

Gottfried Adam

## Glaube und Bildung

Überlegungen zu einer religionspädagogischen Kairologie anhand der Gottesfrage

### 1. Zur Verständigung über die Frage der Bildung

In pädagogischer Hinsicht ist nach meinem Verständnis die Personwerdung des einzelnen Schülers, der einzelnen Schülerin das oberste Ziel allen schulischen Handelns. Im Blick auf diese Aufgabe kann es nur heißen, hier ist immer die rechte Zeit für eine diesem Ziel förderliche Bildung und Erziehung. Die Ausbildung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und funktionellen Tüchtigkeiten ist dieser Aufgabe zuzuordnen und unterzuordnen.

Im Blick auf die Lernprozesse der Schule können wir entsprechende Bemühungen insgesamt dadurch voranbringen, daß wir bewußt die Perspektive des Lebenslaufs einbringen und von daher unsere schulischen Lehrpläne einer kritischen Durchsicht unterziehen. In der Praxis des Religionsunterrichts ist in den vergangenen Jahren hier manche Entwicklung zu verzeichnen, die in die Richtung einer solchen lebenslauf-orientierten Behandlung der Themen tendiert. Es ist wohl naheliegend, daß Lernen im Blick auf das Ziel der Personwerdung in sozialer Integration nicht zureichend bestimmt wäre, wenn wir es ausschließlich im Sinne einer Verhaltenspsychologie begreifen würden, derzufolge Lernen als Instrument zur Erzeugung von Endverhaltensweisen angesehen wird, bei dem im Vorhinein festgelegt ist, was im Lernprozeß herauszukommen hat.

Im Blick auf ein lernpsychologisch-technologisch verengtes Verständnis ist vielmehr der pädagogisch-didaktische Gesichtspunkt zu bedenken, daß auch für den Lernprozeß die Freiheit der Schülerin, des Schülers und deren Ernstnehmen als Menschen von grundlegender Bedeutung sind. Jene pädagogische Norm, die mit dem Bildungsbegriff, dem es um den Maßstab der Personwerdung des Menschen geht, in die Didaktik eingeführt wurde, behält auch für uns heute Gültigkeit: "Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, daß sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muß richten können" (*Blankertz 1975 41 f.*). Alle Lernvorgänge, sofern sie als solche Bildungsprozesse gesehen werden, wollen nicht nur Traditionsvermittlung sein, sondern sind auf personale Identität und personale Integrität angelegt.

Wichtig ist dabei ferner im Blick auf den Zusammenhang zwischen den Inhalten und den Lernenden, daß Bildung Aufgabe und Werk einer jeden und eines jeden selbst ist. Der Bildungsbegriff der Pädagogik der Neuzeit, der bei uns ausgearbeitet wurde, beinhaltet gerade dieses, daß die Initiative der einzelnen erfordert ist. Zu diesem Dialog zwischen SchülerIn und Inhalt können wir Beistand leisten, wir können aber keine Garantie dafür übernehmen, daß der Dialog zum Erfolg führt. Wenn wir Lernen in einem solchen Horizont von Bildung verstehen, so bedeutet dies, daß das Moment von Selbständigkeit und Reflexivität eingeschlossen ist. Lernen schließt somit Selbstlernen in sich. Das Lernen kann mir niemand abnehmen.

Aber es muß organisiert und strukturiert werden. Das gilt auch für die Frage des religiösen Lernens. Seit einiger Zeit ist in der Religionspädagogik ein starkes Interesse an Fragen der religiösen Biographie und der Frage der Glaubensgenese festzustellen. In einer Situation zerfallender Volkskirchlichkeit und in einer gesamtgesellschaftlichen Situation, die nicht zuletzt im Blick auf die Jugendlichen durch die Stichworte Individualisierung und Pluralisierung zu charakterisieren ist, ist an die Stelle einer relativ einheitlichen und durch das Zusammenspiel von Familie, Kirche, Schule und Gesellschaft weitgehend "funktionierenden" religiösen Sozialisation eine Vielzahl von Zugangswegen zum christlichen Glauben und eine Pluriformität religiöser Orientierungen getreten.

Diese Situation stellt eine große Herausforderung dar. *Rudolf Englert* hat daher eine "religionspädagogische Kairologie" gefordert, die der "Unpünktlichkeit" religiöser Lern- und Bildungsprozesse begegnen solle, weil das Verfehlen des "fruchtbaren Momentes im Bildungsprozeß" ein wesentlicher Grund für das oftmals mißglückte Zusammenspiel von Glauben-Lernen und Leben-lernen sei. Es geht ihm daher darum, "Überlegungen zum rechten Zeitpunkt: zum Kairos der Vermittlung bestimmter religionspädagogischer Hilfen zum Glauben-Lernen anzustellen" (1985 6). Er versteht eine solche religionspädagogische Kairologie als eine Theorie der Pünktlichkeit religiöser Lern- und Bildungsprozesse, als "eine auf der systematischen Reflexion des Ziel-Zeit-Zusammenhanges gegründete Theorie der gesellschafts-, christentums- und individualgeschichtlichen Indekalisierung religiöser Lernprozesse und will als Teil einer Theorie religiöser Bildung verstanden sein" (1985 29).

