

Michael Fiedler

Strukturen und Freiräume religiöser Sozialisation

Religiöse Sozialisation und Entwicklung von Gotteskonzepten bei
Kindern aus Familien im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands

Acht Einzelfallstudien, betrachtet im Modell von Struktur und Freiheit

edition *P*aideia

Jena 2010

Reihe:

KINDER	ERLEBEN THEOLOGIE

 – Band IV

herausgegeben von Anna-Katharina Szagun
und Klaus Kießling

Die Abbildungen zu den religiösen Biographien finden sich in
ihrer Gesamtheit im Internet unter www.ket.garamond-verlag.de

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische
Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

© IKS GmbH, Verlag IKS Garamond, Edition Paideia
Jena 2010

Zugleich: Dissertation, Theologische Fakultät der Universität Rostock,
2009

ISBN 978-3-941854-13-0

Inhalt

Editorial.....	7
Vorwort zur eigenen religiösen Biographie	17
Einleitung.....	21
TEIL I GRUNDLAGEN: RELIGION WAHRNEHMEN UND ENTFALTEN	
1. Religion: Begriff und Wirklichkeit – Grundlagen für einen religiösen Dialog in Ostdeutschland.....	31
1.1 Zur Bestimmung von Religion – ein Ebenen differenzierender Ansatz	33
1.1.1 Objektorientierte Ansätze	35
1.1.2 Subjektorientierte Ansätze	38
1.1.3 Phänomenorientierte Ansätze	44
1.1.4 Religion als Kontingenzbewältigung mit Transzendenzbezug	60
1.2 Religion und Religiosität in der Gesellschaft	68
1.2.1 Ein Blick auf die konfessionelle Situation in Ostdeutschland in Mecklenburg-Vorpommern und Rostock	68
1.2.2 Erfassbarkeit von Religion und Religiosität im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands.....	72
1.2.3 Beispiele für weitere Untersuchungen	99
Zusammenfassung zum ersten Kapitel.....	113
2. Kinder als religiöse Subjekte wahrnehmen – erneuerte Grundlagen.....	115
2.1 Ein kritischer Blick auf die Entwicklungspsychologie.....	117
2.2 Religiöse Entwicklung und theologische Kompetenzen	122

2.2.1	Perspektivenwechsel in der Religionspädagogik?	122
2.2.2	Das Gotteskonzept von Kindern als zentrale Forschungskategorie	137
3.	Entfaltungsmöglichkeiten – Grundlagen religiöser Sozialisation von Kindern	165
3.1	Modelle zur (religiösen) Sozialisation	166
3.1.1	Sozialisation allgemein	166
3.1.2	Religiöse Sozialisation, nach dem Modell von Grom....	176
3.1.3	Religiöse Sozialisation im Modell von ‚Struktur und Freiheit‘	186
3.2	Religiöse Sozialisation in der Familie	199
3.2.1	Familie – Begriff und Situation	201
3.2.2	Familie als koordinierende Instanz religiöser Sozialisation	221
3.2.3	Familie und Konfession – im Modell von Struktur und Freiheit	236
	Fazit zu Teil I	271

TEIL II | DIE DATEN DER ROSTOCKER KINDER: EMPIRISCHE STUDIEN

1.	Herausforderung: Kinderforschung als Sozialforschung.....	277
1.1	Sozialforschung zwischen Positivismus und Subjektivismus ...	278
1.2	Herausforderungen für die Kinderforschung	285
1.2.1	Besondere Probleme der Kinderforschung	286
1.2.2	Prinzipielle Bewältigungsstrategien.....	290
2.	Zur Rostocker Langzeitstudie	311
2.1	Zum Forschungsdesign	312
2.1.1	Die Forschungsobjekte.....	312
2.1.2	Der Untersuchungsansatz	314
2.1.3	Die zentralen Erhebungsinstrumente.....	317
2.2	Wesentliche Methoden der Datenerhebung im Einzelnen ...	323
2.2.1	Materialcollagen als ‚Metaphern für Gott‘	324
2.2.2	Visualisierungen zur Lebenswelt.....	329
2.2.3	Klappcollage zum Selbstkonzept	333

2.2.4	Positionierungen.....	335
2.2.5	Fragebögen	338
2.3	Zur bisherigen Auswertung.....	342
3.	Zur Auswertung in dieser Arbeit	345
3.1	Das Sample dieser Arbeit	345
3.2	Methodisches Vorgehen	351
3.2.1	Inhaltliche Auswertungskriterien.....	351
3.2.2	Schritte der Auswertung.....	353
4.	Einzelfallstudien	363
	Erwin.....	363
	Alma.....	401
	Sabrina.....	435
	Arne.....	499
	Kerstin	571
	Ortwin.....	627
	Tamar	683
	Thaddäus	725
 Teil III Erträge im Spiegel von Theorie und Einzelfallstudien		
1.	Binnenerrträge – Reflexion von Theorie und Empirie	787
1.1	Die Einzelfälle dargestellt im Modell von Struktur und Freiheit.....	788
1.2	Systematischer Binnenerrtrag.....	802
1.2.1	Zur Tauglichkeit des Modells von Struktur und Freiheit	802
1.2.2	Übergreifende Muster religiöser Sozialisation.....	804
2.	Zu exportierende Erträge.....	829
2.1	Relevanz im Vorfeld der Forschung	829

2.1.1	Begriffsbildung	829
2.1.2	Wahrnehmungsschulung.....	830
2.2	Relevanz im Vorfeld praktischer Handlungsanleitung	832
2.2.1	Perspektivenwechsel – vom Defizit zur Chance	833
2.2.2	Beziehungen und Potenzial der Selbstsozialisation fördern	834
2.2.3	Infragestellung religiöser Sprach-, Denk- und Handlungsmuster	837
Nachwort.....		843
Danksagung		845
ANHANG		
Literaturverzeichnis.....		851

Editorial

Mit der Untersuchung von Michael Fiedler kommt eine weitere Qualifikationsarbeit zum Abschluss, die im Rahmen der Rostocker Langzeitstudie zur Entwicklung eines Gottesverständnisses und einer Gottesbeziehung bei Kindern entstand, welche in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen. Das Projekt als ganzes sowie die vorliegende Arbeit zielen auf Beiträge zur religionspädagogischen Theoriebildung – zugunsten einer Kindertheologie, nicht zuletzt auch in der Auseinandersetzung mit einschlägigen Stufenkonzepten, wie sie James W. Fowler und die Fribourger Gruppe um Fritz Oser und Paul Gmünder auf empirischen und konzeptionellen Wegen entwickelten und weiter vorantreiben.

Die vorliegende Untersuchung setzt sich aus drei Hauptteilen zusammen.

Mit Teil I schafft der Verfasser unter der Überschrift „Grundlagen: Religion wahrnehmen und entfalten“ die erforderliche theoretische Basis für den gesamten Gang seines Werkes. Dazu gehört dreierlei: zunächst die Skizzierung des religionssoziologischen und religionspsychologischen Forschungsstands zur Bestimmung von Religion und Religiosität, insbesondere in Ostdeutschland, mit dem Ergebnis, dass Fiedler Religion als „Kontingenzbewältigungspraxis mit absolutem Transzendenzbezug“ versteht; sodann entwicklungspsychologische und religionspädagogische Zugänge zu einer Kindertheologie, zum Gotteskonzept von Kindern und zum Selbstverständnis der Rostocker Langzeitstudie als ganzer; schließlich die Entfaltung mehr oder weniger, so oder anders gestalteter religiöser Sozialisation, zumal in der Familie, im Modell von Struktur von Freiheit, wie es der Verfasser vorschlägt.

Den größten Umfang nimmt Teil II als Herzstück dieser Untersuchung ein: „Die Daten der Rostocker Kinder: Empirische Studien“. Der Verfasser markiert spezifische Herausforderungen, denen sich Erwachsene in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Kindern und ihren Gotteskonzepten stellen müssen, wenn sie Sozialforschung kindgerecht betreiben wollen. Zugleich gibt er darüber Auskunft, wie die Rostocker Forschungsgruppe Daten erhebt, aufbereitet und auswertet und welche Beiträge er selbst dazu im Rahmen seiner Dissertation erbringt. Es folgen

Einzelstudien zu acht Heranwachsenden, die nach kontrastierenden Kriterien für diese Arbeit ausgewählt wurden.

Teil III kündigt „Erträge im Spiegel von Theorie und Einzelfallstudien“ an. Die forschungsmethodisch ohnehin gegebene Klammer von Theorie und Empirie schlägt sich hier auch in der Gliederung nieder, wenn Fiedler sichtbar macht, wie sich Theorie und Empirie in der gegebenen Untersuchung zueinander verhalten und welche Früchte deren Miteinander erbringt. Dabei setzt er zunächst auf Binnerträge, indem er Muster religiöser Sozialisation benennt, die aus der Gegenüberstellung von empirischer Forschung einerseits und dem von ihm entwickelten Modell von Struktur und Freiheit andererseits resultieren. Dabei setzt er aber auch auf Erträge, die über die Grenzen seiner eigenen Studie hinausweisen – zugunsten religionspädagogischer Theoriebildung und Praxisgestaltung.

Fiedler will mit seiner Untersuchung herausfinden, „mit welchen grundsätzlichen ‚Mustern‘ religiöser Sozialisation sich die Daten der Kinder angemessen beschreiben bzw. welche Muster sich aus ihnen selbst gewinnen lassen“. Damit umschreibt er treffend, dass er weder auf eine ausschließlich theoriegeleitete noch auf eine vermeintlich theoriefreie empirische Forschung setzt, sondern einen konsequenten Weg zwischen diesen falschen Alternativen hindurch sucht, indem er empirische und theoretische Zugänge so miteinander vermittelt, dass sie aneinander wachsen können.

Der Verfasser versteht „Ostdeutschland als Exempel für ganz Deutschland“ – mit dem Argument, dass dort gegebene Herausforderungen wenn nicht schon jetzt, dann zumindest in Zukunft auch auf den Westen zukommen werden. Auch wenn wir dieser These einiges abgewinnen können, so bleibt doch auch 20 Jahre nach der politischen Wiedervereinigung festzuhalten, dass die Nachkriegsgeschichte Deutschlands für tiefgreifende und nachhaltig wirkende Prägungen gesorgt hat, die regional höchst unterschiedliche politische, wirtschaftliche, gesellschaftliche, kulturelle und religiöse Traditionen etabliert haben. Westliche und östliche Konfessionslosigkeit bleiben unterscheidungsbedürftig, wie Fiedler an anderer Stelle durchblicken lässt. Aber selbst wenn die Ergebnisse dieser Arbeit nur begrenzt als für ganz Deutschland exemplarisch gelten können, bleiben sie doch fraglos hier wie dort beachtenswert.

Die vorliegende Untersuchung hat im doppelten Wortsinn Gewicht. Wer die Arbeit in die Hand nimmt, spürt das eine – leicht messbare – Gewicht. Das andere – inhaltliche – Gewicht erschließt sich wie folgt.

Der Verfasser gliedert Teil I seiner Arbeit in drei Kapitel.

Zunächst bringt er in Kapitel 1 objekt- und subjektorientierte, religionssoziologische und religionspsychologische Ansätze zur Bestimmung von Religion vor, bevor er Religion als Kontingenzbewältigung mit Transzendenzbezug charakterisiert. Zusammenfassungen bündeln jeweils treffend die vorgebrachten Inhalte. Bei der Differenzierung von Religiosität und Spiritualität sehen wir wie Fiedler die Möglichkeit, religiöse Phänomene und Religiosität innertheologisch zuzuspitzen und als Spiritualität eigens pneumatologisch zu fassen, aber zugleich ein weites und weit verbreitetes Verständnis von Spiritualität, das nicht zwingend an eine institutionalisierte Religion gebunden ist.

Die nachfolgende Kontextualisierung dieser Begriffsbestimmungen auf die Rostocker Langzeitstudie hin gelingt Fiedler uneingeschränkt, indem er auf einschlägige und aktuelle empirische Untersuchungen zurückgreift, mit ihnen souverän und kritisch umzugehen versteht und ihnen darum auf konstruktive Weise jenen Platz einräumt, der ihnen – auch zur Vorbereitung seiner eigenen Studie – gebührt.

Das gesamte Kapitel schließt er mit einer instruktiven Zusammenfassung ab.

Im weiteren Verlauf von Teil I (Kapitel 2) nimmt der Verfasser in dem nun skizzierten kulturellen Kontext Kinder als Forschungssubjekte gleichsam in die Mitte, den Stand der Diskussion um eine Theologie nicht nur für Kinder, sondern mit und von Kindern wiedergebend und sich dazu klar positionierend. Dabei macht Fiedler das Gotteskonzept von Kindern als zentrale Forschungskategorie aus, die er inhaltlich nicht mit dem sprichwörtlichen „lieben Gott“ füllt; vielmehr setzt er auf einen Gott der Liebe im trinitarischen Sinn.

Welche Bedingungen brauchen Kinder zur Entfaltung ihrer religiösen und spirituellen Potentiale? Dieser Frage geht Fiedler in Kapitel 3 nach, indem er eine Theorie religiöser Sozialisation favorisiert, die grundlegenden Muster generiert, welche mit der primären Sozialisation der Kinder in ihrer Herkunftsfamilie sowie mit ihrer sekundären Sozialisation einhergehen, die an konfessioneller oder anderer weltanschaulicher Bindung hängt. Dabei geht der Verfasser von einer grundlegenden Ambivalenz von Struktur und Freiheit aus und bahnt gekonnt einen Weg zwischen Über- und Unterstrukturierung, zwischen Heteronomie und Autonomie, ohne im einen Graben religiös motivierten Übergriffen ausgesetzt zu sein oder im anderen Graben in eine religiöse Resonanzlosigkeit zu geraten, die noch nicht einmal zu Selbstsozialisation anzustiften vermag. Dabei zielt er auf

eine je neu zu suchende Äquilibration. Seiner Einschätzung nach „kann mithin eine dezidiert christlich-kirchliche Erziehung für eine religiöse Sozialisation nicht von vornherein als förderlicher angesehen werden als eine zur Kirche distanzierte bzw. konfessionslose, noch umgekehrt.“

Wiederum tragen zahlreiche pointierte Zusammenfassungen und ein abschließendes Fazit dazu bei, den durchgängig gegebenen roten Faden präsent zu halten und weiterzuspinnen.

Teil II der vorliegenden Untersuchung umfasst vier Kapitel.

Einleitend (Kapitel 1) plädiert Fiedler für eine Gestalt von Sozialforschung, in der Erwachsene Kindern ebenso respektvoll begegnen wie anderen Erwachsenen und sie zugleich in den ihnen eigenen Kompetenzen wahr- und ernst nehmen, so dass sie auch in wissenschaftlichen Zusammenhängen als eigenständige Gesprächspartnerinnen und -partner kommunizieren können – verbal und nonverbal, und letzteres nicht im Sinne eines mehr oder weniger notwendigen Zugeständnisses an die Sprachfähigkeiten eines kleinen Gegenübers, sondern angesichts des Unsagbaren, mit dem die Frage nach Gotteskonzepten die Großen und die Kleinen konfrontiert. In diesem Sinne präsentiert Fiedler „Kinderforschung als Sozialforschung“ – auf eine Weise, die zeigt, dass er in der kaum überschaubaren Literatur zur qualitativen Forschung gezielt auf die Methoden zuzugreifen versteht, die seinen Anliegen und denen der Langzeitstudie insgesamt am nächsten kommen.

In Kapitel 2 folgen die nötigen Auskünfte zum Forschungsdesign sowie zu den vielfältigen und kreativen Methoden der Erhebung und der Aufbereitung der Daten. Auch selbstkritische Töne bringt der Verfasser vor, die belegen, wie sorgfältig und umsichtig er arbeitet. Dabei diskutiert er auch jenen aus guten Gründen in Anführungszeichen gesetzten „Mehrwert“ bei „Metaphern für Gott“, denn ein bloß additives Plus kann in der Tat nicht gemeint sein, sondern allenfalls ein Eigenwert.

Kapitel 3 stellt präzise und transparent alle Informationen bereit, die es braucht, um die Auswertung der Daten nachvollziehen zu können. Ein repräsentativer Anspruch verbindet sich mit dieser Untersuchung nicht, wie der Verfasser klarstellt. Dabei hängt die Repräsentativität nicht allein an der Größe des Samples; und hier steht sie außerhalb jeder Diskussion, weil es sich forschungsmethodisch um ein idiographisch orientiertes Vorgehen mit ganz eigenem subjekttempfindlichem Anspruch handelt.

In Kapitel 4 stellt Fiedler acht Heranwachsende – vier Mädchen und vier Jungen, vier getaufte und vier ungetaufte Kinder – vor. Angesichts

jenes Höchstmaßes an Sorgfalt, das Fiedler im Umgang mit den Daten der Heranwachsenden walten lässt, wäre es unangemessen, diese Personen nicht auch hier beim Namen zu nennen:

- (1) Fiedler zeigt einen ausgesprochen sensiblen, fragenden und niemals fixierenden Umgang mit den schutzbedürftigen Selbstmitteilungen und Kundgaben eines Heranwachsenden namens Erwin, mit seinem Schmerz, den er aus der konfliktreichen Beziehung und der Trennung seiner Eltern bezieht, und mit seinem Geheimnis, das eingebettet ist in die Erfahrung, „als ob Gott bei mir wäre“.
- (2) Mit Alma gelingt dem Verfasser die eindrucksvolle Nachzeichnung einer zunächst anthropomorph geprägten Gottesrede, die nicht mehr lebenspraktische Relevanz und Resonanz erkennen lässt, als sie ein „Deus ex machina“ und damit verbundene kulturelle Klischees hergeben. Die Langzeitbegleitung dieses Mädchens mündet in eine dokumentierbare vorsichtige Öffnung jener Gottesrede, die ihre religiöse Entwicklungsfähigkeit erkennen lässt.
- (3) Sabrina wurde in die „Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage“ hineingeboren und geht einen Weg, der im Modell von Struktur und Freiheit zu vereinnahmender Überstrukturierung führt – mit Konsequenzen, zu denen aggressive Ausbrüche, autoaggressive Einbrüche sowie Emanzipationsversuche zählen, die Fiedler kenntnisreich nachzeichnet, auch dank seiner detailgenau erfolgenden Recherchen, die ihm eine Binnenperspektive erlauben, ohne dass er in seiner starken Empathiefähigkeit seine kritische Position verlassen oder selbst unterlaufen würde. Das Mädchen „gesteht sich Zweifel an Gott ein, also gerade kein Wachstum im Glauben“; diese Formulierung provoziert eine Gegenfrage: Wachsen Jugendliche nicht gerade dadurch in ihrem Glauben, dass sie Gott entgegenzuzweifeln versuchen?
- (4) Als charakteristisch erweist sich bei Arne eine Differenzierung zwischen kognitiv stark ausgeprägter Gottesvorstellung und affektiv ungelebter Gottesbeziehung, zwischen beachtlichem Reflexionsvermögen auch in religiösen Fragen und einer emotionalen Bedürftigkeit in jeder Beziehung, insbesondere zur eigenen Mutter, zu der es ihn hinzieht und gegenüber der er zugleich Wut empfindet. Sehnsucht nach einer verlässlichen Beziehung und nach liebevoller Präsenz prägt auch die Relation dieses Jungen zu Gott, wie Fiedler klar und überzeugend herausstellt.

- (5) Kerstin ist getauft, auch ihre Eltern sind Mitglieder der Evangelischen Kirche. Sie ist konfirmiert und zugleich religiös verunsichert, umgeben von Menschen und zugleich beziehungslos, kirchlich sozialisiert und doch einsam ringend – in einem Leben, in dem „ein Wunschbild aus Worten, schönen Vorstellungen, aber vor allem aus tiefen Sehnsüchten wie eine Elefantenhaut die hagere Realität überzieht“, wie Fiedler ebenso einfühlsam wie pointiert formuliert.
- (6) Ortwin ist der Sohn einer Pastorin und kirchlich sozialisiert. Sein Gotteskonzept entspricht demjenigen seiner Mutter auffallend stark. Fiedler weist darauf hin, „dass der Junge möglicherweise relativ wenig Freiräume für sein eigenes Denken und Fühlen vorfindet oder überhaupt sucht, in dem sich etwa auch seine Gottesbeziehung mehr entfalten könnte“. Zugleich spiegelt sich die „unsichere Ambivalenz“ in der Beziehung zu seiner Mutter in der „Konzeption seines Gottesbildes, das auch beziehungsmäßig tendenziell unsicher-ambivalente Züge ausbildet“, wie Fiedler herausarbeitet.
- (7) Eine unaufdringliche religiöse Erziehung genießt in einem evangelischen Pfarrhaus Tamar, ein kommunikativ starkes Mädchen in relativ stabilem Beziehungsnetz, zu dem auch eine ausgewogene und lebendige Gottesbeziehung gehört – im Sinne einer wechselseitigen „In-Existenz“, derzufolge sie bei Gott und Gott bei ihr Wohnung nimmt, und einer „Geborgenheit bei Gott“, die ihr als religiöse Ressource dient und sie beim Verlassen des Nestes ihrer Kindheit unterstützt.
- (8) In konfessionslosem Kontext wächst Thaddäus auf. Er lernt mit massiven familiären Belastungen umzugehen, in der Auseinandersetzung damit kommunikative Kompetenz zu entwickeln und Verantwortung zu übernehmen. Fiedler verwebt die Wahrnehmung des Jungen, wie sein Tun zum Frieden oder zum Unfrieden in seiner Familie beiträgt, mit seiner Ansprechbarkeit für theologische Tun-Ergehens-Zusammenhänge auf höchst eindruckliche und überzeugende Weise.

Alle Einzelstudien zeichnen sich dadurch aus, dass Fiedler die mannigfaltigen empirischen Zugänge miteinander zu verknüpfen versteht, die Heranwachsenden in trefflichem, oft unübertrefflichem Originalton für sich sprechen lässt und daraus jeweils eine sehr lebendige Dokumentation mit ganz eigenem Gesicht erstellt. Diese beschließt der Verfasser jeweils mit einer personenzentrierten Bilanz. Allen Einzelstudien ist eine eigene

Bilddokumentation beigefügt. Ausnahmslos gelingt ihm diese Kompositionen unterschiedlichster Daten zu einem Bild, das mögliche Divergenzen, die sich zwischen mehreren empirischen Zugängen auftun, nicht glättet, aber auch nicht über Gebühr beansprucht. Offenes, Ungeklärtes und Unaufklärbares wird jeweils als solches benannt.

Insgesamt erscheint dieses Herzstück der vorliegenden Untersuchung zugleich als ihr Glanzstück.

Teil III setzt sich aus zwei Kapiteln zusammen.

Kapitel 1 dient der Ertragssicherung nach innen. Dazu vernetzt Fiedler das aus Teil I seiner Arbeit hervorgegangene Modell religiöser Sozialisation mit den in Teil II vorliegenden Einzeldokumentationen. Diese Verklammerung von Theorie und Empirie erfolgt wiederum personenzentriert, indem sich im Horizont dieses Modells für jedes Mädchen und jeden Jungen eine je spezifische Konstellation ergibt, die Fiedler achtfach ins Bild bringt. Diese aussagekräftigen Präsentationen von religiöser Sozialisation in einer so oder anders gegebenen oder auch schmerzlich vermissten Balance von Struktur und Freiheit sprechen für sich – und erweisen das von Fiedler vorgeschlagene Modell als tauglich. Sowohl bei konfessionell gebundenen als auch bei ungebundenen Kindern lassen sich in ihrer Sozialisation Über- und Unterstrukturierungen nachweisen, die eine religiöse Entwicklung hemmen; und umgekehrt gilt: „Was aus der Perspektive expliziter religiöser Erziehung oft wie öde Brachflächen wirkt, darin finden sich meist kaum institutionell vermittelbare Nischen für alternative Anregungen, Keimzellen für eigene unscheinbare, aber existenzielle Erfahrungen und Entfaltungsräume des aktiven Subjekts sowie Kommunikationsknotenpunkte für tragende Beziehungen.“

Besonders aufschlussreich erscheinen die Beiträge zur Diskussion um Stufen religiöser Entwicklung, wenn sich bei einem und demselben Kind eine massive Diskrepanz auftut zwischen der kognitiven Weite eines Gotteskonzepts, das Anfangsstufen religiöser Entwicklung gleichsam zu überspringen scheint, und dem Leben in einer Gottesbeziehung, die diese Weite offenbar nicht kennt. Aber auch unter umgekehrten Vorzeichen tun sich bereichsspezifische Entwicklungen auf, wenn starke Beziehungsorientierung nicht mit entsprechendem Reflexionsvermögen einhergeht. Zu einer sozialisationsgebundenen religiösen Entwicklung gehören auch Verwerfungen, die in einer vorgegebenen Stufenfolge als Regressionen gelten müssen. Darum setzt Fiedler vielmehr auf Muster religiöser Sozialisation, die ineinander übergehen können – zugunsten eines geringeren wie auch eines höheren Maßes an Strukturierung.

Kapitel 2 stellt Erträge zusammen, die über die Grenzen der Rostocker Studie hinausweisen und zur religionspädagogischen Theoriebildung beitragen sowie zu einer veränderten und verändernden religionspädagogischen Praxis inspirieren, etwa mit dem Vorschlag einer Elternschule, die sich insbesondere an Väter richtet.

Im Zueinander der drei Hauptteile lässt der Verfasser keinen Zweifel daran, dass er nicht nur dem theoretisch ausgerichteten Teil I, sondern auf ganz eigene Weise auch dem schwerpunktmäßig empirischen Teil II eine theologische Qualität zuerkennt, für die schon die an der Langzeitstudie beteiligten Kinder und ihre Kompetenzen einstehen. Mit Teil III sorgt der Verfasser sowohl dafür, dass das von ihm favorisierte Modell religiöser Sozialisation dank seiner exemplarischen Prüfung sich als tauglich erweisen kann, als auch dafür, dass die personenzentrierten Einzelbilanzen, die er im Rahmen der Rostocker Langzeitstudie erbrachte, einer Zusammenschau zugeführt werden, die nach innen wie nach außen ertragreich wirkt.

Mit seiner sehr umfangreichen, aber in durchgängig ansprechendem Stil verfassten Dissertation stellt Michael Fiedler insbesondere dreierlei Kompetenzen unter Beweis:

Zunächst macht er mit Teil I seiner Arbeit überzeugend klar, dass er den theologischen, religionssoziologischen und religionspsychologischen Forschungs- und Diskussionsstand zu Fragen religiöser Sozialisation sowohl in zentralen Argumentationsgängen als auch in Details genau kennt, damit umsichtig arbeiten und so souverän umgehen kann, dass daraus ein eigenes Modell entsteht, welches er im weiteren Gang seiner Arbeit einer exemplarischen Prüfung unterzieht.

Sodann belegt er mit Teil II seiner Arbeit, dass er Möglichkeiten empirischer Forschung, wie sie die Rostocker Langzeitstudie in ihrer Gesamtanlage zulässt, im Rahmen einer praktischen Theologie zu verorten und methodisch voll auszuschöpfen versteht. Dies gelingt ihm in einer gekannten Mischung von Wertschätzung und Empathie, die er der Welt der an der Studie beteiligten Kinder entgegenbringt, einerseits und seiner klaren inhaltlichen und forschungsmethodischen Positionierung andererseits. Die Plastizität der Einzeldarstellungen und der sich darin ausdrückende Scharfsinn ihres Verfassers sprechen für sich.

Schließlich gelingt ihm mit Teil III seiner Arbeit eine Verklammerung von Theorie und Empirie, die beiden Seiten zugute kommt und zugleich über die Binnenperspektive der Langzeitstudie hinausweist. Auch sein Umgang mit den Standpunkten zahlreicher Vertreterinnen und Vertreter

der von ihm konsultierten Disziplinen erfolgt in kritischem und zugleich respektvollem Geist, so dass wir der Rezeption der vorliegenden Arbeit zuversichtlich und gespannt entgegensehen.

Frankfurt am Main und Rostock, im Sommer 2010

Klaus Kießling und Anna-Katharina Szagun



Vorwort zur eigenen religiösen Biographie

Als ich von Anna-Katharina Szagun Anfang 2005 zur Mitarbeit im Forschungsprojekt der Rostocker Langzeitstudie eingeladen wurde, verbunden mit der Möglichkeit zur Promotion, habe ich mir für meine Entscheidung zunächst etwas Bedenkzeit erbeten, musste ich mir doch erst meiner Motivation für dieses damals noch unüberschaubar wirkende Vorhaben bewusst werden. Denn die Tragfähigkeit, die Gestaltungskraft und -richtung für ein solches wissenschaftliches Unternehmen wird doch auch wesentlich von persönlichen Voraussetzungen und Zielen bestimmt. Diese liegen aller Methode voraus. – Da aber von dieser Subjektivität meiner Forscherperson letztlich nicht abstrahiert werden kann, bleibt mir nur, sie wenigstens in Umrissen offenzulegen.

So waren es nicht zuerst wissenschaftliche Vorleistungen oder die Qualifikationsmöglichkeit, die mich zu dieser Unternehmung reizten oder die finanzielle Unterstützung, von der ich nicht absehen konnte. – Was mich bei der Begegnung mit dem Projekt zur Mitarbeit und an der Dissertation motivierte, was mich am meisten begeisterte, und was ich fast als ein Privileg empfand, war, tiefen Einblick zu bekommen in die so vielfältigen und spannungsreichen Lebens- und Glaubenswelten der Kinder.

Versteht man Kindheit nicht einfach als einen Ab-Schnitt im Leben, der wie in Erich Kästners ‚Ansprache zum Schulbeginn‘¹ als ein nicht mehr erreichbarer Raum hinter mir liegt, sondern den ich als integralen und zugänglichen Raum des Menschseins auffasse, dann haben Kinder (nicht erst die eigenen) und Kindheit (auch meine eigene) wieder etwas mit mir zu tun, heute. – Andererseits ist es auch die Fremdheit eines Kindes, bzw. dass Kindsein mir als Erwachsenen fremd geworden ist, was mich motiviert, diesem Wesen auf irgendeine Weise auf die Spur zu kommen. Damit entdecke ich möglicherweise solche Abschnitte der eigenen Entwicklungsgeschichte neu und lege mehr von dem Potenzial frei, mich weiterzuentwickeln.

1 Erich Kästner: *Ansprache zum Schulbeginn*. Gesammelte Schriften für Erwachsene, Bd. VII, München (u. a.) 1969, 180–184.

Die Anregung zur Erinnerung und Auseinandersetzung mit der eigenen Glaubensbiographie habe ich besonders bei Anna-Katharina Szagun erfahren, in den Seminaren, die ich bei ihr besuchte. Dieses Erinnern bedeutet mehr als das sentimentale Aufleben-Lassen ferner Kindergottesdiensttage (was an sich ja auch schön sein kann). Diese Erinnerung ist verbunden mit dem Nachdenken über das So-geworden-Sein meiner Religiosität. Dabei bleibt der Blick nicht auf mir haften, sondern schaut auf meine Generation – auf die Lebens- und Glaubengeschichte(n) der Freunde, mit denen ich aufgewachsen bin, und auch auf meine Familie, meine Geschwister und meine Eltern.

Beide sind in adventistischen Familien aufgewachsen, zu einer Zeit, als die ‚Gemeinschaft der Siebenten-Tags-Adventisten‘ sich noch durch ein exklusives Selbstverständnis sowie entsprechende Heilslehren und -praktiken profilierte. Meine Mutter, jüngste Tochter einer Pastorenfamilie, und auch mein Vater (der als Sechsjähriger selbst seinen Vater verlor) sind hinsichtlich ihres Glaubens ‚unter starken Vorgaben‘ aufgewachsen. Bei alledem vermochte es die Theologie und Frömmigkeitspraxis der Gemeinde kaum, ihre wirklichen Fragen und Probleme aufzunehmen. Sie selbst haben deshalb – wie manche meiner Freunde, auch aus anderen Kirchen – inzwischen jegliche äußeren konfessionellen Strukturen hinter sich gelassen und tragen religiöse Fragen und Enttäuschung mit sich. Andere haben sich angepasst.

Ich bin meinen Eltern sehr dankbar, dass sie uns Kindern, die wir auch in der Adventgemeinde groß geworden sind, alternative Impulse mit auf den Weg gegeben haben. Ich habe zuhause, besonders von meinem Vater, erfahren dürfen, dass man ‚Glaubensdinge‘ (z. B. Predigten, Bibeltexte) anfragen darf. Wir konnten in der Familie das austauschen, was in der Gemeinde allenfalls mit dem Hinweis auf einen unzureichenden Glaubensstand oder die Unbegreiflichkeit des ‚Allmächtigen‘ abgestellt wurde (‚Du wirst es schon noch erkennen ...‘). – Meine Eltern versuchten aber auch ganz praktisch, einige alternative Freiheiten einzuräumen. Noch zu DDR-Zeiten durfte ich beispielsweise am ‚Sabbat‘ zur Schule gehen, und auch sonst haben wir uns zu adventistischen Traditionen liberal verhalten.² Doch etwa morgens das Haus zu verlassen, ohne schnell noch den Andachtstext gelesen und ein Dank- und Schutzgebet an den ‚Vater im

2 Die Vorstellung, wie andere Kinder aus unserer Gemeinde am Sonntabend ständig vom Unterricht ‚befreit‘ zu sein (weil Adventisten da Gottesdienst feiern), war für mich damals nicht etwa mit einem Privileg, sondern mit Nacharbeit und dem Gefühl sozialer Ausgrenzung verbunden. Das gleiche galt für den Verzehr von Schweinefleisch (oder für meine Eltern beim Alkoholgenuß).

Himmel‘ gerichtet zu haben, war lange mit dem Gefühl verbunden, ‚der liebe Heiland‘ sei mir an diesem Tag ungnädig und der Teufel habe leichtes Spiel mit mir. – Natürlich war auch an so etwas wie wissenschaftliche Kritik nicht zu denken, aber Fragen, die eben offen blieben (und nicht durch ‚Standardantworten‘ abgedeckt wurden), haben mich angeregt, selbst darüber nachzudenken und mich auf meinen eigenen Weg zu machen.

Meine erste große religiöse Entdeckung als Teenager war die religiöse Gemeinschaft mit anderen Christen, besonders in der Jungen Gemeinde der Evangelischen Kirche (die inzwischen auch die meine geworden ist). Selbst wenn im Erzgebirge alle Konfessionen, die sich als ‚Erben der Reformation‘ verstehen, etwas enger beieinander liegen als anderswo, erfuhr ich in dieser Zeit doch eine wesentliche religiöse Horizonsweiterung, die mich tief prägte. Der Eindruck neu gewonnener Freiheiten wurde Mitte der Neunziger durch die Aufbruchstimmung im Osten und die neuen Möglichkeiten verstärkt. Noch vor meinem Theologiestudium habe ich andere Sprachen und Kulturen Europas kennengelernt, und auch in produktiver Unterbrechung meiner Studienzeit eröffnete sich mir bei einem längeren Aufenthalt in Israel ein weiterer Blick auf mein Verhältnis zum Christentum und auf tiefliegende Formen jüdischer Spiritualität. Die sachlichen und anfangs zum Teil herb-kritisch empfundenen Inputs meines Studiums konnte ich erst nach dieser Auslandserfahrung wirklich aufnehmen und konstruktiv in meinen Glauben und meine theologischen Konzepte integrieren.

Diese religiöse Biographie kann nicht vollständig sein und hat möglicherweise entscheidende Momente noch ausgeblendet – beispielsweise mein unsicher-ambivalentes Vaterverhältnis, oder die alles neu definierende Erfahrung, selbst zum ersten Mal Vater zu werden.

Dieses autobiographische Vorwort hätte bereits seinen Zweck erfüllt, würden beim Lesen dieser Arbeit auch umrisshaft einige Konturen von der eigenen Motivation deutlich. Sie liegt nicht nur darin, mich selbst ein wenig mehr zu verstehen. Sondern ich bin letztlich davon motiviert, das, was ich selbst an tragenden und öffnenden Grundstrukturen in meiner eigenen religiösen Entwicklung und Vergemeinschaftung erfahren habe, auch den Kindern von heute und morgen zu ermöglichen. – Durch diese Offenlegung möge dem Leser die Perspektivität deutlich werden, die mich als Forscher bestimmt und von der ich nicht absehen kann.

Rostock, im Sommer 2008



Einleitung

Die Rostocker Langzeitstudie als Ausgangspunkt

Die vorliegende Arbeit ist Teil des Projektes der ‚Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen‘. Diese qualitative Untersuchung wird von Anna-Katharina Szagun mit einem langen persönlich wie fachwissenschaftlich motivierten Vorlauf in Rostock seit 1999 durchgeführt. Der größte Teil der Datenerhebung wurde 2006 abgeschlossen. Doch noch bis in die Gegenwart bestehen zu einigen der insgesamt etwa 60 Heranwachsenden gute Kontakte. Die jüngste Entwicklung dieser ‚Kinder‘, die inzwischen fast erwachsen geworden sind, verfolgt Szagun, solange sie noch zu erreichen sind, weiter.

Im ersten Band der im Zuge der Auswertung des Forschungsprojektes von ihr und Klaus Kießling herausgegebenen Reihe „Kindererleben/ Kindertheologie“ (KET) ist die (Vor-)Geschichte des Projekts von Szagun selbst dokumentiert. (vgl. Szagun 2006, 21–26.40)³ Szagun verdeutlicht die Anliegen und Ziele der Rostocker Langzeitstudie vor dem Hintergrund vorherrschender Theorien und Studien zur religiösen Entwicklung, speziell zur Ontogenese von Gottesbildern und angesichts der entkonfessionalisierten Situation in Ostdeutschland: (vgl. ebd. 27ff., 43f.) Allem voran sollen „individuelle religiöse Bildungsverläufe von Kindern – speziell fokussiert auf ihr Gottesverständnis und ihre Gottesbeziehung – in Einzelfallstudien nachgezeichnet werden“ (ebd. 43). Ziel ist hier eine Erweiterung der

3 Szagun skizziert zu Beginn ihre eigene religiöse Biographie – einer Kindheit, die von „Pfarrhausselbstverständlichkeiten“ (Szagun 2006, 21) geprägt war. Im Rückblick schreibt sie von Spannungen zwischen einem ‚dogmatisch vergitterten Gottesbild‘, ‚Gewissensängsten, Selbstzweifeln und Anpassungsdruck einerseits und ‚tiefen religiösen Erfahrungen‘ ihrer Kindheit sowie ‚aufbrechendem Reflexionsvermögen‘ und -möglichkeiten andererseits. – Sie zeigt, wie bereits diese frühen Impulse, bzw. was sie davon erinnert, ihre späteren Forschungsfragen mitbeeinflusst haben – Die Beschreibung der Genese des Projektes reicht bis in die 70er Jahre zurück. Sie lässt erkennen, wie die Erfahrungen einer kinderreichen Mutter und Pädagogin bzw. Religionslehrerin sich im Zuge einer wissenschaftlichen Laufbahn zu dem Rostocker Projekt verdichtet haben.

Wahrnehmungsfähigkeit für die Heterogenität religiöser Entwicklung von Kindern.

Da die Kinder sich in ihrer je eigenen Entwicklung und Sozialisation unterscheiden, ist es Anliegen eines zweiten Schrittes, die Vielzahl von Einzelfällen auf bestimmte sich aus dem Forschungsverlauf ergebende Muster („Cluster“) hin zu analysieren, um zu allgemeineren Aussagen über Zusammenhänge zwischen religiöser Entwicklung und beispielsweise Geschlecht⁴, Familienkonstellation, konfessionelle Bindung des Elternhauses, Bindungsverhalten und Selbstwertkonzept⁵ zu gelangen.

Ein drittes Anliegen besteht speziell in der Erforschung von Wirkungszusammenhängen zwischen gezielten didaktischen Impulsen im Religionsunterricht (etwa durch Vermittlung eines sachgerechten Bibelkonzepts) und deren Aufnahme und Weiterverarbeitung durch die Kinder (eines speziellen Samples). Dieses Anliegen zielt letztlich auf eine Verbesserung religionspädagogischer Praxis.

Zur gesamten Dokumentation der Rostocker Langzeitstudie verweise ich auf die eingangs genannte Reihe („Kindererleben/Kindertheologie“) und die bislang erschienenen Bände. Im ersten Band („Dem Sprachlosen Sprache verleihen“) werden neben ersten Einzelfallstudien auch die Samples, der Verlauf und die gesamte Methodologie erläutert. Ein Überblick dazu ist auch dieser Arbeit, dem Kapitel II.2 zu entnehmen. Ein weiterer expliziter Bezug zur theologischen Konzeption der Rostocker Studie enthält Kapitel I.2.2.2.b, wo das Gotteskonzept ausgeführt wird, das der Studie zugrunde gelegt wurde. – Der zweite Band der Reihe KET („Religiöse Heimaten“) knüpft an die Anliegen und das Vorgehen des ersten an, bündelt aber schon deutlicher wichtige übergreifende Ergebnisse („Cluster“) der Langzeitstudie. (vgl. Szagun 2008)

Die Anliegen dieser Arbeit

Muster religiöser Sozialisation beschreiben. Anliegen dieser Forschungsarbeit ist es, herauszufinden, mit welchen grundsätzlichen ‚Mustern‘ religiöser Sozialisation sich die Daten der Kinder angemessen beschreiben bzw. welche Muster sich aus ihnen selbst gewinnen lassen. Fragt man nach den musterhaften Sozialisationsbedingungen eines Kindes, so ist die Familie

4 Im Rahmen einer Qualifikationsarbeit von Ina Bösefeldt (2010).

5 Vgl. dazu die Qualifikationsarbeit von Astra Dannenfeldt (2009) KET 3.

als sein erstes und unumstritten prägendstes Umfeld unbedingt einzubeziehen. In Bezug auf die Religiosität des Kindes wird in der Rostocker Studie das Gotteskonzept als zentrale Forschungskategorie angesehen. Inwiefern das auch vor dem Hintergrund des konfessionslosen Kontextes in Ostdeutschland plausibel erscheinen darf, werde ich in besonderer Weise zu klären haben.

Es geht also in dieser Arbeit um die *religiöse Sozialisation und Entwicklung von Gotteskonzepten bei Kindern aus Familien im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands*. Die Erweiterung des Arbeitstitels – *acht Einzelfallstudien, betrachtet im Modell von Struktur und Freiheit* – weist bereits im Wesentlichen auf das Vorgehen und den Lösungsansatz meines Forschungsvorhabens hin.

Chancengleichheit für kirchliche und konfessionslose Kinder? Die Bedingungen religiöser Sozialisation theoretisch zu beschreiben und empirisch zu untersuchen, hängt im Wesentlichen davon ab, welchen Begriff von Religiosität und welche religiösen Kategorien ich zugrunde lege bzw. wie ich diese bei der Datenerhebung und -auswertung praktisch umsetze. Diese Arbeit wird zeigen, dass in aktuell relevanten Untersuchungen zur Beurteilung von Religiosität und mithin religiöser Sozialisation häufig als erstes Kriterium das Verhältnis (des Kindes bzw. der Familie) zur religiösen Institution (also zur Kirche) entscheidet oder dieses zumindest implizit, aber maßgeblich vorausgesetzt wird. Besonders führende oder zumindest stark rezipierte Religionssoziologen der Gegenwart scheinen einen vergleichsweise exklusiven Zusammenhang zwischen Religiosität und Kirchlichkeit – auch und gerade für die ostdeutsche Situation – zu bestätigen und zu unterstützen. Für einen mehrheitlich konfessionslosen Kontext bedeutete dies, dass – *cum grano salis* – die besten Chancen (respektive Bedingungen) für eine religiöse Sozialisation in den wenigen kirchlichen Familien zu finden sind; und umgekehrt, dass Kinder aus konfessionslosem Hause mit relativ geringen Chancen ‚dastehen‘, ihre Religiosität zu entfalten.

Ostdeutschland als Exempel für ganz Deutschland. Dass dieser Zusammenhang – nicht nur in meiner Darstellung eben – zu kurzschlüssig erscheint, darauf weisen nicht erst die Einzelfälle aus der Rostocker Langzeitstudie hin. Mit jeder kritischen Zurückweisung stellt sich aber, gerade angesichts zunehmender (oder sich zumindest stabilisierender) Konfessionslosigkeit, die Frage um so dringender, wie sich die Grundbedingungen religiöser Sozialisation des Kindes in der Familie und seinem Umfeld denn alternativ

beschreiben lassen. Der spezifische religionssoziologische Kontext Ostdeutschlands ist – trotz divergierender Traditionen (vgl. Kapitel I.1.2.1) – kein ‚Sonderfall‘, sondern verweist „mit seinen speziellen Fragestellungen auf Herausforderungen [...], denen sich eine an ihre Adressaten gerichtete Religionspädagogik mindestens zukünftig und in einzelnen Regionen schon jetzt in *ganz* Deutschland zu stellen hat“ (Domsen 2005c, 9; kursiv i. O.).

Entwicklung eines umfassenden Modells. Ein alternativer Vorschlag, bei der Beschreibung religiöser Sozialisation primär unabhängig von konfessioneller Bindung anzusetzen, wird im ‚Modell von Struktur und Freiheit‘ erarbeitet. Dieses Modell baut auf grundlegenden Erkenntnissen zur Sozialisation in der neueren Kinderforschung auf. In diesen Ansatz fließen wesentliche Erkenntnisse aus der religionspädagogischen Psychologie ebenso ein wie das Anliegen, den vielbeschriebenen ‚Perspektivenwechsel‘ in der evangelischen Kinder- und Jugendarbeit ernstzunehmen und damit auch im Rahmen der ‚Kindertheologie‘ neue Akzente zu setzen.

Zielbeschreibung

Im Blick auf das Rostocker Forschungsprojekt. Die Ziele dieser Arbeit liegen entsprechend ihrer Anliegen zum einen im Binnenbereich des Rostocker Forschungsprojekts selbst. Hier sind die Teilziele im Wesentlichen durch die theoretische Ausarbeitung der begrifflichen Grundlagen, des Sozialisationsmodells und vor allem durch die Auswertung der empirischen Daten der Langzeitstudie bestimmt. So bilden die acht ausführlichen Einzelfallstudien samt Bildmaterial den dichten Kern dieser Arbeit, auf den hin und von dem her die Argumentation verläuft.

Diese Teilziele werden zusammengeführt und ermöglichen es im Binnenziel, sowohl die Einzelfälle typologisierend zu betrachten, als auch in systematischer Hinsicht, die Tauglichkeit des erarbeiteten Modells zu überprüfen und übergreifende Muster religiöser Sozialisation herauszustellen.

Im Blick auf Forschung und Handlungsanleitung. Zum anderen reichen die Ziele über diese Binnenperspektive hinaus und sind da zu sehen, wo die theoretischen wie empirischen Erträge dieser Arbeit erstens im Vorfeld weiterer Forschung als Impulse zur Begriffsbildung und Wahrnehmungsschulung relevant werden.

Das weiteste Ziel möchte zweitens dahin reichen, auch Anregungen im Vorfeld praktischer Handlungsanleitung zu geben. Von besonderer

Relevanz erscheint mir hier, die ostdeutsche Situation im Zuge eines vielfältigen Perspektivenwechsels nicht mehr nur als Defizit, sondern als Chance für die religiöse Bildungsarbeit unter Heranwachsenden anzusehen.

Um diese Ziele zu erreichen, kommt man auf der Basis des Modells – also eine ausgewogene religiöse Sozialisation vor Augen – nicht umhin, über die Vernetzung religiöser Bildungsbereiche hinaus auch das hohe Potenzial der Selbstsozialisation stärker einzubeziehen und zu fördern. Denn von dieser Eigenproduktivität kann nicht abgesehen werden. – Diese Arbeit hätte jedoch schon Wesentliches erreicht, wenn es durch sie und die Kinder, die darin zum Sprechen kommen, – auch nur fragmentarisch – gelänge, unsere religiösen Sprach-, Denk- und Handlungsmuster produktiv infrage zu stellen.

Zum Aufbau

1) Der Aufbau der vorliegenden Arbeit ist weitgehend an den einzelnen Zielen orientiert. – Im Teil I werden die theoretischen Grundlagen hinsichtlich der Wahrnehmung und Entfaltung der Religiosität von Kindern aus Familien im konfessionslosen Kontext gelegt. Dafür setze ich mich in Kapitel I.1 mit den Begriffen und der empirischen Wirklichkeit von Religion und Religiosität auseinander.

Im Kapitel I.2 wird der Fokus dann stärker auf die Kinder gelegt. Denn obwohl sie gleichsam die Forschungsobjekte dieser Arbeit bilden, werden sie hier als religiöse Subjekte in den Mittelpunkt gestellt. – Im Rahmen dieser Darstellung erfolgt auch die Bezugnahme auf das Gotteskonzept. Ob und inwiefern dieses als zentrale Forschungskategorie der Religiosität von Kindern angesehen werden kann, wird hier unter Bezugnahme auf den eigenen theologischen Standpunkt diskutiert.

Kapitel I.3 wendet sich nun den Entfaltungsmöglichkeiten religiöser Potenziale zu. Das Augenmerk richtet sich hier zunächst auf den Sozialisationsbegriff und verschiedene Ansätze zur religiösen Sozialisation. Vor diesem Hintergrund wird das ‚Modell von Struktur und Freiheit‘ profiliert. – Der überwiegende Teil dieses Kapitels dient dazu, das Modell an der zentralen Sozialisationsinstanz, der Familie, durchzubuchstabieren. Die Bezüge hierfür bilden nach wie vor der ostdeutsche Kontext sowie zahlreiche theoretische und empirische Studien. Auf deren Basis werden bereits erste Einsichten gewonnen, wie sich unter den übergreifenden Aspekten

von Struktur und Freiheit familiäre religiöse Sozialisationsbedingungen beschreiben und vergleichen lassen. Von besonderem Interesse sind hier die Zusammenhänge zwischen Familie und konfessioneller Bindung bzw. Konfessionslosigkeit.

