

Lothar Kuld

Wie kommt der Glaube in die Kinder? – Theorien zur Glaubensentwicklung bei Kindern

Das Kind – ein Bedeutung schaffendes Wesen

Die Frage „Wie kommt der Glaube in die Kinder?“ ist natürlich gewagt. Theologisch ist Glaube Gnade. Die theologische Anthropologie geht von einer natürlichen Hinordnung des Menschen auf Gott hin aus. Die Religionspädagogik leugnet all das nicht, aber sie schaut auf die gleichsam menschliche Seite des Glaubens und fragt, was religiöse Erziehung und Bildung bewirkt. Ich bin mir bewusst, dass in einem areligiösen und entkonfessionalisierten Umfeld religiöse Erziehung und Bildung oft als Indoktrination gesehen wird. In dieser Außensicht kommt der Glaube in die Kinder durch Indoktrination. Diese Außensicht müssen wir hier nicht diskutieren, ich nehme sie aber als eine im pädagogischen Umfeld ernst zu nehmende Außensicht in meine Überlegungen zur Glaubensentwicklung bei Kindern mit hinein. Ich will die These vertreten und stark machen, dass in kognitionspsychologischer und lerntheoretischer Sicht nichts in ein Kind hineingeht, das es nicht versteht. Kinder verstehen in den Bahnen ihres Verstandes. Sie bauen in ihr Weltbild ein, was ihnen begegnet oder gesagt wird. Und das ist dann, wie die Praxis des Religionsunterrichts an Grundschulen und in Kinderkirchen lehrt, manchmal etwas anderes als das, was man ihnen gesagt hat. Dahinter steht eine Sicht des Kindes als Bedeutung schaffendes Wesen. Schon Kinder konstruieren ihr Weltbild selbst. Dazu gehört, wenn man sie anregt, auch die Religion.

Eine zweite Bemerkung vorweg: Mit der Annahme, dass Kinder von sich aus die Welt verstehen wollen, stehen wir in der Tradition Piagets. Natürlich ist die Kognitionspsychologie nach Piaget weitergegangen, aber die fundamentale Einsicht Piagets, dass Menschen und eben auch Kinder Bedeutungen schaffende Wesen sind, ist das Erbe, auf dem Entwicklungstheorien zur Glaubensentwicklung aufbauen. Sie sind in der Religionspädagogik umstritten, weil sie die emotionale Seite der Religiosität, die in kein Stufenschema passen¹, ignorierten und

1 B. Grom: Religionspädagogische Psychologie, Düsseldorf 2000, 173–181.

in Langzeituntersuchungen nicht nachzuweisen seien². Sie sind aber als Modell nicht abgelegt. Entwicklungstheorien sind Modelle. Sie sagen, wie man sich Religion und ihre Entwicklung vorstellt, sie sagen nicht, dass es wirklich so ist.

Ich beginne anhand von Beispielen mit der Frage, wie man sich die Entwicklung des Gottesverständnisses von Kindern in kognitions- und entwicklungstheoretischer Sicht vorstellt (1), verweise kurz auf die bekannten Modelle von Oser und Fowler als theoretischem Bezugspunkt meiner Interpretation (2) und stelle neben diese kognitionspsychologische Perspektive eine psychoanalytische Sicht zur frühen Symbolbildung bei Kindern (Winnicott) (3) und schließe mit einer thesenartigen Zusammenfassung dieser Untersuchungen zur religiösen Entwicklung bei Kindern (4).

Wie ein Kind sich Gott vorstellt

Der Religionspädagoge John Hull berichtet folgendes Gespräch zwischen Eltern und Kindern:

„Erstes Kind (5 Jahre, 2 Monate): Ist Gott die Luft?

Vater/Mutter: Nein. Gott ist nicht die Luft, aber er ist ein bisschen wie Luft.

Zweites Kind (3 Jahre, 9 Monate): Ist Gott die Zimmerdecke?

Vater/Mutter: Nein, Gott ist nicht die Zimmerdecke, aber er ist ein bisschen wie die Zimmerdecke.

Erstes Kind: Ist er ein dickes, rundes Baby?

Vater/Mutter: Nein, er ist kein rundes Baby, aber er ist ein bisschen wie ein kleines Kind, weil er ganz frisch und neu ist.

Zweites Kind: Ist er unsichtbar?