Seinem Anliegen kann ich voll zustimmen. Freilich stellen die Termini der Pünktlichkeit und Unpünktlichkeit eine unsachgemäße Begrifflichkeit dar. *Englert* setzt selbst gerade das kairologische entschieden gegenüber dem chronologischen Zeitverständnis ab und macht mit dem Gebrauch der Wendung von den "fruchtbaren Momenten im Bildungsprozeß" deutlich, daß es ihm um die Frage

der angemessenen Lernimpulse und Lernprozesse geht. Ein Gesamtentwurf einer religionspädagogischen Kairologie ist ein umfängliches und höchst differenziertes Vorhaben.

In diesem Beitrag geht es um etwas sehr viel Bescheideneres. Ich möchte darlegen, was *J. Fowler* im Blick auf die Frage der Glaubensentwicklung herausgearbeitet hat. Das Interesse geht dabei auf Gesichtspunkte und Kriterien zur Wahrnehmung von Fragestellungen und religionspädagogischen Lernaufgaben im Blick auf spezielle Altersstufen. Sodann soll am Beispiel der Gottesfrage exemplarisch expliziert werden, wo fruchtbare Momente und wichtige Lernaufgaben zu erkennen sind.

## 2. Aspekte der Glaubensentwicklung

Christlicher Glaube basiert auf der Überzeugung, daß Gott, wie er uns in den Zeugnissen des Alten und Neuen Testaments entgegentritt, in den Lebenszusammenhang von Menschen eingetreten ist und eintritt. Christlicher Glaube wird so eine Wirklichkeit im Leben von Menschen. Damit geht er ein in die Welt der religiösen Lebensformen und äußert sich z.B. als Frömmigkeit. Damit bezieht er sich auf religiöse Fragestellungen und konkretisiert sich zum Beispiel darin, daß er die Sinnfrage aufnimmt. Eine absolute Entgegensetzung von christlichem Glauben und Religion ist daher nicht möglich; eine solche Position übersieht vielmehr, daß christlicher Glaube seine religiösen Lebensformen hat, notwendigerweise auf sie angewiesen ist. Die Kommunikation des Evangeliums bedarf der Vollzugsformen christlicher Religion und der Gestaltungsweisen christlicher Frömmigkeit.

*Gerhard Ebeling* hat in seiner "Dogmatik des christlichen Glaubens" (1979 138 f) den Zusammenhang, um den es hier geht, in folgender Doppelthese auf den Begriff gebracht:

- (1) "Der Glaube ist das Kriterium der Religion" und
- (2) "Religion ist jedoch die Lebensbedingung des Glaubens".

In seinen Erläuterungen zu dieser Doppelthese macht *Ebeling* geltend, daß das Evangelium nicht ohne Religion verkündet werden kann und daß das Christliche sich in seiner geschichtlichen Existenz nicht auf bloßes Evangelium reduzieren lasse. Darum kann die Kommunikation des Evangeliums nicht anders sich vollziehen als in der Spannung zur Religion sowie in der Gestaltwerdung als Religion. Demgemäß verweist *Ebeling* darauf, daß das Evangelium in der christlichen Religion seine Spuren hinterlassen hat und "hier den rechten Gebrauch von

Religion gewiesen" hat (ebd. 139). Glaube bezieht sich auf Religion und religiöses Fragen und Suchen und Glaube transzendiert zugleich Religion, religiöses Fragen und Suchen. Das Evangelium ist dabei das Kriterium und die Grenze von Religion.

Der angesprochene Zusammenhang sei an der Sinnfrage verdeutlicht, die für den Religionsunterricht einen wichtigen Bezugspunkt bildet. Christlicher Glaube kann als Einheit von existentiellen Fragen und theologischer Antwort gesehen werden (*P. Tillich*).

Die menschliche Sinnfrage hat einerseits Bedeutung für die christliche Antwort; sie ist darauf bezogen, von ihr angestoßen. Andererseits kann die Antwort des Glaubens nicht einfach aus der menschlichen Frage deduziert werden. Bezogen auf die Sinnfrage bedeutet dieser Zusammenhang: Die Verheißungen des Evangeliums sind auf die menschliche Sinnfrage bezogen, sie können nicht an der menschlichen Sinnfrage vorbei zur Sprache gebracht werden. Aber die Verheißungen des Evangeliums und die damit gegebene Sinnantwort lassen sich nicht aus der menschlichen Sinnfrage ableiten, vielmehr wird diese gerade dahingehend transzendiert, daß ihr die Last der Sinnsuche abgenommen wird durch das Angebot eines bereits verwirklichten Sinnes. Dadurch wird die Sinnfrage verändert. Niemand muß nachweisen, daß er etwas Großes aus sich gemacht hat. Niemand muß seine Leistungen vor sich oder anderen demonstrieren. Wir dürfen wissen, daß wir als Menschen aus der Annahme Gottes leben und von daher Lebenszuversicht und Mut zum Leben erhalten können.