II) Auf Basis der theoretischen und von Vergleichsstudien angereicherten Grundlegung im ersten Teil wird in Teil II dieser Arbeit ausgewähltes empirisches Material der Rostocker Langzeitstudie ausgewertet. – Den Einzelfallstudien selbst gehen in Kapitel II.1 entscheidende, teils apologetische und forschungsmethodologische Betrachtungen voraus, die mit den Herausforderungen und Möglichkeiten der empirischen Sozialforschung an Kindern konfrontieren.

Kapitel II.2 versucht so ausführlich wie nötig das Forschungsdesign und die Methoden zu plausibilisieren, unter denen die auszuwertenden Daten erhoben wurden. Das eigene Vorgehen bei der Auswertung ist anhand Kapitel II.3 nachzuvollziehen.

Schließlich folgen unter II.4 die acht ausführlichen Einzelfallstudien. Sie bilden den umfangreichsten Teil dieser Arbeit und zugleich ihr Kernstück. Die Dokumentation des Bildmaterials findet sich im Beiheft.

III) Teil III dient der zielorientierten Reflexion des empirischen zweiten Teils im Spiegel seiner Grundlegung von Teil I. Hier werden die oben beschriebenen Ziele als Erträge formuliert: im Rahmen der Problemstellungen dieser Arbeit als Binnenenerträge (III.1) und abschließend (III.2) als zu exportierende Erträge im Vorfeld der Forschung und praktischer Handlungsanleitung.

Reflexion des wissenschaftlichen Vorgehens

Lineare Argumentation und Zirkularität des Prozesses. Die theoretische Grundlegung in Teil I versucht einerseits, dem Anspruch gerecht zu werden, eine in sich geschlossene, wissenschaftlich plausible Argumentation zu führen, die das oben genannte Arbeitsthema eher unabhängig von der im Hintergrund stehenden Rostocker Langzeitstudie bearbeitet. Die sich daraus ergebenden Annahmen (das Modell und erste Einsichten zu seinem Distinktionsvermögen) werden im sich anschließenden Teil II anhand der empirischen Daten aus Rostock überprüft, um daraus wiederum übergreifende Sozialisationsmuster und grundlegende Konsequenzen abzuleiten (Teil III).

Andererseits sind von Anfang an bereits die Anliegen, Ziele und vorhandene Teilergebnisse der Rostocker Langzeitstudie und die sich daraus ergebenden Fragen mit im Blick. Von dieser Studie gehen wichtige Impulse für das Thema und die Ziele der vorliegenden Arbeit aus. Die religiöse ‚Produktivität‘ und gleichzeitig die Situation der Rostocker Kinder veranlasst, jenseits volkskirchlicher Verhältnisse sowohl nach dem Verständnis und der Wahrnehmung von Religion bzw. Religiosität zu fragen wie auch nach Möglichkeiten ihrer Entfaltung. – So stand und steht das hier entwickelte Modell zur religiösen Sozialisation in ständiger Korrespondenz mit der Wirklichkeit, die es letztlich beschreiben soll – den Biographien der Kinder aus der Rostocker Studie (und anderen Untersuchungen, wie der von Flöter [2006] oder Beispielen aus der Alltagswahrnehmung). Die religionssoziologische Fokussierung auf die Familie in konfessioneller Bindung oder ihrer Unabhängigkeit bezieht sich fortwährend auch auf die Rostocker Verhältnisse und die Problemstellungen, wie sie sich aus Mustern der Studie im Voraus bereits abzeichneten, wenn sie auch noch kein vollständiges Bild ergaben.

Dass damit Voraussetzungen gleichzeitig wiederum zum Gegenstand der Untersuchung werden (Teil II), weist letztlich auf einen offenen, zirkulären Prozess in dieser Forschungsarbeit hin, wie er etwa in der sogenannten ‚Grounded Theory‘⁶ oder ‚qualitativen Heuristik‘⁷ begründet wird, und auf dessen Produktivität hier nicht verzichtet werden soll.

Deduktive Entfaltung. Dennoch ist der Aufbau dieser Arbeit (s.o.) insgesamt so gestaltet, dass sich ihr Thema deduzierend entfaltet und auch ohne die produktiven Ein- und Rückflüsse der vorliegenden und gewonnenen Erkenntnisse plausibel bleibt. Wo also z.B. im theoretischen Teil (I) bereits Bezüge zum Rostocker Forschungsprojekt erkennbar werden (ohne dass die Daten bereits vorgestellt oder deren Aussage bzw. gar ‚Gültigkeit‘ als erwiesen angesehen werden könnte), da geschieht dies immer in einer Weise, die an jener Stelle keine tragende argumentative Funktion darstellt, sondern eher den Charakter einer Richtungsangabe, einer Anregung zur weiteren theoretischen Beschäftigung oder eines vorläufigen ‚Prüfsteins‘ hat.

6 Vgl. Glaser, B. G./Strauss, A. L.: *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago 1967 (¹¹1980; Übersetzung: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*, Bern 1998.) – vgl. dazu auch Zimmermann 2006.

7 Vgl. Kleining 1995.

Ambivalenz zwischen Bestimmbarkeit und Offenheit. Die Ambivalenz von der Offenheit dieser Arbeit, die sich gleichzeitig in einen bestimmbaren, wissenschaftlich argumentativen Diskurs begibt, zeigt sich nicht nur in ihrer Gesamtgenese, sondern auch bei der Erarbeitung maßgeblicher Begriffe, wie der der Religion bzw. Religiosität, der – wie auch der Gottesbegriff – erst durch die Vielheit der Perspektiven je mehr, desto besser erschlossen wird und doch nie vollständig umfasst werden kann – und wie diese Begriffe auch in sich je eine solche Dynamik aufweisen. Das Sozialisationsmodell selbst zeigt das Miteinander von Bestimmtheit und Offenheit. Auch und besonders die Auswertung der Kinderdaten in Teil II der Arbeit führt zu der Erkenntnis, dass selbst bei der Vielzahl der Erhebungsmethoden und dem Bemühen um angemessene Interpretation die Fraglichkeit einer jeden Kinderbiographie letztlich offen bleibt.

Diese Art wissenschaftlichen Arbeitens ist Ausdruck einer Auffassung unserer Wirklichkeit, die wir zwar mit allem umfänglichen Bemühen beschreiben, erklären und deuten können, – die sich aber sowohl eines eindeutigen Zugangs als auch einer eindeutigen Bestimm- und Formbarkeit immer wieder entzieht und uns wie Kinder mit unerwarteten Fragen konfrontiert.

TEIL I

GRUNDLAGEN:

RELIGION WAHRNEHMEN UND ENTFALTEN



1. Religion: Begriff und Wirklichkeit – Grundlagen für einen religiösen Dialog in Ostdeutschland

Anliegen dieses Kapitels¹ ist es, Grundlagen in Hinblick auf Religion und Religiosität zu erarbeiten, die im Rahmen der „Rostocker Langzeitstudie zur Entwicklung von Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen“ (vgl. Szagun 2006), leitend waren und sind. Ziel ist es, das weite Feld von Religion und Religiosität abzugrenzen, innerhalb dessen wir uns mit dieser Studie bewegen. In dieser Hinsicht ist dieses Kapitel als eine Art Selbstverortung zu verstehen. Eine begriffliche Annäherung, wie sie hier im ersten Unterkapitel (1.1) geführt wird, erachte ich aber auch aus forschungstheoretischen Gesichtspunkten als notwendig. Die Diskussion dieser Begriffe, besonders der Religiosität, ist m. E. fortwährend als ein „Desiderat religionspädagogischer Grundlagenforschung“ (Angel, H.-Ferdinand 2002, 4; ders. 2002a, 8f.) anzusehen. Denn es hängt maßgeblich von diesem Verständnis ab, ob und auf welche Weise überhaupt ein Dialog über Religion und Religiosität möglich ist (in diesem Sinne ist die Wendung ‚religiöser Dialog‘ aufzufassen). – Welche Annahmen sind vorzusetzen und zu begründen in Hinblick auf die Religiosität der Kinder selbst wie deren Umwelt? – Wie weit sind die begrifflichen Kreise um Religion und Religiosität zu ziehen, um keine der vielfältigen (u. U. religiösen) Weltansichten vorzeitig auszuschließen, aber auch keine religiös zu vereinnahmen? – Welche empirischen Untersuchungen zeigen sich einerseits theoretisch anschlussfähig und ermöglichen es andererseits, die gesellschaftliche wie individuelle Wirklichkeit angemessen zu erfassen? – Möglichen Antworten auf solche Fragen wird stärker im zweiten Unterkapitel (1.2) nachgegangen.

1 Dieses erste Kapitel wurde in einer überarbeiteten Form im zweiten Band der Reihe KET bereits vorveröffentlicht. (vgl. Fiedler 2008)

Religion und Religiosität. Bevor ich mich dem Problem der begrifflichen Fassung von Religion selbst zuwende, sei dieser einleitend von dem der Religiosität abgegrenzt.

Gemeinhin – damit nehme ich eine zeitgenössische wissensorganisatorische Perspektive ein – werden mit ‚Religion‘ zunächst alle Phänomene umfasst, die im Besonderen auch unter ‚Religiosität‘, ‚Spiritualität‘, ‚Glauben‘ oder ‚Kirche‘ und unter allem wahrgenommen werden, was hier in philosophischen, theologischen, gesellschaftlichen oder individuellen Bereichen noch assoziiert werden könnte. Beispielsweise finden sich die angedachten Themen im universitären Fächerkanon, wie etwa in der *Religionssoziologie*, *Religionspsychologie* und *Religionspädagogik*, wieder. Dieser Grundstruktur ist, zumindest in Deutschland, nur noch die der Fakultäten (der Philosophischen oder Theologischen) übergeordnet. Ebenso heißt das Schulfach, in dem der oben assoziierte Phänomenkreis am ehesten zur Sprache kommen sollte, ‚Religion‘ (und eben nicht ‚Glauben‘). Aber auch in populärwissenschaftlichen Kategorisierungen, z. B. in journalistischen Ressorts, Wissensspielen, oder Bibliotheken zeichnet sich ‚Religion‘ gleichsam als begriffliche Einstiegsstelle einer Universalenzyklopädie aus. In dieser wissensorganisatorischen Hinsicht ist Religion (wie Politik, Medizin oder Geschichte) ein weiter Oberbegriff, der allenfalls noch von Kategorien wie ‚Kultur‘ oder ‚Leben‘ (so z. B. in der Wochenzeitung DIE ZEIT) umfasst werden kann.

Gleichzeitig aber wird ‚Religion‘ in den Wissenschaften, die sich mit ihr beschäftigen, häufig auch als ein Unterbegriff verwendet. Dieser bezeichnet dann jegliche religionsgeschichtlich oder wissenschaftlich (eher normativ) ausgeformte inhaltliche und funktional-strukturelle Elemente des Universalbegriffes Religion, sei es in organisatorischer, ritualisierter oder in textlicher Form, z. B. ‚das Christentum als Religion‘ oder ‚Religion bei Niklas Luhmann‘. – Davon lässt sich ‚Religiosität‘ unterscheiden, worunter eher individuelle Haltungen, also persönlich je unterschiedliche Religionsphänomene zusammengefasst werden, die – ebenso methodisch, aber weniger normativ – so etwas beschreiben wie z. B. ‚Gottesvorstellungen von Konfessionslosen‘ oder ‚das Gebetsverhalten Einzelner‘.² – Ist im Fol-

2 Vgl. Zwergel 1976, 14; Beile 1998, 25; Ziebertz (u. a.) 2003, 18; indirekt auch Pollack 2003, 12f. und im Rahmen seines Typologisierungsversuchs: ebd. 51f.; vorausgesetzt auch bei der Messung von Religiosität bei Pollack/Pickel 2003, 4; Grom 2000, 16 (Grom parallelisiert aus seiner Sicht die Begriffe Religiosität/Religion mit Glauben/Glaubensgemeinschaft; vgl. ebd.); zur Alltagssprache und Begriffsgeschichte von Religiosität vgl. Hemel 2002.

genden von Religion bzw. Religiosität die Rede, dann – sofern nicht anders vermerkt – in diesem, hier zuletzt dargelegten Sinne. Das Eigenschaftswort ‚religiös‘ ist nicht eindeutig einem der bislang erwähnten Begriffe zuzuordnen. Es lässt sich nur aus seinem jeweiligen Kontext erschließen.

Von den Begriffen ‚Spiritualität‘ bzw. ‚spirituell‘ lässt sich ‚Religiosität‘ insofern abgrenzen, als sie zwar beide in dieselbe Richtung weisen, aber der Begriff Spiritualität religiöse Phänomene stärker aus (geist-)theologischer Perspektive zur Sprache bringt. (vgl. dazu auch Pirner 2002, 67f. [mit Bezug auf Trembl 1997]³) Um mit dem Begriff Spiritualität zu arbeiten, ist also m. E. eine systematisch-pneumatologische Grundlegung notwendig.⁴ Zwar kann Spiritualität dann auch mindestens so eine begriffliche wie phänomenologische Tragweite wie Religiosität entfalten, aber sie bleibt damit zumindest in unserem Diskursraum derzeit noch wenig anschlussfähig, besonders für die Religionssoziologie.

Aktuell versucht Anton A. Bucher, den Spiritualitätsbegriff, der im angelsächsischen Raum, wesentlich etablierter ist, auch hier im Rahmen der Kindertheologie einzuführen. Ohne sich auf eine Definition festlegen zu wollen, sieht er mit Spiritualitätsforschern den Kern von Spiritualität im ‚Beziehungsbewusstsein‘ (‚Gefühl der Verbundenheit‘) und der ‚Selbsttranszendenz‘, was sich vor allem in mystischen Erlebenskategorien (‚Intensivverfahren‘) äußert. (vgl. Bucher 2007, 22ff.) – Bucher scheint es „angemessen, ‚Religiosität‘ und ‚Spiritualität‘ als sich überlappende Konstrukte aufzufassen“ (ebd. 22). Bei dem Konstrukt von Religiosität, von dem er ausgeht, sei der Spiritualitätsbegriff phänomenologisch umfassender und erfahre auch populär eine breitere Akzeptanz. (vgl. ebd. 21)

1.1 Zur Bestimmung von Religion – ein Ebenen differenzierender Ansatz

Mit der folgenden Darstellung möchte ich in einen theoretischen Diskurs über Religion eintreten.⁵ Religion soll hier auf verschiedenen Ebenen mit

3 Hubert Trembl beschreibt den Spiritualitätsbegriff noch stärker reflexiv als „Verhalten zur eigenen Religiosität und ihre Integration in die eigene Biographie“ (ders. 1997, 123).

4 Etwa auf Basis von Paul Tillichs Systematischer Theologie, Bd. III (1966).

5 Vgl. Schieder 2001, 75–81 „Religion als diskursiver Tatbestand“ (mit Bezug auf Arbeiten von Joachim Matthes und auf Michel Foucault [Archäologie des Wissens, Frankfurt/M. 1992]): Es sei sinnvoll, Religionsdefinitionen „– seien sie theologischer, philosophischer, soziologischer oder psychologischer Provenienz – als Religionszuschreibungspraktiken

je eigenem Wirklichkeitsverständnis wahr-genommen werden. Denn (das sei vorausgreifend gesagt) Religion stellt nicht nur ein umfassendes Instrumentarium zur Wirklichkeitsdeutung bereit, – sondern sie ist selbst Gegenstand unzähliger, im stetigen Wandel begriffener Deutungen geworden.⁶ Die Idee, Religion auf einen Begriff zu bringen, gilt nach Franz-Xaver Kaufmann als „eine europäische Erfindung nachaufklärerischer Provenienz“ (ders. 1989, 65), die bislang nicht zu *einem*, sondern zu vielen Begriffen – und damit verbundenen Problemen – geführt hat. Religion wird hier mit Kaufmann zunächst als „problemanzeigender Begriff“ (Kaufmann 1999, 82)⁷ verstanden. Die einzelnen Definitionsansätze von Religion werden deshalb hier nicht nur vorgestellt, sondern sie sollen auch kurz problematisiert werden. – Jedoch aufgrund der sich ergebenden Probleme eine allgemeinere Bestimmung von Religion abzulehnen, wie etwa Kaufmann selbst es tut (vgl. ebd. 74; ders. 1989, 82f.), stellt für das Anliegen der vorliegenden Untersuchung keine weiterführende Option dar.⁸

Auf der je eigenen Ebene der verschiedenen Ansätze sollen deshalb zentrale Begriffe für Religion bestimmt werden. Die Gültigkeit dieser Begriffe erhebt aber keinen Anspruch auf eine universale Normativität, sondern sie erstreckt sich innerhalb der für die jeweilige Ebene charakteristischen Grenzen, die sich aus dem je spezifischen Wirklichkeitsverständnis, z. B. der theologischen Anthropologie oder der Soziologie, (oder auch in den verschiedenen geschichtlichen Religionen) ergeben. Religion wird also hier innerhalb verschiedener Rahmen (Ebenen) betrachtet, aus deren Übereinstimmungen (Konvergenzen) und gegenseitigen Bezugnahmen sich eine minimalisierte Bestimmung von Religion ergibt. Damit wird m. E. einerseits dem ‚Offenhalten‘ des Religionsbegriffes, wie es beispielsweise den Religionswissenschaftlern Hans Kippenberg oder Jacques Waardenburg

zu verstehen, die von bestimmten Diskursräumen, von bestimmten Aussage- und Verstehensgewohnheiten bestimmt werden“ (ebd. 80).

6 So auch Ziebertz (u. a.) 2003, 13.

7 Vgl. Kaufmann 1989, 30; dazu Könemann 2002, 64f.87.

8 Auch Hans-Georg Ziebertz (u. a. 2003) hält sich in seiner Untersuchung zur Religiosität von Jugendlichen mit eigenen Abgrenzungen der Begriffe von Religion bzw. Religiosität stark zurück. Er sieht das ‚Diskursuniversum‘, als dessen Vertreter er sich selbst sieht, in Bewegung. Daher kommt es für ihn zu der „merkwürdigen Situation, dass wir eine Studie durchführen, bei der die Untersuchung selbst zur Klärung dessen beiträgt, was unter ‚Religiosität‘ verstanden werden kann.“ (ebd. 19) – Das hat aber m. E. zur Folge, dass erstens sein eigenes Verständnis dieser Begriffe jetzt unweigerlich implizit in die Datenerhebung (etwa bei der Erstellung der Fragebogenitems) wie auch in die Auswertung und Typologisierung mit einfließt, und dass zweitens kein Vergleichsbegriff zur Verfügung steht.

anliegt, (vgl. Hock 2002, 18–21) entsprochen, ohne andererseits auf eine allgemeine (d.h. hier minimalisierte) Bestimmung von Religion zu verzichten. Denn diese bleibt offen, ihre Bedeutung auf der jeweiligen Ebene (möglicherweise auch in den unterschiedlichen geschichtlichen Religionen) mit je eigenen Merkmalen und Nuancen erst noch zu entfalten.

Zuerst (1.1.1–1.1.2) möchte ich mich exemplarisch einigen prägnanten Ansätzen zuwenden, die universale (zumeist philosophische und theologische) Grundbegriffe deduzieren, um Religion in Hinblick auf ihr ‚Objekt‘ oder ‚Subjekt‘ ‚an sich‘, d.h. inhaltlich bzw. strukturell zu erfassen. Demgegenüber, zum Teil auch darauf aufbauend, (1.1.3) sollen Erklärungsweisen gezeigt werden, die, in stärkerer Distanz zum ‚Wesen‘ der Religion, Zugriffe gesellschafts- bzw. humanwissenschaftlicher Analyse zu ermöglichen suchen. Ihr Vorgehen ist insofern eher induktiv, da sie weniger von Begriffen ausgehen als viel mehr an sozialen oder individuellen religiösen Phänomenen (als Funktionen von Religion) orientiert sind. Ein aus diesem Problembewusstsein abgeleiteter Ansatz (1.1.4) ist Ziel dieses Unterkapitels.

Die Gliederung des Textes erfolgt weitgehend systematisch. Die von den jeweiligen Personen vertretenen Ansätze kommen deshalb unter je verschiedenen Aspekten zur Sprache.

1.1.1 Objektorientierte Ansätze

Die Objektivität von Religion. Bereits durch gesellschaftliche und ethnologische Beobachtungen gestützt, befindet *Emile Durkheim* in seiner Schrift „Die elementaren Formen des religiösen Lebens“ (zuerst 1912), dass in der Religion die Welt grundlegend in zwei Gegenstandsbereiche unterschieden werden könne: ‚Heiliges‘ und ‚Profanes‘. (vgl. Durkheim 1994, 62ff.) „Diese Unterscheidung kondensiert [...] Objektivationen“ (Luhmann 1993, 280), nämlich von an sich religiösen Inhalten und solchen, die es nicht sind. Es entsteht der Eindruck, Religion hafte wie eine Substanz an besonderen Objekten. Die Religionswissenschaft wird hier unausweichlich vor die Frage gestellt, was im konkreten Fall nun als ‚heilig‘ und damit religiös relevant anzusehen ist: Seien es ‚Gott‘ oder ‚Götter‘, „die den Gegenstand ihrer Verehrung abgeben“ oder „unbestimmte [...] Formeln wie Sein, Natur, Gerechtigkeit, Frieden, kosmische Energie oder Schicksal“ (Pollack 2003, 32f.)⁹ bis hin zu dem zentralen Begriff des

9 Bei Gott-/Götterglaube mit Verweis, z.B. auf Widengren, G.: Religionsphänomenologie, Berlin 1969, 4; Lanczkowski, G.: Einführung in die Religionswissenschaft,

‚Heiligen‘, den *Nathan Söderblom* (1913)¹⁰ und *Rudolf Otto* (1917)¹¹ auf der grundlegenden Unterscheidung Durkheims etablierten. Je bestimmter die Inhalte formuliert sind, desto enger wird der Kreis dessen, was als Religion bestimmt werden kann. Hier besteht die Gefahr, Phänomene auszuschließen, die von anderen Gesichtspunkten aus (z. B. im Selbstverständnis oder in funktionaler Hinsicht) durchaus religiöse Qualität zeigten.

Problematisch an diesen Ansätzen ist, dass das Religiöse der vielfältigen Inhalte oder Objekte nicht als per se gegeben angesehen werden kann. Ohne eine – wie auch immer gegebene – religiöse Wirklichkeit von vornherein zu diskreditieren und etwa als irrational zu betrachten, entzieht sich Religiosität (vielleicht besser: die Religionshaftigkeit) eines Gegenstandes, wie sie hier angenommen wird, doch weitgehend wissenschaftlich-empirischer Plausibilisierung. Auch Versuche, den Bezugsgegenstand von Religion so weit wie möglich zu fassen, müssen sich prinzipiell dieser Kritik stellen: Die Rede von „superhuman beings“ (Tylor), einer „übersinnlichen und ewigen Welt“ (Heiler), „Grundlagen der Existenz“ (Bianchi) oder die Überzeugung, dass dem Menschen an den Grenzen seines Lebens ein „Etwas [...] in den Weg tritt“ (Leeuw 1933, 645) sind wohl unter Umständen theologisch oder philosophisch aussagekräftig, stehen aber immer in der Gefahr, aufgrund dieser Universalität sich konkret überprüfbarer Inhalte zu entziehen. (vgl. Pollack 2003, 34)¹²

Immanenz und Transzendenz als ‚Codierung‘ der Religion. Dass jedoch auf substanzielle Vorentscheidungen bzw. Inhalte nicht verzichtet werden kann, zeigt sich sogar bei (den später zu erörternden) funktionalen Religionstheorien wie der des Soziologen *Niklas Luhmann*. Wenn er in seiner Systemtheorie von grundunterscheidenden „Codes“ schreibt, dann bedeute das nach Detlef Pollacks Luhmann-Interpretation die Angabe von „substanziellen Argumenten“ (ebd. 72), deren Gegebenheit für eine

Darmstadt 1980, 23f.; sonst auf Luckmann, T.: Das Problem der Religion in der modernen Gesellschaft [...], Freiburg 1963, 66ff.; Neubert 1986, 5ff.

10 Ders.: Artikel ‚Holiness‘, in *The Encyclopaedia of Religion and Ethics*, Bd. VI (zuerst Edinburgh [u. a.] 1913), 731–741 (deutsche Übersetzung in Colpe, Carsten (Hg.): *Die Diskussion um das „Heilige“*, Darmstadt 1977, 76–116).

11 Ders.: *Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen*, Breslau 1917.

12 Mit Verweis auf Tylor, E. B.: *Primitive Culture*, London 1871, 383f.; Heiler, F.: *Die Religion der Menschheit*, Stuttgart 1962, 13; Bianchi, U.: *Probleme der Religionsgeschichte*, Göttingen 1964, 79; Leeuw, G. v. d.: *Phänomenologie der Religion*, Tübingen 1956, 778 (= 1933, 645).

spezifische – und damit überhaupt erst relevante – Unterscheidung (Religion/nicht Religion) notwendig erscheint. (vgl. ebd. 60) Bei der Codierung von Religion geht es nach Luhmann dabei „primär um die Differenz von Immanenz und Transzendenz“ (Luhmann 1993, 298). Armin Nassehi sieht darin „eine immanente Thematisierung transzendenter Instanzen“, – wie wenn ein „Außen [...] an die Welt herantritt“ (Nassehi 1995, 121). Das Transzendente wird bei Luhmann nicht einfach verobjektiviert, es muss für sich gesehen unbestimmbar bleiben. (vgl. Luckmann 1993, 313 und Pollack 2003, 64) Um es allerdings kommunizierbar zu machen, sind in der Religion (immanente) Chiffrierungen notwendig, die als Symbole verstanden werden können: „Gott, Jenseits oder [sogar wiederum der Begriff] Transzendenz [selbst] sind solche Chiffren, mit denen das Unbestimmbare bezeichnet wird“ (Wohlrab-Sahr 2001, 165; Einfügungen MF).¹³

Das Symbol des ‚Seinsgrundes‘. Aus theologischer Perspektive beantwortet Paul Tillich die Frage nach dem Gegenstand der Religion mit dem „Objekt ‚unendlichen Interesses‘ (Kierkegaard)“, als „das, was uns unbedingt angeht“ (Tillich 1956, 19f.) und dessen Inhalt „über unser Sein^[14] oder Nichtsein entscheidet [...] aber selbst *über* allen Bedingungen steht“. (ebd. 21f.; Einfügung MF) Dieses bezeichnet Tillich als den ‚Grund des Seins‘ oder ‚Sein-Selbst“ (ebd. 29). Gegen jedwede Verobjektivierung des Religiösen als dem an sich Unverfügbaren wendet Tillich ausdrücklich ein, dass die verwendeten Begriffe ‚Sein-Selbst‘ oder ‚Seinsgrund‘ lediglich symbolische „Träger dessen [...] [sind,] was uns unbedingt angeht, ohne dass es selbst unbedingtes Gewicht erhält“ (ebd. 20). Das Wesen von Religion steht deshalb nie selbst als ‚Objekt‘ zu Händen, weder dem Glaubenden, noch dem Forschenden, sondern kann nur mittels Symbolen – symbolischer Rede und symbolischer Handlungen – zur Sprache und Darstellung gebracht werden.

13 Zum Gottesbegriff vgl. Luhmann 1993, 315ff.; Pollack 2003, 63.

14 Der eigentlich philosophisch-ontologische Systemansatz bei dem grundlegenden Begriff des Seins geht weiter als Tillichs frühere Ansätze beim Wahrheits- und dem Sinnbegriff und nimmt die existenzielle Bedeutung von Wahrheit (vgl. Tillich 1956, 9) und Sinn (vgl. ebd. 22) gleichzeitig mit auf. (vgl. das Kapitel „Die Frage nach dem Lebenssinn“ in Tillichs Vortrag „Nichtkirchliche Religionen“ [1928], in ders. 1964, 13–31, hier 22ff. und ders.: Religionsphilosophie [Sonderausgabe vom 1925 erschienenen „Lehrbuch der Philosophie“], Stuttgart 1969, 47ff.)

Zusammenfassung

Will man auf substanzielle Aspekte bei der Bestimmung von Religion (als Hypothese) nicht verzichten, um eine begriffliche, d.h. inhaltliche Leere zu vermeiden, dann sind die Grenzen so zu gestalten, dass einerseits eine grundsätzliche Offenheit, eine Weite bzw. eine Universalität ermöglicht wird, die keine eventuell religiösen Phänomene frühzeitig ausschließt und die Religion auch durch keine spekulative Verobjektivierung auf ein bestimmtes ‚Wesen‘ festlegt. Die Begriffe ‚Transzendenz‘ oder ‚Seinsgrund‘ scheinen mir unter Beachtung ihrer Symbolhaftigkeit dafür geeignet.

Um aber andererseits nicht allein philosophische oder theologische Prämissen zu formulieren – erscheinen mir diese wegen ihrer ‚Grundsätzlichkeit‘ auch noch so unverzichtbar –, ergeben sich doch die Forderungen nach historischer Konkretion und empirischer Überprüfbarkeit religiöser Phänomene. Die Bestimmung von Religion bleibt also im Sinne Tillichs auf konkrete symbolische Kommunikation und deren Verweischarakter angewiesen.¹⁵

1.1.2 Subjektorientierte Ansätze

Religion als existenzielle Betroffenheit. Tillichs theologische Bestimmung von Religion als „das, was uns unbedingt angeht“, indem es „über unser Sein oder Nichtsein entscheidet“ (Tillich 1956, 21), impliziert neben der ontologischen Aussage gleichzeitig auch eine existenzielle. Denn das „‚Sein‘ bedeutet das Ganze der menschlichen Wirklichkeit, die Struktur, den Sinn und das Ziel der Existenz.“ (ebd. 22) – Damit ist eine Perspektive eröffnet, die Religion in den Grunddimensionen des Menschseins verortet. In dieser Sichtweise stehen also nicht die religiösen Objekte selbst im Mittelpunkt der Betrachtung – die Gegenstände und Inhalte, auf die Religion gerichtet ist. Sondern das menschliche Subjekt erfährt seine Existenz grundlegend und existenziell ‚betroffen‘ von etwas, auf das es sich wiederum ausrichtet. Diese existenzielle Betroffenheit ist nach Tillich auch ein Kriterium für die theologische Perspektive, im Unterschied von der philosophischen. Entscheidend ist hier, *dass* und *wie* Religion *anthropologisch* begründet wird und *auf welche Art und Weise* sich Religion als menschlicher Wesenszug vollzieht. – Dieser ‚Wesenszug‘ soll nicht als spekulative, sondern als existenzielle Aussage verstanden werden, in der sich menschliche Grunderfahrungen verdichtet haben. Doch auch hier befinden wir

15 Vgl. den Bezug auf Tillichs Symboltheorie am Ende von 1.4.a.

uns noch auf einer philosophischen bzw. theologischen Ebene, auf der universale anthropologische Voraussetzungen für sozial oder psychologisch zu erfassende religiöse Phänomene angenommen werden.¹⁶

Diese Subjektorientierung ist spätestens mit der europäischen Aufklärung etabliert worden: Bei *Kant* lässt sie sich als die ‚metaphysische Wende‘ bezeichnen – vom ‚Ding an sich‘ hin zur Untersuchung bewusstseinstheoretischer Voraussetzungen. Aber an den religiösen Vollzügen des Einzelnen ausgerichtete Ansätze sind Bestandteil allgemeiner Religionsgeschichte. Um aus der christlichen Tradition zwei Beispiele zu nennen, möchte ich hier nur auf *Augustins* *Confessiones* verweisen, dessen ‚unruhiges Herz‘ gleichsam als tief menschlicher Ausgangspunkt jeder religiösen Regung erscheint.¹⁷ Auch *Martin Luther* verwendet den Ausdruck ‚Herz‘, um die religiöse Motivation des Menschen anzusprechen: ‚Sein Herz an etwas hängen‘ – d. h. auf etwas zu vertrauen, sich zu verlassen – bildet für Luther die notwendige subjektive Entsprechung für sein Gottesverständnis. (vgl. Luther 1983a, 20)

Grundlegung des religiösen Bewusstseins. Eine für die Moderne entscheidende theologisch-anthropologische Weichenstellung erfolgte mit der Religionstheorie *Friedrich Schleiermachers*. In seinen Reden „Über die Religion“ erfährt die Religion eine Grundlegung als des Menschen „Sinn und Geschmack fürs Unendliche“ (Schleiermacher 1997, 36 [1799, 53]). In seiner sogenannten „Glaubenslehre“ ist es das „schlechthinnige Abhängigkeitsgefühl [...], [als] ein allgemeines Lebelement“ (ders. 1999, 174f. [1830/31, 187]; Einfügung MF), das er in unmittelbarer Verbindung mit dem religiösen Selbstbewusstsein darstellt. Dieses ‚Abhängigkeitsgefühl‘ sei in allen Menschen „an und für sich [...] dasselbe“, woraus folgt, „dass es nicht auf irgendeiner Modifikation des menschlichen Daseins beruht, sondern auf dem schlechthin gemeinsamen Wesen des Menschen, welches die Möglichkeit aller jener Differenzen in sich schließt, durch welche der besondere Gehalt der einzelnen Persönlichkeit bestimmt wird“ (ebd. 175 [188]). Schleiermacher betrachtet den Menschen grundsätzlich mit „einer

16 Vgl. Angel 2002, 4 bzw. ders. 2002a, 13 (Religion als ‚anthropologische‘ oder ‚biologisch grundgelegte Ausstattung‘ des Menschen).

17 Vgl. Augustinus 1996 (1934), I,1: „Fecisti nos ad te et inquietum est cor nostrum, donec requiescat in te“ („Du hast uns zu deinem Eigentum erschaffen und ruhelos ist unser Herz, bis es ruht in dir.“).

religiösen Anlage geboren“ (ders. 1997, 96 [1799, 144]).¹⁸ – Das Verdienst Schleiermachers, Religion als eigenständige Größe etabliert zu haben, die keiner Konstitution von außen (durch Metaphysik, Ethik und Theologie) bedarf, hat die Frage nach der Religion dennoch nicht abschließend beantworten können, sondern nach innen verlagert, um mit Tillich zu sprechen: in die „Tiefe [...] des menschlichen Geisteslebens“ (Tillich 1964, 39 [ebd. aus „Religion als eine Funktion des menschlichen Geistes?“, deutsch 1956]).

Diese Sichtweise auf Religion hat die Theologie bis ins 20. Jahrhundert beeinflusst, wofür der Ansatz Tillichs und später der von *Trutz Rendtorff* steht: Das ‚religiöse Selbstbewusstsein‘ des Menschen frage grundsätzlich über sich hinaus, weil es sich – vor die ‚Gegebenheit seines Lebens‘ (seiner Kontingenz) gestellt – ‚nicht im Vorhandenen aufgehen‘ sehe. (vgl. Rendtorff 1972, 25)¹⁹ In der ‚Reflexivität seines Lebens‘ transzendiere sich der Mensch durch jegliche Eingebundenheit in soziale Kommunikation und letztlich auch ‚coram Deo‘. (vgl. Rendtorff 1990, I, 95f.) Da eine Person allein durch ihr Menschsein sich in diesen Bezügen wiederfindet oder wiedergefunden wird,²⁰ wird in Rendtorffs Sichtweise die noch bei Schleiermacher angelegte Diskussion um eine besondere ‚Entwickeltheit‘ religiösen Bewusstseins aufgehoben. Die Religiosität eines Menschen ist mithin nicht als eine Potenz zu verstehen, sondern vielmehr als eine grundlegende Bedingung des Menschseins schlechthin.

18 Bei Schleiermacher sind dennoch Einschränkungen zu lesen, insofern, als die ‚religiöse Anlage‘ „gewaltsam unterdrückt“ und „jede Gemeinschaft zwischen ihm [dem Menschen] und dem Universum verriegelt und verrammelt“ (ders. 1997, 96 [1799, 144], Einfügung MF) werden könne. In seiner Glaubenslehre macht er in Hinblick auf das ‚Gottesbewusstsein‘ zudem auf entwicklungsbedingte bzw. historische Unterschiede aufmerksam. Einen ‚Mangel an Gottesbewusstsein‘ (auch ‚Gottlosigkeit‘) befindet Schleiermacher beim Kind, in der Idolatrie und im Atheismus (als ‚Gottesleugnung‘ – u. U. in Opposition gegen bestimmte dogmatische Gottesvorstellungen). (vgl. ders. 1999, 176f. [1830/31, 189f.])

19 Eine Säkularisierungsthese vertretend steht Pollack hier gegen Rendtorff, der mit seinem Ansatz gleichsam die Universalität der Religion vertritt. (vgl. Pollack 2003, 7: mit Verweis u. a. auf Rendtorff, T.: Gesellschaft ohne Religion? Theologische Aspekte einer sozialtheoretischen Kontroverse; Luhmann/Habermas, München 1975.)

20 Bei Schleiermacher das „Sich-seiner-selbst-als-eines-Teils-der-Welt-bewusst-Sein und Sich-in-einen-allgemeinen-Naturzusammenhang-gestellt-Finden“ (ders. 1999, 180 [1830/31, 193]). In terminologischem Anschluss an Schleiermachers ‚Anerkennung seiner Abhängigkeit‘ definiert auch Hermann Lübbe seinen Kontingenzbegriff. (vgl. Lübbe 1990, 166f.)

Anthropologische Verankerungen in religionssoziologischen Ansätzen. Religion als anthropologische Gegebenheit wird aber von einigen Religionssoziologen als notwendige Voraussetzung ihres Systems angesehen. So beschreibt beispielsweise *Georg Simmel* Religiosität als „innerste Lebensbeschaffenheit“ und die „religiöse Stimmung des Menschen, als eine charakteristische Ablaufart seines Lebensprozesses“ (Simmel 1995 [1906/1912], 48). Die individuelle Religiosität bildet hier den Ausgang für jegliche Gestaltnahme von Religion, nicht umgekehrt. (vgl. ebd.)

Auch neuere und aktuelle soziologische Entwürfe basieren auf der Annahme eines religiösen Subjekts. Als ‚prominenter‘ Vertreter sei hier *Thomas Luckmann* genannt, der in seinem Buch „Die unsichtbare Religion“ (1991) dieselbe anthropologisch verankert, in dem er, ähnlich wie Rendtorff, „einen allgemeinen Begriff von Religion bereits für die Transzendierung der biologischen Natur des Menschen verwendet: für den ‚Vorgang, der zur Herausbildung eines Selbst führt‘“. (Wohlrab-Sahr 2001, 160)²¹ Die Art und Weise, wie weit der Mensch sich selbst überschreitet, um „subjektive Systeme ‚letzter‘ Relevanzen“ (Luckmann 1991, 117ff.), also Lebensintegrationsmodelle, zu gewinnen, ist im ‚Modell der kleinen, mittleren und großen Transendenzen‘²² beschrieben: Erst bei den großen wird die erfahrbare Wirklichkeit so weit überschritten, dass die o. g. Inhalte wie

21 Mit Zitat aus Luckmann 1991, 86.

Vgl. auch Könemann 2002, 33: „Dabei geht er [Luckmann] von einem funktionalen und anthropologischen Religionsbegriff aus. Religion wird als anthropologische Grundkonstante verstanden, so dass menschliches Leben durch eine elementare Religiosität gekennzeichnet ist.“ und ebd., 34: „Es wird deutlich, dass Luckmann eine immer schon vorhandene religiöse Wirklichkeit qua Personwerdung des Menschen zugrundelegt und eine nähere Spezifizierung erst auf dieser Grundlage vornimmt.“

22 Bei den kleinen Transendenzen lässt Luckmann an die Überschreitung räumlicher und zeitlicher Grenzen denken, indem der Mensch etwa das Wochenende gedanklich vorwegnimmt oder sich an einen andern Ort erinnert. Die Erfahrungen, die darin enthalten sind, decken sich prinzipiell mit der gegenwärtigen Erfahrung. – Die mittleren Transendenzen werden von dem Überschreiten seiner selbst im sozialen Raum bestimmt, wo zwar gemeinsame Erfahrungen geteilt werden, aber mit jemandem, der immer als ein Anderer erfahren wird. Wohlrab-Sahr nennt in Hinblick auf „Herrn Lehmann“ die Kneipe eine „Chiffre für einen gemeinsamen Kosmos, der aus sich selbst heraus gerechtfertigt ist: Luckmanns ‚mittlere Transzendenz‘ *par excellence*“ (dies. 2002b, 198; kursiv i. O.) – Die großen Transendenzen verweisen hingegen auf „eine andere Wirklichkeit als die des täglichen Lebens“ (Luckmann 1996, 21), wie etwa in Träumen oder religiösen Erfahrungen einer dem Menschen vorausliegenden Wirklichkeit. (vgl. Luckmann 1991, 166–171; ders. 1996) – Nach meiner Ansicht lässt sich diese Wirklichkeit jedoch nicht, wie Luckmann es beschreibt, als „eine in jeder Hinsicht andere, und als solche überhaupt nicht erfahrbare Wirklichkeit“ denken, weil sonst gar nicht mehr von (Transzendenz-), *Erfahrungen*‘ gesprochen werden könnte.

‚Transzendenz‘ oder ‚Seinsgrund‘ angesprochen sein könnten. (vgl. Köne-
mann 2002, 34f.)²³

Ulrich Oevermanns ‚Strukturmodell von Religiosität‘ (vgl. Oevermann 1995) setzt in der grundsätzlichen Annahme eines Endlichkeitsbewusstseins des Menschen und im Anschluss an sein Verständnis von Max Webers Protestantischer Ethik eine „nicht stillstellbare Bewährungsdynamik“ (ebd. 64) voraus, die einen Menschen immer wieder vor die Frage der eigenen Rechtfertigung und Sinngebung angesichts seiner aktuellen Lebenspraxis und der begrenzten Möglichkeiten des Lebens stellt. Es sei die Funktion von Mythen oder institutionalisierten religiösen Deutungen, von dem unausweichlichen Bewährungsproblem zu entlasten. Im Zuge aber einer Säkularisierung verschwänden zwar diese religiösen Deutungsangebote, doch „die Struktur der Religiosität in Gestalt der Bewährungsdynamik [erfährt] [...] zugleich eine Kontinuität.“ Das Subjekt „wird vielmehr zu einer Person, deren Religiosität sich strukturell radikalisiert hat“ (ebd. 66). Die „Universalität von Religiosität“ sieht Oevermann zwar selbst nicht in einer „anthropologisch invarianten Grundausrüstung“ begründet, dafür aber in einer „Funktion der zwingend universalen, die Lebenspraxis konstituierenden Sachgesetzlichkeit“ (ebd. 31f.). Hier, so Monika Wohlrab-Sahr, gehe Oevermann über Weber insofern hinaus, „als er das Bewährungsmotiv rückbindet an ein Bewährungsproblem, das aber selber nicht wissenssoziologisch, wie es bei Weber der Fall war“ (Wohlrab-Sahr 2003, 395; kursiv i. O.), sondern letztlich doch anthropologisch verankert werde. Denn der Mensch stehe – angesichts seiner hier unbestrittenen Endlichkeit – zwangsläufig vor dem Problem der Bewährung und damit eigener religiöser Bewährungsleistung.²⁴ So etwas wie eine ‚religiöse Indifferenz‘ eines Menschen ist für Oevermann damit per se ausgeschlossen. (vgl. Oevermann 1995, 66) – Inwiefern jedoch diese „Universalie“ noch der Wirklichkeit gerecht wird, können nur empirische Zugänge zeigen.

23 Mit Verweis auf Luckmann 1996.

24 Eine vergleichbare Zwangsläufigkeit findet sich auch bei Peter L. Bergers (1992) „Zwang zur Häresie“, dessen Unausweichlichkeit ebenso auf einer (fast schon biologisch anmutenden) anthropologischen Aussage basiert, der „homo sapiens ist ein Lebewesen, [...] das immer unter dem Drang steht, seine Situation zu transzendieren“. (ebd. 20) – Auch Ulrich Hemel vertritt die Auffassung, Religiosität gehöre „zur biologischen und anthropologischen Grundausrüstung des Menschen. [...] Menschen müssen aufgrund ihrer Instinktoffenheit ihre Welt deuten (Weltdeutungszwang), und sie verbinden ihre Deutungshandlungen mit übergreifenden, u.a. auch religiösen Sinnstrukturen.“ (ders. 2002, 14)

Stärker noch als bei den objektorientierten Ansätzen erscheint Religion/Religiosität bei ihrer generellen Verortung im Menschen selbst, als notwendiges, unumgängliches Postulat, sobald überhaupt vom Menschen die Rede ist. Sie wird hier gleichsam zur unausweichlichen Bedingung menschlicher Existenz. – Übertragen auf eine psychologische Sicht erscheint die menschliche Seele dann geradezu als ‚naturaliter religiosa‘. (vgl. C. G. Jung in Verbindung mit seiner Archetypenlehre, in Heine 2005a, 288²⁵)

Zusammenfassung

Will man (hypothetisch) bei der Bestimmung von Religion diese als eine Dimension des Menschseins wahrnehmen, um ihre existenzielle Phänomenologie ernst zu nehmen, dann sind die Grenzen so zu gestalten, dass einerseits die Religiosität eines Menschen nicht durch einen (entwicklungs-)psychologisch oder biologisch eng geführten Begriff eines ‚religiösen Selbstbewusstseins‘ eingeschränkt wird.

Die Begrenztheit menschlichen Lebens bildet gleichsam eine ‚Grund-erfahrung‘ des Menschen, als die ‚Erfahrung seiner Kontingenz‘, der Situation, in die er sich je hineingestellt sieht. Ist diese Erfahrung eine grundsätzliche, impliziert sie ein ‚Transzendieren‘, also ein geistiges, bewusstseinsmäßiges ‚Über-sich-hinaus-Verwiesen-Sein‘, in Richtung auf den Grund dieser Erfahrung – symbolisch gesprochen: den ‚Seinsgrund‘.

‚Kontingenzerfahrung‘ und ‚Transzendieren‘ stellen für die Annäherung an die subjektiven Aspekte von Religion m. E. bereits konstruktionsfähige Begriffe dar. Dabei erscheint es mir nicht unbedingt notwendig, auf ein ‚Sinn- oder Bewährungsproblem‘ oder eine besondere ‚Beschaffenheit der Psyche‘ zu rekurrieren. – Aus theologisch-anthropologischer Perspektive erscheint jeder Mensch als ein Wesen, das grundsätzlich offen und adressierbar ist für Religion im Sinne des Eingebundenseins in Transzendenzbezüge.

Andererseits muss auch eine theologisch-anthropologische Formulierung der Religion die Grenzen theologischer Erkenntnisfähigkeit wahren. Eine theologische Beschreibung sieht den Menschen zwar als universal religiös an, aber diese Aussage bleibt begrenzt neben einer anderen spezifischen, etwa sozialwissenschaftlichen Beschreibung des Menschen. Deren Ergebnisse besitzen die gleiche autonome Aussagekraft, selbst wenn sie,

25 Mit Zitat aus Jung, C. G.: Einleitung in die religionspsychologische Problematik der Alchemie, in Gesammelte Werke (hg. v. Jung-Merker, L./ Rüd., E.), Bd. XII, 1972 [1943], 27.

etwa durch eine empirische Herangehensweise, mit Phänomenen wie ‚religiöser Indifferenz‘ konfrontieren.

1.1.3 Phänomenorientierte Ansätze

In weiterer Distanz zum religiösen ‚Objekt‘ bzw. ‚Subjekt‘ an sich versuchen die hier aufgeführten Beispiele eher einen Zugriff auf Religion über gesellschaftswissenschaftliche oder psychologische Analysen zu erlangen. Sie sind dabei weniger an den objekt- oder subjekthaften Voraussetzungen interessiert als vielmehr – gleichsam aus einer ‚Außenperspektive‘ – an den Phänomenen, wie sie in der Gesellschaft oder der Psyche ihren Ausdruck finden. In diesem weiten Sinne ist hier der Terminus ‚phänomenorientiert‘ zu verstehen.

In religionswissenschaftlichen Zugängen werden Religionen nicht nur in ihrer historischen Entwicklung betrachtet, sondern auch unter systematischen Aspekten nach strukturellen Merkmalen gefragt – so etwa nach den funktionalen Aspekten von Religion für eine Gruppe oder den Einzelnen. Deshalb finden sich hier auch die sonst als ‚funktionale Religions-theorien‘ bezeichneten Entwürfe wieder. Dabei handelt es sich nach wie vor um theoretische Systeme, denen wohl historische Beobachtungen, aber keine streng methodisch kontrollierten empirischen Forschungen zugrunde liegen.

a) *Entwürfe aus der Religionssoziologie*

Religion als ‚Opium des Volkes‘. Angeregt von der Dogmen- und Religionskritik des 19. Jahrhunderts wurden neue Sichtweisen auf Religion interessant. Gefragt wurde – unabhängig von kirchlichen Normierungen – nach der gegenseitigen Bedingtheit von Gesellschaft und Religion nach der Aufklärung. So führte *Karl Marx* die Religion auf das Bestreben des Menschen zurück, der von den Klassegegensätzen zerrissenen Gesellschaft eine ideale Illusion gegenüberzustellen.²⁶ Da sich aber nach dem ‚Dialektischen Materialismus‘ alle Wirklichkeit zunehmend von allen Illusionen und Ideen („Opium des Volkes“²⁷) entäußere (versus Hegel, s. o.),

26 Eine konstruktive Sicht der Marx’schen Religionskritik bietet Neubert 1986, 8.

27 „Die Religion ist der Seufzer der bedrängten Kreatur, das Gemüt einer herzlosen Welt, wie sie der Geist geistloser Zustände ist. Sie ist das Opium des Volkes.“ (Marx 1976 [1844], 378)

sei die Religion bald nicht mehr konstitutiv und damit irrelevant für eine Gesellschaft. (vgl. Pollack 2003, 44)

Religion als ‚kollektive Identität‘. Ganz im Gegenteil dazu war *Emile Durkheim* in seinem Spätwerk von der gesellschaftlichen Relevanz der Religion überzeugt. Sie „wird nun geradezu als unerlässlich angesehen für Gesellschaft“ (Wohlrab-Sahr 2001, 156), da die Religion durch die gleichsam ‚religiösen Kräfte des Kollektivbewusstseins‘ (vgl. Durkheim 1994 [1912], 313) „alles, was in der Gesellschaft wesentlich ist, hervorgebracht hat“ (ebd. 561). Damit „wird [Religion] gleichbedeutend mit kollektiver Identität“ (Wohlrab-Sahr 2001, 157) und hat bei Durkheim in Hinblick auf den Einzelnen fast schon universale anthropologische Qualität, denn so etwas wie individuelle ‚religiöse Indifferenz‘ oder gar ‚Religionslosigkeit‘ wäre nur als ‚Asozialität‘ zu denken. (vgl. ebd.) – Damit wird Durkheim zu einem wichtigen Paten für Theorien einer ‚Zivilreligion‘ (wie bei Robert N. Bellah, vgl. Schieder 2001, 71.100).

