



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Arbeit

“Biblische Gottesbilder in dem Gottesverständnis und
der Gottesbeziehung von Kindern auf der Spur”

Verfasserin

Katharina Kirchweger

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Theologie (Mag.theol.)

Wien, Mai 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 012

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Katholische Religionspädagogik

Betreuerin:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Andrea Lehner-Hartman

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
1. Definitionen	8
1.1. Gott.....	8
1.2. Bild	9
1.3. Gottesbild und Gottesvorstellung.....	9
1.4. Gottesverständnis und Gottesbeziehung.....	10
1.5. Zusammenfassung	12
2. Vielfalt von biblischen Gottesbildern	13
2.1. Gott als Erlöser und Befreier	14
2.2. Gott als Schöpfer.....	14
2.3. Gott als König und Richter	15
2.4. Gott als Beschützer und Helfer	16
2.5. Gott als Vater und Mutter	17
2.6. Symbole aus der Natur	18
2.7. Gott als Weisheit, Liebe und Geist.....	19
2.8. Weitere biblische Gottesbilder.....	20
2.9. Alttestamentliches Bilderverbot.....	20
2.10. Zusammenfassung	21
3. Kindertheologie.....	22
3.1. Theologie von, mit und für Kinder.....	23
3.2. Ziel der Kindertheologie.....	23
3.3. Zusammenfassung	24
4. Überblick über die Forschung zu Gottesvorstellungen	25
4.1. Einleitung.....	25
4.2. Beschreibung der empirischen Studien	26
Bucher(1994)	26
Schweitzer/ Nipkow/ Faust- Stiehl u.a.(1995).....	27
Hanisch(1996).....	27
Arnold/ Hanisch/ Orth(1995/96).....	27
Klein(2000)	28
Sies, Orth, Strieb(2000)	28
Schwab(2000)	28
Hilger/ Drehelyi(2002)	29

Flöter(2006)	29
4.3. Ergebnisse der Studien	30
4.3.1. Gottesvorstellungen von Kindern	30
4.3.2. Biblische Gottesbilder	37
4.3.3. Entwicklung der Gottesvorstellungen	39
4.3.4. Einflüsse auf kindliche Gottesvorstellungen	42
4.3.5. Erkenntnisse über Gottesverständnis und Gottesbeziehung	44
4.3.6. Impulse/ Konsequenzen für die Arbeit mit Kindern	46
5. Empirische Studien von Szagun, Bösefeldt, Wiedmaier	48
5.1. Beschreibung der Studien	48
5.1.1. Szagun(Langzeitstudie)	48
5.1.1.1. Skizze des Forschungsprojekts	48
5.1.1.2. Beispiel aus den Einzelfallstudien: Hella	50
5.1.2. Bösefeldt(Folgestudie zu Szagun, 2009)	53
5.1.3. Wiedmaier(2008)	53
5.1.3.1. Skizze des Forschungsprojekts	53
5.1.3.2. Beispiele aus der Feinanalyse: Lena und Sarah	55
5.1.4. Zusammenfassung	57
5.2. Ergebnisse der Studien	58
5.2.1. Gottesvorstellungen von Kindern	58
5.2.1.1. Gotteskonzept sind fragmentarisch und vielfältig	58
5.2.1.2. Die Methode des Malens	59
5.2.1.2.1. Experimentieren mit Materialien, Farben und Formen	60
5.2.1.2.2. Malkompetenz und persönlicher Malstil	61
5.2.1.3. Transzendenzbewusstsein	61
5.2.1.4. Auffälligkeiten im verbalen Ausdruck von Gottesvorstellungen ...	62
5.2.1.4.1. Bekennende Rede- Tatsachenbehauptung	62
5.2.1.4.2. Bekenntnis zum Nicht-Glauben	63
5.2.1.4.3. Vorbewusstes Wissen	63
5.2.1.5. Eigenschaften Gottes	64
5.2.1.6. Kernaussagen über Gott	65
5.2.1.6.1. Aussagen in Bezug auf das Gottesverständnis	65
5.2.1.6.2. Aussagen im Bezug auf die Gottesbeziehung	66
5.2.1.7. Wichtige Themen im Zusammenhang mit Gottesvorstellungen ...	67
5.2.1.8. Blickpunkt Geschlecht	69

5.2.1.8.1.	Geschlechtsspezifische Unterschiede.....	69
5.2.1.8.2.	Geschlecht Gottes.....	71
5.2.1.8.3.	Geschlechtsidentität der Kinder	72
5.2.1.9.	Zusammenfassung.....	73
5.2.2.	Biblische Gottesbilder.....	76
5.2.2.1.	Biblich fundierte Kernaussagen zu Gott.....	76
5.2.2.2.	Bibelverständnis.....	79
5.2.2.3.	Deutungsmuster von biblischen Texten	80
5.2.2.3.1.	Verwendung der Deutungsmuster.....	81
5.2.2.3.2.	Einfluss von religiöse Heimaten	82
5.2.3.	Schlussfolgerungen	83
5.2.4.	Entwicklung der Gottesvorstellungen.....	88
5.2.4.1.	Kritik an den klassischen Stufenmodellen	88
5.2.4.2.	Religiöses Sprach- und Symbolverstehen von Kindern.....	92
5.2.4.3.	Zusammenfassung.....	96
5.2.5.	Einfluss auf Gottesvorstellungen	96
5.2.5.1.	Konfessionslose- offen- ambivalent.....	96
5.2.5.2.	Anti- Christlich	97
5.2.5.3.	Christlich- Konventionell	97
5.2.5.4.	Theologisch Reflektiert	97
5.2.6.	Gottesverständnis und Gottesbeziehung	98
5.2.6.1.	Gottesbeziehung als Ankerpunkt	98
5.2.6.2.	Gottesverständnis als Zugang	99
5.2.6.3.	Nähe und Distanz als Kategorie für die Gottesbeziehung.....	101
5.2.6.4.	Gebetsbeziehung	103
5.3.	Weitere Ergebnisse aus den Studien.....	104
5.3.1.	Malprozesse als Artikulationsprozesse	104
5.3.2.	Malprozesse als Interaktionprozesse.....	104
5.3.2.1.	Nonverbale Interaktion.....	105
5.3.2.2.	Verbale Interaktion.....	105
6.	Impulse/ Konsequenzen aus den Ergebnissen der Studien.....	106
6.1.	Biblische Gottesbilder	107
6.2.	Symbolkompetenz fördern.....	108
6.3.	Freiheit und Schutz.....	109
6.4.	Die Rolle der Bezugspersonen und Lehrpersonen	110

6.5. Gotteserfahrungen und Gebetsbeziehungen	112
6.6. Umgang mit dem „Geschlecht“ Gottes	113
Abschluss und Ausblick	116
Abbildungsverzeichnis	118
Literaturverzeichnis	119
Abstract	125
Lebenslauf Katharina Kirchweger	127

Einleitung

Biblische Gottesbilder erzählen auf vielfältig Weise die Erfahrungen von Menschen mit Gott. Kinder machen sich ebenso auf ganz unterschiedliche Weise Vorstellungen von Gott, durch ihre Erfahrungen, durch Bezugspersonen oder durch Geschichten und Informationen, die sie über Gott zusammentragen. Diese Gottesvorstellungen geben uns Einblick in die Vorstellungswelt und die Gefühlswelt von Kindern. Sie ermöglichen uns einen Zugang zu ihrem Denken und Fühlen und geben uns Aufschluss darüber, was ihnen in ihrem Leben wichtig ist und worauf sie hoffen.¹ Somit ist die Frage nach den Gottesvorstellungen Heranwachsender eine zentrale Schlüsselaufgabe und ein wichtiges Anliegen der Religionspädagogik und der religiösen Praxis mit Kindern. Ich ziehe dafür die empirischen Studien von Anna-Katharina Szagun, Manuela Wiedmaier und Ines Bösefeldt heran. Ich gebe jedoch auch im ersten Teil der Arbeit einen Überblick über die Forschung der letzten zwanzig Jahre, da diese noch einen großen Einfluss auf die religiöse Praxis haben und Ausgangspunkt für das Verständnis der vorliegenden Studien sind.

Die Studien und ihre Ergebnisse bearbeite ich an einem von mir erarbeiteten Raster, das die mir wichtigen Forschungsfragen umfasst. Die Frage ob und wenn ja wie biblische Gottesbilder Einfluss auf Gottesvorstellungen von Kindern haben ist dabei zentral. Ich muss dafür zuerst einmal der Frage der Gottesvorstellung von Kindern im Allgemeinen nachgehen. Danach erkläre ich welche biblische Gottesbilder, die ich im ersten Teil meiner Arbeit durch Bibelstellen näher beschreibe, bei Kindern vorkommen. Des Weiteren präzisiere ich die Forschungsergebnisse und gehe der Frage der Entwicklung von Gottesvorstellungen, dem Verständnis von Symbolen und dem Umgang mit biblischen Texten zu Gottesbildern von Kindern nach. In der gesamten Arbeit sollen die Gottesvorstellungen immer wieder unter den beiden Dimensionen des Gottesverständnisses und der Gottesbeziehung beleuchtet werden. Aus den erarbeiteten Inhalten der Studien werden im letzten Teil Impulse formuliert, die sich daraus für die Arbeit mit Kindern ergeben.

¹ Vgl.: Lehmann, Christine: Gottesvorstellungen von Mädchen und Jungen, jungen Männern und Frauen, in: Pithan, Annette (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh 2009, 182

1. Definitionen

1.1. Gott

Der Begriff Gott lässt sich religionsgeschichtlich nicht eindeutig erfassen. Er bezeichnet in allen Religionen, nahezu universal verbreitet, Vorstellungen und Bilder eines weltjenseitigen und übermenschlichen höchsten Wesens. Der monotheistische Gottesbegriff bezieht sich auf einen einzigen Gott. Dieser ist absolut vollkommen, alleiniger Schöpfer, oberster Lenker und Herr der Geschichte. Er ist Garant für die sittliche Ordnung und der Mensch verdankt ihm seinen Lebenssinn, seine Zukunft und sein Heil. Diese Gottesvorstellung verbindet Judentum, Christentum und Islam.²

Die christliche Rede von und die Annäherung an Gott ist angewiesen auf die biblische Tradition, die ein Wechselspiel an überlieferten Vorstellungen, neuen Gotteserfahrungen und vermittelten Deutungen darstellt. Dabei kann man nicht von einem biblischen Gottesbild reden, sondern die Bibel zeichnet ein Bild von vielfältigen Erfahrungs-, Deutungs- und Wirkungsgeschichten, die alle von Gott erzählen.³

Aber kann man eigentlich angemessen über Gott reden? Über Gott kann man nur in Zeichen, Bildern und Symbolen reden, somit nur bildhaft, weil Gottes Wirklichkeit unser Denken und unsere Sprache übersteigt. Gott ist mehr. Gott ist nicht verfügbar und nicht gegenständlich. Unser Reden bleibt somit immer bildhaft, eigentlich nicht angemessen, aber wir können darauf nicht verzichten.⁴

„Gott ist da, d.h. nicht in ewiger Nichtgegenständlichkeit, sondern- mit aller Vorläufigkeit ausgedrückt–, habbar“, fassbar in seinem Wort in der Kirche.“⁵

Somit ist Gottes nicht gegenständlich so wie z.B. ein Tisch ist, sondern das Gott „ist“ kann der Mensch nur bekennen. Er ist nicht messbar, nicht beweisbar und nicht feststellbar, aber er ist in und hinter unserer Lebenswirklichkeit erfahrbar, verifizierbar und sagbar, wenn man offen dafür ist. Besonders wichtig dabei ist, ob Gott in unserer Lebens- und Weltwirklichkeit einen Anhalt findet. Das Reden von Gott muss durch unsere menschlichen Erfahrungen, wie Grunderfahrungen von Leid und der Begrenztheit des menschlichen Lebens Bewahrheitung und Bewährung finden. Dabei

² Vgl.: Henrici, Peter/ Schlosser, Jacques: Gott, in: Kasper, Walter (Hg.): Lexikon für Theologie und Kirche. Band 4. Freiburg 1995, 852-853

³ Vgl.: Lachmann, Rainer: Gott, in: Lachmann, Rainer/ Adam, Gottfried (Hg.): Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch- Systematisch- Didaktisch. Göttingen 1999, 108

⁴ Vgl. ebd.: Lachmann, 1999, 112-114

⁵ Bonhoeffer, Dietrich: Akt und Sein. Transzendentalphilosophie und Ontologie in der systematischen Theologie, in: Reuter, Hans-Richard (Hg.): Werke Dietrich Bonhoeffer. Band 2. München 1988, 85

muss es darum gehen „...in seinem konkreten Leben Zeichen und Lichtblicke von Transzendenz...“⁶ zu suchen und wahrzunehmen.⁷

1.2. Bild

Bilder haben in unserer durch Medien bestimmten Welt eine große Bedeutung. Kinder wachsen mit einer Flut an Bildern auf und sind ständig von ihnen umgeben. Dem kann sich die religiöse Bildung nicht entziehen und sie hat teilweise schon die wichtige Bedeutung von Bildern wegen ihrer ästhetisch- sinnlichen Dimension wiederentdeckt.⁸

Ein Bild bildet nichts ab, sondern ist Zeugnis einer kreativen Auseinandersetzung eines Menschen mit der eigenen Wahrnehmung, Gefühlen und Vorstellungen. Ein Bild ist nicht übersetzbar, sondern drückt aus, was diskursiv in Worten nicht möglich wäre. Es hat in seiner Symbolhaftigkeit immer einen Bedeutungsüberschuss und eine Mehrdeutigkeit.⁹

Bilder sind dabei nicht nur Abbilder oder Illustrationen, wie die Kunst- und Bildtheorie lehrt, sondern sie sind immer schon mehr. Dabei muss die Möglichkeit eines Bildes erkannt werden, nämlich etwas zu sehen was nicht offensichtlich gesehen werden kann. Deshalb sind naive Abbild- und Repräsentationsgedanken für eine Bildinterpretation zu wenig. Es bedarf eines kreativen Seh- Aktes und es müssen die vielen Schichten eines Bildes wahrgenommen werden. Der Glaube wird durch Bilder von Gott als Sinnbilder leibhaftig und sinnlich-lebendig. Bilder scheinen somit, besonders in unserer Zeit, als unverzichtbares Medium auf dem Weg zu eigenen Gottesvorstellungen zu sein.¹⁰

1.3. Gottesbild und Gottesvorstellung

Im theologischen Sprachgebrauch hat das Wort „Gottesbild“ unterschiedliche Bestimmungen. Zum einen ist es die Summe der inhaltlichen Bestimmungen für das Wort Gott, wie es z.B. in der Epoche der Neuzeit verstanden wird, zum anderen die individuelle Vorstellung von Gott, die durch die inneren und äußeren Lebensumstände geformt wird und ein Konglomerat von Vorstellungen, Gefühlen und Assoziationen bildet. Drittens alle Arten von Darstellungen in Malerei, Bildhauerei und Inszenierung, die Gott zum Gegenstand haben. Viertens der Mensch selbst, der laut scholastischer

⁶ Schillebeeckx, Edward: Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie. Mainz 1971, 107

⁷ Vgl. ebd.: Lachmann, 1999, 114-115

⁸ Vgl.: Ritter, Werner: Gott- Gottesbilder, in: Bitter, Gottfried (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Kösel 2002, 90

⁹ Vgl.: Wiedmaier, Manuela: Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen. Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse. Münster 2008, 95

¹⁰ Vgl. ebd.: Ritter, 2002, 90

Lehre Ebenbild Gottes ist, und fünftens Jesus Christus.¹¹ Ich gehe in meiner Arbeit von den individuellen Vorstellungen und Bildern von Kindern von Gott aus, somit von der zweiten Bestimmung. Dabei muss jedoch auch noch der Begriff Gottesvorstellung näher betrachtet werden.

„Gottesvorstellungen beziehen sich auf die kognitiven Repräsentationen und Gefühle, die Menschen von Gott als Person, als einem Wesen oder einer Macht haben, einschließlich der Eigenschaften, Handlungsanweisungen und Wirkungsfelder, die mit Gott in Verbindung gebracht werden.“¹²

In den meisten deutschen empirischen Studien werden, wenn es um individuelle Vorstellungen von Kindern über Gott geht, die Begriffe Gottesbild und Gottesvorstellung weitgehend synonym verwendet. Gottesbild und Gottesvorstellung sind beides Oberbegriffe, wobei sich der Begriff Gottesvorstellung klarer von einem Gottes-Bild im Sinne eines gemalten Bildes über Gott oder eines Gottesbildes im Sinne einer bestimmten Metapher für Gott abgrenzen lässt und dieser Begriff, wie Ziebertz erklärt, einen viel größeren Bereich abdeckt. Dabei werden genauso Eigenschaften, Gefühle, moralische Vorstellungen von Gott mitbeinbezogen. Ich verwende somit diesen Begriff vorrangig und finde ihn geeigneter für die Annäherung an Vorstellungen von Kindern über Gott.¹³

Szagun verwendet auch noch den Begriff des Gotteskonzeptes, den ich hilfreich finde und deshalb auch noch erwähnen möchte. Dieser Begriff scheint auch die Vorstellungen von Kindern gut fassen zu können, da Kinder ein ganzes Konstrukt an Bildern, Gefühlen und Informationen über Gott in sich tragen.

1.4. Gottesverständnis und Gottesbeziehung

Viele Studien zu Gottesvorstellungen machen keine Unterscheidung zwischen den Unterbegriffen Gottesverständnis und Gottesbeziehung. Diese beiden Begriffe werden bei neueren empirischen Studien u.a. von Klein, Flöter, Szagun, Wiedmaier und Bösefeldt bei der Bearbeitung von Gottesvorstellungen von Kindern mitberücksichtigt, da die Wichtigkeit der Unterscheidung und die Komplexität erkannt wurde.¹⁴

¹¹ Vgl.: Bachl, Gottfried/ Wendel Niehl, Franz: Gottesbilder, in: Kasper, Walter (Hg.): Lexikon für Theologie und Kirche. Band 4. Freiburg 1995, 886

¹² Ziebertz, Hans- Georg: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Stuttgart 2003, 332

¹³ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 66

¹⁴ Vgl.: Bösefeldt, Ina: Männlich – Weiblich - Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtung von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext. Diss. Kassel 2009, 28-30

Die ursprüngliche Unterscheidung und Definierung der beiden Dimensionen wurde in der Religionspsychologie beschrieben, eine allgemein anerkannte Theorie dazu gibt es aber nicht. Unter Gottesbeziehung wird laut Grom die emotionale Dimension, unter Gottesverständnis die kognitive Dimension von Gottesvorstellungen verstanden.¹⁵

Das Gottesverständnis bezeichnet das Wissen über und die Frage der Repräsentation von Gott. Die Fragen, die dabei gestellt werden, sind: „Was weiß ich von Gott? Wie kann ich ihn mir vorstellen?“. Wenn man über die Gottesbeziehung spricht, sind die folgenden Fragen wichtig: „Was fühle ich über Gott? In welcher Beziehung stehe ich zu Gott?“. ¹⁶

Diese beiden kognitiven und emotionalen Dimensionen lassen sich aber nicht eindeutig voneinander unterscheiden. Sie sind auf das Engste miteinander verbunden, aber müssen getrennt als zwei eigenständige Subsysteme der Persönlichkeit betrachtet und aufeinander bezogen werden.¹⁷



Abbildung 1 Modell der kognitiven und emotionalen Dimension der Gottesvorstellung¹⁸

*“Vielleicht im Bild der Brennpunkte einer in die gesamte Biographie eingebundenen Ellipse zu denken“*¹⁹ so Szagun, die in ihrer Langzeitstudie Fragen formuliert, die genau auf dieses Zusammenspiel von kognitiven und emotionalen Aspekten von Glaubensvorstellungen eingeht und dieses näher analysiert.²⁰

Frühere Forschungen gingen besonders von der kognitiven Dimension und von der kognitiven Entwicklung aus und schlossen daraus auf die emotionale Dimension und die Entwicklung des Gefühlslebens. Weshalb diese beiden Dimensionen voneinander getrennt betrachtet werden müssen will ich nun näher erklären. Allgemein lässt sich

¹⁵ Vgl.: Grom, Bernhard: Religionspsychologie. München 2007, 163

¹⁶ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 29-30

¹⁷ Vgl.: Grom, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters. Düsseldorf 2000, 115-116

¹⁸ Basierend auf: Szagun, Anna K.: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2006, 30

¹⁹ Ebd.: Szagun, 2006, 30

²⁰ Vgl. ebd.: Szagun, 2006, 30

sagen, dass Emotionen Reaktionsmuster sind, die aus kognitiven und emotionalen Komponenten bestehen.²¹

„Religiöse Gefühle sind gerade durch ihre kognitive Komponente gekennzeichnet, durch ihre Bestimmtheit beim Denken an eine übermenschliche Wirklichkeit oder dem Beeindruckt werden von ihr.“²²

Somit sind religiöse Gefühle besonders von der kognitiven Dimension bestimmt, sie besitzen aber auch eine emotionale Dimension. Gedanken, also die kognitive Dimension, können dem widersprechen was ein Mensch fühlt, oder den Menschen unterschiedlich stark berühren und betreffen. Zum Beispiel: Meine Überlegungen über Gott sagen mir, dass Gott unerreichbar und unsichtbar ist, doch spüre ich seine Nähe und seinen Schutz. Somit müssen Gottesverständnis und Gottesbeziehung je nach ihrer Eigenheit betrachtet werden und es kann nicht von der einen Dimension auf die andere geschlossen werden, obwohl sie oft voneinander beeinflusst werden. Dies ist besonders bei der Untersuchung von religiösen Gefühlen wichtig, da nur so wirklich der Blick auf die emotionale Dimension von Gottesvorstellung eröffnet werden kann.²³

1.5. Zusammenfassung

Ich habe im ersten Teil der Arbeit versucht genauere Definitionen von wichtigen Begriffen zu erarbeiten, mit denen ich im weiteren Verlauf arbeiten werde. Die Begriffe Gott, Bild oder auch Gottesvorstellung sind so vielschichtig und werden oft so unterschiedlich verwendet, wodurch eine genauere Erklärung notwendig wurde. Ebenso ist der komplexe Zusammenhang von kognitiver und emotionaler Dimension bei Gottesvorstellungen wichtig und Voraussetzung um der Vorstellungen von Kinder gerecht zu werden und sie richtig betrachten zu können.

²¹ Vgl.: Grom, 2000, 115-116

²² Ebd.: Grom, 2000, 115

²³ Vgl. ebd.: Grom, 2000, 115-116

2. Vielfalt von biblischen Gottesbildern

Wie schon bei der Definition zu Gott²⁴ beschrieben werden unserer Gottesvorstellungen und Bilder durch die biblische Tradition geprägt und wir sind im Reden von Gott auf sie angewiesen und geleitet, was aber keine Exklusivität dieser Bilder bedeutet, aber sie sind bestimmende Gottesbilder in unserer Kultur und Gesellschaft. Unsere eigenen ganz individuellen Erfahrungen mit Gott, die zu möglicherweise anderen Vorstellungen und Bildern führen, sind dadurch nicht ausgeschlossen.²⁵ Diese eigenen Vorstellungen von Kindern werde ich im empirischen Teil näher betrachten. Hier möchte ich einen Überblick über biblische Gottesbilder geben, wie Gott in der Bibel beschrieben wird und welche Aspekte und Motive dabei wichtig sind. Es gibt in der Bibel ganz viele unterschiedliche Bilder, die Gott beschreiben. Anthropomorphe, personale, gegenständliche, abstrakte Bilder, Metaphern und Symbole für Gott aus der Natur, der Gesellschaft und der Kultur. Gott selbst ist in der Bibel kein Thema. Er wird nicht theoretisch beschrieben, da man von Gott nicht so sprechen kann wie von einem Etwas. Gott wird durch Geschichten beschrieben, in denen er von Menschen in der jüdisch-christlichen Tradition als ein Gegenüber erfahren wurde. Es werden dabei zwei Seiten von Gott in der Bibel dargestellt, der greifbare und erfahrbare Gott z.B. der gute Hirte und der ferne und geheimnisvolle Gott, der in Metaphern und Symbolen, die seine Andersartigkeit hervorheben, beschrieben wird, wie z.B. als Windhauch.²⁶ Es dominieren eindeutig die anthropomorphen Bilder in der Rede von Gott. In den Geschichten des Volkes Israel spiegelt sich eine Vielzahl von menschlichen Zügen wieder, die von Gott erzählen und ihn ausdrücken.²⁷ Er wird mit menschlichen Empfindungen und Leidenschaften wie Zorn, Liebe und Eifersucht geschildert und als Partner beschrieben mit dem man reden und verhandeln kann.²⁸ Diese Eigenschaften Gottes werden durch eine Analogie zu unseren menschlichen Beziehungen zum Ausdruck gebracht, aber durch eine gebrochene Analogie, denn Gott wird dabei nicht einfach vermenschlicht, sondern es wird versucht sich an ihn heranzutasten und der Vorbehalt des „mehr und anders“ wird versucht voll zu bewahren.²⁹

²⁴ Vgl. dazu: 1. Definitionen, Bedeutung von biblische Gottesbilder bei der Definition von Gott und Gottesvorstellungen

²⁵ Vgl.: Szagun, Anna K.: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2008, 412-413

²⁶ Vgl.: Faßnacht, Michael (Hg.): Theologisches Grundseminar. Information – Erfahrungen - Praxisbezug. Biblische Grundlagen. Geschichte, Gottesbilder, Bedeutungen. Band 1. Kevelaer 1999, 48

²⁷ Vgl.: Lachmann: Gott, 1999, 112

²⁸ Vgl. ebd.: Faßnacht, 1999, 48

²⁹ Vgl. ebd.: Lachmann, 1999, 113

Daraus entstanden viele unterschiedliche, oft widersprüchliche Bilder, die hier anhand der Verweise zu den Bibelstellen skizzieren werden, die aber keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Dabei kann nur einen Überblick geben werden und es ist nicht möglich auf die exegetischen Feinheiten und theologischen Auslegungen einzugehen. Ich habe versucht die Bilder in thematisch ähnliche Gruppen zu gliedern, da es mir wichtig erscheint besonders die Motive, die hinter den Bildern stehen, herauszuarbeiten. Im gegebenen Fall beschreibe ich auch die dazu verbundenen und beschriebenen Eigenschaften, die Gott zugesprochen werden.

2.1. Gott als Erlöser und Befreier

Die elementarste Erfahrung für den Glauben Israels ist die Befreiung aus der Knechtschaft in Ägypten. Die Israeliten bekannten Gott als „Herr der Geschichte“, dessen Wirken auf Befreiung und Freiheit zielt, dies gilt auch mit Blick auf individuelle Notsituationen, wie Krankheit und Verleumdung durch Gegner. Diese Geschichte findet sich nicht nur in der Exoduserzählung (Ex 14), sondern immer wieder als Erinnerung in anderen Büchern.³⁰

„Die Ägypter behandelten uns schlecht... Wir schrien zum Herrn, dem Gott unserer Väter, und der Herr hörte unsere Schreie und sah unsere Rechtlosigkeit... Der Herr führte uns mit starker Hand und hoch erhobenem Arm, unter großem Schrecken, unter Zeichen und Wundern aus Ägypten...“ (Dtn 26,5-9)

Wenn sich die Israeliten, wie auch die Menschen von heute, diese Geschichte in Erinnerung rufen und bewusst machen, wie Gott an ihnen gehandelt hat, können sie neue Kraft fürs Leben schöpfen und versuchen den befreienden Gott der Welt von heute wahrnehmen zu lernen.³¹ Dabei werden Gott Eigenschaften wie groß, gerecht und treu zugeschrieben und er wird als Hilfe bei dem bewältigen von schwierigen Lebenssituationen gesehen.³²

2.2. Gott als Schöpfer

Gott wird nach der Sesshaftwerdung und der Landnahme besonders als Herr der Natur, ihrer Gaben und Kräfte von den Israeliten erfahren, wodurch die Israeliten die vielfältigen Herausforderungen dieser neuen Zeit in ihren Glauben integrieren und diesen erweitern. Dies zeigt sich besonders anschaulich in den Schöpfungsgeschichten

³⁰ Vgl. ebd.: Lachmann, 1999, 108-109

³¹ Vgl. ebd.: Faßnacht, 1999, 53-54, 68

³² Vgl.: Henrici, Peter/ Schlosser, Jacques: Gott, 1995, 859

(u.a. Gen 1- 2,4), dabei wird sein Schöpfen immer wieder sehr handwerklich beschrieben (u.a. Ps 104,2) Er wird dabei als Schöpfer der Welt, der alles erhalten kann und will (u.a. Ps 96,10) und alles retten kann, auch noch im Untergang, beschrieben.³³

„Gott, der die Toten lebendig macht und das, was nicht ist, ins Dasein ruft.“ (Röm 4,17)

Aus den Schöpfungsgeschichten wird aber auch die Position des Menschen definiert. Es ist ein Fundament der Zusage, die in besondere Weise den Menschen gilt, aber auch ein Auftrag an den Menschen ist. Der Mensch als Ebenbild Gottes ist einem speziellen Schutz unterstellt, jedoch auch gegenüber der Umwelt und seinen Mitmenschen mitverantwortlich. So wie Gott den Menschen mit großer Barmherzigkeit schützt, so soll auch der Mensch sich vor jeden Menschen stellen und seine Würde und sein Leben schützen.³⁴

„In der Radikalität der menschlichen Würde, die jedem Menschen eine Daseinsberechtigung zuspricht, liegt auch heute die große Herausforderung.“³⁵

2.3. Gott als König und Richter

Die Bibel spricht von Gott als König um seinen universalen Herrschaftsanspruch zum Ausdruck zu bringen. (u.a. Jes 33,22, Ps 47,9) Diese Vorstellung wird besonders wichtig nach der Landnahme Israels um die staatliche Souveränität zu festigen und um Machtanspruch von anderen Völkern wie den Babyloniern und Assyriern entgegenzuwirken. Gott wird dabei zum „König der Götter“ mit weltweitem Machtanspruch erhoben, der somit auch „König über alle Völker“ ist.³⁶

Gott wird in dieser Umbruchszeit auch als Richter bezeichnet, der die Aufgabe hat Recht zu schaffen und zwischen Gerechten und Frevlern zu unterscheiden. Dabei wird Gott in glühendem Zorn beschrieben, der durch ein furchtbares Gericht Gottlose richtet (u.a. Ps 21,10). Jedoch birgt diese Botschaft auch Hoffnung für die Gerechten und Notleidenden, da Gott auf ihrer Seite steht.³⁷

„Sein Zorn brennt und mächtig erhebt er sich, seine Lippen sind voll Grimm und seine Zungen wie ein verzehrendes Feuer“ (Jes 30,27)

³³ Vgl. ebd.: Lachmann, 1999, 109-110

³⁴ Vgl. ebd.: Faßnacht, 1999, 130-131

³⁵ Ebd.: Faßnacht, 1999, 131

³⁶ Vgl.: Rempe, Regine: „Bist du ein Haus aus dicken Steinen?“ Analyse von Gottesbildern in Liedern für Grundschulkinder. Kriterien und Befunde. Diss. München 2008, Quelle: <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/volltexte/2011/224/pdf/dissRempeA4e.pdf>, Stand: 11.04.12, 139-140

³⁷ Vgl. ebd.: Rempe, 2008, 151-152

Die Logik des göttlichen Richtens ist der „Tun-Ergehens- Zusammenhang“, wonach Gott jedem das zuteilt, was er verdient nach dem Prinzip „Auge um Auge“. Dieses Bild wird aber schon im Alten Testament stark kritisiert und das Tun vom Ergehen entkoppelt, wie in der Geschichte des leidenden Gottesknecht (Jes 52, 53) oder im Buch Hiob.³⁸

2.4. Gott als Beschützer und Helfer

In der Bibel finden sich auch viele Bilder und Vorstellungen die Gott als Beschützer und Helfer darstellen. Beschreibungen wie Gott als guter Hirte(u.a. Ps 23, Lk 15,3-6), als Burg und Turm(u.a. Jes 2,10; Ps 18,3), Gott als Schild (Ps 3,4), als Arzt (u.a. Ps 30,3) oder Geburtshelferin (u.a. Ps 22,10-11) nehmen auf diese Motive immer wieder Bezug. Dabei wird Gott als gnädig, treu und barmherzig beschrieben.³⁹

„Wie ein guter Hirte führt er seine Herde zur Weide, er sammelt sie mit starker Hand. Die Lämmer trägt er auf dem Arm, die Mutterschafe führt er behutsam.“(Jes 40, 11)

Gott als guter Hirte leitet und begleitet den Menschen, gibt ihm Orientierung und Lebenssinn und bleibt auch in dunklen und schweren Stunden auf der Seite des Menschen. Er ist der Beschützer des persönlichen Lebens und steht treu zu den Menschen. Jesus bezeichnet sich im Neuen Testament selbst als guter Hirte, der jedes seiner Schafe kennt, sie beim Namen ruft und ihnen das Leben in Fülle schenkt.⁴⁰

In der Botschaft Jesu dominiert somit auch eindeutig die Rede vom gnädigen, barmherzigen, langmütigen und gütigen Gott, vom Gott als großmütiger sich erbarmender König (Mt 18, 23-27), als barmherziger Vater (Lk 15, 11-32), als suchender Hirte (Lk 15, 3-6), als Schöpfer, der sich um seine Schöpfung sorgt (Mt 6,25ff), als gnädiger Richter (Lk 18,9-14) und als gerechter Weinbergbesitzer (Mt 20, 1-16).⁴¹

³⁸ Vgl. ebd.: Rempe, 2008, 152

³⁹ Vgl.: Henrici, Peter/ Schlosser, Jacques: Gott, 1995, 859

⁴⁰ Vgl. ebd.: Frielingsdorf, 2001, 168

⁴¹ Vgl. ebd.: Lachmann, 1999, 110-111

2.5. Gott als Vater und Mutter

Oft begegnet Gott in der Bibel als Vater oder Mutter, der oder die sich um den erstgeborenen Sohn Israel kümmert (u.a. Hos 11,1), ihn tröstet (u.a. Jes 66,13) und ihn erzieht (u.a. Jes 46,3-4). Dabei wird die persönliche Beziehung von Gott zu jedem einzelnen Menschen betont und durch eine Analogie zur Eltern- Kind Beziehung beschreiben. Auch im Neuen Testament finden sich Bibelstellen, in denen Gott als Vater und Mutter auftritt (u.a. Mt 8,9, Lk 15,11-32) und Jesus spricht 170-mal Gott mit „Vater“ an. Die Gottesbilder brechen aber immer schon die Analogie auf, weisen darüber hinaus und haben eine kritische Funktion. Sie weisen darauf hin, dass Gott immer schon mehr ist, sie widersprechen den Machtansprüchen der vielen Väter in der Gesellschaft und sie drehen die Rolle von Vater und Mutter um.⁴² Die Liebe des elterlichen Gottes knüpft sich auch nicht an Bedingungen, Gott weiß was der Mensch zum Leben braucht und sorgt um ihn. Dabei ist Gott erfahrbar als wohlwollender und besorgter Vater, der das Gegenteil eines Tyrannen und eines strafenden Despoten ist, wie manche Kinder ihre Väter erleben müssen.⁴³

„Als Israel jung war, gewann ich ihn lieb, ich rief meinen Sohn aus Ägypten...Ich war es, der Efraim gehen lehrte....Ich neigte mich ihm zu und gab ihm zu essen.“ (Hos 11,1-4)

Gott wird auch eindeutig im Bild der Mutter dargestellt, die ihr Kind stillt (u.a. Num 11,11-13; 1 Petr 2,2-3), die schwanger ist und gebiert (u.a. Dtn 32,18; Joh 16,21) und die ihren Säugling nicht vergisst (u.a. Jes 49,15).⁴⁴ Gottes Liebe wird wie die Liebe einer Frau zu ihrem Kind beschrieben, dabei ist diese Liebe viel beständiger und fester als je eine menschliche Liebe sein kann, Gott lässt den Menschen nie im Stich, jedoch wird hervorgehoben, dass die mütterliche Sorge die höchste menschliche Sorge ist.⁴⁵

„Ich hatte sehr lange geschwiegen, ich war still und hielt mich zurück. Wie eine Gebärende will ich nun schreien, ich schnaube und schnaube.“ (Jes 42,14)

Gottes Schmerz, verursacht durch das menschliche Versagen, wird durch das Bild einer gebärenden Frau beschrieben. Durch die Geburt entsteht etwas Neues, so auch durch die

⁴² Vgl.: Eltrop, Bettina (Hg.): Frauenbibelarbeit. Frauengottesbilder. Stuttgart 2001, 23

⁴³ Vgl.: Frielingsdorf, Karl: Dämonische Gottesbilder. Ihre Entstehung, Entlarvung und Überwindung. Mainz ³2001, 169-170

⁴⁴ Vgl. ebd.: Eltrop, 2001, 21

⁴⁵ Vgl.: Mollenkott, Virginia R.: Gott - eine Frau? Vergessene Gottesbilder der Bibel. München 1985, 26

Geburtswehen Gottes. Es entsteht eine neue Welt in der die Finsternis zu Licht gemacht wird.⁴⁶

2.6. Symbole aus der Natur

Die Israeliten griffen in der Beschreibung von Gott auf Symbole aus der Natur zurück, die elementar für ihre Lebensumstände zu der damaligen Zeit waren. In der Lebenswelt der Wüste ist Wasser kostbar, Licht und Schutz lebensrettend, deshalb ist die Symbole Quelle, Licht und Fels für Gott sehr plausibel und lebensnah. Für Menschen der westlichen Welt sind diese Symbole sinnentleert, da Wasser, Licht und Schutz immer vorhanden sind.⁴⁷

Das Symbol Licht wird in unterschiedlichsten Funktionen und Ausprägungen verwendet und beschrieben. Licht spendet Leben (u.a. Gen 1,1ff), denn ohne Licht kann nichts gedeihen und der Mensch nicht leben. Licht vertreibt aber auch die Finsternis (u.a. Hi 3,20) oder kann zum Erkennen der Wahrheit führen (u.a. Jes 60,19; 1.Kor 4,5).⁴⁸

„Das wahre Licht, das jeden Menschen erleuchtet, kam in die Welt.“ (Joh 1,9)

Im Neuen Testament bekommt das Licht als Bild für Jesus, besonders bei Johannes eine zentrale Bedeutung (u.a. Joh 1,9). Das Licht, das Gott beschreibt, erscheint auch hier im Neuen Testament in unterschiedlichsten Formen als Stern von Bethlehem (Mt 2,2), als Feuer der Pfingstgeschichte (Apg 2,3) oder als Licht der aufgehenden Sonne in der Auferstehungsüberlieferung (Mk 16,2).⁴⁹

Wasser als Symbol der Quelle des Lebens ist für heutige Menschen nicht mehr nachvollziehbar. Wasser ist bei uns kein kostbares Gut mehr, da jeder unbegrenzt Zugang dazu hat und Wasser in Fülle vorhanden ist. Doch in vielen Gebieten der Erde ist Wasser noch immer, so wie damals, ein existenzielles und wertvolles Gut zum Überleben, da es nur begrenzt und schwer verfügbar ist. Das Symbol Wasser als Gottesbild übersteigt aber immer schon das unmittelbare physische Überleben und zielt auf Tiefe, Reinheit und Erkenntnis ab (u.a. Jer 2,13; Ps 36,10; Mt 5,6).⁵⁰

Der Fels (u.a. Ps 18,3) zeigt sich in seiner vollen Schönheit und Erhabenheit, jedoch auch zugleich schroff, abweisend und kalt. Er, auch im Symbol der Burg und des Turms, wie weiter oben schon erwähnt, birgt Schutz vor Feinden und Gefahren und ist

⁴⁶ Vgl. ebd.: Mollenkott, 1985, 21

⁴⁷ Vgl. ebd.: Rempe, 2008, 184

⁴⁸ Vgl. ebd.: Rempe, 2008, 186-187

⁴⁹ Vgl. ebd.: Rempe, 2008, 186

⁵⁰ Vgl. ebd.: Rempe, 2008, 187-188

ein Symbol für Beständigkeit und Unvergänglichkeit. Er weckt Gefühle der Herrlichkeit und Ehrfurcht. Der Berg ist jedoch auch ein Ort der Gottesbegegnung (u.a. Ex 3,6; Mt 17,1).⁵¹

2.7. Gott als Weisheit, Liebe und Geist

Gott wird immer wieder von den Menschen als Kraft des Lebens erfahren. Diese Kraft drückt sich in unterschiedlicher Form aus und wird in den Erfahrungen der Menschen als Weisheit, Liebe und Geist Gottes beschrieben.

Im Neuen Testament bündelt das große Thema „Gott ist die Liebe“ (u.a. 1 Joh 4,8) eine Fülle an biblischen, kirchlichen und theologischen Aussagen über Gott und es scheint, als ob damit das Wesentliche des christlichen Gottesverständnisses ausgedrückt ist.⁵²

„Wer nicht liebt, hat Gott nicht erkannt; denn Gott ist die Liebe.“ (1 Joh 4,8)

Gott geht in Liebe auf die Menschen zu, jedoch sprengt seine Liebe auch alle Grenzen der menschlichen Liebe. Sie spitzt sich radikal in der Feindesliebe zu (u.a. Mt 5,43ff) und in der Erfahrung des Aushaltens und Überwinden des Todes durch die Auferstehung Jesu. In Jesu wird die Verheißung, „Ich bin der <Ich-bin-da>“ (Ex 3,14a), die Moses am brennenden Dornbusch zugesprochen wurde, erfüllt und gleichzeitig überboten.⁵³

Die Rede von Gott als Weisheit (u.a. Weish 1,6-7; Mt 11,19) hat weibliche Weisheitsgöttinnen (z.B. Maat in Ägypten), die im gesamten Orient verbreitet waren, zum Vorbild. Die göttliche Weisheit wird mit der Schöpfung verbunden, sie spendet Leben und erteilt den Menschen Rat, so wie auch Frauen als Beraterinnen fungieren und durch ihre Weisheit wirken. Sie ist aber auch Anwältin der Armen und steht für Gerechtigkeit ein.⁵⁴

Gott als Geistkraft wird nahezu mit allem Wirken Gottes in Verbindung gebracht von der Schöpfungsgeschichte bis zum Pfingsterlebnis (u.a. Gen 1; Apg 2,1-12). Die Metapher drückt die Anwesenheit Gottes aus, aber auch die Unsichtbarkeit und Unverfügbarkeit Gottes. Dabei reicht die Bedeutung von Atem, Geist, und Hauch bis zu Naturphänomenen wie Wind und Feuer. Im Deutschen ist der Geist männlich besetzt, wobei im Hebräischen das Wort „ruach“ meist weiblich verwendet wird.⁵⁵

⁵¹ Vgl. ebd.: Rempe, 2008, 188-191

⁵² Vgl. ebd.: Lachmann, 1999, 111

⁵³ Vgl. ebd.: Rempe, 2008, 70

⁵⁴ Vgl. ebd.: Eltrop, 2001, 22

⁵⁵ Vgl. ebd.: Eltrop, 2001, 22

Es gibt sehr viele unterschiedliche Beispiele für das Wirken Gottes, wie Gott als Feuersturm zu Pfingsten (Apg 2,1-12), als brennender Dornbusch (Ex 3,12-14) oder Gott als der „*Wind, der bläst, wo er will*“ (Joh 3,8).