Vater/Mutter: Ja, das ist er.

Erstes Kind: Ist er wie ein dickes, rundes Baby mit Flügeln, das durch die Luft fliegt?

(allgemeines Gelächter)

Vater/Mutter: Gott ist ein bisschen wie viele Dinge, aber er ist nicht genau wie irgendetwas.

Zweites Kind: Warum nicht?

2 A. K. Szagun, A. Bucher: Wie misst man Gotteskonzepte von Kindern?, in: Katechetische Blätter 134/2009 H. 5, 368–378.

Vater/Mutter: Weil Gott einzigartig ist. Gott hat überhaupt keine feste, bestimmte Gestalt.

Erstes Kind: Warum hat er keine Gestalt?

Vater/Mutter: Weil Gott eine Art Idee ist. Haben Vorstellungen eine Gestalt?

Erstes Kind (Pause, dann lachend): Nein.

Vater/Mutter: Siehst du, Gott ist ein bisschen wie eine ganz mächtige Idee.⁴³

Nehmen wir an, das Gespräch sei tatsächlich so verlaufen, wie hier mitgeteilt, dann zeigt sich Folgendes: Schon kleine Kinder machen sich über theologische Fragen sehr selbstständig Gedanken. Ihr Denken ist konkret und mythologisch. Gott ist etwas, was man sich konkret vorstellen muss und das, wie in den Mythen, sich oben befindet. Die Götter sind in den Mythen oben, die Menschen unten. Lesen wir mit diesen Hinweisen das zitierte Eltern-Kind-Gespräch. Die Vorstellung, Gott sei „die Luft“ (erstes Kind), eröffnet das Gespräch. Auf das zögerliche Antwortverhalten der Eltern hin erfolgt ein anderer Vorschlag: Gott sei die Zimmerdecke. Der erste Vorschlag entwickelt eine Vorstellung vom Unsichtbaren. Luft kann man nicht sehen. Sie ist aber real für ein Kind. Es kann die Luft spüren, wenn es ein- und ausatmet, wenn es im Auto mitfährt und das Fenster öffnet. Luft ist für ein Kind eine Wirklichkeit, die man nicht sehen kann. Aber die Luft gibt es. Und genau diese Auskünfte bekommt ein Kind, wenn es nach Gott fragt. Gott gibt es wirklich, aber man kann ihn nicht sehen. Die Identifikation Gottes mit der „Zimmerdecke“ (zweites Kind) erscheint einem Erwachsenen abwegig, aber die Vorstellung enthält ein für mythisches Denken „logisches“ Konzept: Gott ist oben. Im Zuge der Mythologisierung wird daraus der Gott im Himmel, und zwar in dem Himmel, in den kein Mensch sehen kann. Und deshalb, das fügen Kinder erklärend hinzu, kann man Gott nicht sehen. Er ist an einem Ort, in den man nicht hineinsehen kann. Folgen wir weiter dem Gespräch. Der nächste Vorschlag bringt eine an Barockengel erinnernde Gestalt ins Spiel, vielleicht auch das Jesuskind in der Krippe. Wir erfahren den Hintergrund nicht. Man kann nur vermuten. Das Gespräch bekommt an dieser Stelle etwas Spielerisches und mündet in Gelächter. Die Eltern versuchen nun noch einmal ganz

3 J.M. Hull: Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erzieher, Gütersloh 1997.

behutsam die konkreten Vorstellungen ihrer Kinder abstrakteren Vorstellungen, die sie für angemessener halten, zuzuführen. Sie bestreiten, dass Gott eine Gestalt habe, da er ja so etwas wie eine „Vorstellung“, also Imagination sei oder noch besser „eine ganz mächtige Idee“. Diese Aussage steht am Schluss und wir hören leider nicht mehr, wie die Kinder auf diesen elterlichen Vorschlag reagiert haben. Vermutlich brach das Gespräch an dieser Stelle ab. Eine Idee kann man nicht sehen. Die entscheidende Frage in diesem Dialog, nämlich: „Ist [Gott] unsichtbar?“ hat die Kinder beschäftigt und die Kinder wie die Erwachsenen versuchen, diesen Unsichtbaren zu beschreiben. Die Kinder argumentieren dabei konkret, die Erwachsenen abstrakt.