Gesellschaftliche Kontingenzbewältigung. Ein im wahrsten Sinne des Wortes differenzierteres Gesellschaftsbild zeichnet *Niklas Luhmann* im Rahmen seines systemtheoretischen Entwurfs, in dem die Religion lediglich ein ‚ausdifferenziertes System‘ der Gesellschaft darstellt, das damit ganz bestimmte Funktionen für das Ganze wahrnimmt. (vgl. Luhmann 1993) Die Grundfunktion der Religion sieht Luhmann in der Bearbeitung des Problems der ‚Kontingenz‘²⁸. ‚Kontingenz‘ bei Luhmann meint nach Pollack (2003, 46), „dass etwas so ist, wie es ist und doch anders sein könnte, dass etwas zwar möglich, aber nicht notwendig ist“. Dahinter steht die „Frage nach dem Grund und Sinn des Geschehens“ (ebd.), die von der Religion als „prinzipiell unaufhebbare Ungesicherheit des Daseins thematisiert“ (ebd.) wird. Das bedeutet einerseits, bei einem Überschuss an Kontingenz (mit Hilfe der oben bereits erwähnten ‚Chiffrierungen‘ für das ‚Transzendente‘) „als Reflexionsstop für die gesamte Sozialordnung zu dienen und diese von relativ unkomplizierten Grundannahmen aus zu rechtfertigen“ (Luhmann 1991 [1970], 107). Andererseits gilt es mit den gleichen Mitteln, bei einem Mangel an letzten möglichen (kontingenten) Grundannahmen, auch die „erfahrbare Ordnung mit Möglichkeitssinn“ (Pollack 2003, 53) zu durchsetzen und „das Bestimmte, das So-Sein der Wirklichkeit, die erfahrbaren Zustände mit Kritik, Hoffnung oder auch Protest“ (ebd.)

28 Mit Bezug auf Aristoteles: Met IX 3, 1047a, 20–26.

aufzubrechen.²⁹ Dabei geht Luhmann nicht davon aus, dass diese gesellschaftliche Funktion der Religion auch unbedingt für jedes Individuum zutreffen müsse: „Die Notwendigkeit von Religion kann mithin nicht auf anthropologischer, sondern nur auf soziologischer Grundlage nachgewiesen werden. Religion löst nicht spezifische Probleme des Individuums, sondern erfüllt eine gesellschaftliche Funktion.“ (Luhmann 1993, 349) Damit unterscheidet er sich von der universalen Annahme Durkheims ebenso wie von anderen Soziologen.

Individualisierung von Religion. Im Konsens mit vielen anderen Soziologen geht *Thomas Luckmann* zunächst davon aus, dass die Religion in den Rahmen eines gesamtgesellschaftlichen Wandels eingebettet ist, der sich als ‚Säkularisierung‘ (M. Weber), ‚Individualisierung‘ (U. Beck) oder ‚Pluralisierung‘ (P. L. Berger) charakterisieren lässt. Das führt dazu, dass die z. B. von den Kirchen „verwalteten traditionellen Lebensdeutungen ihre gesellschaftliche Relevanz verlieren und nicht mehr als sinnstiftend akzeptiert werden können“ (Luckmann 1972, 11). Aber, und das ist das Entscheidende bei Luckmann, die Religion ‚lebt‘ in individualisierter Form weiter, indem sich der Einzelne „sozusagen ‚eigenhändig‘ ein klar umschriebenes privates System von ‚letzten‘ Bedeutungen zusammenbaut“ (Luckmann 1991, 132), beispielsweise aus Themenkomplexen wie Selbstverwirklichung, Autonomie, Mobilität, Sexualität und Familie und wahrscheinlich auch Arbeit. (vgl. Wohlrab-Sahr 2000, 372f.) Wie bei den subjektiven Religionstheorien bereits angesprochen, wird die Religion hier von ihrer Relevanz für die Gesellschaft im Ganzen (vgl. Luhmann, s.o.) in ihre Individuen verlagert, die jetzt „selbst zum Leitthema dieser neuen Sozialgestalt der Religion“ (dies. 2002, 160, i. O. teilweise kursiv) werden. Wie die neuen Themen von Religion und das ‚Modell der drei Transendenzen‘ (s.o.) zeigen, geht eine solche Privatisierung von Religion mit ihrer ‚Verdiesseitigung‘ (Könemann 2002, 35) und einer ‚Schrumpfung von Transendenzen‘ (Wohlrab-Sahr 2000, 373) einher. – Das Problem dieses Entwurfs von Religion liegt darin, dass er sich seiner soziologischen Relevanz beraubt, wenn er zwar auf individueller (ja anthropologischer) Ebene ‚alles‘, aber auf gesellschaftlicher ‚nichts‘ (oder tendenziell immer weniger) als religiös wahrzunehmen vermag. Der Titel seines Buches „Die unsichtbare Religion“ (1991) verdeutlicht das auf pointierte Weise.

29 Vgl. auch Scheliha, A. v.: Niklas Luhmann. Religion als sinnhafte Erschließung gesellschaftlicher Kontingenz, in ders. 1999, 67–116, hier 89ff.

Mit dem Luckmann'schen Religionsverständnis ist aber ein Problem aufgedeckt, das alle religionssoziologischen Entwürfe betrifft, in denen Religion bereits als universale Größe vorausgesetzt wird, so zum Beispiel auch bei *Oevermanns* ‚Strukturmodell von Religiosität‘ (s. o.). In der Religion scheinen sich demnach, ‚äußere Formen‘ zu verändern, offensichtlich sogar aufzulösen, aber ihre ‚Gehalte und Strukturen‘ ganz ins Individuum zu verlagern und dort unhinterfragt jegliche ‚Säkularisierung‘ zu überdauern. Inwiefern aber ließen sich dann religiöse Phänomene überhaupt noch auf soziologische Weise wahrnehmen und beschreiben?

Individualisierung – Säkularisierung. Mit diesen Fragestellungen begibt man sich mitten in die Debatte, die hier (etwas verschärft) als ‚Individualisierung versus Säkularisierung von Religion‘ benannt sein soll. Da diese Diskussion eine umfassendere Begriffsbestimmung voraussetzt, ist sie zu komplex, um sie hier ausführlicher darzustellen.³⁰ *Detlef Pollack* vertritt mit dem als (An-)Frage formulierten Titel seines Sammelbandes „Säkularisierung – ein moderner Mythos?“ (2003) explizit eine Gegenthese zu *Luckmanns* thetischer Formulierung („Säkularisierung – ein moderner Mythos“, ders. 1980). Dabei geht Pollack von ‚Säkularisierung‘ als einen „Prozess der Abnahme der gesellschaftlichen Bedeutung von Religion aus, der [...] mit Modernisierungsprozessen im Zusammenhang steht“ (Pollack 2003, 5). Sein noch auszuführender Religionsbegriff impliziert, dass mit diesem gesellschaftlichen Bedeutungsverlust von Religion auch eine mögliche allgemein verstandene (also auch den Einzelnen betreffende) „Entbehrlichkeit von Religion“ (ebd. 54) verbunden sein kann. Aus der Perspektive derer, die wie Luckmann eine Verlagerung des Religiösen ins Individuelle vertreten,³¹ erscheint eine Säkularisierung im Sinne Pollacks nicht nur unplausibel, sondern unmöglich (und vice versa; vgl. ebd. 9f.).

Potenzielle Funktionsbestimmung statt Religionsbegriff. Aus der Sicht *Kaufmanns*³² zeigt sich diese Debatte weitaus entspannter, da dieser, um jegliche Einschränkung oder funktionalistische Beliebigkeit des Phänomens Religion zu vermeiden, gänzlich einen allgemeinen Religionsbegriff ab-

30 Verwiesen sei hier auf die Darstellung von Könnemann 2002, 33–59.

31 Das wird auch oft aus der Sicht von Theologen angenommen, wie etwa von Christian Danz (2005, 190f.), leider ohne empirische Bezugnahme.

32 Mit dieser Kurzdarstellung Kaufmanns beziehe ich mich, wenn nicht anders erwähnt, auf Judith Könnemann (2002, 82ff.) und Armin Nassehi (1995, 118f.).

lehnt.³³ (vgl. Kaufmann 1989, 82.84; 1999, 74) „[E]ingedenk des Dilemmas, einen sozialwissenschaftlichen Religionsbegriff zu formulieren, der *weder* das Modell der klassischen Religionswissenschaft eines Otto oder Eliade dupliziert, *noch* wie etwa Luckmann schlichtweg jede Form individueller Selbstreflexivität religiös nennt“ (Nassehi 1995, 118, kursiv i. O.), behilft sich Kaufmann konsequenterweise mit einer Bestimmung der ‚Multifunktionalität von Religion‘. Dabei haftet Religion weder substanzialistisch an bestimmten Objekten, noch ist sie funktionalistisch mit der Subjektwerdung eines jeden Menschen verbunden, sondern Religion nehme auf den verschiedensten Ebenen sozialer Wirklichkeit ganz unterschiedliche Funktionen wahr, ohne sich auf einen bestimmten Inhalt zu beziehen. Die Funktionen ergeben sich für Kaufmann aus sechs Bereichen von zu bewältigenden Orientierungs- und Handlungsproblemen, die „die säkularisierten Deutungsmuster sprengen und für die es keine adäquaten Handlungsstrategien gibt“ (Kaufmann 1999, 80). Entsprechend diesen Problembereichen nennt er sechs Funktionsbündel für Religion: 1) Identitätsstiftung, 2) Handlungsführung, 3) Kontingenzbewältigung, 4) Sozialintegration, 5) Kosmisierung und 6) Weltdistanzierung.

Die genannten Problembereiche, mit denen die entsprechenden Funktionen von Religion korrespondieren, bezeichnet er allerdings als „religioid“³⁴ (ebd. 80). Dieses Wortgebilde ließe sich m. E. auch mit ‚potenziell religiös‘ übersetzen, weil nach Kaufmann erst eine spezifische religiöse Deutung bzw. Problembewältigung das Problem selbst als ein religiöses erscheinen lässt. Also keiner dieser Problembereiche wird ausschließlich durch religiöse Leistungen bedient, auch wenn andere Handlungsstrategien Kaufmann nicht ‚adäquat‘ erscheinen mögen. Vor allem aber werden nicht alle Bereiche zugleich durch religiöse Funktionen bestimmt, denn im

33 Damit ist er nicht der einzige, z. B. auch Matthes, J. (Hg.): Religion und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie I, Reinbek 1967, 89ff. und Kippenberg, H. G.: Diskursive Religionswissenschaft. Gedanken zu einer Religionswissenschaft, die weder auf einer allgemein gültigen Definition von Religion noch auf einer Überlegenheit von Wissenschaft basiert, in Gladikow, B./Kippenberg, H. G. (Hg.): Neue Ansätze in der Religionswissenschaft, München 1983, 9–28, hier 11.

34 Den Begriff ‚religioid‘ bzw. ‚religiöses Halbprodukt‘ verwendet bereits Simmel in vergleichbarer Weise: Simmel beschreibt ein ‚religioides Moment‘ als „ein tieferes Empfinden[, das] vielleicht in allem Hingeben und Annehmen liegt. Natürlich hat es als rein soziologisches Ereignis mit der Religion [...] nichts zu tun. Dennoch liegt in seiner innern Struktur eine schwer bezeichnbare ideelle Verwandtschaft mit einem Zuge des religiösen Wesens“ (Simmel 1995 [1906], 61f., Einfügung MF).

Sinne einer allumfassenden Erfüllung der genannten Funktionen gebe es Religion nicht mehr (vgl. Kaufmann 1989, 85f.).

Kaufmanns Entwurf zeigt zwar die Vielfalt der Funktionen, die Religion (neben anderen Instanzen) wahrnehmen *kann*, wenn man auf einen allgemeinen Religionsbegriff verzichtet, doch „hilft dieser Entwurf nicht weiter, wenn es darum geht, Phänomene auf der Ebene der einzelnen Leistungen als religiöse oder nicht religiöse zu qualifizieren“ (Könemann 2002, 87; vgl. Nassehi 1995, 119). Damit sind Kaufmanns multifunktionale Funktionsbündel m. E. letztlich genauso diffus und zur Bestimmung von Religion ebenso wenig zu verwenden wie die Religionsbegriffe, gegen die er sich zu wenden meint.

Zusammenfassung

Will man bei der Bestimmung von Religion dieselbe auch in ihren sozialen Strukturen und Funktionen wahrnehmen, um ihre (hypothetisch angenommene) generelle wie gegenwärtige gesellschaftliche Tragweite auszuloten, dann ist grundsätzlich eine begriffliche Bestimmung von Religion notwendig. Auf einen qualifizierenden Zugang zu Religion kann also nicht verzichtet werden.

Die begrifflichen Grenzen sollten so weit sein, dass Religion die Möglichkeit hat, als ein spezifisches Teilsystem für die Gesellschaft konstituierende und tragende Funktionen zu leisten. Der Vorschlag Luhmanns, im Sinne einer gesellschaftlichen ‚Kontingenzbewältigung‘ ‚Reflexionshorizonte zu eröffnen bzw. zu schließen‘, erscheint mir plausibel.

Eine Einengung der Grenzen sollte erfolgen, wo vermeintliche gesellschaftliche Phänomene von Religion nicht mehr durch soziologische Methoden wahrnehmbar sind. Das ist dann der Fall, wenn jene anscheinend sozialen religiösen Phänomene allein mit psychologischen, anthropologischen oder theologischen³⁵ Argumenten plausibilisiert werden. Aus soziologischer Sicht müssen m. E. keine Anstrengungen unternommen werden, die unbedingte Notwendigkeit von Religion für den Einzelnen zu postulieren.

b) Entwürfe aus der Religionspsychologie

Dort, wo die Religionssoziologie an ihre Grenzen gelangt, weil nach der individuellen Bedeutung von Religion zu fragen ist, kommen religionspsychologische Modelle zum Tragen.

35 So in Danz' Plädoyer für die Individualisierung von Religion. (ders. 2005, 190ff.)

Was in gesellschaftlicher Hinsicht die Religionskritik von Marx angeregt hat, lässt sich mit dem vergleichen, was auf subjektiver Ebene die sogenannte ‚Projektionshypothese‘ in *Ludwig Feuerbachs* „Das Wesen des Christentums“ (1841) bewirkte. Damit ist in kritischer Aufnahme Schleiermachers die – durch das menschliche Selbstbewusstsein bedingte – Konstruktivität von Religion zum Ausdruck gebracht. Wie man bei der Frage nach der Bestimmung von Religion nicht von den sie konstituierenden gesellschaftlichen Bedingungen absehen kann, so wenig auch von denen der menschlichen Psyche.

Die folgende Kurzdarstellung richtet sich insbesondere in ihrem Aufbau nach Susanne Heines „Grundlagen der Religionspsychologie“ (2005a). Dort stellt sie zunächst empirische Modelle vor, die hier noch weitgehend ausgeklammert bleiben sollen, da an dieser Stelle nach theoretischen Grundannahmen der Religionspsychologie gefragt wird. Diese finden sich nach Heine einerseits im Gefolge Sigmund Freuds als ‚psychoanalytische‘ Konzeptionen und andererseits als ‚ontologische‘ Denkmodelle im Gefolge Carl Gustav Jung. (vgl. auch Heine 2005b)

Religion als Illusion. Feuerbach aufnehmend interpretiert *Sigmund Freud* Religion als eine ambivalente ‚Illusion‘, die zwar zur Kulturentwicklung beigetragen habe und das destruktive (aggressionsgeladene) Potenzial der Triebe unterdrücke. (vgl. Freud: „Die Zukunft einer Illusion“ 1927) Aber ebenso könne sie zur ‚Zwangsneurose‘ werden (wie sich bereits in seiner 1907 verfassten Schrift „Zwangshandlungen und Religionsausübung“ andeutet) und somit rationales Nachdenken verhindern. Damit hatte Freud natürlich konkrete Ausdrucksformen und unhinterfragte Lehren besonders der christlichen Religion seiner Zeit im Blick, wie Heine feststellt. (vgl. Heine 2005a, 160f.164) Die Wurzel von (monotheistischer) Religion liegt für Freud in einer verloren gegangenen Beziehung zu dem Objekt eines starken ‚Urvaters‘, demgegenüber sich das Subjekt (durch ‚aggressive oder libidinöse Triebe‘ erregt) verhält. Religion ist bei Freud im Rahmen eines ‚Reiz-Reaktions-Schemas‘ zu verstehen, in dem die verinnerlichten „ältesten, stärksten, dringenden Wünsche der Menschheit“ (Freud 2000 [1927], 164) durch, auf (vermeintlich) religiöse Objekte projizierte, Illusionen befriedigt werden. (vgl. Heine 2005a, 150ff.160ff.)

Objektbeziehungstheorien. Die Ideen Freuds haben wiederum eine Reihe neuer Theoriebildungen angeregt. In religionspsychologischer Hinsicht ist besonders die (vom späten Freud noch selbst angeregte) „Verschiebung von

der Triebtheorie zur Theorie der Objektbeziehungen“ (Heine 2005a, 186, i. O. teilweise kursiv) ausschlaggebend. Hier war es vorrangig die ‚englische Schule‘, die, durch die Forschungen von *Melanie Klein* (1882–1960) inspiriert, einen entscheidenden ‚Paradigmenwechsel‘ vollzog, der den Menschen nicht mehr als einen von seinen ‚Trieben‘ gesteuerten wahrnimmt, sondern davon ausgeht, dass „der *Mensch in Beziehung* zu sehen sei und seine Entwicklung auf dem Hintergrund ständiger Interaktion mit der Umwelt und nur im Zusammenhang mit Beziehungen verstanden werden müsse“ (Santer 2003, 195; kursiv i. O.). Die sogenannten ‚Objektbeziehungstheoretiker‘, allen voran der Schüler Kleins und Kinderarzt *Donald W. Winnicott*,³⁶ überholten den Illusionsbegriff Freuds: In der Beziehung zwischen dem Subjekt und dem Objekt seiner Umwelt liege nach Winnicott ein ‚Zwischenbereich des Erlebens‘³⁷, eine Art imaginärer Freiraum, in dem zwischen der inneren Welt des Subjekts (seinen grenzüberschreitenden Wünschen, Sehnsüchten und Phantasien) und der je begrenzten äußeren Realität vermittelt wird. In diesem ‚Übergangsbereich‘ gewinnt auch die Religion eine tragende Funktion. Ihre Symbolisierungen (als ‚Übergangsobjekte‘) ermöglichen eine Regulierung der Spannungen zwischen den Kontingenzen der inneren Welt des Einzelnen und der Außenwelt durch die Freiheit kreativer Weltgestaltung und geistiger Antizipation weiterer Wirklichkeitsräume.³⁸ Damit wird der negativ konnotierte Illusionsbegriff Freuds, bei dem es ‚Illusion‘ noch als Ziel reifen, rationalen Menschseins zu überwinden galt, ins Positive umgewertet: Die „Phantasietätigkeit des Menschen“ wird nun „als ein zentrales menschliches Merkmal“ aufgefasst, „das ihn ein Leben lang begleitet und ihn befähigt, seinem Leben in der Welt Bedeutung und Gestalt über die bloße Existenz hinaus zu verleihen“ (Santer 2003, 198). Bei Winnicott bleibt es dabei weitgehend offen, ob die Religion (im Gegensatz zu dem ‚Übergangsraum‘) eine anthropologische Notwendigkeit darstellt und auch auf welche ‚äußere Realität‘ in der Religion Bezug genommen wird. (vgl. ebd. 211–214) Diese Offenheit lässt

36 Vgl. zu Winnicott die ausführliche Darstellung bei Santer 2003, 194–215.

37 „Zwischenbereich des *Erlebens*, zu dem sowohl die innere Realität als auch das äußere Leben beitragen“, (Winnicott, D.W.: Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse. Aus den „Collected Papers“, Frankfurt/M. 1997, 302, kursiv i. O.), so zitiert bei Santer 2003, 203.

38 Vergleichbar mit der gesellschaftlichen Funktion der Religion, die Pollack in Bezug auf Luhmann als das Durchsetzen der Wirklichkeit mit „Möglichkeitssinn“ (Pollack 2003, 53) bezeichnet, wo die bestimmenden äußeren Strukturen und „Zustände mit Kritik, Hoffnung oder auch Protest“ (ebd.) aufgebrochen werden.

Religion ganz in der Kultursphäre integriert sein, wodurch aber auch nicht ohne weiteres spezifische religiöse Phänomene differenziert werden können.

Gottesrepräsentanz als Beziehung zur ‚Welt im Ganzen‘

Winnicotts Theorie wurde grundlegend für weitere religionspsychologische Arbeiten, – in besonderer Weise für *Ana-Maria Rizzuto*, die die Objektbeziehungstheorie für die Entstehung von Gottesbildern rezipierte. In dem (von einer empirischen Studie begleiteten)³⁹ Buch „The Birth of the Living God“ (1979) möchte sie zeigen, wie in dem (bei Winnicott offenen) ‚Übergangsraum‘ substantiell ‚Gott‘ Gestalt gewinne: Dabei werden ‚Gottesbilder‘ (‘images of God‘) als die innersten und tiefsten Beziehungserfahrungen und -sehnsüchte mit den äußerlich kulturell getragenen ‚Gottesvorstellungen‘ (‘concepts of God‘) vermittelt, mit dem Ergebnis einer ‚Gottesrepräsentanz‘ (‘God representation‘). (vgl. Santer 2003, 230f.; Heine 2005a, 217ff.; vgl. auch die Darstellung und kritische Würdigung Rizzutos bei Klaus Kießling 2004, 212f.)⁴⁰

Obwohl Rizzutos Intention nicht zuerst darauf gerichtet war, Religion zu beschreiben, (vgl. Rizzuto 1979, 3.177) hat sie doch letztlich mit der Beschreibung der Herausbildung der ‚Gottesrepräsentanz‘ „die Beziehung des

39 Die Studie wurde in einer psychiatrischen Abteilung einer Klinik in den USA in einem einmaligen Untersuchungsgang an 20 erwachsenen Patienten durchgeführt, nur vier von ihnen wurden genauer untersucht. (vgl. Santer 2003, 244f.) Kinder hat Rizzuto nicht befragt.

40 Die entwicklungspsychologischen Thesen zur Herausbildung religiöser Vorstellungen in Form von Gottesbildern, denen Rizzuto in ihrem Buch nachgeht, können hier nicht ohne einige kritische Anmerkungen bleiben: Ihre Hauptthese ist, dass „in der westlichen Welt jedes Kind“ im Alter zwischen zwei und drei Jahren „aufgrund des nach wie vor dominanten christlichen Umfeldes und der religiösen Erziehung zunächst einmal auf jeden Fall eine Gottesrepräsentanz personalen Charakters ausbilde“ (Santer 2003, 254). (vgl. Rizzuto 1979, 195.200). – Rizzutos Studie erfolgte an einem Extremsample (s. o.) unter für Deutschland (heute) kaum vergleichbaren religionssoziologischen Verhältnissen. Man kann zudem davon ausgehen, dass sich die Erinnerungen eines Menschen im Laufe eines Lebens immer wieder verändern. (vgl. Grom 2000, 39; Honig [u. a.] 1996, 16, Fußnote 5) Die Rückschlüsse auf die anthropologisch-psychologische Genese von Religion sind unter diesem Vorbehalt zu betrachten. Außerdem wird Rizzutos Interpretation der Daten durch das Raster epigenetischer Stufentheorien eingeengt. Darüber hinaus werden hier religiöse Vorstellungen, insbesondere das Gottesbild, fast ausschließlich an personale Beziehungen (Eltern; Übergangsobjekte wie Teddy usw.) gebunden. Entsprechend finden sich bei Rizzuto auffallend (inter-)personale Züge wieder: Die anthropomorphisierten Gottesbilder der Kinder erscheinen selbstverständlich und Religion wird weitgehend nur in Beziehungskategorien gedeutet. (vgl. insgesamt die Kritik von Thierfelder 1998 und die Diskussion bei Grom 2000, 39f.)

Menschen zur ‚Welt im Ganzen‘“ (Santer 2003, 251)⁴¹ ausgedrückt. Dass es sich dabei um eine Beziehung zu ‚Gott‘ handelt, sehe Rizzuto nicht als eine notwendige ontologische Prämisse, so Santer, sondern als einen kulturell bedingten Ausdruck. (ebd. 231) Diese Beziehung ließe sich innerhalb der Objektbeziehungstheorie auch durch andere Objekte vermittelt denken. (vgl. ebd. 252) Eine ‚Beziehung zur Welt im Ganzen‘ aufzubauen, bleibt aber für Rizzuto als ‚basic faith‘ ein anthropologisches Grunddatum. (ebd.)

Ontologisch begründete Religionspsychologie. Die Bezugsgröße der Religion, deren Bestimmung Freud sich realwissenschaftlich annäherte und die bei Winnicott offen bleibt, wird bei *Carl Gustav Jung* zur ontologischen Basis seines gesamten Denkens. (vgl. Santer 2003, 212)⁴² Freud verlassend geht Jung von dem wesenhaften Bestimmtein der menschlichen Seele durch das sogenannte ‚kollektive Unbewusste‘ aus. Dahinter verbergen sich nach Jung (der sich hier von dem US-amerikanischen Philosophen und Psychologen *William James* [1842–1910] inspirieren lassen hat) die selbstständigen produktiven Ursachen und Kräfte des Lebens. Diese seien im menschlichen Wesen von Natur aus wirksam, in apriorischen oder ‚archetypischen Strukturen‘. Sie konzentrierten sich gleichsam im ‚Selbst‘ des Einzelnen und drängten dort nach ausgleichender Entfaltung des ‚natürlichen‘ Potenzials (d. h. der der Natur selbst innewohnenden Gegensätze/Spannungen). Dabei äußerten sie sich in allgemeinen ‚archetypischen Bildern‘, zu denen auch die der religiösen Symbolik (wie z. B. ‚Gott‘) gehörten. (vgl. Heine 2005a, 286ff.)⁴³ Von daher kann Jung auch von einer ‚natürlich religiösen Seele‘ sprechen. Religion ist nach dieser Vorstellung kein möglicher Raum, in dem sich die Beziehung des Einzelnen zu seiner Umwelt wahrnehmen und gestalten lässt, (vgl. Winnicott) sondern „die ‚praktische Berücksichtigung‘ archetypischer Vorgänge ‚macht das Wesen der Religion aus, soweit diese einer psychologischen Betrachtungsweise unterworfen werden kann““ (ebd. 286f.)⁴⁴. Nach Jung bedeutet dann religiös sein, sich

41 Mit Verweis auf Rizzuto 1979, 179 (und öfter): „the world at large“ oder „the universe at large“ (ebd. 90).

42 Vgl. im Folgenden die Darstellung Heines (2005a, 271ff. bzw. 2005b).

43 Von den zahlreichen Schriften, die Heine zu Jungs Religionsverständnis zitiert, erscheint einschlägig besonders Jungs 1940 veröffentlichte Schrift „Psychologie und Religion“ (in Taschenbuchausgabe in elf Bänden, hg. von Jung, L., München 1990–1991, Bd. V).

44 Mit Zitat aus „Erinnerungen, Träume, Gedanken von C. G. Jung“, aufgezeichnet und hg. von Jaffé, A., Zürich [u. a.] 1967 [1962], 355.

dem ‚göttlichen Walten der Natur‘ wie „Leben als einer selbstwachsenden Saat“ (Heine 2005b, 9) anzuvertrauen. Ob diese Einstellung mit ihren massiven ontologischen und anthropologischen Voraussetzungen ‚einer psychologischen Betrachtungsweise‘ angemessen ist, bleibt allerdings fraglich und ist bis heute umstritten.⁴⁵

Selbstaktualisierung des natürlichen Potenzials

Heine sieht im Anschluss an Jung noch weitere ‚ontologisch strukturierte Denkmodelle‘, die sich in den USA der 50er Jahre unter der Bezeichnung ‚Humanistische Psychologie‘ zusammengefounden haben. Die unterschiedlichen Entwürfe eint die ontologische Vorstellung: „Der Mensch ist eine Ganzheit und alles, was er zur Verwirklichung eines erfüllten Lebens braucht, ist als Potenzial in seiner Natur vorausgesetzt und angelegt, die von sich aus autonom zur vollkommenen Entfaltung drängt.“ (Heine 2005a, 300) – So aktualisierten sich nach *Abraham H. Maslow*, dem Begründer der Humanistischen Psychologie, diese naturgegebenen Potenziale in hierarchisch gliederbaren Bedürfnissen, deren höchste Stufe die Selbstaktualisierung in sogenannten „peak experiences“ (ebd. 311)⁴⁶, eine Art mystisch-religiöser Selbsterfahrungen eines ‚Transzendierens‘ in Richtung des alles vereinigenden und tragenden Seins. (vgl. ebd.) Auch *Carl R. Rogers* folgt in vergleichbarer Weise diesem Konzept.⁴⁷ Von Religion kommen hier besonders die individuellen religiösen Bezüge des Einzelnen zum Tragen, aus denen durch ‚die höheren Kräfte der Natur‘ ein reifes Selbst erwächst. (vgl. ebd. 316–321)

Religiös bedeutsame Aspekte von Interaktion des Einzelnen mit seiner Umwelt wie Vergemeinschaftung und Ritualisierung treten bei einer rein ontologischen Herangehensweise der Religionspsychologie ebenso stark in den Hintergrund wie die Bedeutung intellektueller und moralischer Inhalte der Religion sowie auch der Aspekt der Sinngebung und Kontingenzbewältigung durch das Bewusstsein des Individuums. – Bei dem

45 Vgl. Grom (1996), der Jungs Werk „eine kaum nachvollziehbare Metaphysik“ (ebd. 405) zugrunde liegen sieht, die „sich erfahrungswissenschaftlich weder beweisen noch widerlegen“ (ebd. 404) lasse.

46 Zitat aus Maslow, A. H.: *Psychologie des Seins. Ein Entwurf*, Frankfurt/M. 1994 (1968), 105.

47 Die im Individuum angelegten Kräfte der Natur bilden die Grundlage für die auf Rogers Erkenntnissen aufbauende ‚Personenzentrierte Psychotherapie und Seelsorge‘, deren Wirkung gerade nicht direktiv von außen oder beziehungsorientiert ist, sondern sich ganz auf das ‚Potenzial‘ des Klienten ausrichtet.

US-amerikanischen Psychologen *Gordon W. Allport* (1897–1967) ist der Versuch zu beobachten, Zugänge zur Religion von beiden Seiten zu gewinnen, wenn auch „die Unterscheidung zwischen ontologischer und empirischer bzw. geschichtlicher Ebene nicht immer ganz deutlich“ (Heine 2005a, 364) werde. So sehe er zwar Religiosität „formal im Wesen des Menschen angelegt“ (ebd. 366), eine religiöse Reife allerdings zeichne sich durch eine bewusste Aufnahme und Verinnerlichung von konkreten Inhalten, Werten sowie Erfahrungen aus.

„Extrinsische“ und „Intrinsische“ Religiosität nach Allport/Ross

Eine empirische Bestimmung reifer Religiosität versuchte Allport zusammen mit Michael Ross durch die ‚Religious Orientation Scale‘ (ROS): Die zweidimensionale Skala unterscheidet zwischen ‚extrinsischer‘ und ‚intrinsischer‘ religiöser Orientierung, wobei die erstere nach Allport äußerlich eher an der Institution ausgerichtet sei und Religion nur ‚rein utilitaristisch zur Bereitstellung von Sicherheit, Trost, Geselligkeit und Ablenkung, Status und Selbst-Rechtfertigung‘ benutze. (vgl. Heine 2005a, 368; Huber 2003, 44)⁴⁸ Demgegenüber favorisiert Allport die ‚intrinsische‘ Ausrichtung als reif, da da so ausgerichtete Personen ‚ihr erstes und wichtigstes Motiv‘ (‚master motiv‘) in der Religion fänden und religiöse (hier: christliche) Werte und Inhalte (‚creeds‘) ‚verinnerlicht‘ (‚internalize‘) hätten und gleichsam von innen heraus ihre Religion ‚leben‘, indem sie ihr ‚völlig folgen‘ (‚follow it fully‘). (vgl. ebd. 45)

Allports Unterscheidung zielt dabei offensichtlich auf das Verhältnis von religiösem Inhalt und Funktion (Nutzen) für den Einzelnen: ‚Intrinsische‘ Motivation bedeutete, dass die interne (inhaltlich-substanzielle) Seite von Religion die externe (funktionale) bestimme: z. B. wenn ein Paar kirchlich heiratete, weil es an erster Stelle am Inhalt selbst interessiert sei, nämlich an Gottes Segen. – Wäre das Paar ‚extrinsisch‘ motiviert, hieße das, dass sein Verhalten mehr durch die möglichen Funktionen von Religion (externen Aspekten) als durch die Inhalte (interne Aspekte) motiviert sei, so z. B. erfolgte die kirchliche Trauung ‚nur‘ gesellschaftlicher Formen oder persönlichen Trostes wegen, ohne zuerst von seiner eigenen religiösen Einstellung selbst motiviert zu sein.

48 Eigene Übersetzung; i. O.: „the extrinsically motivated person uses his religion [...] to provide security and solace, sociability and distraction, status and self-justification“, mit Verweis auf Allport, G. W./Ross, M.: Personal Religious Orientation und Prejudice, in *Journal of Personality and Social Psychology* 5, 1967, 434.

Sowohl Heine als auch Stefan Huber kritisieren, m. E. zu Recht, die deutliche Wertung der beiden Orientierungen zugunsten der intrinsischen Religiosität, die Allport von vornherein seiner Untersuchung voraussetze und somit deren empirischen Wert diskreditiere. (vgl. Heine 2005a, 369–373; Huber 2003, 43–46) Die „Priorität des Intrinsischen“ lasse, so Heine, „als Prämisse Züge erkennen, die für die individualisierende Aufklärungsphilosophie charakteristisch“ (Heine 2005, 370) seien.⁴⁹ – Wenn sich auch der religiöse Inhalt nicht derart gegenüber religiösen Funktionen hervorheben lässt, so macht doch Allports Versuch auf diese beiden Aspekte als Dimensionen aufmerksam, in denen sich Religion bzw. Religiosität in einer Person äußern kann.

Kerndimensionen von Religiosität einer Persönlichkeit. Offensichtlich jenseits allgemeiner ontologischer bzw. substanzieller Vorgaben, nämlich aus einer sozialpsychologischen Sicht, die die Phänomene der „vielfältigen Manifestationen der Religiosität“ in den Blick zu bekommen sucht, zeigt sich der Entwurf von *Charles Y. Glock* „Über die Dimensionen der Religiosität“ (ders. 1969), den er zusammen mit *Rodney Stark* weiterentwickelt hat.⁵⁰ Glock stellt anhand von Beobachtungen geschichtlicher Religionen

49 Bernhard Grom hingegen stellt in seiner *Religionspädagogischen Psychologie* die intrinsische religiöse Motivation, die „den Glauben um seiner selbst willen“ (Grom 2000, 21) praktiziere, auch (wie Allport) als anzustrebend dar. Das hat zunächst den Anschein, als erfüllten religiöse Funktionen (unverständlicher Weise) einen reinen Selbstzweck. In seiner Ausführung wird jedoch deutlich, dass Grom mit der intrinsischen Religiosität durchaus Funktionen der Identitätsentwicklung und Lebensbewältigung (Selbstkontrolle, Kontingenzbewältigung, soziale Integration usw.) verbindet. Die extrinsische Motivation aber lehnt er als bloße ‚Mitläuferschaft‘ oder ‚Heuchelei‘ ab. (vgl. ebd. 22) Damit verschiebt sich auch Groms Auffassung etwas gegenüber der Allports, denn während z. B. Trost bei Grom (vgl. ebd. 26) eine Folge der (befürworteten) intrinsischen Motivation ist, erscheint in Allports Definition das Bedürfnis nach Trost („solace“) als Beispiel instrumentalisierender, utilitaristischer und funktionaler, also mithin extrinsisch orientierter Motivation der Religiosität. (s. o.) – Diese ist jedoch m. E. nicht ohne weiteres mit religiöser ‚Heuchelei‘ oder ‚Mitläuferschaft‘ gleichzusetzen! Was Grom aber als solches bezeichnet, wenn er von extrinsischer Motivation spricht, hat meiner Ansicht nach gar nichts mehr mit Religiosität zu tun. – In seiner *Religionspsychologie* (1996) wird Groms kritische Sicht der ROS-Items und seine etwas veränderte Sicht verständlicher: Die Items zur extrinsischen Einstellung vermengen nämlich eine stark persönliche, selbstbezogene (funktional orientierte) Religiosität, z. B. Gebet um Schutz oder Trost mit einer nichtreligiös motivierten instrumentellen Kirchenzugehörigkeit (was Grom später eben als ‚Heuchelei‘ bezeichnet). (ebd. 377)

50 Glocks Entwurf lässt sich nicht so leicht allein der Religionspsychologie zuordnen. Er wird heute sowohl von religionssoziologischer als auch -psychologischer Seite rezipiert. Er selbst war als Soziologe tätig. Seine Darstellung ist wiederum ganz auf das

fünf ‚Kerndimensionen‘ zusammen, in denen sich Religiosität äußern kann: 1) die Dimension der Erfahrung, 2) die ideologische Dimension, 3) die ritualistische (‚ritualistic‘) also die religiös-rituelle Praxis betreffende, Dimension, 4) die intellektuelle Dimension und 5) die Dimension der Konsequenzen einer religiösen Einstellung. (vgl. ebd. 151) Statt einer Ausführung dieser Bereiche sei hier eher darauf aufmerksam gemacht, dass dieses Dimensionenmodell selbst nicht die Frage beantworten kann, was begrifflich unter Religion zu verstehen sei. Wenn es zu entscheiden gilt, welches der Phänomene als religiös zu qualifizieren sei, bezieht sich Glock immer schon auf verschiedene vorausgesetzte Definitionen von Religion.⁵¹ – Die Bedeutung des Glockschen Modells liegt also nicht in der begrifflichen Bestimmung von Religion, sondern vielmehr in der Sensibilisierung für die Vielfalt individueller religiöser Phänomene, die sich in den unterschiedlichen Bereichen einer Persönlichkeit manifestieren können – und die, nach Klärung eines Religionsbegriffs, bei der Erhebung von Religiosität wahrgenommen werden müssen.⁵²

*Evolutionenbiologische und neuropsychologische Zugänge.*⁵³ Am Ende dieser Darstellung möchte ich noch auf eine weitere Zugangsebene zum Phänomen menschlicher Religiosität hinweisen, die an das Gebiet der Religionspsychologie anknüpft, es aber auch gleichzeitig überschreitet: So begibt sich Hans-Ferdinand Angel in einigen seiner Aufsätze auf die ‚Suche nach den

Individuum gerichtet. „Damit ist eine Brücke zu Allports Ansatz vorhanden“ (Huber 2003, 92) und darin liegt auch der Grund für die hier vorgenommene Einordnung.

- 51 Beispielsweise impliziert er zur Charakterisierung der Dimension religiöser Erfahrung die substanziell-ontologische „Annahme [...], dass der religiöse Mensch [...] einen direkten Zugang zur *letzten Wirklichkeit*“ (Glock 1969, 151; kursiv von MF) habe oder auch mit einer „divine essence“ kommuniziere (zu verstehen als ‚ultimative Realität‘ oder ‚transzendente Autorität‘, vgl. Heine 2005a, 81 mit Verweis auf Stark/Glock: *American Piety. The Nature of Religious Commitment*, Berkeley 1968).

Bei der konsequenten Dimension argumentiert Glock wiederum stärker funktional, wenn er von „Belohnung für Religiosität“ (ebd. 165) in Form von Frieden, Sorglosigkeit usw. spricht.

- 52 Sein Modell fand Aufnahme und Fortführung, z. B. in den Studien von Ursula Boos-Nünning (*Dimensionen der Religiosität* [...], München 1972) und bei Kecskes, R./Wolf, C. (*Christliche Religiosität* [...], *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 47/1993, 270–287). (vgl. Huber 2003, 157–168) – Doch bereits Boos-Nünning „kam aufgrund des Ergebnisses einer empirischen Untersuchung, die sie auf der Basis der Glock’schen Dimensionen durchgeführt hat, zu dem Schluss, dass seine theoretische Konzeption sich nicht mit der empirischen Wirklichkeit deckte“ (Angel 2002a, 9).

- 53 Eine kurze Einführung in das Thema findet sich bei auch Bucher/Oser 2006, 613f.

biologischen Grundlagen menschlicher Religiosität⁵⁴. Die Forschungen,⁵⁵ denen er nachgeht, stehen zum Einen im Kontext der Evolutionsbiologie. Mögliche Fragen sind dort: „Welchen evolutiven Vorteil hatte es für die Hominiden, dass sich bei ihnen allmählich die Fähigkeit entwickelte, religiös zu sein? Wozu dient die Ausstattung mit Religiosität?“ (Angel 2002a, 9f.)⁵⁶ – Religion und Religiosität erscheinen in dieser Perspektive als ein hochentwickeltes Produkt kultureller Evolution, dessen Leistungsfähigkeit sich etwa in Coping-Strategien zeigt, die das Lebewesen Mensch vor allen anderen auszeichnen.

Zum Anderen fokussieren neuere Forschungen auf das Phänomen religiösen Bewusstseins stärker aus neurobiologischer bzw. neuropsychologischer Sicht. Hier begeben sich die Wissenschaftler auf die Suche danach, „wie sich ‚religiöse‘ Erfahrungen in Hirnaktivitäten niederschlagen. Was geht im Gehirn vor sich, wenn der Mensch meditiert, betet, oder in einen Zustand religiöser Ekstase gerät?“ (Angel 2002a, 11) Angel verweist hier lediglich auf einen Vertreter, *David M. Wulff*,⁵⁷ einer Forschungsrichtung, die seit einiger Zeit in Amerika unter dem Label ‚Neuropsychology of Religion‘ Aufmerksamkeit erregt, wobei die Forscher bisweilen selbst den höchst problematischen Anspruch einer ‚Neurotheologie‘ vertreten. (vgl. ebd.)

Populärwissenschaftlich ausgerichtete Magazine und Zeitschriften machen gegenwärtig immer wieder auf ‚neue Entdeckungen‘ in den Hirnströmen oder im Chromosomensatz des Menschen aufmerksam bzw. begleiten diese Wissenschaftsentwicklung kritisch.⁵⁸ Jüngst wies der Neurowissenschaftler

54 Vgl. Angel, H.-F.: Neurotheologie – Die Neurowissenschaften auf der Suche nach den biologischen Grundlagen menschlicher Religiosität, in Katechetische Blätter 127, 5/2002; ders.: Von der „Frage nach dem Religiösen“ zur „Frage nach der biologischen Basis menschlicher Religiosität“, in Christlich-pädagogische Blätter 115, 2002.

55 Auf einige Autoren und Titel sei hier nur verwiesen: Lüke, U.: „Als Anfang schuf Gott ...“. Bio-Theologie. Zeit – Evolution – Hominisation, Paderborn 2001; McGinn, C.: Wie kommt der Geist in die Materie? Das Rätsel des Bewusstseins, München 2001; Persinger, M.A.: Neuropsychological Bases of God Beliefs, New York 1987; Wills, C.: Das vorausseilende Gehirn. Frankfurt/M. 1996.

56 Mit dem Anliegen, bestimmte entwicklungspsychologische Merkmale aus evolutionärer Sicht zu stützen, ging auch Gerhard Büttner der Frage „Religion als evolutionärer Vorteil?“ (ders. 2005) nach. Allerdings bleibt dieser Aufsatz m. E. in sich sehr kontrovers. (dazu mehr im Kapitel I.2.2.1.b)

57 Ders.: Psychology of Religion, New York [u. a.] 1997.

58 Vgl. Schnabel 2005 (für DIE ZEIT), mit Verweis auf Hamer, D.: The God gene. How faith is hardwired into our genes, New York 2004 (deutsch: Das Gottes-Gen. Warum uns der Glaube im Blut liegt, München 2006).

Ludger T. van Elst⁵⁹ in einem ZEIT-Artikel („Alles so schön bunt hier“) selbst darauf hin, dass die vielversprechenden ‚Gehirn-Scans‘ trotz des Potenzials, das in dieser Methode liege, jedoch oft viel weniger auszusagen vermögen, als in sie hineininterpretiert wird. Bei der Begriffsbildung und Interpretation von neurowissenschaftlichen Befunden müssten außerdem die Geisteswissenschaften miteinbezogen werden. (vgl. ders. 2007, 30)

Die grundlegende Skepsis an diesen neuen Erkenntnissen teilt auch Angel in seinem Artikel und macht ebenso darauf aufmerksam, dass religiöse Phänomene zu komplex sind, um den Religionsbegriff allein von einer Forschungsrichtung her zu bestimmen. Dennoch verankert er seinen ‚Definitionsvorschlag‘ zur Religiosität in der „biologisch grundgelegten Ausstattung des (aller?/vieler?) Menschen“ (ders. 2002a, 13). Seine eigenen Fragezeichen (in der Klammer) lassen erkennen, dass der explizite Bezug auf die Biologie Gefahr läuft, den Religionsbegriff oder gar die Fähigkeit zur Religiosität auf bestimmte Menschen einzuengen.

Zusammenfassung

Die vorgestellten Entwürfe zeigen, dass die Religion in der Psyche eines Menschen vieldimensionale Bedeutung erlangen kann. Geht man von dieser Möglichkeit aus, kommt man ebensowenig um anthropologische und ontologische Grundannahmen herum, als man auch die biologischen Voraussetzungen nicht außer Acht lassen kann.

Zum Einen wird der Mensch als Beziehungswesen aufgefasst, wo Religion stärker in ihrer Funktion wahrgenommen wird, die inneren und äußeren Kontingenzen ausgesetzte Beziehung des Einzelnen zur Welt zu deuten und zu gestalten. – Die Grenzen liegen auf dieser Seite m. E. dort, wo die Psychologie den Transzendenzbezug der Religion entweder als bloße Illusion gemeinhin abwertet oder dieses inhaltliche Spezifikum nicht genügend zur Sprache kommt, sodass religiöse von allgemeinen kulturellen Funktionen nicht mehr unterscheidbar sind.

Zum Anderen bietet die Religion eine Deutung, um die zur Selbstentfaltung der Persönlichkeit ‚treibende Lebenskraft‘ wahrzunehmen. Dabei ist der inhaltliche Bezug zu einer ‚natürlichen‘ oder ‚göttlichen Seinsmacht‘, die sich im Menschen aktualisiert, bestimmend. – Die Betonung

59 Der Autor ist Leiter der Sektion Experimentelle Neuropsychiatrie und Sprecher des Süddeutschen Brain Imaging Centers an der Universitätsklinik Freiburg, Abt. für Psychiatrie und Psychotherapie.

der Grenzen sind m.E. auf dieser Seite notwendig, wo die Ausrichtung an der ontologischen Prämisse zur völligen Auslieferung an die ‚treibende Lebenskraft‘ wird und die eigenverantwortliche (autonome) Tätigkeit des menschlichen Bewusstseins einschränkt, – sei es, dass so der Mensch nicht mehr in Beziehungen lebend wahrgenommen wird,⁶⁰ oder auf wissenschaftlichem Gebiet philosophische/theologische Voraussetzungen, etwa wie bei Jungs Archetypenlehre, die Psychologie selbst massiv bestimmen. (vgl. Heine 2005b, 9f.)

Die biologischen bzw. neuropsychologischen Perspektiven machen m. E. darauf aufmerksam, dass Religiosität nicht ‚entmaterialisiert‘ betrachtet werden sollte, also losgelöst vom menschlichen Körper (mithin auch vom Gehirn). Kritisch sind diese Entdeckungen zu begleiten, wenn die damit verbundenen Wissenschaften die Sicht auf den Menschen und auch auf die Religiosität allzu stark einschränken oder einseitig vereinnahmen. Damit würde Religion bzw. Religiosität (wie auch der Mensch) mechanisiert und funktionalisiert, wobei sich jegliche Transzendenzbezüge etwa auf Gene oder elektrische Ladungen reduzierten.