Der Geist Gottes entzieht sich der Fassbarkeit des menschlichen Verstandes, er ist aber zugleich Lebenskraft für den Menschen und drückt die große Leidenschaft aus, die Gott für den Menschen empfindet. Das Feuer Gottes vermag aber auch den Menschen mitzureißen und zu begeistern, da der Mensch so sein Wirken spüren kann.⁵⁶

2.8. Weitere biblische Gottesbilder

Ebenso finden sich Symbole aus dem menschlichen Körper wie Gottes Auge (u.a. Ex 33,17), Gottes Ohr (u.a. Ps 94,9) oder Gottes Hand (u.a. Ex 7,5; Ps 31,16) als Metapher für das Handeln Gottes an dem Menschen und in der Welt. Die Hände Gottes werden als schöpfend, herrschend, mächtig aber auch als schützend, tröstend und zärtlich beschrieben.⁵⁷ Ungewöhnliche eher unbekannte Bilder sind Metaphern von Gott als Tier, wie das Bild der Bärenmutter (Hos 13,7-8), der Vogelmutter (u.a. Dtn 32,11-12) oder der Henne (u.a. Ps 17,8-9; Lk 13,34).⁵⁸

2.9. Alttestamentliches Bilderverbot

“Du sollst dir kein Gottesbild machen und keine Darstellung von irgendetwas am Himmel droben auf der Erde unten oder im Wasser unter der Erde. Du sollst dich nicht vor anderen Göttern niederwerfen und dich nicht verpflichten, ihnen zu dienen.” (Ex 20,4-5a)

Das Bilderverbot⁵⁹ will in ihrer frühesten Bedeutung Israel von der übrigen altorientalischen Welt, die voller Götter ist, abgrenzen. Es ist zunächst ein Fremdgötterverbot und verurteilt die religiöse Praxis der Nachbarvölker. Wer Bilder verwendet steht in der Gefahr sich auf andere Gottheiten zu beziehen und Jahwe mit diesen Göttern auf die gleiche Stufe zu stellen. Das Bilderverbot geht später in seiner Bedeutung aber noch einen Schritt weiter. Es verbietet nicht nur Bilder von anderen Göttern zu machen, sondern Gottesbilder von Jahwe werden verboten. Der Mensch kann nicht über Jahwe verfügen, er ist unsichtbar und unbegreiflich. In der antiken Welt gab es die Vorstellung, dass jedes Bild in einer festen Beziehung zum abgebildeten Wesen steht, somit eine „Realpräsenz“ besitzt. Damit einher ging die Vorstellung, dass

⁵⁶ Vgl. ebd.: Rempe, 2008, 194-195

⁵⁷ Vgl. ebd.: Rempe, 2008, 171-181

⁵⁸ Vgl. ebd.: Eltrop, 2001, 21

⁵⁹ Vgl. dazu: u.a. Ex 20,23; 34,17; Lev 19,4; 26,1; Dtn 4,15-25; 5,8; 27,15

man mit Hilfe eines Bildes Macht über das abgebildete Wesen bekam. Doch davon grenzt sich das Bilderverbot ab, denn Jahwe ist unverfügbar und lässt sich nicht dingfest machen oder beherrschen.⁶⁰

In der Bibel wird Gott aber in viele Bilder beschrieben, die erfahrene und erhoffte Gottesgeschichten abbilden. Ebenso zeigen geschichtlich- archäologische Funde, dass Israel immer eine Fülle an biblischen Darstellungen hatte und dies ging durch die ganze Religionsgeschichte.⁶¹ Wie kann man diese beiden Annahmen zusammen denken? Die Gottesbilder der Bibel sind vielfältig. Manche Bilder ergänzen sich, andere schließen sich gegenseitig aus, sie sind subjektiv, durch die Situation geprägt und haben etwas Vorläufiges. Zum Beispiel sahen die Erzväter und Mütter, die als Nomaden lebten, Gott als einen der sie begleitet, im Gegenzug war der Gott der Ägypter ein Befreier und Retter. Dies steht nicht in Widerspruch zum Bilderverbot, aber es erinnert immer daran, dass Gott immer mehr ist als die für ihn benutzten Bilder.⁶²

Verboten ist somit nicht die Verbildlichung, Imagination und Versinnlichung Gottes, wohl aber dessen Festlegung auf ein Bild oder auf ein Abbild. Somit gewährt das Bilderverbot die Nicht- Festlegbarkeit und Unverfügbarkeit Gottes, verhindert seine Fixierung auf ein innerweltliches Objekt und die Anbetung entsprechender Bildwerke, jedoch nicht die Entstehung von Gottesvorstellungen und Bildern die Erfahrungen mit Gott schildern.⁶³

2.10. Zusammenfassung

Dabei kann die Fülle an unterschiedlichen Bildern der Bibel hier in diesem Kapitel nur allgemein skizziert werden, jedoch zeigt sie die Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit an Bildern und Symbolen in denen Gott als anthropomorphe und nicht-anthropomorpher Gestalt gedacht und erklärt wurde, und die Unterschiedlichkeit der Eigenschaften, die in Analogie zum Menschen verwendet wurden, um Gott zu beschreiben. Die Symbole von Gott und ihre Beschreibung, wie die gegenständlichen Bilder von Gott, übersteigen immer schon die „weltliche“ Bedeutung, die wir ihnen zusprechen. Dabei wird auch das Bemühen sichtbar, Gott menschlich zu beschreiben, aber zum andern auch diese gegenständlichen Bilder zu übersteigen und zu zeigen, dass Gott immer schon „mehr und anders“ ist. Dabei hat das alttestamentliche Bilderverbot eine große Bedeutung, da es diese Unsagbarkeit Gottes versucht hat zu schützen und zu

⁶⁰ Vgl.: Foitzik, Karl: Die Rede von Gott und das biblische Bilderverbot, in: Baugerüst 4(2006), 8-10

⁶¹ Vgl.: Ritter: Gott- Gottesbilder, 2002, 89

⁶² Vgl. ebd.: Foitzik, 2006, 11

⁶³ Vgl. ebd.: Ritter, 2002, 89-90

bewahren, jedoch bei genauere Betrachtung mehrere Bedeutungen in sich trägt, die ich probiert habe kurz zu skizzieren.

Ich gehe in meiner Arbeit nicht von biblischen Gottesbildern aus, sondern von Gottesvorstellungen von Kindern und frage anschließend nach Übereinstimmungen, wichtigen Aspekten und Auffälligkeiten in Bezug auf biblische Gottesbilder, weshalb ich auch erst wieder bei meinen Schlussfolgerungen auf diese Kapitel zu sprechen komme. Ich verwende bei der Bearbeitung der empirischen Studien die Sichtweise und Überlegungen der Kindertheologie, die ich nun hier kurz skizzieren möchte.

3. Kindertheologie

Die Kindertheologie als selbstständige Disziplin nimmt Kinder und ihrer Theologie in den Blick. Sie geht von einem Perspektivenwechsel aus, durch den Kinder nicht mehr nur Empfänger von Theologie und Religion sind, sondern *„Subjekte von Theologie“*⁶⁴, die religiös produktive Kompetenzen besitzen. Kinder haben eine eigene Theologie, eine eigene Religiosität und eine eigene Lebensweise und müssen in der Gesellschaft und Gemeinde wahrgenommen und ernst genommen werden.⁶⁵

Im Zentrum der Kindertheologie steht die Gottesfrage, so Bucher. Egal welche Vorstellungen und Bilder Kinder von Gott haben, sie werden ins Zentrum gerückt und zu aller erst einmal gewürdigt und wahrgenommen. Der Einfluss der Lebens- und Erfahrungskontexte wird dabei nicht vergessen oder bestritten, aber Kernaussage der Kindertheologie wie auch des Kinderbildes der neuen Entwicklungspsychologie ist, dass Kinder nicht einfach diese Einflüsse reproduzieren, sondern dass sie diese als Konstrukteure aktiv gestalten und weiterentwickeln.⁶⁶ Kinder sind von Anfang an aktive Subjekte, die ihre Mit- und Umwelt rekonstruieren und sich diese auf ihre Weise aneignen.⁶⁷

Nach Härle dient Theologie *„der gedanklichen Durchdringung, Reflexion und Überprüfung, also der denkenden Rechenschaft über den christlichen Glauben.“*⁶⁸

Daran anknüpfend kann man sagen, dass somit jede gläubige Rede eine theologische Rede ist, wenn der glaubende Mensch auch ein denkender Mensch ist, der sich Fragen

⁶⁴ Bucher, Anton: Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? in: Bucher, Anton / Büttner, Gerhard (Hg.): Mittendrinnen ist Gott Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 1. Stuttgart 2002, 9

⁶⁵ Vgl.: Wiedmaier: Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen, 2008, 63-64

⁶⁶ Vgl. ebd.: Bucher, 2002, 17-18

⁶⁷ Vgl. ebd.: Bucher, 2002, 13-14

⁶⁸ Härle, Wilfried: Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch- theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: Bucher, Anton (Hg.): „Zeit ist immer da“ Wie Kinder Hoch-Zeiten und Festtage erleben. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 3. Stuttgart 2004, 23

stellt. Dies gilt dann natürlich auch für Kinderäußerungen.⁶⁹ Dabei ist aber festzuhalten, dass Kinder keine wissenschaftlichen Experten sind, sie sind aber Experten ihrer eigenen Fragen und ihrer Lebenswelt und können so die anderen Bereiche der Theologie bereichern.⁷⁰

3.1. Theologie von, mit und für Kinder

Schweitzer plädiert für eine Erweiterung des Begriffs der Kindertheologie, aber auch eine Präzisierung und fordert eine klare Unterscheidung zwischen religiösem Denken und Denken über religiöses Denken. Er unterscheidet zwischen Theologie von, mit und für Kinder. Die „Theologie der Kinder“ hat die Aufgabe das Denken über das religiöse Denken von Kinder mehr in den Blick nehmen.⁷¹

“Mit dem Rede von Kindertheologie soll hervorgehoben werden, dass Kinder beispielsweise nicht nur ein eigenes Gottesbild oder Gottesverständnis haben, sondern dass sie über dieses Verständnis auch selbst und eigenständig nachdenken und dass sie dabei auch zu durchaus eigenen Antworten gelangen, die sowohl im Horizont der kindlichen Weltanschauung als auch im Sinne einer Herausforderung für Eltern ernst zu nehmen sind.“⁷²

Dabei muss man sich ernsthaft auf die Vorstellungen von Kindern eingelassen und es wird den Kindern selbstständiges Denken über ihr religiöses Denken zugesprochen und zugemutet. Aus dieser Herangehensweise entstehen auch Handlungsfolgen für die Praxis mit Kindern, welche die „Theologie mit Kindern“ darstellt. Dies ist die religiöse Praxis theologischen Fragens und Antwortens gemeinsam mit Kindern. Als dritte Dimension legt Schweitzer die „Theologie für Kinder“ fest, die keine bloße Vermittlung von Wissen aus der akademischen Theologie sein soll, sondern eine Aufklärung durch Theologie und eine religiöse Bildung.⁷³

3.2. Ziel der Kindertheologie

Die Kindertheologie, durch ihre neue Sichtweise auf Kinder und ihre Theologie, fordert, dass dieser Perspektivenwechsel auch die religiöse Arbeit mit Kindern verändert. Ziel der Kindertheologie ist es, laut Freudenberger-Lötz, das Kinder kognitive Klarheit und

⁶⁹ Vgl. ebd.: Bucher, 2002, 11

⁷⁰ Freudenberger- Löt, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Konzeptionelle Grundlegung und empirische Befunde, in: Freudenberger- Löt, Petra (Hg.): „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“ Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter. Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband. Stuttgart 2011, 12

⁷¹ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 65

⁷² Schweitzer, Friedrich: Was ist und wozu Kindertheologie, in: Bucher, Anton / Büttner, Gerhard (Hg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 2. Stuttgart 2003, 10

⁷³ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 65

emotionale Sicherheit erlangen. Somit mit Blick auf die Gottesvorstellung, dass Kinder ein klares Gottesverständnis ausbilden und eine stabile Gottesbeziehung leben lernen.⁷⁴

„Kognitive Klarheit bedeutet, dass Kinder und Jugendliche vernetztes Wissen erwerben und eine Ordnung in ihrer religiösen Vorstellungswelt erzielen.“⁷⁵

Somit sollte das Anliegen der religiösen Erziehung und des Religionsunterrichts sein, religiöse Bildung anzubieten, wobei es dabei nicht um eine Vermittlung von Inhalten, sondern um eine aktive Aneignung gehen muss. Kinder stellen früh theologische Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu und entdecken und erkunden ihr Leben und die Welt. Das Bildungsangebot sollte ihnen ermöglichen Antworten auf ihre Lebensfrage selbst zu entwickeln und diese mit neuen Inhalten zu vernetzen und auf ihre eigene Lebensrealität zu beziehen. Wenn sie dabei Modelle entwickeln, die plausibel und tragfähig sind, erlangen sie emotionale Sicherheit.⁷⁶

3.3. Zusammenfassung

Der Ansatz der Kindertheologie hat großen Einfluss auch auf die empirischen Studien zu Gottesvorstellungen bei Kindern und war auch Motor für viele Studien. Ausgangspunkt dieser Arbeit sind Gottesvorstellungen von Kindern, somit die „Theologie der Kinder“, nach Schweitzer, dabei werden Kindern nicht nur eigene Gottesvorstellungen zugeschrieben, sondern ihnen auch zugemutet über eigene religiöse Vorstellungen nachzudenken und diese zu reflektieren. Studien, wie Wiedmaier und Szagun, ließen Kinder zu Wort kommen und sie konnten selber über ihre Vorstellungen nachdenken und diese reflektieren, wodurch Konturen ihrer Theologie sichtbar und beschreibbar wurden. Im nächsten Schritt gebe ich einen Überblick über die empirischen Forschungen zu Gottesvorstellungen.

⁷⁴ Vgl. ebd.: Freudenberger- Lötzt, 2011, 13

⁷⁵ Ebd.: Freudenberger- Lötzt, 2011, 13

⁷⁶ Vgl. ebd.: Freudenberger- Lötzt, 2011, 13

4. Überblick über die Forschung zu Gottesvorstellungen

4.1. Einleitung

Das Wissen über Gottesvorstellungen von Kindern ist wichtig, weil diese Vorstellungen Einfluss darauf haben wie Kinder und Jugendliche über sich selbst denken, was ihnen in ihrem Leben wichtig ist und welche Hoffungen sie haben. Die Fülle an unterschiedlichen Studien zeigt ein breites Spektrum von religiösen Haltungen und Orientierungen, innerhalb dessen die Gottesfrage eine Schlüsselfrage darstellt.⁷⁷ Bevor ich auf die neueren empirische Studien von Szagun, Wiedmaier und Bösefeldt eingehe möchte ich einen Überblick über die Forschungsgeschichte der letzten zwanzig Jahre zu Gottesvorstellungen bei Kindern geben. Studien, die sich mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen beschäftigen werde ich genauso wie Studien von Kindern im Kleinkindalter und weitere Studien, nicht näher beleuchten, wobei diese sicher noch einen breiteren Einblick in die Debatte liefern würden.⁷⁸

In den 1990er Jahren widmet sich die Religionspädagogik verstärkt der Fragen von Gottesvorstellungen bei Kindern. Fragen nach der Beziehung zwischen Gott und den Menschen, nach dem Wirken Gottes in der Welt, nach der Bedeutung Gottes für das eigene Leben sowie Fragen nach dem Ort und der Macht Gottes standen dabei beim Großteil der Forschungen im Mittelpunkt.⁷⁹

Die Methodik war dabei sehr unterschiedlich. Die Auswertung von Bildern, Fragebögen, Einzelgesprächen, Gruppengesprächen oder auch des Unterrichtsgeschehen sollten einen Einblick in die Entwicklung von Gottesvorstellungen und den Glauben von Kindern geben. Es war lange umstritten Kindern ihre Gottesvorstellungen malen zu lassen, aber Mitte der 1990er Jahre mehrten sich die Untersuchungen die gemalte Bilder in den Vordergrund rückten. Dabei gibt es Chancen und Stärken, aber auch Probleme und Grenzen dieser Methodik, die im gegebenen Fall näher erläutert werden müssen. Allgemein wurde versucht die Komplexität des Untersuchungsgegenstands durch

⁷⁷ Vgl.: Lehmann, Christine: Gottesvorstellungen von Mädchen und Jungen, jungen Männern und Frauen, in: Pithan, Anneliese (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh 2009, 182

⁷⁸ Weitere Studien zu Gottesvorstellungen: vgl. dazu: Studien über Jugendliche: u.a. Sandt(1996), Jörns(1998), Riegel(2004), Ziebertz(2003) Shell Jugendstudie(2000); Studien über Kleinkinder: u.a. Ekerle(2002); Schreiner/Thomas(2000); Untersuchung über Selbst- und Gottesbild von Daniel(1997); Untersuchung zu Gottesbildern von blinden Kinder von Kammeyer(2002)

⁷⁹Vgl. ebd.: Lehmann, 2009, 182

mehrperspektivische Zugangsweisen gerecht zu werden und das methodische Instrumentarium zu verfeinern.⁸⁰

Die achte Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland⁸¹ und die Aufnahme der Forderungen der Kindertheologie haben ebenso Auswirkungen auf die Studien. Kinder und Jugendliche ernst zu nehmen und als Subjekt in den Forschungsprozess einzubeziehen war zunehmend das Bemühen.⁸²

4.2. Beschreibung der empirischen Studien

Ich möchte im ersten Teil darlegen welche Methodik, Vorgangsweise, Fragestellungen und Ziele in den Studien verwendet und formuliert wurden und welche Veränderungen dabei über die Jahre erkennbar sind. Im zweiten Teil lege ich die Ergebnisse der Studien unter dem Gesichtspunkt einiger Fragen näher aus und versuche Gemeinsamkeiten, Gegensätze und wichtige Erkenntnisse herauszuarbeiten. Ich kann die vorgestellten Studien hier aber nur ansatzweise beschreiben und die Ergebnisse muss ich verkürzt darstellen, da dieses Kapitel einen Überblick bieten soll und keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Bucher(1994)

Bucher untersuchte die Gottesvorstellungen von 343 Kindern im Kanton Luzern und aus Wien anhand von Zeichnungen. Die Kinder sollten spontan zeichnen was sie sich unter Gott vorstellen und diese Zeichnungen wurden dann unter dem Gesichtspunkt anthropomorph oder symbolisch statistisch ausgewertet. Er fragte dann weiter, ob Gott als weibliches oder männliches Wesen dargestellt wird, ob ein Bart gemalt wurde, welches Gewand und welche Umgebung die Bilder haben. Ziel seiner Untersuchung war es dem Phänomen „Anthropomorphismus“ näher zu kommen und dieses anhand von entwicklungspsychologischen Modellen zu begründen und zu würdigen.⁸³

⁸⁰ Vgl.: Lehmann, Christine: Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie. Neukirchen-Vluyn 2003, 53, 62

⁸¹ Die Synode hat 1994 in Halle über Kinder und ihre Stellung und Verantwortung in der Kirche und Gesellschaft beraten. Wichtig dabei war die biblische Botschaft. (Vgl. u.a. Mk 9,33-37; Mk 10,13-17) Es entstand die Forderung nach einem Perspektivenwechsel, dahingehend dass Kinder als vollwertige Menschen gesehen werden. „*Die eigene Sicht der Kinder von Leben und Welt ernst zu nehmen...und das Eingeständnis, dass Kinder eine eigene Religiosität [und] eine eigene Theologie... haben.*“ (Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland [Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.)]: Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Kirche und Gesellschaft. Gütersloh 1995, 50, 55) Daraus folgt, dass Kinder Erwachsene brauchen, die ihr Aufwachsen aktiv begleiten, die sie vor überfordernde Einflüsse und Zwänge abschirmen, die sie aber in ihrer Eigenständigkeit würdigen. Erwachsene müssen lernen Kinder als Partner in einem Dialog ernst zu nehmen, sie müssen lernen Kinder zu verstehen und dadurch können sie von Kindern lernen und zu neue Einsichten kommen. (Vgl. ebd.: Synode der Evangelischen Kirche in Deutschland, 1995, 49-50, 55-56)

⁸² Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 62

⁸³ Vgl.: Bösefeldt: Männlich – Weiblich – Göttlich, 2009, 90-91

Schweitzer/ Nipkow/ Faust- Stiehl u.a.(1995)

Die Autoren und Autorin beobachteten über fünf Jahre mit Hilfe von Tonbandaufnahmen 24 Stunden Religionsunterricht im süddeutschen Raum. Ziel der Untersuchung war es, durch einen entwicklungspsychologisch vermittelten unterrichtsanalytischen Zugang, Lehrerinnen und Lehrer zu helfen die religiöse Entwicklung von Kindern wahrzunehmen und angemessene Impulse und Inhalte zu finden, die zu einer Weiterentwicklung religiöser Vorstellungen beitragen können.⁸⁴

Hanisch(1996)

Hanisch untersuchte Zeichnungen von religiös und nicht religiös erzogenen Kindern im süddeutschen Raum. Diese Bilder wurden im Religionsunterricht angefertigt. Die SchülerInnen bekamen den Auftrag ihre Gottesvorstellungen zu zeichnen. Die Forschungsfragen, die Hanisch beschäftigten, waren welches Gottesbild bei religiös erzogenen Kindern vorzufinden ist, wie sich diese Vorstellungen entwickeln und durch welche Faktoren diese Entwicklung beeinflusst wird. Hanisch teilte die Bilder, in Anlehnung an Bucher, in anthropomorphe und symbolische Gottesbilder ein und analysierte sie unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten. Das Ziel des Forschungsprojektes war zu überprüfen, ob es geschlechterspezifische Unterschiede in der Entwicklung von Gottesvorstellungen von Mädchen und Jungen gibt.⁸⁵

Arnold/ Hanisch/ Orth(1995/96)

Bei dieser Untersuchung wurden von SchülerInnen zwischen 9 und 11 Jahren Gottesbilder angefertigt und danach in einem Einzelgespräch näher erläutert. Themen des Gesprächs waren Gottesbild, Gottesverständnis und Gotteserfahrung, Bedeutung und Verständnis Jesus sowie Gebeterfahrung. Die Forderung der 8. Synode der Evangelischen Kirche Deutschland nach einem Perspektivenwechsel zugunsten der Kinder und, dass die Aussagen der SchülerInnen im Mittelpunkt stehen sollen, probierten die Autoren hier einzulösen, weshalb sie auch im Gegensatz zu Hanisch und Bucher Einzelgespräche führten und nicht nur Bilder heranzogen. Forschungsziel war es, herauszufinden was Kinder unter Glauben, Religion und Theologie verstehen, was sie selbst glauben und welche Bedeutung ihr Glaube für sie hat.⁸⁶

⁸⁴ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 54-56

⁸⁵ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 57

⁸⁶ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 57-58

Klein(2000)

Klein untersuchte in einem Zeitraum von drei Jahren fünf Mädchen im Alter zwischen 6 und 12 Jahren, anhand von jeweils drei Malinterviews, die außerhalb des Unterrichts stattfanden. Beeinflusst ebenso durch die Synode von Evangelischen Kirche Deutschland ging es ihr darum die „*eigene Theologie von Kindern, ihre religiösen Erfahrungen, Fragen, Deutungen und Vorstellungen und ihre Beziehung zu Gott wahrzunehmen und sichtbar zu machen, zu rekonstruieren, ins öffentliche Bewusstsein zu heben und so in den theologischen Diskurs einzubringen*“.⁸⁷ Sie ließ die Mädchen ein Bild von Gott malen, danach erklärten die Kinder ihr Bild und anschließend führten sie ein Gespräch über die Bilder mit Hilfe von Impulsen und Fragen.⁸⁸

Sies, Orth, Strieb(2000)

Alle drei Autoren ließen Kinder Bilder malen, wie sie sich Gott vorstellen, wobei Sies danach ein Gespräch mit ihnen führte um zu erforschen welche Gottesvorstellungen Kinder haben. Diese Gespräche waren aber von den Erwachsenen dominiert und die Kinder kamen in einen Rechtfertigungsdruck. Deshalb ist diese Untersuchung nicht ergiebig, zeigt aber die Gefahr von empirischen Studien auf, weshalb ich sie kurz erwähnen wollte. Orth ließ, kritisch an Sies anschließend, SchülerInnen an zwei Nachmittagen ihre Vorstellungen zu Religion und Gott malen und forderte sie danach auf ein halbstündiges Gespräch darüber miteinander zu führen. Er selbst griff nicht in die Diskussion ein und war nur der Moderator. Ziel dieser Untersuchung war es herauszufinden, wie Kinder ihren eigenen Glauben denken und inwieweit man bei ihnen von theologisch produktiven Subjekten sprechen kann. Strieb legte in seiner Untersuchung den Schwerpunkt ganz auf die Dokumentation und Auswertung der Malprozesse, dabei verwendete er auch Video- und Fotosequenzen und wertete sie mit Hilfe von Leitfrageninterviews aus. Er ging dabei besonders der Frage nach, welchen Einfluss Massenmedien auf die Gottesvorstellungen von Kindern haben.⁸⁹

Schwab(2000)

Schwabs Grundannahme war die gegenseitige Abhängigkeit von Gottesbild und Familienstruktur. Dabei ging er der Frage nach wie bestimmte Formen von Religiosität in unterschiedlichen Sozialschichten entstehen und sich verändern. Er ließ Kinder drei

⁸⁷ Klein, Stephanie: Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt. Stuttgart 2000a, 22

⁸⁸ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 59

⁸⁹ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 59-61

Zeichnungen mit unterschiedlichen Aufgabestellungen malen: „*Zeichnung 1: Das Haus, in dem wir wohnen mit einem Baum, Zeichnung 2: Unserer Familie, Zeichnung 3: Unsere Familie als Tiere dargestellt und das Gottesbild auch als Tier*“.⁹⁰ Zum letzten Bild wurde das Kind am Schluss gebeten eine Geschichte zu erzählen. Danach wurden die Bilder qualitativ ausgewertet und mit der individuellen und sozialen Situation des Kindes, sowie durch entwicklungspsychologische Aspekte ergänzen.⁹¹

Hilger/ Dregelyi(2002)

Sie untersuchten 300 gemalte Bilder mit den schriftlichen Kommentaren von zehnjährigen Volksschulkindern. Protokollnotizen zum Entstehungsprozess und sprachliche Äußerungen wurden ebenso herangezogen. Die Studie ging den Fragen nach wie diese Kinder ihre Gottesvorstellungen bildlich und verbal ausdrücken und wie sie sich damit auseinandersetzen. Ziel der Studien war es die Wahrnehmungskompetenzen für theologische und religiös relevante Äußerungen von Kindern zu fördern und die Geschlechterdifferenz zu erforschen. Es ging ihnen darum „*geschlechertypische und geschlechtsdifferenzierte Merkmale in den Gottesvorstellungen*“⁹² beider Geschlechter zu ergründen. Hilger u.a. lehnt sich stark an die Studie von Klein an.⁹³

Flöter(2006)

Flöter führte eine Untersuchung an zehnjährigen Volksschulkindern in Norddeutschland durch um der Frage nach der Rolle Gottes im Alltagsleben von Kindern und ihren religiösen Vorstellungen nachzugehen. Die Methodik war ein neunstufiges Leitfadeninterview, das eine Malaufgabe, Deutungen von Bildern, ein einstündiges Interview und die Auseinandersetzung mit einer Dilemmageschichte beinhaltete. Es nahmen 109 Kinder an der Studie teil, davon stellte Flöter 26 Einzelgespräche vor. In der Studie gab es einen signifikanten Prozentsatz an muslimischen Kindern, nämlich 9 %, 9% waren katholische Kinder, 67% evangelische Kinder und 12 % waren konfessionslose Kinder.⁹⁴ Ihr ging es bei der Untersuchung nicht um die konfessionsgebundene Religion von Kindern, sondern um die Frage nach dem „*was uns*

⁹⁰ Schwab, Ulrich: „Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin ein Schmetterling“ Die Religiosität von Kindern im sozialen Kontext der Familie verstehen, in: Fischer Dietlind (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religiosität von Kindern in Bildern. Münster, 2000, 82

⁹¹ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 61

⁹² Hilger, Georg/ Dregelyi, Anja: Gottesvorstellung von Jungen und von Mädchen- ein Diskussionsbeitrag zur Geschlechterdifferenz, in: Bucher, Anton/ Büttner, Gerhard (Hg.): Mittendrinnen ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 1. Stuttgart 2002, 70

⁹³ Vgl. ebd.: Hilger/ Dregelyi, 2002, 69-70

⁹⁴ Vgl. ebd.: Lehmann, 2009, 185-186

*unbedingt angeht*⁹⁵ nach Paul Tillich.⁹⁶ Diese Definition bedeutet eine interreligiöse Ausweitung. Dabei lag ihr Augenmerk nicht darauf, wie Kinder mit dem Angebot der religiösen Erziehung umgehen, wie dies Arnold u.a. untersuchte, sondern welchen Einfluss pluralistisch geprägte Sozialisationsbedingungen auf die religiöse Identität von Kindern haben.⁹⁷

4.3. Ergebnisse der Studien

Die angeführten Studien gehen von unterschiedlichen Ausgangspunkten aus und haben ganz unterschiedliche Methoden und Fragestellungen. Ich möchte trotzdem im anschließenden Teil die Ergebnisse der Studien versuchen zu gliedern und einzelne wichtige Aspekte herausarbeiten, die mir dann im weiteren hilfreich sein können für meine Forschungsfragen und die vielleicht schon wichtige erste Anhaltspunkte für meine Fragestellungen liefern.

4.3.1. Gottesvorstellungen von Kindern

Welche Gottesvorstellungen haben Kinder? Wie stellen sich Kinder Gott vor? Dies sind sehr schwierige und komplexe Fragen und ich möchte hier einen Überblick geben wie die Studien mit dieser Frage umgegangen sind.

Schweitzer u.a. beschreiben in ihrer Studie, dass SchülerInnen ihre eigenen, höchst unterschiedlichen religiösen Vorstellungen bilden. Dabei greifen sie immer wieder auf anthropomorphe Bilder zurück, die sie aber auch problematisieren, weiterdenken und probieren andere Vorstellungen einzubinden.⁹⁸

Bucher teilt die Kinderzeichnungen seiner Studie in zwei Kategorien ein, nämlich in anthropomorphe oder symbolische Darstellungen. Die erste Kategorie dominiert sehr stark mit insgesamt 87%, wobei diese Darstellungen, laut Bucher, im zunehmenden Alter zurückgehen. Somit geht Bucher von einer Entwicklung hin zu symbolischen Darstellungen aus, diese Frage wird im Kapitel Entwicklung von Gottesbildern näher behandelt. Kinder, die eine symbolische Darstellung wählten, zeichneten überwiegend

⁹⁵ Tillich, Paul: Systematische Theologie. Band 1. Stuttgart ³1956, 19-20

⁹⁶ Tillich definiert Religion als existenzielle Betroffenheit und religiöse Erfahrungen fragen nach dem Sinn unserer Existenz. Gott ist das, das uns unbedingt angeht und Grundgegebenheit von Religion an sich. Gott ist jedoch kein „Etwas“, kein „Objekt“ und kann nicht erkannt und behandelt werden, ohne dass er uns angeht. Nur durch die unbedingte Betroffenheit gibt sich das Unbedingte. *„Nur solche Sätze sind theologisch, sie sich mit einem Gegenstand beschäftigen, sofern er über unser Sein und Nicht- sein entscheidet.“* (Ebd.: Tillich, 1956, 21) Inhalt der Religion, genauer der Theologie, ist das Ganze der menschlichen Wirklichkeit, die Struktur, den Sinn und das Ziel der Existenz. Gott als, dass was den Menschen unbedingt angeht, ist das was sein „Sein“ bedingt, aber selbst über allen Bedingungen steht. (Vgl. ebd.: Tillich, 1956, 19-22)

⁹⁷ Vgl.: Flöter, Ilse: Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen. Welche Rolle spielt Gott im Alltagsleben zehnjähriger Kinder am Anfang des 21. Jahrhunderts? Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Münster 2006, 24, 31

⁹⁸ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 75-77

Naturbilder oder eine helle Lichtsymbolik. Er sieht in seinen Ergebnissen bei anthropomorphen Darstellungen keinen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen, obwohl 20 % der Mädchen und 0% der Jungen weibliche Gottesvorstellungen (Abbildung 2) zeichnen, wird dies von ihm nicht näher behandelt, aber dann von Hanisch aufgegriffen.⁹⁹

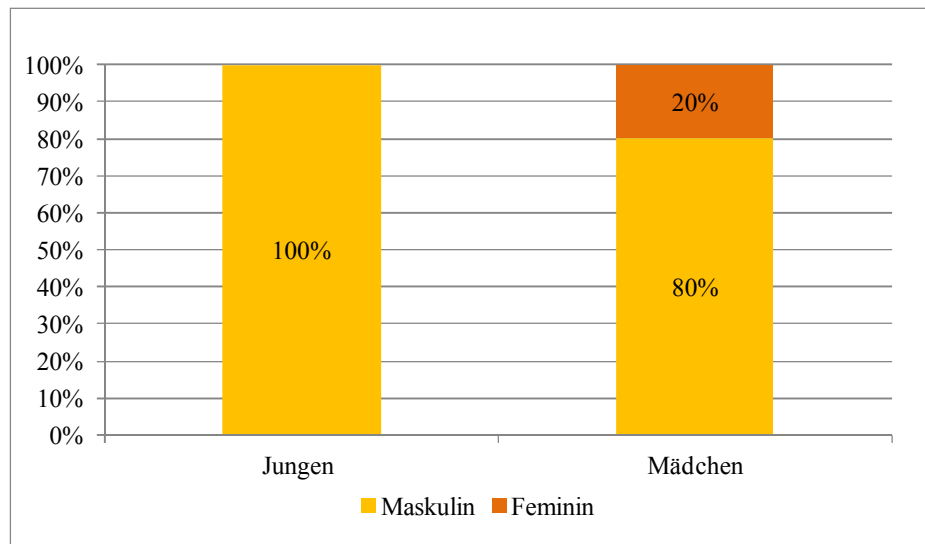


Abbildung 2 Anteil von weiblichen und männlichen Gottesvorstellungen (Bucher)¹⁰⁰

53% der Mädchen und Jungen malen ihrer Figur „Gott“ einen Bart und es fanden sich oft liturgische Zeichen wie Kreuz und Kelch. Mehr als ein Drittel der Kinder lokalisieren Gott im Himmel, jedoch bei ca. 40% der Zeichnungen war kein Ort erkennbar. Bucher ortet einen hohen Anteil an freundlichen Bildern, diese Annahme schließt er aus den Farben und aus dem gemalten Mund. Bucher schließt mit Vorbehalt aus seiner Annahme, dass Kinder somit überwiegend eine positive Gottesbeziehung pflegen und man auf jeden Fall davon sprechen kann, dass die Kinder, die sich selbst in einer Interaktion mit Gott malen, faktisch eine Gottesbeziehung haben.¹⁰¹

Hanisch kommt in seiner Studie zum Ergebnis, dass religiös erzogene Kinder überwiegend ein männliches Wesen für Gott malen. Anders wie Bucher weist Hanisch auf „große geschlechtsspezifische Unterschiede in der Darstellung des Gottesbildes“¹⁰² hin. Einige Mädchen malen Gott als Frau, aber kein einziger Junge, dies behandelt er aber nicht näher. Der Gott der Kinder scheint als sehr alt, weise, fürsorglich und liebend erfahren zu werden. Wobei er genauso wie Bucher sagt, dass symbolische

⁹⁹ Vgl.: Bucher, Anton: Alter Gott für neue Kinder, in: Merz, Vreni (Hg.): Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation. Freiburg 1994, 82-84, 89

¹⁰⁰ Basierend auf ebd.: Bucher, 1994, 84

¹⁰¹ Vgl. ebd.: Bucher, 1994, 84-86, 88

¹⁰² Hanisch, Helmut: Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 1996, 103

Darstellungen (Abbildung 3) im zunehmenden Alter verbreitet auftreten. Dabei sind besonders Motive wie Hand, Sonne und Hirte häufig. Hanisch sieht im Unterschied dazu bei nichtreligiösen Kindern das Gottesbild als „*distanziert- märchenhaft, harmlos* [sowie] *weit entfernt*“¹⁰³ von den Menschen und es zeigen sich hier öfter Klischeevorstellungen wie der alte, bärtige Mann mit Heiligenschein. Gestützt werden diese Annahmen von Hanisch teilweise aus den Kommentaren, die die SchülerInnen zu ihrem gemalten Gottesbild abgeben.¹⁰⁴

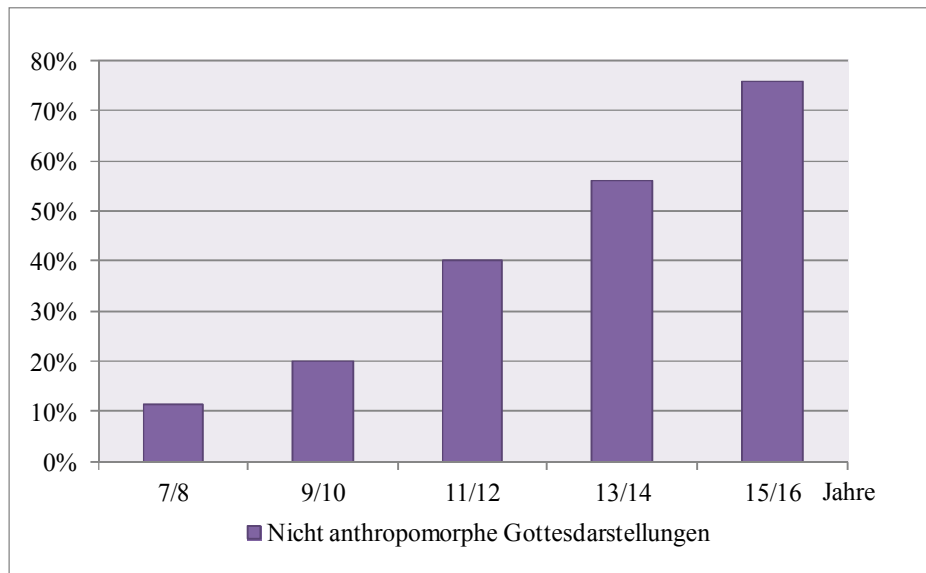


Abbildung 3 Anteil von nicht- anthropomorphen Gottesdarstellungen bei christlich erzogenen SchülerInnen (Hanisch)¹⁰⁵

Arnold u.a. kommen zum Schluss, dass ein „*Reichtum religiöser Sprachfähigkeit und theologischer Reflexionskompetenz von Kindern zu finden ist.*“¹⁰⁶ Die Ergebnisse der Studie sind thematisch geordnete Einzelportraits, wodurch eine Zusammenfassung schwer möglich ist, und deshalb fraglich bleibt, ob die ausgewählten Stichproben der einzelnen Portraits die Heterogenität der Kinder widerspiegeln.¹⁰⁷ Die SchülerInnen beschreiben Gott mit Metaphern wie Helfer, Beschützer, Freund und Vater oder mit Bildern aus der Natur wie Sonne und Licht. Gott sei überall und stehe für das Gute, für Liebe, Frieden, Trost, Schutz, Freundschaft. Gottes Handeln wird uneingeschränkt positiv erfahren und die Kinder gehen davon aus, dass Gott ohne jegliche Bedingung hilft.¹⁰⁸

¹⁰³ Ebd.: Hanisch, 1996, 143

¹⁰⁴ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 94-95

¹⁰⁵ Basierend auf: Grom: Religionspsychologie, 2007, 174

¹⁰⁶ Fricke, Michael: Von Gott reden im Religionsunterricht. Göttingen 2007, 29

¹⁰⁷ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 97-99

¹⁰⁸ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 98

Klein gliedert ihre Ergebnisse in drei Aspekte „Gott und die Schöpfung“, „Gott ist Person und anders“ und „Gott in männlicher, weiblicher und personalen Gestalt“. Für die Mädchen ihrer Studie ist Gott der Schöpfer des Universums und in der Beobachtung des Himmels und der Natur erfahren sie Gott.¹⁰⁹ Besonders die Frage nach Gottes Wirken in der Welt und in ihrem Leben beschäftigt die Mädchen.¹¹⁰

„An verschiedenen Stellen im Gespräch äußern sie ihre Überzeugung, dass Gott überall, überall drin, überall bei uns oder in der Seele sei.“¹¹¹

Im zweiten Aspekt ihre Untersuchung hält Klein fest, dass die Mädchen Gott überwiegend personal darstellen, nur zwei Darstellungen sind symbolisch. Im Bewusstsein der Kinder ist aber auch, dass Gott nicht darstellbar ist und jede Vorstellung übersteigt. Dies hindert sie aber nicht daran Gott teilweise sehr konkret darzustellen.¹¹² Warum ist das so und welche Erklärungsversuche gibt es dafür? Bucher folgert daraus, dass Kinder wissen, dass Gott unsichtbar ist, aber sie auf naive Vorstellungen eines buchstäblich anthropomorphen Gottes zurückgreifen.¹¹³

Klein dagegen erkennt in den Zeichnungen und Erklärungen ein großes Bemühen von Seiten der Mädchen die Andersartigkeit Gottes auszudrücken, die Bucher so Klein komplett übersieht z.B. Gott schwebt, auf körperliche Details wird verzichtet, spezielles Gewand wird gezeichnet. Sie schließt daraus, dass gerade dadurch der Anthropomorphismus gebrochen wird und ihrer keine Vorstellungen eines naiven Glaubens vorliegen.¹¹⁴

Aus ihren Schlussfolgerungen kritisiert sie die Studien von Hanisch u.a., die die Kategorien „anthropomorph“ und „symbolisch“ verwenden. Diese Kategorien wären für Gottesvorstellungen von Kindern nicht angemessen und würden an der Intension der Kinder vorbeigehen. Ebenso zeigt sie auf, dass oft personale und symbolische Elemente bei den Kinderzeichnungen gemischt sind und dass die Vorstellungen der Kinder oft erst durch ein klärendes Gespräch klar dargelegt werden können, welches in diesen Studien nicht geführt wurde. Kinder zeigen, trotz personaler Bilder, ein differenziertes Bewusstsein für Gottes Unvorstellbarkeit, legen ihre eigen gedachte Theologie aus und reflektieren Erfahrungen mit Gott eigenständig. Die Mädchen aus der Studie, so Klein,

¹⁰⁹ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 105

¹¹⁰ Vgl. ebd.: Klein, 2000a, 160

¹¹¹ Ebd.: Klein, 2000a, 158

¹¹² Vgl. ebd.: Klein, 2000a, 158

¹¹³ Vgl. ebd.: Bucher, 1994, 83

¹¹⁴ Vgl. ebd.: Klein, 2000a, 161-162

verstehen ihre Darstellungen auch nicht als Abbild ihrer inneren Vorstellungen und differenzieren hier bewusst.¹¹⁵

Aussage von Bettina, einer Studienteilnehmerin: *„Ich würde mal gerne wissen, was Gott wirklich ist, aber ich glaube das weiß keiner. Weil es hat ihn ja noch keiner gesehen. Man weiß das ja nur aus der Bibel so. Aber vielleicht ist es ja gar nicht so. Das wurde ja alles weitererzählt. Vielleicht ist er ja auch ganz anders.“*¹¹⁶

Klein beschreibt auch, dass Kinder oft *„mehrere, oft diffuse Vorstellungen von Gott nebeneinander haben.“*¹¹⁷ Deshalb ist der Rückschluss von nur einem Bild eines Kindes auf die Vorstellungswelt, wie dies in den bisherigen Studien üblich war, sehr ungenau und nicht aussagekräftig.¹¹⁸

Im dritten Aspekt kommt Klein zum Ergebnis, dass Gott überwiegend als Mann dargestellt wird, was auch schon in der Studie von Hanisch belegt ist. Sie differenziert dies aber und sagt, dass Gott nicht menschlich, aber männlich dargestellt wird. Die Männlichkeit wird kultur- und religionsgeschichtlich als ein Attribut für Gott und Stereotypen, z.B. alter Mann im Himmel, sind allgegenwärtig. Die sprachlich rein maskuline Verwendung des Wortes Gottes und die theologische Rede von Gott als Vater von Jesu, sind Gründe die die Mädchen selber dafür nennen. Klein konstatiert dadurch eine *„innere Zerrissenheit“* zwischen gesellschaftlichen Normen und Erwartungen und den inneren Bedürfnissen und Vorstellungen der Mädchen und vermutet deshalb auch eine Hinwendung zu symbolischen Darstellungen bei Mädchen, um diesen Konflikt zu umgehen.¹¹⁹

In der Untersuchung von Schwab, nach der Kinder Gott als Tier darstellen sollen, treten ganz unterschiedliche Tierarten auf und ebenso bei der Farbwahl lassen sich keine Gemeinsamkeiten finden. Die Lokalisierung von Gott ist bei der Hälfte der Kinder im oberen rechten Rand und bei der andern Hälfte in der Familienkonstellation. Schwab untersucht die Konstellation innerhalb der Familie, die Position des Vaters und der Geschwister nicht genauer und auch die Darstellungen von Mädchen und Jungen werden nicht näher erläutert. Deshalb kommt es durch diese Studien zu keinen nennenswerten Erkenntnisgewinn.¹²⁰

¹¹⁵ Vgl. ebd.: Klein, 2000a, 164-165

¹¹⁶ Ebd.: Klein, 2000a, 175

¹¹⁷ Ebd.: Klein, 2000a, 174

¹¹⁸ Vgl. ebd.: Klein, 2000a, 174

¹¹⁹ Vgl. ebd.: Klein, 2000a, 166-168

¹²⁰ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 112-113

Die Kinder in Orth's Untersuchung zeichnen Gott, im Gegensatz zu früheren Forschungen, durchgehen symbolisch. Ein Grund dahinter könnte sein, dass zwei der insgesamt vier Kinder Juden sind und beim Zeichnen an das Bilderverbot denken.¹²¹ Weshalb die Studie auch keinen weiteren Erkenntnisgewinn liefert.

