

Silvia Arzt / Burkard Porzelt / Georg Ritzer (Hg.)

# **Menschen in ihrer Spiritualität ernst(er) nehmen**

Anton A. Bucher zum 65. Geburtstag

Matthias Grünewald Verlag

Die Herausgebenden bedanken sich herzlich für großzügige Druck- und Satzkostenzuschüsse durch das Katholische Bildungswerk Salzburg (ehem. Direktor Andreas Gutenthaler) und durch den Förderverein zur wissenschaftlichen Forschung an der Universität Salzburg.



Förderverein zur wissenschaftlichen  
Forschung an der Universität Salzburg



Die Verlagsgruppe Patmos ist sich ihrer Verantwortung gegenüber unserer Umwelt bewusst. Wir folgen dem Prinzip der Nachhaltigkeit und streben den Einklang von wirtschaftlicher Entwicklung, sozialer Sicherheit und Erhaltung unserer natürlichen Lebensgrundlagen an. Näheres zur Nachhaltigkeitsstrategie der Verlagsgruppe Patmos auf unserer Website [www.verlagsgruppe-patmos.de/nachhaltig-gut-leben](http://www.verlagsgruppe-patmos.de/nachhaltig-gut-leben) Übereinstimmend mit der EU-Verordnung zur allgemeinen Produktsicherheit (GPSR) stellen wir sicher, dass unsere Produkte die Sicherheitsstandards erfüllen. Näheres dazu auf unserer Website [www.verlagsgruppe-patmos.de/produktsicherheit](http://www.verlagsgruppe-patmos.de/produktsicherheit). Bei Fragen zur Produktsicherheit wenden Sie sich bitte an [produktsicherheit@verlagsgruppe-patmos.de](mailto:produktsicherheit@verlagsgruppe-patmos.de)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle Rechte vorbehalten

© 2025 Matthias Grünewald Verlag

Verlagsgruppe Patmos in der Schwabenverlag AG, Senefelderstr. 12, 73760 Ostfildern  
[www.grunewaldverlag.de](http://www.grunewaldverlag.de)

Umschlaggestaltung: Finken & Bumiller, Stuttgart

Umschlagabbildung: © Gaia by Luke Jerram; Foto: Universitätspfarre Kollegienkirche Salzburg (Chr. Wallisch-Breitsching)

Gestaltung, Satz und Repro: Schwabenverlag AG, Ostfildern

Druck: CPI books GmbH, Leck

Hergestellt in Deutschland

ISBN 978-3-7867-3379-9

## Inhalt

Vorwort .....	9
<b>Theologie von, mit und für Kinder und Jugendliche .....</b>	<b>13</b>
Christian Höger <b>Gottesvorstellungen im biografischen Wandel</b> Empirische Kernthesen und Diskussion des Entwicklungsbegriffs .....	15
Elisabeth E. Schwarz <b>Lyrik für Herz und Verstand</b> Anregungen zum Philosophieren und Theologisieren mit Kindern .....	29
Gerhard Büttner <b>(Wie) Sollen die Geschichten des Pentateuch in der Grundschule erzählt werden?</b> .....	43
<b>Symbol(didaktik) .....</b>	<b>51</b>
Burkard Porzelt <b>Tillich revisited</b> Symboldidaktik auf dem Prüfstand .....	53
Hans Mendl <b>Symbole erleben und verstehen</b> .....	67
<b>Religiöse und ethische Bildung in der Schule .....</b>	<b>81</b>
Georg Ritzer <b>Verhältnisdimensionen von Ethik- und Religionsunterricht</b> Ergebnisse aus einer Befragung bei Schüler:innen, die am Ethikunterricht teilnehmen, und Ethiklehrer:innen .....	83
Jean-Luc Patry <b>Ethik in den Fachunterricht integrieren</b> Das Unterrichtskonzept Values <i>and</i> Knowledge Education (VaKE) .....	97

<b>Kirche(nkritik)</b> .....	111
Heinrich Schmidinger	
<b>Gottfried Bachl und seine Kritik an der Kirche</b> .....	113
Norbert Mette	
<b>Eine infantilisierende Glaubensverkündigung</b>	
Anton A. Buchers Kritik an der (katholischen) Kirche .....	125
Salvatore Loiero	
<b>„Die hat ja gar nichts an!“</b>	
Ekklesiogenese zwischen Selbstentblößung und emanzipatorischer Ideologiekritik .....	131
Helene Miklas	
<b>„Vertraut den neuen Wegen ...“</b>	
Inwiefern nehmen Kirchen die Spiritualität der Menschen aus Perspektive der Sinusmilieus in ausreichendem Maße ernst? .....	145
 <b>Glück(sforschung)</b> .....	 161
Werner Wolbert	
<b>Des Glückes Schmied?</b>	
Über Tugend und Glück .....	163
Andreas Michael Weiß	
<b>Glück angesichts des Todes, ein Widerspruch?</b> .....	177
Frank Walz	
<b>Vom Durst nach Glück und den Quellen der Liturgie</b> .....	191
 <b>Spiritualität(sforschung)</b> .....	 205
Angelika Walser	
<b>Spiritualität lehren?</b>	
Herausforderungen einer Pädagogik der Sehnsucht .....	207