Ein zweites Beispiel: Ein Kind, soeben sieben Jahre alt geworden, das ich bitte, mir ein Bild zu malen, auf dem ich sehen könne, wie es sich Gott vorstelle, gibt mir wenig später folgende Skizze: Eine Wolke. Darüber eine leuchtend gelb ausgemalte Gestalt ohne Gesicht, darunter ein Mädchen mit Pferdeschwanz, nicht unähnlich der Zeichnerin. Als ich frage, warum die Gestalt über den Wolken keine Augen habe, sagt das Kind: „Weil der nicht sehen kann. Ich kann den ja auch nicht sehen.“



Abb. Judith (7 Jahre)

In der Religionspädagogik bekommt man verschiedene Auskünfte, wie mit diesen religiösen Vorstellungen eines Kindes umzugehen sei. Die einen plädieren dafür, die „naiven“, weil anthropomorphen Vorstellungen behutsam zu überwinden und einem „richtigeren“, metaphysischen Verstehen zuzuführen. Andere empfehlen einen grundständigen Lehrgang in metaphorischem Verstehen schon ab der ersten Klasse, um so ein frühes symbolisches Verstehen der religiösen Sprachwelt anzubahnen, ohne das Religion nun mal nicht zu verstehen sei. Wieder andere setzen sich für den Schutz der kindlichen Naivität ein. Das Kind habe ein Recht auf seine magischen, animistischen und vermenschlichenden Vorstellungen. Sie seien von der Entwicklung des kindlichen Denkens her gesehen richtig und würden sich mit der Entwicklung größerer Umkehrbarkeit des Denkens schon von allein zu einer mehrdimensionalen, symbolischen Betrachtungsweise verändern. Jedenfalls wird dieser

entwicklungslogische Automatismus den Vertretern der Piaget-Tradition unter den Religionspädagogen – zu Unrecht freilich – immer wieder unterstellt.

Gehen wir zurück zu dem Bild der Siebenjährigen. Wir haben auch hier eine menschenähnliche Gestalt; aber wir haben eine Gestalt ohne Gesicht. Und eine Auskunft, die verblüfft: Der kann nicht sehen, weil ich den auch nicht sehen kann. Das Bild thematisiert die Unsichtbarkeit Gottes. Nähme man die Gestalt als Menschengestalt, wäre sie wahrscheinlich missverstanden. Nähme man den Himmel als den real sichtbaren Himmel oben, wäre das Kind wahrscheinlich nicht zufrieden. Es meint ein Gesicht, das man nicht sehen kann, und einen Himmel, den man nicht sehen kann. So wie die Raketen, erklärt das Kind, die man ja auch nicht sehen kann. Vermutlich verstehen wir die Anthropomorphismen der Kinder also falsch, wenn wir sie für bare Münze nehmen. Das Kind hat Gott gemalt, weil ich es darum gebeten habe. Dieser Umstand sollte zu denken geben. Von sich aus hätte das Kind vielleicht Gott überhaupt nicht gemalt. Nun aber hat es eine Gestalt gemalt, die es nicht sehen kann. Das Kind formuliert in seinem Bild also ein Paradox: Was da gemalt ist, kann man nicht sehen. Die Unsichtbarkeit, nicht das Aussehen Gottes ist das Thema.

Unser Ergebnis entspricht dem Ergebnis, zu dem der finnische Religionspädagoge Kalevi Tamminen in seiner Zusammenschau empirischer Arbeiten zur Religion des Kindes gekommen ist. Er lässt die Interpretation kindlicher Religion als anthropomorph überhaupt nicht gelten. Tamminen hat für seine Position einen methodischen und einen theologischen Grund. Zum methodischen Aspekt: Als in einer schwedischen Untersuchung 4- bis 8-jährige Kinder gefragt wurden: „Was glaubst du? Glaubst du, dass Gott nach irgendetwas aussieht? Wie glaubst du, sieht Gott aus?“ – gaben nahezu 95 Prozent der Kinder Gott menschliche Züge.

Als in finnischen Untersuchungen gleichaltrige Kinder gefragt wurden: „Wie ist Gott/der himmlische Vater beschaffen?“ hätten die Kinder mehrheitlich Gott beschrieben als gut, freundlich, hilfreich, beschützend. Wenn wir diese menschlichen Qualitäten, von denen ja auch die Bibel allenthalben spricht, nicht schon anthropomorph nennen, dann verläuft also, fasst Tamminen zusammen, die Entwicklungslinie nicht von einem anthropomorphen Bild hin zu einem symbolischen, sondern vielmehr kenne das Gotteskonzept von Kindern verschiedene

Dimensionen. Verschiedene Methoden der Befragung würden verschiedene Facetten dieser Dimensionen zum Vorschein bringen⁴.