Hilger u.a. arbeiteten Unterschiede zwischen den Bildern der Jungen und der Mädchen heraus. Wobei Mädchen Gott oft als freundlichen männlichen Gott darstellen, der aber mit weiblichen Attributen wie Kleidung und Ketten versehen wird. Maskulinität und Femininität wird spielerisch von den Mädchen verbunden und sie haben kein Problem mit androgynen Darstellungen von Gott. Gott wird auffällig oft im „Himmel“ gemalt, umgeben vom fernen Kosmos und der Natur, trotzdem kümmert sich Gott liebend und sorgend um jeden einzelnen Menschen. Somit stellen die Mädchen zum einen die Transzendenz, die Andersartigkeit und Unsichtbarkeit Gottes dar und zum anderen die personale Beziehung, Fürsorge und Nähe zu den Menschen. Diese Ergebnisse knüpfen inhaltlich an Klein an und bestätigen ihre Erkenntnisse von einem traditionell männlich geprägten Gottesbild. Jedoch lehnt Hilger die These von einer „inneren Zerrissenheit“ der Mädchen ab, da man nicht von einer „*unüberwindbaren Fremdheit der Mädchen in ihrer Beziehung zu Gott sprechen kann*.“¹²² Jungen betonen hingegen die Größe, Kraft und Mächtigkeit Gottes und in ihren Darstellungen finden sich Marsmenschen, Ritter, Science-Fiction Motive, technische Geräte und roboterhafte Gestalten. Sie sehen Gott selten als Ansprechperson und die Beziehung scheint getragen von Sachlichkeit und emotionaler Distanz.¹²³

Flöter teilt ihre Stichproben in drei Untergruppen ein: Mehrheitskinder, die keine auffälligen Unterschiede aufweisen, evangelikale Kinder und die Gruppe der muslimischen Kinder. Flöter kritisiert das methodische Vorgehen Vorstellungen von Kindern geschlechtlich auszudifferenzieren und verzichtet deshalb darauf.¹²⁴

Sie kommt allgemein zu dem Ergebnis, dass Gott im Leben der Kinder eine Rolle spielt, es existieren die unterschiedlichsten Gottesverständnisse in den Köpfen der Kinder und viele haben eine Gottesbeziehung, die unterschiedlich stabil und innig ist. Alle Kinder haben gemeinsam, dass sie ein großes Interesse an religiösen Fragen haben und sich auch gerne ernsthaft darüber unterhalten.¹²⁵

¹²¹ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 114

¹²² Ebd.: Hilger/ Dregelyi, 2002, 78

¹²³ Vgl. ebd.: Hilger/ Dregelyi, 2002, 76-78

¹²⁴ Vgl.: Lehmann, 2009, 186

¹²⁵ Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 276

Die Vorstellungen der Mehrheitskinder sind von der jüdisch- christlichen Tradition geprägt und weisen aber eine große Vielfalt an Individualisierungen auf. Die Kinder formulieren sehr tiefgründige Gedanken. Religion ist für sie etwas sehr Privates, über das man nur ab und zu im vertrauten Kreis spricht. Doch Kinder haben auf der andern Seite ein großes Bedürfnis sich über theologische und philosophische Themen auszutauschen, haben dafür aber kein Forum. Der Religionsunterricht ist dazu ein Ort, der aber zeitlich begrenzt ist und allgemein zu wenig Raum bietet. Obwohl diese Kinder nur wenig religiös erzogen sind, entwerfen sie ihr eigenes Gottesbild, sie sind offen für andere Vorstellungen und Einflüsse und sie basteln ihre Konzepte aus vielen Erfahrungs- und Wissens-elementen ihrer Lebenswelt zusammen.¹²⁶

„Gott wird als Schöpfer der Erde und des Lebens betrachtet, mit Liebe, Freude und Frieden in Verbindung gebracht und als Beschützer, Helfer und guter Lenker sowohl der Menschen als auch des Weltgeschehens gesehen.“¹²⁷

Die Gruppe der Mehrheitskinder verbinden Gott nicht mit den Gefühlen der Angst und Kontrolle, sondern sehr positiv, was sich auch durchgehend durch frühere Untersuchungen bestätigen lässt. Wobei die Kinder Gott aber klar von Superhelden und Phantasiebegleitern, die alle Wünsche erfüllen, abgrenzen.¹²⁸

Zu den anderen zwei Gruppen gibt es starke Unterschiede. Evangelikale Kinder haben ein starkes Bild von einem zornigen Gott, dessen Strafe sie fürchten. Durch die strenge religiöse Erziehung, die das gesamte Leben einnimmt, reproduzieren sie festgefahrene Bilder der Eltern und es lassen sich kaum eigene Anteile in den Gottesdarstellungen finden. Somit sind ihrer Gottesvorstellungen weniger frei und phantasievoll. Ebenso ist die religiöse Praxis, die Gottesbeziehung, von Zwängen belegt und die persönliche Gottesbeziehung der Kinder lässt sich schwer erkennen.¹²⁹

Die Kinder der muslimischen Gruppe lassen sich eher mit den evangelikalen Kindern vergleichen, wo auch die rituellen Praxen von Gebet und Fasten im Mittelpunkt stehen. Die Kinder stellen Allah aber freundlich dar und äußern mit dem gleichen Eifer wie die Mehrheitskinder ihrer Vorstellungen. Allah wird großteils ebenso als Lenker und Schöpfer der Welt gesehen.¹³⁰

¹²⁶ Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 277-378

¹²⁷ Ebd.: Lehmann, 2009, 186

¹²⁸ Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 277

¹²⁹ Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 278-379

¹³⁰ Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 279-280

4.3.2. Biblische Gottesbilder

Keine der Studien überprüfte die Gottesvorstellung bewusst auf ihre Beziehung und den Einfluss von biblischen Gottesbildern, jedoch kommen Aspekte in den Studien zum Vorschein, die ich hier näher erläutern möchte und die die Bedeutung von biblischen Bildern für den Religionsunterricht und die religiöse Bildung hervorheben.

Arnold u.a. stellen fest, dass Kinder großteils eine positive Vorstellungen eines zugewandten, helfenden, liebenden und verzeihenden Gott haben. Die Angst vor dem strafenden Gott kennen die Kinder nicht, aber ihnen fehlt auch meist das Wissen über den geheimnisvollen, unbegreiflichen, biblischen Gott.¹³¹

Äußerung von Klaus, einen Studienteilnehmer: „...*aber ich weiß einfach nicht, was genau ich glauben soll. Man weiß eben auch ziemlich wenig über Gott, und es sind eigentlich fast mehr nur alles Vermutungen.*“¹³²

Die Autoren schließen aus ihren Ergebnissen, dass SchülerInnen auf nur wenige biblische Gottesvorstellungen zurückgreifen können.¹³³

Flöter beschreibt, dass die Kinder besonders begeistert davon sind, dass sie im Religionsunterricht Geschichten hören. Somit bewegt sich der Zugang zu Gott auf der narrativen Ebene und Religion wird erinnert durch Geschichten und nicht durch Glaubenssätze.¹³⁴

„*Geschichten, in denen Gott vorkommt, sind nicht etwa nur biblische Geschichten (deren Kenntnis ohnehin nicht sehr umfassend ist), sondern die kleinen Alltagsgeschichten.*“¹³⁵

Interessant dabei ist, dass den Kindern weltliche Geschichten, in denen Gott vorkommt, einfallen und auch alltägliche Geschichten, wo sie Gott erfahren haben. Somit verknüpfen Kinder ihre eigenen Erfahrungen mit Gott. Die Kenntnis über biblische Geschichten ist bei den Kindern aber nicht sehr groß, wie dies auch Arnold u.a. sieht. Flöter meint aber, dass diese Geschichten Selbstvertrauen und Sicherheit geben könnten. Jesusgeschichten sind bei den Kindern weniger bekannt, und sie verwechseln Gott, Jesus und Moses auch teilweise. Jesus wird, wenn überhaupt nur mit der

¹³¹ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 101

¹³² Arnold, Ursula/ Hanisch, Helmut/ Orth, Gottfried: Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt. Stuttgart 1997, 39

¹³³ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 101-102

¹³⁴ Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 277-378

¹³⁵ Ebd.: Flöter, 2006, 378

Kreuzigung assoziiert. Gott wird von fast allen Kindern als Schöpfer der Welt benannt.¹³⁶

Den zweiten Aspekt, den ich hervorheben möchte, ist die These vom männlichen Gott bei Klein. Gott wird männlich, aber nicht menschlich dargestellt, was Klein kulturell- und religionsgeschichtlich bedingt sieht. Die Rede von Gott als Vater und weitere biblische und theologische männliche Attribute für Gott haben Auswirkungen auf die Gottesvorstellungen von Kindern und ihre Gottesbeziehung.¹³⁷ Dabei fragt Hilger u.a. weiter, welche Auswirkungen diese traditionellen Bilder auf das Selbstbewusstsein, die religiöse Entwicklung und das Selbstverständnis von Jungen und Mädchen haben und sieht die „innere Zerrissenheit“ die Klein ortet, nicht bestätigt.¹³⁸

Somit kann man abschließend sagen, dass es scheint, als ob ein großes Unwissen über biblische Bilder bei Kindern vorhanden ist, und, dass die Geschlechtlichkeit sowie die geschlechtsspezifischen Unterschiede noch einmal näher betrachtet werden müssen.

¹³⁶ Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 137

¹³⁷ Vgl. ebd.: Klein, 2000a, 166-168

¹³⁸ Ebd.: Hilger/ Dregelyi, 2002, 78

4.3.3. Entwicklung der Gottesvorstellungen

Schweitzer u.a. setzen entwicklungspsychologischen Theorien und die Beobachtungen aus dem Unterricht in Beziehung und sehen dabei noch eine große Relevanz der klassischen entwicklungspsychologischen Stufenmodelle¹³⁹ für den Religionsunterricht. Jedoch sehen sie eine große Vielfalt in den Gottesvorstellungen, welche nicht mit den Stufenmodellen erklärt werden kann. Die Vielfalt wird von ihnen deshalb auf einen altersspezifischen psychischen Entwicklungsvorsprung von Mädchen und zum anderen auf unterschiedliche Erfahrungen von Mädchen und Jungen zurückgeführt.¹⁴⁰

Bucher grenzt sich in seiner Untersuchung stark von der Projektionstheorie nach Freud ab und somit auch von Schweitzers Theorie des elterlichen Gottes.¹⁴¹

Er argumentiert auch gegen den Einwand, dass anthropomorphen Darstellungen der Kinder allein sozialisationstheoretisch erklärt werden können¹⁴², wie dieses Zitat beschreibt:

„Die Kinder sagen doch nur, was sie gehört haben; sie malen was sie- in fragwürdigen Kinderbibeln etc.- schon gesehen haben.“¹⁴³

Bucher sieht die anthropomorphen Darstellungen seiner Studie aber auch in einem Stufenmodell begründet. Er beschreibt diese Ergebnisse als gesetzmäßige Eigentümlichkeit in der kognitiven Entwicklung des Kindes, nämlich dem

¹³⁹ Klassische Stufenmodelle sind Modelle zur Entwicklung des Kindes. Diese Modelle gehen davon aus, dass sich der Mensch in grundlegenden aufeinander folgenden Niveaus entwickelt. Dabei muss jede Stufe nacheinander durchlaufen werden und die Verhaltens- und Denkschemata der einzelnen Stufen werden in die nächste Stufe mit übernommen. Für eine gute Entwicklung müssen alle Stufen durchlaufen werden, Stufen können nicht übersprungen oder ausgelassen werden und Fähigkeiten gehen nicht verloren oder Kinder können auch nicht in eine frühere Stufe zurückfallen. (Vgl.: Grom: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, 2000, 42) Die wichtigsten Modelle sind: Piaget zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Erikson zur psychosozialen Entwicklung, Weiterentwicklung der Modelle durch Fowler zur Entwicklung des Glaubens und Schweitzer zur Entwicklung des Gottesbildes, ebenso die Modelle von Kohlberg und Oser/Gmünder zur Entwicklung des moralischen und religiösen Urteils

¹⁴⁰ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 96

¹⁴¹ Sigmund Freud geht davon aus, dass die Gottesvorstellung von Kindern durch die Projektion des Elternbildes, besonders das Bildes des Vaters, in den transzendenten Bereich entsteht. (Vgl.: Fricke: Von Gott reden im Religionsunterricht, 2007, 13-14) Schweitzer greift dies auf und sieht auch eine Verbindung von Gottesvorstellung und Bindung zu den Eltern, für ihn liegen aber die Wurzeln der Religiosität schon in der allerfrühesten Zeit der nachgeburtlichen Einheits- und Verschmelzungserfahrungen begründet, wobei Züge beider Eltern auf das Gottesbild einwirken, im Gegensatz zu Freud. In der mittleren Kindheit trennt sich das Gottesbild dann von dem Elternbild ab und wird in der späten Kindheit vergeistigt, wobei dabei anthropomorphe Gottesbilder in den Hintergrund rücken und abstrakte Symbole wichtig werden. Im Jugendalter findet eine Verinnerlichung und Verpersönlichung statt und das Gottesbild wird durch Erfahrungen von Einsamkeit, Freundschaft, Schuld, Idealisierung und religiösen Zweifel beeinflusst. In den weiteren Phasen kommt es zu einer neuen Verbindung von Gott und Welt und zu einem neuen sinnstiftenden Symbolverständnis von Gott. (Vgl.: Schweitzer, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. München ²1991, 202-213) Von beiden Theorien grenzt sich Bucher ab.

¹⁴² Vgl. ebd.: Bucher, 1994, 92-93

¹⁴³ Ebd.: Bucher, 1994, 92

Animismus¹⁴⁴, wie Piaget dies in der Stufe des präoperationalen Denkens beschreibt und wie er es selbst in der ersten Naivität¹⁴⁵ beschreibt.

Hanisch probiert sich von den klassischen Stufenmodellen zu lösen und sieht diese nicht geeignet als Instrument um religiöse Vorstellungen zu betrachten.¹⁴⁶

„Was die Wahrnehmung religiöser Voraussetzungen erschweren kann, sind Stufentheorien, die zu einer voreiligen Klassifizierung und Pädagogisierung der Äußerungen von Kindern führen können.“¹⁴⁷

Er kommt in seiner Studie zum Schluss, dass die Gottesdarstellungen „von der jeweiligen Sozialisation und Erziehung abhängig“¹⁴⁸ sind und darüber hinaus noch von dem gesellschaftlichen Kontext mit beeinflusst werden. Jedoch stellt er anhand seiner Ergebnisse, anschließend an Bucher, die These auf, dass sich Gottesbilder kontinuierlich weiterentwickeln und an die Stelle von anthropomorphen Darstellungen nicht- anthropomorphe treten. Dabei wird sichtbar, dass Hanisch trotz der Kritik auf die klassischen Stufenmodelle¹⁴⁹ bei seiner Erklärung zurückgreift. Ausschlaggebend für die gute Entwicklung, welche eine Entwicklung von anthropomorphen zum symbolischen Gottesbild ist, ist aber die religiöse Erziehung. Dies ist in den Ergebnissen, laut Hanisch, am Vergleich mit den nichtreligiösen Kindern erkennbar, da bei diesen Kindern kaum eine solche Entwicklung stattfindet. Somit geht Hanisch davon aus, dass eine gute Entwicklung nur stattfindet, wenn Kinder symbolische

¹⁴⁴ Der Animismus entsteht, laut Piaget, durch den Synkretismus des präoperationalen Denkens des Kindes im Alter bis sieben Jahre, dabei werden unterschiedliche Ideen und Gegebenheiten vom Kind zu einem eigenen Weltkonstrukt vermischt, in diesem Fall die Einzigartigkeit des Menschen auf Gegenstände. Das Kind in der Phase glaubt, dass jeder Gegenstand einen Zweck hat, belebt ist und mit bewusster Aktivität geladen ist. Es geht somit davon aus, dass die Gegenstände wie sie selbst sind, z.B. der Ball kann sich auch weigern gerade aus zu fliegen oder die Sonne mag den Regen nicht, darum versteckt sie sich hinter den Wolken. Somit kann Gott auch nur so sein wie sie selbst sind. (Vgl. ebd.: Grom, 2000, 44- 45)

¹⁴⁵ Die erste Naivität der Kindheit ist gekennzeichnet durch den „kindlichen Realismus“, „Artifizialismus“, „Animismus“ und durch „Magie. Er bedeutet nicht ein naives Weltbild oder „...Unwissenheit, sondern primär Unbefangenheit und unmittelbares Einssein mit Wirklichkeiten“ (Ebd.: Bucher, 2002, 24). Sie hilft den Kindern existenzielle Fragen zu bewältigen und ihr Leben zu meistern. Diese Phase, welche ein Eckpunkt für die Kindertheologie ist, laut Bucher, sollte den Kindern zugestanden werden, solange sie sie brauchen und Eltern und LehrerInnen sollten sich bewusst auf die Eigenart dieses kindlichen Denkens einstellen und diese schätzen lernen, welches stark von Märchen, Magie und Phantasie geprägt ist. (Vgl. ebd.: Bucher, 2002, 24-25) Der Artifizialismus meint die Tendenz, dass Kinder davon ausgehen, dass alle Dinge von Menschenhand oder von Gott geschaffen worden sind, wie z.B. dass der Himmel, die Erde oder das Universum von Menschhand gemacht wurde. (Vgl.: Szagun, Anna K.: „Ist Gott wie eine Kuscheldecke, wie ein Wind oder wie ein großes Dach?“ Von der Kunst, Kinder so zu begleiten, dass ihr Glaube mitwachsen kann, in: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita. 9(2007), 12)

¹⁴⁶ Vgl. ebd.: Hanisch, 1996, 224

¹⁴⁷ Hanisch, Helmut/ Orth, Gottfried: Glauben entdecken- Religion lernen. Was Kinder glauben. Band 2. Stuttgart 1998, 166

¹⁴⁸ Ebd.: Hanisch, 1996, 224

¹⁴⁹ Alle klassischen Stufenmodelle gehen davon aus, dass Kinder sich vom wörtlichen zum symbolischen Sprachverstehen entwickeln. Die Stufe des wörtlichen Verstehens (Präoperationales und kongretoperationales Stadium bei Piaget) wurde in den empirischen Studien mit dem Anthropomorphismus von Gottesvorstellungen verbunden. Ebenso hatten die Thesen von u.a. Schweitzer großen Einfluss, der annahm, dass besonders das Bild der Eltern, als erste Götter, prägend für die Vorstellungen der Kinder, sei. (Vgl. Freud) Somit wurden anthropomorphe Vorstellungen als weniger gut entwickelt abgestuft und das Ziel der religiösen Entwicklung war diese Stufe zu überwinden. (Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 76)

Gottesvorstellungen bilden und dass Kinder mit anthropomorphen Bildern weniger weit entwickelt sind und die Hauptaufgabe der religiösen Erziehung ist somit, dass Kinder diese Stufe der symbolischen Darstellung erreichen.¹⁵⁰

Anthropomorphe Darstellungen, so Klein, können nicht als mangelnde Fähigkeit zum abstrakten Denken, als erste Naivität wie Bucher sagt oder als „märchenhaft“ wie bei Hanisch interpretiert, verstanden werden. Sie plädiert für eine genaue Betrachtung und Analyse und erteilt der vorherrschenden Meinung, wonach diese Darstellungen eine Vorentwicklung zu symbolischen Darstellungen sind, eine Absage. Klein geht ebenso nicht mehr von einer linearen Entwicklung vom Kinderglauben „nach oben“ hin zum Erwachsenenglauben¹⁵¹ aus, sondern spricht von einer ständigen

„...Erweiterung und Ausdifferenzierung, die im Zusammenhang mit psychischen, physischen, biographischen und soziokulturellen Möglichkeiten und Notwendigkeiten,...“¹⁵² steht.

Der Kinderglaube löst sich nicht auf und verliert auch nicht seine Wirkung und Kraft, vielmehr verlagert sich seine Bedeutung in anderen Lebensphasen. Somit löst sich Klein von den vorherrschenden klassischen Modellen und versucht eine differenzierte Analyse.¹⁵³

Geschlechterspezifische Unterschiede

Aber wie lässt sich der geschlechterspezifische Unterschied bei Jungen und Mädchen erklären, den Hanisch, in Gegensatz zu Bucher, beschreibt? Religiöse Symbole spiegeln die lebensgeschichtlichen Erfahrungen wieder und helfen Grundkonflikte zu bewältigen. Mädchen sind in ihrer sozialen Entwicklung verstärkt, im Gegensatz zu Jungen, mit sozialen Konflikten herausgefordert und greifen so Hanischs Hypothese, früher zu symbolischen Darstellungen wie Jungen. Ebenso vermutet er, dass das größere religiöse Interesse bei Mädchen zu einer besseren kognitiven Leistung führt.¹⁵⁴

Mädchen „...nehmen sich um der Beziehung Willen aus sozialen Bezügen heraus und trennen zwischen dem, was sie wissen und dem, was sie sagen, um das soziale Miteinander nicht zu gefährden. ...Vermutlich führt diese soziale

¹⁵⁰ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 101-103

¹⁵¹ Fowler vertritt die Annahme, dass sich der Kinderglaube in mehreren Stufen zu einem reifen Erwachsenenglauben entwickelt. Er entwirft das Stufenmodell des Glaubens, bei dem er davon ausgeht, dass die Vorstellungen, die ein Mensch hat, vom jeweiligen entwicklungspsychologischen und kognitiven Stand abhängen, auf Basis von narrative Interviews mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen über die Lebensgeschichte, Beziehungen und religiöse Erfahrungen. (Vgl. ebd.: Fricke, 2007, 15)

¹⁵² Klein, Stephanie: Gottesbilder von Mädchen als Zugang zu ihrer religiösen Vorstellungswelt. Methodische Überlegungen zum Erheben und Verstehen von Kinderbibeln, in: Fischer, Dietlind (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Münster 2000b, 98

¹⁵³ Vgl. ebd.: Klein, 2000b, 98

¹⁵⁴ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 104

Unsicherheit zu einer Bevorzugung symbolischer Darstellungen auch in Beziehung auf Gott. ...lassen symbolische Bilder Interpretationsspielräume offen, die keine eindeutige Festlegung offenkundig werden lassen.“¹⁵⁵

Diese Annahmen, dass Mädchen interessierter an Religion sind und verstärkt Beziehungskonflikte erleben, bleiben aber bei Hanisch bloße Hypothesen, da er dies nicht durch seine Ergebnisse bestätigen kann.

Kleins Erklärung für dieses Phänomen der geschlechtsspezifischen Unterschiede geht dabei in eine komplett andere Richtung. Sie argumentiert, dass Mädchen eher zu symbolischen Darstellungen greifen, weil sie in einer „inneren Zerrissenheit“ leben.¹⁵⁶

Zusammenfassung

Die zwei vorherrschenden Themen über die Entwicklung von Gottesvorstellungen sind zum einen die These, dass anthropomorphe Darstellungen von symbolischen abgelöst werden, wie dies Bucher, Hanisch, auf Grundlage der Stufenmodelle von Piaget und Fowler annehmen, und dabei von Klein scharf kritisiert werden. Zum anderen die Frage nach den geschlechterspezifischen Unterschieden in der Entwicklung des Gottesbildes und im Gottesbild, die von Hanisch aufgegriffen wird und von Klein anders erklärt wird. Diese zwei Diskussionspunkte und die dazu entstandenen Fragen müssen im empirischen Teil von Wiedmaier und Szagun noch einmal näher betrachtet und analysiert werden.

4.3.4. Einflüsse auf kindliche Gottesvorstellungen

Für Schwab ist besonders der Einfluss der sozialen Strukturen auf die Gottesvorstellungen wichtig und er sagt, dass Kinder auf soziale Kontexte angewiesen sind um Zugang zu Gott zu bekommen. Religiöse Vorstellungen bleiben ohne soziale Kontexte ohne Bedeutung und Gottesbilder fallen nicht einfach vom Himmel.¹⁵⁷

„Wer also etwas über die Religiosität eines Kindes erfahren will, muss sowohl die individuellen Konstruktionsleistungen als auch das sie umgebende soziale Umfeld methodisch mitberücksichtigen.“¹⁵⁸

Strieb geht ebenso von einer Beeinflussung des sozialen Umfeldes aus. Er beschreibt, dass neben Alltagskommunikation und traditionellen Quellen mediale Einflüsse die Gottesvorstellungen prägen. Dabei werden Kinder aber nicht einfach beeinflusst oder

¹⁵⁵ Ebd.: Hanisch, 1996, 95-96

¹⁵⁶ Vgl. dazu: 4.3.1. Gottesvorstellungen von Kindern, Kleins Beschreibung der „inneren Zerrissenheit“ und den Diskurs mit Hilger/ Dregelyi

¹⁵⁷ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 116

¹⁵⁸ Ebd.: Schwab, 2000, 84

bestimmt, sondern sie greifen eigenständig symbolische Materialien auf, verarbeiten diese und gestalten sie weiter. Strieb geht somit davon aus, dass Kinder aktiv Einflüsse aufnehmen und sich somit nicht passiv beeinflussen lassen.¹⁵⁹

Flöter fragt genauer welche Instanzen aus dem sozialen Umfeld Kinder bei ihrer religiösen Entwicklung und Erziehung beeinflussen. Sie unterscheidet zwischen intentionalen und nichtintentionalen Sozialisation. Intentionale Sozialisation, also bewusste Bekanntmachung mit religiösen Themen und Glaubensüberzeugungen findet im Elternhaus, der Schule und der Kirche statt. Bei der Gruppe der Mehrheitskinder ist die religiöse Erziehung durch die Eltern sehr minimal, zurückhaltend und gehört nicht zum Familienalltag. Keines der Kinder der Studie lebt aber in einem religionsfeindlichen Haus. Dabei ist interessant zu beobachten, dass man oft von einer umgekehrten Erziehung sprechen kann, da Kinder ihren Eltern vom Religionsunterricht und ihren religiösen Vorstellungen erzählen. Die Initiative scheint somit nicht immer von den Eltern ausgehen zu müssen und Kinder sind Subjekte ihrer eigenen Theologie. Die Kirche spielt ebenso eine Nebenrolle, wobei Kinder aber in den selten Kirchenbesuchen und Bezugspunkten Informationen über Gott sammeln und verarbeiten.¹⁶⁰

„Die Schule ist die wichtigste Erziehungsinstanz für religiöse Kenntnisse und die Vermittlung biblischer Geschichten...Bei etlichen Kindern hinterlässt gerade die Unterrichtseinheit über Gott tiefe Eindrücke.“¹⁶¹

Dabei wird durchgehend positiv über den Unterricht gesprochen und oft die große Freiheit hervorgehoben, da sie dort ohne irgendwelche Kritik oder Einschränkung ihrer Vorstellungen malen und erzählen dürfen.¹⁶²

Kinder werden aber auch durch nichtintentionale Sozialisation beeinflusst, durch Bücher, Lieder, Fernsehen und Gesprächen mit engen Freunden und Freundinnen, die nicht unbedingt explizit religiöse Inhalte haben müssen. Dabei ist den Kindern diese Beeinflussung oft nicht bewusst, so Flöter, wie z.B. aus dem Fernsehen oder sie können die Quelle durch die sie beeinflusst wurden dafür nicht mehr nennen oder diese nicht richtig zuordnen.¹⁶³

¹⁵⁹ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 118

¹⁶⁰ Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 120-121

¹⁶¹ Ebd.: Flöter, 2006, 121

¹⁶² Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 121

¹⁶³ Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 122-124

Wichtig ist festzuhalten, dass Kinder sich Informationen bewusst oder unbewusst über religiöse Themen beschaffen oder bekommen und von ihrem sozialen Kontext und Umfeld beeinflusst werden. Sie verarbeiten diese aber eigenständig, eignen sich diese an und geben sie auch an Eltern und enge Freunde weiter. Dabei ist besonders der Religionsunterricht Ort für die religiöse Erziehung, wo auch die Möglichkeit besteht nicht bewusste Einflüsse zu verarbeiten, einzuordnen oder auch zu überdenken.

4.3.5. Erkenntnisse über Gottesverständnis und Gottesbeziehung

In den Studien der 1990er Jahre wurde das Verhältnis von Gottesverständnis und Beziehung nicht näher behandelt oder oft wurde zwischen den beiden Begriffen nicht unterschieden. Ich möchte hier einige Aspekte darüber näher beleuchten, die in den Studien zum Vorschein kamen.

Schweitzer u.a. stellen die Eigenheit, dass Mädchen besonders Beziehungen und zwischenmenschliche Gefühle mit Gott in Verbindung bringen, fest. Sie führen diese Erkenntnis darauf zurück, dass anscheinend das Thema Beziehung bei Mädchen in allen Bereichen eine vermehrte Rolle spielt und sie in ihrer Entwicklung weiter fortgeschritten sind wie Jungen.¹⁶⁴ Hanisch argumentiert, wie schon oben angeführt, dass Mädchen mehr mit sozialen Konflikten und Beziehungen zu tun haben, wie dies auch Schweitzer sieht. Er schließt daraus, dass sie deshalb früher zu symbolischen Darstellungen tendieren. Das Thema Beziehungen spiegeln sich aber im Bereich Gottesvorstellung nicht vermehrt bei Mädchen wieder, so Hanisch wie auch Schweitzer u.a.¹⁶⁵

Hilger bestätigt die These von Schweitzer anhand der Gottesdarstellungen von Mädchen, die „mit besonderer Sensibilität und Empfindsamkeit einen fürsorglichen Gott in Beziehung zur Schöpfung und insbesondere zu den Menschen“ darstellen.¹⁶⁶

Bei Arnold u.a. geben die Mehrheit der Kinder an Gottes Nähe schon persönlich erfahren zu haben. Gott bewahrt vor Unglück, würde trösten und Mut machen. Das Gebet sei für viele Kinder selbstverständlich. Andere Aspekte wie zum Beispiel christologische Vorstellungen kommen bei den Kindern kaum zum Tragen. Dabei machen die Autoren keinen Unterschied zwischen Mädchen und Jungen. Diese Studie zeigt eine starke „verniedlichende Eindimensionalität des Gottesverständnisses“¹⁶⁷ und

¹⁶⁴ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 97-98

¹⁶⁵ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 104-105

¹⁶⁶ Vgl. ebd.: Hilger/ Dregelyi, 2002, 76

¹⁶⁷ Ebd.: Arnold/ Hanisch/ Orth, 1997, 281

eine oft sehr starke Gottesbeziehung der Kinder, was die Autoren auch kritisch benennen.¹⁶⁸

Flöter stellt allgemein fest, dass sich keines der Kinder negativ oder uninteressiert über Gott äußert, aber die Gottesbeziehung wird in unterschiedlichster Intensivität ausgeübt. Ein Teil der Mehrheitskinder verknüpfen ihre Alltagssituationen mit Gott und beten. Jedoch gibt es auch Kindern die keine erkennbare Gottesbeziehung pflegen. Die Kinder sehen „*in Gott den persönlichen Schutzbegleiter oder zumindest den Beschützer der Menschen...*“¹⁶⁹ Rituelle Gebete, die inhaltlich und sprachlich vorgegeben sind spielen keine große Rolle, jedoch erzählen die Kinder von persönlichen Gebeten. Ein Teil der Kinder sehen das Gebet als richtige Lebenshilfe und zwei Kinder erklären auch, dass sie durch das Gebet eine persönliche Hilfe erfahren, da sie ruhig werden. Bei den Gebeten geht es um Versöhnung, Hilfe für die Eltern oder auch Gesundheit und selten um materielle Wunscherfüllungen. Genauso wie Religion ist auch das Gebet Privatsache und hat auch mit den Eltern meistens nichts zu tun.¹⁷⁰

*„Die Geborgenheit des Bettes, die Stille der Nacht, die Nähe eines Kuscheltiers sind für die Kinder wichtige Begleitumstände beim Beten.“*¹⁷¹

Flöter stellt aber auch fest, dass Kinder die in schwierigen Situationen stecken ambivalent mit der Gebetspraxis umgehen, ebenso kann diese an Relevanz verlieren im Lauf der Zeit. Dies sind aber nur Annahmen und müssten noch näher untersucht werden.¹⁷²

¹⁶⁸ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 98-99

¹⁶⁹ Ebd.: Flöter, 2006, 265

¹⁷⁰ Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 263-265

¹⁷¹ Ebd.: Flöter, 2006, 264

¹⁷² Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 264

4.3.6. Impulse/ Konsequenzen für die Arbeit mit Kindern

Die Studie von Schweitzer u.a. zeigte, dass LehrerInnen oft nur unzureichend in der Lage sind, SchülerInnen in eine lebendige Auseinandersetzung über Gottesvorstellungen zu verwickeln und sie zeigt die Schwierigkeit von LehrerInnen auf die Fragen und Vorstellungen von SchülerInnen im Unterricht einzugehen und durch eine unterstützende Gesprächsführung zu fördern. Ebenso haben LehrerInnen Schwierigkeiten Impulse oder Korrekturen bei Einwüfen von SchülerInnen zu geben.¹⁷³

Beitrag einer Schülerin bei der Studie: *„Gott ist wie Mut, Tat und Kraft. Er soll alles gut machen. Er ist der, den viele Menschen anbeten....Gott ist für sie etwas Wunderbares, aber wenn zum Beispiel eine Naturkatastrophe ist, beten sie zu ihm, auf dass er es wieder gut machen soll. Aber es passiert nichts. Selbst wollen sie auch etwas tun. Ich stelle mir Gott wie einen Menschen vor.“ Antwort der LehrerIn: „ Mh. Und jetzt gehen wir mal weiter...“*¹⁷⁴

Dabei enthält dieser Beitrag eine Auseinandersetzung der Schülerin mit ihren eigenen Gottesvorstellungen. Sie fragt sich dabei ob ihre Gottesvorstellung nichtpersonal wie am Beginn formuliert oder doch personal ist. Die Schülerin wird mit ihrem Konflikt alleine gelassen. In diesen Konflikten sehen die Autoren aber gerade das Ziel, nämlich die selbstständige Auseinandersetzung der SchülerInnen mit religiösen Inhalten und Gewinnung eines eigenen, kritischen und reflektierten Standpunktes mit Hilfe der LehrerInnen.¹⁷⁵

In Anschluss an Gardner unterscheidet Bucher die naive, intuitive Theologie von Kindern, das religiöse Schulwissen und das theologische Expertenwissen. Diese Bereiche klaffen in der Realität oft auseinander. Religiöse Inhalte werden einfach nur vermittelt ohne auf den Empfänger und sein Art und Weise des Empfangens zu achten. Diese Inhalte kommen dann aufgrund von vertrauten Schemata ganz anders beim Kind an und werden anders begriffen. Deshalb fordert er ein Umdenken und das Postulat „Vom Kind aus“. Das naiv, theologische Wissen von Kindern muss wahrgenommen, anerkannt und gewürdigt werden und Ausgangspunkt der Vermittlung sein. Kinder sind, laut Bucher, Theologen und bringen auf ihre Weise und vor dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte ihrer Mit- und Umwelt Gott neu hervor.¹⁷⁶

¹⁷³ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 77

¹⁷⁴ Schweitzer, Friedrich/ Nipkow, Karl E./ Faust- Siehl, Gabriele/ Krupka, Bernd: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh 1995, 134

¹⁷⁵ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 76-78

¹⁷⁶ Vgl. ebd.: Bucher, 1994, 80-81, 96

Die religiös erzogenen Kinder, laut Hanisch, sind in einem Auseinandersetzungsprozess mehr in der Lage kindliche Vorstellungen weiterzuentwickeln, Klischees zu durchschauen und zu eigenen durchdachten Gottesvorstellungen zu kommen. Seine These ist, dass religiös erzogene Kinder dabei besonders auf Inhalte aus dem Unterricht zurückgreifen. Da der Großteil der Zeichnungen männliche Gottesbilder zeigt, lässt sich die Rückfrage, stellen, genauso wie bei Schweitzer u.a., ob der Religionsunterricht bei der Behandlung der Gottesfrage seiner Aufgabe gerecht wird und ob er die SchülerInnen in ihren Entwicklungen fördert oder nur vorgegebene Klischees reproduziert.¹⁷⁷

Arnold u.a. schließen aus ihren Studien, dass es besonders wichtig ist für die religiöse Erziehung die entwickelten Gottesvorstellungen der Kinder zu kennen und zu verstehen, Wissen anzubieten, damit sie zu einem differenzierten Gottesverständnis kommen und der Gefahr, dass Kinder Denkmuster der Eltern übernehmen, dies aber inhaltlich nicht füllen können, entgegenzuwirken.¹⁷⁸

Orth sieht in den kommunikativen Verständnisprozessen im Religionsunterricht eine große Bedeutung. Die Kinder in seiner Studie haben teilweise heftig diskutiert und das bietet eine Chance, die eigenen Vorstellungen besser zu verstehen und Neues zu erschließen. Dabei können die Kinder einen eigenen religiösen und theologischen Standpunkt entwickeln.¹⁷⁹

¹⁷⁷ Vgl. ebd.: Bucher, 1994, 96

¹⁷⁸ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 99, 106

¹⁷⁹ Vgl. ebd.: Lehmann, 2003, 114

5. Empirische Studien von Szagun, Bösefeldt, Wiedmaier

5.1. Beschreibung der Studien

Nachdem ich einen Überblick über die Studien zu Gottesvorstellungen von Kindern der letzten zwanzig Jahre gegeben habe möchte ich speziell drei aktuelle Studien herausgreifen und beschreiben. Die Langzeitstudie von Anna- Katharina Szagun, die Studie von Ina Bösefeldt eine Folgestudie zu Szagun, und die Studie von Manuela Wiedmaier. Alle drei Studien haben einen sehr reflektierten Umgang mit Gottesvorstellungen, betrachten das Verhältnis von Gottesverständnis und Gottesbeziehung näher und bieten einen fundierten Einblick in die aktuelle Diskussion und Forschungslage.

5.1.1. Szagun(Langzeitstudie)

5.1.1.1. Skizze des Forschungsprojekts

Die meisten Studien über Gottesvorstellungen und religiöse Entwicklung stammen aus dem christlichen Kontext. Szagun führte erstmals ab 2002 eine Langzeitstudie über mehrere Jahre hinweg zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung bei Kindern und Jugendlichen aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext in Rostock durch. Sie orientiert sich dabei an der heuristischen Methodologie nach Kleining.¹⁸⁰ Basis dabei ist das Dialogprinzip, verstanden als die Beziehung zwischen Forschungsperson und Gegenstand, das vier Regeln grundlegende Handlungsanleitungen für die Forschung vorgibt. Dabei ist die Offenheit der Forschungsperson und die Offenheit des Forschungsgegenstandes besonders wichtig, ebenso eine viele strukturelle Variation der Perspektive und abschließend eine Analyse auf Gemeinsamkeiten.¹⁸¹

Szagun geht davon aus, dass es kein gesichertes Wissen über Gottesvorstellungen gibt.

„...Es gilt, mittels heuristischer Methode, die eine Variation von Perspektiven auf den zu entdeckenden Gegenstand ermöglicht, sich schrittweise den verschiedenen Aspekten des Gegenstandes zu näher und schließlich ein Herausarbeiten der Gemeinsamkeiten in der Vielgestaltigkeit der Erscheinungen des Gegenstandes einer Struktur zu erkennen.“¹⁸²

In der Studie wurden 50 bis 60 Kinder, im Alter von sechs bis siebzehn Jahren, vier bis sieben Jahre lang begleitet. Darunter befanden sich Kinder aus nichtstaatlichen (Sample

¹⁸⁰ Vgl. dazu: Kleining, Gerhard: Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung. Von der Hermeneutik zu qualitativen Heuristik. Band 1. Weinheim 1995

¹⁸¹ Vgl.: Szagun: Dem Sprachlosen Sprache verleihen, 2006, 25-26, 45

¹⁸² Ebd.: Szagun, 2006, 46

A) und staatlichen (Sample B) Ganztagschulen in Rostock, sowie Querschnittsproben von Kindern aus Lettland (Tamminen)¹⁸³, Hamburg und anderen Rostocker Schulen. Die Kinder aus unterschiedlichen Jahrgängen einer Schule von Sample A wurden in der Grundschule von Szagun und Studierenden im Fach Religion ein bis drei Jahre unterrichtet, ab der Sekundarstufe bekamen die SchülerInnen keinen Religionsunterricht mehr. Im Sample B wurden die SchülerInnen einer Klasse durchgehen von der ersten bis zur vierten Klasse Grundschule eine Stunde pro Woche im Fach Religion unterrichtet und besuchten auch danach den Religionsunterricht.¹⁸⁴

Forschungsziel der Studie war primär das Nachzeichnen von religiösen Bildungsprozessen von Kindern durch Einzelfallstudien - mit einem Fokus auf deren Gottesverständnis und Gottesbeziehung. Dies soll zum einen dazu führen, dass LehrerInnen die Heterogenität der SchülerInnen mehr wahrnehmen und die Fülle an theologischem Denken von Kindern, also der Theologie von Kindern nach Schweitzer, sichtbar wird. Sekundär sollten die Einzelfälle auf Cluster hin analysiert und hinterfragt werden welche überindividuellen Zusammenhänge und allgemeine Strukturen daraus erkennbar sind und inwiefern diese mit dem Hintergrund vorhandener Theorien religiöser Entwicklung diskutiert werden. Die Ergebnisse sollten letztlich zu einer Verbesserung der Praxis des Religionsunterrichtes führen und Anstöße für die religionspädagogische Konzeptbildung bieten.¹⁸⁵

Als Methode verwendete Szagun nicht das Zeichnen eines Gottesbildes, sondern stellte die Aufforderung an die Kinder, mittels Materialcollage eine Metapher für Gott zu gestalten. Die Frage: „Gott ist für mich heute wie...“ wurde den SchülerInnen dabei gestellt. Ebenso gestalteten die SchülerInnen unter der Frage „Mein Leben und was es hält, nährt und trägt ist wie...“ eine Lebensmetapher. Diese Metaphern wurden abschließend von den SchülerInnen im Einzelgespräch näher erläutert und erklärt. Die Stärke der Materialcollage liegt in der Prozesshaftigkeit des Arbeitsauftrages bis zum Endpunkt und dem Spiel mit unterschiedlichsten Materialien und Stoffen. Eine weitere Methode bildet das Erstellen von Zeichnungen, unterschiedlichen Collagen und Positionierungen in unterschiedlichsten Ausformungen. Bei der Methode der Aufstellungsübung wurden Gott, Bibel und Personen aus dem sozialen Feld von den SchülerInnen positioniert, wobei auch Knetfiguren verwendet wurden. Dabei sollte besonders die emotionale Dimension der Gottesvorstellung sowie die individuelle

¹⁸³ In dieser Studie wurden 29 lettische Kinder, die im überwiegenden Teil aus verwahrlosten Familienverhältnissen stammten, innerhalb von 18 Monaten mehrmals befragt. (Vgl. ebd.: Szagun, 2006, 40)

¹⁸⁴ Vgl. ebd.: Szagun, 2006, 39-41

¹⁸⁵ Vgl. ebd.: Szagun, 2006, 43-44

Gottesbeziehung durch die empfundene Nähe bzw. Distanz erfasst werden. Weiters wurde mit Lebensweltzeichnungen und Zeichnungen des Lebensweges, Schnipselcollagen, Fragebögen und Fotocollagen, gearbeitet, die ebenso immer in den Einzelgesprächen ausgearbeitet wurden.¹⁸⁶

Die Auswertung erfolgte im ersten Schritt gemeinsam mit den Kindern im Gespräch, die gesammelten Daten wurden schließlich von Szagun verdichtet und aufbereitet. In diesen Prozess wurden die Lehrkräfte der SchülerInnen regelmäßig miteinbezogen und mit einigen Elternteilen ergänzende Gespräche geführt. Diese Fülle an Material wurde in interdisziplinären Forschungsteams besprochen und ausgewertet. Aus den Bild- und Testdokumenten, sowie aus den Teamsitzungsprotokollen wurden von Szagun individuell spezifische religiöse Entwicklungsverläufe in Form von Einzelfallstudien nachgezeichnet. In einer Clusteranalyse, in welcher sämtliche Daten eines breiten Spektrums von Einzelfallstudien aufgegriffen wurden, konnten daran anschließend Übereinstimmungen und Widersprüche des bisherigen Wissensstands und der Ergebnisse der Studie analysiert werden. Die Ergebnisse sollten zu einer Konzeptentwicklung für die religionspädagogische Arbeit führen.¹⁸⁷

5.1.1.2. Beispiel aus den Einzelfallstudien: Hella

Bei der Beschreibung einer Einzelfallstudie beschränke ich mich jeweils auf die Gottesmetapher des Kindes. Die weiterführenden Materialien und Analysen ziehe ich im gegebenen Fall bei der Darstellung der Ergebnisse heran. Ihre umfassende Präsentation würde im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu weit greifen.