Stephanie Klein	
<b>Sakramentales Denken und die Suche nach den Spuren Gottes</b>	
Sakramententheologie für die Menschen fruchtbar machen .....	219
Andreas Schnider	
<b>Spiritualität im Handlungsraum der Religionspädagogik</b>	
Anstoß zum Weiterdenken .....	233
Werner Simon	
<b>„Die Weisheit auf der Gasse“ (Johann Michael Sailer)</b>	
Spruchsammlungen als Bildungsmedien .....	239
Franz Hofmann	
<b>Ich-Transzendenz und Selbstzugang als pädagogisch relevante</b>	
<b>Kompetenzen?</b>	
Die Gretchenfrage an die Aus- und Weiterbildung von pädagogisch	
Tätigen .....	253
Hans-Georg Ziebertz	
<b>Religiöse Orientierung und empathische Verbundenheit .....</b>	<b>269</b>
Silvia Hagleitner	
<b>Kinderspiritualität verstehen lernen</b>	
Wie sich Spiritualität in der frühen Kindheit zeigt und entdecken lässt	285
Elisabeth Anker	
<b>Kostbarer Unterricht im Angesicht der Verletzlichkeit</b>	
Wie Krankenhausseelsorge Spiritualität ernst nehmen und zur Heilung	
beitragen kann .....	299
Autor:innen und Herausgeber:innen .....	315



## Vorwort

Es gibt Wissenschaftlerpersönlichkeiten, deren Wirken weit über die Grenzen ihrer Disziplin hinausstrahlt. Anton A. Bucher ist zweifellos eine solche Persönlichkeit. Als Religionspädagoge, Religionspsychologe und Erziehungswissenschaftler hat er nicht nur entscheidende Impulse für die empirische Religionspädagogik gesetzt, sondern auch die Diskussion um religiöse Mündigkeit, Kindertheologie und Spiritualität im deutschsprachigen Raum befeuert. Sein Werk zeugt von einer tiefen Menschlichkeit, einer klaren wissenschaftlichen Haltung und einer unerschrockenen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und kirchlichen Fragen. Dabei zeichnet er sich nicht nur durch seine wissenschaftliche Exzellenz aus, sondern auch durch seine Fähigkeit, komplexe Themen verständlich und praxisnah zu vermitteln.

Diese Festschrift anlässlich des 65. Geburtstags von Anton A. Bucher ist ein Ausdruck der Anerkennung und des Dankes für sein unermüdliches Engagement in Forschung, Lehre und öffentlichem Diskurs. Der Jubilar ist seit 1993 Ordentlicher Professor für Religionspädagogik an der Universität Salzburg. In dieser Funktion be spielte er neben Lehre und Forschung zahlreiche Ämter und Gremien, beispielhaft seien das Kuratorium der Internationalen Pädagogischen Werktagung genannt, deren Präsident er über viele Jahre hinweg war, oder die Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik, deren stellvertretenden Vorsitz er innehatte.

Die Festschrift vereint Beiträge von Weggefähr:innen, Kolleg:innen und Schüler:innen, die sich in ihrer wissenschaftlichen Arbeit von Anton A. Bucher inspiriert wissen. Die thematische Vielfalt der Artikel spiegelt die Bandbreite seines Denkens wider. Seine Schriften haben nicht nur in akademischen Kreisen Anklang gefunden, sondern auch praktische Veränderungen im Bildungssystem angestoßen. Gerade seine Untersuchungen zum Religions- und Ethikunterricht haben gezeigt, wie wichtig eine reflektierte, kritische und zugleich lebensnahe Bildung ist.

Besonders hervorzuheben ist sein Mut, sich mit kritischem Blick auch den Schattenseiten kirchlicher Strukturen zuzuwenden und zugleich für eine Theologie einzutreten, die die Autonomie des Glaubens und die Würde des Menschen in den Mittelpunkt stellt. Er hat die Entwicklung von Theologie und Religionspädagogik nicht nur beobachtet, sondern aktiv mitgestaltet und dabei stets neue Impulse gesetzt. Sein streitbarer Einsatz für einen offenen, partizipati-

ven und von Empirie informierten Religionsunterricht sowie für einen fundierten Ethikunterricht in Österreich zeigt, wie sehr ihm religiöse und ethische Bildung als gesellschaftlicher Auftrag am Herzen liegt. Sein Engagement für eine Pädagogik, die Kinder und Jugendliche ernst nimmt, ihre Fragen würdigt und ihnen Räume zur eigenen Reflexion bietet, hat die Religionspädagogik nachhaltig geprägt.

