

Erblickt von Menschen und Gott?! Anthropologische und theologische Blickwinkel auf Gottes Blick in dessen Allgegenwart und Anwesenheit

Manfred Riegger

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Riegger, Manfred. 2022. "Erblickt von Menschen und Gott?! Anthropologische und theologische Blickwinkel auf Gottes Blick in dessen Allgegenwart und Anwesenheit." In Angesehen: interdisziplinäre Perspektiven auf den Blick Gottes, edited by Matthias Werner, Eva Willebrand, and Michael Winklmann, 31-47. Freiburg im Breisgau: Herder.

Erblickt von Menschen und Gott?!

Anthropologische und theologische Blickwinkel auf Gottes Blick in dessen Allgegenwart und Anwesenheit

Manfred Riegger

Erblickt fühlte ich mich als Kind in den Gottesdiensten meiner Heimatgemeinde nicht nur von den Mitfeiernden, sondern auch von Gott. Warum? Über dem Altar prangte ein Dreieck mit einem strahlenden Auge. Es verdeutlichte für mich: Gott sieht alles, ich kann Gott weder entweichen noch entrinnen. Im Studium fragte ich mich: Wie prägen die vielen Blicke der Eltern und später die der Freunde das Leben und den Glauben (lat. *fides qua*, dt. Glaubensakt) von Menschen? Von meinen Erfahrungen her stelle ich den Verstehensprozess in Beziehungen auf drei Ebenen dar, zwischen

(1.) Mutter und Kind als prototypische, anthropologische Beziehungserfahrung,

(2.) Symbolen – profanen wie religiösen – und Menschen im Allgemeinen, und

(3.) Lehrinhalten und Personen in spezifischen religiösen Bildungsprozessen.

Auch wenn die in diesen drei Ebenen enthaltenen, fachfremden Theorien ohne ausführliche Rezeption dargestellt werden – was wissenschaftstheoretisch und methodologisch problematisch ist – können sich doch „Blickwinkel öffnen“¹, die Spuren freilegen, wie Menschen den Blick Gottes lebensförderlich erfahren.

1. Eltern-Baby-Interaktion: Selbstobjekt- bzw. Beziehungspsychologie

Eine alltägliche Szene: Ein Baby weint. Die Eltern blicken es an und fragen sich: „Was hat es?“ Antworten des Kindes in einer für die Eltern verständlichen Sprache sind leider noch nicht möglich. Der Vater überlegt: „In die Windeln gemacht hat es bestimmt nicht schon

¹ Langenhorst, Georg/Gellner, Christoph, Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten, Ostfildern 2013.

wieder, denn ich habe es gerade gewickelt.“ Die Mutter fühlt sich in das Kind ein und urteilt: „Es hat Hunger.“ Deshalb stillt sie es, und blickt es an, ohne dass ein Smartphone stört. Beide tauschen liebevolle Blicke aus. Dann schläft das Kind wieder.

Diese alltägliche Szene verstehen wir intuitiv. Mit ihr lassen sich aber auch Grundzüge der Bindungsforschung und der, auf *Heinz Kohut* (1913–1981) zurückgehenden, Selbstobjekt- bzw. Beziehungspsychologie² darstellen.

Aus der *Bindungsforschung* wissen wir, wie wichtig eine sichere Bindung des Kindes zu Personen ist, die es schützen.³ Entscheidend ist der Blickkontakt zwischen stillender Mutter und trinkendem Kind, eine warmherzige und hautnahe Verbindung des Kindes zu den Eltern. In einer stabilen Bindung fühlt ein Kind sich wichtig und geborgen, es erlebt emotionale Nähe.⁴

In der *Selbstobjektpsychologie* steht die Beziehung zwischen Mutter und Kind im Fokus, aber nicht nur die sichtbare Zweier-Beziehung, sondern auch das, was sich zwischen den beiden ereignet, das unsichtbare, aber dennoch anwesende Dritte. Das Dritte ist aber nicht einfach der Vater, der als ‚der Dritte‘ zwischen Mutter und Kind treten kann. Das Dritte ist der Raum zwischen Mutter und Kind, der (psychische) Zwischenraum, welcher zwischenmenschliche Beziehungserfahrung und Eigenständigkeit der Personen erlaubt. Die Säuglingsbeobachtung bestätigt: Überall, wo wir es mit reinen Zweier-Relationen zu tun haben, liegt eine Fehlform der menschlichen Beziehung vor, nämlich eine Symbiose, d. h. eine Abhängigkeit einer Person von einer Anderen bzw. eine Abhängigkeit zweier Personen, bei der ein – beim Kleinkind zumindest teilweise – eigenständiges Leben kaum möglich ist und das dritte Ele-

² Vgl. zur Rezeption in der Pastoraltheologie: Wahl, Heribert, Glaube und symbolische Erfahrung. Eine praktisch-theologische Symboltheorie, Freiburg i. Br. u. a. 1994 und in der Religionspädagogik: Riegger, Manfred, Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen, Stuttgart 2002.

³ Vgl. Bowlby, John, Trennung. Angst und Zorn. Aus dem Englischen von Erika Nosbüsch, München 2006, 95.

