

Abschied vom leeren Himmel?

Entwicklungspsychologische Einblicke in den Religionsunterricht

Vortrag zum Thema „*Entstehen und Vergehen von Gottesbildern*“ am 12. Oktober 2018 in der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Tagungszentrum Hohenheim

Von Ludger Verst

(...)

FORTSETZUNG

1 Neuere empirische Befunde

Religion steht nicht im Zentrum des Wertesystems Jugendlicher, ist für sie aber gleichwohl eine konstante Größe, die zur Gesellschaft dazugehört. Rund die Hälfte der Jugendlichen in Baden-Württemberg glaubt an einen Gott. Das geht aus einer Repräsentativstudie der Universität Tübingen zur Haltung Jugendlicher zur Religion hervor, die im April diesen Jahres vorgestellt wurde: 52 Prozent glauben an Gott, elf Prozent sind unentschieden, 37 Prozent geben an, nicht an Gott zu glauben. In der von *Reinhold Boschki, Friedrich Schweitzer* (u.a.) herausgegebenen Studie mit dem Titel **Jugend – Glaube – Religion**¹ haben evangelische und katholische Religionspädagogen im Jahr 2015 mehr als 7.000 Schüler der elften und zwölften Klassen sowie aus dem ersten Lehrjahr an Berufsschulen im Ethik- und Religionsunterricht befragt. Um zu sehen, wie sich die Einstellung zum Glauben beim Erwachsenwerden verändere, wurden 2017 dieselben Schüler noch einmal befragt.

Eines der Ergebnisse, das nicht nur die Wissenschaftler überrascht: **Die Jugendlichen** – Durchschnittsalter: 17 Jahre – **unterscheiden bewusst zwischen Glaube und Religion**. 41 Prozent bezeichnen sich als gläubig, aber nur 22 Prozent als religiös. Offensichtlich verbinden Jugendliche mit *Religion* in erster Linie etwas Festgelegtes und Vorgegebenes, etwas, das mit Kirche zu tun hat und das sie noch einmal unterscheiden wollen von *Glaube*, ihrem persönlichen Glauben, der erhalten bleibt, auch wenn sie sich von ehemals Vorgegebenem, dem *System Religion oder Kirche* trennen. Im Laufe des Erwachsenwerdens wird die eigene Gläubigkeit beibehalten in Form einer Verinnerlichung und Privatisierung eines früher zeitweilig gemeinschaftlich geteilten Glaubens.

Anders verhält es sich bei gleichaltrigen Muslimen. In ihrer Religiosität sind muslimische Schüler deutlich anders eingestellt. Sie sind vom Islam viel stärker überzeugt als christliche Schüler vom Christentum. Bei der Mehrheit der befragten Schüler zeigt sich insgesamt zwar eine Offenheit gegenüber anderen Religionen, es werden aber auch interreligiöse Vorbehalte deutlich. 25 Prozent finden, dass es zu viele Muslime in Deutschland gebe. Dieser Aussage stimmen interessanterweise auch 18 Prozent der muslimischen Befragten zu, was zeigt, dass es unter den verschiedenen Denominationen muslimischen Glaubens deutliche Abgrenzungen bis hin zu Verwerfungen gibt. Dies sei „keine gute Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben“, kommentierte der Tübinger Forscher Friedrich Schweitzer dieses Ergebnis (*dpa*).

Durch die schulformdifferenzierenden Auswertungen – befragt wurden Schüler in Allgemeinbildenden und Beruflichen Gymnasien und in Berufsschulen – werden mit dieser Untersuchung erstmals systematische Vergleiche zwischen

¹ Friedrich Schweitzer, Golde Wissner, Annette Bohner, Rebecca Nowack, Matthias Gronover, Reinhold Boschki: **Jugend – Glaube – Religion**. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht. Reihe „Glaube – Wertebildung – Interreligiosität“; Bd. 13, Münster: Waxmann Verlag 2018.

Lernenden in beiden Fächern — Religion und Ethik — sowie zwischen Angehörigen verschiedener Konfessionen und Religionen möglich. Die Befunde bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte speziell für den Religionsunterricht. Wir erhalten Impulse, die für Fragen der Unterrichtsgestaltung in der Oberstufe, insbesondere für die uns auf dieser Tagung beschäftigende **Frage nach Gott** im Religionsunterricht der Oberstufe eine wertvolle erste Grundlage sind → **Folie 1: Gottesbild und Gottesverständnis**.

2 Glaube, ja — Religion, nein

Was bedeutet dies für das Fach Religion in der Schule?