Um dem Geehrten gerecht zu werden, wollen wir ausgewählte Themenfelder in den Blick rücken, die Bucher über Jahrzehnte hinweg forschend durchdrungen und oft genug maßgeblich selbst auf die Agenda der mit Religion und Glauben befassten Wissenschaften gesetzt hat. Überblickt man diese Schwerpunkte, die von der Kinder- und Jugendtheologie über Symboldidaktik, Grundfragen eines zeitgerechten Religions- und Ethikunterrichts bis hin zur Kirche(nkritik) sowie Glücks- und Spiritualitätsforschung reichen, so sticht hervor, dass Bucher stets die konkreten Subjekte ins Zentrum stellte, die hier und heute nach Gott, Sinn und Erfüllung suchen. Selbst im katholischen Milieu großgeworden, weitete sich sein Blick über den spezifisch christlichen Glauben hinaus auf das grundmenschliche Streben nach Glück und Selbsttranszendenz, in dem solcher Glaube aufgehoben ist. Buchers konstitutive (und mit empirischer Methodologie einzuholende) Subjektorientierung ebenso würdigend wie seine immer prägender werdende Ausrichtung auf ein weites Verständnis von Spiritualität als anthropologischer Selbstüberschreitung, stellen wir die ihm gewidmete Festschrift unter den Titel *„Menschen in ihrer Spiritualität ernst(er) nehmen“*. Im Spiegel zentraler Themenfelder, die Bucher selbst ‚beackert‘ hat, suchen die hier gesammelten Artikel besagtes Motto einzuholen und dabei je eigene und hoffentlich bereichernde Akzente zu setzen.

Gemeinsam mit allen beteiligten Autor:innen danken die Herausgeber:innen dieser Festschrift Anton A. Bucher nicht nur für seine wissenschaftlichen Verdienste, sondern auch für seine Kollegialität, seinen Humor und seine Begeisterung für die Weitergabe von Wissen. Wer mit ihm zusammenarbeitet, weiß seine wertschätzende Art, seine konstruktive Kritik und seinen unermüdlichen Einsatz für gute Forschung und Lehre zu schätzen. Diese Publikation soll nicht nur eine Würdigung seiner bisherigen Arbeit sein, sondern auch eine Anregung für künftige Forschungen und Diskussionen im Feld der Religionspädagogik und darüber hinaus.

Lieber Toni, mit dieser Festschrift möchten wir unsere Wertschätzung für Dein bisheriges Schaffen und Deine Person zum Aus-

druck bringen. Möge sie Dir und allen Leser:innen Freude bereiten und die kritische Reflexion befördern, die Dein Schaffen stets ausgezeichnet hat. Deine Arbeit hat Spuren hinterlassen – in der Wissenschaft, in der Bildung und in den Herzen vieler Menschen. Wir freuen uns darauf, auch in Zukunft von Deinen Impulsen und Deiner unermüdlichen Neugier inspiriert zu werden.

Salzburg/Regensburg, im März 2025

*Silvia Arzt, Burkard Porzelt und Georg Ritzer*



# Theologie von, mit und für Kinder und Jugendliche

# Gottesvorstellungen im biografischen Wandel

Empirische Kernthesen und Diskussion des Entwicklungsbegriffs

*Christian Höger*

## 1. Problemstellung und Vorgehen

Zur subjektorientierten Gestaltung religiöser Bildungsprozesse zum Thema ‚Gott‘ sind empirisch fundierte Theorien das A und O: Religionspädagogische Praktiker:innen an allen Lernorten sind schließlich auf aussagekräftige Daten darüber angewiesen, was ihre Lernenden wissen, wie sie denken, fühlen und weltanschaulich eingestellt sind. Über solche Ist-Standsbeschreibungen hinaus sind für längerfristige Planungen, etwa von Lehrplänen und Bildungsprogrammen, fundierte Theorien über die diachronen Prozesse unerlässlich, wie sich die Lernenden im Lauf des Älterwerdens hinsichtlich der Gottesfrage verändern. Nur so ist das zentrale Anliegen einer religionspädagogischen Pünktlichkeit (vgl. Englert 1988, 165; Höger 2020, 14–17) verantwortlich umsetzbar.

Ein entscheidender konzeptueller Schlüssel empirischer Forschung mit dem Ziel solcher religionsdidaktischer Bedingungsanalysen liegt im Ausdruck ‚Entwicklung‘ – einem psychologischen Terminus, den sich die Religionspädagogik vor knapp einem Jahrhundert zunächst im Sinne „endogenistische[r] Phasentheorien“ (Bucher 1995, 28) zu eigen gemacht hat. Zwar kann einerseits die etwa ab den 1970ern einsetzende Implementierung (neo-)psychoanalytischer und kognitiv-strukturgenetischer Entwicklungstheorien in die Religionspädagogik (vgl. Englert 1985, 219–307; Bucher 1995, 31–42) als Erfolg betrachtet werden (vgl. Schweitzer 2016, 252–255), gilt das Konzept doch mittlerweile in religionspädagogischen Handbüchern als etablierter ‚Strukturbegriff‘ (vgl. Kießling 2015) und klassisches Theorem (vgl. Hilger/Ziebertz 2017, 184–193; Mendl 2021, 34–45; Stögbauer-Elsner 2021). Doch drängt sich angesichts vielfach geäußelter Kritik an diversen Stufenmodellen religiöser Entwicklung der Verdacht auf, dass der Gedanke des developments kaum mehr zur praktischen Unterrichtsplanung herangezogen wird, sondern im Vergleich zu anderen religionspädagogischen Denkfiguren ein museal anmutendes Schattendasein führt. Sind Entwicklungstheorien

also zum auswendig zu lernenden Modulprüfungstoff verkommen oder eignen sie sich auch heute noch dazu, aktuelle Forschungen voranzubringen und Lernprozesse subjektorientierter zu gestalten? Inwiefern ist der in die Jahre gekommene Entwicklungsbegriff überhaupt (noch) geeignet, um biografische Veränderungen religiöser Einstellungen valide zu untersuchen?

