überwältigung

Die Elementarisierung stellt ein zentrales didaktisches Modell dar, das es ermöglicht, theologische Inhalte kindgerecht zu erschließen, indem sie auf wesentliche, elementare Strukturen und Erfahrungen reduziert werden. In dieser Arbeit wurde das Modell exemplarisch anhand der Zachäuserzählung (Lk 19,1–10) angewandt, um Kindern erste Zugänge zu Themen wie Schuld, Vergebung und Versöhnung zu eröffnen. Der Fokus lag dabei auf der Lebenswelt der Kinder und dem Versuch, positive Beziehungserfahrungen mit der Figur Jesu erlebbar zu machen.

Doch bei aller didaktischen Stärke dieser Herangehensweise darf ein kritischer Aspekt nicht übersehen werden: die potenzielle Gefahr der Überwältigung. Auch wenn das Modell der Elementarisierung nicht in erster Linie auf Glaubensvermittlung zielt, sondern auf das Aufzeigen existenzieller Resonanzräume, so bleibt doch das Risiko bestehen, dass Kinder in eine bestimmte Deutungsrichtung gelenkt werden – etwa dahingehend, dass eine Versöhnungserfahrung mit Jesus als das erwartete oder gewünschte Ergebnis erscheint.

Gerade wenn die Darstellung der biblischen Erzählung stark affirmativ ausfällt, besteht die Gefahr, dass Kinder, bei denen sich diese positive Deutung nicht einstellt – sei es aufgrund biografischer Vorerfahrungen, oder beispielweise mangelnder Beziehungserfahrungen –, sich nicht nur ausgegrenzt, sondern womöglich sogar „defizitär“ erleben. Die implizite Botschaft, dass „Versöhnung gut ist“ und „Jesusbegegnung Freude bringt“, kann dann unter

²²⁹ Vgl. Mendl, „Karriere und Dialektik eines Lernens an fremden Biografien“, 66.

²³⁰ Vgl. Mendl u. a., *Lernen an Biografien*.

Umständen als pädagogischer Druck empfunden werden – auch wenn dies keinesfalls intendiert ist.

Ein sensibler Umgang mit dieser Problematik erfordert daher, mehr Offenheit für Deutungsvielfalt zuzulassen und innerhalb der Elementarisierung explizit Raum für mehrdeutige oder sogar distanzierte Zugänge zu eröffnen. Das bedeutet aber nicht, dass diese Offenheit völlige Beliebigkeit bedeutet. Englert warnt in diesem Zusammenhang vor der Vorstellung, dass es beim Theologisieren mit Kindern kein Richtig und kein Falsch gebe und vor deren Folgen.²³¹ Jedoch muss nicht jede kindliche Begegnung mit biblischen Texten zugleich in eine existenzielle Aneignung münden. Vielmehr muss anerkannt werden, dass religiöse Erfahrung immer auch unverfügbar bleibt – und dass die didaktische Gestaltung diese Unverfügbarkeit berücksichtigen muss.

Die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Zachäus kann somit als Angebot verstanden werden – als Einladung zur Reflexion, nicht aber als Erwartung einer bestimmten inneren Reaktion. Eine solche Haltung bewahrt die Integrität der Lernenden und schützt sie davor, sich im Scheitern an einem impliziten „Ziel“ der Versöhnungserfahrung unzulänglich zu fühlen. Daher ist es auch beim Modell der Elementarisierung wichtig, die Überwältigungsblocker im Blick zu behalten, die bereits in der Auseinandersetzung mit dem sakramentendidaktischen Strukturgitter thematisiert wurden und einer Überwältigungsgefahr innerhalb der Elementarisierung entgegenwirken können.

Eine weitere Strategie, um der Gefahr der Überwältigung zu begegnen, bietet die Konzeption der Theologie *für* Kinder. Sie bewegt sich zwischen zwei Extremen: „Einerseits verweigert sie sich allen Formen belehrender Instruktion, die in einen potenziellen Dogmatismus münden. Andererseits fragt sie nach den Inhalten [...]“.²³² Die Theologie für Kinder ist von einer Haltung geprägt, die sich auf die Suche nach einer angemessenen Sprache für religiöse Fragen einlässt – von offenen Denkanstößen über orientierende Bildung bis hin zu einem unverzichtbaren Vorschlagspotenzial.²³³

²³¹ Vgl. Englert, *Religion gibt zu denken*, 40.

²³² Pemsal-Maier, „Theologie für Kinder: Instruktion, Perturbation, verbindliches Angebot? Klärungshilfe von Seiten der Systematischen Theologie“, 64.

²³³ Vgl. Pemsal-Maier, „Theologie für Kinder: Instruktion, Perturbation, verbindliches Angebot? Klärungshilfe von Seiten der Systematischen Theologie“, 65.

So kann das Modell der Elementarisierung im „Geist“ der Theologie für Kinder als ein dialogisches Angebot verstanden werden – als Raum, in dem Kinder eigene Fragen stellen, neue Perspektiven entwickeln und auch widersprechen dürfen. Ein solcher Dialog, der theologisches Wissen aus biblischen Texten mit Reflexion verbindet, fördert nachhaltig die theologischen Kompetenzen der Kinder.²³⁴

6. Performativer Ansatz der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung

Unter einem performativen Religionsunterricht versteht man eine Vielfalt von Ansätzen, die darauf abzielen, Religion verständlicher zu machen, indem sie im Religionsunterricht erlebbar wird. Die in der evangelischen Religionspädagogik entwickelten Modelle versuchen dieses Ziel durch die Konzepte der Inszenierung und des Spiels zu erreichen. In der katholischen Religionspädagogik hingegen werden Kinder eingeladen, an einem religiösen Vollzug teilzunehmen, wobei die Teilnahme freiwillig bleibt. Anschließend erhalten sie die Möglichkeit, den Erlebnisakten eine eigene Bedeutung zu geben.²³⁵

Die Idee eines performativen Religionsunterrichts als einen wertvollen religionspädagogischen Entwurf, der die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung unterstützen kann, scheint sehr attraktiv zu sein, insbesondere nach der Berücksichtigung einiger Herausforderungen, die im Zusammenhang mit der Korrelationsdidaktik in dieser Arbeit aufgezeigt wurden.

Die dort gewonnenen Erkenntnisse zeigen, dass eine der möglichen Grenzen der Korrelationsdidaktik eine mangelhafte religiöse Sozialisation ist. Kinder, die am Religionsunterricht teilnehmen, haben oft, obwohl sie getauft sind, keinerlei Verbindung zu religiösen Inhalten. Dieses Phänomen wird durch Kinder verstärkt, die am Religionsunterricht teilnehmen, aber ohne religiöses Bekenntnis sind.

Der performative Religionsunterricht könnte den Lernenden daher einen Raum für Erfahrung anbieten und zugleich eine Reflexion dieser Erfahrung. Durch eine Brücke

²³⁴ Vgl. Pemsel-Maier, „Theologie für Kinder: Instruktion, Perturbation, verbindliches Angebot? Klärungshilfe von Seiten der Systematischen Theologie“, 67.

²³⁵ Vgl. Mendl, „Performativer Religionsunterricht“, 241f.

zwischen Theorie und Praxis wird die Vorbereitung der Kinder auf das Sakrament verständlicher.

6.1. Vielfalt der Bußformen als erfahrungsorientierte Wertebildung im Religionsunterricht

Wie bereits im Abschnitt „Schuld und Versöhnung“ thematisiert, wurde auf das Spannungsfeld zwischen Werte-Erziehung und Werte-Bildung im Kontext der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung aufmerksam gemacht. Kinder in der Phase des moralischen Realismus brauchen Orientierung – doch bloße Vermittlung moralischer Normen im Sinne von Werte-Erziehung greift zu kurz. Eine rein kognitiv-rationale Auseinandersetzung mit moralischen Themen ist Kindern im Erstbeichtalter oft (noch) nicht zugänglich. Hier bietet der performative Religionsunterricht einen ergänzenden und zugleich zentralen Zugang.

Bei den performativen Formen der *paenitentia quotidiana* geht es nicht primär um die Vermittlung komprimierten Glaubenswissens. Dennoch sollten diese performativen Elemente der Bußvielfalt stets in einem kognitiven Anker verortet sein, der es den Kindern ermöglicht, das Erlebte inhaltlich einzuordnen und mit grundlegenden Aspekten religiöser Sprache und Symbolik in Verbindung zu bringen.

Im Vordergrund stehen jedoch vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten und lebensnahe Deutungszugänge religiöser Inhalte.²³⁶ Kinder bekommen dank des performativen Zugangs die Möglichkeit, religiöse Erlebnisse „mit allen Sinnen“ zu erleben.²³⁷

Werte sind nicht statisch – sie entstehen in Beziehungen, in der Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt und durch Erfahrungen mit anderen. Genau hier setzt der performative Religionsunterricht an: Er schafft Erfahrungsräume, in denen Kinder Werte erleben, statt sie nur erklärt zu bekommen. Dabei darf ethische Bildung nicht in bloßen Moralismus oder Aktionismus verfallen. Auch performatives ethisches Handeln muss in einen theologischen Kontext eingebettet sein, um wirksam und glaubhaft zu sein.²³⁸

²³⁶ Vgl. Mendl, *Religion erleben*, 37.

²³⁷ Vgl. Mendl, *Religion erleben*, 355.

²³⁸ Vgl. Mendl, *Religion erleben*, 302.

Die Theologie der Versöhnung ist dabei eng mit der Ethik Jesu verknüpft, die nicht als Regelmoral verstanden werden darf, sondern als Antwort auf die Erfahrung der unverdienten Liebe Gottes.²³⁹ Besonders eignen sich hierfür biblische Texte, die von der Liebe und Zuwendung Gottes erzählen. Solche Texte können auf unterschiedliche Weise erfahrbar gemacht werden – etwa durch Pantomime, malerische Gestaltung, szenisches Spiel oder durch eigene bildnerische Umsetzungen. Auch eine musikalische Darstellung biblischer Geschichten über Versöhnung und Vergebung kann ein sinnvoller Versuch sein, einen Raum für Erleben, Ausdruck und anschließende Reflexion zu schaffen. Solche Formen können auch im weiteren Sinn der Vielfalt der Bußformen zugeordnet werden.