Religion ist nicht nötig, um die Welt zu erklären. Sie ist nötig, um die Welt und die Stellung des Menschen in ihr zu verstehen. So geht es allen Religionen vorrangig nicht um das, was ist, sondern darum, *wie sich mit dem, was ist, leben lässt*. Heilige Schriften und religiöse Lehren liefern daher auch keine empirisch gewonnenen Informationen. Da dies oft nicht gesehen wird, entstehen in den Köpfen Bilder von Gott und der Welt, die der Zeit nicht gewachsen sind. Wie können sich Schüler zum Beispiel „Gott“ oder „Schöpfung“ — oder beides zusammen — in angemessener Weise vorstellen und ihre Vorstellungen in der nächsten Stunde mit Kenntnissen aus den Fächern Biologie, Physik oder Chemie seriös verknüpfen? Antworten dieser Art dürften Auswirkungen auf die Glaubwürdigkeit religiöser Rede im Religionsunterricht, auf die gesellschaftliche Relevanz von Religion überhaupt besitzen.

These 1:

Die Frage nach Gott und dem Schöpferischen, gerade auch im Religionsunterricht, erweist sich als eine Art Überlebensfrage.

Der Religionsunterricht in der Oberstufe ist eine privilegierte Plattform für ein solches Überlebens-Training. Wie in anderen Fächern auch hat das Fach seine eigene Fachsprache. Klar. Und doch prallen hier Welten aufeinander. Wie sollen Schülerinnen und Schüler die weithin verkrustete Dogmensprache religiöser Texte in ihre eigene, in eine angemessene Alltagssprache übersetzen? **Hubertus Halbfas**, von 1967 bis 1987 Professor für Katholische Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Reutlingen, hat das Scheitern der kirchlichen Verkündigungssprache schon in den 1970er Jahren klar erkannt und Religion deshalb als integralen Bestandteil in schulischen und außerschulischen Bildungsprozessen zu verankern versucht. Viele von Ihnen werden sich an die in den 1980ern und 1990ern zu Standardwerken gewordenen Religionsbücher von Halbfas erinnern.

Halbfas sieht die dogmatisch geprägte Glaubenssprache im Zustand einer „**Sprachsklerose**“ und vermutet dahinter eine religiöse und kulturelle Erschöpfung größeren Ausmaßes: Es sieht so aus, sagt der heute 86-Jährige, als sei „*die Zeit der griechisch inkulturierten Kirche abgelaufen*“. Damit ist jene Kirche gemeint, die bereits in der ersten Generation ihres Bestehens, noch bevor sie gegenüber ihrem jüdischen Herkunftsbereich eine eigene Identität entwickeln konnte, sich in hellenistische Denkmuster übersetzte. Gerade die mit griechischen Denk- und Vorstellungsmitteln geschaffene Glaubenswelt erfahre schon seit längerem diesen Sprach- und Verständigungszerfall, der auch die religiöse Rede von Gott im Religionsunterricht weithin ins Leere laufen lasse.

„Inzwischen befinden sich alle grundlegenden und zentralen Begriffe des christlichen Glaubens außerhalb des regulären Verständigungsrahmens unserer Zeit. Das Apostolische Glaubensbekenntnis stellt Satz für Satz, Begriff für Begriff für jeden Zeitgenossen Stolperdrähte. Was die mit spätantiken griechischen Denkmitteln erarbeiteten christologischen Titel (*Kyrios, Sohn Gottes, Menschensohn*) oder begrifflichen Unterscheidungen wie *Wesen, Natur* und *Person* einmal meinten, oder was begriffliche Kennmarken wie *Opfer, Erlösung, Auferstehung, Himmelfahrt, Jüngster Tag, Wiederkunft, Gericht* etc. besagen, ist im

traditionellen Vokabular nicht mehr zu vermitteln. Das Verfallsdatum solcher Glaubensbegriffe ist längst überschritten.“²

Es wundert darum nicht, dass die Fragen und Zweifel, die sich im Religionsunterricht heute melden – etwa zu Gottesglauben, Christologie und Kirchenverständnis – innerhalb der Lebensordnungen unserer Schülerinnen und Schüler keinen Resonanzraum mehr haben. Das heißt, sie finden nicht nur innerhalb der Kirchenöffentlichkeit, sondern eben gerade im schulischen Religionsunterricht keine wirklich offene, sondern eine vielfach eher apologetische Bearbeitung. Was dies bedeutet, wissen alle diejenigen zu erzählen, die nach bestem Wissen und Gewissen – inhaltlich, sprachlich, kompetenzorientiert – gerade auch als Glaubenszeugen unterrichten und dabei den Selbstwiderstand der Unterrichtsmaterie zu spüren bekommen.

Was ist zu tun? – Es braucht über die theologischen, im engeren Sinne fachlichen Kenntnisse hinaus: *Wahrnehmung*; eine Wahrnehmung dessen, was in Schülerwelten in religiöser Hinsicht in Erscheinung tritt.

These 2:

Der schulische Religionsunterricht greift die zentralen Merkmale heutiger Religiosität nicht konstruktiv auf. Damit driftet das Reden von Gott in eine Wirklichkeitsferne, die mit der Lebens- und Glaubenswirklichkeit von Schülerinnen und Schülern kaum mehr in Berührung kommt.