Auf diese Fragen wird im Folgenden exemplarisch anhand der Gottesthematik nach Antworten gesucht. Der in dieser Festschrift vorgelegte Artikel zu Ehren Anton A. Buchers, der wie kein anderer Religionspädagoge Entwicklungspsychologie und Kindertheologie voranbrachte, zeigt auf, wie angemessen von ‚Entwicklung‘ die Rede sein kann (2) und bündelt empirische Kernthesen zu biografischen Wandlungsprozessen von Gottesvorstellungen Heranwachsender und Erwachsener (3). Abschnitt 4 diskutiert dann, inwiefern es berechtigt sein könnte, diese Vorgänge als ‚Entwicklungen‘ zu bezeichnen.

## 2. Wie ist heute adäquat von ‚Entwicklung‘ zu sprechen?

Um sich ex negativo dem anzunähern, was ‚Entwicklung‘ positiv sein könnte, wurden unterschiedliche Vorverständnisse als Verkürzungen entlarvt: Entwicklung muss somit qualitativ mehr sein als eine Abfolge alterstypischer Zustandsbilder, als bloße endogene Reifung, als automatische Veränderung zum Besseren bzw. Höheren oder ein universal weltweit gültiger Prozess (vgl. Flammer 2017, 15–19). Strukturell hilfreich ist auch die dreifache Unterscheidung von endogenen, exogenen und konstruktivistisch-interaktionistischen Theorien (vgl. Bucher 2001, 412f.), wobei letztere am überzeugendsten wirken.

Ab den 1980er Jahren traten empirisch-psychologische Entwicklungstheorien innerhalb der subjektorientierten Religionspädagogik einen Siegeszug an, indem Befunde von Piaget, Erikson und Kohlberg populär gemacht wurden. Aus der Schweiz gingen von Fritz Oser und seinem Schülerkreis, zu dem auch Bucher zählt, neue Impulse aus (vgl. Oser/Gmünder 1988). Einschlägig sind sowohl bereits Buchers Lizentiatsarbeit „Gleichnisse verstehen lernen“ (1990a) als auch die Untersuchungen von Reich (1996) zur Entwicklung des komplementären Denkens, die konstruktiv-kritisch auf Piaget aufbauen.

Mit dem Erfolg der kognitiv-strukturgenetischen Stufenmodelle für die Diagnostik und Förderung von Schüler:innen gelangten über Oser Dilemmadiskussionen in den Religionsunterricht (vgl. Schweitzer et al. 1997, 63–90): Aus der Kohlberg-Schule wurden +1-Argumente und die +1/3-Konvention reflektiert (vgl. Oser 1988, 51–57), wonach Religionslehrkräfte leicht über dem durchschnittlichen Stufenniveau ihrer Klasse argumentieren sollten, um deren Aufwärtentwicklung zu stimulieren (vgl. Faust-Siehl/Schweitzer/Nipkow 1990, 212).

Stufenmodelle, die dem kognitiv-strukturgenetischen Paradigma folgen, sind – trotz all ihrer Relevanz – seit ca. 40 Jahren auch in die Schusslinie geraten (vgl. Büttner/Dieterich 2016, 60–88). Ein erster fundamentaler entwicklungspsychologischer Paradigmenwechsel unterstreicht die „Bedeutung der Wissensdomäne“ (Büttner 2010, 210f.), wonach Piagets Sichtweise, nach der sich ein Entwicklungsfortschritt auf mehrere Bereiche gleichzeitig bezöge, widerlegt wurde. Vielmehr geht man inzwischen von unterschiedlichen Wandlungsgeschwindigkeiten in den verschiedenen Teildomänen aus (vgl. Büttner/Dieterich 2016, 25–36; Höger 2020, 20). Hierbei ist entscheidend, dass die Größe und Qualität des Vorwissens in einem bestimmten Bereich mindestens eine genauso relevante, wenn nicht sogar wichtigere Rolle spielen als das Lebensalter (vgl. Büttner 2010, 210). Zudem dürften sich nach Piaget Rückfälle auf niedrigere Entwicklungsstufen überhaupt nicht ereignen, was de facto bei religiösen Konzepten aber vorkommt.

Heute werden somit in der Entwicklungspsychologie als ‚Entwicklung‘ „sämtliche Veränderungen im Rahmen der Individualentwicklung (Ontogenese) verstanden, die relativ überdauernd sind, einen inneren Zusammenhang aufweisen und mit dem Lebensalter in Zusammenhang stehen.“ (Schick 2012, 13) Demgemäß geht man nicht mehr unbedingt von einer stufenförmigen Entwicklung aus, deren Abfolge „irreversibel, universell und auf einen höheren End-Reifezustand ausgerichtet“ (Wagener 2021, 205f.) sein muss.