Mein Gespräch mit dem Kind aus der ersten Klasse verlief genau in diesen Bahnen. Ich bekomme auf die Frage „Wie stellst Du Dir Gott vor?“ ein anthropomorphes Bild. Auf meine Bemerkung hin, dass diese Gestalt gar keine Augen habe, erklärt mir das Kind, was es beschäftigt: die Frage und die Problematik der Unsichtbarkeit Gottes. Diese Unsichtbarkeit beschäftigt das Kind und formuliert es mit dem Bild.

Wie ein Kind sich Gottes Wirken in der Welt vorstellt

In gleichem Maße, wie die kognitive Entwicklung die Vorstellungen des Kindes von Gott und seiner Unsichtbarkeit bestimmt, bestimmt sie wohl auch seine Vorstellung von Gottes Wirken in der Welt. Diese Annahme liegt jedenfalls dem Modell der Entwicklung des religiösen Urteils von Fritz Oser⁵ zugrunde. Was kann Gott und was kann er nicht? Greift er in das Weltgeschehen ein? Die Weise, wie ein Kind sich das vorstellt, kann man mit Hilfe des Modells von Fritz Oser so beschreiben. Abhängig von den kognitiven Möglichkeiten wird ein Kind entweder einseitig alle Macht bei Gott sehen, der wie ein „deus ex machina“ als der allein Mächtige alles bestimmt und geschehen lässt. Oder es wird, wenn es im Sinne Piagets schon zu einem reziproken Denken in der Lage ist, das Wirken Gottes in Abhängigkeit vom Verhalten des Menschen verstehen. Ist der Mensch lieb, ist Gott auch lieb zu ihm. Gott ist durch Gebete und Versprechen zu beeinflussen, aber eben auch zu enttäuschen. Dann wird Gott nicht lieb sein und nicht helfen. Das Urteil über Gottes Handeln in der Welt geht hier also von einem gewissen Handel auf Gegenseitigkeit aus. Oser nennt dies einen „do ut des“-Glauben. Mit der Entwicklung der Fähigkeit zu weiteren kognitiv komplexeren Verknüpfungen und der Auflösung des konkreten Denkens hin zu einem von Piaget abstrakt genannten Denken wird sich diese konkrete Vorstellung von Gottes Handeln auflösen. Dass Gott, wie die Mythen erzählen, in die Welt konkret eingreift, ist dann nicht mehr vorstellbar. Gott wird bei religiös erzogenen Kindern dann in der Regel nicht einfach verabschiedet, aber sie

4 K. Tamminen: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt u. a. 1993, 174, 203.

5 F. Oser, P. Gmünder: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, Zürich, Köln 1992.

können sich wirklich nicht mehr vorstellen, dass Gott konkret in die Welt eingreift. Es kommt, sagt Oser, zu einer Gottesvorstellung, in der jeder sein Ding für sich macht. Gott macht und der Mensch macht. Oser nennt das Deismus, ein Denken, das im Jugendalter häufig zu beobachten ist. Damit sind wir aber schon über das Denken eines Kindes hinaus im Jugendalter.