⁴ Vgl. Karl Heinz Brisch im Interview mit Brigitte Quint, „Ein Gefühl im Hier und Jetzt“, in: DIE FURCHE, 28 / 11. Juli 2019, 4–5; Abrufbar unter: https://www.khbrisch.de/media/die_furche_2019_-_interview_ein_gefuehl_im_hier_und_jetzt.pdf (Zugriff am: 20.04.2021) und ausführlich: Brisch, Karl Heinz, Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie, Stuttgart 172020.

ment fehlt.⁵ In der Beziehung ist der Begriff *Selbstobjekt* wichtig: Von der Entwicklung her (psychogenetisch) ist das Selbstobjekt zunächst eine andere Person (z. B. die Mutter oder eine andere sorgende Person), die vom Baby wie ein Teil des eigenen Selbst erlebt wird, also nicht als eigenständiges Subjekt.⁶ In der Mutter-Kind-Beziehung hat die Mutter als Selbstobjekt für das Kleinkind die „zentrale Funktion, *stellvertretend* die gesamte Selbst-Regulation des Kindes zu übernehmen“⁷. Das Selbstobjekt reguliert *körperliche* Spannungen, Affekte und das Selbst(wert)gefühl. Es anerkennt, bestätigt, bejaht und fördert das Anders-Sein und das Selber- und Anders-Wollen, also die *Differenz* des Selbst gegenüber dem Selbstobjekt in der Beziehung.⁸

Das *Selbst* des Kindes kann sich allein in der grundlegenden Beziehung zum mütterlichen Selbstobjekt verwirklichen, später auch zu väterlichen, geschwisterlichen und anderen Selbstobjekten. Die Selbstobjekt-Beziehung (präzise eigentlich: Selbst-Selbstobjekt-Beziehung) ist sozusagen das Milieu, der empathische Spielraum für die Entwicklung des Selbst im Leben (Abb. 1).⁹ Dieses empathische Milieu bietet möglichst gute Bedingungen zum Leben. Es ist ein von Menschen bewohntes, lebensförderliches ‚Biotop‘, und kein ‚Theotop‘.

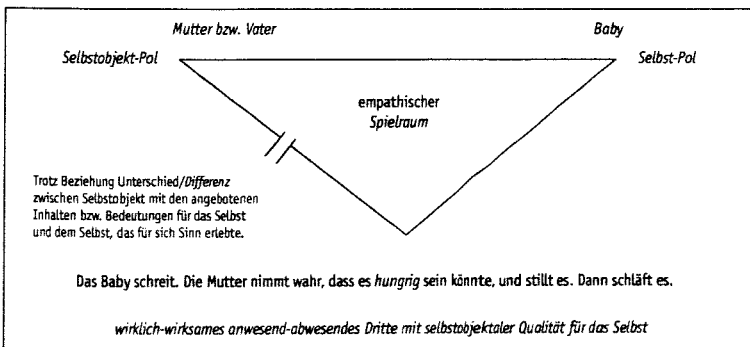


Abb. 1: Grundfigur der Selbst-Selbstobjekt-Beziehung (*kursiv* = wesentliche Begriffe)

⁵ Vgl. Wahl, Heribert, *LebensZeichen von Gott – für uns. Analysen und Impulse für eine zeitgemäße Sakramentenpastoral*, Münster u. a. 2008, 103.

⁶ Vgl. ebd., 106.

⁷ Ebd., H. i. O.

⁸ Vgl. ebd.

⁹ Vgl. ebd., 107.

Von den Blicken der Liebe und Zärtlichkeit umhüllt, erlebt das Kleinkind zu Beginn nahezu vollkommene Geborgenheit bei der Mutter und Harmonie mit ihr. Doch diese Einheit ist nie vollkommen, denn schon von Beginn an existieren Störungen: die unumgänglichen Grenzen sowie Unvollkommenheiten der mütterlichen Sorge, spätestens mit dem Zahnen des Kindes zerbricht die Einheit. Das Kind lernt dies zu kompensieren, und zwar auf zwei Weisen:

(1.) Baut es ein grandioses Bild von sich selbst auf, das „*Größen-Selbst*“¹⁰ („Ich bin großartig und vollkommen.“). Weil diese eigene Vollkommenheit aber auf Dauer nicht haltbar ist, weist es diese – etwas später – einem grenzenlos bewunderten, allmächtigen Anderen zu, der „*idealisierten Elternimago*“ („Du bist vollkommen, aber ich bin ein Teil von dir.“) (*Heinz Kohut*). Werden die grandiosen Selbst-Bilder und -Gefühle von der Mutter ausreichend angenommen und bestätigt (= gespiegelt), werden sie nach und nach „von selbst“ umgewandelt in *ich-gerechte Antriebe und Strebungen*¹¹. Erlebt also das Kind Wärme, Sicherheit und Wohlbefinden, fühlt es sich physisch und psychisch ‚gehalten‘ und ‚getragen‘, wandeln sich die idealisierten Gestalten und Beziehungen um, nämlich zu „*inneren Idealen, Werten und Zielvorstellungen*“¹². Das Gelingen dieser Umwandlungs- und Verinnerlichungsprozesse zu Strebungen und Idealen bzw. Werten, hängt entscheidend von der Qualität der Selbstobjektbeziehung ab (vgl. oben). Nach und nach verinnerlicht und transformiert so das Kind die Funktionen des Selbstobjekts in psychische Strukturen. Ohne diese Transformationen bliebe das Bedürfnis nach den ursprünglichen Selbstobjekten so erhalten, dass später immer wieder suchtartig äußere Objekte (z. B. Führerfiguren) als ‚Ersatz‘ für fehlende Teile der psychischen Struktur gesucht würden.¹³ Bedeutsam ist aber auch, dass nicht jede Selbstobjekt-Erfahrung in eine psychische Struktur umgewandelt werden kann und soll, also ‚verschwindet‘, sondern äußerlich erhalten bleibt.

Deshalb ist (2.) wesentlich: „Das menschliche Grundbedürfnis nach Selbstobjekten, die uns empathisch antworten, bleibt lebens-

¹⁰ Vgl. ebd., 107f. und die folgenden Zitate.

¹¹ Ebd., 108, H. i. O.

¹² Ebd., H. i. O.

