

1. Teil:

Wer bist du, Gott? – Die Frage nach Gott als religionspädagogische Herausforderung

1. Kinder fragen nach Gott

»Wer bist du, Gott?«¹ Diese Frage schrieb eine Schülerin des 4. Schuljahres in großen Buchstaben auf ein Blatt Papier. Zuvor hatten wir uns über Vorstellungen von Gott unterhalten. Verschiedene Aspekte traten zutage, die weitere Fragen der Kinder provozierten. Es waren Fragen, die aus Betroffenheit heraus entstanden waren, Fragen, die beachtet werden wollten.

Dass Kinder und Jugendliche die Frage nach Gott in eindringlicher Weise stellen, darauf haben in jüngerer Zeit auch Religionspädagoginnen und Religionspädagogen in zahlreichen Veröffentlichungen aufmerksam gemacht.² So schreibt etwa Karl Ernst Nipkow angesichts der fortschreitenden gesellschaftlichen Individualisierung und Pluralisierung: »Es gibt noch wenige religiöse Fragen, die die jungen Leute nicht loslassen. Sie kreisen um Gott als einer großen Vermutung.«³ Nipkow stellt heraus, dass mit der Betonung der Gottesfrage nicht nur das Anliegen der Schüler/innen berücksichtigt wird, sondern »zugleich überraschend ... die Mitte der Sache von Theologie und Kirche«⁴ getroffen ist. Analog fordert Anton A. Bucher im »Jahrbuch für Kindertheologie«: Im »Zentrum muss die Gottesfrage deshalb stehen, weil ... Theologie - auch bei Kindern - primär Reflexion auf Gott ist.«⁵

Die Bildungspläne antworten auf diese Forderungen der Religionspädagog(inn)en.⁶ Doch fällt es im Unterricht nicht leicht, in angemessener Weise mit den Schüler(inne)n ins Gespräch zu kommen. Denn die Fragen nach Gott können nicht rezeptartig beantwortet werden. Was Kinder interessiert, ist meist mehr als das, was der Wortlaut der von ihnen gestellten Frage hergibt. Die Erfahrungen des Kindes schwingen mit, aktuelle Anlässe, die die Frage provoziert haben, die Beziehung zu dem Menschen, an den die Frage gerichtet ist. Kinder wollen mit uns ins Gespräch kommen, ihre Meinungen einbringen, jemanden finden, der/ die ihnen zuhört und sich mit der eigenen Überzeugung zu erkennen gibt.

Die vorliegende Arbeitshilfe möchte einen Rahmen abstecken, innerhalb dessen solche Fragen der Kinder ihren Platz finden können. Sie stellt eine Unterrichtseinheit vor, die mit den Gedanken der Kinder über Gott einsetzt und diese dann in einen erweiterten biblischtheologischen Horizont stellt. In jeder Sequenz führt sie mit Hilfe von Beispielen aus der Unterrichtspraxis in die Rezeptionsweisen von Schüler(inne)n ein. Ihr Ziel hätte diese Unterrichtshilfe erreicht, wenn sie einen Beitrag dazu leisten könnte, dass Lehrerinnen und Lehrer eine größere Sicherheit im Umgang mit den Fragen der Kinder nach Gott gewinnen.

2. Entwicklungsbegleitende Anmerkungen und religionspädagogische Konsequenzen

Einen wichtigen Diskussionsimpuls in der Frage um angemessene Kindorientierung in der Religionspädagogik gibt Anton A. Bucher mit seinem Plädoyer für die »Erste Naivität«⁷. Hier fordert er dazu auf, den Kindern das Recht zuzugestehen, sich ihre eigenen Vorstellungen über religiöse Inhalte machen zu können. Nach Bucher soll die Religionspädagogik die »Erste Naivität« der Kinder ernst nehmen. Sie sollte nicht zu früh versuchen, diese zu überwinden, weil die damit verbundenen Einsichten für die kindliche Entwicklung und auf dem je eigenen Glaubensweg notwendig sind. Als Bausteine der »Ersten Naivität« nennt Bucher die Elemente »kindlicher Realismus«⁸, »Artifizialismus«⁹, »Animismus«¹⁰ und »Magie«¹¹.

