

Gott zur Sprache bringen - aber wie? Pädagogisch-psychologische Überlegungen

Prof. Dr. Bernhard Grom SJ

Ich möchte hier in der Sicht der Religionspädagogischen Psychologie über das Thema nachdenken: „Gott zur Sprache bringen - aber wie?“ Die Religionspädagogische Psychologie greift - im Unterschied zur Religionssoziologie (Prof. Feige) und zur systematischen Theologie (Prof. Sonnemans) - auf Erkenntnisse der Psychologie zurück (die zugegebenermaßen lückenhaft sind). Sie liefert uns keine fertigen Rezepte, kann aber das Verständnis für bestimmte Schwierigkeiten und Ansätze fördern.

Wenn Praktiker die Religionspädagogische Psychologie zu Rate ziehen, fragen sie meistens entwicklungspsychologisch: „Wie entwickelt sich der Gottesglaube des Heranwachsenden, d. h. des Kindes und Jugendlichen?“ Erfreulich ist an dieser Frage die Bereitschaft, nicht mehr ausschließlich von einem biblisch-theologischen Stoffkanon auszugehen, sondern entwicklungsgerecht die kognitiven Verstehensmöglichkeiten der Schüler und ihre emotionale Ansprechbarkeit zu berücksichtigen.

Das Problematische an der Frage nach der Entwicklung des Gottesglaubens ist aber, dass man oft stillschweigend voraussetzt, diese Entwicklung sei bei allen Heranwachsenden prinzipiell gleich und nur infolge von ein paar ungünstigen Einflüssen etwas verzögert. Dabei erwartet man auch meistens, alle Entwicklung, also auch die des Gottesbildes, müsse in einer Abfolge von Stufen, also von aufeinander aufbauenden Niveaus, verlaufen. Es wurde populär, Entwicklungspsychologie mit Stufentheorien gleichzusetzen. Das ist auch verständlich. Schließlich möchten wir möglichst genau wissen, was auf welcher Jahrgangsstufe zu beachten ist.

Das Denken in Stufen wurde in den letzten 25 Jahren durch die sog. strukturgenetischen Stufentheorien von James Fowler und Fritz Oser/Paul Gmünder noch verstärkt. Der Kürze wegen beschränke ich mich auf einige Stichworte zur einflussreicheren der beiden Theorien, der von Oser/Gmünder, und verweise im übrigen auf meine eingehende Auseinandersetzung in der Neufassung meiner „Religionspädagogischen Psychologie.“

Oser will von den konkreten religiösen Inhalten und Begriffen abstrahieren und meint, es gebe dahinter - ähnlich wie die von uns unbewusst angewandten Sprachregeln - Denkmuster, die auch emotional bedeutsame „Tiefenstrukturen“ seien, nach denen die Menschen in allen Kulturen und Religionen ihre Beziehung zu einem Letztgültigen (Gott oder pantheistisch: Göttliches) auffassen, wenn sie nach einem letzten Sinn fragen oder Hoffnung suchen. Diese religiösen Denkmuster/Strukturen sollen sich nun - ähnlich wie es Kohlberg für die moralische Entwicklung angenommen hat - in einer unumkehrbaren Abfolge von sechs Stufen entwickeln, sofern diese Entwicklung nicht vorzeitig zum Stillstand kommt:

1. Orientierung an absoluter Heteronomie (Deus ex machina): Gott greift direkt in die Welt ein und belohnt und bestraft.
2. Orientierung an „do ut des“: Der Mensch kann Gott durch Bitten und Verdienste günstig beeinflussen.
3. Orientierung an absoluter Autonomie (Deismus): Der Mensch ist für sein Wohlergehen selbst verantwortlich, denn auch Gerechte leiden oft. Dem Letztgültigen wird ein von der Welt getrennter Bereich zugeschrieben. Religiöse Indifferenz oder Atheismus erklärt dieser Theorie damit, dass diese Krise und Stufe nicht positiv überwunden wurde.
4. Orientierung an vermittelter Autonomie und Heilsplan: Der Mensch erkennt Gott als Ermöglichungsgrund seiner Freiheit.
5. Orientierung an religiöser Autonomie durch unbedingte Intersubjektivität: Das Unbedingte scheint in verantwortlichen zwischenmenschlichen Beziehungen auf - ohne Gesetz oder Heilsplan.
6. Orientierung an universaler Kommunikation und Solidarität: eine letzte Steigerung von Stufe 5, die noch nicht durch Beispiele illustriert werden kann.