1.1.4 Religion als Kontingenzbewältigung mit Transzendenzbezug

Aus der Beschäftigung mit theoretischen Bestimmungsversuchen zur Hypothese ‚Religion‘ ist zunächst deutlich geworden, dass substanzielle (d. h. universale objekt- und subjektorientierte) sowie phänomenorientierte Ansätze – bei gleichzeitiger Differenzierung der jeweiligen Ebenen – doch beide aufeinander Bezug nehmen. Für eine Bestimmung von Religion sind verstandesgemäß deduzierbare Begriffe (Universalien) und von der Wirklichkeit vorgegebene (induzierbare) Phänomene sogar aufeinander angewiesen, da bei Urteilsgewinnung – um mit Kant zu sprechen – bloße Begriffe ohne Anschauung ‚leer‘ und Anschauungen ohne Begriffe ‚blind‘ sind. (vgl. Kant 1993, 95 [1781, 51/1787, 75]) Insofern erfordert eine Bestimmung von Religion m. E. sowohl (a) substanzielle als auch (b) wirkungs- d. h. funktionsspezifische Aspekte. Das sei im Folgenden unter

60 Rogers, beispielsweise, berichtet selbst, er (damals selbst schon 78 Jahre alt) habe die Pflegebedürftigkeit seiner krebserkrankten Frau als sehr belastend empfunden, weshalb er beschlossen habe, ‚um seiner Selbsterhaltung willen sein eigenes Leben zu leben‘, – was seine Frau oft als ‚sehr verletzend‘ empfunden hätte. (vgl. Heine 2005a, 322 mit Zitat aus Rogers, C. R.: Der neue Mensch, Stuttgart 1981 [1980], 52)

kritischer Bezugnahme auf den „Vorschlag einer Religionsdefinition“ von Pollack (2003, 46ff.) erläutert.⁶¹

Die bisherigen Grenzziehungen am Ende eines jeden Abschnittes meiner Betrachtung sind der Versuch, auf der jeweiligen Perspektivebene Offenheit für die Bestimmung von Religion zu gewährleisten, deren Raster sich so weit wie möglich und so eng wie nötig gestaltet. Dabei wurden in substanzieller Hinsicht die symbolisch zu verstehenden Begriffe ‚Seinsgrund‘ oder ‚Transzendenz‘ und unter funktionalen Aspekten das Problem der ‚Kontingenzt‘ bzw. deren Bearbeitung als geeignet herausgestellt. Auch Pollack befindet nach der Betrachtung verschiedener Bestimmungsmethoden „in Übereinstimmung mit vielen anderen Religionstheoretikern“ (ebd. 46)⁶² ‚Kontingenzt‘ als das Bezugsproblem der Religion. Inhaltlich bezieht sich die Frage auf den „Grund und Sinn des Geschehens“ (ebd.). – Der Sinnbegriff darf hier m.E. nicht zweckrationalistisch eingeführt werden (‚sinnvoll‘ oder ‚sinn- und zwecklos‘). Religiöse Sinnfindung bedeutet weder, innerhalb eines Ursache-Wirkung-Zusammenhangs die Frage nach dem ‚Warum‘ rational einleuchtend zu beantworten (etwa: ‚Macht das Sinn?‘), noch ist ‚Sinn‘ gleichbedeutend mit einem idealistischen Ordnungsbegriff wie ‚der letzte Sinn hinter allem‘ (– theologisch liegen hier Ursprünge des Theodizeeproblems). Der ‚Grund des Sinns‘ liegt solchen Gedanken voraus und ist nach Tillich immer mit dem ‚Grund des Seins‘ zusammenzudenken. Theologisch begründet Tillich das im Rahmen einer trinitarischen Rede von Gott (im ersten Band seiner Systematischen

61 Aus der leicht überarbeiteten Fassung seines Aufsatzes „Was ist Religion? Versuch einer Definition“, in Zeitschrift für Religionswissenschaft 3, 1995, 163–190. – Der (ausdrücklich) kritische Vergleich mit Pollacks Entwurf erfolgt deshalb, weil Pollack nach der Einschätzung von Michael Domsen „zu den wenigen Religionssoziologen gehört, die sich mit der religiösen Situation in Ostdeutschland beschäftigen“ (Domsen 2004, 103) und er seines Erachtens eine herausragende Position einnehme. – Ein Blick in die aktuellen Seminarpläne der Universitäten (WS 05/06) im Fach Religionssoziologie zu den Themen Ostdeutschland, Osteuropa und Säkularisierung sowie seine oft selbstverständliche Rezeption für die religionssoziologischen Grundlagen religionspädagogischer Forschung scheint die Annahme Domsens mindestens insofern zu bestätigen, als Pollack gegenwärtig stark rezipiert wird.

62 Mit Verweisen auf Luhmann, N.: Die Funktion der Religion, Frankfurt/M. 1977; ders.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie, Frankfurt 1984, 152; Mörrth, I.: Die gesellschaftliche Wirklichkeit von Religion. Grundlegung einer allgemeinen Religionstheorie, Stuttgart 1978, 156ff.; Habermas, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt/M. 1979, 163ff.; Moritz, H.: Religion und Gesellschaft in der DDR, in ThLZ 110 (1985), 573–588, hier 582f.; Neubert 1986, 9; Lübke 1990; Wuchterl, K.: Analyse und Kritik der religiösen Vernunft. Grundzüge einer paradigmbezogenen Religionsphilosophie, Bern/Stuttgart 1989.

Theologie): ‚Sinn‘ sei im Leben das enthüllende, strukturierende und richtungsweisende Element (als ‚Logos‘) gegenüber der Tiefe und Mächtigkeit des Lebens (‚Grund des Seins‘). Gottes Geist sei das allumfassende Symbol für die Einheit von Macht und Sinn.⁶³ (vgl. Tillich 1956, 186.288f.; vgl. Lübkes Diskussion des Sinnbegriffs, ders. 1990, 178ff., besonders 191)

Religion kann demnach als Kontingenzbewältigung mit Transzendenzbezug verstanden werden, wobei der Bezug zum Transzendenten nur sprachlich nachgestellt aber inhaltlich so zentral ist wie die damit verbundene Funktion. Betrachtet man diese These auf den verschiedenen theoretischen Ebenen (1.1–1.3), dann heißt das in substanzieller Hinsicht, dass das Objekt der Religion von der grundsätzlichen Voraussetzungshaftigkeit des Lebens her gedacht wird. Transzendenz bedeutet dann, sich auf den ‚Grund allen Seins‘ zu beziehen. – Nach Tillich (1956, 29) stellt jedoch auch die Philosophie diese ontologische Frage nach dem Sein an sich. Der Unterschied zur Religion (bei Tillich im Falle der Theologie) liegt darin, dass der Bezug zum ‚Seinsgrund‘ existenziell motiviert ist. (vgl. ebd. 30f.) Aus theologisch-anthropologischer Sicht ist also das Subjekt in unbedingter Weise von dieser Frage nach dem ‚Seinsgrund‘ betroffen und es hat generell die Möglichkeit, sich auf diesen hin zu transzendieren. Die Motivation für den Transzendenzbezug ist aus religionssoziologischer Perspektive mit der Funktion gesamtgesellschaftlicher Kontingenzbewältigung benannt worden. Aus religionspsychologischer Sicht erfolgt so die Bearbeitung individueller Kontingenzen im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung wie in der Beziehung zwischen dem Individuum und seiner Umwelt. Im Unterschied zur universalen Betrachtungsebene aber ist in funktioneller Hinsicht nicht garantiert, „[o]b das Bezugsproblem auftaucht“, schränkt Pollack ein (2003, 47), das „entscheidet sich daran, ob die Kontingenz der Ereignisse auch erfahren wird“. Damit vertritt er weniger „einen philosophischen Universalbegriff“ als „einen sozial und individuell verankerten Erfahrungsbegriff“ (ebd.) von Kontingenz, der, in Anlehnung an Lübke, all „das bezeichnet, was mich handlungssinntranszendent betrifft, was also meinen Handlungsmöglichkeiten entzogen ist und zu dem ich mich nur noch hinnehmend verhalten kann“ (ebd., mit Verweis auf Lübke 1990, 230f.). Lübke selbst spricht davon, „der Kontingenz des Lebens inne“ zu werden als eine „Selbsterfahrung des Daseins in seinen schlechthinnigen

63 „Geist ist die Macht, durch die der Sinn lebt und er ist der Sinn, der der Macht Richtung gibt.“ (Tillich 1956, 288)

Abhängigkeiten“ (Lübbe 1990, 160f.). Demnach würde zwar jeder Mensch Kontingenzen ausgesetzt sein, aber nicht für jeden würde Kontingenzen zum Problem. Nicht jeder stünde also notwendigerweise vor einer religiösen Grundfrage. – Der hier von mir vorgestellte Ansatz versucht diese Differenzen zwischen der universalen und der an religiösen Phänomenen orientierten Ebene nicht zu nivellieren, sondern die je spezifischen Sichtweisen mit ihrem je eigenen (z. B. theologischen oder soziologischen) Wirklichkeitsverständnis beizubehalten.

Sofern nun das Kontingenzenproblem relevant ist, sind aus Pollacks Erläuterungen seines Vorschlags zwei Aspekte abzuleiten, anhand derer die religiöse Kontingenzenbewältigung der Religion systematisch betrachtet werden kann: Einmal fragt er, wie innerhalb des religiösen Systems selbst der Transzendenzbezug hergestellt wird, also (a) ein Aspekt mit interner und substanzieller Intention (in Form religiöser Inhalte, wie sie von einer Institution vertreten werden, z. B. ‚die Zuwendung Gottes zum Einzelnen‘ oder ‚Schöpfung‘). Zum Anderen zielt seine Betrachtung auf die lebensweltliche Anschlussfähigkeit der von der Religion bereitgestellten ‚Antworten‘ zur Kontingenzenbewältigung, also (b) ein externer, eher funktionaler Aspekt (z. B. wenn ein Mensch in der Religion Trost sucht und findet oder ihm die Antwort auf die Frage nach dem Ursprung des Lebens sein eigenes Leben neu zu betrachten hilft).

a) Interner, substanzieller Aspekt religiöser Kontingenzenbewältigung

Zunächst bietet die Religion, so Pollack, nur eine mögliche, dafür aber spezifische Strategie zur Bewältigung von Kontingenzen. (vgl. Pollack 2003, 48) – Das heißt, es gebe auch noch andere Möglichkeiten und Angebote, persönliche oder gesellschaftliche Kontingenzen zu bewältigen. Das ist sicher wahr; Religion ist nicht unbedingt notwendig, um beispielsweise mit der eigenen Angst umgehen zu lernen. – Sofern jedoch Pollack mit Kontingenzen die „prinzipiell unaufhebbare Ungesicherheit des Daseins“ (ebd. 46) thematisiert, kann Kontingenzenbewältigung meiner Ansicht nach allein durch die spezifischen Inhalte der Religion geleistet werden, zumindest potenziell. Das ist auch die Ansicht Lübbes, die Pollack hier ausdrücklich nicht vertreten will. (ebd., Fußnote 18; vgl. Lübbe 1990, 160f. 227, 234) Denn Religion zeichnet sich ja gerade durch ihren Transzendenzbezug auf den ‚Seinsgrund‘ aus, der dem als ‚prinzipiell kontingent‘ angesehenen ‚Dasein‘ voraus liegt.

Religion, und damit wird wieder Pollacks Bezug zu Luhmann deutlich, operiere (I) durch Überschreitung der verfügbaren Lebenswelt bei

(II) gleichzeitiger Bezugnahme zu derselben. (vgl. Pollack 2003, 48; vgl. Scheliha 1999, 90)

(I) *Überschreitung der Lebenswelt: Transzendierung.* Dass die Transzendierung des alltäglichen Erfahrungsraumes kulturell unterschiedlich ausgeprägt ist, veranschaulicht Pollack an folgendem Vergleich: Wie „für den Angehörigen einer Naturreligion schon der nahegelegene Hain ein Ort der Transzendenz“ sei, so bedeute Transzendenz „für den aufgeklärten Christen erst ein weltjenseitiger Gott“ (Pollack 2003, 48), der „dem Menschen nicht zugänglich“ und weder „zu hinterfragen“ noch „zu relativieren“ (ebd.) sei. – Dieses Beispiel mag für den ‚aufgeklärten Christen‘, was auch immer Pollack darunter versteht, etwas pauschal erscheinen, besonders hinsichtlich dessen, welches Gottesbild der Ausdruck ‚weltjenseitiger Gott‘ vermuten lässt.

(II) *Bezugnahme zur Lebenswelt: Konkretion.* Das Transzendente, Unverfügbare werde nun gleichzeitig in Form von mehr oder weniger lebensnahen, konkreten Vorstellungen und Praktiken anschaulich gemacht, so könne z. B. ein Christ beim Abendmahl gleichsam „etwas von der himmlischen Herrlichkeit schmecken“ (ebd. 49). – Diese Interpretation entspringt offensichtlich seinem weltjenseitigen, theistischen Gottesbild. Aber dass die Religion erst durch begriffliche und auch darstellende Veranschaulichung Kommunikabilität gewinnt, entspricht ganz einem symbol- bzw. zeichentheoretisch fundierten Religionsverständnis – ohne dass Pollack den Ausdruck ‚Symbol‘ (oder ‚Zeichen‘) selbst verwendet. Das wäre in diesem Zusammenhang sicher hilfreich, vor allem, weil symbolisch (bzw. zeichenhaft) vermittelte Redeweise als ein Merkmal sowohl von Religion im Besonderen als auch der Grundstrukturen kultureller Kommunikation überhaupt angesehen werden kann,⁶⁴ – und nicht wie Pollack feststellt, dass „genau diese Bindung an das empirisch Konkrete“ (ebd.) die Religion von allen Formen der Philosophie unterscheide.

Die Symboltheorie Tillichs füllt in ebendieser Hinsicht Pollacks Leerstellen. Letzterer ist der Auffassung, dass je nach historischer Situation die Religionen in ihrer Anschaulichkeit und Praktikabilität entweder

64 So etwa vor dem Hintergrund des weit gefassten Symbolbegriffs von Ernst Cassirer (1994; vgl. auch die Anmerkungen zu Cassirer unter II.1.2.2.c *Triangulation*) oder in der umfassenden Kulturtheorie von Clifford Geertz (1987). In dem Aufsatz „Religion als kulturelles System“ beschreibt dieser Religion explizit als ein ‚Symbolsystem‘ (vgl. ders. 1987 [1966], 48).

„Komplexitätserhöhungs-“ oder „Komplexitätsreduktionstendenzen“ (Pollack, 2003, 50) unterlägen bzw. es gar zur „Auflösung traditioneller Religionsvorstellungen“ (ebd. 51) komme. Diese Aussagen lassen sich m.E. angemessen mit der Konstitution religiöser Ausdrucksformen zur Sprache bringen, wie sie hinreichend in Tillichs Symboltheorie geklärt worden sind: Tillich antwortet auf die Frage, wie Symbole entstehen und vergehen, mit den Metaphern ‚Geboren-werden‘ und ‚Sterben‘ aufgrund kollektiver Prozesse. (vgl. ders. 1964, 216 [aus „Das Wesen der religiösen Sprache“]) – Eine symbolische Redeweise differenziert eindeutiger zwischen Religion als System und ihren symbolischen Ausdrucksformen, die sie zur Kontingenzbewältigung bereitstellt. Denn jeglicher (Rück-)Bezug auf Transzendentes kann auch ‚nur‘ einen Umgang mit begrifflichen bzw. bildhaften Konkretionen bedeuten: Auch der „weltjenseitige Gott“, den Pollack als „Ort der Transzendenz [...] für den aufgeklärten Christen“ (Pollack 2003, 48) sieht, kann nicht der ‚Deus nudus‘ oder das ‚Ding an sich‘ sein.

b) Externer, funktionaler Aspekt religiöser Kontingenzbewältigung

Während die Prozesse der Konkretion und Transzendierung eine eher religionsinterne Anforderung (in Hinblick auf den Umgang mit ihren Gehalten) darstellen, hält Pollack noch ein weiteres Kriterium für Religiosität für unentbehrlich. Er fragt (in funktionaler Hinsicht), inwiefern Religion „an die grundlegenden gesellschaftlichen Probleme und individuellen Bedürfnisse anzuknüpfen vermag“ (ebd. 51). Pollack spricht davon, dass die Frage nach Kontingenz und die Antworten von religiösen Kontingenzbewältigungsformen zueinander in Bezug stehen müssen. Diesem Anliegen ist ganz im Sinne von Tillichs ‚Methode der Korrelation‘ beizustimmen; – mit dem wichtigen Unterschied zu Pollack, dass er das Transzendente zwar als ‚unverfügbar‘, aber nicht als ‚weltjenseitig‘ betrachtet. Denn das ist ja gerade die Basis bzw. ‚der gemeinsame Boden‘ seines korrelativen Systems. (vgl. Tillich 1956, 12–15.73–80)

Hier steht die existenzielle Bedeutung der religiösen Kontingenzbewältigung im Mittelpunkt: im Sinne Tillichs das „Betroffensein“ von dem, „was mich unbedingt angeht“ (Tillich 1956, 19). Tillich spricht hier auch von einer „Beziehung“ (ebd. 20), ohne die Religion nur ein inhaltlich definierbares (letztlich philosophisches) System bleibt, ohne unbedingtes Gewicht für den Menschen. Dabei muss das Individuum keinen außeralltäglichen Problemen (wie kritischen Lebensereignissen; exstatischen Erlebnissen usw.) ausgesetzt sein, um mit einem Kontingenzproblem konfrontiert zu werden. Sondern dieses kann m.E. in jeder gesellschaftlichen Situation

wie in jeder psychologisch fassbaren Stimmung oder Motivation des Menschen aktuell werden, wo ‚das Geheimnis‘ oder ‚die Tiefe der Kontingenzen des Daseins‘ angesprochen wird: Nämlich dort, wo Antworten „philosophischer Welt- und Selbstdeutungen, durch Anwendungen psychotherapeutischer Methoden, durch sublimierende Verdrängung in der Arbeit, durch Änderung der Erwartungshaltung, durch rationale Erklärung des Aufkommens von Kontingenzen“ (Pollack 2003, 48) ‚prinzipiell‘ als unbefriedigend und nicht ‚tief‘ genug empfunden werden.⁶⁵ Interessanterweise weist Pollack in einer Fußnote auf mit dem Kontingenzenproblem verbundene Affekte hin, wie Angst und Hoffnung als religiöse Grundgefühle, denen andererseits Dankbarkeit, Freude, Vertrauen und Gewissheit entsprechen und von dort weiter auf Anknüpfungspunkte für religionspsychologische Theorien, wie die Bernhard Groms. (vgl. ebd. 46, Fußnote 15)⁶⁶ Ein soziopsychologisch sensibilisiertes Vorgehen findet aber bei Pollack weder Ausführung noch Anwendung in seiner weiteren Untersuchung.

Die zwei Aspekte, die hier im Vergleich mit Pollack systematisiert wurden, dürfen nicht zu stark als selbständige Gegenüber betrachtet werden. Ohne Pollack eine Absicht zu unterstellen, kann seine Darstellung dazu verleiten, Religion in einem Angebot-Nachfrage-Schema zu interpretieren, das der Komplexität des Problems nicht angemessen ist: Die Institution (als interner Aspekt) ‚biete‘ etwas an, das auf der Seite des ‚religiösen Kunden‘ seiner Funktionalität wegen (externer Aspekt) ‚nachgefragt‘ werde. Der ‚Definitionsversuch‘ Pollacks, der hier hinzugezogen wurde, bringt dennoch in seinem Ansatz (!) einen in sich plausiblen Vorschlag zur Begriffsbestimmung von Religion. Dass dieser nicht ohne Kritik übernommen wurde, ist deutlich geworden.⁶⁷

Darüber hinaus findet sich aber nicht nur bei ihm eine Kombination von inhaltlichen und funktionalen religiösen Elementen. Auch Judith

65 Bei Lübke wird die „Anerkennung unverfügbarer Daseinskontingenzen“ als ein „grundsätzlich lebenslagenindifferenten Akt“ (ders. 1990, 170) bezeichnet, der „vielmehr alles ein[bezieht], wovon insgesamt abhängt, dass wir sind und dass wir so sind“ (ebd.).

66 Mit Verweis auf Wuchterl, K.: Analyse und Kritik der religiösen Vernunft, Grundzüge einer paradigmbezogenen Religionsphilosophie, Bern/Stuttgart 1989, 70f. sowie auf Grom 1996.

67 Mit der prinzipiellen Zustimmung zu Pollacks Ansatz ist aber noch kein Urteil abgegeben über seine weiteren Ausführungen. Inwiefern Pollack seiner Religionsdefinition auch gerecht wird, insbesondere in Hinblick auf die Operationalisierung seiner Untersuchungen, bedarf im nächsten Abschnitt weiterer Kritik, worauf auch andere Stimmen, wie die von Wohlrab-Sahr/Krüggeler 2000, drängen.

Könemann hat in ihrer Dissertation im Prinzip ein solches Verständnis von Religion als Grundlage erarbeitet. (vgl. Könemann 2002, 93f.) Ebenso betont Grom die Notwendigkeit beider Grunddimensionen in der Religion. Psychologisch spricht er zum Einen von der ‚kognitiven‘ (also inhaltlich orientierten) und zum Anderen von der ‚emotionalen (affektiven)‘ und der ‚verhaltensmäßigen‘ Dimension. Er benennt also ausdrücklich auch noch die handlungsleitende Motivation (vgl. Grom 2000, 19f.), wobei er den Transzendenzbezug voraussetzt. – Mit dem Hinweis auf die traditionelle Formulierung Augustins, dessen Differenzierung von ‚Inhalt‘ (fides quae creditur) und ‚Akt‘ des Glaubens (fides qua creditur) als Analogie zu den hier vorgestellten Aspekten religiöser Kontingenzbewältigung zu verstehen ist, möchte ich diese Verweiskette schließen.

Zusammenfassung

Die Erarbeitung eines eigenen Ansatzes zur Bestimmung von Religion kann ausführlicher und präziser als ‚Kontingenzbewältigungspraxis mit absolutem Transzendenzbezug‘ bezeichnet werden. Um sowohl substanzialistische als auch funktionalistische Engführungen zu vermeiden, sind diese beiden Aspekte nur gleichgeordnet und aufeinander bezogen zu verstehen. Diese Kombination von substanziellen/inhaltlichen und phänomenorientierten/funktionalen Aspekten der Religion soll bewusst nicht als eine vereinheitlichende ‚Definition‘ bezeichnet werden, wie z. B. bei Pollack. Denn der vorgelegte minimalisierte Bestimmungsversuch will das auf den unterschiedlichen wissenschaftlichen Ebenen je verschiedene Wirklichkeitsverständnis beibehalten. Es bleibt zu untersuchen, inwiefern dieser begriffliche Versuch sich auch auf die verschiedenen geschichtlichen Religionen anwenden lässt. ‚Kontingenzbewältigungspraxis mit absolutem Transzendenzbezug‘ erfährt dann je nach Blickwinkel eine je eigen zu entfaltende Bedeutung. Das zeigt sich besonders bei der Frage nach der Unentbehrlichkeit von Religion. Mit diesem Ebenen differenzierenden Ansatz ist eine vereinheitlichende Sicht auf Religion aufgehoben. So aber behält Religion die Weite und gleichzeitig die je eigene Spezifizierung, um – zumindest theoretisch – einen Dialog zu ermöglichen, der weder vorzeitig religiös vereinnahmt, noch mögliche ‚Gesprächspartner‘ ausschließt. – Als Voraussetzung für ein solches ‚Gespräch‘, in dem Transzendenzbezüge thematisiert werden, ist ebenso die Reflexion eines symbolisch bzw. zeichenhaft verstandenen Kommunikationsrahmens anzusehen.

In sozialwissenschaftlicher Hinsicht bleibt Religion jedoch eine Hypothese, solange nicht jeglicher Bestimmungsversuch für die Empirie

operationalisiert wurde und seine Ergebnisse vorgelegt werden, die selbstverständlich wiederum der Interpretation bedürfen.

1.2 Religion und Religiosität in der Gesellschaft

Dieses Kapitel hat zum Ziel, ausgehend von der theoretischen Analyse, die bis hier geführt wurde, die empirische Erfassung der Wirklichkeit von Religion zu thematisieren. Hier steht der konkrete Kontext zur Debatte, innerhalb dessen die Rostocker Langzeitstudie durchgeführt wurde. Deshalb wird zunächst ein erster Blick auf die spezielle religiöse Situation in Ostdeutschland gerichtet. Danach soll die empirische Erfassbarkeit von Religion/Religiosität problematisiert und anhand ausgewählter Studien überprüft werden. Bei aller Offenheit für die Phänomene bleibt im Hintergrund die erarbeitete Hypothese von Religion als ‚Kontingenzbewältigungspraxis mit Transzendenzbezug‘ das notwendige Kriterium für die Ansätze und Operationalisierungen der Studien, deren Durchführungen und Ergebnisdeutungen.

1.2.1 Ein Blick auf die konfessionelle Situation in Ostdeutschland in Mecklenburg-Vorpommern und Rostock

Versucht man die religiöse Lage in Deutschland auf einen Blick einzufangen, so geschieht das zumeist und zuerst durch die Fokussierung auf die Kirche als Hauptvertreterin institutionalisierter Religion. Geht der Blick in den Osten Deutschlands, wird man sich aber – um im Bilde zu bleiben – mit dem Sucher über einen Horizont bewegen, auf dem es nur wenige Kirchturmspitzen zu fokussieren gibt, – jedenfalls wenige, die über einem Haus voller Menschen stehen. Aber um das festzustellen, müsste man erst einmal Einsicht ins Innere gewinnen: Ein Fenster für derartige Einblicke bieten die aktuellen Kirchenmitgliedschaftsstatistiken – und diese geben, das ist nichts neues, für den Osten nur zirka 26 % der Bevölkerung als Kirchenmitglieder an (im Westen sind es knapp 73 %). (vgl. EKD 2009, 5)⁶⁸

Im Land Mecklenburg-Vorpommern liegt die Mitgliedschaft in den beiden Großkirchen noch wesentlich darunter (ca. 21 %)⁶⁹. In der Stadt

68 Die Zahlen werden auf Basis der Erhebung von 2007 angegeben (umfasst die evangelische, römisch-katholische, die orthodoxen und andere christliche Kirchen; vgl. EKD 2009, 4). – Zum Vergleich: In der IV. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft (EKD 2003, 7) liegen die Angaben noch bei 28 % (Ost) und 76 % (West).

69 Die Zahlen beziehen sich nur auf Mitglieder der evangelischen Kirchen und der römisch-katholischen Kirche (vgl. EKD 2008a, 7).

Rostock sind zusammen ungefähr 13 % als katholisch⁷⁰ bzw. evangelisch gemeldet,⁷¹ wobei die Verteilung erheblich schwankt: In einigen Stadtteilen liegt die (evangelische/katholische) Kirchenmitgliedschaft bei weniger als 9 %, in anderen bei reichlich 19 %. – Nicht zu vernachlässigen sind allerdings die Menschen, die sich unter ‚sonstige Religion‘ eingetragen haben: Mit 5,3 % sind das weitaus mehr als Katholische. In einigen Stadtteilen liegt diese ‚Kategorie‘ nur zirka einen Prozentpunkt unter den Evangelischen. Damit entspricht Rostock etwa den durchschnittlichen Werten einer vergleichbaren mittelgroßen ostdeutschen Stadt, wie z. B. Halle/Saale.⁷² Berücksichtigt man die Altersverteilung, so wäre also in Hinblick auf eine angenommene Schulklassengröße von 25 Kindern damit zu rechnen, dass von ihnen im Durchschnitt höchstens drei aus Familien kommen, die eine wie auch immer geartete kirchliche oder sonstige institutionell-religiöse Bindung aufweisen.

Nach Erklärungen für dieses gegenwärtige Bild geringer kirchlicher Bindung im Osten wurde und wird von verschiedenen Seiten geforscht: Das Spektrum reicht von universitärer religionssoziologischer Forschung (z. B. Gärtner [u. a. Hg.] 2003, darin besonders Meulemann; Pollack/Pickel [Hg.] 2000) über eher politisch motivierte Forschung (wie Neubert 1996; ders. 2000) bis hin zu intensiven kirchlichen Studien (z. B. EKD 1997; EKD 2003 und EKD 2006a+b) und den renommierten journalistischen Arbeiten von Reinhard Henkys (1928–2005). Entsprechend vielfältig fallen die Ergebnisse und Meinungen aus.

Übereinstimmend kann aber festgehalten werden, dass die Kirche im religiösen Sektor wiederum als Teil gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen betrachtet wird. Diese zeigen sich zum Einen in einer umfassenden religiösen Deinstitutionalisierung (oder ‚Entkirchlichung‘), wie sie auch anhand verschiedener Säkularisierungstheorien beschrieben wird. Dieser von der Aufklärung initiierte Prozess wurde nun zum Anderen im Osten durch die besonderen politisch-kulturellen Überformungen im Sinne der DDR-Ideologie in den Dienst genommen und forciert. Unter der Überschrift

70 Meint im Folgenden immer: römisch-katholisch.

71 Quelle: Einwohnermeldeamt der Hansestadt Rostock (Stand 31. 12. 2004). Das Melderegister umfasst vier Möglichkeiten: Evangelisch (10,2 %); Katholisch (2,9 %); Sonstige Religion (5,3 %) und Ohne Religion/Ohne Angabe/Ungeklärt (81,6 %).

72 Vgl. Cyranka/Obst 2001, 15: 11,5 % der Bürger gehören einer der beiden Großkirchen an, Freikirchen und religiöse Gemeinschaften sind nicht berücksichtigt. (nach Auskunft der Stadt Halle)

„Gründlich ausgetrieben“ beschreibt Henkys (1996) in einem Artikel,⁷³ unter welchem massiven Druck Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre Kirchenaustritte von staatlicher Seite in Betrieben, Schulen und Universitäten organisiert wurden, indem es zum Teil schon vorgefertigte Austrittsformulare zu unterschreiben galt, um nicht das Leben eines Widerständigen auf sich nehmen zu müssen. – Dazu wurden ideologische, rituelle und institutionelle Ersatzformen geschaffen, wie z. B. die staatlichen Kinder- und Jugendorganisationen oder das Ritual der ‚Jugendweihe‘ (vgl. auch Döhnert 2000)⁷⁴. – Im Rückblick erscheint nach Ehrhart Neuberts Studie (1996) jedoch vielen Ostdeutschen der eigene oder bei den (Groß-)Eltern politisch forcierte Kirchenaustritt (er spricht von „Zwangssozialisation“ [ebd. 38]) heute als eine ‚selbstbestimmte‘, bewusste Entscheidung. (vgl. ebd. 26f.) Deshalb blieb nach der Wende auch ein verstärkter Wiedereintritt in die Kirchen aus. Nicht ‚kirchlich‘ zu sein, hat sich im Osten inzwischen als ‚Normalität‘ etabliert. Darin liegt zugleich ein wesentlicher Unterschied zur Konfessionslosigkeit im Westen Deutschlands. Idealtypisch zugespitzt formuliert es Wolfgang Pittkowski (2006) in seiner Untersuchung der Ergebnisse der IV. EKD-Erhebung (s. u.) so: „Konfessionslosigkeit des westdeutschen Typus repräsentiert trotz erfolgter ‚Enttabuisierung‘ die Abweichung von der volksskirchlichen Tradition, ist Mobilitätsphänomen und Option. Konfessionslosigkeit des ostdeutschen Typus dagegen setzt den regionalen Status quo fort, ist Stabilitätsphänomen und Ligatur“ (ebd. 91)⁷⁵.

73 Mit diesem Artikel bezieht sich Henkys auf die 1996 erschienene gleichnamige „Studie zur psychosozialen, kulturellen und religiösen Situation von Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland und den Voraussetzungen kirchlicher Arbeit (Mission)“ von Ehrhart Neubert.

74 Die ‚Jugendweihe‘ wurde nach der Wende von humanistischen Verbänden weiter etabliert und wird noch heute als ‚Konkurrenz‘ zur Kirche verstanden, was den Ritual ersetzenden Charakter bestätigt (vgl. Fincke 2005). – 2006 wurden im Osten Deutschlands etwa nur halb so viele Jugendliche konfirmiert (17.500, davon etwa 900 in Mecklenburg und 340 in Pommern) als an der Jugendweihe teilnahmen (allein über den Dachverband ‚Jugendweihe Deutschland e. V.‘ waren dies knapp 37.000, davon fast 6.900 in ganz MV, das entspricht etwa 55 % aller möglichen Teilnehmer des Jahrgangs der 14-Jährigen). (Quellen: EKD 2008, 8; www.jugendweihe.de; 14.05.2008 sowie nach telefonischer Auskunft)

75 Mit Verweis auf Dahrendorf, R.: *Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie*, Frankfurt/M. 1979, 50ff.

Wenn hier nach den (familialen) Kontexten gefragt wird, in denen die Kinder der Rostocker Studie aufgewachsen sind, dann lässt sich aus der kirchlichen Perspektive zunächst weithin nur die Nicht-Mitgliedschaft erkennen.⁷⁶ Doch was bedeutet das in positiver Hinsicht für die Religion/Religiosität bzw. für die weltanschauliche Einstellung dieser Menschen? – Die vorangehend erarbeitete Bestimmung von Religion (und das impliziert hier auch die Religiosität) hat gezeigt, dass Kirchlichkeit und Religion nicht deckungsgleich sein können. Es ist eine begrenzte christlich-kirchliche Binnensicht (oder auch soziologische Kurzsichtigkeit), ‚die Anderen‘ lediglich als große Schar der ‚Konfessions-losen‘, ‚Nichtchristen‘ oder gar als ‚A-theisten‘ wahrzunehmen.

Der Terminus ‚konfessionslos‘

Gegen eine pauschale Bezeichnung werden schon von den ‚Anderen‘ selbst Einwände erhoben: „Es gibt sie nicht ‚die‘ Atheisten oder auch ‚die‘ Konfessionslosen.“ Aus Sicht eines „Gläubigen“ wird „wer nicht glaubt, [...] irgendwie als defizitäres Wesen“ assoziiert. „Deshalb ist auch die Rede von den ‚Konfessionslosen‘ schwierig, weil sie eine weltanschauliche Position über die Abwesenheit von etwas beschreibt. Neutralere wäre die Bezeichnung ‚konfessionsfrei‘“ (Fincke 2004, 5).

Auch von kirchlicher Seite gibt es die Feststellung: „Eine Terminologie, die den Menschen, die keiner Konfession angehören, auch sprachlich den Eindruck vermittelt, dass sie als die, die sie sind, akzeptiert und ernst genommen werden, wurde bisher nicht entwickelt.“ (Mahlburg/Schwerin 2005, 12, Fußnote 1) Fred Mahlburg und Eckart Schwerin machen deshalb auch den Vorschlag, den Terminus „konfessionsfrei“ zu verwenden, als Zeichen der Bemühung um dieses Anliegen. Diese Bezeichnung wird zwar von den ‚Konfessionsfreien‘ auch vorgeschlagen (vgl. Fincke 2004), aber von ihnen selbst genauso wenig verwendet wie in der Forschungsliteratur. Deshalb behalte ich nach dieser Bemerkung auch die Bezeichnung „konfessionslos“ bei. (vgl. auch die Diskussion bei Domsgen 2005c, 13, mit Verweis auf Mahlburg 2002, 244).

Die begriffliche Pauschalisierung ist jedoch nur *pars pro toto* für die Probleme in der Erforschung und im Umgang mit ‚Konfessionslosigkeit‘. Zwar ist vielen klar: „Es gibt viele Konfessionslose, aber d i e

76 Auf die sozialisatorischen Zusammenhänge zwischen Mitgliedschaft der Eltern und Religiosität der Kinder kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Diese Frage wird hier in Abschnitt 1.2.2.d weiterverfolgt.

Konfessionslosigkeit gibt es eigentlich nicht“ (Zeddis 2002, 161), und ebenso wenig ist ‚konfessionslos‘ gleichbedeutend mit ‚religionslos‘ (vgl. z. B. Tiefensee 2002, 199; Sperrdruck i. O.).

Doch wie lässt sich das Verhältnis der Konfessionslosen zur Religion beschreiben? Kann man überhaupt von einem solchen ‚Verhältnis‘ ausgehen? Was sind (religiöse?) Inhalte und Funktionen ihrer Weltanschauungen? – Diese und ähnliche Fragen können hier sicher nicht sofort im Detail beantwortet werden, denn sie sind abhängig von den Fragen nach der Erfassbarkeit von Religion und hier besonders individueller Religiosität überhaupt.

1.2.2 Erfassbarkeit von Religion und Religiosität im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands

In diesem Kapitel sollen einige ausgewählte Entwürfe im Vergleich vorgestellt werden, in denen versucht wurde, Religion und besonders Religiosität empirisch zu erfassen. Die verschiedenen Fragestellungen, Operationalisierungen und Deutungen ihrer Ergebnisse sollen darauf geprüft werden, inwiefern ihre ‚Instrumente‘ quantitativ und vor allem qualitativ auskunftsfähig sind. Als allgemeines Kriterium dient dabei die hier erarbeitete Bestimmung von Religion. Als besonderes Kriterium will ich mich in Hinblick auf Ostdeutschland auf die Frage konzentrieren, wie differenziert Konfessionslosigkeit erfasst wird, um Konfessionslose nicht nur als ‚größten Rest‘ mit scheinbar nicht signifikanten Daten überstehen zu lassen, sozusagen als „Residualkategorie“ (Feige 2000, 120). – Nach diesen Kriterien wurden gleichzeitig die hier behandelten Beispiele ausgewählt. Ein Anspruch auf Vollständigkeit im Sinne einer religionssoziologischen Forschungsumschau für Ostdeutschland kann und soll damit nicht geleistet werden. Vielmehr liegt mir daran, die ausgewählten Entwürfe etwas eingehender zu sondieren.

a) Die Untersuchungen von Detlef Pollack und Gert Pickel

Zunächst möchte ich mich erneut dem Entwurf Pollacks zuwenden und seine empirischen Erhebungen (die er zusammen mit Gert Pickel durchgeführt hat) etwas näher betrachten. (vgl. Pollack 2000; Pollack/Pickel 2003; Pollack 2003)⁷⁷

⁷⁷ Die beiden wichtigsten Studien sind: PCE 2000 (Sample Deutschland/Ost: 1.029 Befragte ab 18 Jahren, Zeitraum: 11.09.–10.10.2000; ca. 60 Fragekomplexe, davon

Einerseits besitzt Pollacks Religionsbegriff genügend Weite, um mehr als kirchliche oder außerkirchlich institutionalisierte Religion, nämlich auch Formen institutionsfreier Religiosität zu erfassen und zu differenzieren, denn das ist ja für den konfessionslosen Kontext von besonderer Bedeutung. Andererseits gesteht Pollack jedoch selbst ein, es sei „schwierig die geeigneten Indikatoren zu finden, die in der Lage sind, ein so weiches Phänomen wie Religiosität zu messen“ (Pollack 2003, 137). Diese Schwierigkeiten zu bewältigen, treten bereits bei der Operationalisierung seines Religionsbegriffes zutage, – dort, wo es darum geht, geeignete Fragen zu entwickeln, welche sensibel genug sind, um auch nicht-kirchliche Transzendenzbezüge mit vergleichbaren Funktionen aufzuspüren, also eine individuelle Religiosität, in der Kontingenz problematisiert wird. Trotz Pollacks Unsicherheit bezüglich geeigneter Mittel zu ihrem Nachweis, ist er sich sicher, dass „ein guter Indikator für die Messung von Religiosität [...] der Glaube an Gott“ (ebd. 82; vgl. auch die Grundindikatoren in Pollack/Pickel 2003, 4) sei. Tatsächlich wird die Gottesfrage bzw. der Gottesbegriff in keiner seiner eigenen Untersuchungen, noch in denen, auf die er Bezug nimmt, in wesentlicher Weise differenziert, bestenfalls durch die Variante des Glaubens an eine „Höhere Geistige Macht“ (Pollack 2003, 83, Großschreibung i. O.)⁷⁸. – Ohne an dieser Stelle einen theologischen Diskurs über den Gottesbegriff zu führen,⁷⁹ wird, vor allem im Vergleich zu qualitativen Studien (wie der Rostocker Langzeitstudie), schnell deutlich, dass durch die bloße Frage nach dem ‚Glauben an Gott‘ und/oder seiner (vergegenständlichenden) ‚Existenz‘ kaum Aufschluss über die individuelle religiöse Einstellung zu erlangen ist.

Pollack greift selbst in unterschiedlichen Zusammenhängen auf verschiedene Quellen mit je anderen Formulierungen zurück: In einer ALLBUS-

14 speziell zu Religion; Angaben vgl. das ‚cumulated codebook‘ zu PCE 2000 unter www.democraticvalues.eu.tf, 14.03.2006) und GuI 1999 (Zu näheren Angaben verweist Pollack nach persönlicher Auskunft auf den Aufsatz „De-Institutionalisierung des Religiösen und religiöse Individualisierung in Ost- und Westdeutschland“ in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 55/1993, 447–474, in dem einige Resultate von GuI Verwendung gefunden haben. – Jedoch sind dort für mich keine relevanten Sample-Daten zu entnehmen.)

78 Quelle: ALLBUS 1991 (ca. 1.500 volljährige Befragte je Ost/West, davon 178 aus Mecklenburg-Vorpommern; die Fragen zum Themenschwerpunkt Religion wurden dem ISSP 1991 entnommen und innerhalb der ALLBUS 1991 als schriftliche Zusatzbefragung durchgeführt, mit Fragebögen mit je 36 Fragekomplexen an 2.832 Befragte).

79 Vgl. dazu den Abschnitt I.2.2.2.

Umfrage (1991) bejahen 6,5 % der ostdeutschen Konfessionslosen die Frage nach einem „Glauben an eine höhere Geistige Macht“ (Pollack 2003, 83) und fast 15 % sind sich unsicher, ob Gott existiert. Differenziert man die Gottesfrage in „Glaube an Gott oder ein höheres Wesen“ (Pollack 2003, 161.168)⁸⁰, so bejahen bereits 12 % der konfessionslosen Ostdeutschen diese Frage; bei der EKD-Befragung von 1993 zum Glauben „an eine höhere Kraft, aber nicht an einen Gott, wie ihn die Kirche beschreibt“ (Pollack 2003, 91)⁸¹, bestätigen immerhin 20 % der gleichen Personengruppe diese Art ‚Gottesglauben‘. – Das zeigt doch, wie stark schon kleine (aber eventuell theologisch bedachte) Änderungen bzw. Erklärungen der Fragestellung die Ergebnisse beeinflussen können. Dieses Phänomen wird aber bei Pollack selbst nicht thematisiert, noch führte es zu einer entscheidenden Neuformulierung der ‚Gottesfrage‘.

Inwiefern kann von den meisten ostdeutschen Konfessionslosen denn erwartet werden, dass sie mit der Frage nach ‚Gott‘ überhaupt umgehen können? Gelingt ihnen (verständlicher Weise) nicht mehr als eine Antwort auf klischeehafte Reproduktion von für sie fernen kirchlichen Bildern? (Falls doch, wodurch?)

Das eben erläuterte Problem ist gleichermaßen zu indizieren, wenn die Gottesfrage ergänzt wird von der Frage nach der Selbsteinschätzung der „subjektiven Religiosität“ (Pollack 2003, 168)⁸², die lediglich mit ‚ja‘ oder ‚nein‘ zu beantworten ist. Es ist daher nicht erstaunlich, dass im Osten nur 3 % der Konfessionslosen sich selbst als religiös einschätzen (im Gegensatz zu 73 % Evangelischen und 92 % Katholischen). Das semantische Profil dieser Frage findet m. E. kaum Resonanz bei einer Religiosität, mit der Konfessionslose vielleicht Fragen nach dem Dasein stellen, also Kontingenz problematisieren und angesichts eines (ihnen womöglich gar nicht als solches bewussten) Transzendenten ihren Alltag bewältigen. Eine Frage mit dem Begriff ‚religiös‘ verstehen (im Sinne der Intention dieser Frage) – wie das Ergebnis zeigt – natürlich am ehesten die, welche selbst einer religiösen Institution angehören (vor deren Verstehenshintergrund auch gefragt wird). Doch diese Art der Operationalisierung kann nur schwer eine innere, existenzielle Wirklichkeit der Menschen erfassen, denen einerseits

80 Quelle: PCE 2000.

81 Quelle: Studien- und Planungsgruppe der EKD: *Fremde Heimat Kirche. Ansichten ihrer Mitglieder. Erste Ergebnisse der dritten EKD-Umfrage über Kirchenmitgliedschaft*, Hannover 1993 (vgl. auch EKD 1997, 411).

82 Quelle: PCE 2000.

(zumindest traditionelle) religiöse Reflexion fremd geworden ist, die aber andererseits gerade eine religiöse Selbsteinschätzung vornehmen sollen. Dem widerspricht auch das Ergebnis der Frage, ob man sich vorstellen könne, auch ohne Kirche religiös zu sein, (ebd. 170)⁸³ worauf im Osten ganze 85 % der Konfessionslosen mit ‚ja‘ antworteten. Der reflexive Abstand dieser Fragestellung im Gegensatz zur unmittelbaren Selbsteinschätzung gewährt offensichtlich gerade den Konfessionslosen mehr Freiraum zum Nachdenken über mögliche nicht-kirchliche Formen von Religiosität, ohne diese gleich bei sich selbst suchen zu müssen.

Über diese beiden hier diskutierten Fragestellungen (Gottesfrage und religiöse Selbsteinschätzung) hinaus wurde außerkirchliche Religiosität lediglich noch anhand des Fragenpakets erfasst, das Pollack hauptsächlich vom ISSP übernommen hat. (vgl. Pollack 2003, 158f.168) Diese beinhalten den Glauben an institutionalisierte alte und neue außerkirchliche Religionsformen, wie z. B. Okkultismus, Astrologie und New Age, Zen-Meditation, Yoga usw. Die Bejahung dieser Fragen fällt bei ostdeutschen Konfessionslosen (mit den Spitzenwerten bei 16 % Glauben an die Wirksamkeit von Zen-Meditation/Yoga und bei 10 % an Astrologie/Horoskope) relativ gering aus (im Vergleich zu den Kirchenmitgliedern, besonders zu den katholischen). Dabei gesteht selbst Pollack ein, dass Zen-Meditation und Yoga „vielleicht weniger als religiöse Phänomene, denn als Techniken zur körperlichen Entspannung und Körperbeherrschung verstanden“ (ebd. 169) wurden. Wobei ‚Entspannung‘ und ‚Körperbeherrschung‘ m. E. durchaus religiöse Funktion (in Form von transzendenzbezogener Kontingenzbewältigung) wahrnehmen könnten. Über Religiosität zu entscheiden, kann aber aus der rein funktionellen Frage nach dem ‚Glauben an die Wirksamkeit von ...‘ gar nicht hervorgehen, denn es fehlt (semantisch) der substantielle Bezug zum ‚Seinsgrund‘.

An dieser Stelle wird sehr deutlich, dass Pollack seinen eigenen Kriterien zur Bestimmung von Religion nicht gerecht wird. Aber auch darüber hinaus wird jeglicher weit verstandener Religionsbegriff durch die Fragen, die er verwendet, so auf eine traditionelle christliche (und theistische) Perspektive eingeengt, dass er nicht anders als zu dem Schluss kommen kann, dass „zwischen traditioneller Kirchlichkeit und subjektiver Religiosität [...] ein sehr hoher statistischer Zusammenhang“ (ebd. 169) bestehe.⁸⁴ Zwar räumt

83 Quellen: GuI 1999; PCE 2000.

84 In seinem zweiten Kommentar zur IV. EKD-Erhebung (s.u.) spricht Pollack ein wenig (aber entscheidend) abgewandelt von einem „hohen statistischen Zusammenhang

er ein, es sei „falsch zu behaupten, dass Kirchlichkeit und Religiosität identisch sind. Gleichwohl muss man aber von einem engen Zusammenhang zwischen beiden Größen ausgehen.“ (ebd. 91) Das bedeutete gleichfalls, „dass das, was nicht in ihr [der Kirche] geschieht, an keinem anderen ‚religiösen‘ Ort geschieht“ (ebd. 92; Einfügung MF).⁸⁵ Mit dem, was in der Kirche geschieht, meint Pollack nicht nur das Bewahren einer spezifischen religiösen Kultur, sondern Religiosität schlechthin, denn in den zu beobachtenden Kirchaustritten (besonders im Osten Deutschlands) drücke „sich also ein Rückgang an Religiosität überhaupt aus, nicht nur eine kritische Haltung zur Kirche“ (ebd. 127). Somit ergibt sich für zwei Drittel der Ostdeutschen das typologische Cluster ‚Areligiöse‘ (vgl. ebd. 176f.), unter dem fast ausschließlich (97 %) die Konfessionslosen zu finden sind. Damit versucht Pollack Luckmanns Individualisierungsthese von Religion zu widersprechen und findet seine Interpretation von Säkularisierung bestätigt. (vgl. ebd. 181f.)

Kritische Kommentare zu den Studien Pollacks. Diese Kritik wird Pollack prinzipiell auch von anderen Forschern vorgehalten. Im Kommentar zu Pollack 2000 wendet Neubert gegen dessen Kopplung von Kirchlichkeit und Religiosität ein, dass zwar darin deutlich werde, wie fremd Konfessionslose (traditionellen, alternativ- oder neu-)religiösen Phänomenen gegenüberstehen. Damit sei aber auch „ein methodisches Problem aufgezeigt. Das Selbstverständnis Konfessionsloser, in dem tradierte Urteile enthalten sind, muss nicht unbedingt Auskunft über ihren tatsächlichen religiösen Habitus geben. Ist also die religiöse Immunisierung gegenüber Religion möglicherweise nur auf das bezogen, was sie selbst als religiös qualifizieren? Sind sie nicht vielleicht tief in das verstrickt, was Religion sozial und kulturell leistet?“ (Neubert 2000, 378f.)

Monika Wohlrab-Sahr (zugleich Soziologin und Theologin) bemerkt zu Pollacks Beiträgen (in Pollack/Pickel [Hg.] 2000, 18–47 und 294–309), dass dessen Interpretation von Luckmanns ‚subjektiven Systemen letzter

zwischen Kirchenbindung und Gottesgläubigkeit“ (des. 2006, 132). Wobei ‚Gott‘ verstanden wird als der, welcher „sich in Jesus Christus zu erkennen gegeben hat“ (ebd.). Ein solcher Gott werde von 94 % der Befragten, die (fast) jeden Sonntag in den Gottesdienst gehen, „ohne jeden Zweifel“, so Pollack, bejaht, – aber nur von 10 % derer, die nie zur Kirche gehen. (ebd. mit Verweis auf EKD 2003, 25)

85 In seinem ersten Kommentar zur IV. EKD-Erhebung (s. u.) räumt Pollack immerhin ein, dass es „ein gewisses Maß an Religiosität auch außerhalb der Kirche“ (ders. 2003a, 74) gebe.