Nun lösen sich Kinder des 3.-6. Schuljahres nach und nach von den mit der »Ersten Naivität« verbundenen Glaubensvorstellungen. Sie brechen zu neuen Ufern auf, an denen sie wieder Halt und Sicherheit suchen. Aufgabe der Religionspädagogik ist es, die Kinder in diesem Prozess zu begleiten

und zu unterstützen. Hinsichtlich der Frage nach Gott sind die im Folgenden ausgeführten Aspekte zu bedenken.

2.1 Das anthropomorphe Gottesbild

Im Vordergrund des kindlichen Redens von Gott stehen anthropomorphe Gottesbilder. Gemeint sind Gottesbilder, die menschliche oder menschenähnliche Züge aufweisen. Auf Zeichnungen sieht man Gott mit Augen, Nase, Ohren, Mund, Haaren, außerdem mit einem menschlichen Körper und Gliedmaßen.¹² Beschreibungen des Handelns Gottes ähneln den Beschreibungen von Mitmenschen. Diese anthropomorphen Gottesvorstellungen können im Grundschulalter sogar zunächst noch verstärkt auftreten, weil sich die Kinder zunehmend besser in die Lage anderer hineinversetzen können und so ein Perspektivenwechsel möglich wird.¹³ Auch gewinnt die mythische Vorstellung eines Gottes, der im Himmel wohnt, mehr und mehr an Bedeutung.¹⁴ Die moderne Entwicklungspsychologie weist zurecht entschieden darauf hin, dass es gilt, die Vorstellungen des Kindes ernst zu nehmen und die anthropomorphen Gottesbilder nicht als defizitär anzusehen.¹⁵ Für die Gottesbilder der Kinder muss sogar regelrecht Partei ergriffen werden, und zwar deshalb, »weil es dieser Phase des Menschseins angemessen ist, sich Gott menschlichkonkret vorzustellen, und weil diese Vorstellungen auf dem Weg zum Erwachsenen und damit zu abstrakteren Vorstellungen geradezu notwendig sind«.¹⁶

Nun werden die kindlichen Anthropomorphismen in der Rede von Gott allerdings häufig durch --die Aufgabenstellung begünstigt (Wie stellst du dir Gott vor? Male ein Bild von Gott!), sodass der Facettenreichtum, der das Denken des Kindes in Bezug auf Gott auszeichnet, weniger wahrgenommen wird. Betrachtet man die Untersuchungen zu Gottesvorstellungen bei Kindern, so stellt man fest, dass die meisten auf Kinderzeichnungen basieren.

Für den Unterricht müsste dies heißen, dass er unterschiedliche Zugangsweisen eröffnen und die Kinder bewusst über die Verschiedenheit ihrer Gottesvorstellungen ins Gespräch bringen sollte.¹⁸ Diesen Weg versucht die vorliegende Arbeitshilfe zu gehen. Was die Weiterentwicklung, der Gottesvorstellung in Abhängigkeit von der religionspädagogischen Begleitung angeht, so sind hier die Ergebnisse der empirischen Untersuchung von Helmut Hanisch interessant. Hanisch zeigt auf, dass bei religiöser Erziehung das anthropomorphe Gottesbild nach und nach einem symbolischen Gottesbild weicht und Gott überwiegend freundliche und dem Menschen zugewandte Züge annimmt. Ist keine Begleitung in religiösen Fragen vorhanden, so bleibt das anthropomorphe Gottesbild zumeist länger vorherrschend, Gott erhält märchenhafte Elemente, die ihn nicht in Beziehung zur Welt setzen, außerdem sind häufiger unfreundliche Züge Gottes zu erkennen. Die Konsequenz kann sein, dass Gott als Produkt der Kinderphantasie früher oder später ganz abgelehnt wird.¹⁹

Religionspädagogische Begleitung hat in diesem Sinne die Aufgabe, dazu beizutragen, »das Gottesbild in einer Weise zu verändern dass es den reflektierenden Herausforderungen standhält«.²⁰