### 3. Empirische Kernthesen zu Gottesvorstellungen im biografischen Wandel

Zunächst ist eine knappe Begriffsklärung nötig (vgl. Roggenkamp/Höger 2025): In der Forschung werden hinsichtlich der ‚Gottesfrage‘ (vgl. Werbick/Porzelt 2015; Langenhorst 2021) unterschiedliche Be-

griffe verwendet (vgl. Grom 2000, 115), z.B. ‚Gottesbilder‘ bzw. ‚Gottesdarstellungen‘ für Visualisierungen oder kreative Gestaltungen der Vorstellungen vom Göttlichen auf Papier (vgl. Hanisch 1996, 201; Fischer/Schöll 2000; Wiedmaier 2008)<sup>1</sup> oder als Materialcollagen (Szagun 2006, 65–75). Nicht selten findet der Ausdruck ‚Gottesbild‘ auch für innere, imaginierte Vorstellungen synonyme Verwendung (vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel 2003, 33). Ein kognitives ‚Gotteskonzept‘ oder ‚Gottesverständnis‘ wird von der emotional gefärbten ‚Gottesbeziehung‘ unterschieden (vgl. Grom 2000, 115; Büttner/Dieterich 2016, 141–154). Wenn Jugendliche oder Erwachsene den Begriff ‚Gott‘ vermeiden und lieber von einer höheren Macht oder dem Schicksal sprechen, bietet sich der weiter gefasste Ausdruck ‚Transzendenzkonzept‘ an (vgl. Höger 2008, 59–67).

### 3.1 Klassische Stufenmodelle zur Entwicklung von Gottesvorstellungen

Im Anschluss an Piaget (2015; 2016) beschrieb Ronald Goldmans Theorie des religiösen Denkens die Entwicklung des wortwörtlichen Verständnisses biblischer Gottesvorstellungen zwischen dem sechsten und 15. Lebensjahr hin zu einer symbolischen Interpretation (vgl. Goldman 1964, 231, 240). Bucher bemängelt daran sowohl die Abwertung der kindlichen Religiosität als defizitär im Gegensatz zum abstrakten religiösen Denken als auch die Beschränkung auf die kognitive Denkentwicklung unter Ausblendung von Emotionen (vgl. Bucher 1990b, 264 u. 1995, 36). Ferner gingen die Arbeiten von Oser/Gmünder (1988), Fowler (1981) und Fetz/Reich/Valentin (2001) als klassische Stufentheorien in die Geschichte ein:

#### 3.1.1 Oser: kleiner werdende Spielräume für unmittelbares göttliches Wirken

Basierend auf dem kognitiv-strukturgenetischen Paradigma hat die fünfstufige Theorie von Fritz Oser und Paul Gmünder eine Entwicklung des ‚religiösen Urteils‘ belegt. Eine Kernaussage liegt darin, dass sich Heranwachsende bzw. Erwachsene mit fortschreitender Entwicklung immer mehr in Freiheit gegenüber dem Göttlichen sehen (vgl. Oser/Gmünder 1988).

---

<sup>1</sup> Zur Entwicklung von gezeichneten Gottesbildern vgl. Bucher 1994; Kießling 2015, 24; Büttner/Dieterich 2016, 157–162.

Wenn im Denken von Stufe 1, der Perspektive des ‚Deus ex machina‘, der Mensch als völlig von Gott abhängig verstanden wird, kann Gott unmittelbar und unberechenbar in die Welt eingreifen. Wer auf Stufe 2 des ‚Do ut des‘ urteilt, kann mittels eigener Taten ein göttliches Eingreifen beeinflussen. Personen auf Stufe 3 des ‚Deismus‘ gehen dagegen von einem Nichteingreifen des Ultimativen in die Welt aus. Ein religiöses Urteil der Stufe 4 sieht den freien Menschen als denjenigen an, der Gottes Heilsplan in die Tat umsetzen soll, sodass übernatürliche Einwirkungen, die die Naturgesetze durchbrechen, nicht vorgesehen sind. Im Religionsunterricht ist den bisher gemessenen Häufigkeiten zufolge in Grundschulklassen vor allem von Stufe 1 und 2 auszugehen, während im Verlauf der Sekundarstufe die Dominanz von Stufe 2 durch Stufe 3 abgelöst wird (vgl. Oser/Gmünder 2000, 129–139, 148–150; Höger 2023, 297).

Die Stufentheorie von Oser/Gmünder hat neben Zustimmung auch mehrfach Kritik erfahren (vgl. Szagun 2006, 27–41, 362; dies./Bucher 2009). So zeigt eine Studie aus den USA (vgl. Smith 2009, 162 f.), dass es bei Jugendlichen, die von ihrem Alter her auf Stufe 3 stehen müssten, auch anders gelagerte deistische Gottesvorstellungen geben kann, die dazu dienen, eine Gottesbeziehung aufrechtzuerhalten, welche der Erfüllung eigener Bedürfnisse dient (vgl. Büttner/Dieterich 2016, 170).