Hella wohnt in einer Patchworkfamilie und ihre Eltern sind getrennt. Ihre Mutter, von Beruf Krankengymnastin, wünscht sich eine religiöse Erziehung für die Kinder. Der Vater ist Psychotherapeut, lebt in einer neuen Beziehung wie Hella's Mutter und pflegt den Kontakt mit seinen Kindern.¹⁸⁸

Im Rahmen der Studien von Szagun gestaltete Hella bei ihrer ersten Teilnahme daran in der vierten Schulstufe ihre Gottesmetapher als Brücke. Sie stellte sich selbst als traurige Gestalt auf der Brücke dar und ein blaues Tuch darunter symbolisierte für das Mädchen das Gefühl der Verzweiflung. Unter das blaue Tuch legte sie ein Netz. Dieses gehörte zur Brücke und zu Gott und finge die Verzweiflung auf, so Hella. Aus dieser

¹⁸⁶ Vgl.: Szagun: Religiöse Heimaten, 2008, 15-19

¹⁸⁷ Vgl. ebd.: Szagun, 2006, 105-108

¹⁸⁸ Vgl. ebd.: Szagun, 2006, 331

Darstellung schließt Szagun, dass Hella in einer Gottesbeziehung lebt, die für sie eine Ressource in schwierigen Situationen ist, die ihr Halt und Hoffnung schenkt.¹⁸⁹

„Manchmal bin ich furchtbar verzweifelt wegen irgendwas und dann scheint es mir so, als wäre Gott eine Brücke, die mich dann hält...In meinem Zimmer, wenn ich allein bin, setz ich mich manchmal einfach nur irgendwo hin und mach` nichts, ja und dann fühl` ich mich ganz nah.“¹⁹⁰



Abbildung 4 Gottesmetapher Hella 4. Schulstufe¹⁹¹

In der fünften Schulstufe wurde Gott von Hella mit vielen Facetten und in einer mehrperspektivischen Sichtweise beschrieben, letzteres stellte für sie die Grundlage für Empathie und für eine konstruktive Konfliktbewältigung dar.¹⁹²

„Das soll ein geschütztes Tal sein...mit einem schützenden Baum, das ist Gott, und das sind hier die Menschen oder auch Schafe, die alle in dem Tal wohnen... Und das ist Wasser, was für Leben steht... Ich wollte auch ein Boot machen, das auch Gott sein soll, der alles über das Wasser trägt.“¹⁹³



Abbildung 5 Gottesmetapher Hella 5. Schulstufe¹⁹⁴

Gott wurde von dem Mädchen als alles verstehende Instanz gesehen, die zugleich Freiheit, Geborgenheit und Friedensfähigkeit schenkt; eine Haltung, an der sich aus

¹⁸⁹ Vgl. ebd.: Szagun, 2006, 331-332

¹⁹⁰ Ebd.: Szagun, 2006, 331-332

¹⁹¹ http://www.ket.garamond-verlag.de/ket1/bilder/Hella/KL4%2011_3%20Gottesmetapher.jpg, Stand: 04.04.12

¹⁹² Vgl. ebd.: Szagun, 2006, 335-337

¹⁹³ Ebd.: Szagun, 2006, 335

¹⁹⁴ http://www.ket.garamond-verlag.de/ket1/bilder/Hella/KL5%2012_3%20Gottesmetapher.jpg, Stand: 04.04.12

Hellas Sicht Menschen in ihrem Umgang miteinander orientieren sollten. Der Unterschied zur ersten Gottesmetapher drückt sich in Hellas erweiterter Perspektive auf Gott aus. Die stärkere Integration anderer Geschöpfe lässt sich als Indiz dafür anführen.¹⁹⁵

In der sechsten Schulstufe nahm Hella ein Stück Ton und drückte mit beiden Händen fest hinein. Hella formulierte ihr Gotteskonzept explizit existenzbezogen. Glaube beinhaltete für Hella Auferstehung im Hier und im Jetzt. Weiter ausgeführt bedeutete das für sie trotz schmerzlicher Verluste und trotz Leid weiterzumachen.¹⁹⁶

„Ich habe gedacht, ich mache etwas, wo man sich festhalten kann. [Voraussetzung für sie ist, dass man daran glauben muss]...Ich kann nicht ins Bodenlose fallen! Fehler machen das schon...eher so, dass ich das auch wieder gut machen kann. Und wieder auferstehen. Und weitermachen!“¹⁹⁷



Abbildung 6 Gottesmetapher Hella 6. Schulstufe¹⁹⁸

Hellas religiöse Entwicklung zeigt eine Kontinuität hinsichtlich des Grundgefühls von Getragenwerden und ihrem Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz. Es scheint als ob ihre Gottesbeziehung sie in schweren Zeiten trägt und innere Kraft gibt. Bereits in der Volksschule wies sie ein transzendentes Gottesverständnis auf. Dieses wurde von ihr im Verlauf der Untersuchung von Szagun permanent, angeregt von außen, autonom und existenzbezogen weiterentwickelt.¹⁹⁹

¹⁹⁵ Vgl. ebd.: Szagun, 2006, 335-337

¹⁹⁶ Vgl. ebd.: Szagun, 2006, 340-341

¹⁹⁷ Ebd.: Szagun, 2006, 340

¹⁹⁸ http://www.ket.garamond-verlag.de/ket1/bilder/Hella/KL6%2013_3%20Gottesmetapher.jpg, Stand: 04.04.12

¹⁹⁹ Vgl. ebd.: Szagun, 2006, 356-357

5.1.2. Bösefeldt(Folgestudie zu Szagun, 2009)

Bösefeldt wertete, nach einer eingehenden Bestandsaufnahme der bisherigen empirischen Forschung, Datenmaterial von acht Mädchen und acht Jungen aus der Rostock Studie von Szagun näher aus, mit dem Ziel, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der religiösen Entwicklung von Mädchen und Jungen aufzuzeigen und zu ordnen. Für die Datenauswertung zog sie zum einen die Gottesmetaphern in Form von Materialcollagen, die lebensweltlichen Hintergründe, die Positionierungen und Fragebögen heran.²⁰⁰ Dabei legte sie zwei Forschungsschwerpunkte fest: Zum einen auf die unterschiedliche emotionale Intensität der Religiosität bei Mädchen und Jungen, zum anderen auf die Geschlechtlichkeit Gottes und eventuell daran anschließende Konsequenzen. Drei Kernfelder sollten dabei helfen, als erster Schwerpunkt ihrer Analyse die emotionale Dimension des Gotteskonzeptes bei Mädchen und Jungen näher zu analysieren: Beziehung, Nähe und Distanz sowie Kommunikation. In der bisherigen Forschung ging man überwiegend davon aus, dass der Umgang von Mädchen mit Religiosität intensiver ist und das Thema Beziehung und zwischenmenschliche Gefühle öfter im Mittelpunkt steht wie bei Jungen. Bei dem zweiten Schwerpunkt ging Bösefeldt der These „der inneren Zerrissenheit“ von Klein nach.²⁰¹ Diese besagt, dass der Zugang zu einem traditionell männlich geprägten Gottesbild für Mädchen komplizierter sei und dass diese deshalb früher zu symbolischen Darstellungen neigen. Dabei betrachtete Bösefeldt die Kernfelder Geschlecht Gottes, Geschlechtsidentität der Kinder und die Korrespondenz beider Felder.²⁰²

5.1.3. Wiedmaier(2008)

5.1.3.1. Skizze des Forschungsprojekts

Wiedmaier konzentrierte sich in ihrer Studie auf den Entstehungsprozess von Bildern von Gott im Zuge eines Malprozesses bei Kindern und nicht auf Gottesbilder als Produkt. Ihr Vorgehen basiert dabei auf der Grounded Theory. Diese Theorie geht davon aus, dass durch den offenen phänomenologischen Ansatz in einem zirkulären Prozess der empirischen und theoretischen Arbeit die Untersuchungsfrage erst entwickelt wird. Die erste, sehr offene Frage der Studie war: „Was passiert, wenn Mädchen und Jungen gebeten werden, ein Bild darüber zu malen, wie sie sich Gott

²⁰⁰ Vgl.: Bösefeldt: Männlich – Weiblich - Göttlich, 2009, 171-176

²⁰¹ Vgl. dazu: 4.3.1. Gottesvorstellungen von Kinder, Genauere Beschreibung der These von Klein

²⁰² Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 171-176

vorstellen?“ Diese Fragestellung wurde im Verlauf des Forschungsprozesses präzisiert. Einundzwanzig Mädchen und neunzehn Jungen im Volksschulalter mit konfessionell und weltanschaulich unterschiedlichen und zufällig gewählten Hintergründen malten gemeinsam in Kleingruppen Bilder über Gott. Die Methode der Kleingruppe oder „Realgruppe“ wurde gewählt, weil auch die Interaktion von Mädchen und Jungen in den Blick kommen sollte.²⁰³

*„Bei Kindern, die alltägliche Lebenszusammenhänge miteinander teilen, sind auch gemeinsam entwickelte Bedeutungsstrukturen und Regelsysteme sowie kollektive Erfahrungszusammenhänge vorhanden.“*²⁰⁴

Dadurch durften sich die Kinder auch ihre MalpartnerInnen selbst auswählen, wodurch gesichert wurde, dass sich diejenigen zusammenfinden, die sich regelmäßig treffen und gemeinsam Zeit miteinander verbringen. Diese Prozesse wurden filmisch aufgezeichnet, um sie zu verlangsamen, um dadurch Detail für Detail analysieren und anschließend in sequenzanalytischen Einzelfallanalysen erforschen zu können.²⁰⁵

Das Ziel der Studie war erstens die *„Dokumentation und Interpretation ästhetischer Prozesse als komplexe Zusammenspiele unterschiedlichster Einflussfaktoren“*.²⁰⁶ Danach ging es Wiedmaier darum, die Malprozesse über Gottesvorstellungen als Kindertheologie im Prozess, als Interaktionsprozess, als Symbolisierungsprozess und als religiöse Bildungsprozesse zu betrachten. Ebenso angelehnt an die Studie von Klein untersuchte sie die Geschlechterunterschiede im Malprozess und setzte sich mit der Frage nach dem Geschlecht Gottes auseinander.²⁰⁷

Die Studie wurde durch die Anwendung der Methode der objektiven und strukturellen Hermeneutik nach Ulrich Oevermann²⁰⁸ ausgewertet. Diese Methode wurde für die Interaktionen z.B. bei Familiengesprächen entwickelt, aber sie wurde auch schon bei Bildern und Fotos angewandt. Dabei geht es darum, latente Sinnstrukturen aufzudecken und diese beim Malprozess als nicht sichtbare und nicht bewusste Handlungsmuster zu strukturieren. Das Ergebnis der Interpretation der Einzel- und Gruppendaten bildet eine Fallstruktur.²⁰⁹

²⁰³ Vgl.: Wiedmaier: Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen, 2008, 105-110

²⁰⁴ Klein: Gottesbilder von Mädchen, 2000a, 65

²⁰⁵ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 107-108

²⁰⁶ Ebd.: Wiedmaier, 2008, 101

²⁰⁷ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 102-103

²⁰⁸ Vgl. dazu: Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt am Main 1983

²⁰⁹ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 115

„Die Lesearten werden sukzessive, von Sequenz zu Sequenz, so lange als gültig und unzutreffend ein- oder ausgeschlossen, bis sich eine` Struktur des Falles` zeigt.“²¹⁰

5.1.3.2. Beispiele aus der Feinanalyse: Lena und Sarah

Sarah und Lena leben in einer nordrheinwestfälischen Großstadt, gehen in getrennte Klassen und sind 6 bzw. 7 Jahre alt.²¹¹



Abbildung 7 Lenas Gottesbild, 6 Jahre²¹²

Lenas Bild enthält drei menschliche Figuren, die nebeneinander auf einer Wolke stehen. Dahinter befinden sie je links und rechts ein Vogel und ein Engel. Rechts oben im Bild befindet sich ein Mond mit Gesicht und daneben eine weitere große Wolke. Die Figur in der Mitte unterscheidet sich, durch ihr Gewand und durch ihre Farbgestaltung, von den anderen und stellt, laut Lena, die kinderliterarische Figur Pinocchio dar. Zu Beginn sollte diese Gestalt Gott werden, das verwarf Lena aber durch den Hut, der anscheinend nicht zu Gott passe, und begann daher Gott links neben dieser Figur noch einmal zu malen. Gott zeichnete sich für das Mädchen durch das Tragen einer Krone aus, ist somit ein König. Die dritte Figur entstand aus mehreren Gründen. Lena dachte über das Alter von Gott nach und erwog einen Sohn Gottes zu zeichnen. Ebenso hatte sie das Bedürfnis nach Symmetrie und Balance in ihrem Bild. *„Dass nun genau drei Figuren auf dem Papier zu sehen sind, die automatisch an die Trinität denken lassen, muss kein Zufall sein,“*²¹³ interpretiert Wiedmaier. Es lässt sich aber festhalten, dass Lena von Beginn an Gott nicht allein, sondern in zwei bzw. drei Wesen darstellen wollte und Jesus, rechts im Bild, ist der Figur Gott sehr ähnlich. Aber welche Rolle hat Pinocchio in diesem Bild und wie kommt Lena zu dieser Assoziation? *„Der nimmt Pinocchio an*

²¹⁰ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 116

²¹¹ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 195

²¹² Ebd.: Wiedmaier, 2008, 332

²¹³ Ebd.: Wiedmaier, 2008, 253

die Hand, der König.²¹⁴ Aber weshalb zeichnet Lena Pinocchio? Diese Figur des Pinocchio wird von Lena durch die Tischdecke, auf der sie malt, beeinflusst und durch ihr Bilderbuch von „Patience“ inspiriert. Sie verbindet diese beiden Einflüsse und knüpft sie an ihrer Vorstellungen von Gott und Himmelreich an. Der Pinocchio des Bilderbuchs sucht Liebe und Orientierung und findet sie in dem von Lena dargestellten Himmel, indem er vom König an die Hand genommen wird. Sie nimmt auch im Laufe des Malprozesses Impulse und Bildelemente von den anderen Kindern auf und lässt sie adaptiert in ihre Zeichnung einfließen. So findet z.B. ein Engel von Sarah als Vogel Eingang in Lenas Bild. Sie bezieht ihre Deutungen und Gedanken, die sie während des Prozesses macht, auf das, was sie in diesem Moment sieht und schreibt ihren Bildern eine unabhängige Deutungsmacht zu. Das Thema ihres Bildes ist „das Himmelreich“. Darin wird Gott gemeinsam mit Jesus dargestellt, wie sie die Welt regieren. Aber er ist für Lena ein Gott der den Menschen zuwinkt und ihnen seine Hand reicht, wie sie dies in ihrem Bild abbildet, wo Gott Pinocchio die Hand reicht und Jesus ihm zuwinkt. Somit steht Gott für Lena in direkter Beziehung zu den Menschen und ist nicht fern von ihnen.²¹⁵



Abbildung 8 Sarahs Gottesbild, 7 Jahre²¹⁶

Auf Sarahs Bild ist ein alter Gott in einem weißen Gewand dargestellt, der auf einem Thron umgeben von zwei Engeln sitzt. Rechts unten im Bild befindet sich ein Mond mit einem Auge und auffallenden Wimpern. Sarah hatte zu wenig Zeit zum Malen, sie wollte laut ihrer Aussage noch viele Engel dazumalen und auch der Thron scheint unvollendet. Zu Beginn beschäftigte sie sich damit, den anderen Kindern einen Tipp zu geben, wie sie Gott darstellen sollten, also im Himmel und als König. Sie begann dann den Thron sehr aufwendig zu malen und fügt Gott später hinzu. Dieser wurde von ihr

²¹⁴ Ebd.: Wiedmaier, 2008, 253

²¹⁵ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 251-254

²¹⁶ Ebd.: Wiedmaier, 2008, 333

als sehr alt beschrieben, was sie darauf zurückführte, dass er ja die Welt gemacht habe. Die Aufgabe, Gott zu malen fiel ihr schwer und sie wirkte gereizt und fühlte sich unbeholfen gegenüber Lena, die sehr intensiv an ihrer Bild arbeitete Nachdem Sarah Gott fertig gestellt hatte, begann sie mit einer für sie anscheinend lustvolleren und leichteren Arbeit- der Darstellung von Engel.²¹⁷

„Ihre Engel gestaltet Sarah als sehr weibliche Wesen mit blonden, langen Haaren und in klassischen Barbie- oder Prinzessinnen- Farben. So stehen sie, neben ihrer Mobilität und ihrer Jugend, auch durch ihre Weiblichkeit im Kontrast zu dem sitzenden, sehr bärtigen und sehr faltigen König.“²¹⁸

Gott erscheint in ihrer Darstellung als handlungsunfähig, besitzt keine Hände und die Engel wirken als seine helfenden Wesen. Während sie lächeln bleibt Gottes Gesichtsausdruck unter seinem Bart verborgen. Zum Schluss des Malprozesses fügte Sarah noch einen Mond hinzu, der aus dem Rahmen des Bildes fällt und nicht geplant gewesen zu sein scheint. Mit seinen langen Wimpern wurde dieses Bildelement als „Möndin“ von Sarah charakterisiert. Interessant dabei ist auch, dass sie nur ein Auge malte und es wirkt als ob sie dafür unterbewusst das Auge des Horus, das allwissende Auge Gottes, als Vorlage verwendet habe.²¹⁹

5.1.4. Zusammenfassung

In diesem Kapitel habe ich versucht drei empirische Studien über Gottesvorstellungen von Kindern, ihre Methodik, Ziele und Vorgehensweise vorzustellen. Daran schloss die Beschreibung zweier Beispiele aus den Studien an, die Zeichnung von Hella sowie der Malprozess von Lena und Sarah. Diese fiel skizzenhaft aus und könnte anhand der Fülle an Material viel ausführlicher und genauer erfolgen. Ziel meiner Darstellung war jedoch einen Einblick in die vielfältige Welt der Gottesvorstellungen von Kindern zu geben und den Horizont zu weiten für die Fülle an Idee und Gedanken, die bei Kindern dieser Forschungsprojekte festgestellt werden konnten. Die zwei Beispiele können und wollen keine Heterogenität darstellen, wären zwei andere Exemplare gewählt worden, würde deren individuelle Darstellung und Beobachtung abweichende Rückschlüsse mit sich ziehen. Bewusst sollten anhand der präsentierten Beispiele jedoch die Vielfalt und Mehrperspektivität von Gottesvorstellungen dargestellt werden. Im nächsten Kapitel möchte ich nun die Ergebnisse der drei Studien beschreiben, die viele Fragen an frühere Ergebnisse von empirischen Studien stellen und diese hinterfragen.

²¹⁷ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 254-256

²¹⁸ Ebd.: Wiedmaier, 2008, 256

²¹⁹ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 256-257

5.2. Ergebnisse der Studien

5.2.1. Gottesvorstellungen von Kindern

Gottesvorstellungen sind keine homogenen Bilder, sondern Konzepte, die sich von Situation zu Situation verändern und anders verwendet werden. Dabei verschiebt sich das Verhältnis der unterschiedlichen emotionalen und kognitiven Aspekte des Konzepts, welche zueinander nicht klar voneinander trennbar sind ständig.²²⁰

„Wenn die God-Concept-Forschung bislang wenig einheitliche Ergebnisse erzielt hat, hängt dies vermutlich mit der Tatsache zusammen, dass die Gottesvorstellungen vieler Heranwachsender sehr fragmentarisch und verschwommen sind... Wertet man... spontane Äußerungen zum Thema „Gott“ aus, so ist es schwer, einigermaßen kohärente Auffassungen und klare Entwicklungslinien zu erkennen... Von Struktur keine Spur,“²²¹ so Grom.

Somit stellt Wiedmaier, mit Verweis auf Groms, die Frage, ob überhaupt allgemeine Aussagen über Gottesvorstellungen bei Kindern getroffen werden können- unabhängig einer gewählten Methode- oder ob diese immer nur exemplarisch und fragmentarisch geäußert werden. Wiedmaier probiert deshalb, sich anhand auffälliger Aspekte der Bilder und Aussagen der Kinder der Frage nach dem Gotteskonzept zu nähern. Sie richtet aber ihr primäres Untersuchungsbemühen auf den Malprozess als Methode und die Einflüsse auf ihn.²²²

Szagun betont zuallererst die große Vielfalt und Verschiedenheit der Gottesvorstellungen von Kindern, die in ihren Einzelfallstudien sichtbar werden. Diese müssen zu Beginn einmal wahrgenommen und gewürdigt werden, weshalb Szagun ihre grundlegende Aufgabe in der Dokumentation der Gotteskonzepte sieht. Darauf aufbauend probiert sie, trotz der großen Divergenzen Parallelen in den Vorstellungen und in den Umgangsweisen der Kinder herauszuarbeiten, wobei sie ihr Augenmerk auf die Einflüsse aus sozialen Umfeld auf die Gotteskonzepte der Heranwachsenden richtet.²²³

5.2.1.1. Gotteskonzept sind fragmentarisch und vielfältig

Szagun hält fest, dass Kinder in die Schule kein konsistentes Gotteskonzept mitbringen. Oft sind es nur Bruchteile, manche bringen nicht einmal diese mit. Der Großteil der Kinder weist in die erste Klasse Volksschule anthropomorphe Vorstellungen von Gott

²²⁰ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 68

²²¹ Grom: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, 2000, 116

²²² Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 68

²²³ Vgl. ebd.: Szagun, 2006, 359

auf²²⁴, die besonders durch die Erziehung und die Vorgaben der Eltern gefördert werden. Manche Kinder haben schon nichtgegenständliche Gottesvorstellungen und manche enden bei völligen abstrakten Gotteskonzepten. Das heißt aber nicht, dass diese Kinder keine anthropomorphen Vorstellungen in sich tragen und der Großteil der Kinder denkt Gott z.B. beim Gebet anthropomorphe.²²⁵ Die Studie zeigt klar, dass Kinder ganz vielfältige Gottesbilder gleichzeitig in sich tragen, welche je nach der aktuellen Lebenssituation in den Vordergrund treten oder im Hintergrund bleiben. Somit sind die Bilder und Ergebnisse immer nur als Momentaufnahme von Gottesvorstellungen aufzufassen, da Kinder in verschiedenen Situationen ganz unterschiedliche Konzepte von Gott verwenden.²²⁶ Ebenso beschreibt Wiedmaier, dass Kinder die Gott als Mensch zeichnen diese Darstellung selbst als symbolische Auseinandersetzung mit Gott beschreiben und nicht als sein Abbild.²²⁷

5.2.1.2. Die Methode des Malens

Eine beliebte Methode der empirischen Forschung war und ist teilweise noch immer das „Malen lassen“ von Gottesbildern. Die Anweisung „Malt eure Vorstellung von Gott“ scheint sehr offen und einladend, jedoch birgt dahinter eine große Gefahr, da die Aufgabe in einer lehrerzentrierten Intention gefangen bleiben kann. Dies gilt auch für Studien, die nachher Einzelgespräche mit den Kindern vorsehen. Dabei besteht immer die Gefahr, dass Kinder sich dem anpassen, was LehrerInnen oder ForscherInnen hören wollen. Die Annahme das gemalte Bilder Abbilder der Gottesvorstellungen der Kinder sind ist ebenso scharf abzulehnen.²²⁸

„Kindern ist die Differenz zwischen Gott, ihren Vorstellungen von Gott und ihrer Zeichnung von Gott durchaus bewusst und offenbar so selbstverständlich, dass sie sie in der Regel nicht explizit kommentieren.“²²⁹

Diese Meinung wird heute überwiegend vertreten. Szagun kritisiert dabei stark frühere Studien von Bucher und Hanisch, die diese Momentaufnahmen als gegebene und allgemein gültige Gottesvorstellung der Kinder interpretiert haben. Sie sagt ganz klar, dass das Schließen von einzelnen gemalten Bildern auf die Gottesvorstellung von

²²⁴ Vgl. dazu: 4.3.1. Gottesvorstellungen von Kinder, Dabei knüpft Szagun an die Ergebnisse von Bucher, Hanisch und Klein an, die auch überwiegend anthropomorphe Darstellungen bei Kindern, erkennen.

²²⁵ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 451

²²⁶ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 387

²²⁷ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 309-310

²²⁸ Vgl.: Lehner-Hartmann, Andrea/ Lehner, Erich: Geschlechterbewusste Arbeit zu Gottesbildern im Religionsunterricht, in: Pithan, Annebelle (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh 2009, 198-199

²²⁹ Ebd.: Klein, 2000a, 124

Kindern, also eine naive Abbildtheorie, zu wenig ist und den Vorstellungen der Kinder nicht gerecht wird.²³⁰ Wiedmaier beschreibt daran anknüpfend die Komplexität und Eigendynamik von ästhetischen Prozessen anhand der in ihrer Studie untersuchten Malprozesse. Sie geht dabei auf die Einflussfaktoren auf Malprozesse näher ein und beschreibt die unterschiedlichen Aspekte dieser Prozesse.²³¹ Dies möchte ich hier kurz skizzieren, um einen weiteren Einblick in die Methode des Malens von Gotteskonzepten zu bekommen.

5.2.1.2.1. Experimentieren mit Materialien, Farben und Formen

Das Zeichnen eines Bildes ist nicht zuallererst ein Mitteilen eines Inhaltes, sondern das Experimentieren mit Materialien, Formen und Farben. Filzstifte, Kreiden und andere Malutensilien haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf den Malprozess. Kinder nehmen ganz bewusst die für sie zur Verfügung stehenden Materialien wahr und erproben, was mit ihnen möglich ist. Materialien wie Kreiden können einerseits bei einem Vorhaben, wie dem Zeichnen von Einzelheiten, behindern, da sie zu dick sind, andererseits ermöglichen sie aber das Bemalen einer großen Fläche.²³²

Die Materialien werden ausprobiert und neue Maltechniken versucht. In Wiedmaiers Studie beschäftigt sich Kevin intensiv mit der weissen Kreide. Er versucht die Papierhülle zu entfernen und spielt sich lange damit, danach probiert er mit Filzstiften über die Kreide zu malen und umgekehrt. Dieses Erproben hilft ihm später die Unsichtbarkeit Gottes besser dazustellen. Somit ist dieses Experimentieren auch immer wieder ein neues Lernen, um Dinge besser, anders und neu darzustellen.²³³

Kinder, wie auch Erwachsene, greifen im Prozess des Malens auf Schemata bekannter Formen zurück. Diese werden aber nicht einfach reproduziert, sondern durch neue erweitert und individuell adaptiert. Bei der Entwicklung von Formen beeinflusst die Vorlage, das bisherig bekannte Formenrepertoire, der eigene Malstil sowie die vorliegende Situation den Malprozess.²³⁴

Neben der inhaltlichen Darstellung eines Bildmotivs spielen auch Ordnungsprinzipien wie Symmetrie und Balance in der Komposition von Farben und Formen eine große Rolle. Exemplarisch kann die große Sorgfalt angeführt werden, mit der die Kinder die

²³⁰ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 387

²³¹ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 291

²³² Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 291

²³³ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 292

²³⁴ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 293-294

Farben auswählen. Dies wurde besonders in den Gesprächen zwischen den Kindern über den passenden Farbton erkennbar, die in jeder Malgruppe stattfanden.²³⁵

5.2.1.2.2. Malkompetenz und persönlicher Malstil

Einfluss auf den Malprozess und das Ergebnis hatten auch die Kompetenzen und Vorerfahrungen mit Malen und Zeichnen, welche die Kinder mitbrachten.

„Insbesondere die Wahl der Bildmotive hängt in hohem Maß von der Einschätzung der eigenen zeichnerischen Kompetenz und dem Selbstvertrauen der zeichnenden Mädchen und Jungen in der Situation des Malprozesses ab.“²³⁶

Je mehr Selbstbewusstsein die Kinder in der Studie aufwiesen, desto unbefangener und experimentierfreudiger gingen sie an die Aufgabe heran und konnten sich besser darauf einlassen. Kinder, die sich von Beginn an unsicher fühlen und sich fragen, ob sie im Stande sind, diese oder jenes zu malen, werden laut Wiedmaier nie das zu Bild bringen, was sie sich wirklich gedacht haben oder bei der Aufgabenstellung im Kopf hatten.²³⁷

Ebenso fielen große Unterschiede in Tempo und Technik auf und trotz der wenigen Malprozesse ein weites Spektrum an unterschiedlichen individuellen Malstilen der einzelnen Kinder. Wiedmaier zeigt durch ihre Studie, *„dass sich die gefundenen Eigenheiten der Mädchen und Jungen kaum in den Begriffen der klassischen Forschung zur Entwicklung der Kinderzeichnungen fassen lassen.“²³⁸* Der Malstil wird geprägt durch technische, materiale, farbliche und formale Vorlieben, durch das Tempo und die Malkompetenz, genauso durch das Selbstbewusstsein. Dabei können verschiedene Aspekte innerhalb der verschiedenen Kinder verglichen werden, doch eine Einteilung in Typen scheint durch die große Vielfalt kaum möglich.²³⁹

5.2.1.3. Transzendenzbewusstsein

Kinder, so Szagun und Wiedmaier, haben auch schon im frühen Alter ein Transzendenzbewusstsein und in den Bildern spiegeln sich transzendenzbewusste Elemente z.B. in überdimensionale Größen oder Durchsichtigkeit.²⁴⁰ Die Unverfügbarkeit Gottes wurde von den Kindern der Studie von Szagun mit Zäunen, Schleusen oder Radarsystemen dargestellt. Die Aufgabenstellung wurde aber auch oft in

²³⁵ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 294

²³⁶ Ebd.: Wiedmaier, 2008, 292

²³⁷ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 292-293

²³⁸ Ebd.: Wiedmaier, 2008, 295

²³⁹ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 295-296

²⁴⁰ Vgl. dazu.: 4.3.1. Gottesvorstellungen von Kinder, Klein: Gott ist Person und anders. Die beiden Studien von Szagun und Wiedmaier bestätigen die These von Klein, wonach Kinder früh transzendenzbewusste Elemente in ihre Gottesvorstellungen einbauen.

Richtung Gestaltung der Wohnung Gottes verstanden, wobei Gott dann von außen unsichtbar war. Diese Gebäude wurden als Wohnung, Raumstation oder als Insel gebaut.²⁴¹

„Die Mädchen und Jungen bearbeiten die Frage nach der Unsichtbarkeit Gottes und setzten sich zugleich in personalen Bildern mit dem Malauftrag auseinander. Hierbei kommt Symbolisierungskompetenz zum Vorschein.“²⁴²

Die Frage wie man Gott in einem Bild darstellen kann, wenn er doch eigentlich unsichtbar ist, stellen sich auch fast alle Kinder der Studie von Wiedmaier und sie beschäftigen sich ganz bewusst mit der übersteigenden Unverfügbarkeit Gottes durch die menschliche Vorstellungskraft. Somit klingen genauso wie bei Szagun transzendenzbewusste Elemente in den Bildern an.²⁴³

5.2.1.4. Auffälligkeiten im verbalen Ausdruck von Gottesvorstellungen

5.2.1.4.1. Bekennende Rede- Tatsachenbehauptung

Kinder können, so Szagun, schon früh zwischen bekennender Rede und Tatsachenbehauptung unterscheiden und mit dieser Differenzierung sensibel umgehen. Viele Kinder können ihrer Nähe oder ihre Distanz zu Gott in der Ich-Form ausdrücken. Hierbei ist auffällig, dass einige Kinder dafür Formulierungen verwenden wie „man“, „jemand“ oder „einem“ und sich dabei selbst aus der Aussage herausnehmen.²⁴⁴ Horst, ein Studienteilnehmer, beschreibt einen paradiesischen Moment z.B. wie folgt:

„Wenn jemand betet...dass man mit Gott vielleicht spricht in Gedanken...man hofft und glaubt, dass Gott antwortet...Gott schickt jemanden Gedanken.“²⁴⁵

Szagun vermutet dahinter religiöse Bekenntnisse, die sich die Kinder selber nicht eingestehen möchten oder können und die durch die familiäre und gesellschaftliche Umgebung beeinflusst wurden. Sie geht auch davon aus, dass Kinder schon früh sensibel auf Tatsachenbehauptungen von religiösen Deutungen reagieren, da sie diese als Vereinnahmung sehen und sich dagegen wehren wollen. Einige der Kinder formulieren deshalb ihre Bekenntnisse sehr zurückhaltend und gehen dabei auf Distanz zu sich selbst. Daraus ist festzuhalten, dass Kinder früh bekennende Rede und Tatsachenbehauptung unterscheiden können. Deshalb muss bewusst darauf geachtet

²⁴¹ Szagun, Anna K.: Zum Beispiel: Bobo und Cornelli. Gottesbilder von Kindern in konfessionslosem Kontext. Ergebnisse einer empirischen Langzeitstudie in Rostock. In: Praxis Gemeindepädagogik, 2(2005)58, 17

²⁴² Ebd.: Szagun, 2008, 309

²⁴³ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 309-310

²⁴⁴ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 400-401

²⁴⁵ Ebd.: Szagun, 2008, 401

werden, dass Glaubensaussagen, auch biblische Aussagen, als Bekenntnisse formuliert werden, da Heranwachsende Tatsachenbehauptungen im religiösen Kontext als vereinnahmend wahrnehmen und sich dagegen wehren.²⁴⁶

5.2.1.4.2. Bekenntnis zum Nicht-Glauben

Auffällig für Szagun waren auch die vielen Bekenntnisse zum Nicht-Glauben. Der Begriff „Gott“ scheint für viele Kinder so stark negativ besetzt zu sein, dass keine positiven Impulse und Erfahrungen darauf einen Einfluss haben können. Dabei scheint diese Vorstellung so fest zu sitzen, dass ein Wachsen neuer Zugänge nicht möglich erscheint.²⁴⁷

Liane (8. Schulstufe): *„Ich glaube nicht direkt an Gott... An Gott, genau an diese Person, glaube ich nicht wirklich, aber ich denke, dass es irgendwo Kräfte gibt... Also ich glaube nicht an den kirchlichen Glauben.“* In der 9. Schulstufe: *„Ich glaube zwar nicht, dass es Gott gibt, aber dass es jemanden gibt, der über uns wacht und der uns bestimmt. Ich bete auch manchmal...da ist schon irgendwie eine Kraft.“* In der 10. Schulstufe: *„...[Es gibt] eine Kraft auf Erden. Aber ich würde sie nicht als Gott bezeichnen...“²⁴⁸*

5.2.1.4.3. Vorbewusstes Wissen

Kinder konstruieren intuitiv religiöse Metaphern, die sie oft erst viel später sprachlich erklären und für sich erschließen können. Somit können sie sich bildlich und handwerklich schon viel früher Wissen aneignen, das erst später Eingang in ihr Bewusstsein findet und dort verarbeitet wird.²⁴⁹

„In Metaphercollagen können sich ganz offensichtlich dem Bewusstsein [noch] nicht zugängliche intensive existenzielle Auseinandersetzungen und intuitive religiöse Einsichten ausdrücken.“²⁵⁰

Für die begriffliche und sprachliche Erschließung benötigen Kinder anscheinend eine bestimmte kognitive Reife, wobei dies nicht auf die Bildmitteilung zutrifft. Ein Kind kann schon früh abstrakte Gottesvorstellungen malen oder bilden, drückt diese aber dann konkret und personal aus. Wenn Erwachsene mit Kindern zu Gottesvorstellungen arbeiten müssen diese Bilder deshalb zum einen gemeinsam mit den Kindern gedeutet werden und den Heranwachsenden müssen zum anderen Impulse für ihre kognitive Reifung gegeben werden, um zu den verschlüsselten religiösen Einsichten

²⁴⁶ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 400-401

²⁴⁷ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 401-402

²⁴⁸ Ebd.: Szagun, 2008, 402

²⁴⁹ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 402-403

²⁵⁰ Ebd.: Szagun, 2008, 403

vorzudringen. Dazu mehr im Kapitel „Entwicklung des Gottesbildes“²⁵¹, wo diese Wahrnehmung noch einmal aufgegriffen wird als Kritik an klassischen Stufentheorien.²⁵²

5.2.1.5. Eigenschaften Gottes

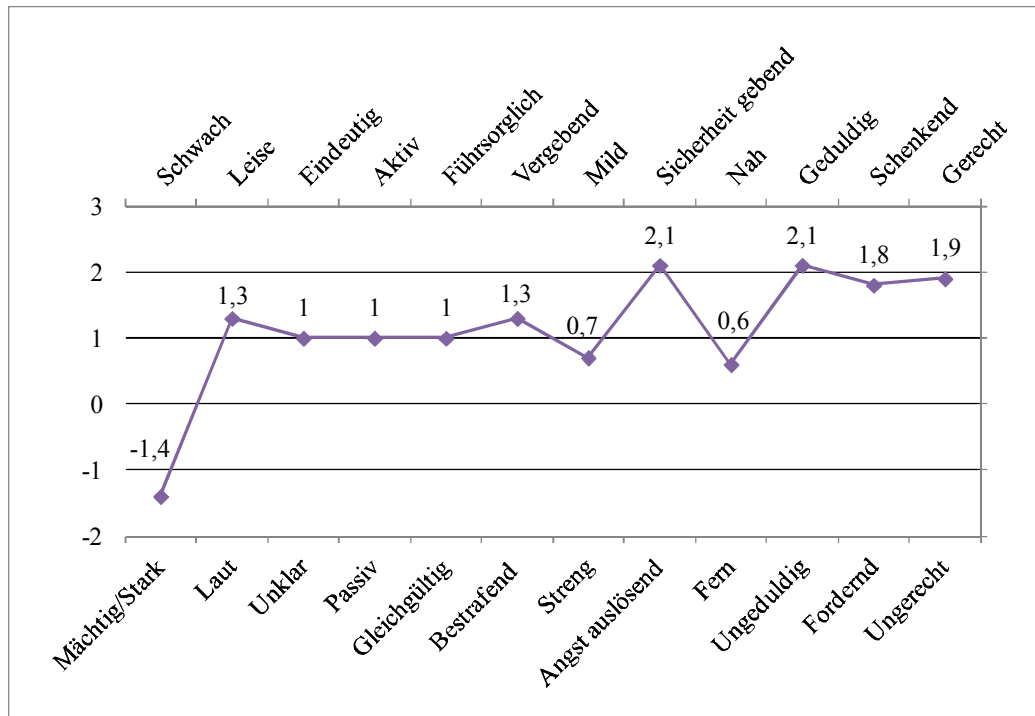


Abbildung 9 Semantisches Differenzial Eigenschaften für Gott (5/6 Schulstufe, Rostock)²⁵³

Szagun führte anhand von Fragebögen zu den Eigenschaften, die Kinder Gott zuordnen Befragungen durch (Abbildung 9). Dabei ist besonders signifikant, dass die Kinder der Studie Gott überwiegend positive Eigenschaften zusprachen, z.B. vergebend statt strafend, mild statt streng oder Sicherheit gebend statt Angst auslösend. Gott wird aber auch als mächtig und stark beschrieben, wobei dies keine negativen Eigenschaften zu sein scheinen, da sie Gott gleichzeitig auch als leise und gerecht charakterisieren. Interessant ist dabei ebenso die Kategorie eindeutig vs. unklar, wo die Mehrheit der Kinder angibt, dass Gott für sie eindeutig erscheint.²⁵⁴ Gott steht, wie auch schon in den früheren Studien²⁵⁵ aufgewiesen, für das Gute. Dies drückt sich in der Verwendung der Adjektive wie warm, lieb, hell, freundlich, wissend oder alt aus. Einige Mädchen beschreiben Gott als wunderschön, kostbar und hübsch, Jungen führen Aspekte wie

²⁵¹ Vgl. dazu: 5.2.4. Entwicklung der Gottesvorstellungen

²⁵² Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 403-404

²⁵³ Basierend auf: Ebd.: Szagun, 2008, 390

²⁵⁴ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 390

²⁵⁵ Vgl. dazu: 4.3.1. Gottesvorstellungen von Kinder, Überwiegend alle früheren Studien stellten fest, dass Kinder Gott positiv darstellen und Gott mit dem Guten verbinden.

verletzlich und gefährlich an. Bei den Eigenschaften, die Gott zugesprochen werden, gibt es eine große Übereinstimmung bei den Geschlechtern, so Bösefeldt. Die Aussagen der Kinder beziehen sich jedoch auf ihr jeweiliges Gottesverständnis und es bleibt unklar, inwiefern diese Ergebnisse tatsächlich in den eigenen Erfahrungen der Kinder verankert sind, da dies sehr schwer erforschbar ist. Man kann aber davon ausgehen, dass diese Erfahrungen nur vereinzelt von den Kindern selbst spürbar sind. Dazu aber mehr im Kapitel „Gottesverständnis und Gottesbeziehung“²⁵⁶, wo ich die Eigenschaften Nah und Fern als Kategorie der Gottesbeziehung näher beschreiben werde.²⁵⁷