2.2 Das konkret-anschauliche Denken und der Umgang mit Gleichnissen

Nach der Stufentheorie der kognitiven Entwicklung von Jean Piaget²¹ bewegen sich die Schüler/innen des 3.-6. Schuljahres im konkretoperationalen Stadium. Das Denken ist immer noch auf eine Abstützung durch konkret-anschauliche Information angewiesen, die intellektuellen Leistungen des Kombinierens, Umkehrens und Assoziierens werden nun aber zunehmend zum Bestandteil des kindlichen Denkens. Damit hängen verschiedene Weiterentwicklungen zusammen, etwa im Bereich des Gleichnisverstehens, welches für die Frage nach Gott und für die vorliegende Arbeitshilfe von besonderer Bedeutung ist. Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Kinder nun einzelne Züge des Gleichnisses deuten können, den metaphorischen Gehalt allerdings nicht voll erfassen.²² Dies gilt auch für theologische Begriffe. So bezeichnet etwa Reich Gottes für viele Schüler/innen »ein konkretes Herrschaftsterritorium, das zumeist im konkreten Himmel lokalisiert wird«.²³ Die Schülerarbeit auf der nächsten Seite veranschaulicht dies.

Nun belegen andererseits die Veröffentlichungen von Ingo Baldermann und Rainer Oberthür²⁴ eindrücklich, wie Kinder weit über das ihnen als entwicklungsgemäß zugeschriebene Vermögen hinaus in der Lage sind, mit theologischen Begriffen umzugehen und metaphorische Sprache zu

verstehen. Solch einen Verstehensprozess möchte auch die vorliegende Arbeitshilfe ermöglichen.

2.3 Die Auffassung Heranwachsender zum Verhältnis zwischen Gott und Menschen

Die Stufentheorie des religiösen Urteils nach Fritz Oser und Paul Gmünder²⁵ beschreibt die Entwicklung des vom Menschen geglaubten Verhältnisses zu Gott. Oser/Gmünder arbeiten insgesamt sechs Stufen heraus, von denen für den Altersabschnitt bis zum 6. Schuljahr die ersten drei Stufen betrachtet werden müssen.²⁶

Die *erste Stufe* (Deus-ex-machina-Stufe), die zu Beginn der Grundschulzeit noch häufig anzutreffen ist, ist von der Vorstellung geleitet, dass das Letztgültige, also Gott, als Autorität handeln, direkt in die Welt eingreifen, den Menschen strafen, belohnen, ihn leiten und führen kann. Der Mensch verhält sich reaktiv, das Abhängigkeitsverhältnis ist also einseitig, von Gott her bestimmt.

Auf der *zweiten Stufe* des religiösen Urteils (Do-ut-des-Stufe) findet nun nach Ansicht des Kindes eine wechselseitige Beziehung statt. So ist es dem Menschen möglich, Gott zu beeinflussen und ihn dadurch für sich in Anspruch zu nehmen. Das bedeutet, dass der Mensch etwas tun muss, um dafür in gleichem Maße göttliches Wohlwollen zu erhalten oder - nach Verfehlungen - mögliche Sanktionen zu mildern. Es herrscht das Verhältnis von Fairness und Gegenseitigkeit. Diese zweite Stufe löst bei manchen Kindern schon zu Beginn der Grundschulzeit die erste Stufe ab und steht insgesamt im Grundschulalter im Vordergrund.

In der Sekundarstufe, manchmal schon am Ende der Grundschulzeit, wird nun die *dritte Stufe* (Deismusstufe) erreicht. Nach Oser/ Gmünder kommt es im Glauben der Heranwachsenden nun zu einer Trennung zwischen Gott und Welt. Dem Menschen wird für sein Leben ausschließlich eigene Verantwortung zugeschrieben. Diese neue Sichtweise ist vor dem Hintergrund der vom Heranwachsenden interpretierten Erfahrung zu verstehen, dass Gott nicht in die Welt eingreift und dass er nicht handelt, wie der Mensch es sich denkt und wünscht. So wird der Schluss gezogen, dass das auf der zweiten Stufe geglaubte Verhältnis von Fairness und Gegenseitigkeit nicht besteht. Es herrscht die Vorstellung absoluter Autonomie.

Es liegt nun nahe, dass die dritte Stufe des religiösen Urteils als eine Art Weichenstellung zu verstehen ist: Wird der Glaube hinfort als Produkt der Kinderphantasie ganz abgelehnt werden, oder kann sich eine neue und beständige Form der Beziehung zu Gott entwickeln?