Ein umfassenderes Modell religiöser Entwicklung hat James W. Fowler⁶ vorgelegt. Er versteht wie Oser, Glauben als eine Struktur, die sich entwickelt. Glaube sei eine Weise, der Welt deutend zu begegnen, sie zu erkennen, zu werten und mit Sinn zu erfüllen. Zur Beschreibung dieser Struktur spannt Fowler verschiedene psychologische Theorien der Entwicklung zusammen: Denken (Piaget), Selbst (Erikson, Kegan) und Moral (Kohlberg). Große Bedeutung hat die Entwicklung der Perspektive, die ein Mensch auf sich und andere einnimmt. Für Robert Kegan⁷ (1991) ist diese Perspektive das „Selbst“ und für Fowler entwickelt sich der Lebensglauben (faith) parallel zu den Entwicklungsstufen dieses „Selbst“. In extremer Vereinfachung kann man Kegans Modell so beschreiben: Ein Kind im ersten Lebensjahr hat ein „einverleibendes“ Selbst. Die Welt ist das, was man in den Mund nehmen kann. Ein Kleinkind hat schon einen größeren Radius und es folgt seinen Impulsen. Kegan spricht vom „impulsiven“ Selbst. Das Kind habe nicht Impulse, vielmehr habe der Impuls das Kind. Das Kind hat nicht eine Wut, sagt Kegan, sondern die Wut hat das Kind. Wer Kinder erlebt, die einen Wutanfall bekommen, weiß, dass man das so sagen kann. Auf der nächsten Entwicklungsstufe sieht Kegan das „souveräne“ Selbst. Ein Mensch auf dieser Stufe hat seine Impulse unter Kontrolle, aber nicht seine Bedürfnisse. Kinder auf dieser Stufe erleben wir als leicht manipulativ. In der Perspektive eines Kindes dieser Stufe sind seine Bedürfnisse bestimmend und so verhält es sich auch. Es will, dass seine Bedürfnisse befriedigt werden. Kinder dieser Stufe denken, dass alle Menschen so denken. Erst auf der nächsten Stufe werde, sagt Kegan, der Blick der anderen in das Selbstbild integriert, mit der Folge, dass Menschen dieser Stufe sich als das sehen, was die anderen ihnen spiegeln oder was sie meinen, dass die anderen ihnen spiegeln. Kegan nennt das das „zwischenmenschliche“ Selbst. Die

6 J. W. Fowler: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991.

7 R. Kegan: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben, München 1991.

Autorität darüber, wer ich bin, liegt zwischen mir und den andern. Auf der Stufe davor kreist ein Mensch sozusagen noch um sich selbst. Es gibt ihn und seine Bedürfnisse, und die erfüllen sich, wenn er „lieb Kind“ ist, ganz von allein. Kinder dieser Stufe sind kleine Souveräne. Parallel zu dieser Entwicklung der Perspektive auf die Welt und sich selbst verläuft nach Fowler⁸ die Linie der Glaubensentwicklung von einem spontanen, „intuitiv-projektiven“ Glauben, hin zu einem „mythisch-wörtlichen“ Glauben und weiter zu einem Glauben, in dem die konkreten Vorstellungen sich auflösen und einer psychologisierenden, „abstrakteren“ Vorstellung des Glaubens Platz machen. Aus der Gestalt im Himmel wird eine Gestalt im Innern, die zu spüren ist und als ein starkes Gefühl oder eine Kraft gedacht wird.

Schematisch könnte man diese Modelle, soweit sie die Religion in der Kindheit und im Übergang zum Jugendalter betreffen, so darstellen:

Entwicklung des religiösen Urteils nach Oser	Stufe 1 Deus ex machina: Einseitige Macht	Stufe 2 Do ut des: Wechselseitige Beeinflussbarkeit zwischen Gott und Mensch	Stufe 3 „Deismus“: Gott macht und der Mensch macht
Glaubensentwicklung nach Fowler	Stufe 1 Intuitiv-projektiv	Stufe 2 Mythisch-wörtlich	Stufe 3 Synthetisch-konventionell
Entwicklungsstufen des Selbst nach Kegan	Impulsiv	Souverän	Zwischenmenschlich

Tab.: Entwicklung des religiösen Urteils

Frühe Vorstellungen des Unsichtbaren – Winnicotts Theorie des „Übergangsobjekts“

Fragt man evangelisch oder katholisch sozialisierte Erwachsene nach ihren ersten Erfahrungen mit Religion und woran sie sich erinnern, dann sagen sie: der geschmückte Baum an Weihnachten, der Sonntagmorgen,

8 J. W. Fowler: Glaubensentwicklung, München 1988.

Kerzen, Bilder, der Duft bestimmter Räume, das Tischgebet, das Abendgebet, der Nikolaus, Lieder und die feierliche Stimmung, die von Liedern ausging. Kaum jemand erinnert sich an dogmatische Sätze. In das Gedächtnis kommen Räume, Figuren, Gestalten, Melodien, Atmosphärisches, Gegenstände und Dinge, die in der Vorstellung des Kindes etwas ganz Besonderes waren, mehr waren als nur ein Ding. Dieser Raum der Imagination ist offensichtlich schon früh da und er ist mit Gegenständen und Gerüchen, Bildern und Räumen, Ritualen und Klängen angefüllt.