5.2.1.6. Kernaussagen über Gott

Da die Beschäftigung mit der Fülle an Auswertungsmaterial von Szagun den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, beschränke ich mich auf die Analyse des Materials aus Sample A in der 8/9. Schulstufe. Dabei wurden siebzehn SchülerInnen zu unterschiedlichen Aussagen zu Gott befragt. Einige davon habe ich herausgegriffen und versucht unter den Aspekten Gottesverständnis und Gottesbeziehung näher darzustellen und zu erläutern, um einen Einblick in die Vorstellungswelt von Kinder zu bekommen. Es lässt sich allgemein feststellen, dass ein viel konsistenteres Gottesbild bei Sample A als bei Sample B, Kinder (die keinen Religionsunterricht mehr bekamen) erkennbar ist und sich Kinder der ersten Untersuchungsgruppe weniger leicht von gesellschaftlichen Vorgaben und Meinungen des Umfeldes, den kulturellen Tapeten, irritieren lassen. Somit ist die Wichtigkeit des Religionsunterrichtes für die Ausbildung einer stabilen Gottesvorstellung klar erkennbar.²⁵⁸

5.2.1.6.1. Aussagen in Bezug auf das Gottesverständnis

Die Aussage aus dem Fragebogen (Abbildung 10) zu Mächtigkeit und zum Eingreifen Gottes in die Welt wird von den befragten Heranwachsenden mit überwältigender Mehrheit abgelehnt, ebenso die Aussage, dass Gott nicht in die Welt eingreift und nichts mit ihr zu tun hat. Somit erfährt das theistische Konzept eine Ablehnung, aber es liegt auch kein Deismus vor. Auch die Vorstellung eines belohnenden und strafenden Gott kommt fast gar nicht vor und dass Gott Schuld an dem Bösen in der Welt hat, wird von 59% abgelehnt.²⁵⁹

²⁵⁶ Vgl. dazu: 5.2.6. Gottesverständnis und Gottesbeziehung

²⁵⁷ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 203-206

²⁵⁸ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 445

²⁵⁹ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 443-444

Gott wird trotzdem größtenteils als moralische Instanz gesehen. Kinder entwickeln aber früh ein Autonomiebewusstsein und sehen so Gott selten als Manipulator.²⁶⁰ Oft wird Gott als verletzlich dargestellt oder *„als Wächter über die Erde wird Gott eher als traurig und ohnmächtig angesehen als mächtig und zornig.“*²⁶¹ So geben auch 18% an, dass Gott daran leide, wenn Menschen Böses tun. Bei Fragen nach Freiheit, der Schuld Gottes und Vergebung durch Gott ist eine große Unsicherheit bei den Kindern vorhanden.²⁶²

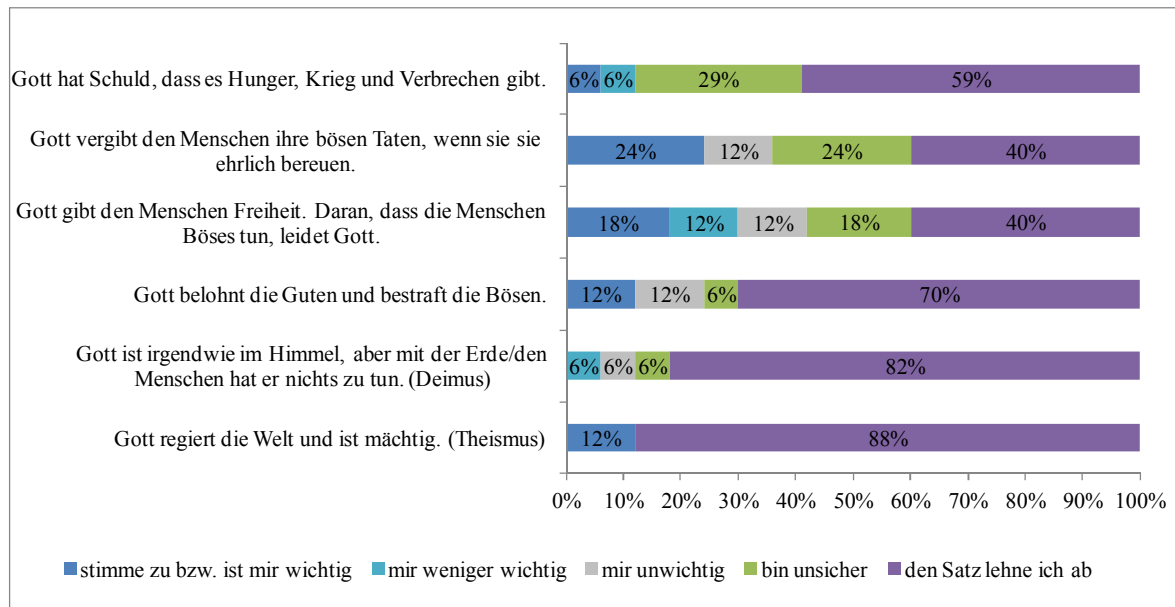


Abbildung 10 Aussagen im Bezug auf das Gottesverständnis (Sample A, 8./9. Schulstufe, Rostock)²⁶³

5.2.1.6.2. Aussagen im Bezug auf die Gottesbeziehung

Die Kinder der Studie (Abbildung 11) sehen mehrheitlich den Glauben als Ressource für die Lebensbewältigung, einige aus eigenen Erfahrungen und andere machen dies an Modellpersonen aus dem Bezugsfeldes fest. Dabei wird der überwiegenden Zahl der Aussagen von den meisten zugestimmt und deren Ablehnung fällt verglichen mit den Aussagen über das Gottesverständnis viel schwächer aus. Besonders Kinder, die keine Modellpersonen haben, antworten anlehnend oder unsicher. Dies bestätigen auch die Ergebnisse von Sample B. In der Untersuchung von Sample B, die an zweiundzwanzig Kindern in der 4. Schulstufe durchgeführt wurde, zeigt sich noch ein weit höhere Zustimmung zu den Aussagen, die aber dann ohne Modellpersonen und Religionsunterricht nach zwei Jahren an Relevanz verlieren und die Zustimmung nimmt

²⁶⁰ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 451-452

²⁶¹ Ebd.: Szagun, 2008, 452

²⁶² Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 443-444

²⁶³ Basierend auf: Ebd.: Szagun, 2008, 443-444 (dabei wurden die Zahlen und Prozente wenn nötig gerundet)

kontinuierlich mit dem Alter ab.²⁶⁴ Diese Hypothese, dass die Gottesbeziehung in Alter abnimmt, wird auch bei der Studie zu Nähe und Distanz als Kategorie der Gottesbeziehung von der Untersuchung in Tamminen aufgestellt. Dazu im Kapitel „Nähe und Distanz als Kategorie der Gottesbeziehung“ mehr.²⁶⁵

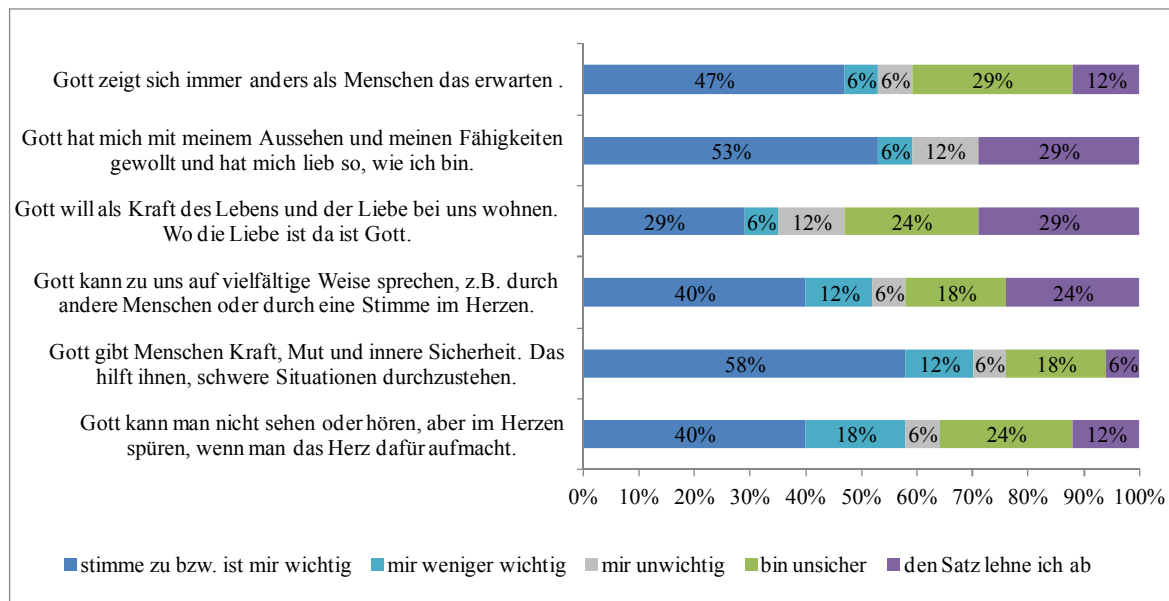


Abbildung 11 Aussagen im Bezug auf die Gottesbeziehung (Sample A, 8./9. Schulstufe, Rostock)²⁶⁶

Eine große Zustimmung bekommt die Aussage fünf der Abbildung 11, dass Gott Kraft und Mut gibt und bei der Lebensbewältigung hilft. Kinder, die andere Aussagen von Gott ablehnen, lehnen nicht einmal dieses Aussage ab, aber manche fügen hinzu, dass das für andere Personen gelte und nicht für sie selbst.²⁶⁷

5.2.1.7. Wichtige Themen im Zusammenhang mit Gottesvorstellungen

Himmel

Der Begriff Himmel war in allen Malgruppen bei Wiedmaier Thema der Bilder oder des Gesprächs. Auch andere Studien haben dies festgehalten, wie die von Klein die beschreibt, dass Kinder in Himmels- und Naturerscheinungen Erfahrungen mit Gott machen.²⁶⁸ Auch Flöter hat die Bedeutung von Himmel in ihrer Untersuchung erkannt.²⁶⁹ Demgegenüber reduzieren die Studien von Bucher und Hanisch die wichtige Bedeutung von Himmel auf ein Phänomen des sogenannten naiven Kinderglaubens.

²⁶⁴ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 445-446

²⁶⁵ Vgl. dazu: 5.2.6.3. Nähe und Distanz als Kategorie für die Gottesbeziehung

²⁶⁶ Basierend auf: Ebd.: Szagun, 2008, 443-444, (dabei wurden die Zahlen und Prozente wenn nötig gerundet)

²⁶⁷ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 446

²⁶⁸ Vgl. dazu: 4.3.1. Gottesvorstellungen von Kinder, Ergebnisse von Klein, Bucher, Hilger u.a.

²⁶⁹ Vgl.: Flöter: Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen, 2006, 235

Wiedmaier beobachtet aber, dass Kinder zum Teil vermeiden, Gott im Himmel darzustellen, als wollten sie vermeiden oder sich davor hüten, ein zu naives Bild zu zeichnen. Der Himmel hat aber trotzdem eine große Anziehungskraft für Kinder und sie wollen nie ganz auf ihn verzichten, wenn es um Gott geht. Der Zugang dazu ist sehr vielfältig. Sarah und Lena²⁷⁰ sprechen über den Himmel als Ort, an dem Gott wohnt und von dem er die Welt als König regiert. Dabei verbindet Lena religiöse Symbolisierungen des Himmels mit den real erfahrenen Phänomenen des nächtlichen Sternenhimmels durch die Laternen, die sie im Hintergrund ihres Bildes malt. (Abbildung 7) Somit sind diese Vorstellungen nie auf Klischees des so genannten Kinderglaubens zu reduzieren und beinhalten immer schon mehr, nämlich eine metaphorische Tiefe in der kindlichen Auseinandersetzung mit Gott.²⁷¹

Engel

Häufig tauchen Engel in den Bildern der Kinder auf, so Wiedmaier. Diese scheinen nicht von Beginn im Bild vorgesehen zu sein und manchmal muss sogar für sie extra Platz von den Kindern geschaffen werden. Aber warum zeichnen Kinder dann überhaupt Engel? Kinder scheinen Engel zu mögen und das Zeichnen dieser zu genießen. Sie lassen sich einfach malen und die Kinder wissen, im Gegensatz zu Gott, wie sie ausschauen. Sie zeichnen sie überwiegend mit langen Haaren und Kleidern und Farben, die weiblich besetzt sind.²⁷²

„Es spricht sehr vieles... dafür, dass die Engel die Funktion haben, Gott konkreter werden zu lassen und Verbindungen zu dem einem fernen und schwerer vorstellbaren Gott zu schaffen.“²⁷³

Diese Vermittlerrolle des Engels zwischen Gott und Mensch wird von den Kindern symbolisch mit viel Begeisterung und Leichtigkeit in das Bild hinzugefügt und dadurch Gott durch einen Aspekt mehr beschrieben. In der Gesellschaft, in der die Rede von Gott sehr schwierig wurde, sind Engel modern und in Medien und religiöser Sozialisierung präsent. Diese große Akzeptanz und Attraktivität von Engeln wurde auch in dieser Studie sichtbar.²⁷⁴

Auch Flöter hat in ihrer Voruntersuchung zu ihrer Studie mit 86 Kindern die Wichtigkeit von Engel festgestellt, anhand von unterschiedlichen religiösen Bildern und

²⁷⁰ Vgl. dazu: 5.1.3.2. Beispiele aus der Feinanalyse: Lena und Sarah

²⁷¹ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 307-308

²⁷² Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 310-312

²⁷³ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 310

²⁷⁴ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 310-312

Motiven. Mädchen wählten mit 59% das Bild des persönlichen Schutzengels auf Platz zwei der Bildersammlung, bei den Jungen auf Platz vier. Bei den Mädchen war auch das Bild des Engels mit Harfe wichtig und wurde auf Platz drei gewählt. Damit bestätigt Flöter die Schlussfolgerungen von Wiedmaier.²⁷⁵

Szagun hingegen hält in ihrer thesenartigen Zusammenfassung fest, dass laut ihrer Studie traditionelle Themen wie Engel- und Jenseitsvorstellungen keine große Bedeutung für Kinder haben. Sie sprechen Engeln kaum von sich aus an und konfessionslose Kinder sind dabei oft stark von Medien beeinflusst. Kirchlich geprägte Kinder haben ihr eigenes Konzept und integrieren weniger gesellschaftliche und mediale Elemente darin.²⁷⁶

Durch dieses Beispiel wird noch einmal die Unterschiedlichkeit von Gottesvorstellungen und der Ergebnisse aus den Studien sichtbar. Dabei ist noch einmal zu betonen, dass diese Ergebnisse nicht auf die Allgemeinheit umgelegt werden können.

5.2.1.8. Blickpunkt Geschlecht

Hier möchte ich die unterschiedlichen Erkenntnisse aus den drei Studien zum Aspekt geschlechtsspezifische Unterschiede und Geschlecht Gottes bei Gottesvorstellungen darlegen. Dabei soll auch die Frage erläutert werden, ob das biologische Geschlecht der Heranwachsenden Auswirkungen auf die Entwicklung des Gottesbildes hat.²⁷⁷

5.2.1.8.1. Geschlechtsspezifische Unterschiede

Bösefeldt beschreibt, dass anthropomorphe Gottesmetaphern bei beiden Geschlechtern in der Minderheit sind und dass sich Jungen und Mädchen nicht in der Symbolfähigkeit unterscheiden. Bei der Visualisierung von den Gottesmetaphern gibt es jedoch Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei den Heranwachsenden. Bei Mädchen überwiegen Vergleiche mit der Natur, nur Jungen assoziieren Gott mit technischen Objekten, Jungen wie Mädchen verwenden Tiere wie Vögel, Drachen oder Schlangen. Ebenso spielen die Symbole Licht, Wasser und Bilder wie Insel und Wolken eine Rolle.²⁷⁸ Dass Buben gerne technische Materialien für die Darstellung verwenden, und dass sie gerne technische Vergleiche z.B. mit Fahrzeuge oder aus dem Bereich Science-

²⁷⁵ Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 69-70

²⁷⁶ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 457

²⁷⁷ Vgl. dazu: 4.3.3. Entwicklung der Gottesvorstellungen, Diskurs Schweitzer, Hanisch, Klein

²⁷⁸ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 202-203

fiction ziehen, beschreibt auch Szagun. Mädchen verwenden hingegen gerne Naturmaterialien.²⁷⁹

*“Die Geschlechtsspezifität in der Religiosität von Jungen und Mädchen lässt sich vor allem auf der Ausdrucksebene erkennen. Formen, Farben, Materialien, Assoziationsräume und die Sprachwahl unterscheiden sich, inhaltlich sind sie sich indes sehr nah. Die Fragen Wünsche und Hoffnungen, die sie bewegen, sind bemerkenswert ähnlich.”*²⁸⁰

Somit kann ein Unterschied in der Religiosität, wie frühere Studien annahmen²⁸¹, und die Vorhandene Annahme, dass Mädchen einen intensiveren Zugang zu Gott haben, nicht bestätigt werden. Ebenso muss im Hinblick auf Bucher aber eingeräumt werden, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede in den Gottesvorstellungen gibt, welche aber nicht erst angegeben durch die Pubertät hervortreten wie Hanisch und Orth.²⁸²

Die unterschiedliche Entwicklung von Gottesvorstellungen lässt sich auch nicht geschlechtsspezifisch erklären, wie dies die Untersuchungen von Tamminen, Schweitzer und Hanisch annehmen, da sich Jungen und Mädchen in ihrer Symbolfähigkeit nicht unterscheiden. Die These von Klein, wonach die „Innere Zerrissenheit“ bei Mädchen zu früherer Entwicklung von symbolischen Darstellungen führt, lehnt Bösefeldt somit auch ab. Jedoch gehe ich auf diese These, der Männlichkeit Gottes, im nächsten Kapitel „Geschlecht Gottes“ noch einmal ein. Bösefeldt hält somit fest, dass sich Kinder nicht in der Intensivität der religiösen Emotionen unterscheiden, sondern sie drücken dieses Bedürfnis und diese Emotionen in ihrer Art und Weise geschlechtsspezifisch unterschiedlich aus.²⁸³

²⁷⁹ Vgl. ebd.: Szagun, 2006, 362

²⁸⁰ Ebd.: Bösefeldt, 2009, 213-214

²⁸¹ Vgl. dazu: 4.3.3. Entwicklung der Gottesvorstellungen, Die Untersuchung von Tamminen stellt fest, dass: „...Mädchen hinsichtlich jeder Dimension tiefer religiös und stärker religiös engagiert[sind]...als Jungen.“ (Tamminen, Kalevi: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend. Frankfurt am Main 1993, 328) Ebenso sieht Schweitzer u.a. und Hilger u.a. in ihren Studien dies bestätigt, da das Thema Beziehung und zwischenmenschliche Gefühle in Hinblick auf Gott besonders bei Mädchen zur Sprache kommen. Hanisch und Orth geben an, dass die Unterschiede in der Religiosität erst durch die Pubertät entstehen. Die Studien gehen somit alle davon aus, dass bei Mädchen eine stärkere Intensivität von Emotionen besteht und dass sie deshalb früher symbolische Darstellungen entwickeln. Bucher erkennt keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede. (Vgl.: Bösefeldt, 2009, 172-173, 214)

²⁸² Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 214

²⁸³ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 220-221

5.2.1.8.2. *Geschlecht Gottes*

Die Geschlechtlichkeit Gottes spielt bei den Materialcollagen von Bösefeldt eine untergeordnete Rolle, da von 54 Gottesmetaphern nur elf anthropomorphe Elemente enthalten. Nur einmal ist die Darstellung ganz klar weiblich und viermal eindeutig männlich.²⁸⁴

Bucher und Hanisch kommen zum Ergebnis, dass überwiegend männliche Gottesvorstellungen bei den Kindern vorherrschen.²⁸⁵ Schweitzer beobachtet, dass nur Mädchen die Geschlechtlichkeit Gottes thematisieren. Er vermutet eine Verknüpfung zwischen Selbstwertgefühl der Jungen und dem Gottesbild. Dadurch würden die Wertschätzung ihrerseits und ihre geschlechtliche Identität mit einem männlichen dominierten Gottesbild zusammenhängen. Schweitzer resultiert daraus, dass Jungen sich durch ein weibliches Gottesbild bedroht fühlen.²⁸⁶

Mädchen, stimmt Wiedmaier Schweitzer zu, diskutieren im Gegensatz zu Jungen über das Geschlecht Gottes und scheinen das Bedürfnis zu haben, durch unterschiedliche Gestaltungsmethoden den weiblichen Aspekt zu Gott ergänzen zu wollen. Dabei ortet Wiedmaier, ein Denkverbot der Weiblichkeit Gottes. Ebenso stellt sie fest, dass die Männlichkeit Gottes als Tatsache empfunden wird und gerade hier scheint die große Freiheit, „Gott ist anders“ darzustellen, an Grenzen zu stoßen. Somit scheint das große Bemühen, Gott durch transzendenzbewusste Elemente zu ergänzen, nicht für „seine“ Männlichkeit zu gelten. Für Sarah scheint die Ergänzung des Weiblichen durch „die Möndin“, die eindeutig weibliche Züge trägt, besonders wichtig zu sein und sie betont dies auch extra. Die Männlichkeit ihrer Gottesvorstellung scheint aber ein Faktum zu sein, das sie auch bei genauerem Hinterfragen bestätigt.²⁸⁷ Wiedmaier steht bei ihren Thesen ganz in der Tradition von Kleins These der „inneren Zerrissenheit“. Bösefeldt sieht dieses Denkverbot durch ihre Studie nicht bestätigt und die Schwierigkeiten dadurch für die Gottesbeziehung erkennt sie nicht, so wie das auch schon Hilger u.a.²⁸⁸ festhalten.²⁸⁹

Szagun erkennt eine die Schwierigkeit im Umgang mit traditionellen Gottesvorstellungen und das Hemmnis der „Urvaters“ Vorstellung für Kinder der Monokultur. Ein Denkverbot von Seiten der Kinder sieht sie aber eher in den religiösen

²⁸⁴ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 209-210

²⁸⁵ Vgl. dazu: 4.3.1. Gottesvorstellungen von Kinder, Ergebnisse von Bucher, Hanisch

²⁸⁶ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 218

²⁸⁷ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 312-315, vgl. dazu auch: 5.1.3.2. Beispiele aus der Feinanalyse: Lena und Sarah, Bild von Sarah mit der „Möndin“

²⁸⁸ Vgl. dazu: 4.3.1. Gottesvorstellungen von Kinder, Diskurs Klein mit Hilger u.a.

²⁸⁹ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 219

Heimaten der Eltern, in z.B. anti-christlichen Familien, begründet und nicht gesellschaftlich bedingt. Jedoch haben auch die Liturgie und kirchliche Tradition Auswirkungen auf die Kinder, wenn sie damit in Berührung kommen.²⁹⁰

5.2.1.8.3. Geschlechtsidentität der Kinder

Szagun sieht auch einen Zusammenhang zwischen dem Selbstwertgefühl von Buben und einem männlichen Gottesbild. Sie erklärt dies an zwei Beispielen. Erwin begründet in der zweiten Schulstufe sein männliches Gottesbild damit, dass er ein Junge ist und Joel erklärt in einer Positionierungsaufgabe, dass sein Vater keine weibliche und seine Mutter keine männliche Gottesfigur will.²⁹¹

Dies spezifiziert Bösefeldt durch die Beobachtung der Reaktionen zu dem Bild von Gott als schwangere Frau, in der Studie von Szagun zu biblisch fundierten Kernaussagen, die ich später näher beschreibe (Abbildung 12). Mädchen signalisieren wenig Interesse an diesem Bild, wobei Buben stark ablehnend reagieren und es zeigt sich eine gewisse Verunsicherung. Zum einen könnte der Verlust eines ausschließlich männlichen Gottesbildes für die Jungen der Grund für die Ablehnung der weiblichen Seite Gottes sein, der weniger transzendentes Potenzial zugesprochen und die eher mit dem Irdischen verbunden wird. Es konnte ebenso mit dem Themenfeld Fortpflanzungsgeschehen etwas zu tun haben. Da das männliche Geschlecht nicht gebären kann, führt das anscheinend dazu, dass Jungen ihr Geschlecht verteidigen wollen und somit verbunden auch ein männlich fixiertes Gottesbild verteidigen.²⁹²

Allgemein ist festzustellen, dass sich Mädchen und Jungen durchaus mit weiblichen und männlichen Aspekten ihrer Gottesvorstellungen auseinandersetzen, diese aber sicher nicht als Hauptaugenmerke ihres Interesses aufzufassen sind.²⁹³ Diese Diskussionen müssen so stehen bleiben, da keine klare Aussage darüber getroffen werden kann. Es soll aber den Blick auf geschlechtsspezifische Fragen und Sichtweisen im Rahmen dieses Themas schärfen, weswegen im Kapitel „Impulse“ die Konsequenzen daraus aufgegriffen werden.

²⁹⁰ Vgl.: Szagun, Anna K.: Das vielfältige Ackerfeld- auch heute noch aktuell! in: Freudenberger- Lötze, Petra (Hg.): „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“ Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter. Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband. Stuttgart 2011, 171-173

²⁹¹ Vgl. ebd.: Szagun, 2006, 362

²⁹² Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 210, 218

²⁹³ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 219

5.2.1.9. Zusammenfassung

Es ist nun die Frage zu klären, ob Spuren von biblischen Gottesbildern in den Gottesvorstellungen von Kindern zu finden sind. Um diese Frage beantworten zu können, muss man einen Zwischenschritt einlegen und allgemein fragen, welche Gottesvorstellungen Kinder überhaupt haben. Hier möchte ich die Ergebnisse aus den beiden vorherigen Kapiteln über „Gottesvorstellungen von Kinder“ bündeln und noch einmal zusammenfassen, um danach die eigentliche Frage beantworten zu können.

Das aktuelle „Jahrbuch für Kindertheologie“ titelte 2011 *„Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jungendalter“*²⁹⁴ und es erscheint, als ob die empirische Forschung zu Gottesvorstellungen einer Baustelle gleicht. Ist die Forschung über Gottesvorstellungen eine Baustelle oder kann man zumindest ein Gerüst erkennen?

Dabei stellt sich die Frage ob überhaupt allgemeine Erkenntnisse über Gottesvorstellungen gemacht werden können. Ich gehe dabei von der Definition und Grundlegung von Gottesvorstellungen von Wiedmaier und Szagun aus, die festhält, dass diese Vorstellungen keine homogenen Bilder sind und dass sich diese sehr fragmentarisch und verschwommen zeigen- wie zu Beginn des Kapitels beschrieben wurde. Dabei ist zunächst wichtig, die große Vielfalt und Fülle an Bildern von Kindern wahrzunehmen und zu würdigen, wie dies u.a. Szagun fordert. Aufgrund der Erarbeitung der Studien, gehe ich aber davon aus, dass allgemeine Auffälligkeiten erwähnt werden können. Diese wiederum können ein Gerüst bilden, welches uns Auskunft über Spezifika und Kernpunkte über Gottesvorstellungen bieten kann.

Kinder lernen „Gott“ kennen und haben Gottesvorstellungen, egal wie ihr religiöser Hintergrund ist. Sie befassen sich mit der Idee eines übermenschlich und weltjenseitigen höchsten Wesens, schnappen Informationen dazu auf und suchen Räume um diese zu verarbeiten. Gott wird aber nicht von den Kindern erfunden, sie brauchen Impulse und Bilder, um ihre Vorstellungen bilden und entwickeln zu können. Sie haben auch ein großes Interesse an religiösen Fragen und Inhalten und suchen Antworten und Impulse in ihrer Umgebung. Jedoch wird der Anteil an Kindern, die das Wort „Gott“ im Religionsunterricht zum ersten Mal hören größer. Dieser kann dadurch einen großen Einfluss auf die Entwicklung von Gottesvorstellungen ausüben. Seine Bedeutung

²⁹⁴ Freudenberger- Lötze, Petra (Hg.): „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“ Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jungendalter. Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband, Stuttgart 2011

wächst zunächst, da sich der Einfluss religiöser Erziehung im Elternhaus, der Kirche oder durch Freunde eher gering verhält.²⁹⁵

Kinder haben oft mehrere, sehr diffuse und auch widersprüchliche Gottesvorstellungen nebeneinander, welche in unterschiedlichen Lebenssituationen verwendet werden. Ihre Vorstellungen sind oft nur Momentaufnahmen und in einer anderen Situation erscheinen andere Aspekte und Bilder wichtiger. Somit ergibt sich ein individuelles Sammelsurium von Bildern, Erfahrungen und Eindrücken, die immer wieder neu angeordnet und verwendet werden. Wenn somit ein Kind ein Bild von Gott malt oder eine Gottesmetapher gestaltet, ist dies nicht seine einzige Gottesvorstellung und am nächsten Tag könnten dieses Bild und diese Metapher ganz anders aussehen.

Kinder haben positive Gottesvorstellungen und Bilder, wie in allen Studien überwiegend bestätigt wird. Diese zeigen sich in der kognitiven wie in der emotionalen Dimension. Gott wird in den Studien überwiegend positive Eigenschaften, wie u.a. fürsorglich, schenkend, Sicherheit gebend, zugesprochen (Abbildung 9). Es wird auch immer wieder beschrieben, dass Kinder überwiegend helle und freundliche Farben für ihre Gottesbilder auswählen.

Die Vorstellung von Tilmann Moser, wonach Gott verwendet wird, um kindliche Gefühle zu missbrauchen und er ohnmächtig als Kind diesen Bildern eines allwissenden und dämonischen Gott ausgeliefert war, findet sich bei heutigen Kinder ganz klar nicht mehr.

„Was wird der liebe Gott dazu sagen? ... In der Kinderwelt sieht das dann so aus, dass man sich elend fühlt, weil du einem lauernd und ohne Pause des Erbarmens zusiehst...[und ich deshalb] immer und überall Schuldgefühle hatte.“²⁹⁶

Gott wird auch nur mehr vereinzelt als Erziehungsmethode, nach dem Motto: „Gott sieht alles“ missbraucht.²⁹⁷ Kinder, die Angst vor Gott haben, kommen nur in speziellen Fällen in den Studien vor, wie z.B. bei Flöter die Gruppe der evangelikalen Kinder, die innerhalb einer spezifisch gottesfürchtigen Glaubensrichtung aufwachsen.²⁹⁸ Ebenso lassen sich auch bei Szagun vereinzelt Gottesvorstellungen finden, die aggressive

²⁹⁵ Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 120-121

²⁹⁶ Moser, Tilmann: Gottesvergiftung. Berlin 1980, 13-17; vgl. dazu auch: Moser, Tilmann: Von der Gottesvergiftung zu einem erträglichen Gott. Psychoanalytische Überlegungen zur Religion. Stuttgart 2003, hier relativiert Moser seine scharfe Kritik an den Gottesbilder seiner religiösen Erziehung

²⁹⁷ Vgl.: Freudenberger- Lötze, Petra: „Vielleicht weint Gott dann mit mir, und er will mich trösten...“ Wie Gottesvorstellungen von Kindern religionspädagogisch begleitet werden können, in: Bucher, Anton/ Büttner, Gerhard (Hg.): „Mittendrin ist Gott“ Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 1. Stuttgart 2002, 131

²⁹⁸ Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 262

Elementen zeigen. Gestaltet wurden diese Gottesmetaphern und Bilder von Kindern, die zu Hause eine weniger warme Familienatmosphäre vorfinden oder aus einem aggressiv-atheistischen Kontext kommen.²⁹⁹

Gottesvorstellungen werden von den Kindern somit überwiegend nicht mit Angst oder Schrecken verbunden, sondern mit Hilfe, Schutz und Zuneigung. Wenn man die Ergebnisse zur Dimension des Gottesverständnisses bei Szagun näher betrachtet, lässt sich erkennen, dass bevor Gott als mächtig beschrieben wird, Kinder von einem ohnmächtigen Gott und einem Gott, der leidet, wenn der Mensch Schlechtes tut, ausgehen. Trotzdem wird Gott als moralische Instanz gesehen, die jedoch nicht urteilt oder Strafen verhängt, sondern gütig und vergebend ist. Die Vorstellung, dass Gott nicht in die Welt eingreift und nichts mit ihr zu tun hat, lehnen die Kinder auch klar ab. Ihm wird dabei aber nicht die Schuld für das Leid in der Welt zugeschrieben.³⁰⁰ Eine genauere Betrachtung müsste hierbei die Theodizeefrage bei Kindern erfassen was jedoch nicht Thema meiner Arbeit ist. Klar geht hervor, dass Kinder Gott von Vorstellungen eines Manipulators, Superheldens oder auch eines Phantasiebegleiters, der alle Wunsch erfüllt, abgrenzen. Im Hinblick auf die Gottesbeziehung sehen sich Kinder mit überwiegender Mehrheit von Gott gewollt und geliebt und Gott als Hilfe für die Bewältigung schwieriger Lebenssituationen (Abbildung 11).³⁰¹ Im nächsten Kapitel gehe ich jetzt auf die Ergebnisse der Studien zu biblischen Gottesbilder ein.

²⁹⁹ Vgl. ebd.: Szagun, 2005, 18

³⁰⁰ Vgl. ebd.: Szagun, 2005, 17-18

³⁰¹ Vgl. dazu: 5.2.1.6. Kernaussagen über Gott

5.2.2. Biblische Gottesbilder

Szagun beschreibt, dass unsere Kultur und unser Glaube von einer Vielfalt biblischer Gottesbilder, geprägt sind. Der Religionsunterricht oder die religiöse Erziehung, durch die Eltern und Bezugspersonen, sind ohne diese Vorstellungen und biblischen Geschichten überhaupt nicht denkbar und sie sind wichtig für die Entwicklung des Gotteskonzeptes bei Kindern. Wie man mit der Bibel umgeht und die Geschichten der Bibel versteht und lernt zu verstehen hat. Biblische Gottesbilder haben somit einen großen Einfluss auf das Gotteskonzept und können neue Wege zu dessen Weiterentwicklung eröffnen oder es auch in dieser hemmen.³⁰² Zuerst möchte ich in diesem Kapitel auf die Ergebnisse der Studien von Szagun über biblische Kernaussagen zu Gott näher eingehen, danach auf das Bibelverständnis von Kindern und auf die Deutungsmuster von biblischen Texten, die Kinder besitzen und verwenden, und somit der Frage nach ihrem Verständnis von diesen Texten näher auf den Grund gehen.

5.2.2.1. Biblisch fundierte Kernaussagen zu Gott

Bei der Fragebogenuntersuchung (Abbildung 12) zu biblisch fundierten Kernaussagen über Gott nahmen zweiundzwanzig Kinder von Sample B in der 4. Schulstufe der Volksschule teil. Nach zwei Jahren wurde der Fragebogen bei elf Kindern noch einmal wiederholt, in dieser Zeit besuchten sie keinen Religionsunterricht mehr. Dabei wollte Szagun überprüfen, wie sich die Einstellungen der Kinder verändern, wenn sie keinen Religionsunterricht besuchen. Allgemein lässt sich feststellen, dass alle Aussagen überwiegend positiv beantwortet wurden und es eine starke Übereinstimmung der Haltung der Kinder bei den Kernaussagen zu Gott gibt und wenige Aussagen polarisierten.³⁰³

Die Aussage „Gott ist Kraft des Lebens“ beantworteten achtzehn der zweiundzwanzig Kinder mit sehr wichtig.

„Es gibt viele unsichtbare und unhörbare Kräfte, z.B. Schwerkraft, Magnetkraft, die man aber spüren kann. Auch Gott kann man sich als Kraft denken, als Kraft des Lebens“³⁰⁴

Dies wurde von keinem Kind als unwichtig empfunden und keines gab an, dass es die Beschreibung für Gott als Kraft des Lebens ablehnt. Andere Aussagen hingegen wurden von manchen Kindern abgelehnt, z.B. zwei Kinder lehnten Liebe als Beschreibung für

³⁰² Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 412-413

³⁰³ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 425-426

³⁰⁴ Ebd.: Szagun, 2008, 426

Gott ab. Somit scheint „Gott ist Kraft des Lebens“ eine Aussage zu sein, der alle Kinder zustimmen können, auch wenn sie nicht religiös sind oder Ablehnung gegenüber anderen biblischen Zuschreibungen für Gott zeigen.³⁰⁵

Die Befragung zu Kernaussagen zu Gott von Sample B, die ich im vorherigen Kapitel beschrieben habe (Abbildung 11), zeigt dazu ein anders Bild. Zwei Unterschiede sind hierfür zu erwähnen, zum einen sind die Kinder unterschiedlich alt und zum anderen war die Aussage etwas unterschiedlich formuliert, nämlich in Sample B „Gott als Kraft des Lebens und der Liebe“. In der Befragung von Sample B gaben 35% an, dass ihnen diese Aussage wichtig erscheint und 29% lehnten sie ab.³⁰⁶ Somit scheint, dass die Zuschreibung Kraft des Lebens für Gott durchgehend positiv beantwortet wird, jedoch ähnliche Beschreibungen oder Vermischungen bei einzelnen Kindern sofort Unsicherheit oder Ablehnung hervorrufen.³⁰⁷

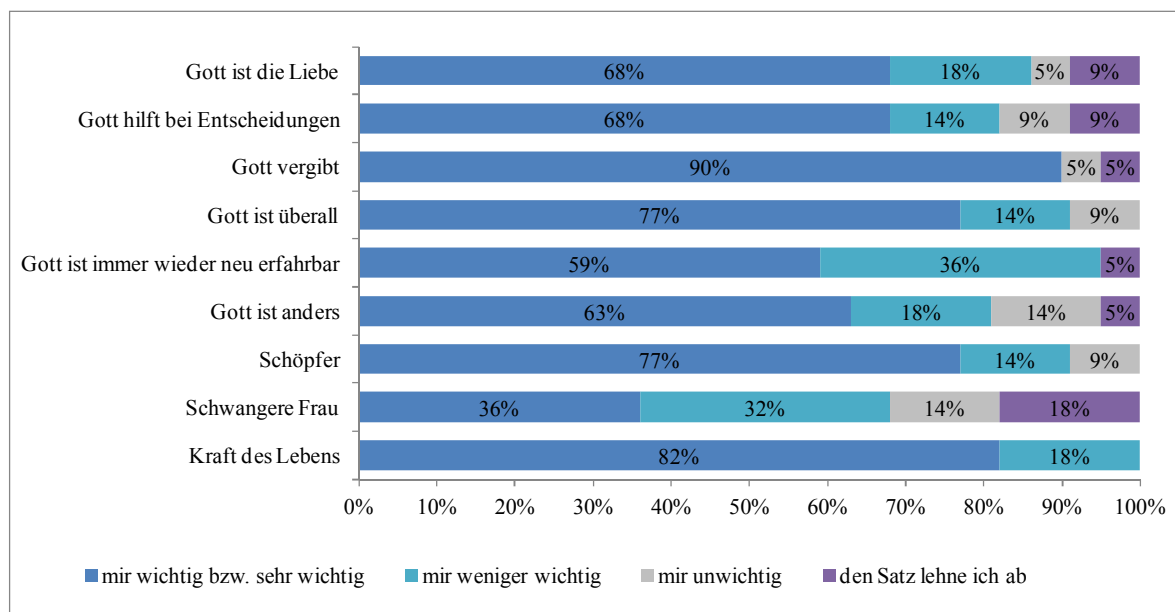


Abbildung 12 Zustimmung zu biblisch fundierten Kernaussagen (Sample B, 4. Schulstufe, Rostock)³⁰⁸

„Die Israeliten sagten: Gott ist noch viel größer. Aus Gott als Kraft des Lebens kommen auch Sonne, Mond und Sterne und alles, was lebt auf der Erde. Weil Menschen Verstand haben, sollen sie als Stellvertreter Gottes auf die Erde aufpassen.“³⁰⁹

Die Kinder stimmten an zweiter Stelle der Aussage „Gott ist Schöpfer“ am meisten zu. Kein Kind lehnte diesen Satz ab, nur zwei Kinder fanden diese Beschreibung

³⁰⁵ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 426

³⁰⁶ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 444

³⁰⁷ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 427

³⁰⁸ Basierend auf: Ebd.: Szagun, 2008, 426-427 (dabei wurden die Zahlen und Prozente wenn nötig gerundet)

³⁰⁹ Ebd.: Szagun, 2008, 426

unwichtig.³¹⁰ Starke Unsicherheiten gab es bei der Position zu Mutter Erde, wo es zur stärksten Differenz in den Antworten kam.³¹¹ Die Erklärungen dafür wurden schon im Kapitel „Blickpunkt Geschlecht“ näher behandelt.³¹² Die Aussage aus dem Fragebogen dazu lautete:

„In ganz frühen Zeiten schon haben Menschen die Kraft des Lebens als etwas Göttliches verehrt. Für sie war die Mutter Erde mit ihrer Fruchtbarkeit göttlich. Sie sagten: Gott ist für mich wie eine schwangere Frau.“³¹³

Interessant ist auch, dass die überwiegende Mehrheit der Kinder der Aussage „Gott ist anders“ im Bezug auf die Geschichte vom Dornbusch zustimmten.³¹⁴ Ebenso wird der Ansicht, dass Gott immer wieder neu erfahren ist, zugestimmt. Dazu wird im Text angeführt:

„Weil sich Gott Menschen immer wieder neu zeigt, darum finden Menschen auch immer wieder neue Vergleiche für Gott, z.B. als Adler, der einen trägt, als Mutter oder als Vater, als strenger Richter oder guter Hirte, als Hebamme oder als feste Burg, in die man sich flüchten kann usw.“³¹⁵

Nur ein Kind lehnte diesen Satz ab. Die Kinder stimmten nicht nur den Bildern zu, sondern fanden auch, dass Gott erfahrbar ist und dies immer wieder neu. Dies wird weiter unten mit Blick auf das Bibelverständnis (Abbildung 13) noch einmal bestätigt. Spannend gerade im Hinblick auf diese Aussage wäre noch gewesen, die Kinder zu den einzelnen biblischen Gottesbildern einzeln zu befragen, dies war leider aber nicht der Fall. Ganz klar festzuhalten ist aber, dass Kinder offen sind für die unterschiedlichsten Bilder und Metaphern für Gott und dass ihrer Meinung zu Gott immer wieder in unterschiedlichsten Formen und Bildern ausgedrückt wird.³¹⁶

Die Aussage, dass Gott denjenigen, die ihre Taten bereuen vergibt, wurde hier in Bezug zu der Geschichte von Zachäus, Jonas und Jakob auf der Himmelleiter gesetzt. Diese Beschreibung von Gott bekam mit 90 % die größte Zustimmung.³¹⁷ Bei der Befragung zu den Kernaussagen über Gott in Bezug auf das Gottesverständnis von Sample B (Abbildung 10) war dies anders. Die Beschreibung dabei bezog sich nicht auf biblische Geschichten, sondern auf die eigene Erfahrung von Kindern und ihr Gottesverständnis. Es gaben 36% an, dass Gott vergibt, jedoch 40% lehnten diese Auffassung ab. Die

³¹⁰ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 426

³¹¹ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 426

³¹² Vgl. dazu: 5.2.1.8. Blickpunkt Geschlecht

³¹³ Ebd.: Szagun, 2008, 426

³¹⁴ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 427

³¹⁵ Ebd.: Szagun, 2008, 427

³¹⁶ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 426-428

³¹⁷ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 427

Unsicherheit unter diesen SchülerInnen war mit 24% auch eindeutig größer. Somit scheinen Kindern dieser Aussage in Bezug auf konkrete Geschichten der Bibel stark zuzustimmen, wenn sie jedoch unabhängig von biblischen Erfahrungen getroffen wird und sich somit auf das eigene Leben und die individuelle Erfahrung stützt, ist die Unsicherheit und Ablehnung groß.³¹⁸

„Gott hilft bei Entscheidungen“, wie in der Geschichte von Abraham und Moses am Dornbusch- dieser Aussage stimmten 68% der Kinder zu. Wie auch bei der Befragung zum Bibelverständnis (Abbildung 13) wird sichtbar, dass Kinder Bibeltexte als Hilfe bei der Bewältigung von Problemen ansehen und sich für sie in der Bibel Erfahrungen widerspiegeln, die auch ihnen bei ihren Entscheidungen helfen können.³¹⁹

Wenn man sich nun die nochmalige Befragung nach zwei Jahren näher anschaut ist festzustellen, dass die Mehrheit der Kinder über diese Zeit hinweg eine stabile Position behielten und starke Schwankungen kaum auszumachen sind. Es sank eher die Relevanz einzelner Thesen für die Kinder, als dass sie ihre Meinung dazu änderten. Allgemein nahm die Zustimmung im Laufe der Zeit leicht ab, was auf unterschiedlichste Faktoren zurückzuführen ist. Jedoch ist klar sichtbar, dass Bezugspersonen, die für den christlichen Glauben Modell stehen, gegeben sein müssen, sonst geraten religiöse Positionen ins Wanken und ihre Bedeutung nimmt kontinuierlich ab.³²⁰

5.2.2.2. Bibelverständnis

Wie verstehen Heranwachsende heute die Bibel? Szagun hat dazu vierundzwanzig Kinder aus Sample A anhand eines Fragebogens befragt. In den Ergebnissen wurde sichtbar (Abbildung 13), dass der Großteil der Kinder die Bedeutung der Bibel für heute sieht und fast Dreiviertel davon gaben an, dass biblische Texte bei der Lebensbewältigung helfen können. Die Kinder lehnten die Vorstellung ab, dass die Bibel ein Märchen ist genauso wie die Aussage, dass die Bibel von Gott diktiert wurde und dass man sie somit wörtlich verstehen muss. Dreiviertel der Kinder sagten, dass man die Bibel symbolisch lesen muss, so wie Literatur und die Mehrheit sah in ihr Erfahrungen von Menschen früherer Zeit festhalten, die sich zeitgebunden ausgedrückt haben.³²¹

³¹⁸ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 444

³¹⁹ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 427

³²⁰ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 432-433

³²¹ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 441-442

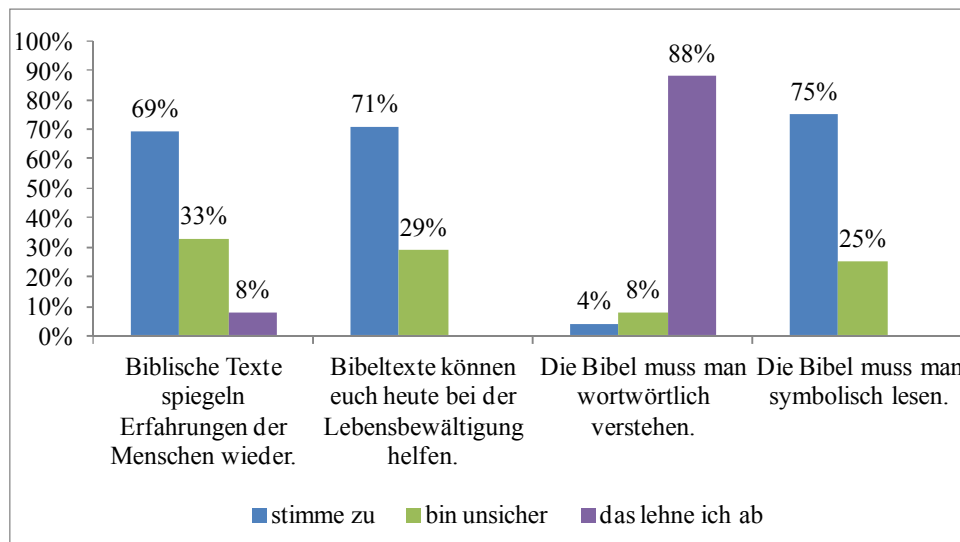


Abbildung 13 Bibelverständnis (Sample A, 8/9 Schulstufe, Rostock)³²²

Allgemein lässt sich sagen, dass Kinder biblischen Texten mit einem sachgerechten Vorverständnis begegnen und ihre Haltung eher positiv als ablehnend ist.³²³

5.2.2.3. Deutungsmuster von biblischen Texten

Zu den Deutungsmustern von Kindern zu biblischen Texten und Gottesbildern wurden Untersuchungen in Tamminen (Abbildung 14), der Schweiz und in Rostock gemacht. In den Studien wurden zu den biblischen Texten der Schöpfungsgeschichte, des Schilfmeers und des Dekalogs³²⁴ Kinder nach ihren Deutungsmustern befragt und die Aussagen in die Kategorien religiös bzw. biblizistisch, wissenschaftlich, integrativ bzw. symbolisch und unsicher eingeteilt. Allgemein zeigt sich, dass mit dem Alter religiöse bzw. biblizistische Deutungsmuster zurückgehen. Wissenschaftliche und integrative bzw. symbolische Deutungsmuster nehmen dagegen zu. Die Unsicherheit der Kinder steigt oder sinkt mit wachsendem Alter und verhält sich sehr ambivalent. Aus diesen Studien lassen sich nur schwer Tendenzen ablesen und keine allgemeinen Schlüsse ziehen, da unterschiedlichste Phänomene auf Deutungsmuster, wie gesellschaftliches Diskurs, religiöse Heimaten, kognitive Entwicklung und religiöse Erziehung und Unterricht einwirken und die Ergebnisse auch stark variieren.³²⁵

³²² Basierend auf: Ebd.: Szagun, 2008, 441-442 (dabei wurden die Zahlen und Prozente wenn nötig gerundet)

³²³ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 441-442

³²⁴ Szagun gibt leider nicht genau an welche biblischen Texte und welche dazugehörigen Bibelstellen den Kindern vorgelegt wurden. Deshalb ist anzunehmen, dass den Kindern nur die Aussagen vorgelegt wurden, dadurch haben die Kinder sicher unterschiedliche biblische Geschichten mit den Aussagen assoziiert.