Grundsätzlich muss allerdings kritisch gefragt werden, ob diese von Oser/Gmünder beschriebene dritte Stufe als natürliche Konsequenz der zweiten Stufe angesehen werden muss. Einer Untersuchung von Reto L. Fetz zufolge können demgegenüber auch Entwicklungsverläufe beobachtet werden, die durch Kontinuität gekennzeichnet sind. Hier kommt es nicht zu einem Bruch, sondern zu einer Transformation des Glaubens. Der Religionsunterricht muss allerdings die entsprechenden Denkanstöße und Hilfen vermitteln, solche Transformationen durchzuführen.²⁷

2.4 Religionspädagogische Konsequenzen

Die religiöse Entwicklung der Kinder zu begleiten heißt, wie schon ausgeführt, immer zweierlei: Es gilt, die Auffassungen der Kinder ernst zu nehmen, weil sie Ausdrucksform vollwertigen Glaubens darstellen. Gleichzeitig gilt, dass behutsam förderliche Entwicklungsreize gesetzt werden müssen, damit der Glaube in Zukunft nicht als »naiver Kinderglaube« abgetan wird und den »reflektierenden Herausforderungen« stand halten kann.

Entwicklungspsychologische Theorien können hier eine Hilfe sein, die Entwicklung der Kinder besser verstehen und darum besser begleiten zu können. Sie können aber nur verallgemeinerte Aussagen treffen, die dem einzelnen Kind unter Umständen nicht gerecht werden. Sie fördern ein Denken in Kategorien und können verschleiern, dass jedes Kind seine eigene Weise hat, mit religiösen Inhalten umzugehen und seinem Glauben Ausdruck zu verleihen.

Unersetzlich ist also das Gespräch mit den Kindern, das genaue Hinhören und der gemeinsame Weg des Nachdenkens, wie ihn die vorliegende Arbeitshilfe zu gehen versucht.

Anmerkungen

1 Interessanterweise nennt Karl Ernst Nipkow die Frage »Wer ist Gott?« als eine der beiden wichtigsten Fragen im Religionsunterricht. Die korrespondierende Frage lautet: »Was ist der Mensch?« (vgl. Nipkow 1998, S. 534).

2 Vgl. etwa Reents 1987, Merz 1993, Nipkow 1993 und 1998, Hanisch 1996 und 1998, Oberthür 1995, 1998 und 2000, Hull 1997, Arnold/Hanisch/Orth (Hg.) 1997, Orth/Hanisch 1998, Orth 1998, Entwurf 2/2000 und Bucher 2001 (i. E.).

3 Nipkow 1993, S. 542.

4 Ebd., S. 541.

5 Bucher 2002 (in Vorbereitung).

6 Der aktuelle Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg widmet eine der zehn durchgehenden Grundlinien für den Evangelischen Religionsunterricht zentral der Gottesfrage in Verbindung mit eigenen Lebenserfahrungen: »Vertrauen zu Gott als Hilfe in Grundsituationen entdecken und darüber sprechen lernen« (Grundlinie 3). Die Frage nach Gott kommt auch in zwei anderen Grundlinien zentral zum Ausdruck: »All biblischen Geschichten erfahren, wie Gott Menschen begegnet und Vertrauen zu ihm wächst« (Grundlinie 2) und »Von Jesus erzählen und hören, wie er Gott den Menschen nahebringt« (Grundlinie 4). Diese Grundlinien werden in der Sekundarstufe weitergeführt.

7 Vgl. Bucher 1989.

8 Es ist eine Folge des Realismus im kindlichen Denken, dass ein Kind auch Begriffe und Redewendungen, die uns Erwachsenen als Abstrakta oder als Analogien bewusst sind, anschaulich und konkret auffasst. So erklärt ein Kind den Begriff »Mut« etwa mit einem konkret-handlungsbezogenen Beispiel: Mut heißt, vom hohen Sprungturm zu springen oder mit einem älteren Jungen zu raufen (vgl. Bucher 1989, S. 657). Ähnlich konkret gehen die Kinder auch mit theologischen Begriffen um.