Bedeutung‘ (als individuelle Autonomie und Sakralisierung des Individuums) gerade nicht die von Pollack untersuchten ‚alternativen Religionspraktiken‘ und ‚neureligiösen Bewegungen‘ darstellten. Sondern aus der Sicht von Wohlrab-Sahr „resultiert für eine empirische Untersuchung von Luckmanns These, dass man sich im Grunde eher mit Formen der Biographisierung befassen müsste als mit der Mitgliedschaft in neureligiösen Gruppen bzw. der Nutzung esoterischer Angebote“ (Wohlrab-Sahr 2000, 373).⁸⁶

„Was Pollack zeigen kann, ist, in welcher Weise in Ostdeutschland (im substanziellen Sinne) alternativreligiöse Vorstellungen mit einer relativen Nähe zum ‚offiziellen‘ Modell von Religion verkoppelt sind. Er leistet damit einen Beitrag zur Präzisierung der Säkularisationstheorie, indem er zeigt, dass in einem Kontext, in dem kulturelle Einbettung von Religion weitgehend zerstört ist, die Pluralisierung des religiösen Angebots nur dort noch auf eine gewisse Relevanz stößt, wo ein religiöser Rahmen überhaupt noch gegeben ist: nämlich in den Kirchen. Er testet und widerlegt allerdings nicht die Grundannahme des Luckmannschen Modells der ‚unsichtbaren Religion‘.“ (ebd. 373f.)

b) Die Alternative qualitativer Forschung (nach Monika Wohlrab-Sahr)

In der Kritik von Wohlrab-Sahr, dass die Erfassung der „(außer-)kirchlich-individualisierten Religion“ mit den Mitteln „standardisierter Umfrageforschung nur schwerlich gelingen kann“ (dies./Krüggeler 2000, 243), deutet sich schon an, dass sie den Weg qualitativer Forschung als Alternative ansieht. Auch auf der Basis der Luhmann'schen Kontingenzbewältigungsvorstellung ist sie der Ansicht, man müsste „auch nach der Spannung von Unbestimmbarkeit und Bestimmtheit Ausschau halten, dem In-Rechnung-Stellen von etwas ‚anderem‘, das keine religiöse Symbolik wirklich trifft, sondern auf das sie immer nur verweist“ (Wohlrab-Sahr 2002a, 25). Das bedeutet für sie, „eher ‚nebenbei‘ anfallende Bemerkungen, Deutungen oder Verweise“ ernst zu nehmen, „„natürliche“ Diskurse belauschen oder in Gang setzen“ (dies. 2001, 165) zu können und letztlich eine Forschung zu entwickeln, „die über feine methodische Instrumente verfügt [...], die in der Lage sind, Deutungen und implizite Verweise in der Alltagskommunikation oder doch in einer Kommunikation, die dem Alltag nahe kommt, einzufangen.“ (ebd. 167) Auch mir scheint es erst

⁸⁶ An anderer Stelle verweist Wohlrab-Sahr darauf, dass sich „Luckmann selbst [...] vehement dagegen ausgesprochen hat, Religiosität über das Abfragen von Meinungen zu erfassen“ (Wohlrab-Sahr/Krüggeler 2000, 241, mit Verweis auf Luckmann 1991, 54).

auf Grundlage so sensibilisierter Studien möglich, einen differenzierteren Blick auf die ‚Masse‘ der Konfessionslosen zu gewinnen. Erst so lassen sich (soziologisch) plausible Aussagen über Phänomene wie ‚Areligiosität‘ oder ‚religiöse Indifferenz‘ treffen und daraus entsprechende Typologisierungen ableiten.

Anhand einer kleinen „empirischen Erkundung“ untersucht Wohlrab-Sahr (2002b, 188ff.) zwei solcher ‚natürlichen Diskurse‘⁸⁷ und zeigt zum Einen, dass weder das hier vorgestellte ‚Strukturmodell von Religiosität‘ (Oevermann) und damit die Bewältigung des Bewährungs- oder Rechtfertigungsproblems noch die Sinngebungsproblematik notwendiger Weise auf religiöse Gründe hindurchdringen lässt.⁸⁸ (vgl. auch dies. 2003) In einem Interview wird immer wieder deutlich, dass die Frage nach dem ‚Sinn des Lebens‘ keinerlei Bedeutung hat und dass diese Frage „offenbar sogar [...] durch die Tradition der spezifischen Religion kontaminiert ist“ (ebd. 194). Es bleiben zwar Bezüge zu ‚subjektiven Systemen letzter Bedeutung‘ (Luckmann), wie Familie, Kind und ‚Liebe‘ und das Zuschreiben des Gelingens auf das eigene Subjekt; es machen sich sogar Erfahrungen von prinzipieller Kontingenz bemerkbar (z. B. in lebenskritischen Ereignissen wie Krankheit, Tod, Geburt). Aber das Kriterium des Transzendenzbezuges, d. h. einer religiösen (Be-)Deutung, ist nicht nachzuweisen. Sondern es sind (nach den Kategorien Luckmanns) maximal ‚mittlere Transendenzen‘ wahrzunehmen oder (nach Kaufmann bzw. Simmel) ‚religiöide‘ (also potenziell religiöse) Momente. (vgl. ebd. 187.197f.) – Zum Anderen zeigt diese Auswertung, dass selbst bei ‚feinen empirischen Messinstrumenten‘

87 Wohlrab-Sahr nimmt Bezug auf Regener, S.: Herr Lehmann. Ein Roman, Frankfurt/M. 2001, 57–61 und auf Haustein, J.: Sozialistische Erziehung und Religion. Auswirkungen des gesellschaftlichen Umbruchs in Ostdeutschland auf die religiösen Orientierungen junger Menschen. Masterarbeit im Fach Erziehungswissenschaften, Universität Leipzig 2001 (wahrscheinlich unveröffentlicht), hier ‚Melanie‘ (Interviewmaterial aus dem Anhang der Arbeit).

88 Wohlrab-Sahr zur Auflösung der ‚Bewährungsdynamik‘: „Religiosität – oder abstrakter gefasst: der Bezug auf eine transzendente Dimension – wäre dann nicht mehr in unmittelbarer Verbindung mit dem Sinnproblem zu denken, sondern – möglicherweise gerade unabhängig davon – etwa als punktuelle ‚mystische‘ Erfahrung, die die Erfahrung von Unbestimmbarkeit situativ aufblitzen lässt, und die semantisch auf einen ‚transzendenten‘ Bereich verweist, aber nicht rückgebunden wird an Lebensführung und Lebenssinn und auch nicht integriert wird in eine Gestalt subjektiver Religiosität. Die Religionsforschung hätte sich dann künftig darauf einzustellen, dass Religiöses nicht mehr notwendig in einer klar identifizierbaren Gesamtgestalt auftritt, sondern sich – als ‚Religiöides‘ oder ‚religiöses Halbprodukt‘ – in vereinzelten Bezügen auf Transzendentes oder Unbestimmtes manifestiert.“ (dies. 2002b, 186f., mit Verweis auf Simmel 1995 [Seite 61, MF]). (s. o. unter 1.1.3.a die Anmerkung zu Kaufmann und Simmel)

in der sozialwissenschaftlichen Wirklichkeit durchaus mit „nicht religiösen Weltansichten“ (ebd. 198) bzw. ‚religiös indifferenten‘ Phänomenen zu rechnen ist. (vgl. auch dies. 2003, 396) (Diese Aussage erscheint jedoch erst aufgrund zunehmender Präzisierung der Instrumente plausibel, also nicht wie bei Pollack.)

Ausgehend von der unzureichenden Vorlage Pollacks und der geäußerten Kritik Wohlrab-Sahrs sowie deren Maßstäben für die Untersuchung von Religiosität im ostdeutschen konfessionslosen Kontext sollen im Fortgang weitere Studien einem kritischen Blick unterzogen werden.

c) Die III. und IV. EKD-Erhebung

Die III. EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Von Seiten der Evangelischen Kirche in Deutschland wurden seit 1974 eigene kirchliche Mitgliederbefragungen durchgeführt, die die innerkirchlichen Veränderungen auf dem damaligen Bundesgebiet zu erfassen und zu erklären versuchten. Von besonderem Interesse waren seit jeher die sogenannten ‚Distanzierten‘, d. h. kirchenferne Mitglieder. (vgl. EKD 1997, 19ff.50f.) Erst mit der dritten Erhebung (von 1992; vgl. ebd.) nach der Wende wurde die bis dahin im Westen eher marginale, im Osten aber nicht zu übersehende Zahl der Konfessionslosen von Interesse, da man diese Größe nicht mehr wie in volkskirchlichen Verhältnissen einfach ausblenden konnte.⁸⁹ Aber auch hinsichtlich der zahlreichen Distanzierten suchte man nach neuen Wegen, die Einstellung derer zu erfahren, die „solchen Aussagen ihre Zustimmung [verweigern], die den Glauben mit Hilfe explizit christlicher Sprachmuster zu bestimmen versuchen [...]. Wie aber ist die Form ihrer Kirchenmitgliedschaft positiv zu beschreiben? Woran glauben sie, was hilft ihnen in schweren Lebenskrisen, in welcher Sprache würden sie selber ihre Religiosität zum Ausdruck bringen?“ (ebd. 50) – In ‚themenorientierten Erzählinterviews‘⁹⁰ kommen diese Menschen selbst zu Wort und zwar unter

89 2.804 Befragte insgesamt (bereits ab 14 Jahre), davon 1.969 Evangelische (davon Ost: 385) und 835 Konfessionslose (davon Ost: 550). Durchführung anhand von Fragebögen mit über 60 Fragekomplexen, die je speziell an Evangelische und (aus der Evangelischen Kirche ausgetretene oder schon immer) Konfessionslose angepasst sind.

90 **Vollständig veröffentlicht in Studien- und Planungsgruppe der EKD (Hg.): Quellen religiöser Selbst- und Weltdeutung.** Die themenorientierten Erzählinterviews der dritten EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft (Bd. I: Dokumentation; Bd. II: Interpretation), Hannover 1998. (Acht gebündelte Interviews finden sich davon in EKD 1997.) Das Auswertungsverfahren sucht Anknüpfung bei Fritz Schütze (Biographieforschung und narratives Interview, in Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und

„qualitativer Einbeziehung alltagsweltlicher und subjektiver Erfahrungsdimensionen“ (Sommer 2000, 86). Indem diese Studie so „Interesse an der individuellen, lebensweltlich und lebensgeschichtlich verankerten Religiosität und Kirchlichkeit“ (ebd.) dieser Personen zeigt, wird sie im Ansatz auch der Forderung Wohlrab-Sahrs nach biographieorientierter Religiositätsforschung (vgl. Wohlrab-Sahr 2000, 373) gerecht.

Allerdings lassen sich die Ergebnisse⁹¹ dieser Interviews mit den ‚distanzierten‘ Kirchenmitgliedern nur sehr eingeschränkt auf die ostdeutschen Konfessionslosen übertragen, da sich der untersuchte Personenkreis doch erheblich von ihnen unterscheidet. So zeigt sich zwar, dass die individuelle Religiosität und die (distanzierte!) ‚Kirchlichkeit‘ voneinander zu unterscheidende Phänomene sind,⁹² aber die meisten der Interviewten wiesen doch „Gefühle der Geborgenheit und religiösen Beheimatung“ als „bedeutsame Erfahrungen mit Kirche und Religion“ (Sommer 2000, 91) in ihrer Kindheit und Jugend auf. Diese „familiäre kirchliche Tradition“ (ebd.) lässt sich bei den meisten Konfessionslosen im Osten vermutlich nicht voraussetzen, noch viel weniger in Hinblick auf die Generation der Familien, die im Interesse der Rostocker Langzeitstudie stehen.⁹³ Dennoch werden in der III. EKD-Erhebung auch die Ansichten der Konfessionslosen (im Osten n=550) per Fragebogen erfasst. Dabei versuchte man auch hier, „jeweils ein Spektrum von Antwortmöglichkeiten [zu bieten], das von traditionellen Formulierungen einer explizit christlichen Glaubensüberzeugung über ‚weiche‘ Formulierungen einer subjektiven religiösen Bestimmtheit bis hin zu strengen atheistischen Positionen reicht“ (EKD 1997, 33f.; Einfügung MF). Allerdings dienten dieser Bestimmung nur zwei Bögen zur ‚Frage nach der religiösen Einstellung‘ (vgl. ebd. 407) und der Frage zum „Glauben an Gott“ (ebd. 330.411). Letztere Frage zeigt jedoch keine besondere theologische und metaphorische Flexibilität, wenn lediglich eins von fünf Items eine Alternative für ‚Gott‘

Sozialpädagogik 13, 3/1983, 283–293) und grenzt sich gegen Oevermanns ‚objektive Hermeneutik‘ ab. Die Auswertung erfolgte in mehreren Durchgängen jeweils in einer Diskussionsgruppe.

91 Komprimiert bei Sommer 2000, 91f.

92 Die **Kopplung** Pollacks von **Kirchlichkeit** und **Religiosität** ist damit noch nicht widerlegt, es deutet sich hier nur an, dass selbst bei Kirchenfernen Religiosität sichtbar werden kann. Aber es handelt sich hier noch immer um Kirchenmitglieder.

93 60 % der Konfessionslosen im Osten seien schon immer konfessionslos, 40 % erst selbst ausgetreten. Dabei lagen die austrittsintensivsten Jahre ca. zwischen 1950 und 1980, mit Höhepunkt zwischen 1961–1965 und noch ein kleinerer Schub um 1990. (vgl. EKD 1997, 398f.)

formuliert: „Ich glaube an eine höhere Kraft, aber nicht an Gott, wie ihn die Kirche beschreibt“ (ebd.) – immerhin 20 % der Konfessionslosen im Osten stimmen dieser Aussage zu. Die Anderen ohne Konfession (Ost) stimmen mit 1 % für ‚ich glaube an Gott in Jesus Christus‘, 4 % ‚... an Gott, obwohl ich zweifle und unsicher bin‘, 34 % ‚... weder an Gott noch eine höhere Kraft‘ und 41 % sind ‚überzeugt, dass es keinen Gott gibt‘ (– hier wurde wenigstens einmal das für viele Konfessionslose vermutlich sehr einseitig konnotierte Verb ‚glauben‘ ersetzt). Bei der Frage zur „Einstellung zu Glauben, Christentum, Religion“ (ebd. 332.407) fällt auf, dass von den elf Items diejenigen von allen Konfessionslosen „geradezu als Reizworte wahrgenommen [werden und] das Signal zu klarer Ablehnung geben“ (ebd. 333; Einfügung MF), die in irgendeiner Weise an dogmatische Begriffe (bzw. theistische Gottesvorstellungen) auch nur erinnern. Offensichtlich wird die „eigene Identität als Konfessionslose(r) [...] aus der Negation gewonnen: Man ist sich sicher, wovon man *nicht* überzeugt ist“ (ebd., kursiv i. O. fett). Wobei im Osten die Zustimmung zu rational(istisch)en Einstellungen hervortritt. Die restlichen Antworten deuten auf eine mögliche Religiosität hin, deren Formen und Inhalte sich anhand dieser Fragebögen aber nur schwer errahnen lassen.⁹⁴

Interessant erscheint mir noch die sogenannte „Assoziationsreihe Religion“ (ebd. 408), deren Items völlig undogmatisch die Möglichkeit geben sollten, eine eventuelle „religiöse Deutung existenzieller Situationen ohne die Hürde eines fremdgewordenen christlichen Sprachgebrauchs zum Ausdruck zu bringen“ (ebd. 34), also „religiöse Erfahrungen zum Ausdruck [zu] bringen“, wie etwa „Staunen über die Wunder der Natur“ oder „Gefühl von Begrenztheit des Lebens“ (ebd.; bei letzterem Item höchste Zustimmung). Allerdings wurde die Offenheit der Items leider von vornherein eingeschränkt durch die Aufgabenstellung, die wahrscheinlich von vielen Konfessionslosen nur begrenzt im Sinne der Autoren verstanden wurde, die nämlich wissen wollten, ob die emotions- und erfahrungsgesättigten Formulierungen ‚etwas mit Religion bzw. religiösem Empfinden zu tun‘ haben. In der Verwendung dieser Begriffe liegt vermutlich gerade der Grund dafür, dass sehr viele der Konfessionslosen (besonders im

94 Zustimmung der Konfessionslosen Ost: 27 % ‚eigene Weltanschauung mit Elementen des Christlichen‘; 16 % ‚man sollte das Beste aus jeder Religion rausholen‘; 10 % ‚ich glaube schon etwas, Glaube in mir drin, gefühlsmäßig erlebt, erfahren‘; 6 % ‚ich möchte glauben, finde aber keinen Zugang‘. Folgende Aussagen werden abgelehnt: von 22 % ‚Glaubensfragen spielen in meinem Leben keine Rolle‘; von 17 % ‚Religion ist für mich heute überholt‘. (vgl. EKD 1997, 407, Auswahl)

Osten) alle nachfolgenden Items schlichtweg abgelehnt haben. Denn keine Voruntersuchung konnte feststellen, ob, oder besser, wie die Begriffe ‚Religion/religiöses Empfinden‘ überhaupt verstanden werden. So ist es zwar sehr gut möglich, dass die Personen die aufgelisteten Erfahrungen machen, aber eine (womöglich sogar religiöse) Deutung mit den Worten ‚Religion/religiös‘ verweigern. Diese Annahme musste auch als Ergebnis von Nachfolgeuntersuchungen festgestellt werden, nämlich „dass in der Perspektive der Befragten Religion kein geeigneter Sammelbegriff für das ist, was wir als ‚verschütteten Glauben‘ gesucht haben“ (Schloz 2000, 361).⁹⁵ ‚Religiös‘ sei kein offenerer Sammelbegriff für ‚religiöse Selbsteinschätzung‘ – selbst Kirchenmitglieder, so Schloz, bezeichneten sich eher noch als ‚Christen‘ oder als ‚gläubig‘ denn als ‚religiös‘⁹⁶. (vgl. ebd. 348.361)

Friederike Benthous-Apel fordert deshalb im Rückblick auf die III. EKD-Studie, „anhand eines ‚semantischen Differenzials‘ mehr über die Assoziationsfelder und Konnotationen der Begriffe religiös und gläubig in der Bevölkerung zu erfahren“ (Benthous-Apel 2000, 377; vgl. auch 394). Für sie bleibt damit noch offen (auch in Gegenüberstellung zu Pollacks Kirchlichkeit-Religiosität-Korrelation), „ob in der ostdeutschen Bevölkerung nicht durchaus funktionale Äquivalente des Religiösen feststellbar sind, wie sie von Wagner in einer politischen Religion des DDR-Regimes gesehen und von Wohlrab-Sahr in der sinnstiftenden Orientierung am Wertmuster der Gemeinschaft (in der Arbeitswelt) vermutet werden.“ (ebd. 375; vgl. auch 393)⁹⁷

95 Die Umfrage „Glauben entdecken“ wurde im Frühjahr 1999 als Anschlussuntersuchung im Rahmen der Initiative „Brücken bauen“ durchgeführt. Die Studie sondierte in vier Dimensionen: 1) religiöse Selbsteinschätzung, 2) Assoziationsfeld Religion, 3) Erinnerung an Glaubenswissen und 4) Verbundenheit mit der Kirche. Statt mit Fragebögen operierte man über ca. 20-minütige Telefoninterviews mit insgesamt 400 Personen, je in Ost und West, inklusive Konfessionslose. Die Ergebnisse liegen leider (noch) nicht in aufgeschlüsselter Form vor. – Ziel war es u. a., „Menschen [zu] erinnern an das, was sie trägt und leitet, was ihnen Halt und Sinn, Orientierung und Trost gibt“ (Schloz 2000, 346). – Diese Formulierung ähnelt stark der alternativen metaphorischen Aufgabenstellung ‚Mein Leben und was es hält, nährt und trägt, ist wie ...‘ zur Anfertigung der Gottescollagen in der Rostocker Langzeitstudie (vgl. Szagun 2006, 70).

96 „Man weiß nicht genau, was das ist und was man damit über sich selbst sagen würde. Es ist aber auch möglich, dass bei der Selbstcharakterisierung als ‚religiös‘ ein Bild oder ein Gefühl mitschwingt, dem man sich nicht ohne weiteres zuordnen möchte.“ (Schloz 2000, 348)

97 Mit Verweis auf Harald Wagner (2000), der (ebenfalls gegen Pollacks ‚Bedeutungsverlust des Religiösen‘) behauptet, im Osten hätten sich mit Hilfe einer ‚politischen Religion“ (ebd. 357) im Sinne der sozialistischen Ideologie, neue bzw. andere Sinndeutungen etabliert.

Eine Typologisierung ist im Umfeld der III. EKD-Erhebung nicht zu finden. Sie würde, was aus den wenig differenzierten Daten der Konfessionslosen in Ostdeutschland resultiert, ehemals kaum ertrageich ausfallen, sondern sich irgendwo zwischen ‚religiös indifferent‘⁹⁸, ‚pragmatisch‘ und ‚rationalistisch‘ ausdrücken wollen. Gegen eine solche vorzeitige Typenbildung aufgrund herkömmlicher Clusteranalysen spricht sich auch Petra-Angela Ahrens aus, (vgl. Ahrens 2000) weil die Vorstellung klar voneinander abzugrenzender Gruppen leicht dazu verleite, einen „wechselseitigen Ausschlusscharakter“ (ebd. 128) der Typen anzunehmen, – also dass auf theoretischer Ebene das ausgeschlossen wird, was oft der Wirklichkeit entspricht, nämlich dass Menschen „durchaus gleichzeitig verschiedenen Einstellungen zu einer Thematik zuneigen“ (ebd.). Sie schlägt hingegen sogenannte „Religiöse Orientierungsmuster als Alternative zu Typenbildungen“ (ebd. 127) vor, die sie aber nur für die Evangelischen im Westen erhebt.

Die IV. EKD-Erhebung. Die IV. Untersuchung der EKD zur Kirchenmitgliedschaft (EKD 2003 und 2006a+b) nimmt alte Fragestellungen, die Kritik und die Anregungen auf und bringt diese in neue, religionssoziologisch weiter ausgearbeitete Fragestellungen ein. Deutlicher als je zuvor werden der Religionsbegriff und die Möglichkeiten ‚religiöser Kommunikation‘ reflektiert, werden neue lebensweltorientierte Perspektiven wie Weltansichten, Soziallagen und Lebensstile eingebracht und das Sample auch im konfessionslosen Bereich ausgeweitet.⁹⁹ Methodisch werden die qualitativen Instrumente wie die themenzentrierten Gruppendiskussionen weiterentwickelt und einige Erzählinterviews von 1992 fortgeführt. (vgl. EKD 2003, 10f.; 2006a, 31–34) – Aus der Fülle des aufbereiteten Materials möchte ich einige innovative Beiträge herausgreifen und im Folgenden kurz darauf eingehen, immer mit dem Fokus auf den konfessionslosen Kontext in Ostdeutschland.

98 Für Feige (2000, 124) ist ‚religiöse Indifferenz‘ nur „ein *theologisches* Konstrukt [...] [, das] zu einem *Artefakt* sozialwissenschaftlicher Umfrageforschung [mutiert]“ (kursiv i. O., Umstellung MF).

99 Zum repräsentativen Sample der quantitativen Umfrage im Jahr 2002: Im Westen wurden 1.532 Evangelische und 336 Konfessionslose befragt, im Osten waren es 544 Konfessionslose, jeweils ab 14 Jahren. Die Angaben zu den Evangelischen im Osten differieren aus einem mir nicht erkennbaren Grund zwischen 289 (vgl. EKD 2003) und 609 (vgl. EKD 2006a, 439).

Mit der *Lebensstilanalyse* bringt Benthause-Apel ein neues Instrument in das Untersuchungsdesign ein, mit dem Anliegen „eine sozialkulturelle Perspektive zu integrieren“ (dies. 2006, 205). Mithilfe derer sollen „Gruppen ähnlich Gesinnter“ erfasst werden, „die in ihren kulturellen und ästhetischen Vorlieben, in ihrer alltäglichen Lebensführung und ihren vorherrschenden Lebensthemen eine ähnliche Interessenlage verbindet“ (ebd. 207; i. O. teilweise kursiv), um eventuell Aufschluss über das Interesse an entsprechenden kulturellen Ausdrücken des Religiösen zu erhalten, – möglicherweise aber auch über eine Abwendung von solchen bestimmten Formen. (vgl. ebd. 211) – Benthause-Apel konzipiert in Anlehnung an Hans-Peter Müller¹⁰⁰ drei ‚Lebensstildimensionen‘:

- 1) *Freizeitverhalten* und *Musikgeschmack* (expressive Dimension)
- 2) *Nachbarschaftskontakte* (interaktive Dimension)
- 3) persönlich für wichtig erachtete *Lebensbereiche* und *Lebensziele* sowie Einstellungen zur *Rolle der Frau in der Familie und bei der Kindererziehung* (evaluative, d. h. motivations- bzw. wertorientierte Dimension) (vgl. ebd. 208)

Im kirchlichen Bereich ergeben sich so sechs ‚Lebensstiltypen‘, die wesentlich differenziertere Betrachtungen der bis dahin grob gerasternten drei Mitgliedsgruppen, besonders des großen Teils der sogenannten ‚Distanzierten‘,¹⁰¹ zulassen. (vgl. ebd. 212ff.; EKD 2003, 55–70) – Zur Analyse der Religiosität der einzelnen Typen wird jedoch auf althergebrachte kirchlich-christliche Indikatoren zurückgegriffen. (vgl. EKD 2003, 64; Benthause-Apel 2006, 217f.) Das hat zur Folge, dass Religiosität (in diesem Sinne!) wiederum stark mit Kirchennähe korreliert – und vice versa mögliche andere religiöse Ausdrucksweisen, besonders des ‚jugendkulturell-modernen Lebensstils‘ (mit 22 % der größte Teil), als ‚nicht (christlich-)religiös‘ (und kirchenfern) übrig bleiben. Es bleibt nur der ernüchternde (und nicht überraschende) Negativbefund, dass „eine traditionell christlich-religiöse Sprache ebenso wie die klassischen Teilnahmeformen, die bei den Kernmitgliedern auf Zustimmung stoßen und ihrem Lebensstil entsprechen, gerade der Lebenswirklichkeit und den Wertvor-

100 Mit Verweis auf dens.: Sozialstruktur und Lebensstile. Der neuere theoretische Diskurs über soziale Ungleichheit, Frankfurt/M. 1992, 376ff.

101 1) jeweils 10–15 % ‚Kernmitglieder‘ und 2) ‚kirchenferne Austrittsbereite‘ sowie 3) ca. 70 % ‚Distanzierte‘. (vgl. EKD 2003, 63f.)

stellungen der Jüngeren nicht angemessen erscheinen“ (ebd. 231). – Eine Kreuztabelle der Lebensstile mit religiös sensibleren Items (die ja erhoben wurden) wäre hier sicher aufschlussreich.

In Bezug auf die Lebensstile der Konfessionslosen wurden ebenfalls sechs Typen konstruiert, die (qualitativ wie quantitativ) eine sehr große Ähnlichkeit mit denen der Evangelischen aufweisen. (vgl. ebd. 238.244) Der gewichtigste Unterschied ist bei der Frage zur Rolle der Frau in der Familie und bei Kindererziehung festzustellen. Hier vertreten Konfessionslose eine deutlich egalitäre Position, besonders im Osten. (vgl. ebd. 237–245) – Allerdings ist über den Zusammenhang zwischen einem bestimmten Lebensstil und möglicher spezifischer Religiosität (erwartungsgemäß) leider nichts zu erfahren.

Insgesamt wurde das erhebliche Potenzial dieser Lebensstilanalyse – besonders mit Blick auf die Lebenswelt der Distanzierten und Nicht-Kirchenmitglieder und deren mögliche religiöse Sichtweisen und Praxen – noch kaum entfaltet.

Die Untersuchung von *Weltsichten*, wie sie Wohlrab-Sahr (zusammen mit Benthau-Apel u. a.) durchgeführt hat, führt m. E. wesentlich weiter, sowohl bei den Mitgliedern als auch den Konfessionslosen. Ziel war es, „ein Forschungsinstrument zu entwickeln, das die Lebensorientierungen, Lebensstile und die Lebenspraxis aller Befragten in einer Weise aufschließt, die für den Bereich der Religion im Allgemeinen und der Kirche im Besonderen relevant ist, ohne von vornherein nur nach Kirche oder Religion zu fragen“ (Wohlrab-Sahr/Benthau-Apel 2006, 281).

Der Untersuchung wird explizit ein reflektiertes wissenssoziologisches Verständnis von Religion zugrunde gelegt: „Religion kommt damit als ein Vorgang der Interpretation und Herstellung einer kognitiven Ordnung – einer Sinnordnung – in den Blick“ (ebd. 282). Die Autoren beziehen sich dabei unter anderem auf Luckmann (1991; s. o.)¹⁰². Von dessen Auffassung von ‚unsichtbarer Religion‘ distanzieren sie sich aber insofern, „nicht *jede* Art der kognitiven Weltordnung – ‚der Weltansicht‘ – als religiös zu bezeichnen“ (ebd.; kursiv i. O.). Als entscheidendes Merkmal einer religiösen Weltsicht sehen sie, dass diese „in irgendeiner Weise auf eine transzendente Dimension bezogen sein muss“ (ebd.). In der Luckmann’schen Terminologie entspreche das der ‚großen Transzendenz‘ (s. o.). – Im Großen und

102 Vgl. 1.1.2 (*Verankerung in religionssoziologischen Ansätzen*) sowie 1.1.3.a (*Individualisierung von Religion*).

Ganzen teilen Wohlrab-Sahr u. a. also das hier erarbeitete Verständnis von Religion bzw. Religiosität, allerdings wird m. E. die Aufgabe der Kontingenzbewältigung zu eng an die (kognitive) Herstellung einer ‚Sinnordnung‘ oder die Bewältigung eines ‚Bewährungsproblems‘ geknüpft.¹⁰³ Das kommt auch in den drei Dimensionen zum Ausdruck, anhand derer sie die Weltansichten theoretisch konzeptualisieren: (vgl. ebd. 283–286; EKD 2003, 39f.)

- 1) *Dimension der Ordnung*: ‚Sinn-‘, ‚Planhaftigkeit‘ und ‚Geordnetheit‘ versus ‚Unberechenbarkeit‘ und ‚Unkontrollierbarkeit‘ des Lebens
- 2) *Dimension der Grenze*: Vorstellung von etwas ‚Transzendtem‘, ‚Unverfügbaren‘, „etwas, das über das Leben und die Einflussmöglichkeiten des Einzelnen hinausweist“ (EKD 2003, 40)
- 3) *Dimension der Zurechnung*: „Vorstellungen über Verursachung und Verantwortlichkeit“ (ebd.), „Wird das Individuum selbst als alleinverantwortliche und letztendlich gestaltende Kraft im Leben angesehen?“ (ebd.), „mittlere, soziale Ebene der Ursachenzuschreibung [...] [o]der gibt es auch Vorstellungen davon, dass Gott oder andere Kräfte im Leben und in der Welt wirken?“ (ebd.)

Je nach Umgang mit diesen drei Dimensionen unterscheiden Wohlrab-Sahr u. a., ob dies (a) aus einer immanenten Perspektive geschieht (also im Sinne von Luckmanns ‚kleinen Transzendenzen‘) oder (b) aus einer explizit transzenten Perspektive (‚große Transzendenz‘), oder ob die Bezugnahme (c) auf eine Art ‚mittlerer Transzendenz‘ erfolge. (vgl. dies. 2006, 284) – Für den Fragebogen operationalisieren sie diese Dimensionen und Perspektiven wiederum mit mindestens je neun Items zu je fünf verschiedenen Lebensbereichen. Thematisch handelt es sich dabei um Aussagen mit folgenden Schwerpunkten: *Sinn des Lebens*; *aktive Sterbehilfe* in Fällen tödlicher Krankheit; *das Zusammenleben mit muslimischen Migranten*; *Gesundheit und Krankheit* und darauf bezogenes Verhalten sowie die Erfahrung und den Umgang mit *Arbeitslosigkeit*. (vgl. ebd. 287)

Die Auswertung dieser Fragen zeigt im Vergleich zwischen Evangelischen und Konfessionslosen zunächst Gemeinsamkeiten: Sie teilen eine

103 Wohlrab-Sahr ist sich gerade gegenüber Oevermanns Ansicht bewusst, dass die Bewältigung der Sinn- oder (im Weber’schen Sinne) der Bewährungsproblematik für einen Menschen nicht notwendigerweise anliegen muss und wenn, dann muss diese Bewältigung nicht zwangsläufig religiös erfolgen. (vgl. 1.1.2 *Ulrich Oevermann* und 1.2.2 *Die Alternative qualitativer Forschung*)

Weltsicht, „in der persönliche Anstrengung, Aufgabenerfüllung, Selbstverantwortung, die hohe Relevanz von Arbeit für das Leben, die Bedeutung des Maßhaltens und die Notwendigkeit äußerer Grenzen für menschliche Entscheidungsfreiheit relativ hoch bewertet werden. Man könnte sagen, hier trifft man auf eine ‚klassische‘ Variante der protestantischen Ethik, die Evangelische und Konfessionslose verbindet.“ (EKD 2003, 53; vgl. Wohlrab-Sahra u. a. 2006, 299) Bei der Frage zur Sterbehilfe teilt mehr als ein Viertel der ostdeutschen Konfessionslosen (über 26 %) mit etwa einem Drittel der Evangelischen im Westen und sogar 44 % der ostdeutschen Evangelischen die Ansicht: „Es muss Grenzen geben, die der Mensch nicht überschreiten darf. Die Entscheidung über Leben und Tod ist eine solche Grenze.“ (EKD 2003, 42, Frage 43EV/35KL, Item C)¹⁰⁴ – Im Unterschied dazu finden diese normierenden Positionen bei den Konfessionslosen (besonders im Osten) insgesamt weniger Anklang als die Items, in denen spezifische Kontexte und Umstände für den Fall der Sterbehilfe in Rechnung gestellt werden. Hier nehme die Autonomie den Wert einer ‚letzten Relevanz‘ ein. (vgl. Wohlrab-Sahra u. a. 2006, 292) – Was dezidiert die Fragen zur Sinn- und Bewährungsproblematik anbetrifft, so habe man es bei der Masse der konfessionslosen Ostdeutschen mit einer Gruppe zu tun, „die einer Semantik der ‚großen Transzendenzen‘ und allem, was damit zu tun hat, ausgesprochen kritisch gegenüber steht, die den Verstand, die eigene Leistung, Anstrengung und Pflichterfüllung ins Zentrum stellt, die auch um die Vergeblichkeit mancher Anstrengungen weiß, die allerdings [im Gegensatz zu den Evangelischen] mit der grundlegenden Infragestellung einer solchen verstandesorientierten Leistungs- und Verantwortungsethik nichts anzufangen weiß.“ (ebd. 48, Einfügung MF) – Es bleibt mir hier zu fragen, ob durch die explizite Ausrichtung (vgl. EKD 2003, 40; vgl. Wohlrab-Sahra u. a. 2006, 299) auf Sinn- und Bewährungsfragen (also die Rechtfertigungsthematik) die ‚Weber’sche Leistungsethik‘ nicht auch etwas forciert wurde. Oder verbindet die Ostdeutschen insgesamt ein „dies-seitsorientierter Pragmatismus“ (Storch 2003, 244), der, so Tiefensee, die Menschen in der ehemaligen DDR nach zwei Diktaturen hinreichend trainiert habe, „die Dinge zu nehmen, wie sie nun mal sind, d. h. sich zu arrangieren und ‚durchzuwursteln‘? Eine Antwort auf tiefgreifende Sinn-

104 EV = Fragen für evangelische Kirchenmitglieder; KL = Fragen für Konfessionslose.

fragen wurde und wird weder im Alltag noch in extremen Lebenslagen erwartet“ (Tiefensee 2000, 48; vgl. auch Domszen 2005b, 116).¹⁰⁵

Bei der sogenannten ‚Faktorenanalyse‘, mithilfe derer der Zusammenhang verschiedener Antworten betrachtet wird, zeigt sich, dass beim ‚Sinn des Lebens‘ die Weltsicht einer ‚immanenten Sinnordnung‘¹⁰⁶ dominiert, gefolgt von dem Bestreben einer rational kontrollierten Selbstbestimmung¹⁰⁷ und als drittes einer Einstellung, die als ‚nicht-reflexive Anomie‘ bezeichnet wurde. (vgl. Wohlrab-Sahr 2006, 317f.) Eine solche Weltsicht wird durch folgende Sätze repräsentiert: „Was im Leben passiert, ist Zufall und Willkür.“ (ebd. 316) sowie die spezifisch ostdeutsche Indifferenz: „Ich mache mir über den Sinn des Lebens eigentlich keine Gedanken.“ (ebd.; vgl. ebd. 318) Eine vierte Weltsicht bestehe in ‚Reflexivität und Anpassung‘, für die folgende Sätze bestimmend sind: „Auch wenn man im Leben viel durch eigene Anstrengung bewirken kann, hat man doch nicht alles in der Hand.“ (ebd.) sowie „Man muss sich im Leben ständig auf Neues einstellen.“ (ebd.)

Gegenüber der III. Erhebung wurde zudem die ‚Blockerwirkung‘ religiöser Sprachmuster (wie ‚Gott‘) für ostdeutsche Konfessionslose bestätigt, besonders im Vergleich zu den westdeutschen.¹⁰⁸ Die Vermutung von

105 Diese Einstellung jedenfalls findet Storch in zwei Interviews zur Bewältigung des kritischen Lebensereignisses ‚Wende‘ bestätigt. (vgl. Storch 2000) – Der Soziologe Rainer Döbert war bereits 1978 der Ansicht, dass es unsere Gesellschaft erlaube, „die Gesamtbio-graphie so zu organisieren, dass sich die Frage nach dem Sinn des Lebens überhaupt nicht stellt, oder dass das Leben als sinnvoll empfunden wird, ohne dass religiöse Deutungssysteme irgendeine Rolle spielen.“ (so zitiert nach Nipkow 2006, 28 mit Verweis auf Döbert, R.: Sinnstiftung ohne Sinnsystem? Die Verschiebung des Reflexionsniveaus im Übergang von der Früh- zur Spätadoleszenz [...], in Fischer, W./ Marhold, W. (Hg.): Religionssoziologie als Wissenssoziologie, Stuttgart 1978, 65ff.)

106 Die menschliche Existenz verlaufe nach (einem bestimmten) Plan; es komme, wie es kommen muss; man müsse dem Leben nicht durch eigene Anstrengung Sinn verleihen, der Lebensinn sei ein Geschenk; Lebensziele verwiesen über einen selbst hinaus. (vgl. Wohlrab-Sahr [u. a.] 2006, 316f.)

107 Die Aufgabe erfüllen, vor die man gestellt ist; für das eigene Leben selbst verantwortlich sein; sich an das halten, was für den Verstand erfassbar ist; man müsse sich ständig auf Neues im Leben einstellen.

108 Sofern die ‚unhintergehbaren Grenzen‘, die mehr als ein Drittel der ostdeutschen Konfessionslosen hinsichtlich der Sterbehilfe für sich akzeptiert, als ‚Entscheidung Gottes über das Ende unseres Lebens‘ formuliert werden, können dem nur noch etwa 4% (aber knapp 9% der westdeutschen Konfessionslosen) zustimmen. (vgl. EKD 2003, 42, Frage 43EV/35KL, Item C und J) – Die Distanz zu Formen christlicher Semantik bestätigt sich auch in einer weiterführenden ‚Faktorenanalyse‘. (vgl. Wohlrab-Sahr u. a. 2006, 317)

Schloz (2000, 361), sich dennoch eher unter ‚Christlichkeit‘ (denn sonstigen religiösen Wendungen) wiederzufinden, zeigt, dass gerade im Osten von einem Großteil der Nicht-Kirchenmitglieder das ‚Christentum‘ als „so etwas wie eine Leitkultur“ (EKD 2003, 50, Frage 36KL, C: 51 % Zustimmung, 20 % Ablehnung) akzeptiert wird.¹⁰⁹ Die Bedeutung des Christentums als „kultureller Ordnungsfaktor“ (ebd. 51) wird hier als „zivilreligiöse“ Variante des Christentums [...] – als eine Form mittlerer Transzendenz“ (ebd. 53) interpretiert. (vgl. Wohlrab-Sahr u. a. 2006, 300) Entsprechend teilen in der Faktorenanalyse zur Frage ‚Zusammenleben mit Muslimen‘ die konfessionslosen Ostdeutschen eine Weltsicht mit den westlichen Konfessionslosen und allen Evangelischen. Die Autoren bezeichnen dieses Phänomen als ‚Engagiertes Christentum‘ bzw. ‚Ziviles Engagement‘, dessen Kern eine (wenn auch zum Teil säkularisierte) „christliche Ethik“ (ebd. 322) bilde, wo die Sorge um den Fremden mit der Verantwortung für das soziale (demokratische) Miteinander als überindividuelles Ziel kombiniert werde. Dem folgt eine Weltsicht, die für die Konfessionslosen in Ostdeutschland mit ‚Ordnung durch Politik und Gesetz‘ überschrieben ist und wo das Motiv der ‚Leitkultur‘ (zu der auch das Christentum gezählt wird) eine charakteristische Aussage bildet. Dieses Phänomen lässt sich vielleicht auch mithilfe des bildhaften Ausdrucks der ‚kulturellen Tapete‘ verstehen, wie er von Anna-Katharina Szagun in der Rostocker Langzeitstudie vorausgesetzt wird. (vgl. dies. 2006, 51)

Die themenzentrierten Gruppendiskussionen bilden das umfangreichste Inventarium der IV. EKD Erhebung. Mit ihnen wurden (neben den Erzählinterviews mit vier Kirchendistanzierten)¹¹⁰ die qualitativen Befragungsinstrumente fortgeführt und weiterentwickelt. Das Interesse bestand für die Untersuchungsgruppe darin, zu erfahren, „welche Bedeutung Religion im Alltag hat, wie Menschen ihr religiöses Erleben beschreiben, in welcher

109 Hintergrund dieser Fragen ist die Zuwanderungsproblematik, besonders aus islamischen Gebieten. Beispielsweise bei der Frage über die ‚Entscheidung eines Moscheebaus‘ mit verschiedenen Optionen lehnen fast die Hälfte (48 %) der ostdeutschen Konfessionslosen (und immerhin 43 % der Evangelischen Ost) diesen Bau kategorisch ab, bei gleichzeitigem Eingeständnis von ca. 20 % (beide), sich gar nicht auszukennen (über den Islam). (vgl. EKD 2003, 51, Frage 31KL) – Das spiegelt sich etwa in der dritten Weltsicht zu diesem Thema wieder, in der sich ‚Anomie‘ (kulturelle Unüberschaubarkeit und Chaos; der Eindruck, zukünftigen Veränderungen ausgesetzt zu sein) und ‚Leitkultur‘ verbinden (vgl. Wohlrab-Sahr u. a. 2006, 323f.)

110 Vgl. Schloz, R.: ‚Glauben – immer bisschen zweifelnd und bisschen zögerlich“. Wiederholungsgesprächen mit Interviewpartnern von 1992, in EKD 2006b, 229–290.

Weise und in welchen Kontexten sie auf religiöse Deutungen zurückgreifen. [...] Es geht um Formen, Möglichkeiten und Grenzen religiöser Kommunikation“ (Sammet 2006, 357), die heute in gewisser Hinsicht als ‚eine Zumutung‘ erscheine.

Auch hier wurde als konstitutives Kriterium für Religion die Unterscheidung von Transzendenz und Immanenz angenommen: „Dabei kann es um die Beziehung des alltäglichen Lebens zu etwas ‚Anderem‘ oder ‚Größerem‘ gehen, das Christen mit Gott in Verbindung bringen, das manchmal aber auch abstrakter bezeichnet wird“ (ebd. 358). Kornelia Sammet verweist ebenso auf eine „Sphäre des Erlebens und Empfindens“ (ebd.), die ggf. zur Sprache kommt und sich vom alltäglichen Erleben markant unterscheidet. Weiterhin wurde bei der Untersuchung Wert gelegt auf das Verhältnis von ‚religiöser Kommunikation‘ und im Unterschied dazu ‚Kommunikation über Religion‘, d. h. welche Distanznahme erfolgt beim Sprechen über Religion bzw. welche Bezugnahme auf die eigene Religiosität. Hier spielt die Frage der ‚Authentizität‘ religiösen Redens eine wichtige Rolle, also „dass das, worüber sie sprechen, auch durch persönliche Erfahrung gedeckt ist“ (ebd.). Schließlich befasst sich die Auswertung auch mit den in den Diskussionen behandelten Inhalten, also mit der Frage nach den Deutungsmöglichkeiten für das, was als das Bezugsproblem von Religion angesehen werde: die Bearbeitung bzw. Reflexion von Kontingenzen.

Für die Gruppendiskussionen¹¹¹ wurden ‚natürliche‘ bzw. ‚reale‘ Gruppen ausgewählt, die in ihrer Zusammensetzung bereits eine längere Zeit existierten: Es handelt sich um acht im kirchlichen Kontext situierte Gruppen sowie um sieben Gruppen aus einem nicht-kirchlichen Kontext. Die Konfessionslosen aus Ostdeutschland werden dabei im Wesentlichen durch die

111 Nach dem von Ralf Bohnsack entwickelten Verfahren, das auf „die Rekonstruktion von kollektiv geteilten Wissens- und Erfahrungsbeständen und [...] kollektiven Orientierungen“ (Sammet 2006, 359) zielt. Der Leitfaden zur Anregung der Diskussionen enthielt folgende Aspekte: 1) Einstiegsfrage (z. B. Motivation für das Engagement in dieser Gruppe?/Wie zusammen gekommen?); 2) Worauf kommt es im Leben an? (Was ist für Sie wichtig/gut?) – Mit Praxis- und Alltagsbezug; 3) Situation der Kirche/Erwartungen an diese; 4) Frage zum fiktiven Moscheebau in einer Kleinstadt; 5) Was, glauben Sie, passiert nach dem Tod? (vgl. ebd. 360f.)

Vorsitzenden eines Kleingartenvereins¹¹² und eine Studierendengruppe¹¹³ repräsentiert. – Leider sind in den vorliegenden Bänden (EKD 2006a+b) weder die vollständigen Gespräche veröffentlicht (was man auch nicht unbedingt erwarten kann), noch sind die beiden eben erwähnten Gruppen auch nur ausschnittsweise in dem II. Band zu finden, wo die Gruppendiskussionen vor allem unter kirchlichen Aspekten (und die entsprechend situierten Gruppen) näher analysiert werden. Daher werden die Erwartungen, auch etwas über die mögliche religiöse Kommunikation oder das Reden über Religion der hier im Fokus stehenden Konfessionslosen aus dem ostdeutschen Kontext zu erfahren, m. E. kaum erfüllt. – Nur unter bestimmten Aspekten ist im I. Band (bei Sammet 2006) wenigstens aus den besagten Gruppen zu erfahren. In den nicht-kirchlichen Gruppen seien besonders bei der Frage nach den Vorstellungen über den Tod (und danach) verschiedene Reaktionsmuster rekonstruiert worden, die auf die Zumutung dieser Frage hinweisen: Sammet spricht von der „Abwehr religiöser Kommunikation mit Verweis auf die eigene religiöse Indifferenz bzw. auf die fehlende Wissensbasis in Hinblick auf die Transzendenz“ (ebd. 397) und die Zurücknahme explizit religiöser Aussagen zugunsten einer immanenten Deutung.

Als Beispiel dafür gibt Sammet indirekt eine Frau aus der Kleingärtnerrunde wieder, die äußert, dass nach dem Tod die „Asche zu Mutterboden werden und daraus wieder eine Pflanze wachsen könne, und für einen Kleingärtner sei es wichtig, dass man den Kindern etwas weitergeben möchte, das in ihnen weiterlebt“ (ebd. 370). – Meiner Interpretation nach sieht sich diese Frau eingebunden in die Erfahrung des Kreislaufs von Leben, Sterben und neuem Leben – möglicherweise nur eine Erfahrung mittlerer Transzendenz. Sofern man aber das Reden dieser Frau nicht nur auf der Sachebene zu verstehen versucht, sondern sondierte, ob ihre Worte so etwas wie einen symbolischen Mehrwert oder Bedeutungsüberschuss enthielten, dann gewönne ihre Aussage Anschlussfähigkeit und Tiefe für die religiöse Dimension. – Davon ist aber bei Sammet nichts zu erfahren.

112 55-minütiges Gespräch mit drei Männern und einer Frau mit überwiegend höherer Bildung, davon zwei im Ruhestand; alle seien ‚explizit religiös indifferent‘. (vgl. Sammet 2006, 370)

113 Eine gemeinwohlorientierte studentische Gruppe in einer ostdeutschen Großstadt; eine Frau, drei Männer zwischen 25 und 28 Jahren; ein evangelisches Kirchenmitglied; Dauer: 113 Minuten.

Bei den Gruppen im nicht-kirchlichen Kontext, besonders in den beiden Ostgruppen, war weiterhin zu beobachten, dass, sofern diese nicht nur über Religion, sondern auch in religiöse Richtung zu kommunizieren versuchten, sich häufig verschiedener Techniken bedienten, um sich zu religiösen Formulierungen, ihren möglichen religiösen Vorstellungen und Wünschen eine Distanz zu bewahren und ihre Äußerungen von gesichertem Wissen oder gar von ‚Glauben‘ zu unterscheiden. (vgl. ebd. 397f.) Denn sowohl im Kleingartenverein als auch in der Studentengruppe entzogen sich Äußerungen, die sich dem Modus ‚Glauben‘ näherten, sofort der Akzeptanz der Gruppe, etwa durch ironische Bemerkungen oder direkte Kommunikationsstopps. (vgl. ebd. 373f.397f.)