³²⁵ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 420-421

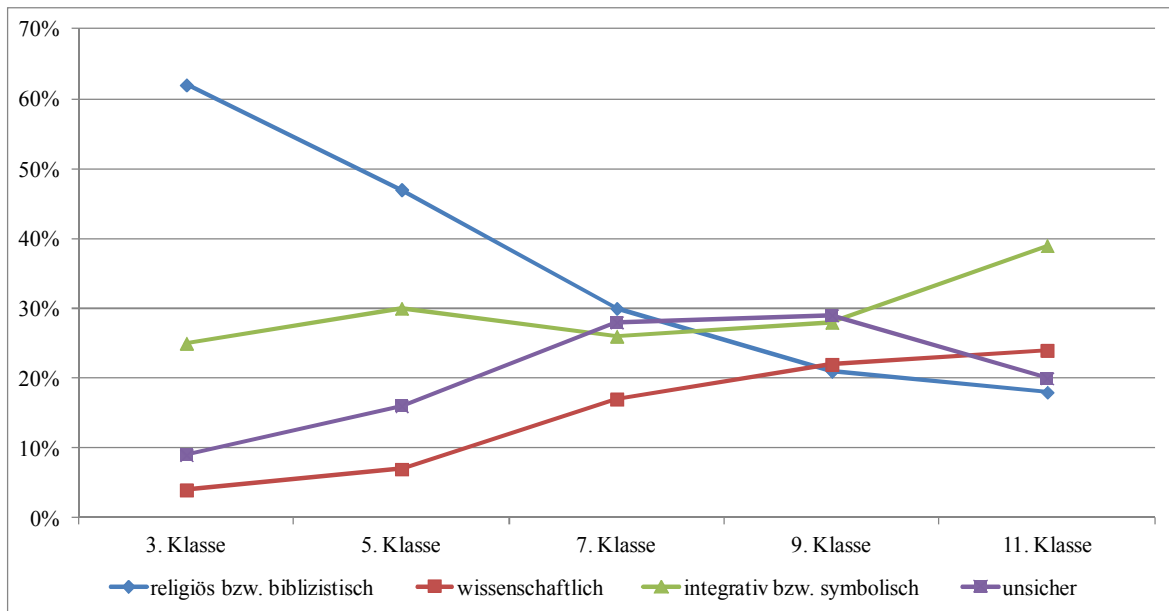


Abbildung 14 Deutungsmuster zum Thema Schöpfung (Tamminen 1993)³²⁶

5.2.2.3.1. Verwendung der Deutungsmuster

Es gab bei den Ergebnissen aus Rostock (Abbildung 15) überraschenderweise große Unterschiede bei den Deutungsmustern der Kinder für verschiedene biblische Erzählungen: Kinder verwenden für die Schöpfungsgeschichte, den Dekalog und die Erzählung vom Schilfmeer unterschiedliche Deutungsmuster. Dies führt Szagun auf die gesellschaftlichen Phänomene, im gegebenen Fall auf die starke Konkurrenzhypothese von Schöpfungsgeschichte und naturwissenschaftlichen Weltentstehungserklärungen in Ostdeutschland zurück. Somit haben die gesellschaftliche Entwicklung und der gesellschaftliche Mainstream immer Auswirkungen auf die Denkmuster von Kindern, dies wirkt sich aber nicht allgemein auf biblische Geschichten, sondern auf einzelne Erzählungen aus.³²⁷

Dabei ist interessant zu beobachten, dass bei den Kindern scheinbar widersprechende Positionen nebeneinander Platz haben, z.B. das säkular- wissenschaftliche Denkmuster und der biblische Schöpfungsglaube. Bei zehn der elf untersuchten Kinder waren deutliche Inkonsistenzen in ihrer Perspektive auf die biblische Schöpfungserzählung zu erkennen. Haben Kinder widersprüchliche Konstrukte im Kopf ohne diese zu bemerken oder sich gar daran zu stören oder war dieses Ergebnis ein Fehler der Untersuchung?³²⁸

³²⁶ Basierend auf: Ebd.: Szagun, 2008, 421

³²⁷ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 440

³²⁸ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 433-434

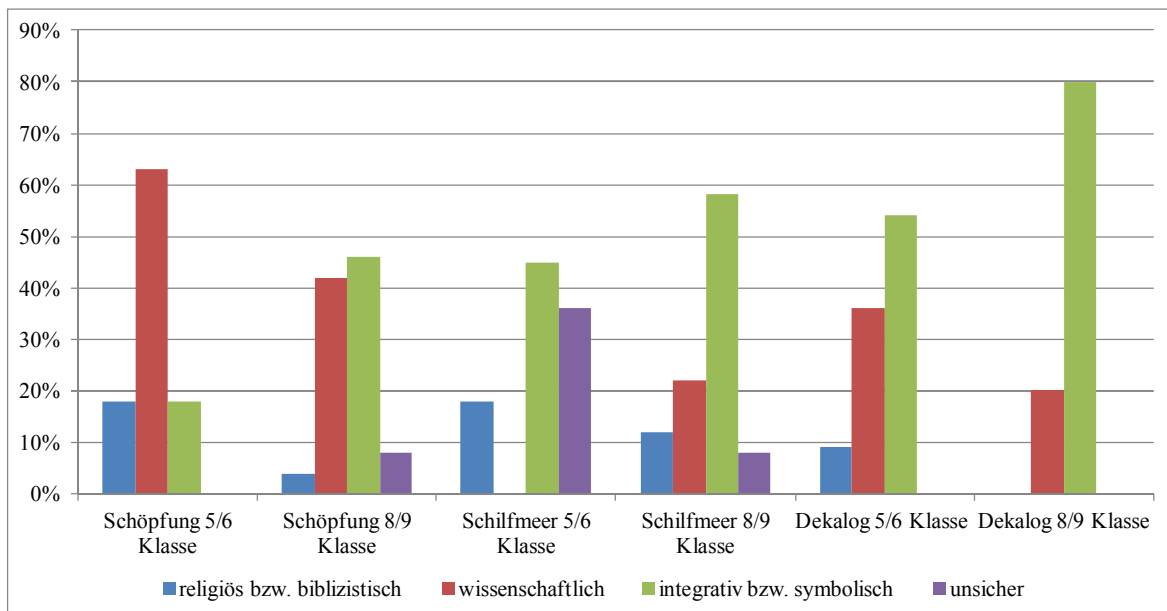


Abbildung 15 Deutungsmuster für unterschiedliche biblische Geschichten (5-9 Schulstufe, Rostock)³²⁹

Bei genauerem Betrachten lässt sich feststellen, dass Kinder an dem in der Volksschule durch den Religionsunterricht erschlossenen biblischen Schöpfungsglauben festhalten, aber die Mainstreamvorstellung der Eltern und Gesellschaft wird ebenso von ihnen aufgenommen. Das heißt, die *„Botschaften der allgegenwärtigen kulturellen Tapete konkurrieren permanent mit dem religiösen Deutungsrahmen, den schulische Bildungsangebote bieten.“*³³⁰ Sobald die religiösen Vorstellungen durch den Unterricht oder Modellpersonen nicht mehr begleitet werden, bekommen kulturelle Tapeten wieder mehr Gewicht und Einfluss. Diese Konkurrenz führt zu einer großen Unsicherheit. Dabei scheint die erfahrene oder nicht erfahrene Lebensrelevanz durch eine Gottesbeziehung die Schlüsselrolle für Gewissheit bzw. Ungewissheit in religiösen Fragen zu bilden.³³¹

5.2.2.3.2. Einfluss von religiöse Heimaten

Bei den Deutungsmustern in Korrelation zu der Konfessionszugehörigkeit der Eltern wurde erkennbar, dass säkulare Deutungen bei Kindern aus konfessionslosen Familien häufiger sind als bei anderen. Bei Kindern aus kirchlichem Haus, die die säkulare Deutung bevorzugten, ließ sich dies meist auf andere biographischen Hintergründe zurückführen. Ein überraschendes Phänomen ist, dass symbolische Deutungen bei Kindern aus konfessionsgebundenen und konfessionslosen Familien gleich oft vorkommen. *„Vorhandene oder fehlende Konfessionszugehörigkeit per se scheint kein*

³²⁹ Basierend auf: Szagun, 2008, 421

³³⁰ Ebd.: Szagun, 2008, 435

³³¹ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 433-435

wichtiger Faktor zu sein.“³³² Wesentlich dafür scheint die emotionale Dimension zu sein, da bei genauerer Betrachtung Kinder aus konfessionslosen Familien zu dieser Deutung tendieren, wo in der Familie oder bei Bezugspersonen eine positive und offene Haltung zur Bibel besteht.³³³

5.2.3. Schlussfolgerungen

Welche biblischen Gottesvorstellungen finden sich in kindlichen Vorstellungen? Im ersten Teil der Ergebnisse im Kapitel „Welche Gottesvorstellungen haben Kinder?“ habe ich versucht eine Skizzierung vorzunehmen, was allgemein über Gottesvorstellungen aus den empirischen Studien zu sagen ist und dabei festgestellt, dass Gottesvorstellungen schwer zu fassen und zu kategorisieren sind. In diesem Kapitel habe ich deshalb exemplarisch, weil dies allgemein nicht möglich ist, anhand von Szaguns Ergebnissen zu biblisch fundierten Kernaussagen erläutert, welchen Aussagen zu Gott Kinder zustimmen oder welche sie ablehnen. Für die Schlussfolgerungen ziehe ich auch die Kapitel über Gottesvorstellungen von Kindern und das Kapitel über biblische Gottesbilder vom ersten Teil der Arbeit heran. Als Grundlage ziehe ich das Kapitel „Biblische Gottesbilder“ heran.³³⁴

Die Vorstellungen von Gott als „Schöpfer der Erde“ und als „Kraft des Lebens“ dominieren eindeutig und kommen am häufigsten bei Kindern vor. Dass das Bild von Gott als Schöpfer sowie die Motive Natur und Himmel auffällig oft vorkommen, bestätigen auch u.a. Klein, Flöter und Wiedmaier. Klein beschreibt, dass Kinder Gott besonders in der Natur erfahren und Wiedmaier konstatiert die wichtige Bedeutung vom Himmel für kindliche Gottesvorstellungen. Diese Erfahrung, dass Gott Herr der Natur und ihrer Gaben ist, wird auch schon anschaulich in der Bibel beschrieben und es scheint so als ob Kinder besonders zu diesem Gottesbild einen positiven Zugang finden und ihn in ihr Gotteskonzept integrieren können. Es könnte auch daran liegen, dass die Schöpfungsgeschichte im Religionsunterricht sehr häufig und ausführlich besprochen wird und dies sicher eine der biblischen Geschichten ist, mit denen Kinder früh und oft in Kontakt kommen. Dies ist aber nur eine Vermutung.

Die Vorstellung von Gott als „Kraft des Lebens“ ist sogar nichtreligiösen Kindern wichtig und findet gar keine Ablehnung. Doch wo findet sich dieses Bild in der Bibel

³³² Ebd.: Szagun, 2008, 440

³³³ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 439-440

³³⁴ Vgl. dazu: 2. Vielfalt von biblischen Gottesbildern; 4.3.1. Gottesvorstellungen von Kinder; 4.3.2. Biblische Gottesbilder

und wie wird es biblisch beschrieben? Ich habe die Kraft des Lebens mit den Bildern der Liebe Gottes, des Geistes und der Weisheit Gottes zu beschreiben versucht.

Das vielfältige Bild des „Geist Gottes“, der Leben spendet, jedoch auch im Symbol des Windhauchs, Donner und Blitz oder des Feuers in der Bibel beschrieben wird, wird von den Menschen als Kraft des Lebens spürbar und erfahrbar.

„Da formte Gott, der Herr, den Menschen aus Erde vom Ackerboden und blies in seine Nase den Lebensatem. So wurde der Mensch zu einem lebendigen Wesen.“ (Gen 2,7)

Dem Bild „Gott als Liebe“ wird in der Studie von Szagun mehrheitlich zugestimmt, jedoch enthält dieses Bild nicht so eine große Zustimmung wie die Zuschreibung von Gott nur als Kraft des Lebens. Kinder scheinen schwer einen Zugang zu diesem Gottesbild zu finden. Es ist anzunehmen, dass „Gott als Liebe“, genauso wie „Gott als Weisheit“, schwerer zugänglich und verstehbar für Kinder ist. Diese Bilder werden auch eher im Religionsunterricht und in Geschichten konkret dargestellt, wie im Motiv des guten Hirten, in dem die Liebe Gottes zu den Menschen sichtbar wird. Dabei steht aber das Handeln Gottes im Vordergrund und nicht die Eigenschaft, die Gott dabei auszeichnet, nämlich Gott selbst als Liebe. Abschließend sollte auch noch angemerkt werden, dass Szagun die Aussagen an keine Bibelstellen knüpft und deshalb bleibt die Frage offen, ob sich diese Aussage „Gott als Kraft des Lebens“ wirklich mit dem biblischen Bild der „ruach“ verbinden lässt. Es könnte vielmehr auch eine allgemeine Aussage über Gott sein und so von den Kindern verstanden worden sein, wie z.B. eine physikalische Kraft. Dies könnte auch der Grund für eine so hohe Zustimmung sein.

Nach dem Bild des Schöpfers und der Kraft des Lebens verbinden Kinder Vorstellungen wie Helfer, Beschützer und (Schutz)-Engel mit Gott, welche sich auch in den Forschungen von u.a. Wiedmaier, Arnold und Flöter finden. Dabei sehen Kinder Gott als Hilfe für die Bewältigung von Lebenssituationen und Ansprechperson in schweren Situationen. Gott gibt Menschen eine zweite Chance und wird als barmherziger immer wieder neu erfahrbarer Gott, der Kraft, Mut und Sicherheit gibt, von den Kindern beschrieben, so Szagun. Ihm werden auch Eigenschaften wie mild, vergebend und schenkend zugesprochen. Dabei scheint das Gottesbild des Neuen Testaments, in dem besonders der barmherzige Gott dargestellt wird, sichtbar zu werden. Ob die Vorstellungen der Kinder durch das Gottesbild und die biblischen Erzählungen des Neuen Testaments beeinflusst werden und ob dies der Fall ist, weil

besonders diese Geschichten im Mittelpunkt der religiösen Erziehung stehen, lässt sich nicht empirisch bestätigen, sondern nur vermuten.

Bilder von Gott als Turm, Burg oder Fels lassen sich mit den anthropomorphen Bildern des Beschützers und Helfers verbinden und die Gedanken hinter diesen Metaphern finden sich auch bei den Vorstellungen der Kinder. Symbole aus dem menschlichen Körper, wie Auge Gottes oder Hand Gottes, kommen ebenso, aber mit einer positiven Färbung, vor. Das Auge Gottes wird als Beschützer und nicht als moralische Instanz, die urteilt, gesehen, weil sie alles sieht.

Die biblische, sehr elementare Vorstellung von Gott als Befreier und Erlöser, wie auch die Vorstellung des Königs und Richters, kommt bei den Kindern eher untergeordnet vor. Sie scheinen zu dieser Vorstellung auch wenig Bezug zu haben. Gott wird jedoch die Eigenschaft gerecht zu sein zugesprochen und er wird als oberste moralische Instanz angesehen. Es ist feststellbar, dass Kinder sich sehr unsicher im Bezug auf Fragen nach Freiheit, Schuld und dem Bösen verhalten. Dass Gott in die Welt eingreift wie auch die Vorstellung, dass Gott gar nichts mit der Welt zu tun hat, wird von den Kindern abgelehnt. Kinder stimmen jedoch der Aussage „Gott spricht durch andere Menschen und ist erfahrbar in der Welt“ mit großer Mehrheit zu. Somit lässt sich festhalten, dass Kinder in Hinblick auf das Gottesverständnis ablehnend und unsicher reagieren, jedoch im Bereich der Gottesbeziehung sehr positiv und offen eingestellt sind. Somit kann man annehmen, dass auch biblische Gottesbilder, die die persönliche Beziehung und Nähe zu den Menschen beschreiben, von Kindern offener und positiver aufgenommen werden. Ebenso kann man daraus schließen, dass Kinder einen besseren Zugang zu Gottesbildern und biblischen Geschichten finden, die sie in ihrer Lebensrealität einbinden können. Dies scheint ein wichtiger Impuls für die Arbeit mit Kindern zu sein, den ich im Kapitel „Gottesbeziehung und Gottesverständnis“ sowie im Kapitel zu „Impulsen“ noch einmal herausarbeiten möchte.

Gott wird von Kindern die Eigenschaften einer Mutter und eines Vaters zugesprochen, er wird z.B. als fürsorglich und geduldig beschrieben. Sie stimmen auch der Aussage, dass sie sich vor Gott gewollt und anerkannt mit all ihren Fähigkeiten fühlen, zu. Jedoch kommen die Bilder für Gott als Vater oder Mutter nicht oder eher selten konkret in den Bildern und Metaphern der Kinder vor. Weibliche Gottesbilder, wie das biblische Gottesbild der schwangeren Frau, polarisieren und werfen bei Kindern viele Fragen auf. Dies habe ich im Kapitel „Blickpunkt Geschlecht“ näher behandelt und ziehe auch im

Kapitel „Impulsen“ Schlüsse für die Arbeit mit Kindern, weshalb ich hier nicht näher darauf eingehen möchte.³³⁵

Wenn Kinder Gott rein symbolisch darstellen wird er mit Bildern aus der Natur, insbesondere mit dem Symbol des Lichtes oder der Sonne, die auch schon sehr unterschiedlich in der Bibel zu finden ist, dargestellt. Das Symbol des Wassers kommt bei den Darstellungen nicht vor. Dies könnte man darauf zurückführen, dass dieses Symbol für heutige Kinder sinnentleert ist, da in unserer Gesellschaft Wasser nicht mehr als lebensrettend und kostbar angesehen wird.

Allgemein lässt sich festhalten, dass viele Kinder wenig Wissen über biblische Gottesbilder haben. Sie lernen den geheimnisvollen, unbegreiflichen, biblischen Gott oft gar nicht kennen, so Flöter und Arnold. Szagun beschreibt auch, dass manche konfessionslose Kinder das Wort „Gott“ in der Schule zum ersten Mal hören. Ebenso scheint die religiöse Erziehung und der Religionsunterricht kein großes Spektrum an unterschiedlichen Bildern und Geschichten anzubieten und die Hemmung vor sperrigen biblischen Texten und schwierigen Gottesbildern scheint noch immer groß zu sein, wie dies schon Schweitzer vor zwanzig Jahren festhielt. Dazu werde ich im Kapitel „Impulse“ noch einmal näher eingehen.

Es ist klar festzustellen, dass Kinder überwiegend positive biblische Vorstellungen haben und dunkle Gottesbilder der Bibel wie strafender Richter, unbarmherziger König oder Kriegsherr kommen, wenn überhaupt, nur in Einzelfällen vor, wie die beiden vorigen Kapitel gezeigt haben. Jedoch ist festzuhalten, dass Gottesvorstellungen Momentaufnahmen sind und Kinder viele unterschiedliche Bilder in sich tragen, worunter auch negative und schwierige biblische Bilder vorkommen können. In den empirischen Studien wurde dies aber nicht sichtbar. Ebenso stellt sich die Frage, warum Kinder diese positiven biblischen Bilder haben? Ein Erklärungsversuch wäre das geringe Wissen, das Kinder über schwierige Gottesbilder haben, da diese im Religionsunterricht und in der religiösen Erziehung nicht vorkommen oder auch bewusst ausgelassen werden, da Kindern nicht zugetraut wird, dass sie damit umgehen können.

Kinder haben großteils anthropomorphe biblische Bilder, wie sie auch in der Bibel selbst überwiegen. Aber am Gottesverständnis der Kinder kann man erkennen, dass Gott für sie anders ist, indem sie der Aussage, dass Gott immer wieder neu durch

³³⁵ Vgl. dazu: 5.2.1.8. Blickpunkt Geschlecht; 6.6. Umgang mit dem „Geschlecht“ Gottes

Menschen erfahren wird, was durch biblische Texte beschrieben wird, zustimmen. Dabei scheint auf, dass das Transzendenzbewusstsein und das Bewusstsein, dass Gott anders ist, wie auch die Studien von u.a. Klein, Flöter und Wiedmaier diese beschrieben haben, bei Kindern überwiegend vorhanden ist. Daraus wird sichtbar, dass Kinder schon einen sehr differenzierten Zugang zu biblischen Bildern haben und dass unterschiedlichste Bilder, von Gott als Mutter oder Vater, Hirte oder Richter, feste Burg oder Adler, in ihren Vorstellungen einen Platz finden und sie offen für neue, schwierige und ungewöhnliche Bilder von Gott sind. Sie wollen Gott auch in den Bildern anders darstellen, manche verweigern sogar Gott darzustellen, weil man ihn ja nicht abbilden kann und der Großteil kann früh zwischen Bild und Abbild unterscheiden. Ebenso zeigt die Fülle an unterschiedlichen Formen, Figuren und Materialien der Materialcollagen von Szagun's Studie, welche oft schwer interpretierbar sind, die Breite an Zugängen, die Kinder haben und entwickeln.

Die Symbolkompetenz von Kindern, die grundlegend für die Entwicklung von Gottesvorstellungen ist, und ihre Diskussion darüber behandle ich im nächsten Kapitel noch einmal näher.

5.2.4. Entwicklung der Gottesvorstellungen

5.2.4.1. Kritik an den klassischen Stufenmodellen

Szagon kritisiert die klassischen Modelle stark, sieht aber, dass ein Dialog mit diesen Modellen geführt werden muss, da diese Modelle noch einen großen Einfluss auf die religiöse Bildung und Praxis haben. Wiedmaier hat den Begriff Gottesvorstellung näher definiert³³⁶ und erläutert anhand dessen auch ihre Kritik an den Stufenmodellen.³³⁷

Wie Rizzuto treffend formuliert, gibt es die ideale Glaubensentwicklung, wie sie nach Fowler³³⁸ beschrieben wird, so wie es auch den idealen Menschen nicht gibt, in der Realität nicht.

*„In short, none of us fulfills the development process as ideally portrayed. We are all a bit abnormal.“*³³⁹

Die hierarchischen Stufenmodelle gehen von einer kontinuierlichen Weiterentwicklung aus und vermitteln, dass Kinder unentwegt ein zusammenhängendes philosophisches System konstruieren. Dabei können Regressionen und Brüche in der Entwicklung des Kindes in das Schemata der Stufenmodelle nicht integriert werden und die Einflüsse der Biographie, der Lebenswelt und der psychisch und emotionalen Entwicklung werden nicht berücksichtigt. Deshalb stellt Wiedmaier auch die Anfrage ob sich die Entwicklung der Gottesvorstellungen aus diesem Grund überhaupt unabhängig von dem einzelnen Kind, das Subjekt seiner Religiosität und seiner Theologie im Kontext seiner spezifischen Biographie ist, isoliert festmachen lässt.³⁴⁰

³³⁶ Vgl. dazu: 1.3. Gottesbild und Gottesvorstellung; 5.2.1. Gottesvorstellungen von Kindern, genaue Definition von Gottesvorstellungen von Kinder bei Wiedmaier

³³⁷ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 68

³³⁸ Fowler beschreibt die Entwicklung des Glaubens in sechs Stufen. Die Vorstufe ist der undifferenzierte Glaube oder erster Glaube, daran schließt die Stufe des intuitiv- projektiven Glaubens an, die wesentlich von der eigenen Phantasie und Einbildungskraft des Kindes bestimmt wird. Das Kind wird sehr von der Stimmung und den Handlungen des sichtbaren Glaubens der Eltern beeinflusst. Darauf folgt der mystisch- wörtliche Glaube. Das Kind im Volksschulalter versteht Mythen wörtlich, erkennt symbolische Sprache nicht und seine Gottesvorstellungen sind anthropomorph. Glaubensinhalte und Verhaltensregeln werden inhaltlich übernommen und das Kind bildet sich eine Welt, die auf Reziprozität basiert. Beim synthetisch- konventionellen Glaube und individualisierend- reflektierenden Glaube entwickelt der Jugendliche zunehmend seine eigene Glaubensidentität. Dabei werden zu Beginn noch Glaubensinhalte stark von den Bezugspersonen übernommen, die Tiefe Gottes wird aber immer mehr erkannt und die Jugendlichen entwickeln dann ihre eigene Identität und Weltanschauungen in Abgrenzung zu den anderen. Die beiden letzten Stufen sind der verbindende Glaube und universalisierende Glaube. Diese beiden letzten Stufen sind sehr komplex und ihre Existenz wird von Fowler selbst angezweifelt. (Vgl.: Fowler, James: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991, 138, 150-151, 166-167, 191-192, 198-201)

³³⁹ Rizzuto, Ana M.: Religious Development: A Psychoanalytic Point of View, in: Oser, Fritz (Hg.): Religious Development in Childhood and Adolescence, San Francisco, 1991, 56

³⁴⁰ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 68

Szagun hinterfragt auch die Bedeutung von Entwicklung bei diesen Modellen.³⁴¹ Dass es keine kontinuierliche Weiterentwicklung gibt ist schon beschrieben worden, aber es stellt sich auch die Frage ob es eine lineare Entwicklung, wie diese Modelle beschreiben, gibt, als eine lineare Abfolge von inhaltlich verschiedenen aufbauenden Stadien. Dies hat auch schon Klein hinterfragt und wie sie kommt Szagun zur Ansicht, dass diese Definition von Entwicklung eindeutig zu kurz greift. Linearität ist kein Merkmal religiöser Entwicklung, so auch Bösefeldt und es ist somit keine monokausale Linearität von anthropomorphen zu symbolischen Darstellungen in der Entwicklung von Kindern feststellbar.³⁴²

Die vergessene emotionale Dimension

Die Stufenmodelle haben immer etwas mit der kognitiven Reife zu tun haben, aber wo bleibt die emotionale Entwicklung? Über die Entwicklung des Gefühlslebens, die emotionale Dimension, bei Kindern ist weniger bekannt als über die kognitive Dimension, da sich viele Untersuchungen auf die Stufenlehre von Piaget³⁴³ zur kognitiven Entwicklung des Menschen stützen, welche die *„soziale, die emotionale, die ästhetische und die Persönlichkeitsentwicklung“*³⁴⁴ überhaupt nicht mitberücksichtigt. Rückschlüsse allein aus der kognitiven Entwicklung auf die emotionale Dimension führen aber auf Irrwege.³⁴⁵ Die Forschung zur moralischen Entwicklung hat diese Irrführung belegt.³⁴⁶

*„Die moralische Entwicklung verläuft im Bereich gedanklich- kognitiven Verstehens anders als im Bereich der moralischen Motivation. Dies betrifft vor allem die Bereitschaft Normen als persönlich verpflichtend zu erleben und zu befolgen.“*³⁴⁷

³⁴¹ Piaget geht von einer linearen Entwicklung aus und von verschiedenen Ebenen des Wissens. Die erste Ebene ist das intuitive unreflektierte Verstehen und Können, wenn zum Beispiel ein Kind den Schulweg findet. Die nächste Ebene ist dann, wenn sich dieses Kind vorstellen kann was es dabei tut, somit den Schulweg reflexiv rekonstruieren kann und die letzte Ebene ist, wenn das Kind diese Tun auch begrifflich erfassen, erklären und begründen kann, wie einer Person den Schulweg anhand eines Planes erklären. Ebenso ist die kognitive Entwicklung ein Prozess der Dezentrierung. Zuerst nehmen Kinder ihren eigenen Standpunkt wahr, die Dinge selbst und ihre innere Beziehung, danach lernen sie die Aufmerksamkeit auf mehrere Merkmale eines Dinges zu richten und diese in Beziehung zueinander zu setzen. Das Kind lernt seinen Standpunkt mit anderen in Beziehung zu setzen und im dritten Schritt kann das Kind räumliche und zwischenmenschliche Bezugssysteme und Struktursysteme als Ganzes reflektieren. (Vgl.: Kesselring, Thomas: Jean Piaget. Bremen ²1999, 100-101)

³⁴² Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 214-215

³⁴³ Piaget teilt die kognitive Entwicklung des Kindes in vier Stufen ein. (Sensomotorisches Stadium, Präoperationales Stadium, Konkretoperationales Stadium, Formaloperationales Stadium) (Vgl. ebd.: Kesselring, 1999, 6-7)

³⁴⁴ Grom: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, 2000, 47

³⁴⁵ Vgl. dazu: 1.4. Gottesverständnis und Gottesbeziehung

³⁴⁶ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 30

³⁴⁷ Grom, Bernhard: Religiöse Entwicklung- nicht ohne unser Gefühl. Wie aus kalten „warme“ Kognitionen werden können, in: Katechetische Blätter, 1(2005)130, 25

Es ist somit nicht allein die Einsicht und das Wissen, das zur moralischen Entwicklung führt und das moralische Handeln wächst auch nicht stetig mit dem Erwachsenwerden. Dies kann auf die religiöse Entwicklung umgelegt werden. Somit greift ein Stufenmodell der kognitiven Entwicklung zu kurz um die Entwicklung von Gottesvorstellungen von Kindern zu beschreiben und zu erforschen, da die emotionale Dimension ein wichtiger Teil der Gottesvorstellung von Kindern ist.³⁴⁸

Anthropomorphe Darstellungen

Die Annahme, dass anthropomorphe Darstellungen weniger weit entwickelte Darstellungen sind, wurde schon kritisiert, wobei dabei die Gottesbeziehung und die emotionale Dimension von Gottesvorstellungen noch nicht angesprochen wurden.

*„Die Beziehungserfahrungen, die sich in der symbolischen Rede von Gott ausdrücken, finden ihren authentischen Ausdruck in personalen bzw. persönlichen (Sprach-) Bildern“,*³⁴⁹ so Wiedmaier.

Dies spiegelt sich besonders gut in den vielen biblischen Texten, die Erfahrungen von Menschen mit Gott in menschlichen Bildern erzählen, wieder.³⁵⁰ Somit kann von keinem Defizit bei Kindern ausgegangen werden, wenn sie Gott anthropomorph darstellen, sondern von einer wichtigen Möglichkeit Gott auszudrücken, nahe zu kommen und nicht zu vergegenständlichen, sondern erfahrbar zu machen.³⁵¹

*„Wenn ein Kind Gott in einer personalen Darstellungsweise zeichnet, ob als handelnde oder in Beziehung tretende Menschengestalt, als abwesendes Himmelswesen, oder als ein Du und Gegenüber in stilistisch verfremdeten menschlichen Zügen, drückt es sich gewiss nicht weniger symbolisch aus als die biblische Rede vom Antlitz Gottes, vom Vater oder Hirten, oder als ein gemaltes Bild, auf dem Licht, ein Regenbogen, eine Hand oder eine Kerze dargestellt werden.“*³⁵²

Wenn Kinder in ihren Malprozessen z.B. Gott als König darstellen, missverstehen sie dieses Bild nicht als Abbild Gottes, sondern es drückt ein menschliches Grundbedürfnis aus Gott in personalen Bildern zu symbolisieren, nämlich Bilder von Vorstellungen. Sie werten diese Vorstellungen nicht als stabile Wahrheiten, sondern diese sind im Augenblick „Ausgedachtes“, wie ein Mädchen formuliert.³⁵³

³⁴⁸ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 30-31

³⁴⁹ Ebd.: Wiedmaier, 2008, 76

³⁵⁰ Vgl. dazu: 2. Vielfalt von biblischen Gottesbildern

³⁵¹ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 76

³⁵² Ebd.: Wiedmaier, 2008, 79

³⁵³ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 304-305

Kognitive Reife- Religiöse Reife

Szagun beschreibt an dem Modell von Fowler, dass es kaum Schnittmengen mit den Gottesvorstellungen der Kinder gibt. Sie sieht besonders kritisch, dass das Niveau der kognitiven Entwicklung mit dem Niveau der religiösen Vorstellungen kaum zusammenhängen muss. Bereits die Bilder von Volksschulkindern haben teils tiefgründigen religiösen Gehalt, wobei diese Kinder dies oft sprachlich noch nicht ausdrücken können. Somit scheint die Verbalisierung von der kognitiven Reife abhängig zu sein, aber Kinder haben vorbewusstes Wissen und intuitiv verarbeiten sie dieses in ihren Bildern und Metaphern.³⁵⁴ Im genaueren Vergleich stellt Szagun fest, dass der mystisch- wörtliche Glaube, nach Fowler, in der Volksschule beobachtbar war, besonders bei den Äußerungen der Kinder. Die synthetisch- konventionelle Stufe³⁵⁵ fand sich durchgehend bei allen Altersstufen und hing nicht mit dem Alter oder der kognitiven Reife zusammen. Die Stufe des individualisierend- reflektierenden Glaubens³⁵⁶ trat wirklich nur bei Kindern auf, die zu formaler Operation³⁵⁷ fähig waren und das auch äußerst selten.³⁵⁸

Elternbild und Gottesbild

Gibt es eine Verbindung des Elternbildes mit dem Gottesbild, wie dies Schweitzer und Rizzuto beschrieben haben?

„Afire with intellectual curiosity, the child creates God in the matrix of handling his aggrandized parental representations, his own grandiosity, his need for affection and love, his fear of separation and loss of love...“³⁵⁹

Die These von Rizzuto, wonach das Gottbild einfach zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr aus dem Bild der Eltern entsteht, lehnt Szagun strikt ab. Eltern sind nicht die „ersten Götter“. Dabei wird zuerst einmal angenommen, dass Kinder ein

³⁵⁴ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 402-403, 455, vgl. dazu auch: 5.2.1.4. Auffälligkeiten im verbalen Ausdruck von Gottesvorstellungen

³⁵⁵ In der vierten Stufe, der synthetisch- konventionellen Stufe nach Fowler, entwickelt sich zunehmend eine eigene Glaubensidentität, die aber noch nicht persönlich angeeignet ist, sondern von anderen und vom sozialen Umfeld abhängig und übernommen wird, somit konventionell. Einzelne Inhalte werden zusammengesetzt, aber nicht überprüft, ob sie ein stimmiges Ganzes ergeben, daher synthetisch. (Vgl. ebd.: Fowler, 1991, 191-192)

³⁵⁶ In der fünften Stufe beginnt das Individuum, laut Fowler, aus den vorgegebenen Konventionen herauszutreten, eigene Positionen und Autonomie auch entgegen seines Umfelds zu entwickeln und diese nach Außen zu behaupten. (Vgl. ebd.: Fowler, 1991, 200-201)

³⁵⁷ Ab dem 12. Lebensjahr, laut Piaget das formaloperationale Stadium, kann das Kind nicht nur über konkrete Dinge nachdenken, sondern auch über Gedanken. Diese Phase ist geprägt vom abstrakten Denken und dem Ziehen von Schlussfolgerungen aus dem Gedachten. In der konkretooperationalen Stufe davor ist das Kind schon zu elementar logischen und mathematischen Operationen fähig, ist aber noch auf konkrete Anschauungsmaterialien angewiesen. Das Denken dieser Stufe ist somit intuitiv und durch direkte Wahrnehmungen beeinflusst. (Vgl. ebd.: Kesselring, 1999, 128-132; vgl. ebd.: Grom, 2000, 46-47)

³⁵⁸ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 406-408

³⁵⁹ Rizzuto, Ana M.: The birth of the Living God. A Psychoanalytic Study, Chicago 1979, 45

anthropomorphes Gotteskonzept haben, jedoch haben viele Kinder unterschiedliche Vorstellungen gleichzeitig und manche besitzen früh symbolische und transzendenzbewusste Konzepte. Kinder erfinden Gott auch nicht einfach so, wie z.B. Kinder aus konfessionslosen Familien, die erst in der Volksschule das erste Mal das Wort „Gott“ hören. Diese Kinder können gar kein Gottesbild im frühen Kindesalter entwickeln. Sie benötigen inhaltliche Impulse, damit ein Gotteskonzept entstehen kann. Bei der Erhebung durch einen Fragebogen von Szagun wurde sichtbar, dass bei der Hälfte der Kinder eine gewisse Korrelation zwischen Elternbild und Gottesbild besteht. Die Beziehung der Kinder zu diesen beiden Polen ist aber allgemein höchst unterschiedlich und individuell, was oft etwas mit der gegebenen Familienkonstellation der Kinder zu tun hat. Eltern haben einen großen Einfluss bei der Ausbildung einer Gottesbeziehung, wenn Kinder anthropomorphe Gotteskonzepte besitzen und am wenigsten werden Kinder von Eltern beeinflusst, wenn sie früh abstrakte Bilder entwickeln. Szagun schreibt somit dem Beziehungsgeschehen eine zentrale Rolle für die Entstehung der Gottesbeziehung zu und es fließen Elternrepräsentanzen ganz sicher darin ein, jedoch stellt sie sich klar gegen die These, dass das Gottesbild aus dem Elternbild entsteht.³⁶⁰

5.2.4.2. Religiöses Sprach- und Symbolverstehen von Kindern

Nach der Kritik an den klassischen Modellen bleiben viele Fragen offen. Kann man etwas über die Entwicklung von Gottesvorstellungen sagen? Was sagen die neueren empirischen Studien über die Symbolkompetenz von Kindern, nachdem die Entwicklung von „anthropomorph zu symbolisch“ endgültig verabschiedet wurde? Und ab wann können Kinder Symbole und Metaphern verstehen und verwenden? Diesen Fragen möchte ich jetzt anhand der Studien von Szagun, Wiedmaier und Bösefeldt näher nachgehen.