Obwohl diese Theorie sicher auch anerkannte Beobachtungen wie die Neigung zu artifialistischen Gottesvorstellungen erfasst, sprechen zahlreiche Einwände gegen sie. Ich möchte hier nur auf den einen hinweisen, dass sie die Einflüsse der religiösen Sozialisation über Gebühr vernachlässigt. Für Oser sind diese nur minimal und betreffen hauptsächlich Inhalte, nicht Denkstrukturen. Damit übernimmt er die leicht ideologische antiautoritäre Einstellung seines Vorbildes Piaget, der im Kampf gegen die frühere Paukschule den eigenständigen Aufbau von Denkmustern durch das Kind so hervorgehoben hat, dass für den Unterricht nur noch die Nebenrolle eines Anregers und Materiallieferanten übrig blieb. Piaget und andere interaktionistische Entwicklungstheoretiker unterstreichen zwar zu Recht, dass der Lernende beim Erwerb von Wissen und Fertigkeiten eine aktive Rolle spielt; doch ist ebenso erwiesen, dass das Ob und das Wie einer religiösen Entwicklung in hohem Maß von sozialen Einflüssen abhängt - nämlich von der Möglichkeit eines Lernens am Modell sowie der Fremdverstärkung und sozialen Bestätigung in einem religiösen Milieu und auch von einer „speziellen Instruktion“ (A. Bandura), die religiöses Denken und Deuten einübt und Lösungen zum möglichen Nachvollzug anbietet. Wenn also die religiöse Unterweisung, die wir versuchen, entwicklungsgerecht sein muss, so ist umgekehrt die religiöse Entwicklung auch unterweisungsabhängig bzw. umfassender: sozialisationsabhängig.

I. Schwierigkeiten und Chancen unseres Sprechens von Gott im RU

Weil Religionsunterricht nur einen Bereich der religiösen Sozialisation ausmacht, möchte ich - bevor ich auf die Entwicklung des Gottesbildes zurückkomme - überlegen, was wir im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts, der ja leider selten durch Besinnungstage und Schulgottesdienste ergänzt wird, zum Aufbau eines reifen Gottesglaubens tun können und wo wir auf Grenzen und Schwierigkeiten stoßen, die ihre Ursache außerhalb unseres Unterrichts haben. Diese Schlaglichter wollen keine Resignation verbreiten, sondern den spezifischen, d. h. begrenzten, aber unentbehrlichen Beitrag unseres Redens von Gott beleuchten und so Frustrationen durch Selbstüberforderung vermeiden helfen.