### 3.1.2 Fowler: Mehrdimensionale Entwicklung der Gottesvorstellung

In seinem Hauptwerk „Stages of Faith“ (1981) beschreibt James Fowler die Entwicklung des Glaubens als universelles Streben, dem Leben Sinn und Gestalt zu verleihen, und integriert dabei kognitive, psychosoziale und moralische Entwicklungsstränge (vgl. Nipkow 1982, 51; Englert 1985, 269). Fowlers Stufenmodell umfasst sieben Dimensionen: Denkform, Symbolfunktion, moralisches Urteil, Rollenübernahme, Autoritätsverortung, soziale Bewusstseinsgrenzen und Weltdeutung (vgl. Fowler 2000, 120).

Die Entwicklung beginnt im Säuglingsalter mit Vorstufe 0 des ‚undifferenzierten Glaubens‘, wo die Wurzeln des Vertrauens gelegt werden (vgl. Erikson 1979). Fowler stützt sich auf Rizzutos (1979) Ansatz, der die Entstehung erster Gottesrepräsentanzen bei Kindern beschreibt (vgl. Fowler 1991, 138). Auf Stufe 1, dem ‚intuitiv-projektiven Glauben‘, fassen Kinder Teile von Geschichten und Bildern, die sie aus ihrer Kultur aufnehmen, zu eigenen Kombinationen zusammen, was auch zur Konstruktion ihrer anthropomorphen Gottes-

vorstellung beiträgt (vgl. ebd., 146–150). Stufe 2, der ‚mythisch-wörtliche Glaube‘, zeichnet sich durch die Einbeziehung biblischer Geschichten und Gottesbilder aus. Gott kann im Denken dieser Kinder nun die Absichten und Interessen der Menschen in Betracht ziehen. Im ‚synthetisch-konventionellen Glauben‘ der Stufe 3 übernehmen Jugendliche weitgehend unhinterfragt das Glaubenssystem ihres Herkunftsmilieus (vgl. ebd., 163–173). Erwachsene des ‚individuierend-reflektierenden Glaubens‘ von Stufe 4 stellen Symbole und Rituale kritisch in Frage und entmythologisieren sie. Stufe 5, der ‚verbindende Glaube‘, erlaubt es Erwachsenen jenseits der Lebensmitte, unterschiedliche Glaubensvorstellungen zu integrieren, während Stufe 6, empirisch nicht nachgewiesen, ein radikales Gottvertrauen beschreibt (vgl. ebd., 200–229; Roggenkamp/Höger 2025, 2.2.).

Gegenüber Fowlers Stufentheorie der Glaubensentwicklung hat Heinz Streibs Modell der religiösen Stile (vgl. ders. 2001 u. 2023, 3.; ders./Hood 2024) empirisch vorgefundene Rückschritte erklärt, den Zwang zu einer festgelegten Stufenabfolge aufzugeben und Mischformen der Glaubensstile zugelassen (vgl. Büttner/Dieterich 2016, 68–88).

### 3.1.3 Fetz/Reich/Valentin: Entwicklung des Schöpfungsverständnisses

Reto L. Fetz, K. Helmut Reich und Peter Valentin (2001) haben drei Stadien der Entwicklung des unreflektierten artifiziellistischen Schöpfungsverständnisses sowie Einzelfälle eines reflektierten Schöpfungsverständnisses längsschnittlich herausgearbeitet. Im Entstehungsstadium des unreflektierten artifiziellistischen Schöpfungsverständnisses bei Fünf- bis Achtjährigen herrscht ein Glauben an eine universale Schöpfertätigkeit Gottes vor. Im Hauptstadium bei Sieben- bis Neunjährigen wird nur noch die Natur als göttlicher Tätigkeitsbereich begriffen. Ab seinem Auflösungsstadium ab etwa zehn Jahren verliert das artifiziellistische Schöpfungsverständnis an Relevanz. Immer mehr Naturbereiche gelten als von selbst entstanden und rein naturwissenschaftlich erklärbar. Bei Jugendlichen ca. ab dem 16. Lebensjahr, die die Mittelreflexion erreicht haben, tauchen individuelle Fälle eines reflektierten Schöpfungsverständnisses auf (vgl. Höger 2020, 37–39 u. 2023, 298).

### 3.2 Längsschnittliche Befunde ohne Stufenarchitektur

Howard Worsley interviewte sechs Heranwachsende in Großbritannien dreimal im Abstand von je sieben Jahren u. a. zu ihren Gottesvorstellungen, die sie sowohl zeichnerisch als auch verbal zum Ausdruck brachten. Die Proband:innen des Längsschnitts erreichten mit zunehmendem Alter ein höheres Reflexionsvermögen, was sie auf ihre unterschiedlichen, teils anthropomorphen, teils abstrakten Gottesbilder anwendeten. Förderlich für die Glaubensentwicklung waren elterliche Handlungen, die die persönliche Freiheit ihres Kindes ermöglichten und ein wörtliches Bibelverständnis zu hinterfragen halfen, sowie die Begegnung mit reflektiert gläubigen Personen außerhalb der Familie (vgl. Worsely 2021).