Die Kinder der Studie von Szagun bringen kein systematisches Gotteskonzept in die Schule mit und manche begegnen sogar dem Wort „Gott“ zum ersten Mal. Jedoch ist im Laufe der Studie eine schrittweise Entwicklung des Konzeptes bei fast allen Kindern zu beobachten und es findet auch eine zunehmende Abstraktion des Gotteskonzeptes statt.³⁶¹

Ein Beispiel dafür ist die Gottesmetapher von Horst (Abbildung 16). Der neunjährige Horst baut eine Bombe, die zuerst im Zusammenhang mit seinen familiären

³⁶⁰ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 385-389

³⁶¹ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 404-405

Turbulenzen, der Scheidung der Eltern, steht und gar nichts mit Gott zu tun hat. Ein Jahr darauf deutet er diese Metapher in der Rückschau als Zeichen der Kontingenzhaftigkeit der Existenz und des kausalen Ineinander von Geschehen im Zeitablauf. In der 5. Schulstufe erweitert er sein Konzept noch um die nachtödliche Dimension.³⁶²

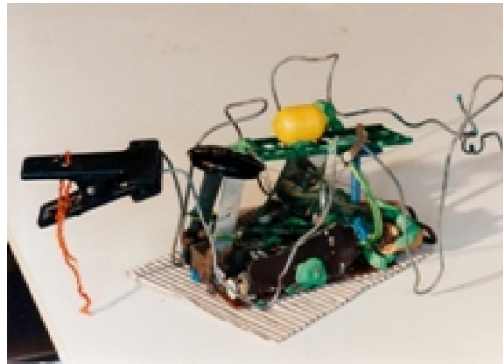


Abbildung 16 Gottesmetapher Horst 3. Schulstufe³⁶³

Somit ist eine schrittweise Entwicklung bei Volksschulkindern, die den Religionsunterricht besuchen, klar sichtbar.³⁶⁴

Schweitzer sieht die Entwicklung des Gottesbildes als einen Aspekt der Symbolentwicklung des Kindes an, von anthropomorphen zu symbolischen Vorstellungen von Gott. Er räumt der Entwicklung der Gottesvorstellung aber wegen der besonderen Stellung bei Kindern wie bei Erwachsenen eine besondere Bedeutung ein.³⁶⁵ Klassische Stufenmodelle und auch die früheren Studien von u.a. Hanisch, Bucher gehen ebenso von diesem Zusammenhang aus. Nach diesen Studien sind Kinder erst ab einem gewissen Alter fähig Symbole zu verstehen und zu verwenden und bis dahin bedienen sie sich anthropomorpher Darstellungen von Gott.

In der Diskussion ist somit umstritten: „wann Kinder zu einem verstehenden Umgang mit Metaphern bzw. Symbolen fähig sind und welche Konsequenzen daraus für die Kommunikation von biblischen Texten und christlichen Symbolen mit Kinder zu ziehen sind.“³⁶⁶

Natürlich folgen aus dieser Diskussion divergierende Konsequenzen für den Religionsunterricht. Wie geht man mit biblischen Texten und christlichen Symbolen im Religionsunterricht um, wann können welche Texte Kinder zugemutet werden und wie

³⁶² Vgl. ebd.: Szagun, 2011, 165

³⁶³ http://www.ket.garamond-verlag.de/ket2/Bilder/HorstBd2/Kl3_9_8_Gottesmetapher.jpg, Stand: 04.04.12

³⁶⁴ Ebd.: Szagun, 2008, 405

³⁶⁵ Vgl.: Schweitzer: Lebensgeschichte und Religion, 1991, 202-203

³⁶⁶ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 413

soll die Herangehensweise an Texte sein? Es gibt dazu verschiedene Meinungen und Modelle, die die Symbolkompetenz von Kindern beschreiben und erklären wollen.

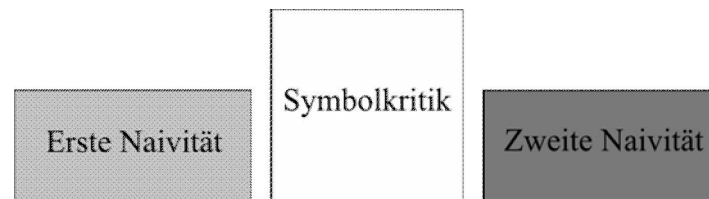


Abbildung 17 Modell religiöses Sprachverstehen³⁶⁷

Das lange vorherrschende Modell (Abbildung 17) geht davon aus, dass sich die Entwicklung des religiösen Sprachverstehens in drei Stadien gliedern lässt. Die erste Naivität, wo Symbole dem Wortsinn nach verstanden werden und nicht als Symbole erkannt werden.³⁶⁸ Das zweite Stadium ist die Symbolkritik, dabei werden die Symbole entzaubert, rational erklärt und abgelehnt, daran schließt die zweite Naivität, an in der Symbole als solche erkannt werden und neu mit ihnen umgegangen wird. Frühere empirische Studien und Modelle gehen davon aus, dass alle drei Stadien nacheinander durchlaufen werden und adaptierten daran auch die Entwicklung des Gottesbildes.³⁶⁹

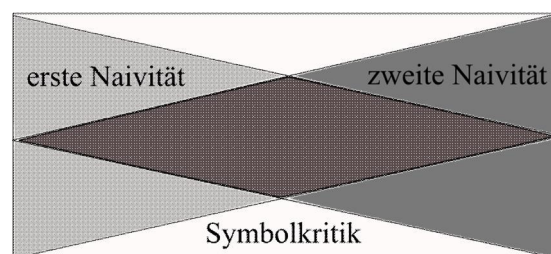


Abbildung 18 Modell religiöses Sprachverstehen Rainer Oberthür³⁷⁰

Szagun plädiert aber für das Modell von Rainer Oberthür (Abbildung 18), der von einem fließenden Übergang zwischen diesen drei Stadien spricht. Kinder knüpfen oft beim wörtlichen Verstehen an, aber stellen dieses bereits in Frage und überschreiten es intuitiv, damit sind Momente des wörtlichen und symbolischen Verstehens häufig nebeneinander anzutreffen.³⁷¹

Kinder, so Szagun, sind schon früh fähig Texte symbolisch zu verstehen, wobei Symbolverstehen und wörtliches Verstehen oft nebeneinander bestehen. Religion, im besonders Gottesvorstellungen, ist auf symbolisches Sprachverständnis zwingend

³⁶⁷ Ebd.: Szagun, 2011, 174

³⁶⁸ Vgl. dazu: 4.3.1. Gottesvorstellungen von Kindern, die nähere Erklärung über die erste Naivität von Bucher und den Animismus bei Piaget

³⁶⁹ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 413-414

³⁷⁰ Ebd.: Szagun, 2011, 174

³⁷¹ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 414

angewiesen, deshalb dürfen Kinder nicht auf ihre Naivität fixiert werden. Diese erste Naivität nur zu respektieren, wie dies Bucher und Piaget fordern, ist auch zu wenig. Wenn man Oberthürs Modell ernst nimmt, müssen vorhandene Ansätze zu Symbolkritik aufmerksam wahrgenommen genommen werden, LehrerInnen müssen bewusst auf symbolkritische Äußerungen von SchülerInnen eingehen und diese durch Impulse fördern.³⁷²

Wiedmaier erkennt auch die Wichtigkeit der Symbolkompetenz und sie sieht die Malprozesse ihrer Studie als Symbolisierungsprozesse. Kinder haben bei der Bearbeitung von symbolischen Materialien unterschiedlichster Herkunft ein großes Gespür für den Bedeutungskontext und die Auswahl dieser für ihre Bilder. Somit sind Kinder *„als Symbollernende anzusehen, die sich Symbole kollektiv- lernend und individuell- gestaltend aneignen,“*³⁷³ wie Wiedmaier nach der Theorie von NEUSS festhält. Sie übernehmen die Symbole nicht einfach, sondern bearbeiten und verändern sie und erschließen sich so diese Symbole als ihre eigenen.

*„Die Mehrdeutigkeit und Nichtübersetzbarkeit und das Verlangen der Symbole, immer wieder neu mit Leben und Bedeutung für einzelne Menschen gefüllt zu werden- und dabei auch auf dem Prüfstand zu stehen,“*³⁷⁴ dies kann im Umgang der Kinder in den Malprozessen beobachten werden, so Wiedmaier.

Dabei kann es sich um kollektive, medial vermittelte, im engeren oder weiteren Sinn religiöse Symbole handeln. Wiedmaier sieht darin auch ein Potenzial, dass Kinder durch Malprozesse sich artikulieren können und sich durch die Re- Symbolisierung religiöse Symbole und Bilder aneignen können, die sie verbal so noch nicht oder schwer ausdrücken können.³⁷⁵

Als Beispiel dafür ist der Umgang Lenas und Sarahs mit ihrer Symbolisierung von Gott als König interessant. Sie überlegen was ihnen zu Gott alles einfällt, bearbeiten dadurch dann ihr Symbol König und eignen sich das Symbol so in ihrem speziellen Kontext an. Sie malen ihm z.B. GesellInnen zur Seite, damit Gott als König des Handelns und der Beziehung sichtbar wird.³⁷⁶ Darauf gehe ich im Kapitel Impuls noch einmal näher ein.

³⁷² Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 414-415

³⁷³ Neuss, Norbert: Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. München 1999, 264

³⁷⁴ Ebd.: Wiedmaier, 2008, 307

³⁷⁵ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 317

³⁷⁶ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 307

5.2.4.3. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die klassischen Raster der Stufenmodelle überholt und nicht mehr hilfreich sind. Das Feld der Gottesvorstellungen ist viel weiter und komplexer und diese Weitläufigkeit können die Modelle nicht fassen. Zur zweiten Forschungsfrage: „Wie verstehen Kinder mit biblischen Texten über Gott und Metaphern von Gott und wie gehen sie mit ihnen um?“ ist somit das Modell von Oberthür sehr hilfreich. Die Entwicklung der Symbolkompetenz erfolgt nicht in abgehackten Stufen, sondern fließend und bedarf bewusster und altersgerechter Impulse und religiöser Bildung. Ebenso empfiehlt sich eine Entkoppelung von anthropomorphen Gottesdarstellungen mit der Symbolkompetenz von Kindern. Wie ich versucht habe zu zeigen, können anthropomorphe Darstellungen ebenso Metaphern und Bilder sein, so wie die Bibel dafür eine lange Tradition hat und Kinder sind früh fähig, damit umzugehen. Ebenso sind personale Bilder in der Gottesbeziehung wichtig. Daraus ergeben sich Impulse und Konsequenzen, die im Kapitel „Impulse“ näher besprochen werden müssen.

5.2.5. Einfluss auf Gottesvorstellungen

Szagun sieht einen Zusammenhang zwischen den Gottesvorstellungen der Kinder und ihrer religiösen Heimat, des religiösen Zugangs der Eltern und Großeltern, was sich auch empirisch durch die Studie belegen lässt. Die Kinder der Studie kommen entweder aus konfessionell gebundenen Familien, sind durch einzelne Familienmitglieder kirchlich geprägt oder kommen aus Familien, die keine explizite religiöse Prägung haben. Sie beschreibt vier verschiedene religiöse Heimaten: konfessionslos- offen-ambivalent, defizitär a- bzw. anti-christliche Färbung, christlich- konventionell, theologisch- reflektiert, die ich hier kurz skizzieren möchte.³⁷⁷

5.2.5.1. Konfessionslose- offen- ambivalent

Kinder³⁷⁸ aus konfessionslosem Kontext sind offen für eine Weiterentwicklung ihres Gotteskonzeptes und nehmen bereitwillig Impulse zu Erweiterung ihres religiösen Horizontes auf. Sie integrieren bereits transzendente Züge in ihr anthropomorphes Konzept, welches ohne Impulse aus dem Religionsunterricht oder durch Modellpersonen, trotz kognitiver Reife, lange unverändert so bleibt und sich nicht weiterentwickeln kann. Somit bedarf es dieser Impulse, damit Kinder ihre

³⁷⁷ Vgl.: Szagun, 2008, 377- 378, 381

³⁷⁸ Vgl. dazu: 5.2.6.2. Gottesverständnis als Zugang, Beispiel Norbert (Abbildung 20)

Gotteskonzepte weiterentwickeln können und sie sind auch, trotz geringem Wissens, offen dafür.³⁷⁹

5.2.5.2. Anti- Christlich

Menschliche Gestaltungen für Gott herrschen in dieser Gruppe³⁸⁰ vor und sie sind auch am wenigsten bereit, Veränderungen in ihr Gotteskonzept zu integrieren. Das Glaubenskonzept hängt an einem familiären Bekenntnis zum Nichtglauben, sich von dieser Position zu lösen, wäre Verrat gegenüber der Familie und würde das familiäre Beziehungsgeschehen stören. Dies blockiert die individuelle religiöse Entwicklung der Kinder.³⁸¹

5.2.5.3. Christlich- Konventionell

Die religiöse Bildung bei diesen Kindern beschränkt sich lediglich auf die Weitergabe der „kulturellen Tapete“ z.B. durch die Großmutter. Diese Kinder sind durch die Autorität der Eltern bzw. der Großeltern an dieses Konzept gebunden. Die Impulse der Familie stehen in Konkurrenz zu den Veränderungsimpulsen aus dem Religionsunterricht und sie sind deshalb weniger oft offen für Erweiterungen ihres religiösen Horizonts. Wenn diese Kinder keine Lebensrelevanz dieses Konzeptes, eine Gottesbeziehung, für sich finden, fehlt der Anreiz, sich damit auseinanderzusetzen und Gottes-, Gebets- und Bibelkonzepte bleiben lange unverändert oder werden irgendwann vollständig abgelehnt.³⁸²

5.2.5.4. Theologisch Reflektiert

Kinder³⁸³ aus theologisch reflektierten Elternhäusern zeigen von Beginn an ein deutlich transzendentsbewusstes Gotteskonzept mit einer tragenden persönlichen Gottesbeziehung. Sie grenzen sich früh von traditionellen Gottesbildern ab.

„Sie erfuhren durch die Haltung ihrer Modellpersonen den Gewinn eines persönlich verantworteten religiösen Deutungsrahmens, der Glaubensaussagen als Bekenntnisse formuliert, ohne andere damit festzulegen.“³⁸⁴

³⁷⁹ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 382

³⁸⁰ Vgl. dazu: 5.2.1.4.2. Bekenntnis zum Nicht-Glauben, Aussagen von Lillie

³⁸¹ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 383-384

³⁸² Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 382-283

³⁸³ Vgl. dazu: 5.1.1.2. Beispiel aus den Einzelfallstudien: Hella, Szagun teilt Hella in die Gruppe der theologische reflektierten Kinder ein

³⁸⁴ Ebd.: Szagun, 2008, 385

Das Wirken Gottes verstehen sie als unverfügbares Heilswirken und ihre Gebetspraxis ist mit keiner Erwartung einer Hilfe von Außen verknüpft. Diese Kinder zeigten für ihr Alter eine ungewöhnliche religiöse Reife.³⁸⁵

Somit scheint, dass die Sozialeinflüsse einen weit höheren Einfluss auf die Gotteskonzepte von Kindern haben, als in früheren Studien angenommen. Die Erstbegegnung mit religiösen Deutungsrahmen schafft unterschiedliche Startbedingungen und kann zum einen Türöffner oder auch Sperrgitter werden und muss immer mitberücksichtigt werden.³⁸⁶

5.2.6. *Gottesverständnis und Gottesbeziehung*³⁸⁷

Gottesvorstellungen bei Kindern sind mehrdimensional, so Szagun. Dabei spielt die Dimension des Gottesverständnisses sowie der Gottesbeziehung eine wichtige Rolle. Diese werden besonders von Beziehungen, Bindungsverhalten und dem Selbstkonzept des Kindes beeinflusst. Bei manchen Kindern bildet die Gottesbeziehung das primäre bei anderen der Zugang über das Gottesverständnis, je nach Erfahrungen und religiöser Entwicklung.³⁸⁸

5.2.6.1. *Gottesbeziehung als Ankerpunkt*

Bei manchen Kindern bildet die Gottesbeziehung das Primäre. Wenn das Kind liebevolle Eltern oder andere Modellpersonen erlebt, die aus ihrer Gottesbeziehung Kraft und Halt schöpfen, dann ist für das Kind der gefühlte Gott oft mehr von Relevanz. Gefahr für die religiöse Entwicklung besteht aber, wenn das Kind in eine Krise gerät und nichts Hilfreiches eintritt. Dann stehen seine schmerzlichen Erfahrungen quer zu seinem eher gering ausgebildeten Gottesverständnis. Die Dissonanz stört die Gottesbeziehung.³⁸⁹

*„Wenn das Kind die dunklen Seiten Gottes nicht in seine Denkwelt integrieren kann, wird es die Gottesbeziehung enttäuscht verlassen.“*³⁹⁰

Die Entwicklung des Gottesverständnisses von Annika möchte ich hier als Beispiel anführen. Sie wächst in einer kirchlich geprägten Familie auf und ihre Gottesbeziehung war das Primäre. Diese Beziehung war mit einem Gottesverständnis verbunden, in dem die dunkle Seite Gottes, seine Verborgtheit, fehlte. In einer Krise erwartete Annika die

³⁸⁵ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 384-385

³⁸⁶ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 398

³⁸⁷ Vgl. dazu: 1.4. Gottesverständnis und Gottesbeziehung

³⁸⁸ Vgl. ebd.: Szagun, 2007, 6

³⁸⁹ Vgl. ebd.: Szagun, 2007, 6

³⁹⁰ Ebd.: Szagun, 2007, 6

Hilfe Gottes und als nichts Hilfreiches eintrat, stand diese Erfahrung entgegen ihres Gottesverständnisses, welches die Gottesbeziehung stark erschütterte.³⁹¹

In der ersten und zweiten Schulstufe gestaltete sie ihre Gottesmetapher sehr positiv, Gott war jemand, der das Schöne verdoppelt und das Böse und das Traurige einsperrt. In dieser Zeit trennten sich ihre Eltern, ein Umzug war geplant und es spiegelte sich der innere Wunsch in ihrer Metapher wieder, dass Gott ihr dabei helfe die Trennung rückgängig zu machen. Ihre Hoffnung erfüllte sich nicht und sie wird schwer enttäuscht. In der nächsten Lebensweltmetapher kommt Gott dann gar nicht mehr vor. Im Jahr darauf schaffte Annika aber die dunkle, unzugängliche und oft unbegreifliche Seite Gottes in ihr Gotteskonzept zu integrieren.³⁹²



Abbildung 19 Gottesmetapher Annika 4. Schulstufe³⁹³

„Man muss durch das Leben gehen (=Turnschuh), als ob es Gott nicht gäbe. Erst nach dem Tod (=Holzschachtel) erfährt man, was und wie Gott wirklich ist. Jetzt, im Leben, hat man nur eine schwache Ahnung von Gottes Wirklichkeit, steht allerdings doch(=rotes Band zwischen Schachtel und Turnschuh) mit Gott in Beziehung.“³⁹⁴

Somit müssen Gottesverständnis und Lebenserfahrungen stimmig zueinander sein und dazu muss das Gottesverständnis erweitert und geformt werden um die Lebenserfahrungen der Kinder integrieren zu können. Ein Kind, das alleine aus einer Gottesbeziehung lebt, wird irgendwann diese durch schmerzliche Erfahrungen verlassen.³⁹⁵

5.2.6.2. Gottesverständnis als Zugang

Bei anderen Kindern ist das Gottesverständnis das Primäre, das heißt ein Kind lernt modellhaft durch die Eltern und an religiös gleichgültigen Bezugspersonen, dass Gott

³⁹¹ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 410

³⁹² Vgl. ebd.: Szagun, 2011, 169-170

³⁹³ http://www.ket.garamond-verlag.de/ket2/Bilder/AnnikaBd2/K1.4_10_3_Gottesmetapher_a.jpg, Stand: 04.04.12

³⁹⁴ Ebd.: Szagun, 2011, 170

³⁹⁵ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 453

von Bedeutung ist, aber dies spiegelt sich bei den Modellpersonen nicht im Lebensvollzug. Viele Kinder wachsen heute so auf und Bezugspersonen sind religiös ganz überwiegend sprachlos, besonders im Bezug auf ihre eigene persönliche Gottesbeziehung. Das Kind lernt durch religiöse Unterweisungen im Religionsunterricht und kulturelle Vorgaben ein differenziertes Gottesverständnis zu entwickeln, aber keine Gottesbeziehung, die das Leben bewältigen hilft. Ein Gott-Denken ohne Gottesbeziehung bleibt abstraktes, „kaltes“ Wissen. Eine Gottesbeziehung beginnt da zu wachsen, wo Kinder in Bezug auf ihre dringliche Lebensthematik Gott als Bewährungshilfe wahr und in Anspruch nehmen.³⁹⁶

Der Blick auf die Ergebnisse über Kernaussagen über Gott in Bezug auf die Gottesbeziehung (Abbildung 11) hat gezeigt, dass Kinder überwiegend positive Aussagen über Gott, der mit ihnen in Beziehung steht, machen. Dabei sehen sie ihn als Sicherheit gebend, Mut gebend und er wird als Hilfe in Lebenskrisen gesehen. Auch biblische Texte (Abbildung 13) werden mit eindeutiger Mehrheit als Hilfe für die Lebensbewältigung gesehen. Somit ist der Großteil der Kinder offen für eine Gottesbeziehung, aber nur wenige von ihnen haben diese Beziehung auch.³⁹⁷ Was benötigen Kinder um eine Gottesbeziehung aufzubauen?

Für die religiöse Entwicklung und die Ausbildung einer Gottesbeziehung bei einem Kind ist zentral, dass das Kind früh Beziehungserfahrungen macht. Ohne die Basis eines Grundvertrauens wird ein Kind zwar Gott „denken“, aber sich kaum auf eine Gottesbeziehung einlassen und es wird Gott nie als Ressource für die Lebensbewältigung ansehen. Ebenso wichtig scheint, dass Bezugspersonen dem Kind Denk- und Empfindungsräume emotional eröffnen. Kinder brauchen Modelle und Begleitung im Glaubensleben und religiöse Impulse um in einen Dialog treten zu können, zwischen biblischen Gottesbildern und den Erfahrungen der Kinder selbst. Wenn dies fehlt, führt das oft dazu, dass Kinder Gott als angelerntes Konzept „abspulen“, aber nichts zu berichten wissen, wann und wo es zu spüren gewesen wäre und sie keinen Lebensbereich mit Gott in Verbindung bringen können.³⁹⁸

„Wo eine existenzbezogene Gottesbeziehung besteht, wird sie vom Kind als Ressource in Belastungssituationen gesehen.“³⁹⁹

³⁹⁶ Vgl. ebd.: Szagun, 2007, 7

³⁹⁷ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 452

³⁹⁸ Vgl. ebd.: Szagun, 2006, 7-8

³⁹⁹ Ebd.: Szagun, 2008, 452

Ein Beispiel dafür ist Norbert. Er wächst konfessionslos auf und erfährt Gott primär über inhaltliches Wissen und die Dimension des Gottesverständnisses. Durch die Abwesenheit der Eltern und die entstandene Einsamkeit, auch durch die mangelnde Akzeptanz in der Klasse, entdeckte er Gott als Ansprechpartner. Er entwickelte eine Gottesbeziehung durch die er seine Ängste und Nöte ausdrückte und seine Erfahrungen mit Gott verknüpfte. Dies wirkte sich auf weitere Lebensbereiche aus.⁴⁰⁰ Norbert stellt als Gottesmetapher ein Trainingslager (Abbildung 20) dar, das sich jedoch als Lebensmetapher herausstellt. Die Menschen müssen lebenslang trainieren, doch Gott ist bei ihnen und begleitet sie auf ihren Wegen, er ist dabei somit immer präsent.⁴⁰¹

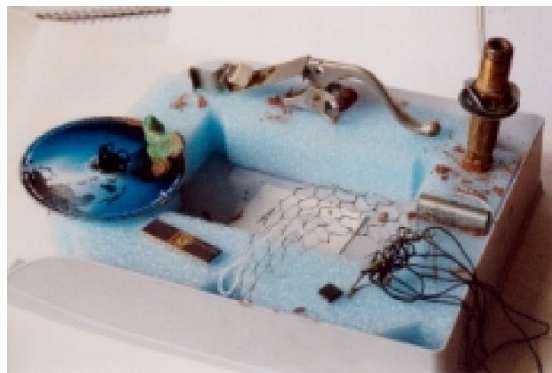


Abbildung 20 Gottesmetapher Norbert 3. Schulstufe⁴⁰²

„Eigentlich ist ja das ganze Leben ein Trainingsprogramm... [Frage an Norbert ob man Gott dabei spüren kann:] Ja! Dass Gott einem liebt! ...Wenn man runter fällt, dann hilft Gott einem wieder hoch!“⁴⁰³

5.2.6.3. Nähe und Distanz als Kategorie für die Gottesbeziehung

Hier möchte ich die Dimension der Gottesbeziehung noch einmal näher beleuchten, nämlich an der Kategorie der Nähe und Distanz, die Kinder zu Gott empfinden. Bösefeldt analysiert, dass die Eigenschaften und Aussagen der Kinder über Gott in erster Linie theoretische Annahmen, Sehnsüchte und Wünsche sind und sie scheinen sich nur vereinzelt in eigenen Erfahrungen und Erlebnissen widerzuspiegeln. Somit scheint, dass nur wenige Kinder eine Gottesbeziehung haben. Das Gefühl der Nähe zu Gott, als eine Kategorie für die Gottesbeziehung, verändert sich im Verlauf der Zeit, entwickelt sich nicht linear weiter und ist abhängig von der konkreten Situation des Kindes.⁴⁰⁴

⁴⁰⁰ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 33, 411-412

⁴⁰¹ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 40-41

⁴⁰² http://www.ket.garamond-verlag.de/ket2/Bilder/Norbert1/K13_9_3_Gottesmetapher.jpg, Stand: 04.04.12

⁴⁰³ Ebd.: Szagun, 2008, 40-41

⁴⁰⁴ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 206-208

Die Langzeitstudie von Tamminen (Abbildung 21) mit volksskirchlich geprägten SchülerInnen hat gezeigt, dass bei der religiösen Entwicklung die emotionale Dimension, die Gottesbeziehung und die Kategorie Nähe im Alter eher gegenläufig ist. Die SchülerInnen wurden gefragt: „Hast du jemals das Gefühl gehabt, dass dir Gott besonders nahe ist?“ Die Studie zeigt eine deutliche Abnahme der SchülerInnen, über die Jahre, die angeben, dass sie die Nähe Gottes spüren oder erfahren haben.⁴⁰⁵

Dabei stellt sich die Frage, ob diese Daten übertragbar sind und ob die Gottesbeziehung im zunehmenden Alter wirklich abnimmt. Szagun hat dazu Befragungen über Eigenschaften von Gott gemacht und diese wurden von den SchülerInnen zwei Mal innerhalb von 6 Jahren beantwortet⁴⁰⁶ (Abbildung 9, Ergebnisse der ersten Befragung).

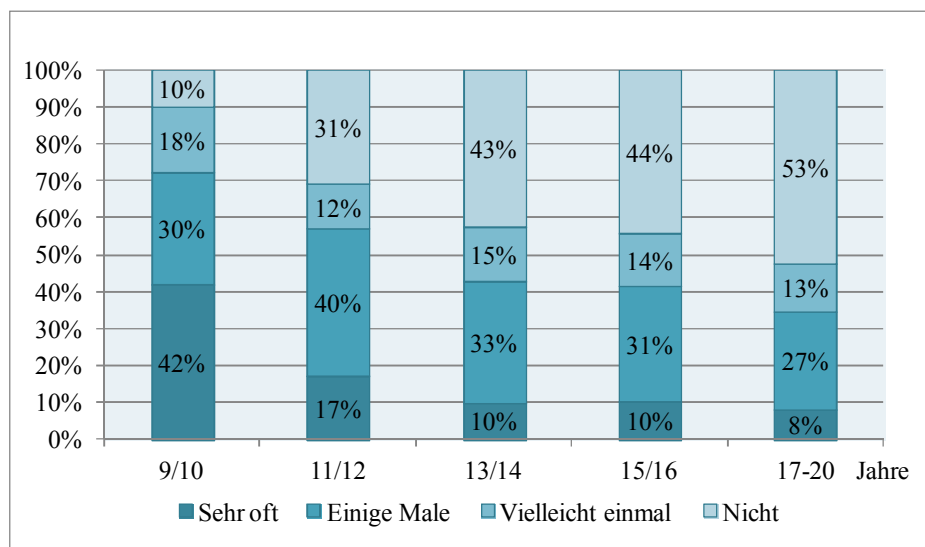


Abbildung 21 Werte über Nähe/Distanz (Tamminen 1993)⁴⁰⁷

Dabei ist erkennbar, dass bei der Kategorie Nah- Fern innerhalb der sechs Jahre keine sichtbare Veränderung geschieht. Die Kinder, die schon in der 5/6 Schulstufe angaben, sie fühlen sich Gott nahe, haben dies in der 9/10 Schulstufe noch einmal bestätigt. Unterschiede zwischen den Geschlechtern wurden nicht sichtbar. Interessant bei den Ergebnissen ist aber, dass die Unsicherheit mit dem Alter abnahm. Unsicherheit war bei der Studie von Tamminen keine Kategorie und wurde nicht erhoben.⁴⁰⁸

Die Nähe zu Gott ist somit sehr diffus und schwer greifbar. Ein Grund dafür könnte sein, dass Nähe und Distanz zu Gott selten mit dem alltäglichen Leben der Kinder verbunden ist und somit auch nicht mit konkreten Erfahrungen von den Kindern wie

⁴⁰⁵ Vgl.: Grom: Religionspsychologie, 2007, 175

⁴⁰⁶ Vgl. dazu: 5.2.1.5. Eigenschaften Gottes

⁴⁰⁷ Basierend auf: Ebd.: Grom, 2007, 175 (Abweichungen in der Grafik sind damit zu erklären, da gerundete Daten zur Verfügung standen)

⁴⁰⁸ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 390-391

Traurigsein und Angsthaben oder Wütendsein verknüpft wird. Ausschlaggebend für Angaben der Kinder scheint die Erinnerung an die Erfahrungen und die damit verbundene innere Überzeugung der Kinder zu sein, dass Gott so und so sein sollte. Dies macht den Zugang zur Annäherung an die Gottesbeziehung komplexer und schwieriger, da es sich wie zu Beginn des Kapitels erwähnt, um Wünsche, Sehnsüchte und Annahmen der Kinder handelt und nicht um konkrete Erfahrungen.⁴⁰⁹

Somit könnte man abschließend sagen, dass Kinder ein großes Bedürfnis nach einer Gottesbeziehung haben, dieses spiegelt sich in ihren Wünschen, Sehnsüchten und Annahmen wider, laut Szagun und Bösefeldt. Eine stabile Gottesbeziehung haben Kinder aber nur vereinzelt und viele von ihnen haben sie nur punktuell Erfahrungen z.B. in Notsituationen mit der Nähe Gottes gemacht. Deshalb müssen auch die Ergebnisse der Studien dazu kritisch betrachtet werden. Egal ob die Ergebnisse über die Abnahme oder nicht Abnahme der Nähe Gottes stimmen und aussagekräftig sind, scheint mir aber die Wahrnehmung der Offenheit der Kinder für eine Gottesbeziehung wichtiger. Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Arbeit mit Kindern, auf die ich später eingehen werde.

5.2.6.4. Gebetsbeziehung

Ein weiterer Zugang zu der Dimension der Gottesbeziehung ist die Gebetsbeziehung und Praxis. Die sechzehn Kinder, die Bösefeldt näher analysiert, haben alle keine durchgehende Gebetsbeziehung. Diese Beziehungen lassen sich schwer miteinander vergleichen, sie sind ganz unterschiedlich und individuell. Kinder, die durch ihre Familie diese Praxis mitbekommen haben, sind viel stärker und stabiler in dieser Beziehung aufgehoben. Kinder, die davon erst durch den Religionsunterricht erfahren, erleben ihre Gebetsbeziehung als sehr fragil und zart. Egal wie individuell die unterschiedlichen Zugänge sind, bei allen Kindern kann punktuell die Kommunikation mit Gott sehr wichtig sein, in einer Lebenskrise oder im Zusammenhang mit Wünschen.

410

Ein Aspekt im Bezug auf die beiden Geschlechter, muss dabei noch erwähnt werden.

„Ein Junge führt an, dass es ihm peinlich sein würde, vor seinen männlichen Mitschülern einzugestehen, dass er betet. Explizit spricht er über die Mädchen, denen das Beten seiner Meinung nach nicht unangenehm ist bzw. sein muss.“⁴¹¹

⁴⁰⁹ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 206-208

⁴¹⁰ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 208-209

⁴¹¹ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 209

Der Junge erzählt dann weiter, dass er mit den Mädchen über das Beten reden kann, aber nicht mit den Jungen.⁴¹² Dadurch stellt sich die Frage, wie mit diesem Thema umgehen, welchen Raum brauchen SchülerInnen, besonders Jungen, um über ihre religiösen Überzeugungen zu reden und wie können solche SchülerInnen begleitet werden? Dies ist eine wichtige Aussage, die Konsequenzen für den Umgang mit Gottesvorstellungen und Gebetspraxis in der Arbeit mit Kindern haben muss, dies werde ich im Kapitel „Impulse“ wieder aufgreifen.

5.3. Weitere Ergebnisse aus den Studien

5.3.1. Malprozesse als Artikulationsprozesse

Kinder erzählen durch ihre Zeichnungen Geschichten. Dabei handelt es sich nicht um durchgängige Erzählungen, sondern um Fragmente auf dem Weg, wobei durch die Studien das Ziel bereits vorgegeben war. Dennoch ließen sich die Kinder auf Inspirationen ein, erzählten kleine Geschichten und machten Umwege und Abkürzungen.⁴¹³

„Gefühle und Stimmungen, Unklarheiten und Vagheiten, spontane Bedürfnisse nach einer bestimmten Farbe und Form, durch die Gespräche mit den anderen Kindern ausgelöst neue Fragen und vieles mehr mischt sich ungeplant ins Bildgeschehen ein.“⁴¹⁴

Es ist trotz der vorgegebenen Situation immer wieder ein gestalterisches Spiel der Kinder, durch Gespräche, abmalen und weiterentwickeln. Dabei kann im Bild, ohne der sprachlichen Auseinandersetzung und Grenzen der möglichen sprachlichen Ausdrucksformen, symbolisch kombiniert, verändert und gestaltet werden. Was das Kind durch das Bild aussagen möchte, lässt sich dabei auch nicht einfach übersetzen oder deuten, sondern man kann sich daran nur antasten.⁴¹⁵

5.3.2. Malprozesse als Interaktionprozesse

Wiedmaier lässt die Kinder in Malgruppen malen. Dabei fanden Interaktionen zwischen den zeichnenden Mädchen und Jungen statt. In keinem einzigen Malprozess zeichneten die Kinder aneinander vorbei, sondern sie beeinflussten sich auf unterschiedlichste Weise gegenseitig.⁴¹⁶

⁴¹² Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 209

⁴¹³ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 296-298

⁴¹⁴ Ebd.: Wiedmaier, 2008, 297

⁴¹⁵ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 296-298

⁴¹⁶ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 298

5.3.2.1. Nonverbale Interaktion

Die nonverbalen Interaktionen, dass das Kind auf das Bild des anderen Kindes reagiert, beeinflussen die Entstehung eines Bildes. Diese Reaktion wird mitbestimmt durch die Beziehungsdynamik, die Vor- Erfahrungen mit dem anderen Kind und durch die eingeübten Verhaltensmuster und Rollen. Dabei werden Formen, Farben oder ganze Figuren übernommen, hinzugefügt, verändert oder das Kind grenzt sich bewusst von dem anderen Kind ab, indem lieber eine andere Farbe verwendet wird.⁴¹⁷ Besonders auffällig zeigt sich dies bei Lenas Übernahme des Engels und der Gottfigur von Sarah.⁴¹⁸

Der Umgang mit dem Abmalen wird bestimmt durch Konkurrenz oder Kooperation. Bei Lena und Sarah ist dieses Verhalten sehr ambivalent. Sarah möchte zuerst nicht, dass Lena erfährt was sie zeichnet, jedoch verhilft sie Lena zu Beginn des Malprozesses zu einer Idee für ihr Bild. Sarahs Rat wird sehr geschätzt, aber sie kämpft mit ihrer Rolle der langsamen Zeichnerin und wirkt gereizt als Lena ihren Engel übernimmt. Trotz der Konkurrenz begegnen sich die Mädchen auf Augenhöhe und können sich gegenseitig bereichern und helfen.⁴¹⁹

5.3.2.2. Verbale Interaktion

Neben der nonverbalen Interaktion beeinflussen sich die Kinder gegenseitig durch Kommentare und Dialoge. Dies führt in manchen Fällen auch zu einer theologischen Erörterung einer Frage. Somit sind Malprozesse immer auch religiöse Bildungsprozesse und Kindertheologie, wodurch Kinder profitieren und lernen. Durch die Auseinandersetzung mit den Gedanken und Bildern des anderen Kindes werden die Kinder angeregt, sich selbst gedanklich und bildlich mit der Frage nach Gott auseinanderzusetzen. Dabei stoßen sie auf fremde Zugangsweisen zur Frage nach Gott und in einem religiösen Bildungsprozess beschäftigen sie sich mit der vorgefundenen Symbolisierung Gottes im Bild des anderen Kindes. Wenn Kinder dann Formen und Symbole des anderen Kindes übernehmen, geschehen immer Veränderungen und die Vorlage wird durch individuelle und subjektive Elemente (re)-symbolisiert.⁴²⁰

⁴¹⁷ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 299-300

⁴¹⁸ Vgl. dazu: 5.1.3.2. Beispiele aus der Feinanalyse: Lena und Sarah

⁴¹⁹ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 298-300

⁴²⁰ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 301-302

„Der Malprozess als religiöser Bildungsprozess zeigt sich als eine ko-konstruktive Auseinandersetzung zweier Kinder mit Gott und der Welt.“⁴²¹

Somit übernehmen Kinder nicht einfach Symbole und Formen, sondern setzen sich mit ihnen jeweils individuell auseinander, verändern sie, konstruieren sie um und setzen sich dadurch mit ihren eigenen Vorstellungen von Gott auseinander.⁴²²

6. Impulse/ Konsequenzen aus den Ergebnissen der Studien

Wie können Erwachsene Kinder in ihrem Gotteskonzept fördern? Wie können Kinder einen besseren Umgang mit ihren Gottesvorstellungen lernen und in ihrer Gottesbeziehung und in ihrem Gottesverständnis gestärkt werden? Gottesvorstellungen fallen nicht einfach vom Himmel oder entstehen wie Naturgesetze. Kinder brauchen Impulse, Geschichten und Modellpersonen an denen sie lernen können und durch die sie ihre Gottesvorstellungen entwickeln können.⁴²³

„Kein Kind erfindet Gott von sich aus, aber jedes ist bereit an ihn zu glauben.“⁴²⁴

Dabei ist einmal festzuhalten, dass Kinder bei ihrer religiösen Entwicklung von Eltern, Bezugspersonen, ReligionslehrerInnen begleiten und primär beeinflussen werden. Jedoch verlagert sich die religiöse Erziehung immer mehr nur auf den Religionsunterricht, der aber diese Aufgabe alleine nicht bewältigen kann und die religiöse Erziehung zu Hause und in der Familie findet immer weniger statt.⁴²⁵

In diesem Kapitel möchte ich Impulse für Eltern, Bezugspersonen und Lehrpersonen erläutern wie Kinder gefördert werden können, die sich durch die Ergebnisse der Studien gezeigt haben. Dabei können nur die wichtigsten Punkte angeführt werden und auch keine konkreten Impulse gegeben werden, da dies zu weit führen würde.

⁴²¹ Ebd.: Wiedmaier, 2008, 302

⁴²² Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 302

⁴²³ Vgl.: Szagun: „Ist Gott wie eine Kuscheldecke, wie ein Wind oder wie ein großes Dach?“, 2007, 9

⁴²⁴ Bucher: Kindertheologie, 2002, 21

⁴²⁵ Vgl.: Flöter: Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen, 2006, 120-121

6.1. Biblische Gottesbilder

Wie schon im Kapitel „Biblische Gottesbilder“⁴²⁶ werden biblische Geschichten und Bilder von Gott als Ausgangspunkt der Rede von Gott und als wichtigster Einfluss auf unsere Gottesvorstellungen und die Vorstellungen von Kindern angeführt.⁴²⁷

*„Die in biblischen Texten verdichteten Gotteserfahrungen von Menschen mit heutigen Erfahrungen der Nähe und auch Verborgenheit Gottes ins Gespräch zu bringen, bildet das Zentrum des Religionsunterrichtes.“*⁴²⁸

Die Bibel enthält unterschiedlichste Bilder und Symbole für Gott, die unterschiedlichste Erfahrungen der Menschen mit Gott widerspiegeln, davon können Kinder auch für den Umgang mit ihre eigenen Gotteskonzepten lernen.⁴²⁹ Denn diese Vielfalt kann Kinder ermutigen, selbst Gottesmetaphern, die zu ihren Erfahrungen passen, zu bilden und ihre unterschiedlichsten Metaphern nebeneinander stehen zu lassen, so wie sie auch in der Bibel nebeneinander Platz haben. Durch das Sichtbarmachen der Vielfalt an Gottesbilder der Bibel kann die Verschiedenheit der Gottesvorstellungen von Kindern anerkannt und gefördert werden, da nicht nur sie sondern auch die Bibel ganz viele verschiedene Bilder von Gott hat.⁴³⁰

Die Aufgabe des Religionsunterrichts sollte somit nicht sein Klischees, z.B. Gott als männlicher alter Mann mit Bart, zu reproduzieren und zu festigen. Dabei werden Kinder auf diese Bilder fixiert und der Unterricht verfehlt seinen Auftrag, da Kinder nichts Neues lernen und nicht gefördert werden. Der Religionsunterricht sollte somit ein Ort für das kennen lernen der Vielfalt an biblischen Gottesvorstellungen sein. Viele Kinder, die in die Schule kommen, haben wenig religiöse Bildung und besitzen keine Gottesbeziehung. Somit ist der Weg über biblische Geschichten, damit Kinder ein Gottesverständnis aufbauen können, von immer zentralerer Bedeutung und ermöglicht Kinder Gottesvorstellungen zu entwickeln. Ebenso sollte der Religionsunterricht Raum für die ernsthafte Auseinandersetzung mit eigenen Gottesvorstellungen sein und in kommunikativen Verständigungsprozessen Kinder fördern, damit sie einen eigenen theologischen Standpunkt entwickeln.⁴³¹

⁴²⁶ Vgl. dazu: 2. Vielfalt von biblischen Gottesbildern

⁴²⁷ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 412

⁴²⁸ Ebd.: Szagun, 2008, 412

⁴²⁹ Vgl. dazu: 2. Vielfalt von biblischen Gottesbildern

⁴³⁰ Vgl. ebd.: Szagun, 2007, 11

⁴³¹ Vgl. dazu: 4.3.6. Impulse/ Konsequenzen für die Arbeit mit Kindern, Ergebnisse von Hanisch, Arnold u.a.