1. Lassen wir uns in Demut an die Tatsache erinnern: Ob Heranwachsende an Gott glauben oder nicht, hängt in erster Linie von der religiösen Erziehung der Familie ab - und trotzdem hat der Religionsunterricht seine eigene unverzichtbare Funktion. Nach dem sogenannten Kindersurvey von 1993 erklären 79 Prozent der 10- bis 13jährigen, die finden, dass ihre Eltern sie religiös erziehen, sie glaubten an einen persönlichen Gott, während von denen, die sich nicht religiös erzogen fühlen, nur 46 Prozent an ihn glauben. Natürlich beten die religiös Erzogenen auch häufiger, gehen öfter in den Gottesdienst und bezeichnen Religion öfter als ihr Lieblingsfach (Zinnecker, Strzoda & Georg, 1996). Man beachte aber: Auch von den säkular Erzogenen glauben erstaunlich viele (eben 46 Prozent) an Gott und beten auch 30 Prozent. Wahrscheinlich besteht ihr Gottesglaube aus einer ziemlich vagen Vorstellung von etwas Höherem, die in der öffentlichen Meinung noch lebendig ist. Der Religionsunterricht könnte dazu beitragen, sie zu klären und zu begründen. Aber auch das Gottesbild der religiös Erzogenen wird die eben erwähnte Klärung und Fundierung eher vom Unterricht als vom Gespräch mit den Eltern (und seien diese noch so engagiert) erhalten. Unser Sprechen von Gott im Religionsunterricht ist also anders als der Eltern und trotz aller Grenzen wichtig.
2. Anerkennen wir auch ungebrochen mit einem Blick auf die geistige Großwetterlage: Die Plausibilität des Gottesglaubens hat sich mit dem sogenannten Modernisierungsschub nach 1965 und im Gefolge der Säkularisierung und Entkirchlichung abgeschwächt. Bezeichnenderweise erklärten schon bei der sogenannten „Basisumfrage“ (1991) 23,4 Prozent der Westdeutschen: „Ich glaube nicht an Gott, habe aber früher an ihn geglaubt“ - während nur 9 Prozent früher ungläubig waren, jetzt aber an Gott glauben (Terwey, 1992). Dieser Rückgang und Bedeutungsschwund des Gottesglaubens ist vor allem ein europäisches Phänomen und in Amerika und anderen Erdteilen so nicht zu beobachten. So ging die Zustimmung britischer Schüler, die in diesem Punkt wohl ähnlich denken wie die deutschen, zu dem Statement: „Gott bedeutet mir viel“ von 39 Prozent im Jahre 1974 kontinuierlich bis auf 24 Prozent im Jahre 1986 zurück und hat sich danach bei 25 Prozent stabilisiert (Grom, 2000, 104). Rückgang des Gottesglaubens bedeutet also nicht - wie die älteren Säkularisierungstheorien meinten - völliges Verschwinden. Aber umgekehrt gibt es auch keinen Anhaltspunkt für die neuen These von einem „Megatrend Religion“ (Christian Friesl). Diese argumentiert: Weil die Werbung religiöse Symbole verwende, weil Kaufhäuser wie Tempel inszeniert werden und Menschen wieder vermehrt in Meditation Kraft suchen, nehme Religiosität (wenn auch in privater, unkirchlicher Form) zu. Das stimmt nur, wenn man durch einen definitorischen Kunstgriff den Religionsbegriff so erweitert, dass alles Außeralltägliche, von Entspannung über Astrologie bis zur ästhetischer Überhöhung der Warenwelt, zur Religiosität gerechnet wird.
Bei unseren Versuchen, von Gott zu sprechen, werden wir also weiterhin nüchtern damit rechnen müssen, dass viele Schüler zwar nicht mit der Ablehnung der klassischen Religionskritik reagieren, wohl aber mit einer zähen Fremdheit und Indifferenz, die uns leicht lähmen. Während die meisten anderen Schulfächer im Verbund mit der Berufsausbildung und der gesellschaftliche Kommunikation naturwissenschaftliches, technisches und ökonomisches Denken forcieren, bleibt das metaphysisch-religiöse Denken, das das andere komplementär begleiten sollte, schlichtweg ungeübt und unvertraut. Und doch sollten wir durch den Religionsunterricht dem religiösen Analphabetentum entgegenwirken und dazu beitragen, dass Gott im Gespräch bleibt und der Gottesglaube durch unsere Person und eine schulgemäße Erörterung etwas plausibilisiert wird.
3. Nehmen wir's mit christlicher Geduld, wenn die Gottesvorstellung der Mehrheit unserer Schüler nicht mehr ausdrücklich christlich geprägt ist, sondern vage eine höhere Macht und Kraft beinhaltet. Beispielsweise haben in einer Studie bei 3 200 bayerischen Schülern aus neunten Klassen Ziebertz und Riegel (2000) festgestellt, dass sich 39 Prozent Gott als Macht oder Energie vorstellen und nur 24 Prozent als Vater oder Freund. Auch stimmten bei einer repräsentativen Befragung durch Schmidtchen (1997) von den westdeutschen 15- bis 30jährigen nur 12 Prozent der Aussage zu: „Wir wissen von Gott aus der Bibel und sollen nach seinem Willen leben.“ Und in Österreich will die neueste Wertestudie ermittelt haben, weitverbreitet sei „ein von Naturgesetzen bestimmtes, deistisches Gottesbild, das ihn als fernen Schöpfer abseits der Welt betrachtet.“ Wir müssen also, wie Paulus in Athen, unsere Schüler da abholen, wo sie sind, und dürfen sie nicht evangelikal und unvermittelt mit dem Gott der Bibel konfrontieren.
4. Mit dem epochalen Wandel von eher autoritären zu partnerschaftlichen Beziehungen in Familie, Schule und Gesellschaft und wohl auch im Zusammenhang mit der Psychokultur der letzten 25 Jahre - so meine Vermutung - hat sich auch die emotionale Gottesbeziehung, die heute Heranwachsenden vermittelt wird, verändert. Von den zwischen 1950-1960 in Rheinland und Ruhrgebiet geborenen Katholiken einer kleinen Stichprobe berichten nur 34 Prozent, ihr Gottesbild sei in ihrer Kindheit überwiegend positiv und liebevoll gewesen, während dies von den zwischen 1969-1976 Geborenen mehr als doppelt so viele, 82 Prozent, meinen. Und umgekehrt empfanden 33 Prozent der Älteren ihr Gottesbild als überwiegend negativ, von den Jüngeren aber kein einziger (Stein, 1994). Natürlich dürfen wir darin eine erfreuliche Annäherung an ein frohbotschaftliches Sprechen von Gott sehen - aber die Parallele zu der