Darum kommen Glaube und Religion im Erziehungsprozeß in der Weise miteinander in Verbindung, daß es im letzten bei der religiös-christlichen Erziehung darum geht, daß die tiefe Gewissenheit des Glaubens ins Spiel kommt, daß jeder Mensch als Person bejaht und angenommen ist, sofern er sich glaubend darauf einläßt, daß dies Bejahtsein Anhalt an menschlicher Erfahrung, d.h. an religiösen Lebensformen und religiösen Verwirklichungen hat und zugleich doch alle menschliche Erfahrung überschreitet. Inhaltlich geht diese Gewißheit des Glaubens nicht auf in dem, was uns an Liebe im Leben begegnet, und sie hört auch nicht dort auf, wo uns Liebe entzogen wird, versagt bleibt. Ja, selbst dort, wo wir uns selbst nicht lieben und bejahen können, wird die Perspektive des Glaubens in der Weise sichtbar, daß vor aller Selbst-Liebe und Selbst-Bejahung die Liebe und Bejahung durch Gott steht, die es ermöglicht, sich selber anzunehmen. In Person und Botschaft Jesu ist dieser Grund christlichen Lebens und Glaubens leibhaftig geworden. Der Religionsunterricht dient der Kommunikation des Schülers mit dem Evangelium. Dabei ist das Evangelium als Verheißung Grund und Inhalt des Glaubens, der sich in religiösen Lebensformen seine Gestaltung sucht, und

steht in Beziehung zur Schülerreligion und Schülertheologie und deren konkreten Ausprägung in Religiosität.

In diesem Sinne unterscheidet auch *Hans-Jürgen Fraas* in seinem Beitrag "Lebenslauf und religiöse Entwicklung" (1987 139) zwischen dem Glauben als Begegnung und der Breite der religiösen Lebensformen als dem Niederschlag dieses Glaubens: "Die Begegnung mit Gott, die der Person als ganzer zuteil wird, trifft den Menschen jeweils neu und ganz im Sinn der Rechtfertigung, während auf der Seite der daraus resultierenden Lebensformen von einem fortschreitenden Prozeß im Sinn der Heiligung gesprochen werden kann. Dann ist das Wachstum des Glaubens genauer als ein Wachstum der religiösen Lebensformen des Glaubens zu bezeichnen (vgl. in diesem Sinn z.B. *Hebr. 6 1 f*). Nicht der Glaube entwickelt sich, sondern der glaubende Mensch in seinen Lebensformen, seinen Ausdrucksweisen, seinem Vorstellungsvermögen usw.. Der Glaube schon des Kindes als Gottesbeziehung ist im Vergleich zum erwachsenen oder alten Menschen bereits vollwertig; die religiösen Lebensformen, die Manifestationen des Glaubens bilden sich aber in zunehmendem Maß mit der Entwicklung der Persönlichkeit, mit der Lebenserfahrung, mit der Biographie weiter aus" (ebd.). Auf einem solchen Hintergrund sind die Versuche der Beschreibung von Glaubensstufen und einer Glaubensentwicklung zu sehen.

Besonderes Interesse verdient das Konzept von *James Fowler*, das er nach einer Reihe von Vorarbeiten in seinem Buch "Stages of Faith" (1981 vgl.auch *K.E.Nipkow / F.Schweitzer / J.Fowler 1988*) vorgelegt hat. Fowler unterscheidet sechs Stufen des Glaubens für die Entwicklung von der Kindheit bis ins Alter, wozu eine Anfangsstufe in den beiden ersten Lebensjahren hinzutritt.

*Vor-Stufe: Erster Glaube (1-2 Jahre)*



Ursprünglich sprach *Fowler* von undifferenziertem Glauben. Durch die mütterliche und väterliche Präsenz wird eine Basis für das grundlegende Vertrauen gebildet. Dabei ist die Erfahrung der Gegenseitigkeit mit den Menschen, die einen lieben und sich um einen kümmern, wichtig. Es handelt sich im wesentlichen um die vorsprachliche Zeit.

### Stufe 1: Intuitiv-projektiver Glaube (3-7 Jahre)



Die Herausbildung der Sprache im Alter von etwa zwei Jahren erlaubt es, die Welt zu benennen und nach ihrem Sinn zu fragen. Die Denkopoperationen sind voroperational (*Piaget*), wobei sie wenig Bewußtsein von Ursache und Wirkung einschließen, aber durch die Vermischung von Phantasie und Wirklichkeit gekennzeichnet sind. Da die Welt von einer egozentrischen Perspektive gesehen wird, ist wenig Fähigkeit vorhanden, die Perspektive anderer einzunehmen. Weil nur wenig Gefühl für Zeit und Raumkonzepte vorhanden ist, erfährt das Kind das Leben von Augenblick zu Augenblick und eher in fragmentarischer Weise denn als etwas Ganzes. Beispiele, Stimmungen, Aktivitäten und Erzählungen können sehr stark, ja dauerhaft beeindrucken.

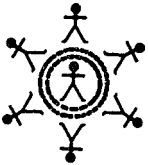
### Stufe 2: Mythisch-buchstäblicher Glaube (Grundschulzeit)



Der Übergang zu Stufe 2 beginnt, wenn ein Kind mit der Schule anfängt. Eine Revolution im Wissen und Bewerten ereignet sich durch die Möglichkeit zu konkreten Denkopoperationen. Das Kind ist nun in der Lage, die Perspektiven von anderen in Fragen von gegenseitigem Interesse einzunehmen und entwickelt dabei einen Sinn von Fairneß, der auf Reziprozität basiert. Geschichtenerzählen hilft, um Erfahrungen und Sinn zuzuordnen. Die Phantasie ist an konkrete und realistische Elemente gebunden. Geschichten, Symbole und Verhaltensweisen, die auf eine religiöse Tradition bezogen sind, können eine große Bedeutung für das Kind auf dieser Stufe gewinnen. Man kann Erwachsene auf dieser Stufe finden ebenso wie auf Stufe 3. Ein Jugendlicher oder Erwachsener, der Erfahrungen und Ideen in konkreter und buchstäblicher Weise angeht, ohne zurückzutreten, um einen Sinn für die Persönlichkeit oder die Gefühle des Selbst oder anderer zu gewinnen, ist in die Buchstäblichkeit dieser Stufe eingebettet.