Ibtissame Yasmine Maull untersuchte die Veränderungen von Gottesvorstellungen, wozu sie 27 Sechstklässler:innen Bilder von Gott malen ließ und dazu Interviews führte, was sie vier Jahre später wiederholte. Es fiel auf, dass die Bilder bei der zweiten Erhebung weniger sorgfältig gezeichnet waren und die komplexeren Gedanken zur Gottesfrage sich nur mehr schwer bildhaft ausdrücken ließen. Darüber hinaus wurde es möglich, persönliche Gottesbeziehungen dazustellen, wobei auch Motive des Schutzes und der Gerechtigkeit Gottes betont wurden (vgl. Maull 2017, 80–88, 141).

Christian Höger hat Einstellungen von Gymnasiast:innen zu Schöpfung, Urknall und Evolution beforcht. Bei den rund 20 befragten Fünft- und Siebtklässler:innen wurde deutlich, dass der Abstraktionsgrad ihrer Gottesvorstellungen stark variierte: Diese reichten von einem physisch-anthropomorph verstandenen Körper Gottes über geistig-anthropomorphe Gottesfiguren bis hin zu rein symbolisch verstandenen Gotteskonzepten. Für die Neuntklässler:innen war die Zunahme einer Bildlosigkeit sowie die Steigerung der Kritik am anthropomorphen Gottesbild typisch. Damit ging auch die Überzeugung einher, dass eine genaue Vorstellung von Gott unmöglich bzw. nicht erlaubt sei. Auch in der 11. Klasse wurden anthropomorphe Gottesvorstellungen mehrheitlich verneint. Entgegen der These, dass Jugendliche mit zunehmendem Alter Gott immer geistiger auffassen würden (vgl. Grom 2000, 120–123), fand die Idee von Gott als Geist keine Zustimmung, da sie neutral oder ablehnend beurteilt wurde. In Högers Längsschnitt wird nicht von einer stadienförmigen biografischen Entwicklung ausgegangen, sondern von

Veränderungen und Stabilitäten im Blick auf die diversen Domänen des Welt- und Menschenbildes (vgl. Höger 2020, 385–426, 393 f.).

#### 4. Diskussion des Entwicklungsbegriffs in Bezug auf die Gottesfrage

Abschließend gilt es, auf die Ausgangsfrage zurückzukommen, inwiefern ‚Entwicklung‘ weiterhin dafür geeignet erscheint, um diachrone Veränderungen in Wissensbeständen und weltanschaulichen Haltungen Lernender deskriptiv zu beforschen. Die normative Ladung des Begriffs, wonach eine ‚Entwicklung‘ meist alltagssprachlich positiv konnotiert ist, ist religionspädagogisch an sich noch nicht problematisch, solange keine naturalistischen Fehlschlüsse gezogen werden, wie das teilweise bei einigen Stufentheorien (missverständlich) erfolgte: Frei nach dem Motto: ‚Höher, schneller, weiter!‘ sei bereits ein gesetztes Bildungsziel.

Auf der Basis der skizzierten Kritik an den strukturgenetischen Stufenmodellen wären für ein Entwicklungskonzept, wenn es als deskriptiver Forschungsbegriff taugen soll, folgende Updates erforderlich:

1. Eine *Reversibilität* der Antworten auf die Gottesfrage muss denkbar sein, etwa in der Form, wie dies Streib (2023, 3.) mit seinem Stilmodell in kritischer Fortschreibung von Fowlers Ansatz und Wagener (2022, 29–94) mit den Formenkreisen in Weiterführung Osers aufgezeigt haben. So könnten Gottesvorstellungen in der frühen Kindheit physisch anthropomorph sein, allmählich abstrakter werden und sich im Erwachsenenalter auch psychisch anthropomorph ausformen, was ohne ein Stufenkorsett nicht als Rückschritt abqualifiziert werden müsste.<sup>2</sup>
2. *Sensibilität für Domänen* ist angebracht (vgl. Büttner/Dieterich 2016, 25–36), was religionspädagogisch dafür offen werden lässt, wenn sich die TranszendenzEinstellung und ihre Nachbarkonzepte je nach Vorwissen in unterschiedlichen Geschwindigkeiten ‚entwickeln‘: Der Glaube an einen göttlichen Schöpfer der Erde durch einen von ihm verursachten Urknall blieb beispielsweise bei der Fünftklässlerin Helen zwei Jahre ihrer Gymnasialzeit lang

<sup>2</sup> Ein empirisches Fallbeispiel hierzu ist eine 18-Jährige, die Hartmut Beiles Frage, wie sie sich Gott vorstellt, mit einem erkannten Anthropomorphismus beantwortete: „Schon irgendwie als Menschen so. Wie man es als Kind gelernt hat und auf der Wolke sitzend und so. Ich kann es mir nicht anders vorstellen. Ich brauche da eine Person, die man auch ansehen kann.“ (Beile 1998, 128 f.)

relativ stabil und erfuhr dann aufgrund des Plausibilitätszuwachses der Urknalltheorie von Klasse 9 bis 11 einen nachhaltigen Schöpfungsverlust mit Naturwissenschaftsfortbestand (vgl. Höger 2020, 324 u. 2024, 172).