neuerdings wieder kritisierten Verwöhnungserziehung lässt doch auch fragen, ob wir nur noch einen Kuschel-Gott verkünden.

II. Zur Entwicklung und Förderung des Gottesglaubens

Zurück zum Thema „Entwicklung und Förderung des Gottesglaubens.“ Außerhalb des strukturgenetischen Ansatzes hat man diesen Komplex unter verschiedenen Leitbegriffen untersucht. In der Religionspsychologie ist man sich einig, dass diese Entwicklung höchst unterschiedlich (multidirektional) verlaufen kann. Wir brauchen nur einmal neben fundamentalistisch-autoritär erzogenen Schülern partnerschaftlich-offen erzogene zu befragen. Nicht jede religiöse Entwicklung beginnt mit einer Deus-ex-Machina- und einer Do-ut-des-Stufe, und es gibt keine einzige biographische Analyse, die die angenommene Stufenfolge nachgewiesen hätte. Sobald man auf die von Oser angewandte Befragungsmethode mit Dilemmageschichten verzichtet, hat man eher den Eindruck: von Struktur keine Spur.

Bevor wir dies nun einer typisch postmodernen „Patchwork-Religiosität“ zuschreiben, sollten wir uns in Erinnerung rufen, dass es in volkshirchlicher Zeit wohl kaum anders war. So schrieb Ross schon 1950 als Fazit einer Untersuchung bei 18- bis 29jährigen Mitgliedern religiöser Organisationen in den USA: Die meisten von ihnen „können ihn (Gott) nur mit den Worten beschreiben, die sie vor vielen Jahren in der Sonntagsschule gelernt haben, und ihre ‚Glaubensüberzeugungen‘ sind voller Zweifel und Unsicherheit, die zu lösen sie sich keine Mühe machen.“ Klagen über mangelndes religiöses Wissen bei den Unterrichteten sind also nicht neu.

Eine umfassende und allgemein anerkannte Theorie der Entwicklung des Gottesglaubens gibt es nicht. Trotzdem muss ich deswegen mein Referat noch nicht beenden, sondern kann einige gut begründete Einzelerkenntnisse behandeln und Hinweise geben - erstens im Hinblick auf die kognitive und zweitens in Bezug auf die emotionale Entwicklung des Heranwachsenden und seines Gottesglaubens.

1. Zum Gottesverständnis: Kognitive Herausforderungen und Chancen

Entwicklungsgerecht von Gott sprechen heißt ja in kognitiver Hinsicht: Einerseits Kinder nicht überfordern und kein unverständenes Nachplappern bewirken, andererseits ihr weltanschauliches Verstehen auch nicht unterschätzen, was in den letzten Jahren auch durch die Bewegung des „Philosophierens mit Kindern“ wieder betont wurde. Um ganz vorne zu beginnen: Im Hinblick auf das kausale Denken des Kindes kann ist anzunehmen, dass eine überlegte Hinführung beim dreieinhalb- bis viereinhalbjährigen Kind im Zusammenhang mit der Woher-Frage erste Intuitionen eines echten Verständnisses vom Schöpfergott anregen kann. J. Piaget. W. Stern und andere haben gezeigt, dass Kinder in diesem Alter intensiv nach ihrer Herkunft fragen und - wenn man ihnen Zeugung und Geburt erklärt - weiterfragen, woher denn die Eltern, die Großeltern, die ersten Menschen und die Welt kommen. Weist man sie auf Gott hin, so fragen sie oft erstaunt, ob der sich selbst gemacht habe. In diesem Erstaunen drückt sich vermutlich die Ahnung aus, dass es ein Woher, eine Ursache gibt, die über menschliches und biophysisches Wirken hinausgeht.