6.1.1. Performative Elemente der *paenitentia quotidiana* als Weg zur Förderung kindlicher Beziehungsfähigkeit

In der bisherigen Auseinandersetzung wurde deutlich, dass Beziehungsfähigkeit eine zentrale Voraussetzung für die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung darstellt. Kinder erwerben moralisches Verständnis, Empathie und Verantwortungsgefühl innerhalb konkreter Beziehungserfahrungen – zunächst in der Familie, später im Freundeskreis und schließlich auch im Glaubensvollzug. Die Fähigkeit, mit sich selbst, mit anderen und mit Gott in Beziehung zu treten, bildet somit die Grundlage für Begegnung mit der Botschaft von Schuld, Umkehr und Vergebung. Die Förderung von Beziehungsfähigkeit muss daher integraler Bestandteil jeder sinnvollen Beichtvorbereitung sein.

Das gemeinsame Feiern verschiedener Formen der *paenitentia quotidiana*²⁴⁰ knüpft genau hier an: Es schafft Erfahrungsräume, in denen Beziehungsfähigkeit im Vollzug weiterentwickelt werden kann. Das gemeinsame Gestalten verschiedener Formen der *paenitentia quotidiana* wirkt sich positiv auf die Beziehungsfähigkeit der Kinder aus und verleiht ihr eine neue Qualität. Denn im gemeinsamen Planen und Gestalten erhalten Kinder die Möglichkeit, mit dem Fremden und Andersartigen in Berührung zu kommen, was ihre Toleranz gegenüber Ungewohntem und Anderem fördert. Darüber hinaus erhalten die Kinder durch performative Zugänge zur Vielfalt der Bußformen die Möglichkeit,

²³⁹ Vgl. Mendl, *Religion erleben*, 301.

²⁴⁰ Dabei ist keine liturgische Gestaltung von *paenitentia quotidiana* gemeint. Im weiteren Verlauf wird gezeigt, dass Liturgie und Gebete keine kindgemäße Form der Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung darstellen.

Ausdrucksformen der Kommunikation zwischen Gott und Mensch – etwa in biblischen Texten – kennenzulernen. In der anschließenden Reflexion können sie diesen Formen Bedeutung zuweisen.²⁴¹

Durch performative Elemente wird das Kind auch in seiner Körperlichkeit gefördert. Performative Gestaltung von *paenitentia quotidiana*, die mithilfe von Händen, Füßen, Augen und anderen Körperteilen zum Ausdruck kommt, unterstützen die Wahrnehmung des eigenen Körpers. Diese Übungen wirken sich auf zweifache Weise positiv aus: Zum einen fördern sie die Beziehung des Kindes zu sich selbst, indem die eigene Wahrnehmung erlebt und vertieft wird; zum anderen stärken sie die Beziehung zu anderen, indem das Kind sensibler und achtsamer im Umgang mit anderen wird. Da diese Formen nicht leistungsorientiert sind, sowie es beispielsweise im Sportunterricht oft der Fall ist, bieten sie Raum für eine vertrauensvolle Begegnung sowohl mit sich selbst als auch mit anderen.²⁴² Ein Beispiel für eine solche Form der *paenitentia quotidiana* könnte das Konzept des Fastens mit allen Sinnen sein.

6.1.2. Positive Zugänge zu Schuld und Vergebung in performativen Formen der *paenitentia quotidiana*

Im Rahmen dieser Arbeit wurde herausgearbeitet, dass es für die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung von Bedeutung ist, Kindern positive Zugänge zu Schuld, Vergebung und Neubeginn zu ermöglichen. Der Umgang mit moralischem Fehlverhalten sollte nicht durch Strafandrohung oder Angstmotive geprägt sein, sondern durch erfahrbare Formen von Annahme, Beziehung und Versöhnung. Eine auf Angst basierende Pädagogik, wie sie in der Kirchengeschichte verschiedentlich zu beobachten war, erweist sich – insbesondere mit Blick auf langfristige Glaubensentwicklung – als problematisch.

Die Erschließung von Ritualen im Religionsunterricht schenkt Kindern Geborgenheit und Sicherheit, stärkt das Gemeinschaftsgefühl und hilft dabei, Zeit bewusst zu strukturieren.²⁴³ Auch kleine Rituale und alltägliche Zeichen der Buße können diese stabilisierende Funktion erfüllen – vorausgesetzt, sie werden sinnvoll eingeführt, gestaltet und im Anschluss

²⁴¹ Vgl. Mendl, *Religion erleben*, 190.

²⁴² Vgl. Mendl, *Religion erleben*, 238.

²⁴³ Vgl. Mendl, *Religion erleben*, 220.

gemeinsam reflektiert. Auf diese Weise bieten sie Kindern nicht nur Orientierung im Ablauf, sondern auch inneren Halt und einen Rahmen zur Deutung eigener Erfahrungen im Licht des Glaubens. Durch diese Rituale erhalten Kinder Gelegenheit, persönliche Erlebnisse aus ihrer eigenen Biografie, beispielsweise mit Erfahrungen aus bereits gefeierten Sakramenten zu verbinden. Und selbst wenn Kinder keine entsprechenden Erfahrungen aus ihrem eigenen Leben mitbringen, können sie durch den Austausch mit anderen an den Erlebnissen und Deutungen Gleichaltriger teilhaben und so neue Zugänge zu religiösen Inhalten entwickeln. Kleine, alltägliche Rituale aus der vielfältigen Praxis der Buße können somit zu tiefen Erfahrungen werden, die von Heilszuspruch und Positivität geprägt sind und das Leben der Kinder bereichern.²⁴⁴

Darüber hinaus zeigt sich, dass religiöse Erfahrung allein nicht ausreicht, um nachhaltige Einsichten zu ermöglichen. Performative Elemente im Religionsunterricht entfalten ihr pädagogisches Potenzial nur dann, wenn sie in einen sinnhaften Zusammenhang eingebettet, reflektiert und von den Kindern selbst gedeutet werden können. Rituale können hierbei unterstützend wirken, indem sie Orientierung bieten, die Lebenswirklichkeit der Kinder aufgreifen und Übergänge strukturieren. Entscheidend ist jedoch, dass sie nicht lediglich als emotionale Impulse verstanden werden, sondern als Ausgangspunkt für einen vertieften Bildungsprozess.²⁴⁵

Zugleich sollte es in einer performativen Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung nicht ausschließlich um das „Erfahrbarmachen“ gehen. Denn dies würde implizieren, dass Verstehen automatisch aus der Erfahrung hervorgeht – ein Ansatz, der einer naiven erkenntnistheoretischen Annahme folgt.²⁴⁶ Denn „es geht um Sensibilisierung, um das Wahrnehmen, um das Öffnen, aber immer auch um das Reflektieren und Gestalten eigener und fremder Erfahrungen von dem, was uns unbedingt angeht.“²⁴⁷

²⁴⁴ Vgl. Mendl, *Religion erleben*, 220.

²⁴⁵ Vgl. Mendl, *Religion erleben*, 303.

²⁴⁶ Vgl. Porzelt, „Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?“, 192.

²⁴⁷ Vgl. Grümme, „Offenheit für das bleibend Unverfügbare - nicht mehr!“, 173.

6.1.3. Biblische Texte als Bestandteil vielfältiger Bußformen: Zur Förderung religiöser Sprach- und Deutungskompetenz bei Kindern

Im Kapitel „Schuld und Versöhnung“ wurde darauf aufmerksam gemacht, dass viele zentrale Begriffe im Zusammenhang mit dem Sakrament der Versöhnung – wie Schuld, Sünde, Umkehr, Reue, Wiedergutmachung, Vergebung und Versöhnung – für Kinder schwer zugänglich sind, da sie in ihrem Alltag kaum Verwendung finden. Gerade vor diesem Hintergrund wird in der einschlägigen Literatur zur performativen Religionsdidaktik die Bedeutung religiöser Sprache als performatives Geschehen hervorgehoben.²⁴⁸

Die performativen Wege der Versöhnung können sich auch positiv auf die sprachliche Befähigung der Kinder auswirken. Indem Kinder aktiv in sprachlich gestaltete Handlungen eingebunden werden, entwickeln sie ein Gespür dafür, wie religiöse Sprache funktioniert und welche Ausdrucksmöglichkeiten sie bietet. Besonders aber im Umgang mit biblischen Texten kann dadurch ein vertieftes Verständnis entstehen – vorausgesetzt, es werden unterschiedliche hermeneutische Schritte nachvollziehbar gemacht, die den Text nicht nur erklären, sondern ihn mit der Lebenswelt der Kinder in Beziehung setzen.²⁴⁹ Ein performativer Umgang mit biblischen Texten zeigt sich exemplarisch in der Vielfalt kreativer und subjektorientierter Methoden, wie die Arbeit mit eigenen religiösen Texten, das Kommentieren, Umschreiben, Gestalten oder Szenisch-Präsentieren biblischer Inhalte.²⁵⁰

Es existiert eine Vielzahl biblischer Texte, die sich für eine solche performative Annäherung im Themenfeld Versöhnung und Vergebung eignen und ein kindgemäßes Verständnis fördern können. Ein Beispiel dafür ist Lukas 19,1–10, die Begegnung Jesu mit Zachäus. Die Elementarisierung dieses Textes, die im Rahmen dieser Arbeit vorgenommen wurde, zeigt exemplarisch, wie vielfältige Anliegen durch biblische Erzählungen kindgerecht erschlossen werden können. Gerade die Verbindung einer sorgfältigen exegetischen Vorarbeit mit einer performativen Umsetzung im Unterricht bietet einen tragfähigen didaktischen Zugang. Eine solche Verbindung sollte – ohne Zweifel – ein fester Bestandteil einer kindgemäßen Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung sein.

²⁴⁸ Vgl. Mendl, *Religion erleben*, 357.

²⁴⁹ Vgl. Mendl, *Religion erleben*, 359–61.

²⁵⁰ Vgl. Mendl, *Religion erleben*, 362–64.