3. *Abschied von normativen Entwicklungsendpunkten*: Wie bereits aus der Kritik an Stufenmodellen bekannt ist, wird die empirische Luft, je höher man zum Berggipfel hinaufsteigt, immer dünner. Ankerbeispiele waren auf den höchsten Entwicklungsstufen kaum noch auffindbar. Nötig erscheint daher zukünftig ein Abrücken von einem klar vorgegebenen Entwicklungsziel: „Denn wer sollte sich anmaßen, den Zielpunkt biographisch bedingter Einstellungsveränderungen für alle Heranwachsenden zu kennen?“ (Höger 2020, 21) Oder mit Brieden (2008, 167) gefragt: „Gibt es überhaupt ein Ende der Entwicklung? Ist es nicht sinnvoller, das Glaubenlernen als einen lebenslangen, nicht abschließbaren Prozess zu begreifen?“
4. *Kaum Stimulierung zu höheren Stufen mehr*: Wenn es keine eindeutige Richtung der Entwicklung von Gottesvorstellungen (mehr) gibt, dann ist auch keine Förderung höherer Stufen möglich, da es kein Oben, im Sinne von besser, mehr gibt. So erklärt sich vielleicht auch, dass über Stufenstimulierung seit Ende der 1990er Jahre kaum noch geforscht wird. – Nichtsdestotrotz können durchaus in der Praxis des Religionsunterrichts, wenn moralische oder religiöse Urteile der Schüler:innen im Zentrum stehen, diese über Dilemma-Diskussionen weiterentwickelt werden.

Trotz solcher möglicher Updates steht noch immer die Grundsatzfrage im Raum, ob man den Entwicklungsbegriff in obiger Weise reformulieren oder lieber ganz auf ihn verzichten und stattdessen von Prozessen des ‚Wandels‘ und der ‚Stabilität‘ sprechen sollte.

Wählt man den ersten Weg, dann würde das Bild einer aufwärtsführenden Stufenleiter, womöglich einer stockenden Rolltreppe, ersetzt durch ‚Formenkreise‘ oder durch das Modell „von religiösen und spirituellen Mustern, die vielfältiger aufeinander verweisen, aufeinander folgen und ineinander übergehen können.“ (Kießling 2015, 26) Mittlerweile hat sich auch Streibs hilfreicher Ausdruck der ‚Stile‘ etabliert:

„Eine Theorie der religiösen Stile verändert die älteren Modelle einer religiösen Entwicklung in Stufen, gibt ihre problematischen Aspekte

auf (Schematismus, Invarianz sowie Fortschrittsoptimismus), bewahrt die grundlegenden Erkenntnisse (differente Formen des Umgangs mit Religion) und erweitert sie um zusätzliche Einsichten (Möglichkeiten von Wechseln der religiösen Stile und von Mischungen).“ (Büttner/Dieterich 2016, 87)

Eine begründete Entscheidung darüber, inwiefern ein Entwicklungsbegriff in der Religionspädagogik weiter kultiviert werden sollte oder nicht und, wenn ja, welches Entwicklungsmodell hinsichtlich diverser Gesichtspunkte von Gottesvorstellungen jeweils passender ist, muss auf der Basis neuer Forschung weiter verhandelt werden.

Wie auch immer: Für die Praxis ist nach wie vor die Kontroverse zwischen Grom und Bucher in den 1980ern erhellend: Während Grom physische Anthropomorphismen bei Kindern korrigieren wollte, sprach sich Bucher im Sinne einer Theologie der Kinder für ein würdigendes Wachsenlassen aus, was schließlich zur Konsensformel „Verweilen lassen und fördern“ führte (Bucher 1995, 41 f.), die für einen sensiblen Umgang mit Kindern und ihren Gottesvorstellungen heute noch wegweisend ist.

## Literatur

- BEILE, Hartmut: Religiöse Emotionen und religiöses Urteil. Eine empirische Studie über Religiosität bei Jugendlichen, Ostfildern 1998.
- BRIEDEN, Norbert: Gott – ein Problem menschlicher Entwicklung?, in: GÖLLNER, Reinhard (Hg.): Das Ringen um Gott. Gottesbilder im Spannungsfeld von subjektivem Glauben und religiöser Tradition, Berlin/Münster 2008, 135–174.
- BUCHER, Anton A.: Gleichnisse verstehen lernen. Strukturgenetische Untersuchungen zur Rezeption synoptischer Parabeln, Freiburg Schweiz 1990a.
- DERS.: Symbol – Symbolbildung – Symbolerziehung. Philosophische und entwicklungspsychologische Grundlagen, St. Ottilien 1990b.
- DERS.: Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen, in: MERZ, Vreni (Hg.): Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation, Freiburg Schweiz 1994, 79–100.