¹³ Vgl. ebd., 108f.

lang erhalten und hat eine eigene Transformationsgeschichte¹⁴, die entwicklungspsychologisch relevant ist. Beispielsweise lernt ein Kind laufen, und erforscht seine Welt. Dabei „bewegt es sich – empathisch gesehen – weniger ‚von der Mutter weg‘ (was diese oft schmerzlich so erlebt ...)“, sondern „auf attraktive Objekte zu oder einfach in den offenen Raum.“ Wichtig ist dabei, dass die Mutter eine ruhige Sicherheit im Hintergrund vermittelt, womit das frühere, physische Halten und Trösten beim Stillen auf eine psychische Ebene des Rückhalts umgewandelt, transformiert ist. Kann das Kind durch den Umgang mit erreichten (bzw. erreichbaren) Objekten eigene Lebensbedürfnisse angemessen befriedigen, ist das Objekt zum Selbstobjekt für das Kind geworden. Damit die Bedürfnisbefriedigung für das Kind lebensförderlich ist, darf weder das Kind, noch das Gegenüber den jeweils anderen Part zerstören, ausbeuten oder einverleiben. So ist der Gebrauch von Selbstobjekten (z. B. Symbole, Zeichen, Personen) entscheidend, der selbstobjektpsychologisch für Religion und Kultur folgendermaßen beschrieben wird: „Die uns überlieferten Symbol-Zeichen (des Glaubens, der Kunst ...) zeigen sich ... als kulturelle SelbstObjekte, die in interaktiv ausgehandelten, empathisch abgestimmten ‚Modell-Szenen‘ gelingender Selbst-ObjektErfahrung gründen. In ihnen begegnen wir – und das ist anthropologisch wie theologisch wichtig – nicht primär uns selbst, sondern den umgestalteten, zu Zeichen gewordenen Erfahrungen anderer, z. B. den Glaubenszeugen und -zeugnissen anderer, die uns zu SelbstObjekten werden.“¹⁵

In anderen Worten: Für spätere Beziehungen zu Menschen, Umwelt, und auch zu Gott, sind früheste menschliche Umwandlungs- und Entwicklungsprozesse in spezifischen Beziehungskonstellationen (1.) ebenso bedeutsam wie der früh gelernte Umgang mit Symbolen und Zeichen anderer, d. h. den äußeren Gestaltungen transformierter Selbstobjekt-Erfahrungen anderer (2.). Diese frühesten Beziehungskonstellationen werden auch im späteren Leben als Übertragung und speziell als Selbstobjekt-Übertragung wichtig, weshalb ich sie nun erläutere.

Frühkindliche Beziehungen sind für Übertragungsprozesse in allen menschlichen Beziehungen verantwortlich. Werden Beziehungs-

¹⁴ Ebd., 109 und die folgenden Zitate.

¹⁵ Ebd., 119.

erfahrungen verdrängt, werden sie zu unbewussten Anteilen (dem Schatten).¹⁶ Psychoanalytisch werden bei der *Übertragung* prinzipiell unaufgearbeitete, konditionierte, frühkindliche Beziehungserfahrungen mobilisiert und im Heute wiederholend auf andere (z. B. Personen mit Verhalten, das an die eigenen Eltern erinnert) und anderes (z. B. Texte, Symbole) übermittelt. Dadurch wird die Sichtweise der Wirklichkeit heute – wie durch eine ‚*unangepasste Brille*‘ aus der frühkindlichen Vergangenheit – verzerrt und das aktuelle Beziehungsverhalten entsprechend eingefärbt.¹⁷ Reagiert ein menschliches Gegenüber auf die von einem Subjekt ausgehende Übertragung, nennt man dies *Gegenübertragung*. Wichtig: Auch nichtpathogene, also nicht-krankhafte und krankmachende Übertragungs-Gegenübertragungs-Prozesse beeinflussen menschliche Beziehungen und Bildungsprozesse. Übertragungsreaktionen zeichnen sich durch – für andere Menschen als situativ nicht adäquat erlebte – Gefühle aus, wie z. B. Unangemessenheit, Intensität, Ambivalenz, Launenhaftigkeit und Zähigkeit eines Verhaltens. Neben der ‚*unangepassten Brille*‘ auf der eigenen Nase, kann Übertragung auch als ‚*inneres Kind*‘ beschrieben werden. Wie lange ist es her, dass Sie ein Kind waren? „Was geschah mit dem Kind, das Sie einst waren? Ist es verstorben? ... Das Kind, das Sie gewesen sind, lebt in der Haut des Erwachsenen, der Sie heute sind, weiter.“¹⁸ Es gibt Erwachsene, die „überlassen in ihrem Erwachsenendasein das Ruder dem ‚Kind von früher‘“¹⁹, was in Beziehungen aller Art zu Konflikten führt. „Dem ‚inneren Kind‘ müssen Schranken gesetzt werden – ganz ähnlich wie einem Kind zu seinem Schutz von den Eltern einschränkende Bedingungen für das Überqueren von Straßen diktiert werden.“²⁰ Diese „Elternrolle gegenüber sich selbst – dem ‚Kind von früher‘ gegenüber“ erfolgt in gegenseitigem „Respekt ...“, der die Basis ist, auf der Sie mit Ihrem ‚inneren Kind aus der Vergangenheit‘ und mit Ih-

¹⁶ Vgl. Garske, Volker Das Schattenprinzip im Religionsunterricht. Entwicklungschancen für Lehrende und Lernende in interreligiösen Kontexten, Berlin 2019, 13.

¹⁷ Vgl. Riegger, Erfahrung und Glaube ins Spiel bringen, 2002, 78f.

¹⁸ Vgl. Missildine, Whitney Hugh, In dir lebt das Kind, das du warst. Seelische Belastungen bewältigen. Aus dem Englischen von Kurt Neff, Stuttgart 2018, 12.

¹⁹ Ebd., 13.

²⁰ Ebd., 14.

ren Mitmenschen auskommen.²¹ Durch die Elternrolle sollen die aus der Kindheit mitgenommenen Gefühle nicht unbemerkt ausagiert, sondern begrenzt werden.