Dabei zeigt sich, dass ein solcher performativer Zugang zentrale Anliegen bibeltheologischer Didaktik aufgreift, denn biblische Texte sind nicht nur Objekt der Analyse, sondern als dialogisches Gegenüber zu verstehen.²⁵¹ Durch die biblischen Texte über Versöhnung und Vergebung, die im Sinne von Performance in den Religionsunterricht integriert werden, eröffnet sich die Möglichkeit, sich aktiv mit deren Bedeutung auseinanderzusetzen und eigene Deutungen zu entwickeln. Damit wird ein weiteres Anliegen bibeltheologischer Didaktik aufgegriffen, die betont: „Den Möglichkeiten der Leser*innen, einen Text zu verstehen und Bedeutungen zu finden, wird [...] eine Priorität ersten Ranges zugestanden [...].“²⁵²

6.2. Herausforderungen der performativen Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung und didaktische Rahmungen

Obwohl die Idee eines performativen Unterrichts sehr attraktiv zu sein scheint, insbesondere im Hinblick auf die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung, ist sie mit einigen großen Herausforderungen verbunden, die sich nicht einfach vom Tisch wischen lassen.

Zu den größten Einwänden gehört die Sorge, dass es durch einen performativen Religionsunterricht dazu kommen könnte, dass sich die Grenze zwischen der Gemeindekatechese und dem Religionsunterricht auflöst. Selbst die Deutsche Bischofskonferenz betont dies in ihrem Dokument „*Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*“, das den Gedanken eines performativen Religionsunterrichts im katholischen Raum zum ersten Mal systematisiert:

„Die Erschließung der Glaubenspraxis im Religionsunterricht ist von der Hinführung auf den Empfang der Initiationssakramente zu unterscheiden. Letztere bleibt Aufgabe der Katechese in der Gemeinde.“²⁵³

Obwohl das Sakrament der Versöhnung kein Initiationssakrament ist, ist es dennoch notwendig, klare Grenzen zu ziehen, um zu vermeiden, dass der Religionsunterricht in eine Rekatechisierung übergeht.²⁵⁴

²⁵¹ Vgl. Novakovits, *Das Wagnis des Scheiterns*, 192f.

²⁵² Novakovits, *Das Wagnis des Scheiterns*, 193.

²⁵³ Deutsche Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Aufgaben*, 29.

²⁵⁴ Vgl. Mendl, „Performativer Religionsunterricht“, 243.

Damit das nicht der Fall ist, muss der performative Religionsunterricht einen Raum für *kritische Auseinandersetzung* bieten, in dem die Lernenden das Erlebte reflektieren und hinterfragen können, damit die Glaubenspraxis besser verstehbar wird, was das eigentliche Ziel eines performativen Unterrichts ist. Die Deutsche Bischofskonferenz bezeichnet diesen Unterschied zur Gemeindekatechese als „sachliche Distanz“²⁵⁵.

Ein weiterer Einwand betrifft die Gefahr der Grenzverletzung und die Beeinträchtigung der Glaubensautonomie der Lernenden, die sich durch verschiedene liturgische Praktiken zeigen könnte. Schließlich darf nicht vergessen werden, dass in manchen Klassen die überwiegende Mehrheit der Kinder nicht gläubig ist. Der performative Unterricht muss daher „für Unterschiede offen sein, für das Vertraute und das noch Fremde, für unterschiedliche Interpretationen und voneinander abweichende Beurteilungen“²⁵⁶, damit er nicht zu einem indoktrinierenden Unterricht wird.

Zusammenfassend lassen sich – neben weiteren – drei zentrale Herausforderungen benennen: Erstens besteht die Gefahr einer Grenzverwischung zwischen schulischem Religionsunterricht und Gemeindekatechese, insbesondere in Hinblick auf sakramentenbezogene Inhalte. Zweitens kann eine zu starke Einbindung religiöser Praxis im Unterricht die religiöse Autonomie der Lernenden beeinträchtigen. Drittens ist die religiöse Heterogenität vieler Lerngruppen zu berücksichtigen, in denen sich auch Kinder befinden, die keine religiöse Praxis kennen oder sich bewusst davon distanzieren.

6.2.1. Umgang mit Heterogenität in der Vielfalt performativer Bußformen im Klassenkontext

Im Umgang mit Heterogenität im Religionsunterricht im Kontext vielfältiger performativer Bußformen stellt sich die Frage, wie religiöse Lernprozesse so gestaltet werden können, dass alle Lernenden unabhängig von ihrem religiösen Hintergrund teilhaben können.

In der Literatur finden sich verschiedene Zugänge, um mit der religiösen und weltanschaulichen Heterogenität im Klassenzimmer umzugehen.

²⁵⁵ Deutsche Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Aufgaben*, 29.

²⁵⁶ Nipkow, *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert*. 2, 92.

Einer dieser Ansätze in der evangelischen Didaktik ist der sogenannte Modus des „als ob“. Er schafft eine Möglichkeit, religiöse Formen auf ihre persönliche Bedeutung oder Tauglichkeit hin zu prüfen, bevor sie eventuell in eine eigene Praxis überführt werden.²⁵⁷ In der Literatur wird die Methode des „als ob“ im Religionsunterricht jedoch auch mit verschiedenen kritischen Einwänden bedacht. So wird unter anderem die Frage aufgeworfen, ob die Inszenierung religiöser Vollzüge im Unterricht der Würde des Gegenstands gerecht werden kann. Befürchtet wird, dass durch das bloße Nachahmen religiöser Handlungen – etwa aus der Liturgie oder dem Gebet – die Ernsthaftigkeit und Tiefe authentisch gelebter Religion verloren gehen könnten. Es besteht die Gefahr, dass solche Praktiken oberflächlich bleiben und eher zu einem Spiel verkommen, als dass sie einen ernsthaften Zugang zu religiöser Bedeutung eröffnen.²⁵⁸

In diesem Zusammenhang scheint der Modus des „als ob“ vor allem im Bereich der Liturgie und des Gebetes nicht den Anliegen des Kapitels dieser Arbeit zu entsprechen, nämlich Kindern Möglichkeiten zu eröffnen und Räume zu schaffen, in denen sie durch verschiedene nichtsakramentale Wege der Versöhnung zu einem *vertieften* Verständnis von Schuld und Vergebung gelangen können.

Der Modus des „als ob“ setzt mit der Annahme „als ob es Gott gäbe“ (*etsi Deus daretur*) bereits implizit eine göttliche Wirklichkeit voraus. Problematisch wird dies insbesondere dann, wenn die performative Teilnahme aller Lernenden mit dem Argument gerechtfertigt wird, dass es sich lediglich um ein „probeweises“ Handeln im Modus des „als ob“ handle. Eine solche Begründung verkennt, dass auch eine symbolische Mitvollzugsform einen impliziten Wahrheitsanspruch transportieren kann. Auch wenn dies in spielerischer Form geschieht, mündet eine solche Prämisse in eine reale Überwältigungsgefahr.

Einen alternativen Zugang beschreibt Mendl, der auf die Möglichkeit einer punktuellen Teilhabe an Erfahrungen der eigenen Religion verweist.²⁵⁹ Er entwickelt mit dem Konzept eine religionsdidaktische Möglichkeit, Kindern im Religionsunterricht einen Zugang zu religiösen Erfahrungsräumen zu eröffnen, ohne dass diese vollständig übernommen werden müssen. Es geht vielmehr um ein tastendes, begrenztes Mitvollziehen religiöser Ausdrucksformen, das immer an Reflexion gebunden bleibt und sowohl Zustimmung als

²⁵⁷ Vgl. Dressler, „Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens“, 283.

²⁵⁸ Vgl. Mendl, „FAQ - was ich schon immer fragen wollte“, 233f.

²⁵⁹ Vgl. Mendl, *Religion erleben*, 80.

auch Ablehnung zulässt. Wichtig ist, die innere Freiheit der Kinder dabei nicht einschränken, sondern durch die Möglichkeit der bewussten Distanznahme zu schützen. Die folgende Grafik stellt die Idee der punktuellen Teilhabe an religiösen Erfahrungen dar:

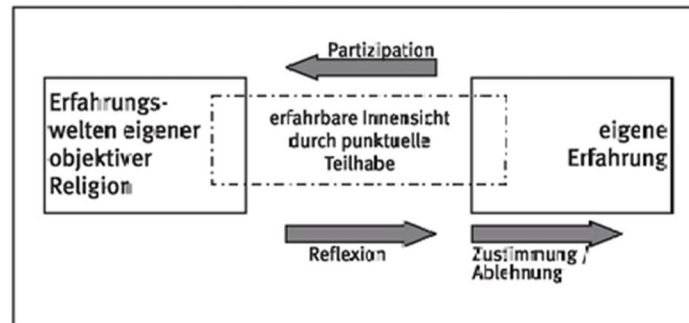


Abb. 6.2.1.: Punktuell Teilhabe an Erfahrungen der eigenen „fremden“ Religion

Die verschiedenen Praktiken aus dem Bereich der *paenitentia quotidiana* sollen im schulischen Religionsunterricht im Sinne einer *punktuellen Teilhabe* verstanden werden. Das Ziel besteht darin, Kinder auf der reflexiven Ebene zu befähigen, eigene Eindrücke zu sammeln, diese zu ordnen und sie zu reflektieren. Der Raum, der durch die verschiedenen Formen der Bußpraxis im Religionsunterricht eröffnet wird, verbindet zwei Ebenen: Einerseits ermöglicht er eine kognitive Auseinandersetzung mit den Erfahrungswelten der eigenen Religion – etwa durch die Einführung und Erklärung ihrer Formen und Bedeutungen. Andererseits schafft er Raum für eigene Erfahrungen der Lernenden, die in diesem Kontext ermöglicht, angeregt und reflektiert werden können. Damit wird nicht eine Verinnerlichung der Bußpraxis im Sinne von festgelegter religiöser Sozialisation angestrebt, sondern ein Raum geschaffen für *potenzielle* religiöse Erfahrungen, die durch Erleben und verarbeitende Reflexion entstehen können.²⁶⁰

Die Einübung religiöser Praxis gehört vielmehr in den Bereich der Katechese und setzt ein anderes Setting sowie andere Bedingungen voraus. Ein dauerhaftes Vertrautwerden mit religiösen Formen im Sinne einer emotionalen und leiblichen Verankerung erfordert nach

²⁶⁰ Vgl. Mendl, *Religion erleben*, 82.

Mendl eine freie Entscheidung für den jeweiligen Glauben – eine Entscheidung, die im schulischen Religionsunterricht nicht erwartet werden kann!²⁶¹

In diesem Kontext ist es daher nicht Aufgabe des Unterrichts, religiöse Praxis fest zu etablieren, sondern Gelegenheiten zur Begegnung und Auseinandersetzung zu schaffen. Die punktuelle Teilnahme an Formen der *paenitentia quotidiana* kann so zu einem tastenden, nicht verpflichtenden Zugang werden, der Reflexion im Religionsunterricht ermöglicht – gerade in Lerngruppen, in denen Kinder über unterschiedlich ausgeprägte religiöse Sozialisation verfügen und oftmals keiner Konfession angehören.