### Stufe 3: Synthetisch-konventioneller Glaube (Jugendzeit)

Die Welterfahrung geht über die Grenzen der Familie hinaus. Inmitten dieses komplexen Lebenszusammenhangs muß der Glaube eine zusammenhängende Orientierung bereitstellen und eine Basis abgeben für die Gewinnung einer eigenen Identität. Es handelt sich dabei um eine konformistische Stufe in dem Sinne, daß die Äußerungen und Einstellungen von bedeutenden "Anderen" wichtig sind, weil eine eigene autonome Position noch nicht völlig gewonnen ist. Eine zum Teil unreflektierte Synthese von Überzeugungen und Werten entsteht, um die eigene Identität zu stützen und das Gefühl der Gemeinsamkeit mit anderen zu ermöglichen. Autorität wird Trägern traditioneller Autoritätsrollen zugeschrieben. Die Bezugsgruppe, mit der man lebt, hat eine wichtige Funktion.



### Stufe 4: Individuierend-reflektierender Glaube (ab dem frühen Erwachsenenalter)

Der Übergang zur Stufe 4 ist ziemlich schwierig. Es sind eine Reihe von Spannungen zu bearbeiten. Das Verständnis von sich selbst wird nicht mehr länger durch die Summe der eigenen Rollen oder der Bedeutung für andere begriffen, sondern ein eigenes Selbst (Identität) und ein eigener Standpunkt "Weltanschauung" werden gewonnen. Die eigenen Ansichten werden im Zusammenhang eines letzten Umgreifenden ausgearbeitet.



### Stufe 5: Verbindender Glaube (ab dem mittleren Lebensalter)

Diese Stufe beinhaltet die Integration einer Reihe von unterschiedlichen Elementen in die Überzeugungen der Person. Die Verklammerung der Polaritäten im Leben eines Menschen, die Wachsamkeit gegenüber Paradoxien und das Bedürfnis nach verschiedenen Interpretationen der Wirklichkeit sind Kennzeichen dieser Stufe. Dabei gewinnen Symbol und Geschichte, Metapher und Mythos erneut besondere Aufmerksamkeit als Mittel, Wahrheit zu erfassen und auszusagen. Hier wird eine neue Unmittelbarkeit gewonnen.



### Stufe 6: Universalisierender Glaube



Stufe 6 wird als selten anzutreffend bezeichnet. Als Beispiele werden *M. Gandhi*, *M.L. King*, *D. Hammerskjöld*, *D. Bonhoeffer* und *Mutter Teresa* genannt. Diese Menschen haben den Geist einer umfassenden und erfüllten menschlichen Gemeinschaft real werden lassen. Die Perspektive weitet sich zum Universalen hin, unter Einschluß von allen (auch religiösen) Gemeinschaften, von Gerechtigkeit, von Liebe und Mitleiden - alles im Rahmen einer Vision von einer transformierbaren Welt.

*J. Fowler* hat ausdrücklich darauf hingewiesen, daß es sich bei seinen Strukturstufen des Glaubens um eine Entwicklung in einer unumkehrbaren Reihenfolge handelt. Hier ist ein Punkt, der - bei aller Wertschätzung für Einsichten von *Fowler* - doch Anlaß zu der Frage gibt, ob man in dieser Weise von einer Abfolge von Stufen des Glaubens reden kann. Denn: im Sinne reformatorischer Theologie ist jedes Lebensalter gleich unmittelbar zu Gott. Gleichwohl sind die Ausführungen von *J. Fowler* ausgesprochen hilfreich, um aufmerksam zu werden auf die Fragen, die für eine religiöse Erziehung in den entsprechenden Lebensphasen anstehen. Das könnte nun im einzelnen ausdifferenziert werden im Blick auf die Frage des Erzählens, des Symbols (vgl. dazu *Schweitzer* 1985) usw..

### 3. Religiöse Bildung und Subjekt-Sein der Educanden

Von daher gelingt es zweifellos, religiöse Bildung altersangemessen zu inszenieren. Freilich darf man dabei nicht außer acht lassen, daß zu einer religiösen Bildung zur rechten Zeit auch die Eigentätigkeit der Educanden gehört. Man geht heute in der Religionspädagogik davon aus, daß das Kind mit den ersten Erfahrungen der Fürsorge und Liebe der Eltern resp. nächster Bezugspersonen wesentliche Voraussetzungen für die spätere Entfaltung eines eigenen selbständigen Glaubens erhält. Das Kind übernimmt zunächst den Glauben seiner Eltern und Gefühle durch *Imitation*. Dann folgt eine Phase der *Identifizierung mit Vorbildern*. Dem schließt sich die Phase der *kritischen Auseinandersetzung* an. Selbstverständlich folgen diese Phasen oder Stufen nicht nach exakt bestimmbareren Zeitabständen aufeinander, noch löst die nächste Stufe die vorhergehende völlig ab. Man könnte eher das Bild einer Spirale nehmen, bei der die nächste "Win-



dung" die vorhergehende nicht ablöst, sondern weiterführt, als Durchgangsstufe erscheinen läßt in Kontinuität mit der neuen "Stufe".