Ein weiterer positiver Umgang mit den von früher stammenden Gefühlen ist *Selbstobjekt-Übertragung*.²² Dabei rückt ein Gegenüber in die Funktion eines Selbstobjekts, bekommt also per Übertragung die Rolle angeboten und zugewiesen, das ergänzungsbedürftige Selbst auszufüllen, zu komplettieren. Für immer besser gelingende Beziehungen könnten solche spezifischen Wünsche und Bedürfnisse nach selbstobjektaler Beziehung empathisch wahrgenommen, angemessen beantwortet und ggf. artikuliert werden. Dies kann auch für die Beziehungsebene von Bildungsprozessen förderlich sein: Lehrende können Emotionen wie Langeweile, Leere, gereizte Ungeduld, Enttäuschung, Entwertung nicht nur als störend abwerten, sondern produktiv wahrnehmen und thematisieren. Erst dann kann eine zielführendere kognitive Auseinandersetzung – auch mit Bildungsinhalten – erfolgen.

Insgesamt wird ein lebenslanges Bedürfnis des Menschen nach einem empathisch tragenden Selbstobjekt-Milieu anerkannt, d. h. möglichst gute Bedingungen für gelingendes Leben. Dann kann ein Subjekt fähig werden, durch die unvermeidlichen Konflikte und Brüche seiner eigenen Selbstobjekt-Bedürfnisse hindurch, die der anderen als genauso legitim zu erleben und zu respektieren. So werden andere als Personen in ihrer Eigenständigkeit und Verschiedenheit anerkannt.

In anderen Worten: Da jeder Mensch die harmonische, geborgene Einheit mit der Mutter bzw. den ersten sorgenden Personen irgendwann als unvollkommen erlebt, entwickelt er einerseits idealisierte Gestalten und Beziehungen (eigenes Größenselbst, idealisierte Elternvorstellungen), die er mit der Zeit in innere Strebungen, Ziele und Werte umwandelt und verinnerlicht. Doch andererseits kann und soll der Mensch nie alles verinnerlichen, sondern bleibt ein Leben lang auf andere/s (z. B. Menschen, Kultur, Religion) angewiesen, um innerlich die als fehlend wahrgenommene, ursprüngliche Einheit auszufüllen, zu komplettieren. Mit dieser lebenslangen Ange-

²¹ Ebd., 15.

²² Vgl. zum Folgenden: Wahl, Glaube und symbolische Erfahrung, 1994, bes. 106–109.

wiesenheit auf andere/s kann man mehr oder weniger erfolgreich umgehen: Erfolgreich ist der Umgang miteinander, wenn das Leben aller gefördert wird; weniger erfolgreich, wenn man sich selbst und/oder andere/s ausbeutet oder zerstört.

Weil die Gefühle aus den frühesten menschlichen Beziehungen unsere späteren Beziehungen beeinflussen, die zwischen Menschen und Umwelt, aber auch die – wie angedeutet – zwischen Menschen und Gott, steht im Folgenden das kulturell-religiöse Beziehungsgeschehen im Mittelpunkt.

2. Symbolzeichen-Subjekt-Relation: hermeneutisches Beziehungsgeschehen in Gottes Allgegenwart bzw. Anwesenheit

Zentral sind in religiösen Bildungsprozessen die Relationen zwischen Personen und Inhalten bzw. kulturell geprägten Ausdrucksformen des Glaubens. Weil Informationen nicht direkt in die Köpfe der Menschen übertragbar sind, ist der Kommunikationsprozess zwischen Personen über Inhalte entscheidend. Da innerhalb der Prozesse immer Zeichen verwendet und deren Bedeutungen entschlüsselt bzw. ausgehandelt werden, kann die Semiotik (= Wissenschaft, die sich mit Entstehung, Arten, Funktionen und Gebrauchsweisen von Zeichen und Zeichensystemen beschäftigt) solche Aushandlungsprozesse verstehen helfen.²³ Semiotisch betrachtet verwenden Subjekte Zeichen. Gegenüber eindeutig festgelegten Bedeutungen von Zeichen (z. B. Verkehrszeichen) nennt man bedeutungsreiche Zeichen Symbolzeichen (vgl. Abb. 2). Diese enthalten kulturell (z. B. beim Kuscheltier) oder religiös (z. B. bei der Eucharistie) geformte Erfahrungen anderer, als mögliches Bedeutungsangebot für Subjekte. Ein interpretierendes Subjekt rekonstruiert – semiotisch und symboltheoretisch verstanden – nicht nur den Zusammenhang zwischen Zeichen und Bedeutung, indem es die objektive Bedeutung eines Symbolzeichens versteht (z. B. Das ist ein Kuscheltier, das psychoanalytisch als Übergangsobjekt bezeichnet wird.). Vielmehr kann ein Subjekt in einem schöpferischen Möglichkeitsraum (z. B. Um-

²³ Vgl. dazu ausführlich: Riegger, Manfred, Lernen mit Symbolen – Symbolisieren lernen, in: Kropač, Ulrich/Riegel, Ulrich (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 255–265.

gang mit einem Stofftier) einen mit dem Symbolzeichen verbundenen subjektiven Sinn erfahren. Das Subjekt ist dabei nicht nur passiv-nachvollziehend, sondern es kann den Zusammenhang zwischen Zeichen und Bedeutung auch aktiv und subjektiv emotional sinnvoll konstruieren und rekonstruieren (z. B. Trost durch eigenes Kuscheltier). Das aktiv deutende Subjekt ist auch dafür verantwortlich, dass Symbolisches nicht einfach von außen ihm als subjektiv bedeutsam gedeutet werden kann (z. B. kann man ein altes Kuscheltier nicht durch ein neues mit dem Hinweis ersetzen: „Das erfüllt die gleiche Funktion!“).

In anderen Worten: Möglicherweise bildungsrelevante Prozesse ereignen sich zwischen drei aufeinander bezogenen Polen: Subjekt(e); Symbolzeichen mit Wahrheiten ‚an sich‘; sowie Bedeutung und Sinn bzw. Wahrheit ‚für mich‘. Dabei erfahren Subjekt(e) zwischen den beiden zuletzt genannten Polen eine Differenz (vgl. Abb. 2).