In modernen Gesellschaften werden die alten, großen Fragen nach dem Sinn in veränderter Form neu gestellt. Was ist mein Platz in dieser Welt? Wie kann ich meinem Leben jenseits aller Nützlichkeit Liebe erfahren? Gibt es bleibende Werte? Und was hat das alles mit GOTT zu tun? Das sind Fragen, mit denen Schüler im Religionsunterricht sitzen. Antwortangebote werden heute mehr oder weniger individuell auf Stimmigkeit überprüft und erlebnisbezogen formatiert. Eine früher sich eher sozial und politisch definierende Religiosität tritt heute hinter eine deutlich biografiesensiblere Spiritualität zurück. Das Interesse an religiösen Inhalten bemisst sich weitgehend danach, ob und inwieweit sie Prozesse der Selbstthematisierung und Selbstvergewisserung in Gang setzen. Nicht Rechtgläubigkeit und Kirchenbindung sind gefragt, sondern spirituelle Selbsthilfe für sensible Performer. Schüler sind anlehnungsbedürftige Einzelgänger. Sie wollen sich im Glauben frei bewegen und vor allem sich selbst spüren. Sie wollen spüren, *dass* sie glauben und *was* sie glauben.

3 Von der *Sache* zur *Beziehung*

Oder: Religion ist Beziehungs-Sache

Longitudinalstudien wie die Tübinger oder auch die Rostocker Langzeitstudie zur Entwicklung von Gottesverständnis und Gottesbeziehung bei Kindern und Jugendlichen zeigen, dass Gottesbilder und Lebenswelt untrennbar ineinander verwoben sind. Um Kindern die Gottesfrage existenzbezogen zu erschließen, sind Kategorien wie „*Beziehung*“ und auch „*Entwicklung*“ von zentraler Bedeutung. Die aber spielen im Religionsunterricht eher eine marginale Rolle. Lehrbuchtexten und Unterrichtskonzepten liegt im Wesentlichen eine **Hermeneutik der Heteronomie und Orthodoxie** zu Grunde. Sie sind kirchen- und nicht schülerzentriert. „*Glaube, ja – Religion, nein*“ signalisiert: Hier

² Halbfas, Hubertus: Traditionsbruch und Neubeginn. Paradigmenwechsel am Ende der überlieferten Kirchengestalt. Vortrag zum 20jährigen Bestehen des Lehrhauses Bremen, 15.11.2008, S. 6 – https://www.wir-sind-kirche.de/files/1441_Hubertus_Halbfas_-_Traditionsbruch.pdf (04.04.2017)

koppelt sich ein Fach von seinen Schülern ab. Es fehlt an unterrichtsbezogenem Wissen um die Glaubensentwicklung von Kindern und Jugendlichen.

Aus der *didaktischen Wirkungsforschung*, die Wirkungszusammenhänge zwischen religionspädagogischen Inputs und den Bedeutungskonstrukten und Haltungen von Schülern bezüglich der Gottesfrage herausgearbeitet hat, könnten für den Religionsunterricht didaktische Konsequenzen abgeleitet werden in Form von Entscheidungshilfen bzw. inhaltlicher wie methodischer Anregungen für die Gestaltung unterrichtlicher Arrangements. Eine Konsequenz müsste lauten: **Eindeutigkeiten in der Gottesfrage gibt es nicht.** Inhaltliche Positionen, die ein für allemal richtig (→ Dogmatik) und nicht veränderbar sind, widersprechen nicht nur einem Aggiornamento von Theologie, sie widersprechen auch grundsätzlichen Einsichten der Entwicklungspsychologie.

Lehren ist ja nicht die Weitergabe und Lernen nicht die Übernahme vorgegebener Glaubenswahrheiten im Stile einer religiösen Transport-hermeneutik. Bilder von „Gott“ entstehen bereits in den ersten Lebensjahren. Kinder „denken“ in Bildern und Symbolen. Bis etwa zum 6. Lebensjahr ist ihr Denken anschaulich bestimmt. Vor dem *Gottesgedanken* steht also das *Gottesbild*. Das Gottesbild ist eine schöpferische Leistung des Kindes. Das Kind begreift: Gott gibt es, aber man kann ihn nicht sehen. Gottesvorstellungen durchlaufen im Kindesalter eine mehrstufige Entwicklung. Sie setzt an bei spontan-intuitivem Denken, geht über zu einer mythologischen, später zu einer psychologisierenden Gottesvorstellung. An den Übergängen dieser religiösen Konzeptualisierungen und im Übergang von der Kindheit ins Jugendlichenalter vollziehen sich **entwicklungsrelevante** Veränderungen, **Krisen**, die *Belastungen* und *Chancen* enthalten. Sie können der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wichtige identitätsbildende Impulse geben, aber auch Entwicklung hemmen. Wie wären unterrichtlich Perspektiven zu gewinnen, aus denen heraus Schüler ihre Lebenswege als Glaubenswege erkennen, reflektieren und feiern (→ »rites de passage«) können?

These 3:

Es ist zu klären, wie Schüler gewonnenes Gottvertrauen bewahren, Glaubenszweifel zulassen und zugleich aufklärerische Anfragen produktiv aufarbeiten können.