Möglichkeiten, dennoch etwas Religiöses zu äußern, lagen beispielsweise für einen Kleingärtner darin, seine Aussage als vermutete Rede der kirchlichen Gesprächsleiterin zu formulieren. Statt bloß vom Sterben von Vereinsmitgliedern zu sprechen, würde sie vielleicht sagen: „der liebe Gott da reguliert“ (ebd. 388). – In der Studierendengruppe bezeichnet ein Mann seine Wunschvorstellung, seine verstorbenen Familienmitglieder einmal wiederzusehen, als „kleines offenes Hintertürchen“ (ebd. 371f.). Das sei für ihn wie ein ‚Trost‘ wider aller rationaler Einsicht. Damit psychologisiere er sein Verhalten, so Sammet. (vgl. ebd. 372) Auch eine Frau, die gern in einer Kirche Kerzen anzünde und über dem Grabstein ihrer Großmutter ein paar Worte spricht, erzählt von diesen Ritualen nicht ohne immer wieder klarzustellen, dass sie dies wider ihr Wissen tue: „es wird nichts sein“ (ebd.). Diese rational(istisch?)e Aussage markiert für sie den Rahmen ihres Handelns und besonders, wenn sie darüber spricht. (vgl. ebd. 397f.)

Im Blick auf diese Gruppendiskussionen werden neben den Möglichkeiten auch vor allem die Grenzen deutlich, an die religiöse Kommunikation besonders in einer Gruppe stößt – noch dazu bei Konfessionslosen mit DDR-Vergangenheit. Aber obwohl oder gerade weil die religiöse Sprachfähigkeit hier wie da gering ausfällt, besteht offenkundig ein Bedarf danach, über religiöse Themen zu sprechen, über die man noch „nie so länger als eine halbe Minute [...] gesprochen“ (ebd. 373) habe, stellt gerade eine Frau aus der Ost-Studierendengruppe fest. – Im Resümee von Sammet wie im Kommentar von Ulrike Wagner-Rau wird die Besonderheit dieser Gesprächssituationen verdeutlicht, in der Scham, Angst und Unsicherheit¹¹⁴

114 Untereinander wie gegenüber der externen Gesprächsleiterin.

dem Bemühen gegenüberstehen, gegenseitigen Respekt und Vertrautheit aufzubringen. (vgl. ebd. 398.403) Ebenso notwendig seien aber auch ‚solide Informationen‘ oder auch ein ‚authentisches Glaubenzugnis‘, um für sich selbst Klarheit zu gewinnen. (vgl. Wagner-Rau 2006, 404) – „Gebraucht und gesucht wird symbolisches ‚Material‘ und eine Sprache, durch die Erfahrungen und Wahrnehmungen sich überzeugend ausdrücken, durch deren Gebrauch sich aber auch neue Erfahrungen und andere Zugänge zur Wirklichkeit eröffnen.“ (ebd.)

An dieser Stelle sei des Vergleichs halber auf eine jüngere Untersuchung¹¹⁵ hingewiesen, bei der ebenfalls durch Gruppeninterviews „Die religiöse und kirchliche Ansprechbarkeit von Konfessionslosen in Ostdeutschland“ (Rinn 2006) untersucht wurde. Der Fokus lag dabei auf Nicht-Kirchenmitglieder aus dem Raum Dessau (Anhalt) und der Propstei Burg Stargard (Mecklenburg-Strelitz). (vgl. ebd. 23f.) Sowohl der Titel, die Methode als auch die Reflexion, dass Konfessionslosigkeit nicht automatisch mit Religionslosigkeit einhergehe – wie auch umgekehrt, (vgl. ebd. 16) lassen mehr erwarten, als die Studie letztlich aufzuschließen vermag. – Im Unterschied zu Sammet (2006) werden keine ‚natürlichen‘ Gruppen ausgewählt, sondern „künstlich zusammengestellte“ (ebd. 22)¹¹⁶ ‚rekrutiert‘. Zudem wurde für die eigentliche Durchführung (neutralitätshalber?) ein Marktforschungsinstitut beauftragt. Inhaltlich wurde „verzichtet [...] auf eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Religiosität“ (ebd. 56). Stattdessen entschied man sich zwischen den Antagonismen von Luckmanns ‚unsichtbarer Religion‘ und der Pollack-Pickel’schen Korrelationsthese und machte letztere (wider aller Einsicht) zur ersten ‚forschungsleitenden Annahme‘. (vgl. ebd. 17f.20) Die Leitfragen für das Gespräch verknüpfen zusätzlich Religiosität stark mit Kirchlichkeit. (vgl. ebd. 35f.) – Entsprechend diesen Voraussetzungen fallen die Ergebnisse aus: „Vor allem unter jungen Konfessionslosen [...] war es fast unmöglich, überhaupt über Religion und Glauben zu sprechen. Meist wurde geschwiegen oder es kam zu einer diffusen Auseinandersetzung.“ (ebd. 37) Zusammenfassend bleibt es der Autorin Maren Rinn festzuhalten, „dass die konfessionslosen Gesprächsteilnehmer religiös kaum ansprechbar sind“ (ebd.).

115 Im Auftrag des Sozialwissenschaftlichen Instituts der EKD. (www.ekd.de/swi, 16. 10. 2007)

116 Mit Verweis auf Loos, P./Schäffer, B.: Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlage und empirische Anwendung, Opladen 2001, 43ff.

Der Vergleich beider Untersuchungen (Sammet 2006; Rinn 2006) zeigt m. E., wie aufwändig und wie empfindlich zugleich der inhaltliche wie situative Aufbau einer Kommunikationsrunde ist, in der unter den konfessionslosen enttraditionalisierten Teilnehmern so etwas wie ‚authentische Religiosität‘ zur Sprache gebracht werden soll. Ich frage mich, ob und inwiefern – selbst unter ausreichend reflektierten Voraussetzungen – die Methodik der Gruppendiskussion überhaupt dazu geeignet ist.

Im Kommentar zur die IV. EKD-Erhebung insgesamt bezweifelt Klaus Tanner, dass es heute in den Kirchen schon „genug Kenntnis der ‚Sprachen‘ und Artikulationsformen [gibt], in denen Menschen in Deutschland sich mit der Frage beschäftigen, was letztlich vertrauenswürdig ist, woran man ‚sein Herz hängen‘ kann oder vielleicht besser nicht hängt? Nur weil wir alle dieselben deutschen Worte verwenden, sprechen wir noch lange nicht dieselbe Sprache.“ (ders. 2003, 77) Die individuellen Frömmigkeitsformen (ob Kirchenmitglied oder nicht) fielen nach wie vor weitgehend durch die ‚Analyseaster‘ der Theologie. (vgl. ebd.) – Angesichts dieser breiten religiösen Sprachlosigkeit erscheint die Forderung nach Schaffung von Freiräumen zur Sensibilisierung für religiöses Fragen umso dringender. Freiräume deshalb, weil hindurch gedrungen werden muss bis zu einer ganz basalen Sprache, die den menschlichen Grunderfahrungen gerecht wird, ohne andererseits an Transzendenz zu verlieren. Denn eine christlich-dogmatische Sprache ohne Freiräume kann – wie bei Konfessionslosen – selbst im kirchlichen Rahmen bald zur ‚Abblockung‘ führen.¹¹⁷ Wohlrab-Sahr gibt hier zu bedenken, „dass die Nachhaltigkeit von Entkirchlichungsprozessen, [...] letztlich doch von den Akteuren im religiösen Feld mitproduziert wird“ (Wohlrab-Sahr 2000, 374)¹¹⁸.

d) Korrelation von Religiosität und Kirchlichkeit – in der Familie

An der Schnittstelle zwischen Kirche und Gesellschaft untersucht *Michael Domsgen* aus religionspädagogischer Perspektive die Wechselwirkung von „Familie und Religion“ (Domsgen 2004 und darauf aufbauend 2005a–c). Dafür stellt er sich auch dem Problem der Begriffsdefinition von Religion,

117 Vgl. EKD 1997, 373, Fragebogen zur Erfahrung im Konfirmandenunterricht bei Mitgliedern und Ausgetretenen.

118 Kommentar zu Wolfgang Jagodzinski (Religiöse Stagnation in den neuen Bundesländern: Fehlt das Angebot oder fehlt die Nachfrage?, in Pollack/Pickel 2000, 48–69, hier 65f.), der (wie später Heiner Meulemann 2003, 285) eine vorsichtige Öffnung der jüngeren/jüngsten Generation für religiöse Fragen wahrnimmt.

um daraufhin das Thema Familie unter verschiedenen religiösen Dimensionen zu betrachten. Sozialpsychologisch geht er von dem Dimensionenmodell Glocks aus und organisationssoziologisch bezieht er sich auf die Typologie¹¹⁹ von Pollack, auf dessen Religionsbegriff er auch aufbaut. (vgl. ders. 2004, 100ff.) Sein Datenmaterial entnimmt er vorliegenden Erhebungen, zumeist den EKD-Erhebungen über Kirchenmitgliedschaft (vgl. EKD 1997; EKD 2003). Im Falle der Konfessionslosen bezieht er sich sogar auf hier bereits zitierte Literatur von Wohlrab-Sahr (vor allem das Interview mit ‚Melanie‘ von Jörg Haustein, vgl. Wohlrab-Sahr 2002b). Es scheint mir daher nicht schlüssig, wieso Domsgen neben so erhellenden wie differenzierenden Erkenntnissen der genannten Autorin und anderen (wie Zeddis 2002 oder Schloz 2000) dennoch konfessionslose Familien unter dem pauschalen Typus „Atheismus“¹²⁰ behandelt, den Pollack selbst nicht verwendet hat. Genauso wenig befriedigt seine Darstellung der ‚experimentellen Dimension‘ von Religiosität der sogenannten ‚Atheisten‘, wo bei christlich-enttraditionalisierten Individuen noch am ehesten unkonventionelle Ausdrücke religiöser Erfahrungen zu erwarten wären. Domsgen benutzt hier die ‚Assoziationsreihe Religion‘, die ja im Gefolge der III. EKD-Erhebung bereits eingehender Kritik unterworfen wurde. Das gleiche gilt für die ‚ideologische Dimension‘, die mit der ‚Gottesfrage‘ (der III. EKD-Erhebung, vgl. EKD 1997, 411) zu bestimmen versucht wurde. Dahingegen scheint die ‚zivilreligiöse Variante des Christentums‘ bzw. die Wirkung der ‚kulturellen Tapete‘ gegenüber der IV. EKD-Erhebung bei ihm keine oder zu geringe Bedeutung zu erfahren: Wenn das ‚kulturreligiöse‘ Wissen der Konfessionslosen auch ‚hoch defizitär‘ einzuschätzen sei, hätten sie doch Interesse an den Fakten (‚intellektuelle Dimension‘), die jedoch ohne Relevanz für ihr Leben blieben (‚konsequentielle Dimension‘).¹²¹

119 Pollacks Typologie unterscheidet (nach den Quellen GuI 1999 und PCE 2000) in „Areligiöse“, „Engagierte Christen“, „Kirchlich Religiöse“, „Durchschnittschristen“ und „Synkretisten I/II“ (vgl. Pollack 2003, 177; Pollack/Pickel 2003, 15).

120 Wie der Aufsatz von Philipp Stoellger „Deus non daretur?“ (2003) verdeutlicht, ist Atheismus als eine bereits deutlich reflektierte Gegenposition zum Theismus zu verstehen. Was heute gemeinhin (und auch bei Domsgen) als ‚Atheismus‘ bezeichnet wird, ist m. E. besser mit ‚religiöser Indifferenz‘ beschrieben. (vgl. ebd. 164; vgl. auch Tiefensee 2002, 211) Domsgen jedoch versteht unter ‚Atheismus‘ eine Position, „die sich bewusst von Religion abgrenzt“ (ders. 2004, 212), was er wiederum aus der Verneinung der Gottesfrage (vgl. EKD 1997, 411) schließt. (vgl. ebd. Fußnote 433; 216f.)

121 Diese Aussage scheint mit den Daten der IV. EKD-Erhebung nicht übereinzukommen, ja diesem fast zu widersprechen (vgl. EKD 2003, 51, Frage 31KL [Ablehnung eines Moscheebaus]).

Domsgens Darstellung hinterlässt insgesamt einen defizitären Eindruck von den Konfessionslosen, – verstärkt durch solche Aussagen wie, dass für die Religionspädagogik die Herausforderung der Konfessionslosigkeit darin liege, dass diese „Menschen in Ermangelung traditioneller Anknüpfungspunkte neu für die Tiefendimension ihres Daseins zu sensibilisieren“ seien, „damit der Lebensbezug des christlichen Glaubens überzeugend hervortreten“ (ders. 2005c, 14) könne. – Es ist nicht diese Lebensrelevanz christlichen Glaubens, die ich hier infrage stellen möchte, sondern dass die Begegnung mit Konfessionslosen für Domsgen offensichtlich von der ‚grundlegenden Frage‘ bestimmt ist, „was denn ein Mensch lernen müsse, um als Christ leben zu können“ (ebd. 15)¹²². – Was hinter solchen Aussagen steht, nennt Martin Steinhäuser eine „Tendenz zur *Defizit-Perspektive*“ (ders. 2002, 125; kursiv i. O.), die Begriffe wie ‚Traditionsabbruch‘ oder ‚vagabundierende Religiosität‘ lediglich „aus der Sicht traditionaler Religionshoheit“ bzw. von einem „Mitgliedschaftsdenken“ (ebd.) her ‚präskriptiv‘ auflade, – „eine theologisch und pädagogisch zu bevorzugende Perspektive für die post-sozialistische Gesellschaft“ (ebd.) sei das aber nicht.¹²³

Bei Domsgens Einschätzung, dass in den ‚atheistischen‘ Familien (in Ostdeutschland) keine „auf eigenen Erfahrungen beruhende religiöse Prägung“ (ders. 2005a, 72) stattfinde, gerät m. E. die Möglichkeit eigener religiöser Erfahrung von Eltern wie Kindern, die nicht einer religiösen Institution angehören, aus dem Blick. Denn aus den vorliegenden (kritikwürdigen) Daten schlussfolgert er, dass mit „einer zunehmenden atheistischen Orientierung [...] also das Vermögen zurück[geht], religiös zu empfinden“ (ders. 2005b, 93; vgl. 2005a, 73). Religiosität sei deshalb „zumeist nur in solchen Familien anzutreffen, in denen es auch Kirchlichkeit gibt“. Damit reproduziert Domsgen Pollacks Korrelationsthese von Kirchlichkeit und Religiosität und gibt Jan Hermelink recht, wenn dieser fast exklusiv

122 Mit Verweis auf einen Titel von Christian Grethlein: Religionspädagogik ohne Inhalt? Oder: Was muss ein Mensch lernen, um als Christ leben zu können?, in ZThK 1000, 2003, 118–145.

123 Domsgen zitiert im gleichen Abschnitt der o.g. Aussagen auch Helmut Zeddis und dessen sensiblen Zugang zur Konfessionslosigkeit als „Hermeneutik des Fremden“. Dabei geht Zeddis doch zuerst vom Verstehen des Anderen aus, der mich sogar infrage stellen kann, und nicht von der Frage Domsgens, was der Andere lernen müsse, um so zu sein wie ich. (vgl. Zeddis 2002, 166) – Von daher erscheint Domsgens Ansicht etwas zwiespältig.

formuliert, dass Religion bzw. Religiosität „jedenfalls in Ostdeutschland primär *in* der Kirche“¹²⁴ entstehe.

Religiöse Erziehung unabhängig von konfessioneller Zugehörigkeit. Im Gegenüber zu den eben vorgestellten Schlussfolgerungen möchte ich an dieser Stelle noch auf zwei qualitative Studien hinweisen. – Eine kleinere hat Heide Liebold im Sommer 2004 anhand von Einzel- und Paargesprächen mit Eltern aus Ostdeutschland (in ländlichen Regionen Sachsens und Brandenburgs) durchgeführt. (vgl. Liebold 2005)¹²⁵ Gemeinsames Merkmal der Untersuchten ist, dass jeweils ein Elternteil christlich konfessionsgebunden ist, das andere nicht. Liebolds Frage lautet nun, welche (u. U. gemeinsamen) Intentionen diese gemischt konfessionell-konfessionslosen Paare in Hinblick auf die familiäre religiöse bzw. weltanschauliche Erziehung ihrer Kinder verfolgen. – Das m. E. entscheidende (wenn auch von Liebold vorsichtig formulierte) Ergebnis ihrer Gesprächsanalysen sehe ich weniger darin, dass für viele Ostdeutsche Themen wie Religion (oder gar ‚Kirche‘) schlichtweg überhaupt nicht vorkämen, (vgl. ebd. 251) sondern vielmehr in der Aussage, dass sie dieses Desinteresse unabhängig von der Kirchenzugehörigkeit der untersuchten Personen feststellt. – Umgekehrt kann sie daher auch zeigen, dass in den Fällen, wo (meist ausgehend von der Mutter) Religion in der Familie, speziell bei der Erziehung, thematisiert wird, das religiöse Interesse und ggf. auch ein persönlicher Glaube und religiöse Erfahrungen ebenso unabhängig von einer Konfessionszugehörigkeit vorhanden sind. Liebolds Studie verdeutlicht, dass die religiöse bzw. weltanschauliche Erziehung vielmehr „eng verbunden ist mit Fragen der Rollenaufteilung, der Kommunikationskultur, der Entscheidungsfindung und dem Alltag des Paares“ (ebd. 250) als mit der Frage nach der kirchlichen Bindung eines Elternteils.¹²⁶

Die zweite qualitative Studie, auf die ich in diesem Zusammenhang hinweisen möchte, kommt von Ulrich Schwab (1995). In seiner Untersuchung hat er gezeigt, dass das Verhältnis von Kirchlichkeit und Religiosität in Familien an einen über Generationen verlaufenden Tradierungspro-

124 Hermelink, J.: Fremde Heimat Religion. Konturen kirchlichen Lebens in Ostdeutschland, in *Praktische Theologie* 27, 2002, 99–116, hier 116; so zitiert bei Domsgen 2005a, 72f.

125 Im angegebenen Text stellt Liebold sechs Elternpaare vor. Wieviele Personen insgesamt zu ihrem Sample gehörten, lässt sich ihrem Aufsatz nicht entnehmen.

126 Das zeigen besonders die Gespräche mit Fam. Köhler und Fam. Schneider mit je konfessionslosen Müttern. (vgl. Liebold 2005)

zess gekoppelt ist. (vgl. ebd. 274) Deshalb sind Loslösungsprozesse von traditioneller kirchlich verfasster Religiosität seiner Studie zufolge nicht einfach als ein ‚Traditions(ab)bruch‘ anzusehen (etwa als ein Phänomen der letzten 20 Jahre, wie eine These lautet, die ihn zu seiner Untersuchung angeregt hat; vgl. ebd. 9). Sondern vielmehr sieht er darin einen Transformationsprozess von Religion bzw. Religiosität, den er vor dem Hintergrund eines gesamtneuzeitlichen Wandels des Christentums hin zu einer ‚Praktischen Theologie des Subjekts‘¹²⁷ beschreibt. (vgl. ebd. 8–30, hier 26ff.) Schwab kann deutlich machen, dass trotz (oder gerade wegen) der gewachsenen Distanz zur Institution Kirche in diesem Tradierungs- und Transformationsprozess eigene, subjektive Formen der Religiosität entwickelt wurden, die generationenübergreifend weitergegeben und je nach Lebenslage entfaltet werden. (vgl. ebd. 274ff.) Seine milieuspezifischen Differenzierungen weisen darauf hin, dass dies insbesondere für bürgerliche Familien und Arbeiterfamilien gilt (weniger im ländlichen Bereich). Schwabs Angaben zufolge wurden von 20 Familien (mit je drei Generationen, ab 20 Jahre) auch acht aus den neuen Bundesländern untersucht. (vgl. ebd. 43) Jedoch war Bedingung, dass mindestens einer aus der Elterngeneration evangelisch sein muss, weshalb sich seine Erträge nur bedingt auf die Mehrheit der konfessionslosen Familien in Ostdeutschland transferieren lassen.

Allerdings, das wurde hier in diesem Kapitel einleitend bemerkt, ist gerade auch die Konfessionslosigkeit im Osten als ein über Generationen hinweg sich stabilisierendes Phänomen anzusehen. – Es bleibt für mich nur die Frage, inwiefern sich auch unter diesen Bedingungen Formen individueller Religiosität etablieren konnten. Sicher wäre Schwabs qualitatives Erhebungsinstrumentarium (in angepasster Variante) dazu geeignet, auch auf diesem Feld nach religiösen Ausdrucksweisen zu sondieren. Denn er arbeitet mit projektiven Bildverfahren, die die Untersuchungsobjekte anregen sollen, über ihr eigenes Leben (aus der Erinnerung und zu bestimmten Themen) zu erzählen. Kombiniert wurde diese Methodik mit einem halbstündigen Interview. Die Auswertung erfolgte nicht nur unter Differenzierung der Generationen, sondern bewusst wurden auch Aspekte zur

127 Mit Verweis auf Henning Luther: „Anstatt dass die einzelnen Subjekte aus der Perspektive des Ganzen (Religion, Kirche) betrachtet werden, soll Praktische Theologie das Ganze (Religion, Kirche) aus der Perspektive der (betreffenden) Subjekte wahrnehmen.“ (ders.: Religion, Subjekt, Erziehung. Grundbegriffe der Erwachsenenbildung am Beispiel der Praktischen Theologie Friedrich Niebergalls, München 1984, 295; so zitiert bei Schwab 1995, 29)

„Lebenswelt“, zu „Kirchlichkeit“ und zu „Religiosität“ in je eigenständigen Kategorien erfasst.

Zu der Ansicht, dass es vielmehr die sozialkulturellen Differenzen sind (z. B. Generation, Bildungsstand, Lebensstil) als die formale Mitgliedschaft, die religiöse Einstellungen tiefgreifend prägten, gelangt auch Hermelink (im Rückblick auf die EKD-Erhebungen).¹²⁸ (vgl. ders. 2006, 420) Als besonders ausschlaggebend seien hier auch die Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Lebensverhältnissen anzusehen. Die Grenzen zwischen Konfessionslosen und (weniger oder etwas verbundenen) Mitgliedern erschienen hier oft fließend.

1.2.3 Beispiele für weitere Untersuchungen

Die nachfolgenden Untersuchungen sind eher unabhängig von den bislang vorgestellten entwickelt worden. Sie enthalten in ihrem Ansatz Impulse, die auch für die Rostocker Studie von Interesse sind. Allerdings weisen sie entweder in ihrer Ausführung deutliche Mängel auf oder sie bieten kaum Anknüpfungsmöglichkeiten für den Osten Deutschlands. – Die zwei folgenden Beispiele (1.2.3.a und b) seien hier aber angefügt, um neben dem bisher Vorgestellten einen Ausschnitt aus der Breite der Möglichkeiten zu präsentieren, die zur Bestimmung von Religion/Religiosität in Deutschland vorliegen. – Danach möchte ich noch auf ausgewählte Forschungen speziell zur Religiosität von Heranwachsenden verweisen. (1.2.3.c)

a) „Die neuen Gesichter Gottes.“ (Klaus-Peter Jörns)

„Die neuen Gesichter Gottes. Was die Menschen heute wirklich glauben.“, so lautet der viel versprechende Titel einer Umfrage, die unter Klaus-Peter Jörns 1992 durchgeführt wurde. In der Tat hat Jörns mit seiner Fragestellung auf die Defizite einer im gleichen Jahr durchgeführten SPIEGEL-Umfrage „Was glauben die Deutschen?“ reagiert, (vgl. DER SPIEGEL, 25/1992) worin wieder lediglich die Akzeptanz von christlichen Glaubenssätzen abgefragt wurde. Stattdessen ist Jörns Untersuchung davon motiviert, herauszufinden, „was die Menschen wirklich glauben: d. h. was sie in ihrem Denken und Handeln bestimmt, worauf sie hoffen, wie sie die Welt und das Leben, aber auch die Zukunft sehen. Und natürlich interessiert es uns, ob dabei religiöse Dinge eine Rolle spielen“ (Jörns 1997, 5). Sein Anliegen ist es, „Glauben“ in seinen Lebensweltbezügen zu erforschen, d. h. in

128 Anders als in dem früheren Text, aus dem Domsgen ihn zitiert (s. o.).

seinen sozial wahrnehmbaren Wirkungen. Dabei ist für ihn ausschlaggebend, dass „Glauben zu allen Zeiten in ganz elementarer und allgemeiner Weise mit den Lebensbeziehungen zu tun“ hat, „und zwar ohne die Sinnfrage ausdrücklich zu thematisieren oder gar zu beantworten“ (ebd. 14).

Zentral ist für Jörns deshalb auch seine Grundlegung der „Quaternität der Lebensbeziehungen“ (ebd. 18ff.), d. h. vier Beziehungsbereiche, in denen ein Mensch lebe: (1) Personale Beziehungen (z. B. zu Menschen, Tieren), (2) Beziehungen zur Erde (Orte, Landschaften, Dinge, Arbeit, Ernährung usw.), (3) Beziehungen zu Werten und Ordnungen (Sitte, Normen, Kult[ur], Bildung, Philosophie usw.) und (4) Beziehungen zur Transzendenz („Gott“) – als dem Menschen Unverfügbares, i. S. eines „extra nos“ (vgl. ebd. 23). Wobei Jörns hier noch einmal unterscheidet: in Beziehungen (4a) zu einem ‚wirklichen subjekthaften Gegenüber‘, wie ein personaler Gott oder weniger personal als ein „göttlicher oder heiliger Geist“ (ebd.) – das sei Religion – und (4b) in nicht subjekthafte Beziehungen, wie bei „einem objektiv vorgegebenen ‚Sinn des Lebens‘ als philosophischer Setzung und das Konstrukt eines säkularen ‚Heiligen Kosmos‘ bzw. Kosmos von Werten“ (ebd.), die in einen „selbstgeheiligten Himmel projiziert“ (ebd.) werden. – Bei letzterem handele es sich um Religiosität.

Ausgehend von der Annahme, die vier Lebensbeziehungsbereiche seien untereinander in einer Art „Syntax“ miteinander verbunden, (vgl. ebd. 24) lauten die Thesen der Untersuchung, der Bereich (4) hätte Auswirkungen auf (1)–(3) und umgekehrt. Die zweite These sei in dieser ersten eingeschlossen, nämlich dass das „transzendente Gegenüber („Gott“) [...] ein mit der Lebenssituation verbundenes ‚Gesicht““ (ebd. 27) habe, welches sich im Laufe einer Biographie mit den jeweils unterschiedlichen soziokulturellen Lebensbedingungen auch wieder verändere. – Gerade in Hinblick auf die Rostocker Untersuchung erscheinen diese Thesen, die die lebensweltliche Verankerung der Gottesvorstellung und -beziehung im Blick haben, sehr anschlussfähig.

In seiner Kritik würdigt der Sozialwissenschaftler Andreas Feige (2000) das Anliegen Jörns‘, nicht „quantitative Übereinstimmungsquoten mit den sprachlichen Verdinglichungen theologischer Reflexion“ abzubilden (wie z. B. in den SPIEGEL-Umfragen), „sondern – so will es wegen der von ihm besonders herausgestellten ‚*personalen* Beziehungen‘ scheinen – es geht ihm allererst um soziale Sachverhalte, die dann, in theologischer Reflexion, als

die dem Befragten eignende Religiosität gelten könnten“ (Feige 2000, 102; kursiv i. O.).¹²⁹ Allerdings muss Feige feststellen, dass „in der Jörns’schen Untersuchung zwischen den Absichten dieser Arbeit und ihrer Realisierung massive Differenzen liegen“ (ebd.). Die Untersuchung liefere nicht das, was sie verspreche. Statt angeblich gesicherter empirischer Einsichten würden bei methodologisch näherer Betrachtung nur „Interpretationsbeliebigkeiten bzw. als empirische Ergebnisse maskierte theologische Setzungen angeboten“ (ebd.). Neben „professionell-handwerklichen Monita“, die anzumerken seien, dokumentiere diese in vielerlei Hinsicht hochmotivierte Untersuchung „besonders markant theologisches Fehlverstehen der Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Religionsforschung“ (ebd. 102f.). Ohne auf die ausführliche Analyse der Kritik Feiges hier eingehen zu können, seien hier am Ende nur drei Hauptkritikpunkte herausgestellt:

(a) In seiner theoretischen Anknüpfung konstruiert Jörns Abgrenzungen zu den wissenssoziologischen bzw. -theologischen Ansätzen von Thomas Luckmann und Falk Wagner, die beide die lebensweltlichen Konstitutionsbedingungen von Religion vernachlässigten; beiden wird er damit nicht gerecht. Im Gegenteil: Jörns dividiere hier Gottesbeziehung und ‚irdische‘ Sinnstiftungsbeziehungen erst auseinander und handle sich so eine Dualität von Lebensbeziehungen ein. (vgl. ebd. 104)

(b) Jörns setzt theoretisch (ohne empirische Voruntersuchung) eine bestimmte subjekthafte (theistische) Gottesvorstellung voraus – „ein transzendentes Gegenüber, das angesprochen werden und über die Bereitstellung eines Sinnreservoirs hinaus selbst handeln kann“ (Jörns 1997, 19). Was nicht diesem ‚Gott‘ entspreche, sei keine Religion, sondern Religiosität (s. o. Bereiche 4a/b) – Wo lassen sich sozialwissenschaftlich-empirisch überhaupt die Grenzen ziehen zwischen ‚heiligem Geist‘ und ‚transzendtem Sinnkosmos‘?

(c) Die vier Glaubentypen¹³⁰, auf denen Jörns’ gesamte Auswertung basiert, wurde aus nur zwei direkt vergegenständlichenden Fragen (die er eingangs gerade verwarf!) abgeleitet: F1 „Glauben Sie, dass es einen persönlichen

129 Jörns sagt selbst, nicht das objektive Gegenüber sei Gegenstand der Auseinandersetzung eines Subjekts mit seiner Wirklichkeit, sondern nur dessen „aus der Beziehung hervorgehende ‚Wahrnehmungsgestalt‘“ (ebd. 21). Interessant erscheint diese Aussage vor allem auch vor dem Hintergrund der Objektbeziehungstheorie.

130 „Gottgläubige“, „Transzendenzgläubige“, „Unentschiedene“ und „Atheisten“. (vgl. Jörns 1997, 56ff.)

Gott gibt?“ und F2 „Glauben Sie, dass es überirdische Wesen oder Mächte gibt?“ (234, vgl. 56ff.) – ohne vorherige semantische Analyse, was überhaupt unter den Fragegegenständen assoziiert werde. Es handelt sich also vielmehr um eine Setzung statt um die ‚Ableitung‘ einer Typologie. (vgl. Feige 2000, 109) Bei der Analyse der ‚Gesichter Gottes‘ wurden im weiteren Verlauf die sogenannten ‚Atheisten‘ ausgenommen!

Zudem kann das Sample, dem die 112 Fragen vorgelegt wurden, nach Feige nicht als repräsentativ bezeichnet werden: (vgl. ebd. 101) Jörns befragte insgesamt 1.924 Personen aus dem Osten und Westen Deutschlands, davon einige Sonderpopulationen (wie z. B. aus der Berlin-Brandenburgischen Pfarrerschaft, einzelne Schulen). Im Zentrum der Auswertung standen 1.133 Personen aus Berlin Mitte, Kreuzberg und Wannsee sowie Teile katholischer Landbevölkerung aus dem Hunsrück. (vgl. Jörns 1997, 30–32)

Auf diese Weise gelingt es m. E. Jörns nicht, die neuen ‚Gesichter Gottes‘ aufzuzeigen. Allenfalls – und das ist bemerkenswert – zeigt er, dass und welche alten ‚Gesichter‘ zumindest in bestimmten Personenkreisen (etwa der Berlin-Brandenburgischen Pfarrerschaft) abgelehnt werden.

b) Religiosität als persönliches Konstruktsystem (Stefan Huber)

Stefan Huber hat mit seinem Buch „Zentralität und Inhalt“ (2003) ein „neues multidimensionales Messmodell der Religiosität“ sowohl auf religionssoziologischer als auch auf religionspsychologischer Seite Interesse gefunden. (vgl. Pickel in Huber 2003, 6–8; Grom 2004 und international: Hutsebaut 2006) Von besonderer Bedeutung ist bei Hubers Ansatz, dass er Religiosität als ein ‚persönliches Konstruktsystem‘ versteht. (vgl. Huber 2003, 175ff.) Dabei nimmt er Bezug auf die Psychologie Georges Kellys (aus den 50er Jahren), der die Persönlichkeit eines Menschen als ein System verschiedener ‚Konstrukte‘ verstanden hat.¹³¹ Ein solches ‚Konstruktsystem‘ ist das der Religiosität, sofern es dem Kriterium entspreche, dass darin ‚etwas auf Letztgültiges bezogen‘ wird. Die Stärke von Religiosität könne nun daran gemessen werden, welche ‚Zentralität‘ sie in Bezug

131 Im Hintergrund steht die Annahme, der Mensch neige dazu, sich in seinem alltäglichen Handeln wie ein Wissenschaftler zu verhalten und so mit Hilfe verschiedener „subjektiver Theorien“ (ähnlich Mustern oder Schablonen) seine Welt zu konstruieren (deshalb auch ‚Konstrukte‘). Der Zweck ist, unterschiedliche Ereignisse vorweg zu durchdenken, zu bewerten, „um auf der Basis dieser Repräsentation der Umwelt die Bewegung des menschlichen Organismus zielgerichtet steuern zu können“ (Huber 2003, 177, vgl. ebd. 181f.).

auf die anderen Konstruktsysteme einnimmt. Ihre Richtung werde von („alternativ konstruierbaren“) theologischen Inhalten und Deutungsmustern bestimmt. Somit sei „religiöses Erleben und Verhalten eine Funktion der Zentralität und des Inhalts religiöser Konstruktsysteme“ (ebd. 180). Im Mittelpunkt seiner Untersuchung steht nun die Beschäftigung mit dem Aspekt der Zentralität. Dazu kombiniert Huber Allports und Glocks Ansätze (s.o.) so miteinander, dass sich ein ‚multidimensionales Modell‘ ergibt, das die lebensbestimmende Bedeutung (Allports ‚intrinsische Orientierung‘) bezüglich Glocks fünf Dimensionen des Konstrukts Religiosität zu erfassen vermag. (vgl. ebd. 195ff.) Die konkreten Inhalte, die der Operationalisierung (als ‚Indikatoren‘) zugrunde gelegt werden, sollen zwar dem Anspruch genügen, „auf einer möglichst allgemeinen Ebene angesiedelt“ zu sein, „unterhalb der ein maximaler Raum für alternative theologische Konstruktionsmöglichkeiten offen bleibt“ (ebd. 228f.). Aber dem wird nur entsprochen bei der Annahme „abrahamitisch“-religiöser Konstruktsysteme“ mit dem „Zentralsymbol ‚Gott‘“ (ebd. 224) bzw., davon abgeleitet, dem Transzendenzkriterium nach Luhmann. Die erwünschte Offenheit erscheint mir für den konfessionslosen Kontext bei folgenden Indikatoren allerdings nicht gegeben zu sein, da sie in den meisten Fällen derselben Kritik unterliegen wie die Fragebögen der EKD-Erhebungen und auch denen, auf die Pollack zurückgreift:

- 1) kognitives Interesse: „Wie oft denken Sie über religiöse Fragen nach? Wie sehr interessieren Sie sich dafür, mehr über religiöse Fragen zu erfahren?“ (ebd. 230)
- 2) religiöse Ideologie: „Wie wahrscheinlich ist Ihrer Ansicht nach die Existenz Gottes? Wie wahrscheinlich ist Ihrer Ansicht nach ein Leben nach dem Tod?“ (ebd.)
- 3) religiöse Praxis: „Wie häufig beten oder meditieren Sie in der Regel? Wie wichtig ist für Sie das persönliche Gebet?“ (ebd. 231)
- 4) religiöse Erfahrung: „Wie oft erleben Sie Situationen, in denen Sie fühlen, dass Gott Ihnen etwas mitteilt?“ und „dass Gott konkret eingreift?“ (ebd.)
- 5) religiöse Praxis: „Wie häufig nehmen Sie in der Regel an Gottesdiensten teil? Wie wichtig ist Ihnen die Teilnahme an Gottesdiensten?“ (ebd.)

Der Zentralitätsaspekt soll jeweils über eine fünfteilige Skala der Häufigkeit, Wahrscheinlichkeit oder Wichtigkeit berechnet werden. Im Fra-

gebogen¹³² werden unter anderem noch Wertvorstellungen und Formen außerkirchlicher Religiosität (Horoskope, Yoga, Pendeln usw.) erfasst. Außerdem besteht noch die Möglichkeit, aus jeweils fünf Deutungsmöglichkeiten Ansichten abzufragen über ethische Grundeinstellungen („Gutes tun oder Gott vertrauen“), über das Menschenbild („Sünde und Schuld“), Nachodvorstellungen („Himmel oder Hölle“) und die Gottesvorstellung („menschliche Idee“, „Gesetz, das den Lauf der Welt bestimmt“, „Person, die sich dem Menschen zuwendet“ oder „eine Art Energie, die den Menschen durchströmt“). Darüber hinaus gibt es Raum für eine eigene Deutung.

Für die mit dem Buch vorliegende Studie wurde die Untersuchung unter Studenten der Universität Freiburg/Schweiz durchgeführt. – Für den ostdeutschen konfessionslosen Kontext liegen bislang keine Daten vor. Aus einer Typologie, die aus dem Modell hervorgeht, wird jedoch deutlich, dass für christlich-enttraditionalisierte Konfessionslose kaum die Möglichkeit gegeben ist, ihre (eventuell vorhandenen) religiösen Konstrukte zum Ausdruck zu bringen, sofern sie sich nicht als „Synkretisten“, „Religionslose“ oder unter dem Typus „Neureligiöse“ (im Sinne außerkirchlich institutionalisierter Religion) einordnen lassen wollen. (vgl. Huber 2004) – Wenn auch mit der vorliegenden Operationalisierung im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands vermutlich kaum valide und reliable Ergebnisse zu vermuten sind, so bleibt doch die anregende Idee, Religiosität innerhalb des Persönlichkeitskonstrukts als ein Konstruktsystem in seiner vieldimensionalen Bedeutung wahrzunehmen.

c) Zu Untersuchungen der Religiosität von Kindern und Jugendlichen

Verwiesen sei am Ende dieser Darstellung noch auf Untersuchungen, die spezielle Altersgruppen, wie Jugendliche und – für die Rostocker Studie von besonderem Interesse – Kinder selbst in den Blick nehmen.

Verweise zur Erforschung der Religiosität von Kindern. Da dieses Kapitel zum Ziel hat, den *Kontext* der in Rostock untersuchten Kinder zu erhellen, stehen hier nicht Untersuchungen an den Kindern selbst im Zentrum der Darstellung. – An dieser Stelle sei jedoch ausdrücklich auf den weiteren Verlauf dieser Arbeit verwiesen: In Kapitel I.2.2.1 und vor allem 2.2.2.a werden einzelne im genannten Kontext relevante Studien vorgestellt, auf die ich mich danach unter verschiedenen Aspekten ausführlicher beziehen werde. Im Teil II wird aber auch die Forschung an und mit Kindern selbst

132 Der Fragebogen befindet sich im Anhang zu Huber 2003, 365–372.

ausführlich thematisiert werden und forschungspraktische Konsequenzen in Hinblick auf die Rostocker Langzeitstudie und diese Arbeit abgeleitet.

Jugend und Religion. Der Bezug auf Untersuchungen zur Religiosität Jugendlicher erscheint hier vergleichsweise ausführlicher. Der Fokus liegt dabei weniger auf den Charakteristika dieser spezifischen Altersgruppe als stärker auf der Frage, wie in diesem Forschungsbereich mit der Aufgabe, Religion und Religiosität zu erheben, umgegangen wird, – wiederum besonders im christlich-enttraditionalisierten Kontext. – Abgesehen von den eigenen kritischen Exkursen folgt meine Darstellung dabei im Wesentlichen dem Beitrag von Andreas Feige (2002) ‚Jugend und Religion‘ im ‚Handbuch Kindheits- und Jugendforschung‘ (Krüger/Grunert, Hg. 2002). Dort gibt der Autor nicht nur eine kritische Einführung zu dem Thema, sondern eröffnet auch den weiten Horizont der empirischen Forschungsfelder auf diesem Gebiet.

Ausgehend von einem ebenso auf Transzendenz wie auf Kontingenzbewältigung ausgerichteten Verständnis, betrachtet er Religion bzw. Religiosität als etwas, das sich erst in einem gesellschaftlichen Diskurs konstituiert. (vgl. ebd. 805f.)¹³³ Das Religiöse sei mithin eine ‚Reflexiv-Kategorie‘ und könne sich „nur durch Selbst- bzw. Rückbezüglichkeit, als ‚Aufmerksamkeit seiner selbst‘ bewusst werden, ‚zu sich selbst‘ kommen“ (ebd. 806). – Von diesen Kriterien her beurteilt, seien es (bis dahin) nur wenige empirisch-demoskopische Erhebungen, die religiöse Einstellungen und Praxen angemessen fassten. Die wenigsten Untersuchungen seien von ‚qualitativ-hermeneutischen‘ Studien begleitet: „In der Sprache ihrer standardisierten Antwortvorgaben finden sich nicht selten Formeln jahrhundertlang geronnener, theologisch komprimierter Sprachgestalten. Deren Bezug zur Lebenswelt ist immer sehr abstrakt; sie bedürfen stets theologisch-professioneller Übersetzung.“ (ebd.) – Damit gelangt Feige zu einer ähnlichen Einschätzung wie sie sich auch für einen Teil der in diesem Kapitel erarbeiteten Untersuchungen ergibt. (s. u. Zusammenfassung)

Als ‚christentumskulturell-kirchenmitgliedschaftlich‘ motivierte Studien, die erstmals großflächig auch Ostdeutsche sowie systematisch auch Konfessionslose einbeziehen und auch qualitative Methoden umfassen, verweist Feige auf die bis dahin erschienene III. EKD-Erhebung

133 Mit Verweis auf Matthes, J.: Auf der Suche nach dem „Religiösen“. Reflexionen zu Theorie und Empirie religionssoziologischer Forschung, in *Sociologica Internationalis* 30, 1992, 129–141.

(s. o.) sowie die systematisch erheblich ausgeweitete Shell-Studie ‚Jugend 2000‘¹³⁴. (vgl. ebd. 807) Auf die neueste Shell-Jugendstudie von 2006, die Feige noch nicht einbeziehen konnte, werde ich dann noch kurz eingehen.

Von Feige unerwähnt bleiben die Untersuchungen von *Heiner Barz* (1992a+b und 1993). Er gehörte vermutlich zu den Ersten, die nach der Wende die Religiosität auch unter Jugendlichen im Osten qualitativ weitgefächert untersuchten.¹³⁵ Diese Ergebnisse veröffentlichte er im dritten Band (1993) seines Forschungsprojektes „Jugend und Religion“, das von der ‚Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der BRD‘ beauftragt wurde. Barz setzt seinen Untersuchungen allerdings einen rein funktionalen Religionsbegriff voraus, (vgl. ders. 1992a, 127) was erwartungsgemäß die Trennschärfe zu „religionsanalogen Erlebnis-, Handlungs- und Sinndeutungsphänomenen“ (ebd.) verschwimmen lässt. – Das hat seiner Studie schon gleich nach ihrem Erscheinen erhebliche Kritik eingebracht, vor allem von sozialwissenschaftlicher Seite. (vgl. Feige 1993, 6ff.)¹³⁶

Von den Studien, die in einem weiteren Kontext an der ‚religiösen Weltanschauungsforschung‘ und an ‚gesellschaftskulturellen Perspektiven des religiösen Ausdrucks‘ interessiert sind, geht Feige zunächst ausführlicher auf „die demoskopisch breit angelegte und sehr detaillierte, empirisch-statistische Analyse“ (ebd. 810)¹³⁷ von *Carsten Wippermann* (1998) ein.

Sein Anliegen, so schreibt Wippermann selbst, sei es nicht, ‚religiöse Institutionen‘ zu identifizieren; nicht um Religion gehe es, sondern „um das Verhältnis des einzelnen zu seiner Weltanschauung“ (Wippermann 1998, 223). Eine Weltanschauung sei per se noch keine Religion, aber jede Religion habe im Kern eine Weltanschauung. Sie erlangt in Bezug auf einen Menschen erst dann religiöse Qualität, wenn sie für ein Individuum (bzw. die Gesellschaft) in der Lage sei, durch ihren spezifischen Bezug auf Trans-

134 Shell-Jugendstudie (Nr. 13): Jugend 2000, Bd. I+II, Opladen 2000.

135 Auf der Basis von etwa je dreistündigen Interviews mit 24 Jugendlichen aus Ostdeutschland (12–24 Jahre; Versuch repräsentativer Verteilung) im Jahr 1991. (vgl. Barz 1993, 34.40)

136 Wahrscheinlich deshalb wurde diese Studie nicht mit in Feiges Forschungsübersicht aufgenommen.

137 Die wichtigste Datenbasis, auf die Wippermann neben anderen zurückgreift, ist eine Umfrage, die 1996 im Rahmen eines DFG-Projekts unter Laszlo A. Vaskovics (Bamberg) durchgeführt wurde. Sie bezieht sich auf 3.275 Personen aus ganz Deutschland, im Alter zwischen 13 und 29 Jahren.

zendentes Kontingenzprobleme zu bewältigen, (vgl. ebd. 108ff.221)¹³⁸ – also für das Individuum gesprochen: ob es „seine Erfahrungen im Horizont seiner Weltanschauung [mehr oder weniger religiös] reflektiert bzw. eine Verbindung mit seiner Identität und Lebensführung herstellt oder nicht“ (ebd. 223; Einfügung von MF).

Im Horizont meiner Darstellung erscheinen mir Wippermanns grundlegende Gedanken durchaus einleuchtend. – Etwas weniger plausibel erscheinen mir auf den ersten Blick seine zahlreichen Typologien, die seine Clusteranalysen unter den 13- bis 29-Jährigen ergeben. Z. B. unterscheidet er sechs *Weltanschauungstypen*.¹³⁹ Christen (Ost 9 %/West 19 %), (Nicht-Christliche) Theisten (7 %/19 %), Reinkarnationsgläubige (10 %/8 %), Deistische Naturalisten (11 %/13 %), Atheistische Naturalisten (29 %/15 %), Subjektivisten bzw. Autonomisten (33 %/26 %). (vgl. ebd. 250)

Beim genaueren Hinschauen wird aber deutlich, dass er beispielsweise die ‚Christen‘ nicht etwa über ihre formale Mitgliedschaft einstuft, sondern nach bestimmten christlichen Glaubensinhalten. Gleichzeitig aber betont er, dass seine Klassifizierung eine ‚Reinheit des Typs‘ suggeriere, was nicht der Realität entspreche: So hätten 28 % der ‚Christen‘ gleichzeitig auch eine deistische Weltauffassung; 15 % seien der Auffassung, ihr Leben werde letztlich durch die Gesetze der Natur bestimmt; 13 % seien von Reinkarnations-Vorstellungen überzeugt und 32 % sehen in ihrem Leben nur einen Sinn, weil sie ihm selbst einen geben. – So vermischen sich diese Typen, und seine weitere Aufschlüsselung dieser Typen nach *Religiositätsformen* zeigt, dass es sowohl 15 % ‚Areligiöse‘ unter den Christen als auch je ca. 20 % ‚Religiös Suchende‘ unter den ‚Deistischen‘ und ‚Atheistischen Naturalisten‘ als auch unter den ‚Autonomisten‘ gibt und sogar ungefähr 5–9 % ‚Vital Religiöse‘ wie auch 7–9 % ‚Religiöse Ritualisten‘. (vgl. ebd. 380)

Nach Konfessionszugehörigkeit aufgeschlüsselt ergibt sich, dass 3 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die keiner christlichen Kirche oder nicht-christlichen Gemeinschaft angehören (Konfessionslose), als ‚Christen‘ zu typologisieren sind, etwa 7 % als ‚Nicht-Christliche Theisten‘, je 12 % als ‚Reinkarnationsgläubige‘ und ‚Deistische Naturalisten‘; der große Rest der Konfessionslosen teilt sich auf unter 30 % ‚Atheistischen Naturalisten‘ und

138 Mit Bezug auf verschiedene Schriften von Pollack, unter anderem auf ders.: Was ist Religion? Probleme der Definition, in Zeitschrift für Religionswissenschaft 3, 1995, 163–190 (leicht überarbeitete Fassung in ders. 2003, 28–55).

139 Ausgehend von 16 ALLBUS-basierten Items. (vgl. Wippermann 1998, 226.378)

36 % ‚Autonomisten‘. (vgl. ebd. 384) – Weitere Typologien erstellt Wippermann mit *Religiositätsstilen* und *Wertorientierungstypen*. (vgl. ebd. 275ff. bzw. 321ff.)

Wippermanns zahlreiche Typologisierungen zeigen m. E., wie sich Religiosität unter Jugendlichen und jungen Erwachsenen bereits mit rein quantitativen Mitteln differenzieren lässt. So konstruiert die Clusteranalysen auch scheinen und so unscharf sie gegenüber der Realität auch ausfallen mögen, so motivieren sie doch zu qualitativen Studien, um die Vielfalt religiöser Vor- und Einstellungen, die hier auch unter der breiten Masse an jungen Konfessionslosen in Umrissen erkennbar werden, eingehender zu untersuchen.