Die Frage, die uns beschäftigt, lautet, warum gerade diese Dinge, Gesten und Rituale im Gedächtnis sind. Und die Antwort heißt: weil diese Dinge für das Kind Bedeutung hatten, die Stimme der Mutter am Abend zum Beispiel. Anderes, das es auch noch gab, ist nicht in unserer Erinnerung, weil es sehr wahrscheinlich für das Kind bedeutungslos war. Als ein Sinn und Bedeutung schaffendes Wesen (Piaget) gleicht das Kind unentwegt seine Sicht der Welt seinen Wahrnehmungen an. Es gibt den Dingen Bedeutung. So entsteht das Weltbild des Kindes. Und so werden Gegenstände zu Bedeutungsträgern. Sie bedeuten etwas, lösen Gefühle aus, sie beruhigen oder versetzen in Angst, sie stellen Verbindung her, sie erinnern, sie schaffen Geborgenheit, Nähe, Gemeinschaft, sie umhüllen ein Geheimnis, sie halten manchmal die Angst vor der Nacht in Schach, sie wirken. Der Theologe Paul Tillich hat genau diese Eigenschaften dem religiösen Symbol zugesprochen. Also finden sich, wenn das stimmt, schon sehr früh, in der Kindheit, Spuren der psychischen Wurzeln, die für die Symbolbildung und das Verstehen von Symbolen unverzichtbar sind.

Man könnte einwenden, dass all dieses Bedeutungsvolle von Räumen und Ritualen dem Kind in der frühen Kindheit ja nur eingeredet werde. Also dass das Kind die Bedeutungen nicht mache, sondern übernehme, was man ihm sagt. Mag sein, dass ErzieherInnen solche Versuche unternehmen. Aber jeder Versuch in diese Richtung scheitert am Ende und kann das Kind nicht erreichen. Ein Kind übernimmt, was es versteht. Ein Kind macht sich seinen eigenen Reim. Es denkt selbstständig nach, versucht die Welt zu verstehen, gleicht, was es sieht, seinen Denkschemata an. Deshalb kann man auch einem Kind nicht einreden, wie es etwas zu verstehen hätte. Es versteht von selbst oder es versteht nicht. Und was es versteht, geht vom Kind aus. In diesem Sinne ist das Kind der Gestalter seiner Welt.

Dies leuchtet sofort ein, wenn wir das Spiel von Kindern beobachten. Sie sprechen mit ihrer Puppe. Ein Spielklotz wird zu einem Haus,

ein Stück Stoff, der Bettzipfel wird zum Begleiter in den Schlaf. Wenn Kinder auf Reisen gehen, nehmen sie ein Stofftier mit und das Stofftier liegt kuschelig weich neben ihnen, wenn sie einschlafen. Wehe, wenn das Kuscheltier verloren geht, oder der Schnuller, das Schnuffeltuch, der Spielklotz. Dann muss alles abgesucht werden. Keine Macht der Welt wird das Kind bewegen, dann ersatzweise eben einen anderen Gegenstand zu akzeptieren. Das Kind kann das nicht und akzeptiert das nicht. Wer mit Kindern lebt, weiß um diese Dramen, wenn die Stoffpuppe oder der Teddybär, mit denen das Kind normalerweise zu Bett geht, nicht zu finden sind. Warum, kann man fragen, sind diese Gegenstände dem Kind so wichtig? Warum sind sie nicht einfach austauschbar? Warum helfen sie dem Kind in den Schlaf, warum müssen sie mit auf die Reise? Die Antwort ist einfach und kompliziert zugleich. Dwight Winnicott schlug vor, diese Gegenstände als Repräsentanten für das zu sehen, was einem Kind fehlt, wenn die vertrauten Personen und die vertraute Umgebung weg sind. Er nannte die Objekte, zu denen Kinder in der beschriebenen Weise bevorzugt greifen, wenn Trennungen anstehen, „Übergangsobjekte“⁹. Sie helfen dem Kind, sagt Winnicott, Trennung auszuhalten. Aber das geht nur, wenn alle, Eltern, Kind und betreuende Personen, mitspielen. Dann hält das weiche Kuscheltier, was das Kind ihm zuschreibt: Kontakt, Wärme, Nähe, Geborgenheit; Gefühle also, die ein Kind bei optimaler Entwicklung von Geburt an bei der Mutter fand und die ihm fast genommen werden, wenn das Kind im Lauf seines ersten Lebensjahres zum ersten Mal merkt, dass die Mutter weggeht, dass Dinge, die es eben noch sah, verschwinden, dass die paradiesische Einheit der ersten Lebensmonate zu Ende und die Trennung von der Mutter eine Realität ist. Winnicott sieht in diesen „Übergangsobjekten“ den Mechanismus der menschlichen Fähigkeit zur Symbolbildung am Werk.