Die Religionspädagogik kann inzwischen auf verschiedene Theoriemodelle der Entwicklungspsychologie zurückgreifen, die in Form von Stufen, Stilen oder Formenkreisen religiöse Entwicklung zu beschreiben versuchen. Das **Modell zur Entwicklung des religiösen Urteils** von *Fritz Oser und Paul Gmünder*, das Ihnen aus Ihrem Studium oder auch aus der religionspädagogischen Praxis bekannt sein dürfte, bietet hier eine erste Klärungshilfe. → **Folie 2: Das Stufenmodell nach Oser & Gmünder**

Oser und Gmünder gehen ja davon aus, dass der Mensch je nach Entwicklungsreife eigene religiöse Denkstrukturen entwirft, mit deren Hilfe er sogenannte Kontingenzerlebnisse wie Krankheit, Sterben oder auch Glück oder Schicksalsschläge kognitiv verarbeitet. Wenn eine bestimmte Wahrnehmung nicht mehr in die bestehenden inneren Konstrukte und Schemata eingeordnet werden kann, modifiziert das Individuum diese Schemata oder schafft neue, passt also sein Inneres an die sich veränderte oder verändernde Außenwelt an. — Ein Beispiel: „*Früher dachte ich, dass alle, die sterben, ins Paradies zu Gott kommen. Heute glaube ich, dass man nicht zu Gott ins Paradies kommt, sondern, dass er einfach da ist, überall.*“

Oser und Gmünder entwerfen ein Stufenmodell³ aus insgesamt *fünf religiösen Urteilsstufen*, die hierarchisch aufeinander aufbauen und dadurch nur in einer Richtung durchlaufen werden können. Die Stufen werden bestimmten Altersabschnitten zugeordnet. Dieses so genannte strukturgenetische Modell ist inzwischen verschiedentlich präzisiert und modifiziert worden. So hat mein Frankfurter Kollege **Hermann-Josef Wagener** die dem Stufenkonzept innewohnende Klassifizierung im Sinne steigernd angeordneter religiöser Entwicklungsstufen nicht weitergeführt. In einer Reihe empirischer Untersuchungen, u.a. zum Gebetsverständnis junger Menschen, kommt er zu dem Ergebnis, dass in verschiedenen Gottesvorstellungen bestimmte **psychodynamische Beziehungsformen** erkennbar werden, die sich zu *drei Formenkreisen* zusammenfassen lassen.⁴ → **Folie 3: Religiöse Formenkreise nach Hermann-Josef Wagener**

Damit sind wir in unseren Überlegungen an einem springenden Punkt.

Es zeigt sich: Religiosität stellt einen eigenen Wirklichkeitsbereich des Menschen dar. Nicht, dass es so etwas wie eine besondere Quelle des Religiösen in der menschlichen Psyche gäbe. Religiosität ist integriert in die Fähigkeit des Menschen, seine äußere und innere Wahrnehmung zu differenzieren und abzugleichen und die Ambivalenzen innerhalb des erlebten Ganzen zu harmonisieren. Anders ausgedrückt: **Religiosität ist integraler Bestandteil der synthetischen Funktion des Ichs**, das angesichts von erfahrener Kontingenz die kohärente Sinnhaftigkeit des Lebens aufrechtzuerhalten versucht, wobei ausdrücklich ein Gottesbezug mitgedacht wird (Vgl. Wagener 2002, 25–36).

Nehmen wir das Beispiel Laetizia: Laetizia ist 13 Jahre alt und geht in die 8. Klasse eines hessischen Gymnasiums. Im Religionsunterricht soll sie zum Ausdruck bringen, wie sie sich Gott vorstellt und wie Gott und die Welt ihres Erachtens zusammenhängen. Es ist ihr — wie den anderen natürlich auch — freigestellt, ob sie dazu etwas schreiben, malen, basteln oder inszenieren will. Laetizia entscheidet sich für eine Kombination aus Malen und Schreiben. Sie entwirft — man könnte sagen — ein Doppel- oder Wendebild: → **Folie 4: Laetizias Bild zu „Gott und die Welt“**

→ **Bild (1. Seite)**,

dazu der **Kommentartext** Laetizias:

„(...) Früher dachte ich, dass es über der Erde ein «Paradies» gibt. (...) Im Paradies konnten sich die toten Leute wiedersehen. Jeder hatte dort ein wolkiges Haus. Alle im Paradies würden dort für immer und ewig bleiben, doch es hatte für mich auch Schattenseiten. Ich hatte Angst vor dem Für-immer-und-ewig-Leben. Würde es langweilig werden? Vielleicht könnte ich ja Gott fragen. (Vielleicht) würde er mich ganz wegmachen. Das wollte ich auch nicht. Vor dieser Entscheidung hatte ich große Angst. Wenn ich jetzt wählen müsste, würde ich mich für Immer-und-Ewig entscheiden.“