Glauben wird zunächst durch Imitation gelehrt. Das Kind wird hingenommen in den Glauben seiner Eltern.

Ein Beispiel: Wenn ein Kind mit seinen Eltern die Erfahrung von Vergebung macht, wenn es sieht, wie sich die Eltern zu einer christlichen Gemeinde halten, wenn es erfährt, daß die Menschen seiner nächsten Umgebung die Fragen ihres Lebens, Freuden und Sorgen "mit ihrem Gott besprechen", dann wird das Kind dies zunächst einmal für sich übernehmen.

Es besteht gar kein Zweifel, daß die Familie nach wie vor eine grundlegende Bedeutung für die Ausformung der kindlichen Religiosität hat.

Dieselbe Nachahmung geschieht auch im negativen Fall, etwa mit einer durch Angst, Autorität und Unterdrückung motivierten Religiosität. Gott wird hier als derjenige erfahren, der "überall" als Aufpasser kontrolliert, als der "moralische Kinderschreck" und damit als Erziehungshilfe fungiert.

In der 2. Phase geht es um eine mehr oder weniger starke Identifikation mit ganz bestimmten Vorbildern. Dabei stellt sich zunehmend - analog zur Entwicklung der eigenen Denkmöglichkeiten - der Prozeß des Sich-Bewußtwerdens und der überlegten Identifikation ein. In dieser Zeit will das Kind dann oft so sein wie Elia oder David, wie Paulus oder Petrus, wie Maria oder Martha. Auch die Eltern, die Kindergärtnerin, der Lehrer, die Lehrerin, können solche Identifikations-Vorbilder sein.

Zwischen 10 bis 16 Jahren folgt eine Zeit der kritischen Auseinandersetzung, des aktiven Problematisierens des eigenen Kinderglaubens, der religiösen Vorstellungen, die im bisherigen Leben ausgebildet wurden und eine Rolle gespielt haben. In dieser Zeit stehen für den Heranwachsenden alle Identifikationsmöglichkeiten zur Disposition. Deswegen wird kritisch gefragt, ob die zentralen Aussagen des christlichen Glaubens (wie das Vater-Sein Gottes, das Sohn-Sein Jesu und der Christen, das Liebesangebot usw.) in Beziehung stehen zum Alltag und ob solcher christlicher Glaube zu einer reifen, nämlich freien und nicht zu einer ängstlichen Lebensgestaltung führt.

In dieser Zeit ist es wichtig, daß der bzw. die Jugendliche offen fragen darf, daß er bzw. sie wesentliche Grundaussagen in Frage stellen kann und daß er bzw. sie mit Erwachsenen zusammenlebt, die ihr Verständnis des christlichen Glaubens und die entsprechende Praxis authentisch leben. Kritische, identifikatorische und imitatorische Elemente können dann in einem mündigen Glauben zusammentreffen.

Diese Hinweise auf die obigen drei Phasen wären falsch verstanden, wenn man meinen würde, daß die Entwicklung so abläuft, daß man sich zunächst in religiöse Formen eingewöhnt und erst in der Zeit der Pubertät beginnt, sich selbständig mit diesen Formen und den Inhalten auseinanderzusetzen. Im Gegenteil. Bereits im Alter von 3 oder 4 Jahren setzt der Prozeß ein, religiöse Fragen selbständig zu begreifen und zu verarbeiten. Dies ist wichtig, weil immer wieder die Meinung vertreten wird, daß der Prozeß der selbständigen Verarbeitung erst sehr spät einsetze. *Hildegard Hetzer* hat in ihrem Aufsatz "Selbständige Bemühungen kleiner Kinder, Gott zu begreifen" (1971 33ff.) gezeigt, daß bereits Kinder religiöse Fragen und Probleme selbständig bearbeiten.

Am Beispiel eines 3-jährigen Kindes, das die Frage der Allgegenwart Gottes zu bearbeiten versucht, zeigt *H. Hetzer*, wie Betty in einer bewegten Auseinandersetzung steht. Sie stellt z.B. die Frage: "Wußtest Du schon, daß Mutter den Kopf von Gott in sich hat?" Sie führt weiter aus, daß Vater "ein Bein habe" und fährt fort, daß Kopf, Arme und Beine unter die Geschwister verteilt seien. Bei den letzten beiden Angehörigen bleibt nur jeweils ein Stück Bein übrig. Diese Vorstellung von der Zerstückelung des Leibes Gottes zu Gunsten der eigenen Familie entspricht der konkretistischen und egozentrischen Vorstellung des kleinen Kindes. Betty versucht nämlich, das Problem der Allgegenwart Gottes auf eine ihr verständliche Weise zu lösen. Auf diese Auseinandersetzung mit dem Problem war sie offenbar durch ein Gespräch mit der Mutter gestoßen worden, das davon handelte, daß Gott überall sei. Auf die mehrfache Frage, ob Gott hier und dort sei, erhielt sie stets die Antwort "ja". Einige Tage später teilt das kleine Mädchen eine weitere Leseart mit: "Ich bin so froh, ... daß Gott nicht kaputt geschnitten worden ist." Diese Mitteilung läßt ahnen, daß Betty durch eine neue Leseart von erheblichen Bedenken, die ihr gekommen waren, befreit wurde. Die Erwachsenen hatten in diesem Zusammenhang keine Möglichkeit, in die Auseinandersetzung einzugreifen, sondern waren nur Empfänger von Mitteilungen über den jeweiligen Erkenntnisstand.