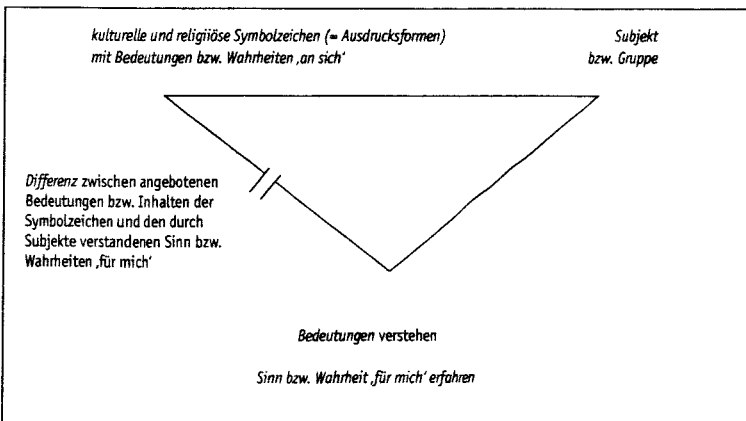


Abb. 2: Symbolische Triade (*kursiv* = wesentliche Begriffe)

Mit dem menschlichen Blick auf ‚den Blick Gottes‘ scheinen neben der Allwissenheit besonders zwei Eigenschaften Gottes bedeutsam: Allgegenwart und Anwesenheit. Das kulturell geprägte religiöse Symbolzeichen ‚Auge Gottes‘, das v. a. seit dem 18.–19. Jahrhundert in der religiösen Kunst Europas Verbreitung fand²⁴, enthält die Be-

²⁴ Vgl. Kaute, Lore, Auge, Auge Gottes, in: Engelbert Kirschbaum (Hg.), Lexikon

deutung der „Anwesenheit“²⁵ (lat. *adessentia*), der Präsenz Gottes im Raum und der „Allgegenwart“ (lat. *omnipraesentia*) Gottes. Deshalb ist Gott „überall im Raum wirksam präsent, indem er das im Raum Seiende erhält und gelegentlich – nach freiem Entscheid – ... darauf einwirkt“. Es kann sich zwischen dem Symbolzeichen ‚Blick Gottes‘ und Subjekten symbolpraktisch Folgendes ereignen²⁶:

Ein aktives Subjekt stellt eine Verbindung zum Symbolzeichen (z. B. einem Kunstwerk mit einem Auge Gottes) her. Da für das menschliche Auge Gottes Blick unsichtbar ist, ist für das Subjekt der Bedeutungsinhalt des Symbolzeichens (Allgegenwart bzw. Anwesenheit Gottes) abwesend. Doch als unsichtbar-abwesender kann der fremde Bedeutungsinhalt für das Subjekt doch emotional anwesend und sinnvoll sein, und zwar dann, wenn das Subjekt Sinn vielfältig als ‚Wahrheit für mich‘ erfährt (z. B. situationsspezifisch wird Gott erfahren als liebende Anwesenheit, oder als böse bzw. abwesend). Entscheidend ist die dynamische Beziehung der drei Pole, die also relational zu verstehen sind.

Für religiöse Symbolbildung bedeutet das: Eine lehrende Person kann zwar den Blick Gottes als liebenden präsentieren, aber Teilnehmende müssen sich frei für eine so angebotene Sicht entscheiden. Erst dann können sie für sich selbst eine solche Bedeutungszuschreibung kognitiv als stimmig entschlüsseln und emotional (mit-)erleben. Dann erst ist es ein im eigenen Leben integeres, erwachsenes Glauben, das – jenseits von ideologischem für-wahr-Halten – als wirklich wirksam erfahren wird. Nur in einem schöpferischen Möglichkeitsraum der Freiheit (z. B. Unterricht als wirklich offene Möglichkeit zur Suche nach für Teilnehmende sinnvollen Bedeutungen) suchen Teilnehmende in der Kommunikation über Symbolzeichen (z. B. Unterrichtsinhalt: Blick Gottes als Allgegenwärtigkeit und Anwesenheit Gottes) auf eigenen lebensgeschichtlichen Hintergründen (z. B. eige-

der Christlichen Ikonographie, Bde. 1/2, Sonderausgabe Darmstadt 2020, 222–223, 223.

²⁵ Voigt, Uwe, Gott und Raum – revisited, in: Marschler, Thomas/Schärtl, Thomas (Hg.), Eigenschaften Gottes. Ein Gespräch zwischen systematischer Theologie und analytischer Philosophie, Münster 2016, 117–127, 118 und die folgenden Zitate.

²⁶ Vgl. dazu auch: Riegger, Manfred, Erfahrung, in: WiReLex (Wissenschaftliches-Religionspädagogisches Lexikon im Internet) 2016; Abrufbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100193/> (Zugriff am: 30.04.2021).

ner Erfahrungen mit Eltern und anderen wesentlichen Personen) nach für sie passenden, sinnvollen Antworten. Entscheidend ist die subjektive Passung, vergleichbar mit einem Passwort, das nur mir einen Zugang erlaubt, zu bestimmten, in einem digital gespeicherten Pool von verschiedenen und veränderbaren Inhalten. Wird die Suche, die Kommunikation und ggf. das Ringen um die Passung durch eine objektive Deutung von außen, und ggf. durch eine unverarbeitete Verinnerlichung durch Subjekte als ‚blinder Glaube‘ ersetzt, ist dies psychodynamisch mit dem Versuch des Überschreibens einer schreibgeschützten Datei vergleichbar. Am Bildschirm der Glaubensoberfläche wird sehr viel religiöser Aufwand betrieben, ohne dass dieser mit dem Leben – im Bild gesprochen den Inhalten der Datei – verbunden ist und mitwachsende Inhalte dauerhaft verfügbar sind.