Laetizia hat gewählt. Sie hat eine mehr oder weniger bewusste religiöse Entscheidung getroffen. „*Wenn ich jetzt wählen müsste, würde ich mich für Immer-und-Ewig entscheiden*“, sagt sie; theologisch gesprochen: für ein ewiges Leben bei Gott. Dieser Entscheidung aber sind gehörige Ambivalenzen vorausgegangen. Laetizia stellt fest, dass die Plausibilitäten ihres bisherigen **kindlichen Gottesbildes** brüchig geworden sind. Der mächtige über den Wolken thronende Schneemann-Gott mit Bart und Brille könnte „*mich ganz*“

³ Oser, Fritz: *Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 2. Aufl. 1990

⁴ Wagener, Hermann-Josef: *Entwicklung lebendiger Religiosität. Die psychodynamische Basis religiöser Entwicklung — unter besonderer Berücksichtigung des Strukturgenetischen Ansatzes von Fritz Oser / Paul Gmünder*. Ostfildern: Schwabenverlag 2002

wegmachen“, sagt sie. Das macht ihr Angst. Zugleich aber hält sie fest an einem Bild von Gott. Sie macht — umgekehrt — Gott nicht weg. Sie bearbeitet, sie modifiziert ihr bisheriges Gotteskonzept. — Ich frage mich: Wer hat Laetizia in dieser Situation, ihrem gewagten Transit von einem Gottesbild zum anderen, begleitet? Wer war hier Lernbegleiter, Moderator oder einfach Gesprächspartner?

Aus diesen Fragen ergibt sich These 4:

Wenn Religion Beziehungssache ist, könnte der Religionsunterricht ein Ort religionssensibler Begleitung sein, ein Experimentierraum für die religiösen Suchbewegungen von Lernenden.

→ Bild (2. Seite)

Wie bei Laetizia. Sie kommentiert:

„Jetzt denke ich anders über das Thema Gott und die Welt. Gott stelle ich mir jetzt nicht als Person dar, sondern anders. Wenn ich an ihn denke, habe ich kein Bild von ihm im Kopf. Denn er ist unbeschreiblich. Man kann nur etwas richtig beschreiben, wo man weiß, wie es ist — oder sagen, ob es existiert, wenn man Beweise hat. (...) So ist es aber nicht. (...) Ich glaube, Gott ist einfach da, überall und immer. Jetzt glaube ich auch nicht mehr an ein Paradies über der Erde. Ich glaube, es gibt sowas, aber ich weiß nicht, wo. Ich glaube, Gott ist trotzdem zu finden in der Liebe. (Im Bildtext heißt es: „*Man spürt ihn nur. Zum Beispiel in der Liebe oder so.*“) — So denke ich jetzt darüber nach. Früher hatte ich aber eine viel klarere Vorstellung von Gott und der Welt.“

Zwischen Früher und Heute hat sich bei Letizia einiges getan. Ihr eindeutiges, klares Bild von Gott ist verschwunden. Früher war Gott eine menschenähnliche Person. Das Paradies war über der Erde. Ihr Glaube war eine runde Sache, ein fertiges Produkt. Ohne großes Nachdenken war Gott da. So hatte sie es gelernt von den Eltern, in Kindergarten und Grundschule. **Heteronom** nennt Hermann-Josef Wagener dieses Beziehungsverhältnis. Und **reziprok**: Laetizia verhandelt mit Gott; sie will ihn fragen, ob es im Paradies vielleicht langweilig ist, und Gott könnte dies womöglich nicht gefallen und sie „*ganz wegmachen*“. Es ist eine asymmetrische Gottesbeziehung, die durch die Sichtweise geprägt ist, dass Gott direkt in die Welt eingreift, alles macht, schützt, aber auch bestraft. Gottes Wort ist unbedingt einzuhalten, weil es von einer (nicht zu hinterfragenden) Autorität, nämlich Gott, festgelegt wurde (Heteronomie). Das war früher.

Jetzt aber denkt Laetizia „darüber nach“, wie sie sagt. Sie „*stellt sich Gott nicht mehr als Person dar*“, sondern sie stellt ihn „*anders*“ dar. **Dieses Andere** — auf der anderen Seite ihres Bildes —, **nicht Gott**, stellt sie dar, denn Gott selbst ist, wie sie sagt, „*unbeschreiblich*“: „*Man spürt ihn nur. Zum Beispiel in der Liebe.*“ Streng genommen malt sie einen **Platzhalter** für etwas ihr Unbeschreibliches. Herausgekommen ist ein Bild mit kosmischen Elementen. Ein unabschließbares universales **Ganzes** ist jetzt, was sie sich als „Gott“ vorstellt, indem sie ihn sich „anders“ darstellt.

Laetizia gestaltet ihren Gottesbezug inzwischen selbstbestimmend. Ein zuvor **soziomorpher** Zugang, bei dem Gott als eine beziehungsdominante, menschenähnliche Handlungsmacht hervortrat, hat sich in einen **kosmomorphen** Zugang gewandelt, bei dem nun ein Anderer hervortritt, dargestellt in weithin naturalen und unpersönlichen Metaphern und Symbolen: Laetizia nennt die Ort- und Zeitlosigkeit Gottes. Er ist einfach da; er ist überall, zum Beispiel in der Liebe. Andere nennen Gott jetzt Atem, Quelle, Licht, Kraft oder Energie.