Das Gottesverständnis, das dem 4- bis 7jährigen Kind möglich ist, unterscheidet sich von dem von uns Erwachsenen freilich durch folgende Züge:

- Das Kind entdeckt es nicht selbst, sondern erwirbt es durch einen verstehenden Nachvollzug.
- Das Kind ordnet es noch nicht eindeutig der Phantasie- oder Realwelt zu, sondern hält es in der Schwebel.
- Das Gottesverständnis bewegt sich zwischen massiv anthropomorphen und transzendenzbewussten Auffassungen von Gott. Viele, nicht alle Studien sprechen dafür, dass die allzu menschlichen Gottesvorstellungen mit dem Alter kontinuierlich abnehmen, mit einem ersten quantitativen Sprung zwischen 9 und 12 Jahren. Das gilt für die Vorstellung, Gott sei sichtbar wie eine menschliche Person, er mache mit seinen Händen die Welt und greife punktuell nach dem Grundsatz von Lohn und Strafe in unser Leben ein. Die Entwicklung des Gottesverständnisses weist damit - wenigstens in groben Zügen - Parallelen zur Entwicklung der begrifflich-logischen Kompetenz auf, die Piaget in seiner kognitiven Theorie annimmt. Allerdings sind die genauen Beziehungen zwischen den Stufen, die Piaget für das mathematisch-naturwissenschaftliche und logische Denken nachgewiesen hat, und der Entwicklung des Gottesverständnisses auch nach Jahrzehnten der Forschung nicht geklärt.

Wahrscheinlich bildet die von ihm untersuchte allgemeine kognitive Kompetenz die notwendige Voraussetzung für ein transzendenzbewussteres und reflektierteres Gott-Verstehen und -Denken, das allerdings durch aktive Anregungen und „Lösungsangebote“ der religiösen Sozialisation aktiv gefördert werden muss. Vermutlich bildet das „konkret-operatorische Denken“ zwischen 6/7 und 11/12 Jahren die Grundlage für eine einfache Glaubensbegründung - so wie ein 11jähriger einmal sagte: „Es hat nicht alles von selbst entstehen können.“ Wahrscheinlich ermöglicht diese Denkstufe - allerdings typisch „konkret“ d.h. eingeschränkt auf einzelne Überlegungen und Bereiche, also fragmentarisch - eine genauere Einsicht in den übermenschlichen letzten Ursprung des Lebens und damit auch eine erste kritische Infragestellung von allzu anthropomorphen Vorstellungen. Während mit dem formal-operatorischen Denken ab 11/12 Jahren grundsätzlich eine begrifflich und logisch schärfere Einsicht möglich ist, einschließlich des jugendlichen „Zweifelsyndroms“. Die eben gemachten Altersangaben haben freilich nur Hinweischarakter, und viele Jugendliche entwickeln das formal-kritische Denken sowieso nur in der allgemeinen und beruflichen Bildung und versäumen es, ihre in der Kindheit aufgebauten Gottesvorstellungen zu differenzieren. Sie erfahren praktisch keinen Druck, dies zu tun, wie sie ihn bei der Sprachentwicklung, beim Rechnen oder in der Berufsausbildung erleben. Man kann ein erfolgreicher Computerfachmann werden und sich Gott als alten Mann mit Bart vorstellen. Ob man diese Vorstellung ablehnt oder irgendwie noch glaubt - sie blieb unkorrigiert.

Ohne Druck, aber mit unserem Charme können wir Anregungen zum Überdenken der Gottesauffassung anbieten. Als Beispiel greife ich eine Tendenz heraus, die oft noch das Gott-Denken von Jugendlichen bestimmt, auf die wir aber schon am Ende des Grundschulalters eingehen könnten. Es handelt sich um die ganz natürliche Neigung des Heranwachsenden, sich Gottes Schöpfungs- und Vorsehungswirken als menschliches Fabrizieren und punktuelles Eingreifen zu denken: Gott als über den Wolken thronender Macher und Lenker. Im Anschluss an Piagets Untersuchungen zu vorwissenschaftlichen, „präkausalen“ Ursprungserklärungen von Kindern kann man sie als religiösen Artifizialismus bezeichnen.