6.2.2. Performatives Arrangement als didaktische Rahmung performativer Erlebnisse

Um diesen und weiteren Herausforderungen des performativen Ansatzes entgegenzuwirken, schlägt Mendl ein formales Modell vor, das Lehrkräfte bei der didaktischen Gestaltung performativer Lernprozesse unterstützen soll:

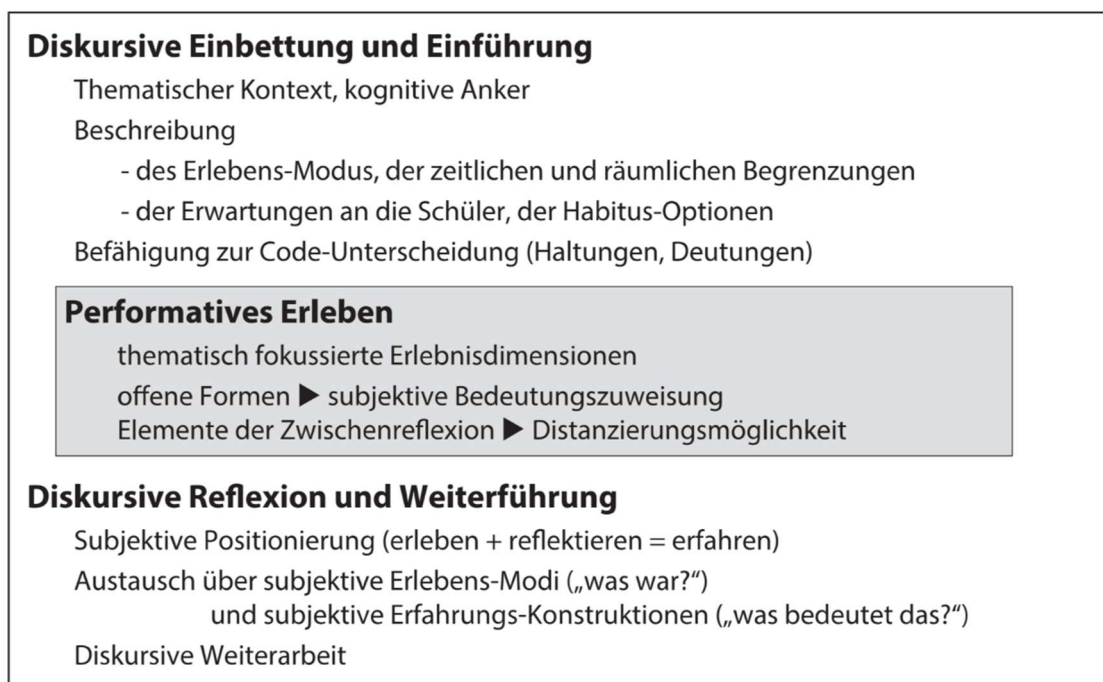


Abb. 6.2.2.: Schematische Darstellung eines performativen Arrangements²⁶²

²⁶¹ Vgl. Mendl, *Religion erleben*, 83.

²⁶² Vgl. Mendl, „Performativer Religionsunterricht“, 244.

Aus diesem Schema lassen sich folgende wichtige Schritte eines gelungen vorbereiteten performativen Religionsunterrichts erkennen:²⁶³

- Einbettung in einen Diskursrahmen

Jede performative Erfahrung sollte durch eine Einführung und eine abschließende Reflexion begleitet werden. Dadurch kann sichergestellt werden, dass die Lernenden auf das Erlebnis vorbereitet sind und sie die Erfahrung nachträglich reflektieren können.

- Wahlfreiheit und Habitusoptionen

Die Lernenden werden über das kommende Ereignis informiert und haben die Möglichkeit zu entscheiden, wie sie sich dazu verhalten möchten.

- Freier Wechsel der Perspektive

Die Lernenden können sich entscheiden, entweder aktiv an einer Handlung teilzunehmen, oder sie aus einer beobachtenden Perspektive zu betrachten.

- Unterscheidung zwischen individueller Reflexion und Gruppengespräch

Die persönliche Reflexion wird von einer möglichen gemeinsamen Diskussion im Gruppengespräch getrennt, in dem individuelle Deutungen zu ermöglichen sind.

- Diskursive Weiterarbeit

Die Ergebnisse des performativen Lernweges werden für die weitere Auseinandersetzung genutzt.

6.2.3. Gefahr einer personalen Überwältigung im Zusammenhang mit einer performativen Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung

Im Kontext schulischer religiöser Bildung stellt das sogenannte Überwältigungsverbot ein zentrales didaktisches Kriterium dar. Überwältigung wird als eine unzulässige Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung, Urteilsbildung und Selbstbestimmung von Lernenden verstanden.²⁶⁴ Auf die performative Vielfalt der Bußformen übertragen

²⁶³ Vgl. Mendl, „Performativer Religionsunterricht“, 244f.

²⁶⁴ Vgl. Herbst, *Die politische Dimension des Religionsunterrichts*, 31:177.

bedeutet dies: Kein religiöser Ausdruck, keine Praxis und kein theologisches Deutungsangebot darf so eingesetzt werden, dass Lernende in ihrer Freiheit zur Zustimmung oder Ablehnung eingeschränkt werden.

Gerade im Fall von performativen Akten, die sich auf religiöse Praxisformen wie Beten oder Bekennen beziehen – also Formen, die auch im Rahmen der Vielfalt der Bußpraxis eine Rolle spielen – wird deutlich, dass diese kaum ohne die implizite Erwartung einer mitvollziehenden Haltung auskommen. Diese Erwartung kann jedoch die persönliche Freiheit des Kindes beeinträchtigen und birgt die Gefahr, dass eine authentische Zustimmung unterrichtlich eingefordert wird.²⁶⁵ Der personale Kern – also das individuelle Glaubensverhältnis, die spirituelle Haltung oder die religiöse Selbstdeutung eines Kindes – ist dem Zugriff schulischer Bildung entzogen.

Es lässt sich sagen, dass performativer Religionsunterricht dort problematisch wird, wo religiöse Akte der *paenitentia quotidiana* mit einem innerlichen Bejahungs- oder Bekenntnismoment verbunden sind und damit unter Umständen die Grenze zur personalen Überwältigung überschreiten.²⁶⁶ Dies gilt insbesondere im schulischen Kontext, wo die Lerngruppe keine freiwillig gewählte Gemeinschaft des Glaubens ist, sondern ein durch institutionelle Rahmenbedingungen zusammengeführtes Kollektiv. In einem solchen Raum kann von den Lernenden nicht verlangt werden, eine persönliche Gottesbeziehung öffentlich zum Ausdruck zu bringen.²⁶⁷ Formen der Bußpraxis, die mehr sind als Performance – greifen auf die personale Dimension der Lernenden zu und setzen eine existenzielle Beteiligung voraus. Daher ist ihre Umsetzung im schulischen Rahmen didaktisch kritisch zu hinterfragen.

6.3. Zur didaktischen Umsetzung der Vielfalt der Bußformen

Wie gerade dargestellt, lassen sich nicht alle Bußformen aus dem Bereich der *paenitentia quotidiana* ohne Weiteres mit den didaktischen Bedingungen eines performativen Religionsunterrichts vereinbaren, wie sie in dieser Arbeit entwickelt wurden. Insbesondere

²⁶⁵ Vgl. Porzelt, „Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?“, 191.

²⁶⁶ Vgl. Porzelt, „Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?“, 191.

²⁶⁷ Vgl. Mandl-Schmidt, „Ein methodischer, didaktischer, systematischer und praktischer Weckruf“, 157.

beim gemeinschaftlichen Vollzug von Gebeten oder Liturgie zeigen sich Spannungsfelder, die im Hinblick auf die persönliche Freiheit und die Unverfügbarkeit des innersten Kerns der Lernenden besonders sorgfältig bedacht werden müssen.

6.3.1. Performativer Umgang mit Gebeten der *paenitentia quotidiana*: Eine kritische Einordnung unter dem Aspekt des Überwältigungsverbots

Für das Gebet im Allgemeinen wird in der religionspädagogischen Literatur betont, dass es sich um eine grundlegende Kommunikationsform mit Gott handelt,²⁶⁸ eine Sichtweise, die grundsätzlich dem Anliegen dieser Arbeit entspricht, die Beziehungsfähigkeit der Kinder zu stärken, denn das Gebet gilt als „hermeneutische[r] Schlüssel zur Gottesbeziehung [...]“²⁶⁹ und ermöglicht eine sprachliche Annäherung an zentrale Dimensionen religiösen Lebens. Aus dieser Perspektive lassen sich auch Gebete aus dem Bereich der *paenitentia quotidiana* – wie das Vaterunser, das Kreuzzeichen oder das Schuldbekenntnis – verstehen.

Gleichzeitig wird jedoch deutlich, dass die konkrete Umsetzung solcher Gebetsformen im schulischen Kontext nicht ohne Weiteres mit dem in dieser Arbeit entwickelten didaktischen Rahmen vereinbar ist – insbesondere in Hinblick auf das Überwältigungsverbot – und daher nicht als performative Form der *paenitentia quotidiana* im engeren Sinne realisierbar erscheint.

Gemeinsames Beten im Klassenzimmer berührt zentrale Bereiche der persönlichen Überzeugung und der individuellen Beziehung zur Transzendenz. Unter dem Risiko einer Überwältigung gilt: Da der personale Kern der Lernenden dem schulischen Zugriff entzogen ist, darf dieser im Unterricht nicht berührt oder in Anspruch genommen werden.²⁷⁰

In Hinblick auf das zuvor dargestellte Überwältigungsverbot wird deutlich, dass das Gebet als persönliche Hinwendung zu einem transzendenten Gegenüber diesem Prinzip widerspricht – da es auf Vertrauen, Beziehung und Hingabe basiert, die nicht eingefordert oder vorausgesetzt werden dürfen. Im Gebet wendet sich der Mensch als begrenztes und angewiesenes Wesen an etwas Höheres, das sich seinem Zugriff entzieht. Daraus kann sich

²⁶⁸ Vgl. Grethlein, „Beten als grundlegende menschliche Kommunikationsform- eine didaktische Kernkompetenz“, 117–27.