Etwa ab dem 7./8. Schuljahr steuern Schülerinnen und Schüler ihre Gottesbeziehung zusehends selbstständig. Wagener nennt es „**autonom**“, nach eigenem Willen, den sie mit dem Willen Gottes allenfalls noch koordinieren. Gott und Jugendliche haben jeweils eigene Zuständigkeiten und Entscheidungskompetenzen. Der Jugendliche fühlt sich Gott gegenüber souverän und eigenständig. Sein Glaubenssystem besteht aus Fragmenten und Bruchstücken,

die – für einen beobachtenden Dritten – oft widersprüchlich miteinander verbunden sind. Doch diese Widersprüchlichkeit stellt für den gläubigen Jugendlichen kein Problem dar. Auch Laetizia, die Achtklässlerin, entwickelt eine selbstreflexive gläubige Sichtweise, bei der Gott auf eine andere, neue Weise ihrer eigenen Bedürfnisstruktur entspricht.

Somit können wir **ein erstes Fazit** formulieren:

1. Jugendliche denken und agieren in religiöser Hinsicht heute **pragmatisch**. In diesem Rahmen verorten sie ihre Religiosität. Es ist eine *subjektive Religiosität*, die sie in der Auseinandersetzung mit *objektiver Religion* und so eben auch in Auseinandersetzung mit den Inhalten des Religionsunterrichts konstruieren. Spätestens in der Pubertät beginnen sich Jugendliche selbst immer mehr libidinös zu besetzen. Sie ziehen sich vom religiösen Objekt, von bestimmten Glaubensvorstellungen und Lerninhalten zurück und wenden sich intensiver ihrem eigenen Selbst und ihren eigenen Glaubenskonstrukten zu.
2. Jugendliche setzen Religiosität **strategisch** ein. Sie steht im Dienste der Konstruktion der eigenen Biografie. Damit verändert sich die Bedeutung von Religion. Sie wird zu einer von biografischen Kontexten abhängigen Größe. „Nicht das Subjekt fügt sich ein in den von der Religion aufgespannten Ordo; vielmehr wird Religion selbst in einen Ordo eingefügt, nämlich den der Biografie“.⁵
3. Als Konsequenz daraus könnte Religionsunterricht als ein **Ort religiöser Biografiearbeit** gestaltet werden. Das hieße, sich nicht nur, aber auch um solche Bedürfnisse, Begegnungen, Vorstellungen und Erkenntnisse der Lernenden zu bemühen, die der Orientierung und Stabilisierung des „narzisstischen Gleichgewichts“ Jugendlicher dienen.

Hermann-Josef Wagener hat genau an dieser Stelle entwicklungs-psychologischer Forschung zeigen können, dass Glaubensinhalte, die die Selbstentfaltung der Lernenden nicht bestätigen und fördern, aus dem Gottesbezug ausgeschieden oder separiert werden. So entsteht im **autonom-narzisstischen Formenkreis**, so seine Bezeichnung, entweder ein fragmentarisierter Glaube der Indifferenz und des Zweifels bis hin zu kompletter Ablehnung oder eine bewusste Abgrenzung zum bisher erlernten Glauben im Sinne einer emanzipatorischen Neugestaltung (Wagener, 2002, 42–47), wie das Laetizia-Beispiel zeigt.

4 Religion unterrichten im Horizont eines leeren Himmels?

Wir haben gesehen: Die Religiosität Jugendlicher löst sich im autonom-narzisstischen Formenkreis von inhaltlich-theologischen, sprich: orthodoxen Geltungsansprüchen weitgehend ab. Die für die Theologie bedeutsame Wahrheitsfrage spielt für sie kaum eine Rolle. Glaubenssätze, Normen und Riten werden gesampelt. Logische Inkonsistenzen geben dabei keinen Anlass, irritiert oder beunruhigt zu sein. Dies zeigen selbstdiagnostische Auskünfte von Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht der Oberstufe ganz deutlich. → **Folie 5: Selbstdiagnosebogen zur religiösen Entwicklung**

⁵ Sellmann, Matthias: Jugendliche Religiosität als Sicherungs- und Distinktionsstrategie im sozialen Raum, in: Kropač, Ulrich/Meier, Uto/König, Klaus (Hg.), Jugend, Religion, Religiosität. Resultate, Probleme und Perspektiven der aktuellen Religiositätsforschung, Regensburg 2012, S. 25-55; 48

Eine von sechs Fragen, die ich Oberstufenschülern in einem **Selbstdiagnosebogen** am Ende ihrer Schullaufbahn, meist kurz vor ihren Abiturprüfungen, vorlege, lautet:

Gibt es „Gott“ oder eine „göttliche Kraft“ oder gibt es weder das eine noch das andere?

- Beschreibe deine **Gottes*- bzw. Weltvorstellung**.
- Begründe deine Überzeugung.