9 Artifizialismus meint die Tendenz des kindlichen Denkens, den Ursprung der Dinge und generell der Natur auf konkrete Fabrikation zurückzuführen. Urheber ist Gott, den die Kinder anthropomorph denken (vgl. Bucher 1989, S. 658). 10 Als Animismus bezeichnet Piaget die Neigung des Kindes, zahlreiche Körper, die für Erwachsene leblose Objekte sind, mit Leben, Bewusstsein und Willen ausgestattet zu sehen. »So kann vom Mond gesagt werden, er laufe uns nach, um uns den Weg zu zeigen; ... Holz kann, wenn es verbrannt wird, beklagt werden, weil es ihm wehtue« (vgl. Bucher 1989, S. 659). 11 Eng mit dem Animismus verbunden ist das magische Denken des Kindes. Es resultiert aus der noch nicht ausgebildeten Fähigkeit des Kindes, Kausalschlüsse zu ziehen, zu denen Erwachsene fähig sind. Religionspädagogisch relevant sind etwa die Untersuchungsergebnisse von Rina Rosenberg, nach denen Kinder die Meinung vertreten, man müsse Gebete mit der richtigen Körperhaltung und am richtigen Ort sprechen, damit sie in Erfüllung gehen. Ist damit zusätzlich die Einhaltung eines Versprechens vonseiten des Betenden verbunden, so hat das Gebet nach dem Urteil der Kinder noch größere Aussicht auf Erfolg (vgl. Rosenberg 1989). Von magischer Bedeutung sind auch Symbolgestalten wie Nikolaus oder Schutzengel sowie so genannte »imaginäre Begleiter«. Damit sind unsichtbare, von den Kindern z. T. spontan hervorgebrachte Gestalten gemeint, die sie begleiten und die nur von den Kindern angerufen werden können (vgl. Bucher 1989, S. 659.662).

12 Vgl. Hanisch 1996, S. 32.

13 Vgl. Nipkow 1982, S. 67.

14 Vgl. Schweitzer 1987, S. 144f.

15 Vgl. Bucher 2002.

16 Küsell 1997, S. 83.

17 Vgl. Kuld 1997.

18 Vgl. in diesem Zusammenhang die vielfältigen Gottesvorstellungen der Kinder in den Interviews bei Arnold/Hanisch/Orth (Hg.) 1997. Weiter sollte verstärkt zur Kenntnis genommen werden, dass Kinder vor allem dann ein facettenreiches Gottesbild entwickeln, wenn sie einen Schatz an biblischen Geschichten als Deutungshintergrund besitzen. Nach biblischem Glauben kann aber von Gott nicht gesprochen werden, ohne menschliche Attribute zu Hilfe zu nehmen (vgl. Kuld 1997, S. 82).

19 Vgl. Hanisch 1996, S. 199-203.

20 Hanisch 1996, S. 227.

21 Vgl. Piaget 1983.

22 Vgl. Tabelle in Simon 1994, S. 199.

23 Bucher 1989, S. 657.

24 Vgl. exemplarisch die im Literaturverzeichnis ausgewiesenen Veröffentlichungen von Baldermann und Oberthür.

25 Vgl. Büttner/Dieterich (Hg.) 2000, S. 123ff und Schweitzer u. a. 1995, S. 219.

26 Interessant ist, dass sich vielfältige Bezüge zwischen der Stufentheorie des religiösen Urteils nach Oser/Gmünder und der Stufentheorie des moralischen Urteils nach Lawrence Kohlberg (vgl. Büttner/Dieterich 2000, S. 50ff) aufzeigen lassen. Diese sind vor dem Hintergrund des anthropomorphen Gottesbildes zu verstehen. Auf die Stufentheorie nach Kohlberg wird auch bei den Ausführungen zu Baustein 4 (Die Parabel vom Gütigen Vater) verwiesen, da hier der Aspekt der Gerechtigkeit Bedeutung besitzt.

27 Vgl. Fetz 1995, S. 30. Fetz sieht einen möglichen Bruch, den der Glaube im Jugendalter erleben kann, insbesondere durch den »Weltbildparadigmenwechsel« ausgelöst. Die naturwissenschaftlichen Welterklärungstheorien erhalten eine größere Plausibilität als der biblische Schöpfungsbericht. Auch diese Erkenntnis stellt Fragen an den Religionsunterricht: Sollte er nicht viel stärker als bisher ein Gespräch über biblisch-theologische und naturwissenschaftliche Weltbilder anstoßen? Ab welchem Alter scheint dies sinnvoll?

Diesen Fragen kann die vorliegende Arbeitshilfe nun nicht weiter nachgehen. Verweisen möchte ich allerdings auf eigene Unterrichtserfahrungen, denen zufolge eine Thematisierung dieses Problemkomplexes schon Ende der Grundschulzeit mit Gewinn vorgenommen werden kann (vgl. Freudenberger-Lötz u. a. 1999).
rger-Lötz u. a. 1999).