Als ich mit sechs Jahren im Religionsunterricht hörte, Gott habe alles erschaffen, verstand ich dies sogleich artifizialistisch und zweifelte darum an der Aussage. „Alles erschaffen“ hieß für mich: „Alles gemacht, alles manuell gefertigt.“ Ich billigte dem Schöpfer zwar zu, dass er die Kastanienbäume im Schulhof gemacht habe; denn da wusste ich nicht so recht, wie die entstehen. Aber die Lampe, die von der Decke herunterhing - die hatte Gott sicher nicht gemacht; Lampen machen Arbeiter in Fabriken. - Unser Reden vom Erschaffen und vom Schöpfer löst bei Kindern häufig spontan artifizialistische Vorstellungen aus. Wie Piaget bei 4- bis 12jährigen beobachtet hat, entsprechen solche Ursprungserklärungen, wonach doch jemand die Sonne, die Sterne, die Bäume usw. gemacht haben muss, auch unabhängig von der religiösen Unterweisung einer spontanen Tendenz. Für das Gottesverständnis bedeutet dies:

1. Das Kind versucht - intelligenterweise -, die Rede von Schöpfung und Schöpfer zunächst von dem Herstellungsmuster her zu begreifen, das ihm von der Tätigkeit der Eltern und anderer Erwachsener her am meisten vertraut ist: dem menschlichen Fabrizieren und Machen.
2. Das Kind erlebt solchen Schöpfungsartifizialismus auch gefühlsmäßig als sehr befriedigend. Denn er entspricht seinem Geborgenheitsbedürfnis, seinem „anthropozentrischen Finalismus“ (Piaget), für den alles „gemacht ist für“ die Menschen. Demnach müssen Sonne und Mond uns leuchten und der Regen hat unsere Blumen zu gießen, so wie wir unsere häusliche Welt auch zweckmäßig einrichten. Wenn Kinder fragen, ob Gott auch die Wölfe und die Bakterien gemacht habe, zeigt sich ihr finalistisches Denken enttäuscht.

Sie stellen artifizialistische Gottesvorstellung von sich aus in Frage, wenn sie ihnen allzu massiv und widersprüchlich erscheinen. Ein 8jähriger fragte sogar einmal höchst grundsätzlich: "Wo nahm Gott (NB: wenn er wie wir mit Händen arbeitet) alles her, um den ersten Menschen und den allerersten Baum zu machen?" Hier könnten wir Kindern helfen, sich ein transzendenzbewussteres Schöpfungsverständnis zu erarbeiten, das spätere diesbezügliche Glaubenszweifel erübrigt. Je mehr dem Heranwachsenden die Eigengesetzlichkeit von Natur, Psyche und Gesellschaft deutlich wird, desto größer ist mit dem Durchbruch zum formalen Denkens ab 11 Jahren die Gefahr, dass er den Schöpfungsglauben radikal ablehnt oder aber Gottes Wirken deistisch auf den Anfang der Welt begrenzt. Beides verhindert, dass eine Schöpfungsspiritualität entsteht, die Gott - wie Ignatius von Loyola gesagt hätte - „in allen Dingen findet“, weil er als Erstursache das Universum und den Menschen als Zweitursache ständig ermöglicht. Oder mit einem Ausdruck von Teilhard de Chardin: Weil „Gott macht, dass die Dinge sich machen“. Wie können wir dieses ganz andere Machen/Erschaffen verständlich machen und die artifizialistischen Vorstellungen weiterentwickeln helfen?

Zu wünschen wäre, dass man schon zu Beginn des Grundschulalters in einer Einstellung und Atmosphäre von Gottes Schöpfung spricht, die ahnen lässt, dass damit ein Größerer gemeint ist als ein menschlicher Macher. Am Ende des Grundschulalters könnte man dies verdeutlichen. Vielleicht könnten wir - je nach dem Unterrichtszusammenhang oder aktuellen Interesse der Schüler - zuerst in einem Rollenspiel oder Experiment eine menschliche Tätigkeit vor Augen führen: Wie Menschen basteln oder etwas bauen, durch Auto, Radio oder Kühlschrank Naturkräfte nutzen, einen Weinberg anlegen und Trauben ernten, Tiere halten usw. Dann könnten wir eine Analogie-Übung anstoßen und durch Fragen den Unterschied herausarbeiten, der besteht zwischen der Art, wie wir Menschen etwas machen, und wie Gott die Welt erschafft und in ihr wirkt. Ich möchte die erkenntnisprovozierenden Fragen nur andeuten:

- (1) Welche Hilfsmittel müssen wir einsetzen, um das soeben veranschaulichte Ziel, das wir in unserem Geist planen, zu erreichen? (Hände, Werkzeuge, Maschinen). - Braucht Gott auch diese Hilfsmittel? (Nein, er erschafft uns und die Welt allein aus seinem Geist, seiner Güte und seiner Macht).
- (2) Welches Material, welche Stoffe brauchen wir, um das gewünschte Ergebnis zu erreichen? Schaffen wir diese Stoffe oder bearbeiten wir sie nur? - Hat Gott auch mit solchen Materialien gearbeitet, als er die Welt erschuf?
- (3) Welche Kräfte und Gesetzmäßigkeiten des Materials, der Natur nutzen wir bei den geschilderten Tätigkeiten - so dass z. B. aus einer Mischung von Milch/Sahne, Zucker, geschmackgebenden Zutaten und Bindemitteln durch Abkühlen Speiseeis wird oder dass wir aus einer Steckdose Strom in eine Lampe leiten können? Erfinden und machen wir diese Gesetzmäßigkeiten? - Und ist nun Gott, wenn er die Welt aus nichts ins Dasein gerufen hat nur - wie wir - Nutzer ihrer Kräfte oder ihr Erfinder?

Bei Schülern über 12 Jahren könnte man auch weitergehende Überlegungen anschließen:

- (4) Wenn wir ein Haus bauen o. ä., handeln wir nur zu einzelnen Zeitpunkten (punktuell). Vor allem am Anfang und dann gelegentlich, wenn etwas umzubauen oder zu reparieren ist. Ähnlich, wenn wir Reben pflanzen usw. Solche Einzelhandlungen und Eingriffe genügen, weil die Dinge ja ohne uns bestehen oder wachsen. Wer aber bewirkt, dass sie bestehen und nicht ins Nichts zurücksinken? - Gott hat sie nicht nur am Anfang geschaffen - deistisch gedacht -, sondern erhält sie im Dasein. Er trägt gleichsam ständig die Welt und uns; darum ist er uns auf diese Weise zugewandt.
- (5) Wenn wir etwas planen und verwirklichen, führen wir ein bestimmtes Ereignis direkt herbei - etwa den Hausbau. Wie aber wirkt Gott? - Er lässt normalerweise der Natur ihren Lauf und den Menschen ihre Freiheit. Er ermöglicht es, dass wir bestimmte Ereignisse herbeiführen, und will dies auch, wenn es sich um wichtige Dinge wie die Hilfe

für Notleidende handelt. Aber er bewirkt dies nicht direkt, sondern vermittelt durch uns, wenn wir dazu bereit sind.

Diese Überlegung könnte man auch im Gebet eines Technikers, einer Ärztin oder Mutter zusammenfassen.

Es ist übrigens verbreitet, aber falsch, die Naturgesetze als kalte Mechanik zu betrachten - schöpfungstheologisch sind sie (trotz ihrer Starrheit, die auch grausame Wirkungen nach sich zieht) ein Geschenk Gottes an unsere Freiheit, weil ohne sie weder Leben noch Eigenaktivität möglich wäre.

Eine Untersuchung bei 6000 schottischen Schülern zwischen 12 und 15 Jahren hat gezeigt, dass sie das Verhältnis von Glauben und Naturwissenschaft wesentlich konflikthafter sehen als die Jüngerer: Dem Satz: „Die Naturwissenschaft widerlegt den Schöpfungsbericht der Bibel“ bejahten von den 12jährigen nur 23 Prozent, von den 16jährigen aber 49 Prozent (Gibson, 1989). Es bleibt eine klassische Aufgabe der Sekundarstufe - und sie hat sich mit der Dominanz der Genforschung und der Leitwissenschaft Biologie noch verschärft -, die Einsicht zu vermitteln, dass naturwissenschaftliche und metaphysische Kausalerklärung sich nicht ausschließen, sondern sich als zwei Perspektiven auf die eine Wirklichkeit ergänzen müssen. Insbesondere das Verhältnis von Schöpfungsglauben und Evolutionstheorie sollte erkannt werden - nicht als exklusiv: „Schöpfung oder Evolution“, auch nicht bloß als additiv: „Schöpfung und Evolution“, sondern als integrativ: „Schöpfung in Evolution.“