Insgesamt lebt das dreipolige Verständnis des Symbolischen (= symbolische Triade) „von der *Differenz*: vom Unterschied zwischen Selbst-Erfahrung und Zeichen-Gehalt, der im Symbol-Zeichen offen bleibt“²⁷. Die Vermittlung zwischen einem Subjekt und dem Symbolzeichen des Glaubens, das objektive Bedeutungen und Wahrheiten ‚an sich‘ enthält (z. B. Allgegenwart und Anwesenheit Gottes), erfolgt zweifach: Einerseits werden die Eigenständigkeit und Eigendynamik beider Pole beibehalten, und andererseits wird die objektive Bedeutung vom Subjekt verstanden sowie als Sinn bzw. Wahrheit ‚für mich‘ erfahren (z. B. Erlebnis der Abwesenheit Gottes in Leidsituationen). In anderen Worten: Das Symbolzeichen Auge bzw. Blick Gottes enthält die Zusage der Allgegenwart Gottes als mögliches, freies Angebot für Subjekte. Treten Subjekte mit dem Symbolzeichen in Kontakt, könnten sie die angebotene Bedeutung der Allgegenwart als potentiell anwesendes Drittes kognitiv als zutreffend oder nicht-zutreffend erkennen. Doch erst in der für Subjekte auch emotional relevanten Bedeutungssuche erfolgt eine erlebnis- und erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit der Eigenschaft Allgegenwart Gottes. Für das Subjekt kann die potentiell anwesende Allgegenwart Gottes wirksam erlebt werden, aber nicht als theologisch allumfassende Allgegenwart Gottes, sondern als menschlich erlebte wirklich wirksame anwesende Gegenwart Gottes, die gleichzeitig bezogen ist auf die menschlich zwar abwesende, aber

²⁷ Vgl. Wahl, LebensZeichen von Gott, 2008, 97.

theologisch präsente Allgegenwart Gottes. Eine solche Erfahrung ist dann nicht nur eine theologische Information, sondern – auch menschlich – ein lebensförderliches Präsent, ein Geschenk.

Diese Ausführungen lassen erahnen, wie voraussetzungs- und religionspädagogisch verantwortete Bildungsprozesse sind, in denen Elemente der Glaubens- und Tradition mit ihren objektiven Wahrheiten für spezifische Menschen subjektiv erfahrbar in ein Verhältnis gesetzt und wirksam werden.

3. Religiös wirksame Symbolzeichenarbeit: menschlich wirksame Blicke auf den ‚Blick Gottes‘

Der Blick Gottes ist ein Element des Gottesbildes bzw. der Gottesvorstellung. Darunter versteht man die „bildhaft-konkreten, symbolischen oder abstrakten Gebilde vor unserem geistigen Auge“²⁸. Gottesvorstellungen entstehen, wenn wir das Wort ‚Gott‘ hören, oder Bilder mit ‚Gottes Auge(n)‘ sehen. Mögliche Zusammenhänge von Selbst- und Gottesbildern lassen sich – empirischen Befunden entsprechend – nicht mit einfachen Projektionen erklären, denn Gott ist für Menschen nicht einfach wie der Vater oder die Mutter.²⁹ Trotzdem kann man von einem Zusammenwirken von mütterlichen und väterlichen Elementen in der Gottesvorstellung ausgehen, ebenso von latenten und recht differenzierten Einflüssen der erlebten Eltern wie auch der idealisierten Elternvorstellungen (vgl. 1.).³⁰ Darüber hinaus scheint ein „Zusammenhang zwischen einem positiven Selbstwertgefühl und der Vorstellung von einem liebenden Gott sowie zwischen einem negativen Selbstwertgefühl und einem vergeltenden Gott“³¹ nachgewiesen zu sein. Auch wenn es empirisch nicht

²⁸ Nipkow, Karl Ernst, *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert*, Bd. 1, Gütersloh 2005, 330.

²⁹ Vgl. Grom, Bernhard, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, 5. vollst. überarb. Aufl. Düsseldorf 2000, 286.

³⁰ Vgl. Vergote, Antonine / Tamayo, Antonine, *The Parental Figures and the Representation of God. A Psychological and Cross-Cultural Study*, Paris u. a. 1981, zusammenfassend in: Vergote, Antonine, *Religion, Belief and Unbelief. A Psychological Study*, Leuven u. a. 1997, bes. 216–232.

³¹ Klein, Stephanie, *Gottesbild von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt*, Stuttgart 2000, 44.

eindeutig belegbar ist, kann man vermuten, dass sich in dem Gottesbild der Menschen sowohl „aktuelle psychische Stimmungen als auch aktuelle Suchbewegungen, Lebensthemen, Hoffnungen und Sehnsüchte“³² und Elemente aus der Medienwelt³³ niederschlagen können. Auf dieser empirischen Grundlage werden theologische und anthropologische Aspekte in ein Verhältnis gesetzt und konkretisierende Hinweise für religiöse Bildung zusammengestellt. Zunächst zu grundlegenden Aspekten.

Theologische und anthropologische Grundlagen

Kann man Gottes Blick mit sinnlicher Erkenntnis ergründen? Nach der auf Immanuel Kant³⁴ gründenden Einsicht ist der menschlichen, sinnlichen Erkenntnis „Gott als Ursache des Seins ... entzogen“³⁵. Deshalb kann man sich in Theologie und Religionspädagogik nicht jenseits der Sinnlichkeit sozusagen an die Stelle Gottes setzen und von Gott her religiöse Bildung verstehen und gestalten. Das Symbolzeichen ‚Blick Gottes‘ ist damit über und durch Gottesvorstellungen hindurch auf Gott hin transparent zu halten, denn der Blick ist zuerst ein menschliches Phänomen, das der menschlichen Existenz zu eigen ist. Doch damit ist theologisch Gott als der ganz Andere der sinnlichen Erkenntnis nicht gänzlich entzogen, denn auch im Sinne Kants³⁶ gilt: „An der Art und Weise, ob oder wie wir Gott erkennen, entscheidet sich dessen Sein oder Nichtsein nicht.“³⁷ So können wir „Gott ... nicht auf direkte Weise erkennen, so wie er als unendliches und mithin unräumliches Subjekt ist, sondern immer nur auf indirekte Weise.“ Auf dieser Grundlage lassen sich in der Bildungsarbeit Erfahrungsräume bilden.³⁸

³² Ebd.