*Hildegard Hetzer* weiß noch ein weiteres, überaus instruktives Beispiel über die beharrlichen Bemühungen der sechsjährigen Trude um das Verständnis von Gott dem Schöpfer zu berichten, das ebenso "typisch" für das Alter von sechs Jahren ist, wie das eben referierte Beispiel für die Beschäftigung mit der Frage nach der Allgegenwart Gottes "typisch" ist für ein etwa dreijähriges Kind. Eine Reihe von Aussagen gibt Einblick in einen Prozeß, der sich über einen Zeitraum von zwei bis drei Monaten hinzieht.

"Als die Mutter beim Mittagessen mit der Schöpfkelle die Suppe austellt, sagt Trude, die eben angefangen hat, die Schule zu besuchen: 'Ach, von dem hat sie

heute gesprochen.' Auf einige an sie gerichtete Fragen teilt Trude mit, daß die Lehrerin vom lieben Gott gesprochen habe. 'Der ist ein Schöpfer. Der kann alles machen und gibt uns alles', weiß Trude wortgetreu zu berichten ... Einer Erklärung des Vaters, daß es Wörter mit zweierlei Bedeutung gäbe, daß man Gott einen Schöpfer nenne und die Schöpfkelle auch so genannt werde, schenkt Trude nicht viel Beachtung."

Einige Tage später kommt es mit der Mutter zu einem Gespräch darüber, wie groß der Schöpfer sein müsse, damit Gott alles in die Geschäfte usw. bei Nacht schöpfen könne.

Es schließt sich wiederum einige Zeit später ein Gespräch an darüber, daß man einen Künstler wie den Onkel Hans, der etwas geschaffen habe, einen Schöpfer nenne.

Einige Wochen später gehen Vater und Tochter spazieren. Trude kommt auf die Schöpferfrage zurück. Sie erinnert daran, wie dumm sie gewesen sei. Als der Vater nachfragt, sagt sie:

"Aber das ist beim lieben Gott ganz anders als beim Onkel Hans. So wie wenn ich träume. Da hab ich auch keinen Stoff für das Kleid von der Prinzessin gekauft. Keinen Stoff gekauft und nix genäht. Ich hab es auf einmal angehabt. Schön war's, so Seide und goldene Borten. Beim lieben Gott ist es auf einmal da. Wie ich aufgewacht bin, war das Kleid weg. Beim lieben Gott ist das so ganz anders. Was er so träumt, das bleibt halt. So ist das. Das weiß ich."

Im Verlauf der Beschäftigung mit dem Thema wurde Gott von einer mit Kräften ausgestatteten Sache zu einem menschenähnlichen Wesen und dann zu etwas 'ganz Anderem' (Hetzer 1971 39f).

*Hildegard Hetzer* hat mit diesen Beispielen gezeigt, daß die religiöse Entwicklung nicht auf dem Wege eines bloß passiven Imitierens über ein unkritisches Identifizieren zu einem reflektierenden Ablösungsprozess führt, sondern daß bereits die religiöse Erziehung im Vorschulalter als Wechselspiel von Vorgabe und Verarbeitung, von Imitation, anfänglicher Identifikation und erster kritischer Reflexion verläuft.

#### **4. Wandel der Gottesvorstellungen und das Fragen nach Gott als religionspädagogische Herausforderung**

Die "Religion des Kindes" ist zunächst im Sozialisationsprozeß vorgegeben, so sagten wir, indem sie in Erfahrungen der Imitation, der Identifikation und des Mündigwerdens kritische Gestalt annimmt. Hier haben wir es gleichsam mit der

objektiven Seite der religiösen Sozialisation zu tun. Die subjektive Seite zeigt, daß diese sozialisierenden Lernprozesse durchsetzt, getragen und bestimmt sind durch persönliche, nichtplanbare Entscheidungen und Verarbeitungen des Kindes oder Jugendlichen.