Verwiesen sei an dieser Stelle auf die Studie von *Fred-Ole Sandt* (1996), die er im christlich-enttraditionalisierten Kontext einer westdeutschen Großstadt (Hamburg) über einen längeren Zeitraum (1993–1996) mit ausführlichen leitfadengestützten Interviews durchgeführt hat.¹⁴⁰ Mit der Untersuchung soll, vor dem Hintergrund der feststellbaren Abwendung von den traditionellen (kirchlichen) religiösen Formen, eine „qualitative Strukturanalyse des Religiösen“ (ebd. 49) vorgelegt werden, um einen Beitrag zur Analyse dessen zu leisten, was Religiosität in der heutigen Gesellschaft bedeute. Sandt möchte sich damit wegbewegen von „abstrakt-allgemeinen Merkmalen [...] von Religiosität“ (ebd. Fußnote 1). Schon von Beginn an bezieht sich Sandt damit auf Luckmanns ‚unsichtbare Religion‘. – Von daher ist zwar einerseits seinem Anliegen zuzustimmen, angesichts der von ihm vorgelegten Ergebnisse der Religiosität von Jugendlichen, „den spezifisch individuellen Zugriff auf Religion in seinen Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten aufzunehmen“ (ebd. 261), was sowohl für die ‚atheistisch‘, ‚christlich‘ wie auch ‚spiritualistisch‘ und ‚muslimisch‘ orientierten Jugendlichen gelte (so die vier Hauptgruppen, in die Sandt einteilt). – Andererseits halte ich es gerade bei der Vielzahl der individuellen Phänomene für unverzichtbar und wünschenswert, wenn Sandt ausdrücklich so etwas wie Rahmenkriterien ausgewiesen hätte, um nachvollziehen zu können, wie er zur Bestimmung dessen gelangt, was als ‚religiös‘ angesehen werden

140 Erforscht werden sollten die religiösen Entwürfe und die religiöse Praxis (von insgesamt knapp 160) 14- bis 16-Jährigen. (vgl. Sandt 1996, 49.66)

kann.¹⁴¹ Sandts Studie ist meiner Ansicht nach ein Beispiel, dafür, dass bei einer fehlenden Merkmalsbestimmung von Religion – trotz der qualitativen Tiefe dieser Forschung – die Gefahr besteht, Religiosität in der Vielfalt der Phänomene verschwimmen zu lassen.

Unter stärker ‚gesellschaftskulturellen‘ Perspektiven des religiösen Ausdrucks‘ macht Feige noch auf Studien aufmerksam, die sich mit „Typen (pop-)kultureller Gestalten des Religiösen bzw. seiner jugendspezifisch ästhetischen Rezeption“ befassen. Hier weist er vor allem auf Untersuchungen von *Volker Drehsen* hin: So mache dieser „aufmerksam auf Signale von Bedürftigkeit nach individuell-emotionaler lebbarer, alltags-ästhetischer Religiositätspraxis ohne den Anspruch auf konsistente *theo*-logische Stimmigkeit, aber mit dem Verlangen nach lebenspraktisch-authentischer Integrierbarkeit, beispielsweise durch z. T. exzessives Sich-Versenken in Rockmusik mit ihren z. T. massiven religiösen Bezügen“ (ebd. 811)¹⁴². – In diesem Zusammenhang bezieht sich Feige auch noch auf weitere Forschungen, die hier nur in einer Fußnote erwähnt werden können, wie von *Ralph Sauer*, *Martin Gutmann* und einen Sammelband von *Michael Wermke*.¹⁴³ – Hinzufügen möchte ich an dieser Stelle unbedingt noch den Band von *Hubert Treml* (1997), der den Spiritualitätsbegriff in bemerkenswert offener und zugleich bestimmter Weise auf die Alltagskultur Jugendlicher hin auslegt.

Im letzten Teil seiner Ausführungen wendet sich Feige noch einem großen Bereich zu, in dem die Religiosität von Jugendlichen in Verbindung mit Sekten, sogenannten ‚Neuen religiösen Bewegungen‘ (NRB)/New Age/Psycho- und Therapiekultur sowie Okkultismus wahrgenommen wird.

141 Hinweise darauf zeigen sich bei Sandt 1996, 26ff. – Es erscheint mir aber nicht plausibel, weshalb – beispielsweise bei den ‚spiritualistisch‘ orientierten Jugendlichen – ‚Déjà-Vu-Erlebnisse‘ und ‚Wahrträume‘ schlechthin unter „lebensweltliche[n] Erfahrungen, die auf Religiosität verweisen“ (ebd. 184), einzuordnen sind.

142 Mit Verweis auf Drehsen, V.: *Wie religionsfähig ist die Volkskirche? Sozialisationstheoretische Erkundungen neuzeitlicher Christentumspraxis*, Gütersloh 1994.

143 Sauer, R.: *Mystik des Alltags. Jugendliche Lebenswelt und Glaube. Eine Spurensuche*, Freiburg 1990; Gutmann, M.: *Der Herr der Heerscharen, die Prinzessin der Herzen und der König der Löwen. Religion lehren zwischen Kirche, Schule und populärer Kultur*, Gütersloh 1998; Wermke, M. (Hg.): *Jugend und Kultur und Religion. Theologische und religionspädagogische Annäherungen an die Alltagskultur Jugendlicher*, Loccum 2000.

Die 15. Shell-Jugendstudie 2006. Von der bereits bei Feige erwähnten Shell-Jugendstudie liegt mittlerweile die 15. Ausgabe (2006)¹⁴⁴ dieser traditions- wie einflussreichen Jugendforschungsreihe vor. Einen neuen Themenschwerpunkt bilden neben dem Generationenverhältnis auch Fragen zur religiösen Orientierung. – Betrachtet man darin das Kapitel ‚Jugend und Religiosität‘ vor dem Hintergrund dessen, was Feige seinem Forschungsüberblick einleitend zum Verständnis und zur Erhebung von Religiosität voranstellt, dann kann die von *Thomas Gensicke*¹⁴⁵ aufbereitete Teilstudie in kaum einem Punkt einer differenzierenden religionsoziologischen Forschung genügen.¹⁴⁶ Obwohl ausdrücklich davon ausgegangen wird, dass „Religiosität nicht mit Konfessionslosigkeit gleichzusetzen“ (ebd. 204) ist, wird Religiosität eindimensional und ausschließlich an die theologisch sprachlich komprimierte Gottesfrage und damit auch eng an eine kirchlich-christliche Einstellung geknüpft.¹⁴⁷ Es erstaunt dann in keiner Weise, dass diese Studie ausdrücklich die Korrelationsthese von Pollack und Pickel bestätigt.¹⁴⁸ (vgl. ebd. 213f.) Weitere Indikatoren, mit denen konkretere, explizit ‚kirchennahe‘ Glaubensinhalte gemessen werden sollen, erscheinen in einer theologisch nicht weniger problematischen Sprachgestalt.¹⁴⁹ Die Feststellung, in Deutschland gebe es drei verschiedene Religionskulturen,

144 Im Auftrag der ‚Deutsche[n] Shell Holding GmbH‘ und unter der unabhängigen konzeptionellen und inhaltlichen Leitung von Klaus Hurrelmann und Mathias Albert (Universität Bielefeld) wurden insgesamt über 2.500 Jugendliche zwischen 12 und 25 Jahren deutschlandweit repräsentativ befragt. Basis hierfür ist ein standardisierter Fragebogen. (vgl. Shell 2006, 453ff.) Hinzu kommen 25 ‚explorative Interviews‘, von denen 20 als Einzelfallstudien in Form von Portraits vorgestellt werden. (vgl. ebd. 241ff.)

145 Vom Sozialforschungsinstitut TNS Infratest.

146 Zu einem vergleichbaren Urteil gelangt in seiner Rezension auch Bruno Schmidt. (vgl. ders. 2007, 449)

147 ‚Es gibt einen persönlichen Gott‘ oder alternativ: ‚... eine überirdische Macht‘. Als weitere Optionen, die entsprechend als nicht-religiös qualifiziert werden, bleiben nur die Unsicherheit („Ich weiß nicht richtig, was ich glauben soll“) oder die Ablehnung aller dieser Items. (vgl. Gensicke 2006, 208) – Die Kopplung zwischen diesen Items und der Kirchennähe räumt der Autor an einer Stelle selbst indirekt ein, wenn er die Zustimmung zur Existenz einer überirdischen Macht mit einem ‚kirchenfernen Glauben‘ der Jugendlichen parallelisiert. (vgl. ebd. 218)

148 Das Auftreten alternativer (nicht explizit christlich-kirchlicher) religiöser Ausdrucksformen korreliert stark mit einer Neigung zu institutionellen (kirchlichen) Glaubensformen, d. h. Religiosität zeige sich, wenn überhaupt, (empirisch) eng mit Kirchlichkeit verbunden. (vgl. 1.2.2.a)

149 Dass folgende Items kaum theologische Reflexion erfahren haben, zeigt die Einschätzung der Aussage ‚Die Welt ist von Gott erschaffen‘ als eine „mit den Naturwissenschaften nur schwer kompatible [...] Auffassung“ (Gensicke 2006, 218); weitere Items: ‚Gott greift in die Welt ein‘ und ‚Ich glaube, dass wir uns nach dem Tod für unser Leben rechtfertigen müssen‘. (vgl. ebd. 219)

erscheint dann nur noch als ein reproduziertes Klischee: „Religion light‘ im Westen, ungläubiger Osten und die ‚echte‘ Religion der Migranten“ (ebd. 221). – Auf die Untersuchung zum Zusammenhang zwischen Wertorientierung und Religiosität möchte ich hier nicht näher eingehen. Aber auch in diesem Bereich wird die Wirklichkeit m. E. nur recht undifferenziert erfasst und werden Unterschiede unangemessen interpretiert, wie etwa mit der Aussage, kirchennahe Religiosität ‚überhöhe‘ sozusagen „das heutige ‚normale‘ Werteprofil der Jugend“ (ebd. 229).¹⁵⁰ – „Das bedeutet, dass es heute im Zweifelsfall auf die Religion zur Werteproduktion nicht mehr ankommt, wie insbesondere das Beispiel der neuen Bundesländer zeigt.“ (ebd. 239) In der Öffentlichkeit sei dieser „Befund der weitgehend säkularen Selbstreproduktion der Werte“ (ebd.) noch immer nicht wirklich präsent und anerkannt. – Die vorgebrachte Kritik möge davor bewahren, dass diese Anerkennung allzu unreflektiert geschieht, denn der (vor allem populäre) Einfluss eines Beitrags im Rahmen der Shell-Jugendstudie ist, glaube ich, nicht zu unterschätzen.

Der qualitative Teil der Gesamtstudie, in dem auch sechs (von 20) Portraits ostdeutscher Jugendlicher vorgestellt werden, (vgl. Shell 2006, 241ff.) lässt da (naturgemäß) wesentlich differenzierte Einstellungen der Jugendlichen erwarten. Die leitfadengestützten Gespräche standen unter dem Thema ‚Jugend in einer alternden Gesellschaft‘. Von daher war verständlicherweise kaum Raum gegeben, näher auf die religiöse Einstellung einzugehen. Anknüpfungspunkte hätten sich wohl gerade bei der Frage zu den Werten, wo auch ‚Glaube‘ als eine Vorgabe auftauchte, geboten. Die bei Jugendlichen aus dem Osten fast durchgängig auftretende Geringschätzung von ‚Glauben‘ als überkommener kirchlicher Tradition wurde aber unhinterfragt stehengelassen, ebenso wie die häufige Hochschätzung von ‚Liebe‘, ‚Familie‘, ‚Freunden‘ und ‚Phantasie‘.

In einer allerjüngst erschienenen Untersuchung von *Andreas Feige und Carsten Gennerich (2008)*¹⁵¹ wird die eben erläuterte Shell-Jugendstudie (2006)

150 Was heute als ‚normales‘ Werteprofil angesehen werden kann, zeigen wohl die Items zur Erhebung des Werteprofiles. (vgl. Gensicke 2006, 228)

151 Im Folgenden wird aus der parallelen Internetausgabe zitiert („Was mir wichtig ist im Leben“. Auffassungen Jugendlicher und Junger Erwachsener zu Alltagsethik, Moral, Religion und Kirche. Eine Umfrage unter 8.000 Christen, Nicht-Christen und Muslimen im Religions- und Politikunterricht an Berufsbildenden Schulen in Deutschland; unter www.ci-muenster.de; 11.03.2008). – Ostdeutschland ist (leider) nur durch

einleitend ebenfalls gründlicher Kritik unterworfen. Das Fazit der Autoren lautet: „Auch der 15. SHELL-Studie ‚Jugend 2006‘ gelingt es mit ihren Aussagen zum Thema ‚Jugend und Religion‘ *nicht*, den in der Tat komplizierten dialektischen (Erkenntnis-)Zusammenhang zwischen Realitäts-Diagnose und (abgefragter/eingesetzter) *Semantik* in der notwendigen differenzierten Weise in den Blick zu bekommen.“ (Feige/Gennerich 2008, 15; kursiv i. O.)

Eine Alternative dazu, die der eigenen Kritik gerecht werden möchte, sehen Feige und Gennerich in der von ihnen in der eigenen Untersuchung zu bewältigenden Aufgabe, „mit Hilfe der Analyse (a) der *alltagsethischen* Normen-Vorstellung, (b) der ausgelösten *Gefühlsprofile* zu semantisch zentralen Topoi der Lebenspraxis sowie (c) der Denkmodelle im Blick auf das ‚*Transzendente*‘ den bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen vorhandenen *Kategorien* ihrer *Weltdeutung* nachzuspüren.“ (ebd.; kursiv i. O.)¹⁵² – Diese Kategorien könnten dann ihrerseits wiederum mit ‚explizit religiös konnotierenden Semantiken‘ in Beziehung gesetzt werden. So erst könne man zu ‚Dimensionen der Weltwahrnehmung und Weltdeutung‘ vordringen, „die man als lebenspraktische *Entfaltungen* des Gefühls der ‚schlecht-hinnigen Abhängigkeit‘ – gleichermaßen soziologisch wie theologisch als Ausdruck des ‚Religiösen‘ begreifen darf, das seinen Sitz im Subjekt hat.“ (ebd.; kursiv i. O.) Die Übereinstimmung mit christlichen Dogmen sei davon zu unterscheiden. Denn Religion und Religiosität konstituierten sich als ‚diskursive Tatbestände‘. Eine Erfahrung sei also nicht ‚per definitionem‘ religiös, sondern durch den „Rückgriff auf einen Diskurs, der die Erfahrung als eine religiöse beschreibbar macht“ (ebd. 16).

Auf die Operationalisierung des Ansatzes und eine Darstellung der Ergebnisse kann hier nicht mehr eingegangen werden. Die Abschlussbetrachtungen der Autoren lassen jedoch m. E. deutlicher als alle anderen hier vorgestellten Untersuchungen erkennen, dass auf Basis einer umfassenden Reflexion von Religion und Religiosität (und natürlich mit einer dementsprechenden Umsetzung, die nicht an Stringenz verliert) sich empirisch wesentlich tiefere Einsichten zur Religiosität gewinnen lassen: In Blick auf die ‚gängige Säkularisierungsdiagnose‘ und der damit verbundenen ‚Klage

knapp 370 SchülerInnen aus Sachsen vertreten (das sind nur 4,6% des Gesamtsamples). (vgl. Feige/Gennerich 2008, 21)

- 152 Die damit verbundene Abgrenzung der Autoren vom ‚substanziellen‘ Religionsbegriff Pollacks (und diesen aufnehmend von Wipperman) erscheint mir allerdings nicht plausibel, (vgl. Feige/Gennerich 2008, 15) denn bei Pollack ist m. E. die Kritik nicht gegen seine Grundlegung zu richten, sondern gegen seinen Ansatz der substantialisierenden Operationalisierung.

über den epochalen Transzendenzverlust‘ der Menschen könne folgende übergreifende Einsicht als empirisch gesichert angesehen werden: „Auch bei den Jugendlichen und Jungen Erwachsenen der Gegenwart findet sich – wenn auch in codierter Gestalt – zumindest eine Ahnung von der *prinzipiellen* ‚Vorausgesetztheit‘ der eigenen Existenz“ (ebd. 361; kursiv i. O.), welche sich (religionssoziologisch oder theologisch) als ‚Bewusstsein von Transzendenz‘ begreifen ließe. Allerdings, und das betonen die Autoren, öffne sich dieses Bewusstsein eher nicht den „religionskulturell-konventionellen *Semantiken*“ (ebd.) bzw. nur mit Hilfe „wirklichkeitserschließender – mithin religions-*pädagogischer* – Explikationen“ (ebd.; kursiv i. O.).

Sowohl in der Aufgabenbeschreibung von Feige und Gennerich wie ihrer zuletzt wiedergegebenen Einsicht ist sehr Wesentliches von dem enthalten, was auch für die Wahrnehmung von Religiosität und einen religiösen Dialog in der Rostocker Langzeitstudie sowie als Grundlage für die vorliegende Arbeit wichtig geworden ist.

Zusammenfassung zum ersten Kapitel

Im Rückblick auf die theoretischen wie empirischen Bestimmungsversuche von Religion und Religiosität lassen sich hinsichtlich der Frage, auf welcher Basis ein religiöser Dialog – in besonderer Weise mit den in der Rostocker Studie begleiteten Kindern bzw. in deren Kontext – überhaupt möglich ist, folgende Ergebnisse differenzieren:

Die theoretischen Voraussetzungen im Sinne des hier aufbereiteten Religionsbegriffs – Bezug auf Transzendenz mit der Funktion von lebensweltlich verankerter Kontingenzbewältigung – ermöglichen es auf theologisch-anthropologischer Ebene, jeden Menschen grundlegend in Transzendenzbeziehungen lebend wahrzunehmen. Denn in der Abhängigkeit vom ‚Seinsgrund‘ ist jeder unbedingt von der Kontingenzhaftigkeit seines Lebens betroffen. – Auf dieser Basis ist bei der Rostocker Studie keiner von einem religiösen Dialog ausgeschlossen.

In der gesellschaftlichen und individuellen Wahrnehmung ist allerdings weiter zu differenzieren: Während Religion aus soziologischer Sicht als ein Teilsystem mit spezifischen Funktionen zur Kontingenzbewältigung plausibel erscheint, so bietet sie unter psychologischen Aspekten dem Einzelnen eine Möglichkeit zur grundsätzlichen Selbst- und Weltintegration – sei es, indem die Person in ihrem Beziehungsgefüge zur Umwelt wahrgenommen wird oder stärker vor dem Hintergrund der Entfaltung persönlicher Potenziale.

In sozialwissenschaftlicher Hinsicht kann Religion nur als eine Hypothese angesehen werden, solange deren mögliche Manifestationen nicht empirisch erfasst und gedeutet worden sind. Die betrachteten Messinstrumente und Untersuchungen zeigen sich – verglichen mit dem, was sie entsprechend dem erarbeiteten Religionsbegriff erfassen sollen (und prinzipiell auch leisten könnten) – von sehr unterschiedlicher Qualität: Besonders dem Kriterium der differenzierenden Wahrnehmung von möglicher Religiosität unter enttraditionalisierten Konfessionslosen, das für den Rostocker Kontext so entscheidend ist, können die hier vorgestellten Untersuchungen oft nur eingeschränkt genügen. Zwar ist im konfessionslosen Kontext der Rostocker Studie mit so etwas wie ‚religiöser Indifferenz‘ oder ‚Gleichgültigkeit‘ zu rechnen und sicher auch mit Formen des ‚Atheismus‘ bis hin zu einer ‚transzendenzlos‘ anmutenden ‚pragmatischen‘ Lebenseinstellung. Aber aufgrund einzelner Untersuchungen und dem, was sich in den Ergebnissen der Rostocker Studie bereits abzeichnet, ist zu fragen, was der Einzelne jeweils damit meint bzw. was sich möglicherweise hinter solch einer ‚Fassade‘ (noch) verbirgt. Denn es sind ebenso verschieden stark reflektierte Formen von Religiosität zu erwarten. Erst ausreichend sensibilisierte qualitative Untersuchungen können hier ein differenzierteres Bild vermitteln. Die Annahmen zu Religion und Religiosität im konfessionslosen Kontext und damit für die Rostocker Studie sind also in sozialwissenschaftlicher Hinsicht bislang als nicht ausreichend gesichert anzusehen. Vielmehr möchte die Studie selbst einen Beitrag leisten, weiteren Aufschluss über die religiöse Situation im konfessionslosen Bereich zu erhalten.

2. Kinder als religiöse Subjekte wahrnehmen – erneuerte Grundlagen

In diesem Kapitel möchte ich die Wahrnehmung auf die Kinder richten – als Subjekte, „die spezifische eigene Muster der Verarbeitung ihrer Lebensumwelt ausbilden“ (Krüger/Grunert 2002, 24). In den Mittelpunkt der Diskussion rückt dabei besonders die Wahrnehmung der religiösen und theologischen Potenziale von Kindern.

An den Anfang stelle ich bewusst keine Definition, die den Begriff ‚Kind‘ altersspezifisch, pädagogisch oder anhand des Generationenverhältnisses eingrenzt.¹⁵³ Sondern ich möchte den Gesichtskreis aufweiten: Denn der Blick auf die Kinder wird gegenwärtig bestimmt von dem grundsätzlichen ‚Perspektivenwechsel‘ in der sozialwissenschaftlichen Kinderforschung¹⁵⁴, wie er sich seit den 80er Jahren zunehmend etabliert hat. Michael-Sebastian Honig, Hans Rudolf Leu und Ursula Nissen zeigen in ihrer Einleitung zu dem von ihnen herausgegebenen Band „Kinder und Kindheit“ (1996), wie die Kinder nicht mehr nur als ‚Menschen in Entwicklung‘ betrachtet werden, also aus einer Perspektive des ‚vollständig entwickelten‘ Erwachsenen¹⁵⁵, sondern sie kommen nun auch als „Personen

153 Entsprechend dem Selbstverständnis der konkreten ‚Forschungsobjekte‘ in der Rostocker Langzeitstudie, die teilweise bis ins Alter von etwa 17 Jahren untersucht worden sind, ist der Begriff ‚Kinder‘ sicherlich durch die Begriffe ‚Jugendliche‘ oder ‚Heranwachsende‘ zu relativieren.

154 Eine Unterscheidung zwischen ‚Kinderforschung‘ („akteursbezogen“) und ‚Kindheitsforschung‘ („strukturbezogen“) wird bei Honig (u. a. 1996, 21) noch vorgenommen; 1999 wird diese Unterscheidung zugunsten von ‚Kindheitsforschung‘ von Honig (u. a.) aufgegeben. (vgl. ebd. 49) – Ich sehe hier keine Notwendigkeit zur Differenzierung, sondern verwende ‚Kinderforschung‘.

155 Aus theologisch-anthropologischer Sicht ist an dieser Stelle aber auch umgekehrt Kritik zu üben an dem Bild, wie es von dem ‚fertigen‘ erwachsenen Menschen als (wenn auch kritisierte) Bezugsgröße gezeichnet wird. Aus umgekehrter Perspektive hat Friederike F. Spengler drei Punkte ausgeführt, in denen sie das Kind als ‚Modell‘ des Menschseins zum Ausdruck bringt: a) des ‚empfangenden‘ Menschen, b) des ‚fragenden‘ und c) ‚für den im Werden seienden‘ Menschen. (vgl. dies. 2006) – Vgl. auch die am Lehrstuhl von Härle angefertigte Dissertation Spenglers: Kindsein als Menschsein. Beitrag zu

aus eigenem Recht“ (ebd. 10)¹⁵⁶ in den Blick. Diese Formulierung legt vielleicht eine juristische oder (kinder-)politische Absicht nahe, – sie ist jedoch wesentlich weiter zu fassen, insofern als die Kindheit generell nicht mehr nur eine Art „Vorbereitungsphase auf das Leben als Erwachsener“ (ebd.) zu verstehen sei. Sondern diese Vorstellung werde mehr und mehr ergänzt durch das Verständnis der Kindheit als einer eigenständigen Lebensform, deren kulturelle Muster, also deren alltägliche Lebensführung, soziale Beziehungen und Lebensbedingungen auch im Interesse der Forschung stehen – und zwar durch Untersuchungen, die möglichst von der „Perspektive der Kinder selbst“ (ebd.) ausgehen.¹⁵⁷ – Mit dieser veränderten Einstellung würden Kinder gegenüber Erwachsenen nicht mehr „nur als etwas ‚Unfertiges‘“ (ebd. 12) und als zu untersuchende ‚Objekte‘ wahrgenommen, vielmehr betrachte man sie auch „als Produzenten ihres Lebenszusammenhangs statt als Rezipienten der Erwachsenenkultur“ (ebd. 11) oder, wie Klaus Hurrelmann es 1983 aus Sicht der Sozialisationsforschung formuliert hat, als ‚produktiv realitätsverarbeitende Subjekte‘.

Noch deutlicher und elaborierter kommt diese Haltung bei Honig (u. a. Hg. 1999) zum Ausdruck, wenn sie weiter fragen: Wie gestaltet sich eine Forschung „Aus der Perspektive von Kindern?“ (so der Bandtitel) bzw. was ist das spezifisch Neue daran? – Methodologisch soll diese Frage am Beginn des zweiten Teils dieser Arbeit (II.1) reflektiert werden.

Einleitend möchte ich aber bereits hier auf eine wesentliche Grunddimension, von der dieses Fragen bestimmt ist, aufmerksam machen: Forschung ‚aus der Perspektive von Kindern‘ hat „die erlebte und selbst erzeugte Wirklichkeit von Kindern“ (ebd. 10)¹⁵⁸ zum Gegenstand.¹⁵⁹ Dahinter steht ein Wirklichkeitsverständnis, das die Kinder nicht ausschließlich, aber bewusster in ihrer „sozialräumlichen, akteursinszenierten ‚kindlichen

einer integrativen theologischen Anthropologie, in Marburger Theologische Studien 88, 2005)

- 156 Mit Verweis auf Skolnick, Arlene: Children in their own right. The view from developmental psychology, in Verhellen, E./Spisschaert, F. (Hg.): Ombudwork für children. A way of improving the position of children in society, Leuven 1989, 87–105.
- 157 Für die Herausgeber von „Kinder und Kindheit“ ging dieser Perspektivenwechsel in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung besonders pointiert von den Forschungen in Skandinavien, Großbritannien und den USA aus.
- 158 Hier und im Folgenden mit Bezug auf Nauck, Bernhard: Kinder als Gegenstand der Sozialberichterstattung. Konzepte, Methoden und Befunde im Überblick, in ders./Bertram, H. (Hg.): Kinder in Deutschland, Opladen 1995, 11–87.
- 159 Dabei in ist Betracht zu ziehen, dass sich die kindliche Perspektive letztlich gar nicht anders als aus der des erwachsenen Forschers wahrnehmen bzw. darstellen lässt. (vgl. Honig 1999, besonders 35)

Eigenwelt“ (ebd.) wahrnimmt. Einen Zugang zu diesem Bereich ermöglicht erst eine Beschäftigung mit den „Sprachen der Kinder“, in denen sie ihre Welterfahrung artikulieren“ (ebd. 11), und demgegenüber eine Haltung, „die Kinder ‚ernst nehmen‘“ und „ihnen Kompetenz zugestehen“ (ebd.) möchte. Das erscheint wesentlich, um einen Diskurs mit Kindern und ihren Vorstellungen zu ermöglichen. – Sicherlich handelt es sich hier zum Teil um fast schon kühn anmutende Desiderate, die aber als solche erst Voraussetzung sind für neue Ergebnisse.¹⁶⁰

2.1 Ein kritischer Blick auf die Entwicklungspsychologie¹⁶¹

Die Perspektive der neueren Kinderforschung verändert auch den Blick auf Theorien zur menschlichen Entwicklung, besonders auf solche entwicklungspsychologischen Modelle, in welchen letztlich ein für alle Kinder universaler Entwicklungsverlauf (bis zu einem festgelegten Ziel) maßgebend ist. Insofern die Sicht auf die Kinder von solchen Modellen bestimmt wird, besteht die Gefahr, dass die Wahrnehmung individueller kindlicher Potenziale – auch der religiösen – von vornherein eingeschränkt wird.

Für den Gang dieser Arbeit erachte ich es an dieser Stelle nicht als notwendig, diese entwicklungspsychologischen Konzepte selbst im Einzelnen zu erarbeiten.¹⁶² – Vielmehr erscheint es mir wichtiger, im Folgenden auf einige kritische (aber auch würdigende) Stimmen hinzuweisen, insofern diese auf jene Konzepte Bezug nehmen, die auch für Modelle zur religiösen Entwicklung grundlegend geworden sind und die bis heute dort dominieren. (Dazu näher im folgenden Unterkapitel I.2.2)

Zu Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung. Als besonders einflussreiche (und ebenso stark diskutierte) Theorie zur menschlichen Entwicklung

160 Prinzipiell handelt es sich hier um die gleichen Desiderate, die im ersten Kapitel dieser Arbeit (besonders 1.2) auch für die Wahrnehmung religiöser Vorstellungen von Konfessionslosen, speziell in Ostdeutschland, zu erheben sind.

161 Zu diesem und dem folgenden Kapitel sei auch auf den jüngst erschienenen Aufsatz verwiesen („Kinder neben den Stufen. Religiöse Entwicklung und Sozialisation: Einzelfälle und alternative Modelle jenseits von Stufenentwicklungstheorien“; vgl. Fiedler 2010), in dem Kritik und empirische Belege konzentriert zusammenfließen.

162 Die jeweiligen Modelle, besonders die Entwicklungsstufen werden von den Autoren, die im Folgenden zu Wort kommen, allesamt übersichtlich dargestellt und erklärt.

kann sicher die von Jean Piaget (1896–1980) gelten. (vgl. Geulen 2005, 249; Kießling 2004, 193¹⁶³)

Aus der Sicht eines Erkenntnistheoretikers und Wissenschaftshistorikers beschäftigte ihn die Frage nach der Entwicklung der menschlichen Intelligenz. Bei der methodischen Konzeption seiner Entwicklungspsychologie brachte er sich wiederum stärker als Biologe ein.¹⁶⁴ – Würdigend ist zu sagen, dass Piaget seiner Zeit einseitige Auffassungen der menschlichen Entwicklung überwand, die entweder davon ausgingen, dass Entwicklung „entweder nur durch genetische (Reifungstheorie) oder nur durch umweltbedingte (Lerntheorie) Faktoren gesteuert“ (Mette 1983, 190) wird. Er begreift das Individuum als ein Subjekt, „das sich handelnd mit seiner Umwelt auseinandersetzt“ (Geulen 2005, 249). Der Mensch erscheint als selbstorganisiertes („autopoietisches“) Lebewesen, das durch die Prozesse von ‚Assimilation‘ und ‚Akkommodation‘ versucht, den eigenen Organismus (bzw. seine Erkenntnis) immer besser an die Umwelt anzupassen, – mit dem fortwährenden Ziel, die mit diesem Anpassungsprozess verbundenen Spannungen auszugleichen („Äquilibration“). (vgl. Kießling 2004, 194)

Die Kritik an Piagets Entwicklungsmodell entzündet sich aber nicht an der Vorstellung des selbstregulativen Lebensprozesses eines Individuums in seiner Umwelt.¹⁶⁵ – Wesentlich umstrittener ist Piagets Auffassung, dass sich diese Entwicklung „bei allen menschlichen Subjekten [nach] einer bestimmten, also universalen Abfolge von Stadien“ (Geulen 2005, 249; Einfügung MF) richten soll. Eine andere als die von Piaget aufgestellte Reihenfolge dieser Stadien oder auch andere Stadien sind demnach nicht möglich, weil jedes vorangehende Stadium als Voraussetzung für das folgende angesehen wird. – Ziel dieser Entwicklungsstadien ist das ‚formal-operatorische‘, also logisch voll entwickelte, letztlich wissenschaftliche Denken. Bei der Annahme eines so fort- bzw. aufschreitenden Verlaufs kann man deshalb auch von Stufen der Entwicklung sprechen, deren

163 Für Kießling war Piaget „der wohl bedeutendste Entwicklungspsychologe des 20. Jahrhunderts“ (ders. 2004, 193).

164 „Auf diese Weise entstand Piagets ‚Psychologie-Sandwich‘, das quasi die psychologische ‚Wurst‘ zwischen einer biologischen und einer erkenntnistheoretischen Brötchenhälfte verortet.“ (Kießling 2004, 192; mit Zitat aus Piaget, J.: Biologie und Erkenntnis. Über die Beziehung zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen. Frankfurt/M. 1992 [Orig. 1962]).

165 Aus dieser Sicht könnte Piaget ohne weiteres in die Modellbildung dieser Arbeit einfließen. (vgl. I.3.1)

vorwärts gerichtete Bewegung noch an den Entwicklungsidealismus des 19. Jahrhunderts erinnert.¹⁶⁶ – Der erste Einwand von Geulen bezieht sich genau darauf. Die höchste Stufe, das Ideal eines formal-operatorischen Denkens, sei von Piaget gleichsam ‚normativ‘ gesetzt worden. Die in seinem Modell vorausgesetzte Annahme konsistenter und ganzheitlicher Stadien sei ebenfalls mehrfach kritisiert worden, so Geulen mit Bezug auf frühere, eingehendere Piaget-Kritiker.¹⁶⁷

Sein zweiter Einwand ist von sozialisationstheoretischen Überlegungen bestimmt. Er richtet sich dagegen, dass die Umweltbedingungen, also die externen Entwicklungsfaktoren, bei Piaget „nur anregende Wirkung für den jeweils nächsten Schritt in der Entwicklungssequenz“ (ebd. 251) haben. Die Richtung selbst könne durch sie nicht beeinflusst werden, schon aus logischem Grunde nicht, da ja die Verlaufsrichtung vorgegeben ist. Allenfalls sei eine Beschleunigung oder Verzögerung der Entwicklung zu erwarten.¹⁶⁸ Hinzu kommt, dass Piaget unter externen Bedingungen hauptsächlich die materielle Gegenstandswelt gesehen habe und besonders in seinen späteren Schriften nur noch pauschal „das kulturelle und erzieherische Milieu“ erwähne. (vgl. ebd. 251)¹⁶⁹ – Um Piagets System in seiner Universalität aufrechtzuerhalten, müssen aber gerade jene kulturellen, sozialen und letztlich alle historisch relevanten Bedingungen als ‚invariant‘ angenommen werden, was jedoch empirisch unhaltbar erscheint. (vgl. ebd.)

Einen weiteren Kritikpunkt greift Leo Montada (in der von ihm und Rolf Oerter herausgegebenen Entwicklungspsychologie)¹⁷⁰ auf: „Die Behauptung, Piaget habe die Kompetenzen der Kinder unterschätzt, Kin-

166 Dazu auch Leu (1996, 195) im Rahmen seines Sozialisationsmodells (wie es im folgenden Kapitel I.3.1.1 vorgestellt wird): „Entgegen linearen Entwicklungstheorien gliedert sich der Lebensverlauf in ‚auf-‘ und ‚absteigende‘ Phasen, die alle ihre besondere Bedeutung haben und in denen die Realisierung von Selbständigkeit jeweils auch unterschiedliche Voraussetzungen hat“; Kindheit sei nicht als ein Durchgangsstadium zum ‚eigentlichen‘ Erwachsenenleben zu betrachten.

167 Zum Beispiel Flavell, J.H.: An analysis of cognitive-developmental sequences, in Genetic psychology Monographs, 86, 1972, 279–350. Zudem sehen Geulen wie auch andere Autoren „die Vernachlässigung der Entwicklung nach der Adoleszenz“ (Montada 2002, 442).

168 Diese Kritik der Vernachlässigung sozialer Faktoren wird auch in der Entwicklungspsychologie wahrgenommen. (vgl. Montada 2002, 441)

169 Hier setzt auch Groms Kritik ein, Piaget habe andere Faktoren, wie beispielsweise die Vertrautheit mit einem Bereich, Motiviertheit eines Schülers oder soziokulturelle Bedingungen (etwa Elternhaus, Unterricht), vernachlässigt. (vgl. Grom 2000, 49)

170 Vgl. Oerter/Montada (Hg. 2002), 6. aktualisierte Auflage 2008: Hier auch Montadas grundsätzliche Einwände gegenüber den Entwicklungsstufen. (vgl. ders. 2008, 3ff.)

der würden bei geeigneter Aufgabenstellung zum Teil erheblich früher Leistungen zeigen, als Piaget das berichtet habe, ist sicher zutreffend.“ (ders. 2002, 441)¹⁷¹ – Nur schränkt Montada ein, diese Kritik treffe Piaget allerdings insofern nicht, als jener „keine Entwicklungstests mit gültigen Altersnormen konstruieren wollte“ (ebd.). – Es liegen also je unterschiedliche Fragestellungen vor, die es nicht erlauben, gegenwärtige – durchaus berechtigte – Einwände in jedem Falle Piaget vorzuwerfen.

Von daher ist an dieser Stelle die Kritik an Piagets Entwicklungsmodell eher als Kritik an einem unzureichend reflektierten Umgang mit dem Ansatz von Piaget aufzufassen. – Geulens Resümee bewegt sich ebenfalls in diese Richtung: Piagets Theorie sei „ein grandioser Beitrag zur Genese einer bestimmten Art von Intelligenz.“ (ders. 2005, 251) Jedoch als umfassendes Modell für menschliche Entwicklung (– als die sie oft verstanden wird –) sei sie „zu eng.“¹⁷²

In der Tradition Piagets: Erikson und Kohlberg als Exempel. Die Kritik an der normierenden Auffassung von Entwicklungsstufen und der damit verbundene grundsätzliche Einwand, dass Entwicklungstheorien „in bestimmtem Maße die kontingenten externen Bedingungen“ (Geulen 2005, 248) der Persönlichkeitsentwicklung ebenso wie individuelle, bereichsspezifische Kompetenzen vernachlässigten, ist prinzipiell auf die gesamte Rezeptionsgeschichte der Piaget’schen Grundlegung zu beziehen, – besonders dort, wo Entwicklungstheorien explizit im Gefolge von Piaget stehen und rezipiert werden. Seine kritische Würdigung von Piaget führt Geulen deshalb auch gleich mit Blick auf Erik H. Erikson fort. (In der vorliegenden Arbeit rezipiere ich Erikson am Beginn des folgenden Kapitels I.3.1.1, da Impulse seiner Theorie zur Identitätsentwicklung in das nachfolgend zu erarbeitende Sozialisationsmodell einfließen werden.)

Grom resümiert im Blick auf Eriksons zyklisch aufsteigende Stufenfolge, was prinzipiell für alle ähnlich konzipierten Entwicklungsmodelle zu

171 Diese Differenzierung zeigt, dass sich Kinder ‚bereichsspezifisch‘ entwickeln. Das bedeutet, dass beispielsweise ‚abstrakt operationales Denken‘ je nach anzuwendendem Inhalt unterschiedlich weit entwickelt sein kann und nicht, wie Piaget annahm, inhaltsunabhängig ist. (vgl. Grom 2000, 48) Paradoxe Weise betone Piaget zwar „mit emanzipatorischem Parthos die konstruktive Eigentätigkeit des Kindes“ (ebd.), neige aber aufgrund vielfältiger Überforderung bei seinen Aufgabenstellungen dazu, die kognitiven Kompetenzen zu unterschätzen.

172 Auch Grom gibt in seiner Kritik zu Piaget zu bedenken, dass jener (entsprechend seines Erkenntnisziels) die soziale, emotionale, ästhetische und Persönlichkeitsentwicklung ausgeklammert habe. (ders. 2000, 47f.)

sagen ist: „Es gibt in der wissenschaftlichen Psychologie kein System, das die komplexen und variablen Entwicklungsverläufe über die gesamte Lebensspanne hin befriedigend erfassen würde.“ (ders. 2000, 42) – Das wird auch in Groms kritischer Diskussion zu Lawrence Kohlbergs Stufentheorie des moralischen Urteils deutlich, in der er zudem noch auf „gravierende Messprobleme“ (ebd. 54) hinweist (abstrakte Dilemmata-Geschichten und Urteil-Motivations-Divergenz), die die ganze Theorie infrage stellten.¹⁷³ – Honig, Leu und Nissen exemplifizieren an Kohlbergs Stufentheorie, dass durch den ‚strukturellen Imperialismus‘ solcher Entwicklungsmodelle die individuell-biographische Entwicklung, also die ‚spezifischen Erfahrungen‘ in der jeweiligen ‚Lebensgeschichte‘ ausgeblendet würden, nach deren Maßgabe Kinder (wie Erwachsene) ihre individuellen ‚Entwicklungspotenziale ausschöpfen‘. (vgl. dies. 1996, 17f.)¹⁷⁴

Konsequenzen für die eigene Arbeit. Im Zuge des Perspektivenwechsels der neueren Kinderforschung bedeutet die (partielle) Kritik an entwicklungspsychologischen Modellen für die Fortführung dieser Arbeit, eine differenziertere Wahrnehmung der Kinder zu ermöglichen. Denn durch vorgegebene Wahrnehmungsmuster (wie die Abfolge von Entwicklungsstadien bzw. -stufen) besteht die Gefahr, dass die Wahrnehmung dazu tendiert, zu gruppieren oder zu typologisieren wo eher der Blick geschärft und eine offene Wahrnehmung geschult werden sollte für die individuellen Biographien der Kinder in ihrem jeweiligen sozialisatorischen Kontext, in dem sie ihre Persönlichkeit aktiv entfalten.

Deshalb möchte ich zum einen versuchen, Vorannahmen im oben kritisierten Sinne über (sozialisatorische wie religiöse) Entwicklungsverläufe und -ziele, soweit als möglich, offenzuhalten, ohne auf zu erarbeitende Kriterien zu verzichten, die ein differenziertes Urteil im Sinne der Fragestellung dieser Arbeit zulassen. Zum anderen verfolge ich, ebenfalls ausgehend von dieser Fragestellung, in dieser Arbeit einen stärker

173 Etwas anders bewertet es Montada, der die Divergenz der Fragestellung Kohlbergs nach dem moralischen Urteil und der Frage nach der Motivation nicht Kohlberg zur Last legt, sondern stärker auf die Notwendigkeit unserer Differenzierung aufmerksam macht. (vgl. ders. 2002, 641ff.) – Sowohl Grom als auch Montada verweisen auf die eingehende Kritik, die von den Untersuchungen Gertrud Nunner-Winklers ausgeht (z. B. Die Entwicklung moralischer Motivation, in Edelstein, W./Nunner-Winkler, G./Noam, G. [Hg.]: *Moral und Person*, Frankfurt/M. 1993, 278–303).

174 Mit Bezug auf Noam, Gil: *Selbst, Moral und Lebensgeschichte*, in Edelstein, W./Nunner-Winkler, G./Noam, G. [Hg.]: *Moral und Person*, Frankfurt/M. 1993, 171–199, hier 181f.

sozialisierungstheoretischen (als entwicklungspsychologischen) Ansatz, um die Bezüge, in denen das Individuum sich je anders entfaltet – mithin das sozialisatorische Kraftfeld –, angemessen zur Geltung zu bringen.

2.2 Religiöse Entwicklung und theologische Kompetenzen

Mit diesem Unterkapitel möchte ich den Blick auf die Wahrnehmung der Kinder als religiöse Subjekte lenken. Damit sollen die Kinder nicht etwa von vornherein als religiös determiniert werden. Sondern hier möchte ich der Frage nachgehen, wie das Phänomen der Religiosität im Hinblick auf die kindliche Entwicklung (bzw. im Fortgang dieser Arbeit auf die Sozialisation der Kinder) wahrgenommen wird.

Die folgende Darstellung begibt sich dazu zunächst auf das Gebiet der Religionspädagogik. (2.2.1) – Danach wird speziell auf das Gotteskonzept der Kinder als zentrale Forschungskategorie (und als Anliegen der Rostocker Studie wie dieser Arbeit entsprechend) fokussiert. (2.2.2)

2.2.1 Perspektivenwechsel in der Religionspädagogik?

Der Perspektivenwechsel der neueren Kinderforschung hat sich, was grundlegende Annahmen in der Religionspädagogik betrifft, in den verschiedenen Bereichen bislang noch nicht in gleichem Maße vollzogen. Verdeutlichen möchte ich diese Divergenz, indem ich zuerst einen Blick auf derzeit noch immer aktuelle Theorien zur religiösen Entwicklung werfe und anschließend auf eine Bewegung im religionspädagogischen Bereich, die (im deutschsprachigen Raum) unter dem Stichwort ‚Kindertheologie‘ seit einigen Jahren auf sich aufmerksam macht.

a) *Theorien zur religiösen Entwicklung*¹⁷⁵

Die Vorgabe von Entwicklungstheorien, die im Gefolge Piagets als Stufenmodelle konzipiert worden sind, hat die Theorien zur Entwicklung religiöser Vorstellungen wesentlich beeinflusst.

175 Auch an dieser Stelle ist es nicht Ziel, diese Theorien selbst zu entfalten, sondern sie letztlich in ihrem Verhältnis zur aktuellen Kinderforschung zu beurteilen. Den kritischen Zugang zu den nachfolgenden Theorien vollziehe ich aus einer Perspektive, wie sie mir durch die Darstellungen von Grom (1996, 387–397; 2000, 79), Szagun (2006, 32f.) und Kießling (2004, 215–234) eröffnet wurde. – Vgl. auch den jüngst erschienenen Aufsatz von Fiedler (2010).

So versuchte als erster der britische Religionspädagoge *Ronald Goldmann* (1964)¹⁷⁶, Piagets Modell als Ganzes auf die Entwicklung des religiösen Denkens zu übertragen. Da dieses seiner Ansicht nach auf den gleichen Prozessen beruhe wie nichtreligiöses Denken auch – nur dass es sich auf Gottes Wesen und Wirken richte –, folgt es prinzipiell den Entwicklungsstufen Piagets (von der vor- über die konkret- zur formaloperatorischen Phase). (vgl. Grom 2000, 56)¹⁷⁷ – Grom schätzt diese Umsetzung des Piaget'schen Ansatzes als „in vielem zu kurzschlüssig und schematisch“ ein, vor allem, weil er seinen (postulierten) Zusammenhang zwischen religiöser und allgemeiner Denkentwicklung (nach Piaget) nicht näher beschrieben habe. Aber durch sein Modell habe Goldmann „die Auseinandersetzung mit dem kognitiv-strukturgenetischen Ansatz auf die Tagesordnung der religionspädagogischen Psychologie gesetzt“. (ebd. 57)

*James W. Fowler: „Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn“ (Orig. New York 1981)*¹⁷⁸. Der amerikanische Theologe und Entwicklungspsychologe James W. Fowler hat die religiöse Entwicklung des Menschen in „Stufen des Glaubens“ (ders. 1991) über die gesamte Lebensspanne dargestellt. Glauben bedeutet für ihn „Suche nach Sinn“ (ebd.), wobei er (zumindest prinzipiell) Akte („faith“) und Inhalte („belief“) des Glaubens unterscheidet.¹⁷⁹ Die entwicklungstheoretischen Bezüge seiner ‚genetischen Pisteologie‘ versucht Fowler in den Zusammenhang „mit der gesamten Sozial- und Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen“ (Grom 2000, 58) einzubetten. In seine sechsstufige Entwicklungsfolge¹⁸⁰ lässt er deshalb sieben verschiedene Ansätze, darunter auch die von Piaget, Erikson und Kohlberg, einfließen, um auf jeder der sechs Stufen den Glauben nach diesen sieben Aspekten zu beschreiben. (vgl. ebd.)

176 Vgl. ders.: *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London 1964.

177 Einen ausführlicheren und kritischen Überblick zu diesem Modell geben Kießling 2004, 213ff.; Oser/Bucher 2002, 941f.

178 Die letzte deutschsprachige Ausgabe erschien im Jahr 2000.

179 In Fowlers Konzeption ließen sich die beiden Aspekte jedoch nicht immer klar unterscheiden, sodass die funktionelle Bestimmung von Religion („faith“) eine zu große Weite bekommen habe, während seine Stufe 6 wiederum stark von christlichen Inhalten („belief“) bestimmt sei. (vgl. Kießling 2004, 222) Zum Begriff ‚Sinn‘ in theologischer Hinsicht vgl. ebd. und Kapitel I.1.4 dieser Arbeit.

180 Zusammenfassungen bei Grom 2002, 58ff.; Kießling 2004, 218ff.; im Überblick bei Oser/Bucher 2002, 946.

In der religionspsychologischen Rezeption, so Grom, wurde Fowlers Vorgehen zwar als ‚ideenreich‘ bezeichnet (vor allem die Intention der umfassenden Einbettung) – aber auch als ‚verwirrt und komplex‘, zumal seine eigenen empirischen Belege als fragwürdig erscheinen (gerade auch bei den Kindern)¹⁸¹ und nachfolgende Überprüfungen „keinen stichhaltigen Beweis für die Kohärenz der Stufen und ihre Abfolge liefern“ (ebd. 62).¹⁸² Der oft erkennbaren Orientierung Fowlers an Piaget verdanke sich auch „ein kognitiver Überhang der Fowlerschen Stufenfolge“ (Kießling 2004, 222). Dadurch schreibt er beispielsweise einem konkret-operatorisch denkenden Kind auch in religiöser Hinsicht ein gleich tiefes Niveau zu, womit er aber nach Ansicht Groms „die Verstehensmöglichkeiten des Kindes und Jugendlichen unterschätzen“ (Grom 2000, 64) dürfte.