²⁶⁹ Grethlein, „Beten als grundlegende menschliche Kommunikationsform- eine didaktische Kernkompetenz“, 124.

²⁷⁰ Vgl. Heumann, „Religionsunterricht darf kein Gebetsunterricht sein!“, 112f.

eine neue Sicht auf sich selbst ergeben. Diese Haltung steht jedoch im Spannungsfeld zu den schulischen Prinzipien von Selbstbestimmung und Autonomie, da sie ein Abhängigkeitsverhältnis voraussetzt, das im Unterricht leicht falsch verstanden werden kann.²⁷¹

Dass performative Formen von Gebeten aus dem Bereich der *paenitentia quotidiana* im Klassenraum nicht umsetzbar sind, bedeutet nicht, dass auf Gebete im Religionsunterricht gänzlich verzichtet werden müsste. Wie bereits dargestellt wurde, kann gerade das Vertrautmachen mit der Vielfalt von Bußformen – ohne eine einseitige Fixierung auf das Bußsakrament – für Kinder eine wertvolle Lernerfahrung darstellen und ihre religiöse Entwicklung positiv fördern. Das Gebet als Phänomen stellt dabei ein unverzichtbares Element religiöser Bildung dar. Auch wenn der Vollzug bestimmter Gebetsformen im Unterricht nicht didaktisch verantwortbar ist, so bleibt doch ihre thematische Einbindung wesentlich.²⁷²

Auch Gebetsformen, die in Verbindung mit der *paenitentia prima*, also der Taufe, stehen – etwa das Glaubensbekenntnis oder das Vaterunser – können im Unterricht thematisiert werden. Sie eröffnen einen Zugang zu grundlegenden Symbolen und Sprachformen des Glaubens. Gleichzeitig bieten sie einen wichtigen kognitiven Anker in Hinblick auf die theologische Vielfalt der Bußpraxis. Denn die Vergebung von Schuld ist nicht allein auf das Sakrament der Versöhnung begrenzt.

6.3.2. Liturgische Vollzüge der *paenitentia quotidiana* im Religionsunterricht: eine kritische didaktische Einordnung

Liturgische Vollzüge der *paenitentia quotidiana* – wie Bußgottesdienste oder heilige Messen – stellen, ähnlich wie Gebete, sinngeladene Hinwendungen zu Gott dar. Sie sind durch ihre rituelle Struktur und ihre sakramententheologische Verankerung jedoch an feste Formen und Deutungsmuster gebunden. Diese liturgische Sprache der Kirche ist bewusst normiert und bewegt sich innerhalb eines begrenzten Bedeutungsraumes, der nicht beliebig individualisierbar ist. Damit stehen liturgische Handlungen im Spannungsfeld zur performativen Didaktik, wie sie im Rahmen dieser Arbeit beschrieben wurde. Denn

²⁷¹ Vgl. Heumann, „Religionsunterricht darf kein Gebetsunterricht sein!“, 114f.

²⁷² Vgl. Heumann, „Religionsunterricht darf kein Gebetsunterricht sein!“, 112f.

performative Arrangements setzen auf offene Formen, individuelle Deutungsspielräume und subjektive Bedeutungszuweisung. Der liturgische Vollzug hingegen lebt gerade davon, dass er gemeinschaftlich getragen und in überlieferten Formen vollzogen wird. Wird versucht, liturgische Elemente in diese Offenheit zu überführen oder kreativ zu verändern, stellt sich unweigerlich die Frage nach der theologischen Tragfähigkeit, Würdigkeit und Authentizität solcher Gestaltungen.²⁷³

6.3.3. Notwendigkeit der Codeunterscheidung

Roose unterscheidet zwischen Performativität und Performance und bietet damit eine hilfreiche Orientierung. Während Performativität auf einen innerlich bejahten, existenziellen Vollzug zielt, meint Performance ein tastendes, reflexives und offenes Spiel mit religiösen Formen – ohne die Voraussetzung von persönlichem Glauben.²⁷⁴

Im Umgang mit Formen der *paenitentia quotidiana* wird im Religionsunterricht eine grundlegende Spannung deutlich: Liturgische Vollzüge und Gebete – etwa Bußgottesdienste, das Vaterunser oder das Schuldbekenntnis – erschließen sich theologisch nur dann vollständig, wenn sie im Sinne der Performativität verstanden werden. Gerade darin liegt jedoch das Problem für den schulischen Kontext. Denn ein solcher Vollzug überschreitet didaktisch vertretbare Grenzen. Er setzt eine persönliche Entscheidung und Glaubenshaltung voraus, die von Lernenden weder eingefordert noch vorausgesetzt werden darf. Der personale Kern der Lernenden ist dem schulischen Zugriff entzogen – das Gebet oder liturgische Formen der *paenitentia quotidiana* widersprechen daher dem Überwältigungsverbot, das in dieser Arbeit ausführlich begründet wurde.

Wie Englert formuliert, ist eine Performance „ein freies Spiel mit Formen“. ²⁷⁵ Diese Haltung ermöglicht im Religionsunterricht die Auseinandersetzung mit religiösen Ausdrucksformen, ohne in die Glaubensräume der Kinder einzugreifen. So lassen sich etwa biblische Erzählungen, kreative Auseinandersetzungen mit dem Thema Nächstenliebe, einfache Übungen – etwa bewusst auf etwas zu verzichten – als Performances gestalten.

²⁷³ Vgl. Porzelt, „Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?“, 192f.

²⁷⁴ Vgl. Roose, „Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität“, 110–15.

²⁷⁵ Englert, „Performativer Religionsunterricht - eine Zwischenbilanz“, 56.

Solche Formen ermöglichen Erfahrung, Deutung und Reflexion – im Sinne einer punktuellen Teilhabe –, ohne in den Modus der Performativität zu kippen, der existenzielle Zustimmung verlangt. Damit werden sie didaktisch anschlussfähig.

Wichtig ist jedoch, dass diese Offenheit der Formen nicht in beliebige Relativierung mündet. Damit performative Zugänge zur Bußvielfalt nicht in bloße Symbolspielerei abgleiten, ist ein kognitiver Anker notwendig. Lernende brauchen Orientierung über Ursprung und Bedeutung religiöser Vollzüge – gerade wenn sie nur als Performance behandelt werden.

Dafür ist eine besondere pädagogische Kompetenz entscheidend: die Fähigkeit zur Codeunterscheidung.²⁷⁶ Die Lernenden sollen erkennen können, wann eine religiöse Handlung existenziellen Ernst beansprucht - im Sinne der Performativität – und wann sie ihnen als beobachtbare Ausdrucksform begegnet, also als eine Performance. In der Literatur heißt es dazu:

„Es müsste den Schülerinnen und Schülern (ansatzweise) deutlich werden, inwiefern jede Performance reflexive Anteile enthält und inwiefern in jeder Reflexion ein Handeln mit bestimmten Konsequenzen steckt.“²⁷⁷

Somit kann auch die Behandlung biblischer Texte im Unterricht im Modus der Performance erfolgen – und dies ohne die Gefahr, die Würde der Texte zu verletzen, wie sie von Meurer thematisiert wird.²⁷⁸ Dennoch sollen die Kinder verstehen, dass diese Texte mehr sind als literarisches Material. Sie tragen eine transzendente Dimension. Das Ziel ist dann nicht ein persönliches Bekenntnis, sondern ein Verständnis für das Bekenntnis – also für dessen Bedeutung im Leben Glaubender.²⁷⁹

6.4. Zwischenfazit der bisherigen Erkenntnisse

Das vierte Kapitel widmet sich der Suche nach einem pädagogischen Ansatz und dessen didaktischer Konkretisierung. Die in den vorangegangenen Kapiteln herausgearbeiteten Faktoren für eine kindgemäße Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung sollen durch diesen Ansatz aufgreifen und berücksichtigt werden.

²⁷⁶ Vgl. Roose, „Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität“, 114.

²⁷⁷ Roose, „Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität“, 114.

²⁷⁸ Vgl. Meurer, „Die Dignität biblischer Texte bewahren - auch auf der Spielwiese des Performativen“, 142–48.

²⁷⁹ Vgl. Roose, „Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität“, 114.

Es wurde gezeigt, dass eine kindgemäße Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung nur dann gelingen kann, wenn sie sich sowohl inhaltlich als auch methodisch an der Lebenswelt und dem Entwicklungsstand der Kinder orientiert. Dabei erweist sich die Korrelationsdidaktik als zentrale religionspädagogische Kategorie. Sie stellt sicher, dass Glaubensüberlieferungen nicht losgelöst von der Lebensrealität der Kinder vermittelt werden, sondern in einen dialogischen Prozess mit deren Erfahrungen treten. Die Korrelationsdidaktik eröffnet somit Zugänge, um die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, und theologische Inhalte auf eine Weise zu vermitteln, die ihnen subjektiv bedeutsam und erfahrbar erscheint.

Das sakramentendidaktische Strukturgitter nach Baudler versucht diesen Anspruch zu konkretisieren, indem es zwischen alltäglichen Grunderfahrungen und theologischen Deutungsmustern vermittelt. Im Verlauf der Arbeit zeigte sich, dass das sakramentendidaktische Strukturgitter insbesondere im Blick auf die Überwältigungsgefahr didaktisch weiterentwickelt werden muss, um eine Hilfe für eine Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung zu sein, die sich als kindgemäß erweist.

Da das Strukturgitter keine inhaltliche Aufbereitung leistet und didaktisch weiterentwickelt werden muss, wurde in der Arbeit ein weiteres korrelatives Modell vorgestellt: das Modell der Elementarisierung. Die Elementarisierung stellt nicht nur eine Reduktion theologischer Inhalte auf das Wesentliche dar, sondern auch eine Transformation: Sie ermöglicht die Übersetzung zentraler Aussagen in eine kindgerechte Sprache und Erfahrungswelt. Am Beispiel der Zachäus-Erzählung wird deutlich, wie sich die Erkenntnisse über kindliches Gewissen, Beziehungsfähigkeit und subjektive Wissensbildung in konkreten Zugängen und Strukturen pädagogisch fruchtbar machen lassen.