Aber welche Geschichten über den biblischen Gott haben im Religionsunterricht Platz? Wie im Kapitel „Gottesbeziehungen als Ankerpunkt“ ausgefaltet⁴³² muss das Gottesverständnis von Kindern mit ihren Lebenserfahrungen stimmig sein, somit muss auch die unbegreifliche und unzugängliche Dimension von Gott in den Gottesvorstellungen der Kinder einen Raum bekommen. Deshalb sollten LehrerInnen keine Angst vor sperrigen und schwierige Gottesbildern haben, wenn sie gut vorbereitet sind, können Kinder sehr gut damit umgehen und Neues für ihr Gottesverständnis daraus lernen. Dadurch wird ihre Gottesbeziehung gestärkt und auch für schwierige Zeiten stabiler gemacht und kann von Kindern in Belastungssituationen als Ressource genutzt werden.⁴³³

Dabei haben aber auch der Umgang und das Verständnis der Bibel einen Einfluss auf die Gottesvorstellungen von Kindern. Dies wurde versucht im Kapitel über unterschiedlichen Deutungsmustern näher zu beschreiben.⁴³⁴ Daraus wird sichtbar, dass Kinder um biblische Bilder für ihre Gottesvorstellungen fruchtbar machen zu können, in einem symbolischen Textverständnis gefördert werden müssen. Kinder müssen lernen biblische Gottesbilder in ihrer Fülle als Bilder zu lesen, dazu im nächsten Kapitel mehr.⁴³⁵

6.2. Symbolkompetenz fördern

Um die Symbolkompetenz zu fördern brauchen Kinder *„viele Bilder, erzählende Bilder und lebendige Bilder, die den Kindern seelische Nahrung sein können und als symbolisches Material zur Verfügung stehen, um sich Gott und die Welt ausmalen zu können.“*⁴³⁶ Dazu können Kinderbibeln und Bilderbücher jeglicher Art eine große Rolle dabei spielen.⁴³⁷

Ebenso sollte eine Symboldidaktik betrieben werden die Kinder immer wieder anregt ihrer Gedanken und Gefühlen symbolisch auszudrücken und aktiv und passiv den Umgang mit Metaphern und Symbolen lernen und einüben können.⁴³⁸

„Kinder in den für ihre religiöse Entwicklung unverzichtbaren, symbolkritischen Fragen und Suchbewegungen zu unterstützen, eröffnet ihnen Horizonte, ohne

⁴³² Vgl. dazu: 5.2.6.1. Gottesbeziehung als Ankerpunkt

⁴³³ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 452-453

⁴³⁴ Vgl. dazu: 5.2.2.2. Bibelverständnis

⁴³⁵ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 413

⁴³⁶ Ebd.: Wiedmaier, 2008, 317

⁴³⁷ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 317

⁴³⁸ Vgl.: Szagun, 2011, 174

Abspaltung der rationalen Weltsicht in eine die Seele beheimatenden zweiten religiösen Unmittelbarkeit hineinzuwachsen.“⁴³⁹

Szagun, die die Kinder ihrer Studie unterrichtete, verwendete dazu unterschiedliche Methoden. Biblische Texte wurden als Bilder aufbereitet die Erfahrungen der Menschen mit Gott zeigen und der Wandel des Gottesbildes wurde von ihr immer wieder herausgearbeitet. Durch Rollenspiele, Zeitreisen, szenischen Spielen und aktualisierende Fortschreibungen wurde den Kindern ermöglicht die biblischen Texte über Gott aus verschiedenen Perspektiven zu erleben und zu begreifen. Ebenso wurden Kernaussagen zu Gott, anhand von unterschiedlichen Geschichten verglichen und bearbeitet.⁴⁴⁰

6.3. Freiheit und Schutz

Wichtig für die Entwicklung eines eigenen und stabilen Gotteskonzeptes ist Freiheit im Denken und Handeln und Freiheit in der religiösen Erziehung der Kinder.⁴⁴¹

„Kinder brauchen in der Begegnung mit Erwachsenen einen Freiraum für ihre eigenen Erfahrungen und Deutungen, nicht nur Korrektur und Belehrung. Erwachsene sollten erkennen, dass die Kinder selbständig ihre eigene Religion entwerfen.“⁴⁴²

Dies wird in der Studie von Flöter bei den evangelikalischen Kindern sichtbar. Diese Kinder werden in allen Lebensbereichen von einer strengen Erziehung durch die Eltern und die kirchliche Gemeinde geprägt und haben so keine Möglichkeit ihre eigene Gottesvorstellung zu bilden und auch keine persönliche Gottesbeziehung ist erkennbar.⁴⁴³ Dabei wird jedoch der Religionsunterricht von den Kindern hervorgehoben, als Ort wo sie ihre eigenen Gottesvorstellungen darstellen können ohne Kritik oder Einschränkung.⁴⁴⁴

Religiöse Bildung und Kommunikation über eigene Gottesvorstellungen braucht nicht nur Freiheit, sondern auch einen geschützten Rahmen. Religiöse Erfahrungen sind oft unter Heranwachsenden Privatsache, so Flöter⁴⁴⁵, oder ein Tabu, so Szagun. Besonders Jungen fällt es schwer sich über diese Erfahrungen auszutauschen und Eltern haben oft keine Zeit oder sind ebenso zurückhaltend gegenüber diesem Thema. Mädchen wird das Kommunizieren über religiöse Inhalte eher zugetraut und es wird angenommen.

⁴³⁹ Ebd.: Szagun, 2008, 415

⁴⁴⁰ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 415

⁴⁴¹ Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 376

⁴⁴² Evangelische Kirche in Deutschland [Kirchenamt der Evangelischen Kirche Deutschland (Hg.)]: Religion in der Grundschule. Eine Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirchen in Deutschland. Hannover 2000, Quelle: http://www.ekd.de/EKD-Texte/rugrundschule_2000_grundschule2.html, Stand: 23.04.12

⁴⁴³ Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 378-379

⁴⁴⁴ Vgl. ebd.: Flöter, 2006, 121

⁴⁴⁵ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 454-555

Gesellschaftlich scheint es auch so, dass Mädchen toleranter gegenüber religiösen Menschen zu sein scheinen. Jedoch fehlt Kindern beider Geschlechter oft der Raum, um über ihre Gottesbeziehung und ihre Vorstellungen zu reden und sich über Eindrücke auszutauschen. Wenn man den Austausch über religiöse Erfahrungen für den Unterricht oder die Arbeit mit Kindern plant, sollte man sich aber der geschlechterspezifischen Unterschiede und Hemmnisse bewusst sein und versuchen einen geschützten Raum zu eröffnen, in dem sich die Kinder untereinander austauschen und bereichern können.⁴⁴⁶

6.4. Die Rolle der Bezugspersonen und Lehrpersonen

Wesentlich für die religiöse Erziehung ist die Offenheit gegenüber Kindern und ihren Fragen. Die Theologie der Kinder sollte Erwachsenen nicht egal sein und sie sollten versuchen einen Zugang zu diesen Vorstellungen zu bekommen. Wenn Kinder Fragen stellen sind viele Menschen dazu geneigt gleich eine Antwort zu geben und wenn Kinder etwas falsch verstehen werden sie gleich korrigiert. Bucher meint aber, dass Fragen der Kinder als Anlass genommen werden sollen um gemeinsam nachzudenken und um ein reflexives theologisches Gespräch zu führen. Rückfragen an das Kind oder auch weiterführende Fragen um die theologisch relevanten Ansichten und Motive zu verstehen können Kinder zu neuen Erkenntnissen verhelfen oder legen dadurch erst ihre schon vorhandenen Vorstellungen offen. Bei der Frage: „Kommen Katzen auch in den Himmel?“, lässt sich zurückfragen: „Was meinst du dazu?“⁴⁴⁷ Dies beschreibt Schweitzer⁴⁴⁸ auch mit der Dimension der Theologie von Kindern, wo Kinder ein selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken zugetraut wird. Durch das Gespräch mit den Kindern und das theologische Fragen und Antworten kommt die Dimension der Theologie mit Kindern ins Spiel.⁴⁴⁹

Diese Fragen und Impulse der Kinder können Eltern aber auch herausfordern und verunsichern. Viele Eltern sind „sprachlos“ bezüglich religiöser Inhalte, sie sind innerlich auf Distanz gegangen, ihre religiöse Entwicklung ist in eine Sackgasse geraten und sie wollen deshalb ihre religiös gelernten Inhalte auf keinen Fall an ihre Kinder weitergeben.⁴⁵⁰ Um Kinder aber in ihrer religiösen Erziehung begleiten zu können, führt kein Weg an der Auseinandersetzung mit eigenen Glaubensfragen und Zweifeln vorbei. Die Brüchigkeit eigenen Überzeugungen und den eigenen Zweifel zu verbergen und

⁴⁴⁶ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 435

⁴⁴⁷ Vgl. ebd.: Bucher, 2002, 22-23

⁴⁴⁸ Vgl. dazu: 3.1. Theologie von, mit und für Kinder

⁴⁴⁹ Vgl.: Wiedmaier: Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen, 2008, 65

⁴⁵⁰ Vgl. ebd.: Szagun, 2007, 11

sich hinüberzuschwindeln ist zu wenig. Kinder haben das Recht auf authentische GesprächspartnerInnen, die sich gemeinsam mit ihnen auf die Suche machen und offen sind zu lernen. Dabei können Kinder Eltern vielfältige Impulse für ihre Glaubensentwicklung geben und somit kann dieser Prozess zu einem gegenseitigen Lernen werden.⁴⁵¹

Genauso wie Eltern und Bezugspersonen ihre Rolle im theologischen Gespräch mit Kinder überdenken und neu denken müssen, sollten das auch Lehrpersonen machen, so Freudenberger- Lötzt. Wenn LehrerInnen mit Kindern ein theologisches Gespräch führen wollen, müssen sie sich gut dazu vorbereiten und sich ihrer unterschiedlichen Rollen bewusst werden.⁴⁵² Dabei ist aber noch anzumerken, dass LehrerInnen nicht nur in geplanten theologischen Gesprächen auf die Impulse und Anmerkungen der Kinder eingehen sollten, so Schweitzer. SchülerInnen setzten sich immer wieder, bei der Bearbeitung der unterschiedlichsten Themen, mit ihren eigenen Vorstellungen auseinander, dies müssen LehrerInnen sensibel wahrnehmen können und offen sein für nicht- geplante und möglicherweise schwierige Anfragen und Auseinandersetzungen der SchülerInnen.⁴⁵³

„Sie sind aufmerksame BeobachterInnen, stimulierende GesprächspartnerInnen, begleitende ExpertInnen und stehen den Kinder und Jugendlichen als glaubende und zweifelnde Menschen gegenüber.“⁴⁵⁴

Bei einem geplanten theologischen Gespräch ist eine ehrliche und wertschätzende Grundhaltung der Lehrperson wichtig und ein aufrichtiges Interesse an den Ideen und Gedanken der SchülerInnen Voraussetzung. Kinder sollen spüren, dass die Lehrperson ebenso auf ihrem Weg ist, der auch im gegebenen Fall eingebracht werden kann. So nehmen Kinder wahr, dass sie offen ihre Fragen und Zweifeln einbringen können, so wie dies auch die Lehrperson macht. Da Kinder und Jugendliche oft anders denken und argumentieren, wie dies Bucher immer wieder anmerkt, ist ein theologisches Gespräch eine große Herausforderung, deshalb ist es wichtig sich keine Ziele zu setzen und offen zu sein für die Gedanken und Einfälle der Kinder, ansonsten ist man geneigt dazu vorschnell Antworten zu geben und überhört leicht wichtige Einwürfe. Die Lehrperson fungiert aber auch als ExpertIn, die neue Perspektiven eröffnet, deshalb ist ein gefestigtes Grundwissen nötig. Diese Gespräche können mit der ganzen Klasse, in

⁴⁵¹ Vgl.: Szagun: Religiöse Heimaten, 2008, 450

⁴⁵² Vgl.: Freudenberger- Lötzt, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen, 2011, 13

⁴⁵³ Vgl. dazu: 4.3.6. Impulse/ Konsequenzen für die Arbeit mit Kindern, Ergebnisse von Schweitzer

⁴⁵⁴ Ebd.: Freudenberger- Lötzt, 2011, 13

Kleingruppen oder Partnergesprächen stattfinden und durch eigenständige Phasen individualisiert und abweisungsreicher gemacht werden.⁴⁵⁵

6.5. Gotteserfahrungen und Gebetsbeziehungen

Wie im Kapitel Nähe und Distanz als Kategorie der Gottesbeziehung beschrieben⁴⁵⁶, ist die Gottesbeziehung sehr diffus und schwer greifbar, jedoch ist festzuhalten, dass Kinder offen sind und positiv eingestellt gegenüber Gotteserfahrungen sind und darin scheint eine Chance für die Arbeit mit Kindern zu liegen. Kinder, die eine stabile Gottesbeziehung entwickeln, können diese auch in Belastungssituationen als Hilfe heranziehen. Dabei sollte, laut Szagun, nicht auf klassische Formen der Gebeterziehung zurückgegriffen werden. Hilfreich für die eine Gotteserfahrung und den Aufbau einer Gottesbeziehung scheinen Erfahrungen der Stille und Geborgenheit, aber auch Rituale des Tages und Jahres, die Verlässlichkeit vermitteln. Der Religionsunterricht kann somit unterschwellige Angebote für Kinder setzen, die auch im Rahmen der Schule möglich sind, um den Kindern die Möglichkeit zu geben eine Gottesbeziehung aufzubauen.⁴⁵⁷

Wie sollte der Umgang mit klassischen Gebetsformen sein und was ist dabei zu beachten? Bevor man mit Kindern betet muss man seinen eigenen Zugang zum Gebet für sich klären. „Ist es eine Hinwendung zu Gott oder ein Moment des Innehaltens in Dankbarkeit oder Angst? Was bedeutet mir persönlich das Gebet?“ Nachdem man sich darüber im Klaren geworden ist, welchen persönlichen Zugang man zum Gebet hat, müssen Gebete ganz sorgfältig ausgewählt werden.⁴⁵⁸

„Es ist ein Gebetsverständnis anzuregen, welches statt einer Fixierung auf materielle Wunscherfüllungen Kraft, Mut und Zuversicht aus dem „Mit-Teilen“ des Lebens bezüglich des umgreifenden DU bezieht.“⁴⁵⁹

Dabei sollte bei klassischen Gebeten einiges bedacht werden. Kinder, die diesbezüglich Denkverbote bezüglich Kirche und klassischen Gebeten vom sozialen Umkreis haben, würden dabei sofort herausfallen, da sie diese ablehnen. Ebenso können klassische Formen Kinder überfordern, dass sie fremd für die meisten von ihnen sind und sie den

⁴⁵⁵ Ebd.: Freudenberger- Lötze, 2011, 13-15

⁴⁵⁶ Vgl. dazu: 5.2.6.3. Nähe und Distanz als Kategorie für die Gottesbeziehung

⁴⁵⁷ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 451-452

⁴⁵⁸ Vgl. ebd.: Szagun, 2007, 12

⁴⁵⁹ Ebd.: Szagun, 2007, 12

Umgang mit ihnen nicht gewöhnt sind.⁴⁶⁰ Man kann heute nicht mehr davon ausgehen, dass Kinder das Vater unser oder den Rosenkranz beten können.

Dabei muss ebenso darauf geachtet werden, dass theistische Konzepte der klassischen Gebetspraxis von Gott entfernen können und gerade diese eine wunschfixierte und erfüllungsmotivierte Gebetshaltung fördern. Das Sprachspiel der Liturgie muss deshalb diese Engeführung aufbrechen. Gebete, die die Fülle an biblischen Gottesbildern sichtbar machen, Lieder, die Gegensätze in Gottesbilder aufzeigen, und Texte, die die Begrenztheit unserer Gotteserkenntnis ausdrücken, können Kinder dabei helfen ein breiteres Gotteskonzept durch ihre Gottesbeziehung und durch ihre Gebetspraxis zu erlangen.⁴⁶¹

Ebenso muss die Balance zwischen non- theistischen und personalen Bildern gefördert werden. Wenn Kinder theistische Bilder von Gott ablehnen oder non- theistische Bilder ansprechender finden, wird die Gebetspraxis plötzlich angefragt und oft schwierig, da die Frage auftritt: „Wer ist nun meine Ansprechperson im Gebet?“ Manche Kinder verbinden dann diese non- theistischen Vorstellungen im Gebet mit personalen Bildern, um dadurch ein Gegenüber zu bekommen und so an der traditionellen Gebetsbeziehung festhalten zu können. Jedoch ist die religionspädagogische Praxis angefragt, dafür Hilfestellungen zu bieten und eine bessere Balance zwischen den Konzepten von Kindern zu ermöglichen und Texte, Gebet und Lieder bereitzustellen, die diesem Zugang gerecht werden, so Szagun.⁴⁶²

6.6. Umgang mit dem „Geschlecht“ Gottes

Wiedmaier sieht durch ihre Studie, wie auch schon durch die Studien von Klein⁴⁶³, bestätigt, dass die Notwendigkeit einer theologischen Reflexion auf die Praxis hin in Bezug auf das Geschlecht Gottes dringend nötig ist. Kinder müssen lernen können, dass Gott nicht nur kein Mensch ist, sondern auch kein Mann ist. Dabei muss ein gesamtgesellschaftlicher Prozess angestoßen werden, der die Abbildung von herrschenden Verhältnissen durch patriarchale männliche Gottesvorstellungen durchbricht und neue Wege für die Symbolisierung Gottes und das religionspädagogische Handeln bringt.⁴⁶⁴

⁴⁶⁰ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 451-452

⁴⁶¹ Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 456

⁴⁶² Vgl. ebd.: Szagun, 2008, 457

⁴⁶³ Vgl. dazu: 4.3.1. Gottesvorstellungen von Kindern; 5.2.1.8. Blickpunkt Geschlecht

⁴⁶⁴ Vgl. ebd.: Wiedmaier, 2008, 318

Aber in der christlichen Wirkungsgeschichte herrscht überwiegend eine Monokultur von männlich dominierten Gottesvorstellungen, besonders die Vatermetapher, vor. Von dem ist auch Szagun überzeugt, die sich über Jahrhunderte in liturgischen Texten, Liedern und in vielen Bildern ausgedrückt hat. Die Metapher Gott als Vater wird oft gar nicht mehr als Metapher wahrgenommen, weil nur diese eine vorherrscht und ohne theologische Bildung nicht mehr Bilder als diese sichtbar sind. Auch die kritische Funktion des Vaterbildes der Bibel wird nicht mehr wahrgenommen.⁴⁶⁵ Dieser „himmlische Vater“ hat in vergangenen Zeiten vielleicht Menschen zum Glauben verholfen, jedoch belegt Szagun heute empirisch, dass das sicher nicht mehr der Fall ist.⁴⁶⁶

„Die Fixierung auf ein Vaterbild stellt vielmehr für viele Kinder/Jugendliche einen Störfaktor dar, der auch nicht dadurch zu beheben wäre, dass man ihn durch ein Mutterbild ersetzt.“⁴⁶⁷

Die entführenden Bilder, die gesellschaftlich und religiös vorherrschen, hindern Kinder auf ihrer Suchbewegung zu Gott, wie dies auch ein Dialog zwischen SchülerInnen zeigt. Die Kinder diskutieren über ein Bild, indem Gott als bärtiger Mann dargestellt wird, der Hostien vom Himmel herunterwirft, in Anlehnung an die Manna- Erzählung.⁴⁶⁸

„Gott darf man doch nicht so darstellen! empört sich ein Junge... ein anderer Junge: Aber so ein Bild habe ich irgendwie dauernd im Kopf. Und es kommt irgendwie immer wieder hoch, auch wenn ich das gar nicht will...“⁴⁶⁹

Dieses vorherrschende Vaterbild sollte durch andere biblische Gottesbilder relativiert werden und die beschränkte Erkenntnismöglichkeit der Menschen, durch die immer nur ergänzungsbedürftige Bilder von Gott entstehen können, hervorgehoben werden.⁴⁷⁰

Sonst kann ein naives Bibelverständnis und die Fixierung auf einen „allmächtigen Vater“ Hemmnis im Glauben sein und die Kinder werden sich irgendwann von diesem Bild abwenden. Dabei spielt auch die liturgische Sprache eine große Rolle, die für viele durch ihre Vatermetaphern zur Barriere werden, und Gebete und Lieder werden zu Stolpersteinen des Glaubens.⁴⁷¹

⁴⁶⁵ Vgl. dazu: 2.5. Gott als Vater und Mutter

⁴⁶⁶ Vgl.: Szagun: Das vielfältige Ackerfeld- auch heute noch aktuell!, 2011, 171-172

⁴⁶⁷ Ebd.: Szagun, 2011, 172

⁴⁶⁸ Vgl. ebd.: Szagun, 2011, 172

⁴⁶⁹ Ebd.: Szagun, 2011, 172

⁴⁷⁰ Vgl. ebd.: Szagun, 2011, 173

⁴⁷¹ Vgl. ebd.: Szagun, 2011, 172-173

Wie im Kapitel „Blickpunkt Geschlecht“ erläutert wird, geht manch ein Forscher davon aus, dass sich Jungen durch weibliche Gottesbilder in ihrer Identität bedroht fühlen.⁴⁷² Es ist klar feststellbar, dass weibliche wie männliche Elemente in den verschiedensten Gottesbildern Wirkung auf Jungen und Mädchen haben und die geschlechtliche Identität anfragen. Wenn Kinder unterschiedlichste biblische Gottesbilder mit weiblichen und männlichen Elementen kennen lernen, kann dies auch eine Hilfe zur Findung der eigenen geschlechtlichen Identität werden.⁴⁷³

„Für die geschlechtliche Identität der Mädchen und Jungen ist es auch wichtig, ihr eigenes Geschlecht im Gegenüber zu spiegeln.“⁴⁷⁴

Dabei muss um der oben angeführten Fixierungen auf die Vatermetapher entgegen zu wirken und auch eine Überbetonung von weiblichen Gottesbildern zu verhindern, besonders eine Sensibilisierung im Zusammenhang mit dem Gottesbegriff in der Arbeit mit Kindern bewusst sein. Jede Rede von Gott ist eine metaphorische Rede und dies muss den Kindern immer wieder bewusst gemacht werden. Kinder können durch die Fülle an biblischen Gottesbildern geschlechtsgebundene (weibliche und männliche) und geschlechtsneutrale Vergleiche für Gott kennen lernen und entdecken. In diesen Bildern können sie ihr geschlechtliches Selbst wieder finden und sich darin spiegeln, so wie sie das auch bei Vorbildern und Bezugspersonen machen. Dies kann für Mädchen und für Jungen bedeutsam sein. Die Gottesbilder stellen aber auch gleichzeitig eine Anfrage an die Kinder, da sie die gegebenen Bilder einer Mutter oder eines Vaters immer schon übersteigen und in Frage stellen. Gott wird z.B. als Mutter beschrieben, die ihr Kind nie verlässt, In der Gesellschaft kommt dies aber vor. Wichtig dabei ist aber, dass Gott nicht auf ein Geschlecht festgelegt wird und es hilft Kindern bei ihrer Selbstfindung und stärkt ihr Selbstwertgefühl.⁴⁷⁵

⁴⁷² Vgl. dazu: 5.2.1.8. Blickpunkt Geschlecht

⁴⁷³ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 222

⁴⁷⁴ Ebd.: Bösefeldt, 2009, 222

⁴⁷⁵ Vgl. ebd.: Bösefeldt, 2009, 222-223

Abschluss und Ausblick

Biblische Gottesbilder prägen unsere religiöse Bildung, Kultur und Gesellschaft und sie zeigen eine Vielfalt auf, die unterschiedliche Erfahrungen von Menschen mit Gott beschreiben, mit dem Gedanken dass Gott immer schon „mehr und anders“ ist als alle Vorstellungen über ihn. In der Arbeit wird jedoch auch die Vielfältigkeit und Einzigartigkeit der Vorstellungen und Gedanken von Kindern durch die Studien von Szagun und Wiedmaier augenscheinlich, jedoch auch die Schwierigkeit diese überhaupt zu fassen oder zu kategorisieren. Kinder sind TheologInnen die sich mit ihrer Umwelt, ihrem Glauben und Hoffnungen aktiv auseinandersetzen und dabei große Kreativität und Bemühen zeigen. Die Gottesvorstellungen nehmen in dieser kindlichen Theologie eine Schlüsselrolle ein.

In der Erarbeitung der Ergebnisse wurde ganz klar erkennbar, dass Kinder nicht nur biblische Gottesbilder übernehmen, diese an ihre Lebensrealität anpassen, sondern auch viele biblische Motive und Eigenschaften, die Gott zugesprochen werden, in ihren Vorstellungen verarbeiten. Kinder haben sehr unterschiedliche aber fast immer positiv besetzte Bilder und Gedanken von Gott. Dabei ist aber auch anzumerken, dass immer mehr Kinder erst durch den Religionsunterricht einen Zugang zu Gott bekommen.

Ebenso wird die frühe Symbolkompetenz der Kinder durch die Arbeit erkennbar und ihr Bemühen immer wieder transzendentbewusste Elemente in ihren Vorstellungen einzugebaut sichtbar. In ihrer Symbolkompetenz müssen Kinder aber aktiv gefördert und begleitet werden und dürfen nicht auf klischeehafte Vorstellungen beschränkt und fixiert werden. Ihre Bilder und Aussagen enthalten immer schon mehr und müssen von Bezugspersonen bewusst und offen aufgenommen und hinterfragt werden, damit Kindern neue Wege eröffnet werden.

Weiters habe ich versucht anhand der beiden Dimensionen Gottesbeziehung und Gottesverständnis einen Zugang zur Verstehenswelt der Kinder zu bekommen. Bei der Erarbeitung der Ergebnisse wurde schnell klar, dass ältere Studien wie u.a. Hanisch, Bucher noch großen Einfluss auf die religionspädagogische Praxis haben, jedoch längst überholt sind. Auch die theoretischen Modelle konnten und können nie die Komplexität der Gottesvorstellungen von Kindern beschreiben. Deshalb war es mit besonders wichtig im letzten Kapitel Impulse und Konsequenzen aus den neuen empirischen Studien zu ziehen. Kernaussage meiner Arbeit ist es, dass Kinder durch die Vielfalt der biblischen Gottesbilder in ihrem Gottesverständnis gefördert und in ihrer

Gottesbeziehung gestärkt werden können. Der Religionsunterricht sollte Ort zum Kennen lernen von biblischen Geschichten sein und Raum schaffen für die Auseinandersetzung mit eigenen Gottesvorstellungen.

Welche biblischen Gottesbilder Kinder verwenden und welche für sie wichtig sind, konnte anhand der biblischen Kernaussagen über Gott, näher dargelegt werden. Dabei könnten weitere empirische Studien nähere Einblicke in diesen Bereich geben. Es könnten in einer weiterführenden Studie genauer nach einzelnen biblischen Gottesbildern, anhand von exemplarischen biblischen Texten, gefragt werden. Dabei könnte auch eine nähere Betrachtung des Religionsunterrichtes und der, wenn vorhandenen, religiösen Erziehung durch Bezugspersonen weitere Einblicke liefern. Dabei wäre spannend der Frage nachzugehen welche biblischen Bilder Kinder besonders kennen lernen, ob sich diese Bilder deshalb in ihren Gottesvorstellungen so oft widerspiegeln, wie z.B. der Schöpfergott oder der barmherzige Gott des Neuen Testaments, oder ob sie an diese biblischen Gottesbilder besonders gut Anschluss finden und diese Bilder in ihrer Lebensrealität integrieren können. Ebenso wäre eine Studie über Fragen nach Schuld, Freiheit und der Theodizeefrage spannend und könnte weitere Wege für die religionspädagogische Praxis mit Kindern aufweisen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Modell der kognitiven und emotionalen Dimension der Gottesvorstellung...	11
Abbildung 2 Anteil von weiblichen und männlichen Gottesvorstellungen (Bucher).....	31
Abbildung 3 Anteil von nicht- anthropomorphen Gottesdarstellungen bei christlich erzogenen SchülerInnen (Hanisch)	32
Abbildung 4 Gottesmetapher Hella 4. Schulstufe	51
Abbildung 5 Gottesmetapher Hella 5. Schulstufe	51
Abbildung 6 Gottesmetapher Hella 6. Schulstufe	52
Abbildung 7 Lenas Gottesbild, 6 Jahre	55
Abbildung 8 Sarahs Gottesbild, 7 Jahre	56
Abbildung 9 Semantisches Differenzial Eigenschaften für Gott (5/6 Schulstufe, Rostock)	64
Abbildung 10 Aussagen im Bezug auf das Gottesverständnis (Sample A, 8./9. Schulstufe, Rostock)	66
Abbildung 11 Aussagen im Bezug auf die Gottesbeziehung (Sample A, 8./9. Schulstufe, Rostock)	67
Abbildung 12 Zustimmung zu biblisch fundierten Kernaussagen (Sample B, 4. Schulstufe, Rostock)	77
Abbildung 13 Bibelverständnis (Sample A, 8/9 Schulstufe, Rostock).....	80
Abbildung 14 Deutungsmuster zum Thema Schöpfung (Tamminen 1993)	81
Abbildung 15 Deutungsmuster für unterschiedliche biblische Geschichten (5-9 Schulstufe, Rostock)	82
Abbildung 16 Gottesmetapher Horst 3. Schulstufe	93
Abbildung 17 Modell religiöses Sprachverstehen	94
Abbildung 18 Modell religiöses Sprachverstehen Rainer Oberthür	94
Abbildung 19 Gottesmetapher Annika 4. Schulstufe	99
Abbildung 20 Gottesmetapher Norbert 3. Schulstufe	101
Abbildung 21 Werte über Nähe/Distanz (Tamminen 1993)	102

Literaturverzeichnis

ARNOLD, Ursula/ HANISCH, Helmut/ ORTH, Gottfried: Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt. Stuttgart 1997

BACHL, Gottfried/ WENDEL Niehl F.: Gottesbilder, in: Kasper, Walter (Hg.): Lexikon für Theologie und Kirche. Band 4. Freiburg ³1995, 886-888

BONHOEFFER, Dietrich: Akt und Sein. Transzendentalphilosophie und Ontologie in der systematischen Theologie, in: Reuter, Hans-Richard (Hg.): Werke Dietrich Bonhoeffer. Band 2. München 1988

BÖSEFELDT, Ina: Männlich – Weiblich - Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtung von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext. Diss. Kassel 2009

BUCHER, Anton: Kindertheologie. Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma? in: Bucher, Anton/ Büttner, Gerhard (Hg.): Mittendrinnen ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 1. Stuttgart 2002, 9-27

BUCHER, Anton: Alter Gott für neue Kinder, in: Merz, Vreni (Hg.): Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation. Freiburg 1994, 79-97

ELTROP, Bettina (Hg.): Frauenbibelarbeit. Frauengottesbilder. Stuttgart 2001

EVANGELISCHEN KIRCHE in Deutschland [Kirchenamt der Evangelischen Kirche Deutschland (Hg.)]: Religion in der Grundschule. Eine Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirchen in Deutschland. Hannover 2000, Quelle: http://www.ekd.de/EKD-Texte/rugrundschule_2000_grundschule2.html, Stand: 23.04.12

FABNACHT, Michael (Hg.): Theologisches Grundseminar. Information – Erfahrungen -Praxisbezug. Biblische Grundlagen. Geschichte, Gottesbilder, Bedeutungen. Band 1. Kevelaer 1999

FLÖTER, Ilse: Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen. Welche Rolle spielt Gott im Alltagsleben zehnjähriger Kinder am Anfang des 21. Jahrhunderts? Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Münster 2006

FOITZIK, Karl: Die Rede von Gott und das biblische Bilderverbot, in: Baugerüst 4(2006), 8-14

FOWLER, James: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh 1991

FREUDENBERGER- LÖTZ, Petra (Hg.): „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“ Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter. Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband. Stuttgart 2011

FREUDENBERGER- LÖTZ, Petra: Theologische Gespräche mit Kindern und Jugendlichen. Konzeptionelle Grundlegung und empirische Befunde, in: Freudenberger-Lötz, Petra (Hg.): „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“ Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter. Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband. Stuttgart 2011, 11-20

FREUDENBERGER- LÖTZ, Petra: „Vielleicht weint Gott dann mit mir, und er will mich trösten...“ Wie Gottesvorstellungen von Kindern religionspädagogisch begleiten werden können, in: Bucher, Anton/ Büttner, Gerhard (Hg.): Mittendrin ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 1. Stuttgart 2002, 129-138

FRICKE, Michael: Von Gott reden im Religionsunterricht. Göttingen 2007

FRIELINGSDORF, Karl: Dämonische Gottesbilder. Ihre Entstehung, Entlarvung und Überwindung. Mainz ³2001

GROM, Bernhard: Religionspsychologie. München ³2007

GROM, Bernhard: Religiöse Entwicklung- nicht ohne unser Gefühl. Wie aus kalten „warme“ Kognitionen werden können, in: Katechetische Blätter, 1(2005)130, 25-31

GROM, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters. Düsseldorf 2000

HANISCH, Helmut/ ORTH, Gottfried: Glauben entdecken - Religion lernen. Was Kinder glauben. Band 2. Stuttgart 1998

HANISCH, Helmut: Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 1996

HÄRLE, Wilfried: Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: Bucher, Anton (Hg.): „Zeit ist immer da“ Wie Kinder Hoch-Zeiten und Festtage erleben. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 3. Stuttgart 2004, 11-27

HENRICI, Peter/ SCHLOSSER, Jacques: Gott, in: Kasper, Walter (Hg.): Lexikon für Theologie und Kirche. Band 4. Freiburg ³1995, 852-862

HILGER, Georg/ DREGELYI, Anja: Gottesvorstellung von Jungen und von Mädchen - ein Diskussionsbeitrag zur Geschlechterdifferenz, in: Bucher, Anton/ Büttner, Gerhard (Hg.): Mittendrin ist Gott. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 1. Stuttgart 2002, 69-78

http://www.ket.garamond-verlag.de/ket1/bilder/Hella/KL4%2011_3%20Gottesmetapher.jpg, Stand: 04.04.12

http://www.ket.garamond-verlag.de/ket1/bilder/Hella/KL5%2012_3%20Gottesmetapher.jpg, Stand: 04.04.12

http://www.ket.garamond-verlag.de/ket1/bilder/Hella/KL6%2013_3%20Gottesmetapher.jpg, Stand: 04.04.12

http://www.ket.garamond-verlag.de/ket2/Bilder/AnnikaBd2/Kl.4_10_3_Gottesmetapher_a.jpg, Stand: 04.04.12

http://www.ket.garamond-verlag.de/ket2/Bilder/HorstBd2/Kl3_9_8_Gottesmetapher.jpg, Stand: 04.04.12

http://www.ket.garamond-verlag.de/ket2/Bilder/Norbert1/Kl3_9_3_Gottesmetapher.jpg, Stand: 04.04.12

KESSELRING, Thomas: Jean Piaget. Bremen ²1999

KLEIN, Stephanie: Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt. Stuttgart 2000a

KLEIN, Stephanie: Gottesbilder von Mädchen als Zugang zu ihrer religiösen Vorstellungswelt. Methodische Überlegungen zum Erheben und Verstehen von Kinderbibeln, in: Fischer, Dietlind (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Münster 2000b, 97-128

KLEINIG, Gerhard: Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung. Von der Hermeneutik zu qualitativen Heuristik. Band 1. Weinheim 1995

LACHMANN, Rainer: Gott, in: Lachmann, Rainer/ Adam, Gottfried (Hg.): Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – Systematisch - Didaktisch. Göttingen 1999, 108-124

LEHMANN, Christine: Gottesvorstellungen von Mädchen und Jungen, jungen Männern und Frauen, in: Pithan, Annebelle (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh 2009, 182-193

LEHMANN, Christine: Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie. Neukirchen-Vluyn 2003

LEHNER- HARTMANN, Andrea/ LEHNER, Erich: Geschlechterbewusste Arbeit zu Gottesbildern im Religionsunterricht, in: Pithan, Annebelle (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh 2009, 194-207

MOLLENKOTT, Virginia R.: Gott - eine Frau? Vergessene Gottesbilder der Bibel. München 1985

MOSER, Tilmann: Von der Gottesvergiftung zu einem erträglichen Gott. Psychoanalytische Überlegungen zur Religion. Stuttgart 2003

MOSER, Tilmann: Gottesvergiftung. Berlin 1980

NEUSS, Norbert: Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen. München 1999

OEVERMANN, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Frankfurt am Main 1983

REMPE, Regine: „Bist du ein Haus aus dicken Steinen?“ Analyse von Gottesbildern in Liedern für Grundschulkinder. Kriterien und Befunde. Diss. München 2008, Quelle: <http://www.opus-bayern.de/uni-bamberg/volltexte/2011/224/pdf/dissRempeA4e.pdf>, Stand: 11.04.12

RITTER, Werner: Gott- Gottesbilder, in: Bitter, Gottfried (Hg.): Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Kösel 2002, 89-93

RIZZUTO, Ana M.: Religious Development. A Psychoanalytic Point of View, in: Oser, Fritz (Hg.): Religious Development in Childhood and Adolescence. San Francisco, 1991, 47-60

RIZZUTO, Ana M.: The birth of the Living God. A Psychoanalytic Study. Chicago 1979

SCHILLEBEECKX, Edward: Glaubensinterpretation. Beiträge zu einer hermeneutischen und kritischen Theologie. Mainz 1971

SCHWAB, Ulrich: „Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin ein Schmetterling“ Die Religiosität von Kindern im sozialen Kontext der Familie verstehen, in: Fischer Dietlind (Hg.): Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religiosität von Kindern in Bildern. Münster 2000, 81-95

SCHWEITZER, Friedrich: Was ist und wozu Kindertheologie? in: Bucher, Anton (Hg.): „Im Himmelreich ist keiner sauer“. Jahrbuch für Kindertheologie. Band 2. Stuttgart 2003, 9-23

SCHWEITZER, Friedrich/ NIPKOW, Karl E./ FAUST- SIEHL, Gabriele/ KRUPKA, Bernd: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh 1995

SCHWEITZER, Friedrich: Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. München ²1991

SYNODE DER EVANGELISCHEN KIRCHE in Deutschland [Kirchenamt der Evangelischen Kirche Deutschland (Hg.)]: Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Kirche und Gesellschaft. Gütersloh 1995

SZAGUN, Anna K.: Das vielfältige Ackerfeld- auch heute noch aktuell! in: Freudenberger- Lötze, Petra (Hg.): „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“ Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter. Jahrbuch für Kindertheologie. Sonderband. Stuttgart 2011, 157-176

SZAGUN, Anna K.: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2008

SZAGUN, Anna K.: „Ist Gott wie eine Kuschelecke, wie ein Wind oder wie ein großes Dach?“ Von der Kunst, Kinder so zu begleiten, dass ihr Glaube mitwachsen kann, in: TPS Leben, Lernen und Arbeiten in der Kita, 9(2007), 6-12

SZAGUN, Anna K.: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Jena 2006

SZAGUN, Anna K.: Zum Beispiel: Bobo und Cornelli. Gottesbilder von Kindern in konfessionslosem Kontext. Ergebnisse einer empirischen Langzeitstudie in Rostock, in: Praxis Gemeindepädagogik, 2(2005)58, 16-23

TAMMINEN, Kalevi: Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend. Frankfurt am Main 1993

TILLICH, Paul: Systematische Theologie. Band 1. Stuttgart ³1956

WIEDMAIER, Manuela: Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen. Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse. Münster 2008

ZIEBERTZ, Hans- Georg: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung. Stuttgart 2003

Abstract

“Biblische Gottesbilder in dem Gottesverständnis und der Gottesbeziehung von Kindern auf der Spur”

Ausgangspunkt dieser Diplomarbeit sind Gottesvorstellungen von Kindern, genauer bestimmt durch das Gottesverständnis und die Gottesbeziehung, und die Theologie von Kindern. Diese werden in Verlauf der Arbeit daraufhin befragt wie biblischen Gottesbildern darin vorkommen und wie Kinder mit biblischen Geschichten umgehen. Den Vorstellungen der Kinder von Gott wird aber zu Beginn versucht mit drei empirischen Studien von Anna- Katharina Szagun, Ines Bösefeldt und Manuela Wiedmaier näher zu kommen und Spezifika und Auffälligkeiten darzulegen. Ebenso bietet ein Überblick über die Forschungsgeschichte und die, noch sehr im in der religiösen Bildung präsenten, klassischen Stufenmodelle einen Einblick in die Diskussion in Bezug auf Symbolkompetenz von Kindern, geschlechtsspezifische Fragen und Methodik der Studien. Das zweite Kapitel versucht einen Überblick über biblische Gottesbilder zu bieten. Dies ist in weiterer Folge der Ausgangspunkt um Rückfrage über das Vorkommen und die Wichtigkeit von biblischen Bildern zu stellen. Die ganze Arbeit orientiert sich dabei auch an den Fragen nach der Entwicklung dieser Gottesvorstellungen und erarbeitet im letzten Kapitel Impulse und Konsequenzen für die Arbeit mit Kindern.

In der Arbeit wird die Vielfältigkeit und Einzigartigkeit der Vorstellungen und Gedanken von Kindern augenscheinlich, jedoch auch die Schwierigkeit diese überhaupt zu fassen oder zu kategorisieren. Kinder übernehmen nicht nur biblische Gottesbilder, sondern passen sie auch an ihre Lebensrealität an, gehen kreativ mit ihnen um und integrieren viele biblische Motive und Eigenschaften, die Gott zugesprochen werden, in ihren Vorstellungen. Ebenso wird die frühe Symbolkompetenz der Kinder erkennbar und die Tatsache, dass klassische Stufenmodelle und ältere Studien überholt und in ihrer Methodik den Vorstellungen der Kinder nicht gerecht werden. Ergebnis dieser Arbeit ist weiters, dass Kinder durch die Vielfalt der biblischen Gottesbilder in ihrem Gottesverständnis gefördert und in ihrer Gottesbeziehung gestärkt werden können und dass der Religionsunterricht ein Ort des Kennen Lernens von biblischen Gottesbildern und der Auseinandersetzung mit eigenen Gottesvorstellungen sein muss.

“Biblical images of god within the understanding and the relationship of children to god”

The starting point of this thesis are god-concepts of children which are determined by children's understanding of god and the relationship of children to god. Three empirical studies conducted by Anna-Katharina Szagun, Ines Bösefeldt and Manuela Wiedmaier dealing with the concept of god are analyzed in detail. The research question of this thesis is the comparison of children's god-concepts with the biblical images of god. The second chapter outlines the great diversity of existing biblical god images. This outline serves as the basis for dealing with the first research question. The second research question specifies the god-concepts derived from the above mentioned studies, the development of these concepts, the dimension of god's understanding and relationship with god and impulses and consequences for the working with children.

The central outcome of this thesis is the existence of a great diversity and uniqueness of children's ideas and thoughts about god. However, a clear categorization and description of those ideas is difficult. This conclusion is another detectable result of the thesis. In the preparation of the results of the studies is clearly noticeable that children do not only have biblical images of god and adapt them to their realities. They also have and use many biblical motives and features that are attributed to god to create their own god-concepts. Already at an early age, children are able to understand symbols and use them efficiently. A central outcome of this work is further that biblical stories and images can encourage a child's understanding of god. Biblical images of god can furthermore strengthen a child's relationship with god. Religious education at school should provide a safe environment for children to learn about different biblical images of god. Further, children should be encouraged to get in touch with their very own god-concepts.

Lebenslauf Katharina Kirchweger

Geboren **11. 05.1987**

Schulbildung und Studium	1993-1997	Volkschule	Wels
	1997-2005	WRG der Franziskanerinnen	Wels
	2005-2006	Studentin für Katholische Religionspädagogik	Linz
	2006-2012	Studentin für Katholische Religionspädagogik	Wien

Ehrenamtliche
Mitarbeit

Vorsitzende der Fakultätsvertretung Katholische Theologie für 2 Jahre, Wien
Mitarbeit in der Fakultätsvertretung Katholische Theologie
Delegierte des Zentrums für Theologiestudierende beim Prozess
Apostelgeschichte 2010, Wien
Leiterin der Jungschar St. Franziskus für 4 Jahre, Wels
Mitarbeit in der Pfarre St. Franziskus (Jungschar, Jugend, Ministranten)

Weiterbildung

Grundkurs „Orientierungstage leiten“, Diözese Linz
Ausbildung zur Gele-Gele Begleiterin, Diözese St. Pölten
GruppenleiterInnen Ausbildung der Katholischen Jungschar, Diözese Linz
Sozialpass, WRG der Franziskanerinnen Wels
Talentförderkurs, Thema: Grenzen, WRG der Franziskanerinnen Wels
ECDL – Europäischer Computerführerschein

Arbeit

Studienassistentin am Institut für Praktische Theologie, Religionspädagogik für
zwei Semester, Wien (2011-2012)
Betreuerin bei der Kinder- und Jugenderholung Wien für 17 Tage, Postalm
(2011)
Arbeit in der Therme Wien auf geringfügiger Basis für ein Semester, Wien
(2010-2011)
Arbeit beim Standard Aboservice für 3 Wochen, Wien (2010)
Krankenhauspraktikum bei den Barmherzige Brüder für 4 Wochen, Linz (2009)
Arbeit bei Student Point, einer Beratungsstelle der Universität Wien für 10
Wochen, Wien (2007)
Mitarbeit in einem Kindergarten für 4 Wochen in Südafrika, Howick (2005)
Arbeit im Büro bei Partmaster für 4 Wochen in Südafrika, Howick (2005)
Arbeit als Sekretärin bei Logicon für 3 Wochen, Wels (2004)
Ferialarbeit im Altersheim Neustadt für 3 Wochen, Wels (2003)