³³ Vgl. Streib, Heinz, Gottesbilder fallen nicht vom Himmel. Kindliche Malprozesse als Gestaltung von Religion, in: Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000, 129–141, 136f.

³⁴ Vgl. Kant, Immanuel Kritik der reinen Vernunft, B18. Kant wird hier – wie in der Philosophie üblich – anhand der Seitenzahlen der Originalausgabe zitiert.

³⁵ Grümme, Bernhard, Religionspädagogische Denkformen. Eine kritische Revision im Kontext von Heterogenität (QD 299), Freiburg i. Br. 2019, 160.

³⁶ Vgl. Kant, KrV, B39f./A24f.

³⁷ Voigt, Gott und Raum – revisited, 2016, 126 und das folgende Zitat.

³⁸ Vgl. dazu ausführlich: Riegger, Manfred, Erfahrungsräume bilden. Auf dem

Kann man aus sich selbst heraus an den liebenden Blick Gottes glauben? *Theologisch* lautet die Antwort *nein*, denn ein solcher Glaube kann nur von Gott gewirkt werden. *Anthropologisch* entscheidend ist jedoch nicht nur, ob sich Menschen auf diesen Blick Gottes einlassen wollen, sondern auch wie Menschen Gottes Blick erleben: Ob sie in dargestellten ‚Augen‘ Gottes Nähe empfinden, also so etwas wie Segen, Trost, Geborgenheit und Gegenwart oder Gottes Ferne, also so etwas wie Fluch, Bedrohung und Unheimlichkeit. Hier spielen Elternerfahrungen ebenso mit, wie subjektive und kulturell-religiöse Rahmenbedingungen.³⁹ Zwar kann menschlich die theologische Bedeutung des liebenden Blickes Gottes angesagt werden, aber ob dies von Menschen als wirksam erfahren wird, hängt auch von psychodynamischen Bedingungen des Lebens ab, die im Bildungsarrangement Platz finden müssen. Ein theologisch verantwortetes Reden vom Blick Gottes sollte so erfolgen, dass er mit den menschlichen Psychodynamiken des Lebens zurechtkommen kann, und den Menschen ihre Freiheit der Entscheidung belässt.

Keine menschliche Mutter, kein Vater wird einem Kind restlos versichern können, dass es nur erwünscht, nur gemocht, nur geliebt ist. Kein Mensch erlebt allumfassende Geborgenheit und Sicherheit. Dann könnte einem der Gedanke kommen, ob es nicht ganz anders sein könnte, ganz anders woanders, im Absoluten, bei Gott. Denn bei Gott haben alle Menschen – theologisch gesprochen – immer Ansehen. Menschen ringen oft um Ansehen bei anderen, zuweilen ringen sie auch um Ansehen bei Gott. Doch bei Gott behalten sie – theologisch gesehen – immer ihr Ansehen. Dieses Ansehen wird den Menschen zum freien Angebot, das sie menschlich in Freiheit annehmen können – oder auch nicht. Eine lebenslange Aufgabe, die mit Hilfe von Bildern und Texten für Menschen, immer wieder in bestimmten Situationen, wirklich und wirksam erlebt und erfahren werden kann. Eine

Weg zu einer Topologie religiöser Bildung, in: Karl, Katharina/Winter, Stephan (Hg.), *Gott im Raum?! Theologie und spatial turn: aktuelle Perspektiven*, Münster 2021, 239–259.

³⁹ Vgl. Szagun, Anna-Katharina, *Dem sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*, Jena 2006; Dies./Fiedler, Michael, *Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen*, Jena 2008.

solche theologische Sicht kann auch menschlich entlasten, denn Menschen können selbst nicht alles machen. Sie müssen es auch nicht, denn Gott ist der Grund eines Haltens in den Blicken, unter unseren Füßen. Die menschliche Angst, Gott aus den Augen zu verlieren, ist unnötig.

Nicht zuletzt sollten wir unsere menschlichen Sichtweisen auf Gott nicht unbemerkt in Gottesbilder hineinprojizieren, da dies nur unseren menschlichen Blick auf den Blick Gottes verzerren würde oder wir nur unserem Spiegel- und Wunschbild entgegenblicken, als menschliches Größenselbst, idealisierte Elternvorstellung oder anderes. Immer müsste eine je stimmige Passung und damit eine Reinigung unserer Gottesbilder und -vorstellungen erfolgen. Dabei kann das Motto lauten: „Weg mit Gottesbildern als Entscheidung für den liebenden Blick Gottes.“

Anschließend sind einige konkretisierende, explizite Hinweise für religiöse Bildung zusammengestellt, die der Jubilar vielfach umsetzt:

Impulse für religiöse Bildungsprozesse

Zielt *Bildung* „auf die ständig wachsende, aber nie abgeschlossene Selbstgestaltung, Selbstverfügung und Selbstverantwortung des einzelnen Subjekts“⁴⁰, dann wird mit der Selbstobjektpsychologie das anthropologische Verständnis für „Anleitung und Begleitung“ von Lernprozessen präzisiert.

Zielt *Lernen* wesentlich auf „Begegnung mit, Beziehung zu und Reflexion über Menschen, aber auch Gegenständen“⁴¹, dann verdeutlicht die Beziehungspsychologie, wie die frühen Beziehungsprägungen auch spätere Beziehungen und die Sprachfähigkeit in religiösen Bildungsprozessen prägen kann.