Spricht man also vom Hineinwachsen des Kindes und Jugendlichen in den Glauben bzw. in eine Religion, so ist damit gemeint, daß die lernende Auseinandersetzung zum Prozeß des Zum-Glauben-Kommens und des Lebens im unverfügbaren, von Gott geschenkten Glauben hinzugehört. Anders gesagt: Objektive und subjektive Momente, vorgegebene Elemente und eigene Entscheidungen, Gottes Geschenk des Glaubens und des Menschen Antwort liegen im Prozeß der religiösen Sozialisation stets ineinander. Zentraler Inhalt des christlichen Glaubens ist es, daß Gott es ist, der uns ein grundlegendes Lebenszutrauen ermöglicht. Wir können diese Lebenszuversicht gewinnen auch angesichts der Erfahrungen von Ohnmacht, der Wirklichkeit von Leiden, der Anfechtung in unserem Leben. Wenn dies der Grundtenor und die Grundlinie ist, die sich bei allem Reden von Gott durchhält, so ist es zugleich notwendig, mit unseren Kindern und Jugendlichen von Gott im Zusammenhang ihrer jeweiligen Erfahrungen, Denkmöglichkeiten und bildhaften Vorstellungshorizonten zu reden. Darum sind auch das Gottesbild, die religiösen Formen und Vorstellungen, in denen wir diese grundlegende Wirklichkeit in ihrer Bedeutung für unser Leben erfassen und beschreiben, Wandlungen unterworfen. Als Menschen formen wir daher verschiedene Möglichkeiten aus, Gott zu begreifen und zu verstehen. Wichtig ist dabei, daß wir unsere Kinder nicht auf eine bestimmte Gottesvorstellung festlegen. Die Wirklichkeit Gottes ist soviel größer als alle unsere Vorstellungen. Andererseits ist es notwendig, die grundlegende Aussage von Gott als dem Grund unseres Vertrauens zu konkretisieren. In bildhaften Darstellungen läßt sich etwa verfolgen, wie diese Entwicklung sich gestaltet. (zum folgenden vgl. *H. Siegenthaler* 1980).

Beim 5- bis 8-jährigen Kind stehen vor allem drei Qualitäten im Vordergrund: Gott ist im Himmel! Gott ist Schöpfer aller Dinge! Gott schützt und bewacht mich! Dabei stellt sich als besonderes Problem heraus, wie Gott einerseits "im Himmel" sein kann und andererseits auf der Erde wirken kann, also "unten" ist. In bildhaften Darstellungen lösen Kinder z.B. das Problem, indem sie Engelsfiguren verwenden, die als Boten zwischen oben und unten fungieren, sowie jene Symbole, die eine Verbindung ausdrücken: die Leiter, eine Straße zum Himmel, der Regenbogen.

Im 8./9. Lebensjahr erscheinen - im Zuge der zunehmenden Hinwendung zur Realität - in den Gottesvorstellungen Qualitäten, die der erlebten Wirklichkeit

entliehen sind. Der Bereich der kultischen Gegenstände (Kerze, Licht, Becher) oder Bilder aus der religiöskirchlichen Praxis (Kruzifix) werden wichtig. Ferner zeigt sich, daß das Gottesbild des Kindes mit dem Vater- und Mutterbild im Zusammenhang steht. Weiterhin stellt sich das Problem, daß Gott zwar unsichtbar, aber gleichwohl wirksam ist. Hier tauchen erste Symbole auf, um dies darzustellen: die Hand Gottes als mahnender Finger und als schützende-leitende Hand; das Auge Gottes im Sinne von: Gott hat die Übersicht über alles, was mit mir geschieht - und: Ich kann mich nicht vor ihm verbergen, er sieht alles.

Hier tauchen erste Ganzheitssymbole auf. Im Alter von 10 bis 12 Jahren werden vielfältige Eigenschaften Gottes im Gottesbild der Kinder sichtbar: Gott als Schöpfer Himmels und der Erde! Gott als Beschützer des Menschen! Gott als Richter und Strafender! Gott in seiner Heiligkeit! Gott im Zusammenhang mit dem Kosmos, Gott in seiner Weisheit und Allmacht usw.. Der Zusammenhang mit der menschlichen Gestalt ist bei diesen Eigenschaften deutlich. Gott besteht in seiner Menschlichkeit in der Vorstellungswelt der Kinder. In einer Schülerzeichnung wurde dies dahingehend ausgemalt, daß Gott auf einer Hollywoodschaukel sitzt und die kleine Erde unten, wo die Menschen miteinander Ball spielenderweise gezeigt werden, besieht.

Vom 12./13. Lebensjahr an wird die Tendenz sehr viel stärker, Gott in formal-abstrakten Symbolen darzustellen. Er kann die Weltkugel in der Hand halten. Er kann wie ein Wind dargestellt werden, wie die Energie des Atoms usw.. Nach dem 16. Lebensjahr erscheinen sehr viel stärker die Christusfigur, die Ordnungsperspektive in der Gottesvorstellung und vor allem die symbolischen Motive der Ganzheit. Der Zusammenhang mit Schöpfung, mit Leiden, dem Tod und den Widersprüchlichkeiten der Welt wird deutlich herausgestellt.

Aufgrund neuerer empirischer Untersuchungen wissen wir, daß das Alter von achtzehn bis zwanzig Jahren eine lebensgeschichtlich höchst sensible Phase im Blick auf die Frage nach christlichem Glaube und Gott darstellt. Bemerkenswerterweise antworteten Jugendliche, wenn man sie nach der Kirche fragte, mit Äußerungen zur Gottesfrage. Dies belegt, wie sehr sie diese Frage in diesem Alter beschäftigt.

Aufgrund von empirischen Erhebungen wissen wir, wie die Suche nach Gott und Glaubenszweifel miteinander verschränkt sind. Zentrale Fragen, wie die nach der Theodizee, nach der Schöpfung, nach Tod und Auferstehung, nach der Wirklichkeit Gottes werden thematisiert. Auch die "Verabschiedung" Gottes wird in Äußerungen Jugendlicher sichtbar. *K.E. Nipkow* (1986) hat in der Analyse einer großen Befragung von württembergischen Berufsschülern vier zentrale Einbruchstellen für den Verlust des Gottesglaubens herausgearbeitet.