Zusammenfassung

Die Frage, wie kommt der Glaube in die Kinder, kann man so beantworten: Angeregt von einer religiös interessierten familialen Kultur entwickeln Kinder schon sehr früh eigene Glaubensvorstellungen. Im

9 D. W. Winnicott: Übergangsobjekte und Übergangsphänomene, in: ders.: Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart 1973, 10–36; vgl. D. Funke: Im Glauben erwachsen werden. Psychische Voraussetzungen der religiösen Reifung, München 1986.

Gottesbild geht die Entwicklung von konkreten Vorstellungen hin zu mythologischen und dann abstrakteren und psychologisierenden. Die Vorstellung von Gott, der außen ist, entwickelt sich zu einer Vorstellung von Gott, der im Innern des Menschen ist. Bei der Frage nach Gottes Wirken in der Welt geht die Entwicklung von einer Vorstellung einseitiger Macht Gottes, der alles allein macht und tut, (*deus ex machina*) zu einem Gottesverhältnis auf Gegenseitigkeit (*do-ut-des*) und schließlich zu der Entdeckung, dass es die Menschen sind, die die Dinge tun, was für das Gottesbild des Kindes prekär ist. Es wird entmythologisiert. Der Jugendliche glaubt nicht, dass Gott konkret in die Welt eingreift. Gott ist bei religiösen Jugendlichen eine Kraft, ein Gefühl. Insofern ist er vernehmbar.

Entwicklungstheorien beschreiben keinen Automatismus. Sie sind auch keine Reifungstheorien. Sie sind keine religiöse Lehre vom stufenweisen Aufstieg der Seele zu Gott, wenn auch mancher Gebrauch, der davon gemacht wird, daran erinnert. Die Stufentheorien sind Modelle. Sie können nicht behaupten, dass Entwicklung im Glauben tatsächlich so stattfindet. Sie sind Interpretationshilfen.

Der Ansatz nach Winnicott legt nahe, die psychischen Wurzeln der Symbolfähigkeit des Menschen schon im frühen Kindesalter zu vermuten. Das passt zu unserer Überzeugung, dass Gottesbilder von Kindern nicht naiv sind. Wenn Kinder von Gott sprechen, meinen sie etwas, was im Wissen des Kindes nicht zu sehen ist.

Kinder ohne religiöse Erziehung haben vermutlich zu wenig Anregung, um ihrer kognitiven Entwicklung angemessene Gottes- und Glaubensvorstellungen zu entwickeln. Wie die Studien von Szagun¹⁰ und Hanisch¹¹ zeigen, kommt man mit den hier vorgetragenen Modellen sogar in Schwierigkeiten, weil einfach nichts da ist, das man bei Kindern beobachten konnte, die mit dem Religiösen in Kontakt kamen. Skandinavische Studien¹² belegen, dass religiös nicht interessierte

10 A. K. Szagun, A. Bucher: Wie misst man Gotteskonzepte von Kindern?, in: *Katechetische Blätter* 134/2009, H. 5, 368–378; A. K. Szagun: *Dem Sprachlosen Sprache verleihen*. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006; A. K. Szagun, M. Fiedler: *Religiöse Heimaten*. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2008.

11 H. Hanisch: *Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen*, Stuttgart 1996.

12 K. Tamminen: *Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend*, Frankfurt u. a. 1993.

Jugendliche eher und länger an kindlichen Gottesvorstellungen festhalten als religiös engagierte. Diese Beobachtungen sind nicht überraschend. Sie bestätigen, dass Entwicklung Anregung braucht. Dafür ist es in entwicklungstheoretischer Sicht nie zu spät. Diese Theorien sagen auch, dass ein Zustand, so wie er jetzt ist, nicht bleibt. Das Kind ändert sich, scheinbar manchmal auch ganz von allein. Denn es macht sich ja immerzu seine Gedanken.