Darüber hinaus zeigt Kapitel 4, dass nichtsakramentale Versöhnungswege eine kindgerechte Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung sinnvoll ergänzen können. Es wurde deutlich, dass die performative Didaktik hier Möglichkeiten bietet, religiöse Inhalte mit eigenen Erfahrungen zu verknüpfen – vorausgesetzt, die in Abschnitt 4.5.1 benannten Herausforderungen werden berücksichtigt und die in 4.5.2 beschriebenen didaktischen Grenzen und Umsetzungsmöglichkeiten beachtet. Vor diesem Hintergrund erweisen sich bestimmte Formen der *paenitentia quotidiana* im schulischen Kontext als unzulässig, da sie eine persönliche Gottesbeziehung oder einen Moment innerer Zustimmung voraussetzen,

die im schulischen Kontext nicht erwartet oder eingefordert werden dürfen. Solche Formen finden womöglich ihren angemesseneren Ort in der Gemeindekatechese.

Ein weiterer wichtiger Rahmen für die Umsetzung performativer Elemente ist das sogenannte *performative Arrangement*. Es schafft didaktische Klarheit, sichert die pädagogische Integrität und schützt vor Grenzüberschreitungen. Dazu zählen eine sorgfältige Einführung, die Verankerung in einem kognitiven Anker, die Möglichkeit zur freien Teilnahme sowie eine abschließende Phase der Reflexion. Nur wenn diese didaktischen Bedingungen gewährleistet sind, können performative Formen der *paenitentia quotidiana* im Unterricht einen sinnvollen Beitrag zur Annäherung an die Themen Schuld und Versöhnung leisten.

7. Zusammenfassende Schlussfolgerungen und Ausblick

Im Verlauf dieser Arbeit wurde deutlich, dass die derzeitige Praxis der Hinführung zum Sakrament der Versöhnung in der zweiten Klasse Volksschule aus religionspädagogischer Perspektive kritisch hinterfragt werden muss. Sowohl theologisch-sakramentale Überlegungen als auch entwicklungspsychologische Erkenntnisse zeigen, dass Kinder in diesem Alter im schulischen Kontext kaum angemessen auf das Sakrament vorbereitet werden können, da sie dabei kognitiv überfordert sind und an ihre Entwicklungsgrenzen stoßen.

Diese Einsicht macht deutlich, dass das Ergebnis der Forschungsfrage, mit der sich die Arbeit beschäftigt, in Konflikt mit der weithin bestehenden pastoralen Praxis steht. Die Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung darf im schulischen Kontext daher nicht auf die zweite Klasse Volksschule verkürzt werden. Vielmehr ist sie als ein langfristiger Prozess zu verstehen, in dem Kinder sich im Rahmen ihrer Entwicklung mit den religiösen Themen von Schuld und Versöhnung auseinandersetzen können – und somit indirekt auf eine spätere sakramenteneinführende Katechese in der Pfarrgemeinde vorbereitet werden.

Die in dieser Arbeit herausgearbeiteten Faktoren, die für eine kindgemäße Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung von hoher Bedeutung sind, bilden ein Bündel aus unterschiedlichen, miteinander verknüpften theologischen und

entwicklungspsychologischen Erkenntnissen, die systematisch dargestellt und im zweiten Schritt mit religionspädagogischen Ansätzen in Beziehung gesetzt wurden.

Ein zentraler theologischer Faktor für eine kindgemäße Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung besteht darin, nicht primär auf objektive moralische Normen zu setzen, sondern die subjektive und personale Erfahrungswelt der Kinder in den Mittelpunkt zu stellen. Diese Einsicht – die auch auf der Erkenntnis beruht, dass Kinder nicht zur schweren Sünde fähig sind – wird im Ansatz der Korrelationsdidaktik aufgegriffen und weitergeführt. Zudem wird durch die Verbindung zum Sakrament der Taufe – *paenitentia prima* – deutlich, dass die Themen rund um Versöhnung und Vergebung sakramental nicht zwangsläufig ausschließlich mit der Beichte verbunden sein müssen. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass das Sakrament der Versöhnung im weiteren Kontext einer vielfältigen Bußpraxis betrachtet werden sollte. In der Arbeit wurde auf die lange kirchliche Tradition der Bußvielfalt hingewiesen und diese im weiteren Verlauf mit dem Ansatz der performativen Didaktik in Verbindung gesetzt.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive ergibt sich, dass Kinder im Erstbeichtalter moralische Urteile hauptsächlich aufgrund äußerer Konsequenzen und weniger aufgrund der eigenen Intention treffen. Dies bedeutet, dass eine zu frühe Einführung moralischer Kategorien die natürliche Entwicklung des Gewissens der Kinder beeinträchtigen kann. Vielmehr sollte ein didaktischer Ansatz gewählt werden, der an Erfahrung und Lebenswelt der Kinder anknüpft, um ihre moralische und religiöse Entwicklung zu unterstützen.

Dabei ist insbesondere die Förderung der Beziehungsfähigkeit von zentraler Bedeutung. Es wurde gezeigt, dass moralisches Handeln und Empathie wesentlich aus zwischenmenschlichen Beziehungen erwachsen. Die Fähigkeit, Beziehungen in ihrer Vielschichtigkeit wahrzunehmen, bildet die Grundlage für ein tieferes Verständnis von Schuld, Reue und Vergebung. Kinder sollten daher im Religionsunterricht gezielt darin unterstützt werden, soziale und emotionale Kompetenzen aufzubauen – sowohl in der Beziehung zu sich selbst als auch im Umgang mit anderen und in ihrer Vorstellung von Gott. Dies schafft die Grundlage für eine spätere sinnvolle Begegnung mit dem Sakrament.

Der Ansatz der Werte-Bildung bietet hierbei eine angemessene Orientierung: Anstatt Kindern vorgegebene moralische Werte zu vermitteln, geht es darum, ihnen Raum zu geben, um eigene Werte im Dialog mit der Lebenswelt und religiösen Traditionen zu entdecken und zu reflektieren.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden drei zentrale didaktische Ebenen dargestellt, die eine kindgerechte und entwicklungsorientierte Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung ermöglichen können: die Korrelationsdidaktik als religionsdidaktische Fundamentalkategorie, das Strukturgitter und das Modell der Elementarisierung als didaktische Modelle sowie der performative Religionsunterricht als konkrete methodische Umsetzung.

Die Korrelationsdidaktik bietet die Chance, Glaubensaussagen und persönliche Erfahrungen der Kinder in einen wechselseitigen Austausch zu bringen, wodurch biblische Texte und religiöse Inhalte für Kinder lebensweltlich relevant werden. Allerdings zeigt sich hier die Herausforderung, dass viele Kinder kaum über eigene religiöse Erfahrungen verfügen. Dennoch wurde im Rahmen dieser Arbeit deutlich, dass die Erfahrungswelt der Kinder einen bedeutenden Deutungsraum für religiöse Inhalte darstellen kann. Auch wenn explizite religiöse Bezüge fehlen, bringen Kinder implizites Wissen mit, das durch Werte, Sprache und kulturelle Traditionen geprägt ist. Diese Erfahrungen bilden den Boden, auf dem neue religiöse Bedeutungen wachsen können – insbesondere dann, wenn sie mit vertrauten Alltagserfahrungen in Beziehung gesetzt werden. Die Lebenswelt der Kinder ist damit nicht nur Ausgangspunkt, sondern auch Resonanzraum für mögliche religiöse Deutungen. Gerade in der Auseinandersetzung mit dem, was zunächst fremd oder unverfügbar erscheint, können tiefgehende Lernprozesse angestoßen werden. In diesem Zusammenhang bietet das Modell der Elementarisierung innerhalb der Korrelationsdidaktik eine konkrete methodische Umsetzung. Es ermöglicht, biblische Texte wie die Zachäus-Erzählung so aufzubereiten, dass Kinder auf einer existenziellen Ebene angesprochen werden. Durch die Reduktion auf elementare Strukturen und die Orientierung an der Lebenswelt der Kinder wird ein Deutungsraum eröffnet, in dem die Erfahrungen aus der Lebenswelt der Kinder mit den Erfahrungen aus den biblischen Erzählungen in Berührung kommen.

In diesem Sinn kann auch die kritische Auseinandersetzung mit der Person des Zachäus im Rahmen biografischen Lernens als Chance gesehen werden: Die Figur des Zachäus, die von Unvollkommenheit geprägt ist, bietet Anknüpfungspunkte für Kinder im Sinne eines Lernens an fremden Biographien. Die Offenheit der Erzählung ermöglicht es, ohne Zwang zur Identifikation unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und eigene Werthaltungen zu reflektieren. So können Kinder subjektorientiert Deutungen entwickeln und zugleich Empathiefähigkeit, Selbstverantwortung und moralisches Urteilsvermögen stärken.

Auch in Hinblick auf die performative Umsetzung der Vielfalt von Versöhnungswegen im Religionsunterricht wurde in dieser Arbeit ein differenzierter Zugang entwickelt. Im Umgang mit religiöser Heterogenität bietet das Konzept der punktuellen Teilhabe nach Mendl eine Orientierung. Es ermöglicht Kindern, sich tastend und reflexiv mit Formen der *paenitentia quotidiana* auseinanderzusetzen. Dabei werden Rituale, Symbole und biblische Texte nicht performativ im Sinne eines existenziellen Vollzugs umgesetzt, sondern als Performance – als offenes Spiel mit Formen – erfahrbar gemacht. Ziel ist es nicht, Kinder in eine festgelegte religiöse Praxis einzuführen, sondern ihnen Erfahrungsräume zu eröffnen, in denen sie selbst Eindrücke sammeln, ordnen und reflektieren können. Solche performativen Zugänge bewegen sich bewusst zwischen Beobachtung und Beteiligung, zwischen Erfahrung und Reflexion. Formen der *paenitentia quotidiana* werden in diesem Rahmen zur offenen Deutungsangeboten, die individuelle Resonanz ermöglichen. Damit entsteht ein Raum, in dem sich persönliche Erfahrungen mit religiösen Inhalten verbinden können, ohne eine existenzielle Zustimmung einzufordern. Wesentlich ist dabei die didaktische Rahmung, die Wahlfreiheit und Distanzwahrung garantiert. Kinder sollen selbst entscheiden können, ob sie sich aktiv beteiligen oder eine beobachtende Haltung einnehmen. Durch anschließende Reflexion – individuell oder im Gruppengespräch – können diese Erfahrungen bearbeitet und gedeutet werden. Im Zusammenhang mit den didaktischen Kriterien für eine performative Vielfalt der Bußpraxis hat sich ein zentrales Prinzip herauskristallisiert: das Überwältigungsverbot. Gerade religiöse Ausdrucksformen wie Gebete oder liturgische Vollzüge, die eng mit persönlicher Zustimmung und existenzieller Glaubenshaltung verknüpft sind, stellen im Kontext einer kindgemäßen Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung eine besondere didaktische Herausforderung dar. Im Religionsunterricht darf die Teilnahme an solchen Formen nicht eingefordert werden, da sie den innersten Bereich der religiösen Selbstbestimmung berühren. Das Überwältigungsverbot wird somit zu einem zentralen didaktischen Kriterium. Es schützt die personale Integrität der Kinder und stellt sicher, dass religiöse Erfahrungen nicht inszeniert werden dürfen, wenn sie existenzielle Zustimmung implizieren.