"(1) Die Enttäuschung über Gott als Helfer in Not und Leid (Theodizeeproblematik) ist die erste Einbruchsstelle für den Verlust des Glaubens - die gegenteilige Erfahrung Quelle des Festhaltens an Gott.

(2) Die Enttäuschung über Gott als Schlüssel der Welterklärung, das heißt, die Enttäuschung über unbeantwortete Fragen hinsichtlich Anfang und Ende der Welt, Leben und Tod, ist die zweite Einbruchsstelle für den Verlust des Gottesglaubens - die gegenteilige Erfahrung ein weiterer möglicher Grund für das Festhalten an Gott.

(3) Die Enttäuschung über die Fiktivität der Gottesvorstellung ist die dritte mögliche Einbruchsstelle für den Verlust des Gottesglaubens, die nur durch eine lebendige Erfahrung Gottes überwunden werden kann.

(4) Die Enttäuschung über das unglaubliche Verhalten von Christen und der Kirche als Institution in Vergangenheit und Gegenwart ist die vierte Einbruchsstelle für den Verlust des Gottesglaubens - ebenso wie die gegenteilige Erfahrung ein zusätzlich wichtiger Grund für das Festhalten an Gott ist" (Nipkow 1986 17 ff).

Erziehung zur rechten Zeit wird diese vier Einbruchsstellen als Aufgaben für eine kritische Reflexion annehmen und im Dialog mit den Jugendlichen Antworten auf diese Fragen zu geben versuchen.

Sowohl an diesen Fragen wie an den vorherigen Ausführungen zum Zusammenhang von Glaubensaussage und Glaubensvorstellungen im Blick auf Gott wird die religionspädagogische Aufgabe deutlich, die darin besteht, im Lern- und Erziehungsprozess, bei allen Wandlungen der Vorstellungsmöglichkeiten, jenes grundlegende und sich durchhaltende Moment des Gottesverständnisses zu verdeutlichen und zu explizieren, daß Gott es ist, der uns Mut zum Leben gibt, der Zuversicht ermöglicht, der Hoffnung gewährt, der zusagt, bei uns zu sein, was auch immer in unserem Leben passieren mag.

Solche Sätze der Verheißung sind das innere Zentrum, das seinen vielfältigen Ausdruck und Gestaltung in Bildern, Neuformulierungen und Antworten finden kann.

## **5. Lernwege - angemessen dem Lebensalter**

Dabei ist es ebenfalls Aufgabe einer kairologisch orientierten Religionspädagogik, nach der Angemessenheit unterschiedlicher Lernwege und ihrem Bezug zur Lebensgeschichte zu fragen. Geht es in den ersten Lebensjahren vor allem darum, wahrzunehmen, nachzuahmen, teilzunehmen, so geht es in der Zeit

der Pubertät und im Jugendalter sowie der ersten Phase des Erwachsenenalters schwerpunktmäßig um die Frage der reflexiven Aufarbeitung jener Fragestellungen, die sich durch die Anfragen des Denkens an den Glauben ergeben. Im Erwachsenenalter stellt sich als Grundaufgabe die Ermutigung zu einer Naivität zweiten Grades. Dementsprechend kann man mit *Englert* (1985 382) unterschiedliche Vollzugsformen des Glauben-Lernens unterscheiden:

- Religiöses Lernen im Modus der Partizipation am Umgangs- und Lebensstil christlich orientierter Menschen und Gruppen;
- curricular strukturiertes Lernen unter schulischen oder quasi-schulischen Gegebenheiten;
- Religiöses Lernen durch eine Orientierung an glaubensgeschichtlichen Modellen.

## Literatur

- Blankertz, H.*: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1975.
- Ebeling, G.*: Dogmatik des christlichen Glaubens. Bd. 1. Tübingen 1979.
- Englert, R.*: Glaubensgeschichte und Bildungsprozeß. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie. München 1985.
- Fowler, J.W.*: Stages of Faith, New York u.a. 1981.
- Fraas, H.J.*: Lebenslauf und religiöse Entwicklung. In: *Adam, G. / Lachmann, R.* (Hrsg.): Gemeindepädagogisches Kompendium. Göttingen 1987 137 ff.
- Hetzer, H.*, Selbständige Bemühungen kleiner Kinder, Gott zu begreifen. In: *Arbeitshilfe für den evangelischen Religionsunterricht* 22 1971 Heft 2 33ff.
- Nipkow, K.E.*: Erwachsen werden ohne Gott? In: *Gotteserfahrung im Lebenslauf*. Birkacher Beiträge zu einer evangelischen Pädagogik. Bd. 3. Stuttgart-Birkach 1986, 17 ff.
- Nipkow, K.E. / Schweitzer, F. / Fowler, J.W.* (Hrsg.): Glaubensentwicklung und Erziehung. Gütersloh 1988.
- Schweitzer, F.*: Lebensgeschichte und Religion. München 1987.
- Siegenthaler, H.*: Die Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. In: *Entwurf. Religionspädagogische Mitteilungen* 1980 Heft 3 3 ff.