*Tröstlich*⁴² ist anthropologisch: Mutter, Vater, und andere, erste sorgende Bezugspersonen in Familien, müssen nicht perfekt sein oder als Helikopter-Eltern agieren. Ausreichend sind genügend gute erste Bezugspersonen (*Donald W. Winnicott*). Berücksichtigt man dies in religiöser Bildung, benötigen auch die religiöse Bildungsprozesse lei-

⁴⁰ Langenhorst, Georg, *Kinder brauchen Religion. Orientierung für Erziehung und Bildung*, Freiburg i. Br. 2014, 23 und das folgende Zitat.

⁴¹ Langenhorst, *Kinder brauchen Religion*, 2014, 22.

⁴² Langenhorst, Georg, *Trösten lernen? Profil, Geschichte und Praxis von Trost als diakonischer Lehr- und Lernprozess (Zeitzeichen 7)*, Ostfildern 2000.

tenden Personen keine Perfektion. Allerdings sollte sie die, in Bezug auf das Erreichen der Bildungsintention relationale, Zielperspektive ‚genügend gut‘ auch nicht bewusst unterschreiten, indem sie lediglich neutrale Informationen vorsetzen, mit denen sie persönlich nichts zu tun haben (wollen), oder sich selbst ins Zentrum rücken.

Entwicklungspsychologisch wird mit der selbstobjektpsychologischen Perspektive die vorwiegend kognitive und strukturgenetische Sicht der menschlichen und religiösen Entwicklung ergänzt und erweitert.⁴³ In den Blick kommen die Prägungen der frühen Kindheit, die auch die späteren Beziehungen und Emotionen prägen.

Emotionalität – im positivsten Sinne – nimmt der Jubilar in seinem Reden und Schreiben auf, was sich – selbstobjektpsychologisch – als mehrfach entscheidend herausstellt. Im Unterschied zu heute vielfach ‚kopflastig‘ initiierten religiösen Lernprozessen benötigen wir eine Balance von Emotionalität und Rationalität. Genderspezifisch scheint dabei der Emotionalität häufig das Stigma der Unprofessionalität, Naivität, Subjektivität sowie Unwissenschaftlichkeit anzuhaften, und Rationalität mit Wissenschaftlichkeit, Souveränität und Objektivität in Verbindung gebracht zu werden. Das sollte sich ändern.

Leitungen von religiösen Bildungsprozessen, sind – im Rahmen der organisatorischen und gesetzlichen Vorgaben – für die Bedingungen lebensförderlicher, religiöser Bildung verantwortlich. Konkrete Blicke können den Teilnehmenden eine positive Grundstimmung verdeutlichen: Erblicken von Teilnehmenden vermittelt Wahrgenommen-werden und Wertvoll-Sein, freundlich-lächelnde Blicke geben zu erkennen, dass jemand grundsätzlich angenommen ist; verstehend-einladende, nicht entlarvend-ausspähende Blicke ermutigen sich zu öffnen; Grenzen-setzende und auf Einhaltung derselben bedachte Blicke vermitteln der gesamten Gruppe Sicherheit; kritisch-konfrontierende Blicke laden zu Suchprozessen des Korrelierens von Lebens- und Glaubenserfahrungen ein; achtsame Blicke erkennen empfindliche Stellen und Dünnhäutigkeit der Teilnehmenden; Blickkontakte zeigen, dass Teilnehmende nicht nur austauschbare Objekte, sondern alle Personen im Bildungsprozess in einer verlässlichen Beziehung sind. Solche lebensförderlichen Blicke

⁴³ Vgl. die Ansätze in: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus, Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, 2., durchges. u. akt. Aufl. Göttingen 2016, 141–154.

könnten ambivalent ankommen, weshalb sie zuweilen auch sprachlich vereindeutigt werden können. Doch das ist ein anderes Thema.

4. Schluss

Abschließend kann ich die eingangs angeführten Fragen ansatzweise beantworten: Durch die Blicke meiner Eltern erfuhr ich erstmals Liebe und Geborgenheit, wodurch ich auch das Auge im Dreieck über dem Altar, einem Gottesbild, als liebend und hoffnungsvoll wahrnahm. Ich lernte: Anthropologie und Theologie sind tief miteinander verbunden und absolut getrennt. Ein Paradox, das – auf eine höhere Ebene gehoben – sich mit Unterscheidungen aufhebt (Hegel). Gottes absolute Transzendenz ist menschlich absolut unverfügbare Allgegenwart, womit die Trennung zwischen Mensch und Gott absolut ist. Doch eine – Mensch und Gott verbindende – Ahnung für absolute Transzendenz ist auch möglich. Diese ist offenzuhalten, im und durch menschliche Blicke auf menschliche Darstellungen von Gottes Blick. So lässt sich – immer wieder einmal – in menschlicher Unvollkommenheit und Gebrochenheit Gottes gegenwärtige Geborgenheit menschlich wahrnehmen und erfahren, bei gleichzeitiger menschlicher Achtung vor der theologisch festgestellten absoluten Unverfügbarkeit Gottes. Entscheide ich mich – mit allem mir zur Verfügung stehenden Mut – für das Aushalten meiner menschlichen Fragmentarität, ohne diese vorschnell mit theologischen Formeln und Floskeln zu bedecken oder zu beschönigen, desto mehr kann ich eben diese Fragmentarität Gott hinhalten. Jenseits negativer menschlicher (Gegen-)Übertragungen und Verschattungen können mich dann Gottes Blicke – durch unterschiedlichste Gottesbilder hindurch – in manchen AugenBlicken bis ins Herz treffen. Dann kann ich auch menschlich – in aller Vorläufigkeit – immer größere gegenwärtige Geborgenheit der absoluten, transzendenten Allgegenwart erahnend erleben, ja partiell erfahren und anderen in Freiheit eröffnen. Dies bot der Jubilar schon vielen Menschen an. Dieses Geschenk immer mehr zu erleben und zu erfahren wünsche ich ihm.