Deshalb können Gebete und liturgische Vollzüge aus dem Bereich der *paenitentia quotidiana* im Unterricht nicht als performative Vollzüge umgesetzt werden. Dennoch bleibt ihre thematische Einbindung von Bedeutung – etwa durch eine reflexive Auseinandersetzung mit ihrer Bedeutung für die Praxis der Versöhnung.

Ein wesentliches Ziel performativen Religionsunterrichts im Umgang mit Formen der *paenitentia quotidiana* ist es, Kindern die Fähigkeit zur sogenannten Codeunterscheidung zu vermitteln. Sie sollen lernen zu unterscheiden, ob es sich bei einer religiösen Ausdrucksform um eine Performance oder um Performativität handelt. Diese Unterscheidung ist besonders wichtig, um zu vermeiden, dass religiöse Handlungen unreflektiert übernommen werden oder in bloße Symbolspielerei abgleiten.

II. Literaturverzeichnis

Arnold, Markus. *Wege der Versöhnung: Grundlagen und Modelle der Bußpraxis in Kinder-, Familien- und Gemeindekatechese*. Feiern mit der Bibel, Bd. [18]. Stuttgart: Katholisches Bibelwerk, 2004.

Baudler, Georg, und Marie-Theres Ex. *Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen; Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten*. UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher 1306. Paderborn: Schöningh, 1984.

Beeli, Benedetg. „Die Entwicklung des moralischen Urteils“. *RL: Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde*, Werte, 25 (1996): 8–13.

Beste, J. „Children Speak: Catholic Second Graders' Agency and Experiences in the Sacrament of Reconciliation“. *Sociology of Religion* 72, Nr. 3 (2011): 327–50.

Boschki, Reinhold. „Beziehung - Grundprinzip religiöser Bildung“. *Katechetische Blätter*, 2, 129 (2004): 140–48.

Bucher, Anton A. „Wie viel und was für Theologie braucht das Kind?“ In *„Darüber denkt man ja nicht von allein nach...“: Kindertheologie als Theologie für Kinder*, herausgegeben von Anton A. Bucher und Elisabeth E. Schwarz. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 12. Stuttgart: Calwer, 2013.

Bucher, Anton A., und Elisabeth E. Schwarz, Hrsg. *„Darüber denkt man ja nicht von allein nach...“: Kindertheologie als Theologie für Kinder*. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 12. Stuttgart: Calwer, 2013.

Clauß Peter Sajak und Karolin Thater. „Alltagsintegrierte religiöse Bildung“. Herausgegeben von Mirjam Zimmermann und Heike Lindner. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet*, 2019.

„Das Evangelium nach Lukas. 3: Lk 15,1-19,27“. Evangelisch-Katholischer Kommentar zum Neuen Testament, 3,3. Zürich: Benziger [u.a.], 2001.

Deutsche Bischofskonferenz. *Der Religionsunterricht vor neuen Aufgaben*. 6. Aufl. 80. Bonn: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2017.

Dressler, Bernhard. „Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens“. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 3, 59 (2007): 269–86.

Edelstein, Wolfgang, Hrsg. *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim: Beltz, 2003.

Egle, Gertraude. *Handbuch für den Religionsunterricht. Theorie und Praxis zum neuen Lehrplan der Grundschule 2. Klasse Volksschule*. Herder, 1993.

Englert, Rudolf. „Korrelation(sdidaktik)“. *Religionspädagogische Beiträge* 38 (18. Juli 2024): 3–18.

Englert, Rudolf. „Performativer Religionsunterricht - eine Zwischenbilanz“. In *Religion zeigen - Religion erleben - Religion verstehen: Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, von Hans Mendl, 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2016.

Englert, Rudolf. *Religion gibt zu denken: eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*. München: Kösel, 2013.

Faber, Eva-Maria. *Einführung in die katholische Sakramentenlehre*. 3., Durchgesehene Auflage. Einführung Theologie. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2011.

Gärtner, Klaudia. „Performanz oder Reflexion, Selbstinszenierung oder Differenzerfahrung?“ *Religionspädagogische Beiträge* 76 (2017): 50–57.

Grethlein, Christian. „Beten als grundlegende menschliche Kommunikationsform- eine didaktische Kernkompetenz“. In *Religion zeigen - Religion erleben - Religion verstehen: Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, von Hans Mendl, 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2016.

Grümme, Bernhard. „Offenheit für das bleibend Unverfügbare - nicht mehr!“ In *Religion zeigen - Religion erleben - Religion verstehen: Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, von Hans Mendl, 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2016.

Hasenstab, Rudolf. „Verantwortlich vor wem, verantwortlich wofür? Die sittlichen Grundbegriffe im Umbruch vom legalistischen zum haltungsethischen Sündendenken“. *Katechetische Blätter*, Schuld und Sünde, 109 (1984).

Heggen, Franz. *Altersgemäße Kinderbeichte, Richtlinien und Wege zur kindgemäße Beichtpraxis in der Diözese Roermond*. Freiburg Basel Wien: Herder, 1966.

Herbst, Jan-Hendrik. *Die politische Dimension des Religionsunterrichts: religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven*. Bd. 31. Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft. Paderborn: Brill | Schöningh, 2022.

Hermans, Chris A.M. „Deduktiv, induktiv und abduktiv“. In *Abduktive Korrelation: religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*, herausgegeben von Hans-Georg Ziebertz. Empirische Theologie 12. Münster Hamburg: Lit, 2003.

Heumann, Jürgen. „Religionsunterricht darf kein Gebetsunterricht sein!“ In *Religion zeigen - Religion erleben - Religion verstehen: Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, von Hans Mendl, 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2016.

Heyen, Heye, und Erna Zonne. *Heute von „Sünde“ sprechen, nicht sprechen? praktisch-theologische Untersuchungen im Kontext von Kirche, Sonderschule und Jugendgefängnis*. Praktische Theologie interdisziplinär, Bd. 2. Wien Zürich Berlin Münster: Lit, 2010.

Inou, Sylvia. „,... denn ich will HEUTE bei dir zu Gast sein‘ 12-jährige Schüler/innen erforschen Gastsein und Gastfreundschaft als Ort der Gottesnähe“. In *„Darüber denkt man ja nicht von allein nach...“: Kindertheologie als Theologie für Kinder*, herausgegeben von Anton A. Bucher und Elisabeth E. Schwarz. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 12. Stuttgart: Calwer, 2013.

Inselmann, Anke. *Die Freude im Lukasevangelium: Ein Beitrag zur psychologischen Exegese*. 1. Auflage. Wissenschaftliche Untersuchungen zum Neuen Testament 2. Reihe 322. Tübingen: Mohr Siebeck, 2012.

Jakobs, Monika. „Konfessioneller Religionsunterricht“. In *Handbuch Religionsdidaktik*, herausgegeben von Ulrich Riegel, 1. Auflage. Kohlhammer-Studienbücher Theologie, Band 25. Stuttgart: Kohlhammer, 2021.

Jakobs, Monika. *Neue Wege der Katechese*. 1. Aufl. München: Deutscher Katecheten-Verein, 2010.

Jeggle-Merz, Birgit. „Liturgiewissenschaftlerin: Kinderbeichte unverständlich und zu früh“. *katholisch.de*, 12. September 2023. <https://www.katholisch.de/artikel/46806-liturgiewissenschaftlerin-kinderbeichte-unverstaendlich-und-zu-frueh#print>.

Johannes Paul II. „Apostolisches Schreiben *Reconcilatio et Paenitentia*“, 2. Dezember 1984.

Katholische Kirche. *Katechismus der Katholischen Kirche*. Taschenbuchausgabe. Leipzig: Benno, 1993.

Kohlberg, Lawrence. *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Herausgegeben von Wolfgang Althof. 1. Aufl. Beiträge zur Soziogenese der Handlungsfähigkeit 1232. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995.

Kropač, Ulrich, und Ulrich Riegel, Hrsg. *Handbuch Religionsdidaktik*. 1. Auflage. Kohlhammer-Studienbücher Theologie, Band 25. Stuttgart: Kohlhammer, 2021.

Lachmann, Rainer, Gottfried Adam, und Christine Reents, Hrsg. *Elementare Bibeltex-te: Exegetisch – systematisch – didaktisch*. 7. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018.

Lämmermann, Godwin. *Grundriß der Religionsdidaktik*. Praktische Theologie heute 1. Stuttgart Berlin Köln: Kohlhammer, 1991.

Langenhorst, Georg. *Kinder brauchen Religion: Orientierung für Erziehung und Bildung*. Freiburg Basel Wien: Herder, 2014.

Langner, Cordula, Hrsg. *Handle danach und du wirst leben: Reichtum und Solidarität im Werk des Lukas*. Stuttgart: Katholisches Bibelwerk, 2011.

Lutz, Bernd. „Sakramentenkatechese: Wider die Abkürzung auf die Vorbereitung zum Erstempfang“. *Katechetische Blätter* 145, Nr. 2 (2020): 96–99.

Mandl-Schmidt, Iris. „Ein methodischer, didaktischer, systematischer und praktischer Weckruf“. In *Religion zeigen - Religion erleben - Religion verstehen: Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, von Hans Mendl, 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2016.

Mendl, Hans. „Eine kurze Geschichte des Performativen - ein kritischer Literaturbericht“. In *Religion zeigen - Religion erleben - Religion verstehen: Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, von Hans Mendl, 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2016.