2. Zur Gottesbeziehung: emotionale Ansätze

Wie kann sich aber ein Gottesglaube entwickeln, der auch emotional bedeutsam oder biblisch gesprochen: „Heil“ und Liebe „aus ganzem Herzen und aus ganzer Seele“ ist - nicht nur kognitives Begreifen? Die Religionspädagogische Psychologie kann dazu keine Erfolgsgarantien geben, aber Ansätze zeigen, auf die wir alters- und situationsgerecht eingehen können. So möchte ich im folgenden auf Entwicklungsaufgaben (developmental tasks) hinweisen, die auf eine religiöse Dimension hin offen sind. Entwicklungsaufgaben sind Herausforderungen, die sich jedem Heranwachsenden stellen und die er erfolgreich oder erfolglos lösen kann. Ich will nun aufgrund von Kindheitserinnerungen von Erwachsenen, die ihre religiöse Erziehung positiv erlebt haben, sowie von entwicklungspsychologischen Überlegungen einige Aufgaben herausarbeiten, bei denen der Gottesglaube offensichtlich als Mit-Erfahrung und Lebenshilfe erfahren werden kann. Nicht dass der Glaube die vielfältigen allgemeinmenschlichen Bemühungen um ein gelingendes Leben ersetzen würde - aber er kann ihnen seine eigene Motivation geben, so dass unsere Schüler einmal zu den 47 Prozent gehören, die in West-Europa der Aussage zustimmen, dass sie aus dem Glauben „Trost und Kraft beziehen“. Damit soll der Gottesglaube nicht als Wohlfühl-Mittel instrumentalisiert und werden. Dies ist auch kaum möglich, denn er kann seine positive Kraft nur dann voll entfalten, wenn man in erster Linie um der Wahrheit willen glaubt. Solche Entwicklungsaufgaben sind u. a.

1. Die Fähigkeit zur Emotionsregulation mit Entspannung und Sammlung - auch als Grundlage eines intensiveren Sprechens mit Gott („Meditationsfähigkeit“).
2. Der Aufbau und Erhalt von positivem Selbstwertgefühl - auch durch das Sich-Bejahtwissen von Gott.
3. Das Erlernen von Belastungsbewältigung - auch durch Glaube und Gebet.
4. Die Aufrechterhaltung einer positiven Lebenseinstellung - auch durch ein „Genießen in Danksagung“ (1 Tim 4,4) und Lobpreis.
5. Die Entfaltung prosozialen Verhaltens - auch durch das „Mitlieben“ mit Gott und Jesus.

Beispiele, theoretische Begründung und praktische Anregungen zu diesen Ansätzen finden sich im 4. Kapitel der Neufassung meiner „Religionspädagogischen Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters“ (Patmos 2000) S. 145-212 und werden darum hier nicht weiter ausgeführt

Literatur:

Gibson, H. M. (1989). Attitudes to religion and science among schoolchildren aged 11 to 16 years in a scottish city. *Journal of Empirical Theology*, 2, 1:5-26.

Grom, B. (1996). *Methoden für Religionsunterricht, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung*, Düsseldorf.

Grom, B. (2000). *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*. Düsseldorf.

Schmidtchen, G. (1997). *Wie weit ist der Weg nach Deutschland? Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt*. Opladen.

Stein, A. (1994). *Vermittlung religiöser Inhalte und religiös begründete Ängste. Eine empirische Untersuchung im Bereich religiöser Erziehung*. Essen.

Terwey, M. (1991). Zur aktuellen Situation von Glauben und Kirche im vereinigten Deutschland.: Eine Analyse der Basisumfrage 1992. *Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 30, 59-79.

Ziebertz, H.-G. & Riegel, U. (2000). *Idw-Pressemitteilung 01.03.2000*. Siehe auch hg.ziebertz@mail.uni-wuerzburg.de

Zinnecker, J., Strzoda, Ch. & Georg, W. (1996). Kirchlich-religiöse Praxis und religiöse Erziehung in der Familie. In J. Silbereisen & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern* (S. 331-356). Weinheim/München.