* In welchem Verhältnis siehst du dich mit Gott bzw. dem Göttlichen? Beschreibe, wie du dir das Wirken Gottes oder das Wirken einer göttlichen Kraft allgemein und in deinem Leben vorstellst.

Der überwiegende Teil der Befragten, etwa zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler, beschreibt Gott in deutlich universalistischen Zügen als eine Kraft im Unbewussten, als innere Stimme, als Liebe, als Kraft zum Guten. **Gott wird intrasubjektiv erlebt.** Gott ist Motiv des Glaubens und Handelns und stellt die Bedingung der Möglichkeit dar, gut zu sein. Er ist die innere Stimme, die einem hilft, gemäß der Liebe zu leben.

Lisa (18 Jahre): „Ich kann mir Gott also nicht als Wesen vorstellen, selbst wenn ich das wollte. Für mich ist Gott eine Kraft, die in uns wohnt und uns hilft, gut zu sein, wenn wir es zulassen und daran glauben.“

Georg (17 Jahre): „Gott ist visuell und auch sonst mit keinem anderen Sinnesorgan einfangbar, wenn überhaupt wahrnehmbar. Gott kann nicht einfach nur im begrenzten Rahmen einer Person vorhanden sein, weil das seiner Allmacht und Dreieinigkeit entgegensteht. (...) Vielleicht umfasst Gott alles; also alles ist Gott und Gott ist alles. Ein anderer Ansatz geht über die Vorstellung vom Reich Gottes. Gott ist überall da, wo Gutes getan wird.“

Kirsten (17 Jahre): „Gott als eine personifizierte, übergeordnete Instanz zu sehen, empfinde ich als fatal; dies führt zum ‚Abgeben der Verantwortung‘ und zur Fehlinterpretation von Gott und dem, für was er steht. Für mich ist diese Kraft mehr wie eine Strömung in mir, die sagt, was für moralische Leitsätze es gibt, die mich Tag für Tag probieren lässt, alles zu tun, um ein guter Mensch zu sein. (...) Ich denke, was im Sinne, wenn man so will, eines Gottes ist, ist Menschlichkeit — ausgedrückt vor allem durch Nächstenliebe. Und um das in der heutigen Zeit entfalten zu können, bedarf es meiner Ansicht nach mehr, als sich auf einen Gott zu berufen, der schon alles richten wird.“

Das Neue an diesen Gottesvorstellungen ist: Für die Mehrheit der Befragten gibt es keinen ausschließlich transzendenten, „himmlischen Bereich“ mehr, der abgehoben für sich steht oder erstrebenswert wäre. Transzendenz wird in der Symbolik der Immanenz zum Ausdruck gebracht. **Im Fokus der Gottesbeziehung steht der Mensch:**

Anja (18 Jahre): „Es kann Gott geben, aber er kann auch nur in meinem Kopf leben. Das weiß ich nicht. Was ich aber weiß, ist, dass es Menschen gibt. Menschen, die fähig sind, Liebe auszuleben. Menschen, die fähig sind, Geborgenheit zu spenden, gütige Menschen, starke Menschen. Auch weiß ich, dass es Gruppendynamik gibt, dass es Gefühle gibt, die einen einnehmen können (...). Großartige Gefühle, beängstigende Gefühle (...). Und solche Gefühle könnten die Anwesenheit Gottes belegen. Auch Güte, Liebe, Wärme, Trauer.“

Gott wird für möglich gehalten; es muss ihn nicht nachweislich „geben“. Das Göttliche ist keine Entität. Es besteht nicht aus vorgefundenen Qualitäten, wie es die schlichte Rede von religiöser Erfahrung suggeriert. Gott wird nach eigener individueller Interpretation wahrgenommen unter dem Einfluss des individuellen Weltbildes des jungen Erwachsenen. Gott dient nicht dem empirischen Erfassen der Wirklichkeit, sondern der Interpretation menschlicher Existenz im Angesicht erlebter Wirklichkeit.

Hermann-Josef Wagener spricht hinsichtlich solcher Beschreibungen und religiöser Selbstverortungen vom **homonom-apriorischen Formenkreis**. Gott ist der, der dem Menschen seine Existenz und Freiheit ermöglicht. Gott — oder Göttliches — erscheint einerseits als anonym, als nicht subjekt- und ichhaft, andererseits aber doch als höchste, souveräne und freie göttliche Subjektivität. Der Münsteraner Fundamentaltheologe *Bernhard Nitsche* nennt diesen subjektzentrierten Transzendenzbezug „**noomorph**“⁶. Gott oder das Göttliche kommt als ein höchstes Vor-dem-Ich in den Blick, als letzte Unbedingtheit, als Ur-Grund und wird als höchstes Bewusstsein oder höchste Ich-Subjektivität gedacht. Im Unterschied zum autonom-narzisstischen Formenkreis **wird Gott bevorzugt intersubjektiv erlebt**, in offenherzigen zwischenmenschlichen Beziehungen, in Gemeinschaft und Solidarität. Gott »geschieht«, wenn man mit jemandem etwas zusammen macht, wenn man miteinander teilt und dabei echte, authentische Erfahrungen macht, wie das Anja-Beispiel zeigt. Der Gott im Himmel ist kein Gott der Erwachsenen-Werdenden mehr.