Mendl, Hans. „FAQ - was ich schon immer fragen wollte“. In *Religion zeigen - Religion erleben - Religion verstehen: Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, von Hans Mendl, 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2016.

Mendl, Hans. „Karriere und Dialektik eines Lernens an fremden Biografien“. *Katechetische Blätter* 146, Nr. 1 (2021): 63–67.

Mendl, Hans. „Performativer Religionsunterricht“. In *Handbuch Religionsdidaktik*, herausgegeben von Ulrich Riegel, 1. Auflage. Kohlhammer-Studienbücher Theologie, Band 25. Stuttgart: Kohlhammer, 2021.

Mendl, Hans. *Religion erleben: ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht; 20 Praxisfelder*. 2. Auflage. München: Kösel, 2013.

Mendl, Hans. *Religion zeigen - Religion erleben - Religion verstehen: Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2016.

Mendl, Hans, Rudolf Sitzberger, Alexandra Lamberty, Mirjam Dick, Viola Huang, Dorothe Knapp, und Johannes Przybilla. „Lernen an Biografien: Eine interdisziplinäre Spiegelung“, 2021.

Meurer, Thomas. „Die Dignität biblischer Texte bewahren - auch auf der Spielwiese des Performativen“. In *Religion zeigen - Religion erleben - Religion verstehen: Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, von Hans Mendl, 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2016.

Mokrosch, Reinhold. „Ethische Bildung und Erziehung“. Herausgegeben von Mirjam Zimmermann und Heike Lindner. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet*, 2016.

Müller, Peter. „Die synoptischen Evangelien - Jesus und die Menschen um ihn“. In *Elementare Bibeltexte: Exegetisch – systematisch – didaktisch*, herausgegeben von Rainer Lachmann, Gottfried Adam, und Christine Reents, 7. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018.

Naurath, Elisabeth. „Bildung, Werte-“. *Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet*, 2016.

Nipkow, Karl Ernst. „Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert. 2: Christliche Pädagogik und interreligiöses Lernen, Friedenserziehung, Religionsunterricht und Ethikunterricht“. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2007.

Novakovits, David. *Das Wagnis des Scheiterns: Religionspädagogische und -didaktische Untersuchungen zu einem Erfahrungsfeld der Gegenwart*. Bd. 57. Stuttgart: Kohlhammer, 2023.

Ortner, Reinhold. *Liebe schenken: religiöse Erziehung in Theorie und Praxis*. 1. Aufl. Illertissen: Media Maria, 2011.

Pemsel-Maier, Sabine. „Theologie für Kinder: Instruktion, Perturbation, verbindliches Angebot? Klärungshilfe von Seiten der Systematischen Theologie“. In *„Darüber denkt man ja nicht von allein nach...“: Kindertheologie als Theologie für Kinder*, herausgegeben von Anton A. Bucher und Elisabeth E. Schwarz. Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 12. Stuttgart: Calwer, 2013.

Piaget, Jean. *Das moralische Urteil beim Kinde*. Taschenbuch Wissenschaft 27. Zürich: Suhrkamp, 1973.

Porzelt, Burkard. „Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?“. In *Religion zeigen - Religion erleben - Religion verstehen: Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 2016.

Rahner, Karl, und Karl H. Neufeld. *Selbstvollzug der Kirche: ekklesiologische Grundlegung praktischer Theologie*. Sämtliche Werke 19. Solothurn Düsseldorf Freiburg im Breisgau: Benziger Herder, 1995.

Regenbogen, Arnim. „Zu Wertediskursen in Erziehung und Gesellschaft – Wer setzt Ziele? Wer bildet die Maßstäbe der Beurteilung?“. In *Werte. Bildung interdisziplinär 1*, herausgegeben von Elisabeth Naurath, 15–27. Göttingen: V&R unipress, 2013.

Reus, Juliane. *Kinderbeichte im 20. Jahrhundert: Pastoralgeschichtliche Untersuchung zum Wandel der Erstbeichtvorbereitung in Deutschland*. Studien zur Theologie und Praxis der Seelsorge 78. Würzburg: Echter, 2009.

Riess, Richard. *Abschied von der Schuld? zur Anthropologie und Theologie von Schuldbekenntnis, Opfer und Versöhnung*. Theologische Akzente 1. Stuttgart: Kohlhammer, 1996.

Riß, Martin. *Feiern der Buße und Versöhnung: zur Reform des Bußsakramentes nach dem II. Vatikanischen Konzil*. Theologie der Liturgie, Band 11. Regensburg: Pustet, 2016.

Roebben, Bert. *Schulen für das Leben: Eine kleine Didaktik der Hoffnung*. Stuttgart: Calwer, 2016.

Roose, Hanna. „Performativer Religionsunterricht zwischen Performance und Performativität“. *Loccumer Pelikan* 3, Nr. 06 (2006): 110–15.

Schambeck, Mirjam. „Korrelation als religionsdidaktische Fundamentalkategorie“. In *Handbuch Religionsdidaktik*, herausgegeben von Ulrich Kropač, 1. Auflage. Kohlhammer-Studienbücher Theologie, Band 25. Stuttgart: Kohlhammer, 2021.

Scharer, Matthias, und Bernhard F. Hofmann. „Leicht gesagt, schwer getan: Versöhnung und Vergebung im Alltag. Buch: Ein Buch für Eltern anlässlich der Erstbeichte ihrer Kinder“. München: Kösel, 1990.

Schütz, Paul. *An den Menschen. Vom Verstehen zum Verwandeltwerden*. Gesammelte Werke. Moers, 1985.

Stuflesser, Martin, und Stephan Winter. *Erneuere uns nach dem Bild deines Sohnes: die Feiern des Taufgedächtnisses, der Umkehr und der Versöhnung*; 4. Grundkurs Liturgie 4. Regensburg: Pustet, 2005.

Tilman, Klemens. *Die Führung zu Busse, Beichte und christlichem Leben*. Klärung und Wegweisung. Würzburg: Echter, 1961.

Weiss, Christoph. *Das Bußsakrament im Kontext der sakramentalen Initiation von Kindern: eine historisch-theologische Studie*. 1. Auflage. Studien zu Spiritualität und Seelsorge 9. Regensburg: Pustet, 2018.

Werners, Hans. „Evangelium als Botschaft der Metanoia. Neutestamentliche Perspektiven“. *Katechetische Blätter* 113 (1988): 709–16.

Witti, Michael, und Alois Weber. *Kinderbeichte: den Weg der Versöhnung gehen*. 2. Aufl. Konkrete Liturgie. Regensburg: Pustet, 2007.

Wollbold, Andreas. *Taufe - Erstkommunion - Firmung - Eucharistie - Trauung: Grundlagen und Gestaltung der Sakramentenpastoral*. Regensburg: Pustet, 2020.

Ziebertz, Hans-Georg, Hrsg. *Abduktive Korrelation: religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog*. Empirische Theologie 12. Münster Hamburg: Lit, 2003.

Zimmerling, Peter. „„Gott ist einsam geworden: Es gibt keine Sünde mehr.“ Ist die theologische Rede von Sünde und Schuld noch zeitgemäß“. In *Studienbuch Beichte*, von Peter Zimmerling. UTB Theologie, Religion 3230. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009.

Zimmerling, Peter. *Studienbuch Beichte*. UTB Theologie, Religion 3230. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009.

Zulehner, Paul Michael. *Umkehr, Prinzip und Verwirklichung: am Beispiel Beichte*. 2. Aufl. Beiträge zur praktischen Theologie Erwachsenenbildung 3. Frankfurt/M: Knecht, 1980.

III. Abbildungsverzeichnis

Abb. 2.3.1.: Viele Formen der Buße (Reus 2009, Abb. 16)

Abb. 6.2.1.: Punktuelle Teilhabe an Erfahrungen der eigenen „fremden“ Religion (Mendl 2013)

Abb. 6.2.2.: Schematische Darstellung eines performativen Arrangements (Mendl 2021)

IV. Abstract

Deutsche Fassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, welche Faktoren aus religionspädagogischer Perspektive wesentlich sind, um Kinder im Rahmen des Religionsunterrichts entwicklungsangemessen auf das Sakrament der Versöhnung vorzubereiten. Dabei ist unter Vorbereitung auf das Sakrament der Versöhnung nicht die sakramentale Einführung gemeint, sondern das Schaffen erster Erfahrungsräume zu den religiösen Themen Schuld und Versöhnung, die eine Grundlage für spätere katechetische Vertiefungen bilden können. Bereits im ersten Teil zeigt sich, dass sowohl theologische als auch entwicklungspsychologische Erkenntnisse darauf verweisen, dass Kinder im Erstbeichtalter mit komplexen moralischen Kategorien oft überfordert sind. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, den Religionsunterricht stärker an der kindlichen Lebenswelt und Beziehungsfähigkeit auszurichten. Im zweiten Teil werden religionsdidaktische Ansätze vorgestellt: die Korrelationsdidaktik als grundlegende religionsdidaktische Kategorie, das Modell der Elementarisierung als deren Konkretisierung sowie der performative Ansatz als konkrete didaktische Umsetzung. Diese Zugänge bieten einen Versuch, die Themen Schuld und Versöhnung kindgerecht und im Sinne der im ersten Teil der Arbeit ausgearbeiteten Faktoren zu vermitteln. Dabei zeigen sich mehrere wichtige didaktische Kriterien, insbesondere das Überwältigungsverbot, die in der Umsetzung berücksichtigt werden müssen.

Englische Fassung

This thesis delves into factors that are essential for appropriately preparing children within the framework of religious education for the sacrament of reconciliation from a religious-educational perspective. In this context, preparation for the sacrament does not imply direct sacramental initiation, but rather involves creating initial experiential spaces around the themes of guilt and reconciliation, laying the foundation for later catechetical deepening. The first part provides insights from theological and developmental psychology perspectives, suggesting that children at the age of first confession are frequently overwhelmed by complex moral categories. Therefore, a stronger orientation towards children's worldview and relational capabilities is necessary. In the second part, religious didactic approaches are presented: correlational didactics as a fundamental religious-educational category, the model of elementalization as its concrete expression, and the performative approach as a practical-didactic method. These approaches represent an attempt to teach the themes of guilt and reconciliation in a child-oriented manner consistent with factors outlined in the first part of the thesis. Important didactic criteria, especially the avoidance of coercion, are identified as essential for practical implementation.