5 Ein religionspädagogischer Ausblick

Ich komme zum Schluss und dabei zugleich zum Anfang, zur 1. These zurück, in der ich behauptete, dass die Frage nach Gott und nach dem Schöpferischen, gerade auch im Religionsunterricht, sich als eine Art Überlebensfrage erweisen könne. Der entwicklungspsychologische Durchgang durch unser Thema hat gezeigt, dass gerade in den *kritischen Übergängen*, in denen Schüler ihre inneren Konstrukte und Schemata und so eben auch ihre Gottesbilder und Gottesvorstellungen an relevante Außenwelterfahrungen anpassen, enorme Herausforderungen, aber auch Chancen für den Religionsunterricht selbst liegen.

An diesen neuralgischen Punkten, den **entwicklungspsychologisch notwendigen Sollbruchstellen** ihres Glaubensweges, an denen äußerlich wenig sichtbar wird, aber introspektiv Hochbetrieb herrscht, liegen religionspädagogisch wertvolle schöpferische Potenziale.

Religionspädagogisch insofern, als die Rede von Gott im Religionsunterricht eine *kognitive* (→ *Gottesverständnis*) und eine *emotionale* bzw. *motivationale* (→ *Gottesbeziehung*) Qualität der Unterrichtsgestaltung, insbesondere der Gesprächskultur, benötigt und diese pädagogisch und didaktisch zu initiieren versucht.

Schöpferisch dadurch, dass Lernende — und auch Lehrende — für sich entdecken können: Gott ist keine handelnde Kraft *neben* den Geschöpfen, sondern eine schöpferische Kraft *in* ihnen — gerade in den Brüchen und Krisen eines Entwicklungsweges. In jeder Krise steckt die Gefahr, sich zu verlieren, aber auch die Chance der Entdeckung einer neuen Selbstständigkeit. Deshalb *können* und *sollten* Menschen etwas hinter sich lassen, das die eigene Identität zu einer bestimmten Zeit konstruiert und wohl auch benötigt hat — Projektionen, Gewohnheiten, Komfortzonen ... —, die jetzt zurückgelassen werden können, um *dem UNBEKANNTEN zu begegnen* (→ Apg 17,23). Es sind die *Soll-Bruchstellen* eines lebendigen Glaubens, die in ein neues Gottesverhältnis führen, um den eigenen göttlichen Heilsweg noch tiefer erleben und „entschlüsseln“ zu können.

⁶ Bernhard Nitsche, Florian Baab (Hg.): Dimensionen des Menschseins – Wege der Transzendenz? Beiträge zur Komparativen Theologie Bd. 27, Paderborn: Schöningh 2018

- Schöpferisch ist ein Religionsunterricht, der Gott oder das Göttliche gerade an der Zug- und Schubkraft der Entwicklungswege der Schüler erkennbar macht — im Sinne einer sich an den Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen orientierenden Religionspädagogik (→ Mendl, Hurrelmann, Havinghurst).
- Schöpferisch ist ein Religionsunterricht, der den Gottesglauben selbst als einen Lernvorgang, als offenen Lernprozess versteht, bei dem die eigene Entwicklungsgeschichte im Spiegel religiöser, z.B. biblischer Lebenswege gedeutet werden kann.
- Schöpferisch ist ein Religionsunterricht, der die herkömmliche Glaubens- und Gebetsprache kritisch untersucht und die überwiegend soziomorphe Rede vom „lieben Gott“, vom Vater und Beschützer, um kosmomorphe und noomorphe Transzendenzbezüge erweitert.
- Schöpferisch ist ein Religionsunterricht, der Gott in jeder Schulform und jeder Jahrgangsstufe nicht mehr als allmächtige Regelungs- und Kontrollinstanz präsentiert und konserviert, sondern als ein lebendiges Geschehen, das die Freiheit und die Kreativität seiner Geschöpfe fördert.
- Schöpferisch ist ein Religionsunterricht, der Schüler einlädt und anleitet, vom Konkurrenzprinzip der Natur, dem „survival of the fittest“, zum Kommunikationsprinzip der Geschwisterlichkeit zu gelangen, auch und nicht zuletzt am Lernort Schule.

Dann dürften Schüler „Gott“ nicht als romantischen Restposten einer merkwürdigen kirchlichen Sonderwirklichkeit empfinden, sondern mit ihm eine eigene belebende Existenz erfahrung machen. Denn Religion ist keine Lehre von Gott, keine Welterklärung aus göttlicher Perspektive, sondern der Versuch, sich als Mensch zu verstehen und vor dem Absoluten selbst zu bestimmen.

Dazu ist Gott ein idealer Begleiter. **„Er ist der Spiegel, der jedem Geschöpf seine eigene Größe enthüllt.“⁷**

⁷ Whitehead, Alfred North: Wie entsteht Religion? stw 847. Frankfurt: Suhrkamp 1990, S. 115