*Fritz Oser/Paul Gmünder: „Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz“ (zuerst 1984)*¹⁸³. Ein weiteres Modell zur religiösen Entwicklung, das auch erneut Eingang in das aktuelle Lehrbuch zur Entwicklungspsychologie (Oerter/Montada, Hg. 2008) gefunden hat, (vgl. Bucher/Oser 2008)¹⁸⁴ wurde von Fritz Oser, seit 1981 Leiter des Pädagogischen Instituts in Fribourg/Schweiz, zusammen mit dem Theologen und Philosophen Paul Gmünder entworfen. Ähnlich wie Kohlberg (dessen Mitarbeiter Oser einst war) Piagets allgemeine Theorie der Denkentwicklung zu einer Entwicklungslehre des ‚moralischen Urteils‘ erweitert habe, wollte Oser nun Piaget um eine Theorie des ‚religiösen Urteils‘ ergänzen. (vgl. Grom 2000, 65) Der universale ‚strukturalistische Ansatz‘ in Entwicklungsstufen wird deshalb auch schon von vornherein erkennbar. (vgl. dies. 2008) – Inhaltlich grenzt sich Oser jedoch stärker

181 Hinsichtlich der Kinder zeige Fowlers Untersuchungskonzept teilweise klassische Fragestellungen von Piaget, die aber keinen Zusammenhang zum Erwachsenenfragebogen erkennen ließen. Die Leitfragen der Interviews seien wiederum nur auf Erwachsene bezogen, – wiewohl einzelne Ausschnitte mit Jüngeren zwar andere Fragen vermuten lassen, die jedoch nirgends dokumentiert sind. (vgl. Szagun 2006, 32)

182 Fowlers Theorie sei zu wenig validiert, meinen auch Oser/Bucher 2002, 946f. – Hinsichtlich der Kohärenz der Stufen erscheint es besonders problematisch, dass, sofern bei den sieben Aspekten bereichsspezifisch unterschiedliche Ergebnisse erzielt wurden, diese Differenzen einfach per Mittelwertbildung eingegeben wurden. (vgl. Grom 2000, 58.62)

183 Dieses Buch erschien zuletzt 1996 in der vierten Auflage.

184 Weitere Darstellungen des Modells findet sich in Oser/Bucher, Anton 2005 (in Enzyklopädie der Psychologie); international: Oser/Scarlett, George/Bucher 2006 (in Handbook of Child Psychology).

von anderen entwicklungspsychologischen Ansätzen ab.¹⁸⁵ Die spezifisch religiöse Dimension drückt sich für Oser vielmehr in der universalen ‚Beziehung des Menschen zum Letztgültigen‘ aus und deren Entwicklung im funktionalen Gleichgewicht von grundlegenden religiösen ambivalenten Dimensionenpaaren.¹⁸⁶ (vgl. Kießling 2004, 223) Unabhängig von den je konkreten religiösen Inhalten und Situationen falle ‚das religiöse Urteil‘ bei Personen gleichen Alters also weitgehend gleich aus. Es wird als praktisch geschlechtsunabhängig und sogar als interreligiös universal¹⁸⁷ angenommen. (vgl. Bucher/Oser 2008, 611)

Während das Modell von seinen Vertretern als ‚gut validiert‘ angesehen wird, (vgl. ebd. 945) verweisen seine Kritiker auf die gleichen Einwände, wie sie hier grundsätzlich gegenüber stufentheoretischen Ansätzen vorgebracht wurden und fragen m.E. zu Recht an, inwiefern eine unter 112 ([alt-/]katholischen/protestantischen) SchweizerInnen erhobene Querschnittsstudie auch für „Menschen mit explizit atheistischem Selbstverständnis“ (Kießling 2004, 234) repräsentativ sein kann. Auch wurden Kindern wie Erwachsenen dieselben abstrakt konstruierten Dilemma-Geschichten vorgelegt, (vgl. Szagun 2006, 32)¹⁸⁸ deren Lösung (wie bei Fowler) stark an kognitive Kompetenzen gebunden wirkt.¹⁸⁹ Wie bei allen stufenstrukturgenetischen Modellen werden auch bei Oser/Gmünder sozialisationstheoretische Einflüsse auf die Religiosität der Kinder (etwa durch Bildung, Elternhaus, Weltanschauung) in der entwicklungspsychologischen Betrachtung unzureichend berücksichtigt bzw. marginalisiert.

Vor dem Horizont der neueren Kinderforschung – und speziell im Hinblick auf Wahrnehmung möglicher religiöser Kompetenzen von Kindern

185 Oser Abgrenzung erfolgt gegen Fowlers Kombination der sieben verschiedenen entwicklungspsychologischen Ansätze. Er möchte deshalb die religiöse Entwicklung auch weder auf das Kognitive (Piaget) noch auf das Moralische (Kohlberg) zurückführen. (vgl. Grom 2000, 65)

186 Beispielsweise Heiliges – Profanes; Transzendenz – Immanenz; Freiheit – Abhängigkeit, Vertrauen – Angst usw. (vgl. Kießling 2004, 223f.)

187 Mit etwas differenziertem und zurückhaltendem Ton hinsichtlich interreligiöser Universalität vgl. Bucher/Oser/Reich, K. Helmut 2007, besonders 693f.

188 Die Auswertungstabellen für das Paul-Dilemma zeigen, dass hier nur jeweils sechs Kinder aus den Altersgruppen 8–9 und 11–12 Jahre befragt wurden. (vgl. Oser/Gmünder 1988, 180f.)

189 Grom vermutet, dass das, was die Dilemma-Methode misst, „möglicherweise in der Hauptsache nur der Fortschritt an logischer Kompetenz, Kritikfähigkeit und Kenntnis der Naturgesetze in Kindheit und Jugend“ sei, „und danach eine religiös begründete Humanität“ (ders. 2000, 73). (vgl. auch Kießling 2004, 234)

im ostdeutschen konfessionslosen Kontext – vermögen die hier aus kritischer Perspektive dargestellten Stufenmodelle zur religiösen Entwicklung (schon von ihren theoretischen wie empirischen Grundlagen her) nicht die Vielgestaltigkeit der sozialen und individuellen Wirklichkeit zu erfassen bzw. wiederzugeben. – Trotzdem werden in der von Oerter und Montada herausgegebenen Entwicklungspsychologie noch immer jene (religiösen) Stufenmodelle vorgetragen, (vgl. Bucher/Oser 2008) die im gleichen Lehrbuch an anderer Stelle grundsätzlich kritisiert werden. (vgl. Montada 2008, 3ff.) In einer früheren Veröffentlichung sagt Bucher selbst, dass nicht zuletzt ‚die jüngere Entwicklungspsychologie‘ den Kindern attestiere, „klüger und kompetenter zu sein als noch vor wenigen Jahren angenommen“ (Bucher 2002, 14). Allerdings stellt Bucher diese neueren Erkenntnisse nicht als grundsätzliche Kritik, sondern nur als eine zeitliche Beschleunigung der Entwicklungsstufen dar.¹⁹⁰ Aber auch innerhalb der religionspädagogischen Ausbildung und Forschung werden noch Vorstellungen als grundlegend angesehen, die – wie oben (1.2.1) gezeigt – sich nur schwer mit der Wahrnehmungsveränderung in der aktuellen Kinderforschung vereinbaren lassen.¹⁹¹ (vgl. auch den Diskurs zum Thema ‚Kindertheologie‘ im nächsten Unterkapitel 2.2.1.b)

Differenzierung von Stufenfolgen bei H.-J. Wagener. In der gegenwärtigen religionspädagogischen Forschung gibt es zudem die Bestrebung, gängige Stufentheorien (wie etwa die zuletzt vorgestellte von Oser/Gmünder) durch weitergehende theoretische Überlegungen und neue empirische Erkenntnisse zu differenzieren und relativieren. – Ein Beispiel dafür ist die

190 Dass Bucher noch immer Osers Stufentheorie vertritt, wird in den Beiträgen von Oser/Bucher 2005 (vgl. ebd. 809–811) deutlich und (zumindest vor dem Hintergrund der abendländischen Tradition) auch in Bucher/Oser/Reich 2007 (vgl. ebd. 679f.).

– Im Handbook for Child Psychology gestehen Oser/Scarlett/Bucher (2006) immerhin ein, dass die gegenwärtige Forschung offensichtlich auch durch „different voices and alternative perspectives“ (ebd. 990) bereichert werde. Sie sehen sinnvolle Wege, sowohl individuelle und kulturelle Unterschiede wahrzunehmen, während man noch immer das beachte, was ‚universal und normativ‘ sei. – Dazu bekennen sie: „[W]e believe that a constructivist and normative, stage-structural approach will always be needed. Stage theory is indispensable for defining religious and spiritual development“ (ebd. 990f.).

191 Vgl. Bucher 2002; sowie die Beiträge in Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (Hg. 2000): „Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs“; – Darunter auch ein etwas kritischerer Beitrag von Moran, Gabriel („Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums“). Moran wendet sich hier besonders gegen den Fortschrittsoptimismus, der in Stufentheorien zum Tragen kommt.

Arbeit von Hermann-Josef Wagener, der in seiner Dissertation (ders. 2002) versucht, Osers und Gmünders kognitive religiöse Urteilsbildung um „die Erforschung der emotionalen Basis [...] und des affektlogischen Kontextes“ (ebd. 13) zu erweitern.

Die Entwicklung der Religiosität wird entsprechend in einem Netzwerk verschiedener Dimensionen (nicht nur der kognitiven) betrachtet. Die aufgrund einer empirischen Querschnittsstudie (unter Berufsschülern zweier Schulen aus Rheinland-Pfalz und Hessen)¹⁹² gewonnenen Erkenntnisse führen für ihn in erster Linie zu einer Modifikation bzw. Unterteilung von Osers Stufe 3 in zwei ‚Stufenfolgen‘ mit den jeweiligen Übergängen. (vgl. ebd. 58) Dadurch meint Wagener, neue Perspektiven für den religionspädagogischen Umgang mit dem auf dieser Stufe oft geschilderten Phänomen des ‚Glaubensschwundes und Religionsverlustes‘ zu ermöglichen. (vgl. ebd. 13) Zu einer grundlegenden Anfrage des strukturge-netischen Ansatzes kommt es hier allerdings nicht. – Sozialisatorisch orientierte Fragestellungen, die das religiöse Subjekt umfassender in seinen lebensweltlichen Kontext eingebunden betrachten, könnten m. E. gerade bei der Frage nach ‚Religionslosigkeit‘ bzw. ‚Glaubensschwund‘ mindestens so erhellend und wegweisend sein. Fragen in diese Richtung (wie etwa Konfessionszugehörigkeit oder ‚Erziehungsintensität‘) fließen zwar partiell in das Design der Untersuchung mit ein, die Auswertung der Daten erfolgt aber in allen erfragten Bereichen (Dimensionen) von Religiosität zuerst unter der Vorgabe der von ihm zu belegenden Stufenfolgen.

In einem 2006 veröffentlichten Aufsatz unternimmt Wagener den Versuch, sein Modell auf die religiöse Entwicklung von Rainer Maria Rilke anzuwenden. Mithin legt er eine Längsschnittuntersuchung vor, die sich auf Kindheitserinnerungen in Briefen und literarischen Dokumenten des Dichters stützt, ihn also aus einer ganz spezifisch reflektierenden Perspektive erfasst. Die ‚sozioreligiöse Situation‘ – die Einflüsse und Kontakte, die ihn seit seiner Kindheit prägten, die Wagener ausdrücklich erwähnt (und wie im Fall der Beziehung zu seinen Eltern auch ausführlicher beschreibt), denen er sogar „sicherlich Auswirkungen“ (ders. 2006, 58) zugesteht – „bleibt hierbei jedoch unberücksichtigt“ (ebd. 57). – Die Ergebnisse bestätigen einerseits Wageners differenzierende Stufenfolge gegenüber Bucher (der Rilkes Entwicklung vor dem Ansatz von Oser/Gmünder analysiert hat); – andererseits kommt bei dieser biographischen Einzelfallstudie deutlich

192 Vgl. Wagener 2002, 62.

zum Tragen, dass Wagens Modell nicht ohne weitere Differenzierungen, Ergänzungen und Erläuterungen auskommt, um die konkrete individuelle Entwicklung Rilkes zu interpretieren. So wird deutlich, dass die religiöse Biographie Rilkes nicht nur eine aufsteigende, vorwärtsgewandte Stufenfolge vollzieht, sondern voller Brüche ist, die Wagener durch ‚Regressionen‘, ‚Progressionen‘, Zwischen- und Übergangsstufen und vielen (durchaus berechtigten und notwendigen!) Anmerkungen und Erläuterungen zu beschreiben bemüht ist, – wohl wissend, dass die Wirklichkeit keinen idealtypischen Beschreibungen unterzuordnen ist. (vgl. ebd. 25)

Angesichts dieser Studie(n) frage ich mich, was hier eine stufentheoretische Betrachtung überhaupt noch zu leisten vermag, außer eine Entwicklungsrichtung zu postulieren (vgl. ebd. 41) und eine bestimmte Stufenterminologie bereitzustellen, deren Universalität, Unumkehrbarkeit, Folgerichtigkeit und Distinktionsmöglichkeiten sich aber mehr und mehr entleeren, je konkreter die Wirklichkeit beschrieben werden muss, um sie zu erfassen. – Eine Antwort liegt vielleicht da, wo diese Begriffe, auf die es eine solche Forschung bringt, nicht als Stufenfolge, sondern mehr als idealtypische Beschreibungen von religiösen Entwicklungsmerkmalen verstanden werden, die – je nach individueller psychosozialer Lage, Fragestellung und Bereichsspezifität usw. – in ganz unterschiedlicher Kombination und Folge der Beschreibung einer Entwicklung dienen können. Hilfreich könnten hier Wagens sogenannte ‚Formenkreise religiöser Entwicklung‘ sein, die er in seinem Hauptwerk beschreibt und auch in der Rilke-Studie anwendet. Folgende ‚Formenkreise‘ unterscheidet der Forscher: (vgl. ders. 2002, 24f. und 2006, 5)

- a) heteronom-reziproker Formenkreis
(umfasst die Stufen 1+2 nach Oser/Gmünder)
- b) autonom-narzisstischer Formenkreis
(hier unterteilt Wagener die Stufe 3 in 3a + 3b)
- c) homonom-apriorischer Formenkreis
(Stufen 4 + 5)

Werden diese ‚Formenkreise‘ aber nicht als eine Art sequenzielles Entwicklungsmuster verstanden, sondern wie oben beschrieben als stufen- bzw. altersunabhängige idealtypische Merkmale, dann könnten sie (zunächst erst einmal) hilfreich sein, um entsprechende Phänomene in der religiösen Entwicklung musterhaft zu beschreiben. Damit aber würden die Stufenmodelle insgesamt und vor allem ihr Anspruch weiter relativiert. – Die

Rostocker Forschungsgruppe befindet sich derzeit in einem konstruktiven Dialog mit Wagener. – Ergebnis dieses Austausches ist ein 2008 veröffentlichter Aufsatz, in dem Wagener von einer zwangsläufigen Reihenfolge bestimmter Muster (sukzessiven Stufen) weiter abrückt. Aufgrund des Rostocker Datenmaterials nimmt er – je nach sozialisatorischem Kontext und Lebenssituation – weitere Variationen innerhalb seiner drei Formkreise vor. (vgl. ders. 2008)

Mit Blick auf die Fragestellung dieses Abschnitts nach einem ‚Perspektivenwechsel in der Religionspädagogik‘ sind also – was die entwicklungspsychologischen Grundlagen anbetrifft – erst nur partielle bzw. nur vorsichtige grundlegende Veränderungen festzustellen.

b) ‚Kindertheologie‘

Wesentlich deutlicher, so scheint es, zeigt sich der Perspektivenwechsel in Kirche und Religionspädagogik in den letzten Jahren unter dem Stichwort ‚Kindertheologie‘. Erstmals wurde dieser Begriff 1992 von dem katholischen Religionspädagogen Anton Bucher aufgeworfen.¹⁹³ – Auf evangelischer Seite ist 1994 die 8. Synode der EKD (auf ihrer 5. Tagung in Halle/Saale) gleichsam zum Initial einer Bewegung geworden, die unter dem gleichen Stichwort wie in der Kinderforschung einen ‚Perspektivenwechsel‘ auf Kinder und Kindheit in Kirche und Gesellschaft gefordert hat.

Als ‚wesentlicher Impulsgeber‘ ist hier Ulrich Becker anzusehen, der nicht nur das Thema jener Synode mit vorbereitet und durchgeführt hat,¹⁹⁴ sondern mit anderen Religionspädagogen diesen Gedanken damals schon einige Zeit bewegt hat. (vgl. Spann, Matthias/Brandt, Rainer/Corsa, Mike 2005, 6, Fußnote 3) Unter der Überschrift „Die Perspektive wechseln“ drängt das Beschlusspapier der 8. Synode darauf, Kindheit nicht „nur aus der Problem- bzw. Defizitperspektive“ (EKD 1994, 3)¹⁹⁵ wahrzunehmen. Es betont dort die Möglichkeiten der Kinder, sich in der heutigen Welt ‚aktiv Handlungsräume zu schaffen‘ und eine ‚ganz eigene Sicht vom Leben‘ zu entwickeln, was es zu erkennen und aktiv zu begleiten gelte, – ohne sie dabei „in

193 Vgl. Bucher, A.: Kinder als Theologen, in Zeitschrift für Religionsunterricht und Lebenskunde 20, 1992, 19–22.

194 Vgl. Becker, U.: Einführung in die Behandlung des Schwerpunktthemas, in EKD 1995, 115–127.

195 Hier zitiert aus der Beschlussvorlage. – Die ausführliche Dokumentation erschien in EKD 1995.

bestimmte Schablonen zu pressen oder nach einem festen Plan zu formen“ (ebd.).

Ohne das Wort ‚Kindertheologie‘ selbst zu verwenden wurde auf dieser Synode zum Ausdruck gebracht, dass die Kinder als „selbständige religiöse Entdecker und eigene kleine Theologen“ (EKD 1995, 70) nicht nur durch deren eigene Lebensweise, sondern auch durch eine „eigene Religiosität“ und „eigene Theologie“ (ebd. 55) die eingeschlifene Sichtweise der Erwachsenen auf die Kinder herausforderten.

Die Impulse dieser Synode haben eine breite Resonanz erfahren, die nicht nur das Thema des 30. Evangelischen Kirchentages (Hannover 2005) bestimmte,¹⁹⁶ sondern die auch nachhaltig auf vielen Ebenen Initiativen in Gang gesetzt haben, allem voran auf religionspädagogischem Gebiet.¹⁹⁷

Eine neue Plattform kindertheologischer Forschung und Praxis bildet seit 2002 das von einem konfessionsübergreifenden Autorenteam herausgegebene ‚Jahrbuch für Kindertheologie‘. (vgl. Bucher/Büttner/Freudenberger-Lötz/Schreiner [u. a.], Hg. 2002ff.) Dort erfolgt noch immer auch eine systematische Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kindertheologie.

Kindertheologie als Recht auf die ‚Erste Naivität‘? Im ersten Band des Jahrbuchs betonte Bucher, Kindertheologie sei vor allem „eine Theologie *der* Kinder“ (ders. 2002, 9; kursiv i. O.) im Sinne eines ‚Genitivus subjectivus‘ und weniger eine *für* Kinder (Genitivus objectivus).

Geistesgeschichtliche Inspirationen für die Kindertheologie sieht Bucher sowohl im ‚Kindbild‘ der die Phantasie und Religiosität des Kindes würdigenden Romantik (Jean Paul, F. W. Schlegel)¹⁹⁸ bzw. ihren Vorläufern (vor allem J. J. Rousseau) und der Reformpädagogik als auch in der sich parallel etablierenden ‚Kinderphilosophie‘¹⁹⁹, – aber auch in dem ‚Kindbild der neueren Entwicklungspsychologie‘, die die Kinder (mit Bezug auf Piaget) als ‚wahrhafte Konstrukteure‘ ihrer Welt ansieht und die den

196 ‚Das Motto des Kirchentages lautete: Wenn dein Kind dich morgen fragt ...‘.

197 Ein Überblick über die Entwicklungen seit der EKD-Synode von 1994 haben Spenn/Brandt/Corsa 2005 herausgegeben.

198 Unter anderem mit Bezug auf Baader, Meike S.: Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit, Berlin 1996.

199 Unter anderem mit Bezug auf Freese, Ludwig: Kinder sind Philosophen, Weinheim 1989.

Kindern inzwischen eine beschleunigte Entwicklung attestiert. (vgl. ebd. 13f.) – Buchers theologische Bezüge verweisen auf das ‚Priestertum aller Gläubigen‘, wie es in der Reformation bzw. dem II. Vaticanum festgestellt wurde. So sei auch jeder Mensch und Christ Theologe, lässt er Karl Rahner formulieren,²⁰⁰ – die Grenze zwischen Laien und Professionellen sei also allenfalls graduell. (vgl. ebd. 11)

Das Kriterium der Religiosität beschränkt Bucher primär auf Substantielles, also auf konkrete Inhalte wie Gottesvorstellungen, eschatologische Bilder, kindliche Exegesen, Schöpfungsvorstellungen, religiös begründete ethische Normen usw. (vgl. ebd. 14) – Buchers Religionsbegriff, der ohne affektive, funktionale Elemente bleibt, finde ich jedoch nicht nur vor dem Hintergrund des ersten Kapitels dieser Arbeit strittig.

Als Charakteristikum von Buchers ‚Bausteinen der Kindertheologie‘ und gleichzeitig als besonders problematisch empfinde ich jedoch, dass er – sich ausdrücklich und kritiklos in der Tradition Piagets und Oser verortend – grundlegende Annahmen von Oser/Gmünders Entwicklungstheorie und mithin bestimmte Merkmale einer religiösen Entwicklungsstufe (wie Anthropomorphismen, ‚do-ut-des‘-Beziehung, wortwörtliches Bibelverständnis, magisches und artifzialistisches Denken) als ‚Recht der Kinder‘ auf ihre ‚Erste Naivität‘ in das ‚Programm (s)einer eigenständigen Kindertheologie‘ einträgt. (vgl. ebd. 16) – Ausgehend von Buchers Plädoyer für die ‚Erste Naivität‘ von Kindern hat sich schon Ende der achtziger Jahre eine Kontroverse entsponnen,²⁰¹ die bis heute aktuell ist, (vgl. ders.

200 So zitiert bei Bucher (2002, 10) aus Schmid, Margarete: Theologische Kurse für Laien, in Lebendige Katechese 12, 1990, 150–155. – Reinhold Boschki und Jan Woppowa (2006) verweisen an anderer Stelle auf Rahners „Gedanken zu einer Theologie der Kindheit“ (in ders.: Schriften zur Theologie, Bd. VII, Einsiedeln 1966, 313–329). Diese bislang wenig rezipierte Schrift lese sich „retrospektiv wie ein ‚prophetischer‘ Entwurf dessen, was im Kontext der neueren Hinwendung zur Kindheit, und so auch zur ‚Theologie der Kinder‘, systematisch-theologisch eingefordert werden muss“ (dies. 2006, 98): Alle Altersphasen seien ‚unmittelbar zu Gott, so auch die Kindheit‘, – wenn auch Kindheit immer gleichzeitig existenziell gefährdet, also auch in die ‚Bitterkeiten des Daseins verstrickt‘ sei, so die Erbsündenlehre (ebd., mit Verweis auf die angegebene Schrift Rahners). Rahner bestimme Kindheit wesentlich als „Offenheit für Gottes offenbarende Zuwendung und für die Begegnung mit dem bergenden ‚Geheimnis des Daseins‘“ (Boschki/Woppowa 2006, 99).

201 Buchers Plädoyer war überschrieben: „Wenn wir immer tiefen graben ... kommt vielleicht die Hölle“. (vgl. ders. 1989); mythische Bilder seien dem Weltbild des Kindes eigen und für seine psychisch-religiöse Entwicklung notwendig. – Als erster hat Grom die Ansicht Buchers kritisiert unter der Frage „Zurück zum alten Mann mit Bart?“ Er macht darauf aufmerksam, dass die Erziehung, mithin die religiöse Sozialisation

2006, 7) wenn es um die Verhältnisbestimmung von endogenen (stärker strukturgegenetisch-entwicklungsbedingten) und exogenen (stärker sozialisationsbedingten) Faktoren der Individuation/Sozialisierung, hier speziell in der Kindertheologie, geht. – Doch obwohl inzwischen einige Untersuchungen entwicklungsbedingten Anthropomorphismus (Barret), aber auch Animismus (Mähler) und Artifizialismus (Petrovich) stark infrage stellen und stattdessen wesentlich auf exogene Einflüsse verweisen (versus Piagets Annahmen), (vgl. Büttner 2005)²⁰² kehrt Buchers Ansicht in der Kindertheologie wieder: „Zwar ist es keine neue Einsicht, dass jüngere Kinder Gott anthropomorph repräsentieren. [...] Neu im Sinne der hier entfalteten Kindertheologie jedoch ist, dass anthropomorphe Vorstellungen nicht als defizitär angesehen werden, sondern als ebenso wertvoll wie symbolisch-vergeistigte. Auch werden sie weniger als Sozialisierungseffekte erklärt, sodass es sich um bloße Reproduktionen von schon Gesehenem handelt, sondern vielmehr als Eigengestaltungen ihrer Imaginationskraft und theologischen Kompetenz gewürdigt“ (ders. 2002, 18). – Das kann sich m. E. nicht des Anscheins erwehren, der alte Wein der Strukturgegenetiker werde hier in die neuen Schläuche der Kindertheologie gefüllt.

Zwar räumt auch Bucher „mögliche Einflüsse durch die Kontexte (Fernsehen, Kinderbibel, Gespräche über Gott usw.)“ ein, auch dass „kein Kind von sich aus Gott erfinde“²⁰³, dass bei religiöser Erziehung „selbst kurze

hier im Wesentlichen beeinflussen kann, ob sie „in ihrem bewussten Reden von Gott“ (ders. 1989, 791) solche Vorstellungen fördert bzw. fixiert (und damit überhaupt erst selbst induziert! vgl. ders. 2000, 96.110). Oder ob sie „in einem überlegten Sprechen von Gott“ die dem Kind „mögliche angemessenere Intuition wecken und weiterführen will“ (ders. 1989, 791). – Die Debatte wurde unter anderen fortgeführt von Oser/Reich (1990) und Oberthür (1990), der darauf aufmerksam machte, dass es weder ‚erste‘ noch ‚zweite ‚Naivität in Reinform‘ gebe, sondern dass beides Momente des anderen enthalte, die erste auch in der zweiten ‚aufgehoben‘ sei und die Übergänge somit ineinanderfließend sind, statt sich stufenförmig entwickelnd. (vgl. ebd.)

202 Auf die Veröffentlichungen der angegebenen Personen verweist Büttner (2005) in einem Aufsatz, der in sich sehr kontrovers erscheint. Während er einerseits (mit Verweis auf andere Forschungen) am natürlichen und allgemeinen Anthropomorphismus festhält, ja diesen sogar als ‚evolutionären Vorteil‘ ausweist, widerlegen dies die angegebenen Studien im zweiten Teil seiner Darstellung. (mit Verweis auf Barret, Justin L.: *Do children experience God as adults do?*, in Andresen, J. [Hg.]: *Religion in Mind* [...], Cambridge 2001, 173–190; Mahler, Claudia: *Weiß die Sonne, dass sie scheint? Eine experimentelle Studie zur Deutung des animistischen Denkens bei Kindern*, Münster [u. a.] 1995; Petrovich, Olivia: *Understanding of non-natural causality in children and adults: A case against artificialism*, in *Psyche en Geloof* 8, 1997, 151–165).

203 Dieses Zitat ist offensichtlich vielfach in ganz unterschiedlicher Weise rezipiert worden. – Bucher zitiert hier Oswald Kroh, aus Fraas, H.-J.: *Die Religiosität des Menschen*.

harmlos gemeinte Sätze unerwartete, heftige Wirkungen zeitigen“ (ebd. 21) und Kinder nicht auf (der Stufe) ihrer ‚Ersten Naivität‘ ‚fixiert und religiös infantilisiert‘ werden dürften. – Aber nach seinem Verständnis von Sozialisation können solche Einflüsse (ganz im Sinne Piagets, s. o.) nur als ‚exogene Anregung‘ (bzw. Verzögerung) der Entwicklung(ssstadien) – statt u. U. als richtungsweisende bzw. -verändernde Vorgabe – aufgefasst werden. Was Bucher unter exogenen Einflüssen versteht, zeigt auch sein Plädoyer, die theologischen Deutungsmuster der Kinder (als ‚Strukturen des religiösen Urteils‘) durch ‚Diskussion religiöser Dilemmata‘ in Richtung einer höheren Entwicklungsstufe anzustoßen. (vgl. ebd. 25f.)

Dass die Fragen, die Bucher im Titel seines einführenden Essays aufwirft („Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?“), von ihm nicht abschließend beantwortet sind, zeigt m. E. die fortlaufende theoretische Diskussion um den Begriff der Kindertheologie.

Theologie ‚der‘ Kinder, ‚mit‘ Kindern und ‚für‘ Kinder. Friedrich Schweitzer hat im zweiten Band des Jahrbuches betont, dass sich der Begriff der Kindertheologie nur dadurch rechtfertigen lasse, „dass dem Kind über ein allgemeines Denken hinaus auch eine gleichsam selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken zugetraut wird“ (ders. 2003, 10). Den Religionsbegriff versucht er gegenüber Bucher auch um funktionelle Elemente zu erweitern, – allerdings ohne sich dabei auf eine Formulierung

[...], Göttingen 1990, 192: „Kein Kind erfindet Gott von sich aus, aber jedes ist bereit, an ihn zu glauben.“ – Von den beiden absoluten Aussagen dieses Satzes steht zumindest die zweite wider empirischer Erfahrung, gerade im Osten. – M. E. geht der erste Teil dieses Zitates auf Norbert Mette (1983, 284) zurück: „Kein Kind erfindet von sich aus Gott. Es muss sich diesen Glauben von anderen sagen und gesagt sein lassen. Aber – und darauf kommt es hier an – zur Sprache gelangt Gott für es nur im Zusammenhang mit einer bestimmten kommunikativen Praxis. Und je nachdem, wie diese Praxis konkret erlebt wird, fällt die Gottesvorstellung des Kindes aus.“ – Dieses Zitat macht die grundlegende richtungsweisende Bedeutung des sozialisatorischen Elements stark, das hier bei Bucher m. E. unterschätzt wird. – Aber Mettes Worte wurden meiner Ansicht nach auch einseitig überbewertet. Wenn man hier Domsgens Aussage, es müsse die „Öffnung auf die religiöse Dimension hin [...] explizit erfolgen“ und Kinder seien „darauf angewiesen, dass ihnen religiöse Deutungen angeboten werden“ (ders. 2004, 287, vgl. 304), so zu verstehen hat, dass Kinder (quasi als religiös ‚sprachlose‘ Wesen) selbst nicht auch zu eigenen innovativen religiösen Vorstellungen fähig wären, ohne dass diese von außen ‚explizit‘ (im Sinne kirchlich lehrhaften Vorgaben) an sie herangetragen werden, (vgl. I.3.2.2.a) dann kann diese Perspektive auf die Kinder hier ebensowenig geteilt werden wie die von Bucher. – Die hier noch vorzustellenden Modelle religiöser Sozialisation werden später versuchen, diese Positionen prinzipiell auszubalancieren. (vgl. I.3.1.3)

festzulegen. – Schweitzer geht auch über Bucher hinaus, wenn er neben dem Aspekt der Theologie *der* Kinder auch noch auf Kindertheologie als ‚Theologie *mit* Kindern‘ verweist, die sich in der religionspädagogischen Praxis gemeinsam mit den Kindern vollziehe, „als gemeinsames Fragen und Suchen nach Antwortmöglichkeiten auf theologische Fragen und nach Lösungen für theologische Probleme“ (ebd. 13). – Zudem betont Schweitzer noch einen dritten Aspekt, dessen Intention m.E. schon Grom gegen Bucher stark gemacht hat (s.o.): eine Theologie *für* Kinder, die sich als ‚Aufklärung‘ versteht und bewusst Impulse setzt und korrigiert (etwa bei einem einschränkenden und ängstigenden Gottesbild). (vgl. ebd. 15) – Der aufklärerische Ton darf m.E. jedoch nicht allein auf das Kognitive beschränkt werden (‚Faktenwissen‘, vgl. ebd.). Wichtige (korrigierende, weiterführende) Impulse werden gerade auch auf emotionaler Ebene vermittelt. (vgl. Grom 1989)

‚*Produktive Beunruhigung und Infragestellung christlicher Glaubensaussagen*‘. Aus systematisch theologischer Perspektive hat sich in diesem Diskurs zuerst Wilfried Härle (2004) zur Kindertheologie geäußert. Er tritt von seiner Warte her noch einen Schritt zurück und versucht, das Thema in einen umfassenderen Kontext einzubetten. So macht er im Sinne eines *genitivus objectivus* auf „Kinder als Thema der Theologie“ (ebd. 13) aufmerksam. Er richtet sich aus anthropologischer Sicht sowohl gegen eine Idealisierung der Kinder als auch gegen das Vergessen ihrer, das – durch die alleinige Orientierung an den Potenzen des Erwachsenseins – zu einer „Engführung des Menschenbildes“ (ebd. 14) führe. (vgl. auch Spengler 2006)²⁰⁴ – Kinder seien aber auch Subjekte des Glaubens (*genitivus subjectivus*), in dem Sinne, dass sie in ihrer Art und Weise zu glauben und zu vertrauen gleichsam selbst eine Theologie leben und darin Beispiel sein können. (vgl. Härle 2004, 15ff., ebenso Spengler 2006) – In dritter Hinsicht hebt Härle Kindertheologie im Sinne eines *genitivus auctoris* hervor. Er bezeichnet damit das, worin auch Bucher und Schweitzer die subjekthafte religiöse, theologische Produktivität der Kinder wahrnehmen. Besonders charakteristisch und wertvoll schätzt Härle dabei „die Radikalität des Fragens“ (ebd. 25f.) der Kinder ein. Es sei „vielleicht der größte Dienst, den eine Kindertheologie zu leisten hat“ (ebd. 26) durch die „produktive Beunruhigung und

204 Vgl. die am Lehrstuhl von Härle angefertigte Dissertation von Spengler: Kindsein als Menschsein. Beitrag zu einer integrativen theologischen Anthropologie, in Marburger Theologische Studien 88, 2005.

Infragestellung christlicher Glaubensaussagen und theologischer Einsichten“ (ebd.) sowie durch „Verfremdung des Vertrauten“ (ebd.) und Irritation fragloser Perspektiven mit ungewohnten Sichtweisen.

Allerdings – das ist kritisch anzumerken – erfolgt Härles Argumentation fast ausschließlich aufgrund und im Rahmen einer (vor allem lutherisch) christlichen Binnensicht. Das relativiert den Ertrag m.E., da die Aussagen nach außen, vor allem bezogen auf die Religiosität der Kinder aus dem ostdeutschen konfessionslosen Kontext, wenig anschlussfähig wirken.²⁰⁵

Kindertheologie im Spiegel lutherischer Theologie. Die Diskussion wird von Reiner Anselm (2006) aus einer noch elaborierteren lutherisch-protestantischen Perspektive fortgeführt. Kinder- als Laientheologie sei trotz ‚Priestertum aller Gläubigen‘ bzw. ‚Getauften‘(!) von der wissenschaftlichen Theologie zu unterscheiden, die wiederum allein normbildend sei für die (dazu berufene) Kirchenleitung. (vgl. ebd. 23)²⁰⁶ – Insofern wird die „professionsgebundene Theologie [...] von dem Projekt der Kindertheologie zunächst gar nicht berührt“ (ebd. 17). Die Aufgabe der Theologie der Kinder – als „das Denken über Religion“ (ebd. 25) – sei es eher, persönliche Erfahrungen und individuelles Glaubenswissen zu reflektieren und zu kommunizieren. (ebd.) Einen infrage stellenden und produktiven Einfluss auf Theologie und Kirche (wie bei Härle) sieht Anselm nicht. – Auch diese Systematische Theologie stellt sich m.E. (aus Treue zum lutherischen Amtsverständnis?) zu wenig den gegenwärtigen Herausforderungen.

Anselm bezieht aus seiner Position aber auch klar Stellung gegen eine Idealisierung und Romantisierung von Kindern und Kindheit und damit auch von Kindertheologie. Während auch Buchers geistesgeschichtliche Bezüge, besonders die Aussagen über das natürliche Wesen des kindlichen Menschen und seiner ungetrübten Gotteserkenntnis, (vgl. ders. 2002) ihre Wurzeln in der vorreformatorischen römischen Theologie hätten, so Anselm, – könne vor dem Hintergrund des reformatorischen Menschenbildes,

205 Härles Bestimmung von ‚Glauben‘ und ‚(Laien-)Theologie‘ ist vor allem eng an die sakramentale Praxis der christlichen Taufe gebunden (mit Verweis auf das ‚Priestertum aller Getauften‘ bei Luther). – Härles Beschränkung auf Kindertheologie von getauften Kindern wird auch von Nipkow kritiklos übernommen. (vgl. zumindest ders. 2005, 7)

206 Mit Verweis auf Luthers Schrift „An den christlichen Adel deutscher Nation“ (1520), WA 6, 408; und das Amtsverständnis in der ‚Confessio Augustana‘ (CA) Artikel 5 und 14. – „So paradox es klingt: Gerade das Lehramt verhilft der katholischen Theologie als Theologie [sic!] zu mehr Pluriformität und Liberalität, als das im Bereich des Protestantismus möglich ist.“ (Anselm 2006, 24)

und auch nach Aussage des Textes zur Kindersegnung von Mk. 10, 13–16, „die Sehnsucht nach dem heilen Leben nicht die Rückkehr zu einer ursprünglichen Naivität bedeuten, wie es bei manchen Verfechtern der Kindertheologie anklingt“ (Anselm 2006, 19f.).²⁰⁷ – Dieses grundsätzlich kritische Moment lutherischer Anthropologie, die den Menschen ‚coram deo‘ in den Blick nimmt, muss auch m. E. für eine Kindertheologie gelten. Allerdings, das möchte ich betonen, darf auch hier die grundlegende seinsmäßige Beziehung, in der Gott und Mensch (ob getauft oder nicht) stehen, nicht desavouiert werden.²⁰⁸

Bei allen unterschiedlichen Auslegungen dessen, was Kindertheologie bedeuten kann, sehe ich einen Konsens in der Wahrnehmung von Kindern mit ihren eigenen selbstproduzierten und ggf. auch reflektierten religiösen Erfahrungen, Vorstellungen und Beziehungen. – Vor dem Hintergrund des Gesagten möchte ich hier mein Verständnis von Kindertheologie allerdings abgrenzen gegen eine anthropologisch idealisierte und isolierte Wahrnehmung des Kindes, in dem sich gleichsam nur etwas Naturgegebenes entfaltet, ohne dabei das Menschen-Kind auch in seinem grundsätzlichen Verhältnis zu ‚Gott‘ zu denken wie auch die Eingebundenheit des Kindes in religiöse (bzw. weltanschauliche) Kommunikationsprozesse zu sehen. So erst gewinnt auch eine Theologie *mit* Kindern und *für* sie an Bedeutung. – Auf jeden Fall sollte ein kindertheologischer Dialog von konfessioneller und weltanschaulicher Offenheit bestimmt sein, sofern man davon ausgeht, dass Religiosität nicht mit Kirchenmitgliedschaft (bzw. einer Taufe) korrespondieren muss.

In der Kindertheologie sehe ich eine Chance, die „Forderung, K[inder] als Subjekte wahrzunehmen“, die „heute ebenso in der K[inder]-Forschung^[209] wie in der kirchl[ichen] Diskussion zu finden“ (Schweitzer 2001, 1002; Einfügung MF) ist, auch auf religionspädagogischem Gebiet zu verwirklichen.

207 Dogmengeschichtlich drückten sich diese unterschiedlichen Positionen in der Lehre von der Erbsünde (CA 2) und deren Zurückweisung („Confutatio“) durch die römische Kirche aus.

208 Hier möchte ich auf die theologische Grundlegung dieser Arbeit (anhand Tillichs Systematischer Theologie) verweisen. (vgl. 2.2.2.b Gegenseitige Bezogenheit ...)

209 Mit Verweis auf Honig, M.-S.: Entwurf einer Theorie der Kindheit, Frankfurt/M. 1999.

2.2.2 Das Gotteskonzept von Kindern als zentrale Forschungskategorie

Das Gotteskonzept kann insofern als eine zentrale Kategorie der Religiosität jeglichen Alters angesehen werden, als es faktisch ein Initial in den theoretischen Darstellungen und Forschungsuntersuchungen zur Religiosität bildet. Das gilt auch und besonders für die Wahrnehmung der Religiosität von Kindern, insbesondere für die Kindertheologie.

In seiner Religionspädagogischen Psychologie hat Grom eine ausführliche Darstellung der ‚Entwicklung und Förderung von Gottesverständnis und -beziehung‘ geleistet. (vgl. ders. 2000, 115ff.)²¹⁰ Wenn er dort den ‚Gottesglauben‘ als ‚Grundfrage‘ und ‚Kernbereich christlicher Religionspädagogik‘ ansieht, dann wird darin allerdings auch deutlich, dass die Zentralität dieses Aspektes (begründeter Weise) zuerst auf einen christlichen Kontext zu beziehen ist.

Inwiefern aber das Gotteskonzept auch bei Kindern im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands als eine zentrale Forschungskategorie angesehen werden kann, hängt m. E. zum einen entscheidend von der Bestimmung und Wahrnehmung des Gottesbegriffes ab (analog zur Bestimmung von Religiosität) und zum anderen davon, wie der spezifische (sozialisatorische) Kontext, in dem sich möglicherweise Religiosität und Gotteskonzept der Kinder entfaltet, gestaltet ist, wahrgenommen und einbezogen wird.

Zum Konzeptverständnis

Was hier in dieser Arbeit als ‚Gotteskonzept‘ oder generell als ‚Konzept‘ bezeichnet wird, lässt sich ganz allgemein als eine innere, geistige „Repräsentation der Realität“ (Hanisch/Hoppe-Graff 2002, 9) auffassen, also als eine durch subjektive Konstruktionsprozesse angeeignete Form konkreter oder abstrakter Wirklichkeit.²¹¹ Ein Konzept sei daher auch kulturabhängig und es verändere sich auch innerhalb der eigenen Lebensgeschichte, es ist also dynamisch. (vgl. ebd. 10f.) – Der Prozess dieser subjektbezogenen Aneignung ist Gegenstand der Frage nach der Entwicklung der verschiedenen Bereiche der Persönlichkeit, also des ‚Wissens‘ von sich (z. B. ‚Selbstkonzept‘)

210 Auf Groms Darstellung wird in dieser Arbeit noch ausführlicher Bezug genommen, insbesondere da, wo er auch auf sozialisatorische Zusammenhänge eingeht. (vgl. hier Kapitel I.3.1.2 und 3.2.3.b)

211 „Begriffe sind keine Kopien der Realität“, so Hanisch/Hoppe-Graff (2002, 10).

und der Welt im weitesten Sinne (z. B. ‚begriffliches Wissen‘).²¹² Meist werden Konzepte auch als Begriffe bezeichnet.²¹³ Die Determination in der Literatur ist hier oft nicht einheitlich und klar genug. Beate Sodians Darstellung enthält jedoch Hinweise darauf, dass ‚Konzeptualisierung‘ auch als Entwicklung von ‚begrifflichen Systemen‘ aufgefasst werden kann. (vgl. dies. 2002, 444) – Also stellt m. E. das ‚Konzept‘ eine umfassendere Kategorie dar als der ‚Begriff‘. Unter einem Konzept verstehe ich gleichsam ein System von Begriffen bzw. Teilkonzepten zu einem Persönlichkeits- bzw. Wissensbereich, – etwa im Sinne dessen, was Hanisch und Hoppe-Graff als voneinander abhängige ‚Begriffsstrukturen‘ oder ‚Begriffsnetze‘ nennen. (vgl. dies. 2002, 10) Weitere Entsprechungen sehe ich etwa in Hubers Bestimmung von ‚Religiosität als persönliches Konstruktsystem‘²¹⁴ und in dem, was Brigitte Scheele und Norbert Groeben unter einer ‚Subjektiven Theorie‘ verstehen.²¹⁵ – Geht man ferner mit Piaget (und vielen anderen) davon aus, dass Begriffsbildung nicht nur eine denkerische Leistung ist, sondern auch emotionale Konnotationen einschließt, so Hanisch/Hoppe-Graff (2002, 11)²¹⁶, dann heißt das für ein Konzept, dass der Wissensbereich, den es umfasst, sich sowohl aus kognitiven als auch aus gefühlsmäßigen Teilbereichen zusammensetzt.

Was in diesem Exkurs zum Konzeptverständnis allgemein gesagt wurde, gilt prinzipiell auch für das Gotteskonzept. Schon Rizzutos Entwurf²¹⁷ enthält (im Rückgriff auf Winnicott) ein Prinzip der ‚Repräsentanz von Gott‘ (‚God representation‘), worin sich sowohl von Beziehungserfahrungen und -sehnsüchte gesättigte Bilder (‚images‘) als auch kulturell vermittelte

212 Den aktuellen Forschungsstand zur ‚Entwicklung begrifflichen Wissens‘ vermittelt Beate Sodian (2002), zur ‚Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung‘ vgl. Krampen, Günther 2002. (beide in Oerter/Montada, Hg. 2002) – Im Rostocker Forschungsprojekt hat sich Astra Dannenfeldt in ihrer Dissertation mit dem Zusammenhang zwischen Gottes- und Selbstkonzept beschäftigt. (vgl. dies. 2009) – Hinweise zum Selbstkonzept finden sich auch in der vorliegenden Arbeit, in Kapitel II.2.2.3.

213 Hanisch/Hoppe-Graff (2002) verwenden beide Bezeichnungen parallel.

214 Vgl. Huber 2003; hier Kapitel I.1.2.3.

215 Eine ‚Subjektive Theorie‘ ist nach Scheele/Groeben (1984) „ein Aggregat (aktualisierbarer) Kognitionen der Selbst- und Weltsicht mit zumindest impliziter Argumentationsstruktur, die eine (wenigstens partielle) Explikation bzw. Rekonstruktion dieses Aggregats in Parallelität zur Struktur wissenschaftlicher Theorien erlaubt“ (ebd. 2; i. O. teilweise kursiv). (vgl. dazu Kapitel II.2.1.3.b)

216 Mit Verweis auf Piaget, J.: Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes, Frankfurt/M. 1995, 19 (Orig. 1954).

217 „The Birth of the Living God“ (1979), vgl. hier Kapitel I.1.1.3.b.

Vorstellungen (sie nennt das ‚concepts‘) wiederfinden. – Grom verwendet wiederum andere Begriffe, die aber ähnlich umfassend gemeint sind. Er spricht davon, dass der ‚Gottesglauben‘ von kognitiven als auch von emotionalen Dimensionen bestimmt sei. Er nennt es ‚Gottesverständnis‘ und ‚Gottesbeziehung‘. (vgl. ders. 2000, 115)

Szagun verwendet, davon angeregt, „das Bild der Brennpunkte einer in die gesamte Biographie eingebundenen Ellipse“ (dies. 2006, 30), die auf die zwei wichtigsten Teilbereiche des Gotteskonzeptes und dessen Verknüpftheit mit dem Lebenskontext des Kindes verweist. Die ‚Entwicklung von Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen‘, ist für die Rostocker Langzeitstudie zum Hauptanliegen der Untersuchungen geworden. Die Erfassung der Gottesbeziehung ist im konfessionslosen Kontext von besonderem Interesse. Denn, so Szagun, von zentraler Bedeutung sei „die Frage, ob und wie gegebenenfalls trotz religiös indifferenter oder bekennend atheistischer Kontexte“ (ebd. 49f.) wie in Ostdeutschland, also offensichtlicher (oder vermeintlicher) religiöser Erfahrungslosigkeit, eine Gottesbeziehung entstehen könne, die bei der Bewältigung der spezifischen Kontingenzen des Lebens Bedeutung gewinnen kann. – Ebensoviele Aufmerksamkeit sei auch dem Gottesverständnis zu widmen, also der Frage, ob und welche Vorstellungen, Bilder, Lehren, also gedanklichen Systeme durch eine Art ‚kulturelle Tapete‘ (vgl. ebd. 51f.) in dem beschriebenen Kontext (noch) vermittelt werden und so als formgebende, kognitive Aspekte in die kindliche Konstruktion des Gotteskonzeptes mit einfließen.

Aus diesen Anliegen der Rostocker Langzeitstudie zeichnen sich schon hier Kriterien für die empirische Forschung ab. Im nachfolgenden Unterabschnitt soll deshalb zunächst skizziert werden, unter welchen grundlegenden Gesichtspunkten andere Untersuchungen für die Fragen dieser Arbeit überhaupt relevant werden, bzw. in welchem Forschungskontext sich Anliegen und Vorgehen des Rostocker Projekts profilieren. – Diesem kurzen Aus- und Überblick schließt sich eine konkretere inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Gotteskonzept an, wie es aus diagnostischem Interesse der Rostocker Studie bzw. dieser Arbeit zugrunde gelegt wird.

a) Zur Relevanz anderer Untersuchungen

Aus der immensen Fülle der Forschungen zur Religiosität von Kindern bzw. Kindertheologie und speziell zum Gotteskonzept muss eine Auswahl von Untersuchungen erfolgen, die für diese Arbeit relevante Bezüge darstellen. Diese Auswahl ist zu begründen.

In Hinblick auf die Wahrnehmung und Erforschung der Religiosität der Kinder bzw. konkret des Gotteskonzepts im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands gelten mindestens die gleichen Kriterien wie für die empirische Religionsforschung im Allgemeinen. Das betrifft insbesondere die Erfassungstiefe und Differenziertheit, die mehr als nur die institutionelle Verfasstheit und dogmatische Reproduktion von religiösen Klischees erfassen sollte, indem sie beispielsweise auch den sozialisatorischen Kontext der Menschen miteinbezieht. – Mit Blick auf die Kinder werden die Anforderungen sogar noch erhöht. Insgesamt muss sich eine jede Untersuchung den methodologischen Kriterien der Kinderforschung überhaupt stellen, wie sie hier im Teil II dieser Arbeit noch erarbeitet werden.

Eine Bewertung nach diesen Kriterien und mithin eine ausführlichere Darstellung anderer Studien ist hier an dieser Stelle nicht zu leisten.²¹⁸ Im Verlauf der Arbeit erfolgt allerdings ein kritischer Bezug zu Untersuchungen, die hier schon genannt werden. (besonders unter I.3.2.3) Die Relevanz der nachfolgend aufgeführten Untersuchungen richtet sich insbesondere auf Kinder im Schulalter und ist dabei zunächst von inhaltlichen Gesichtspunkten bestimmt: Dazu gehören zuerst der Fokus auf das Gotteskonzept (zumindest der Intention nach), dazu eine sozialisatorisch ausgerichtete Fragestellung, d. h. Einbeziehung des lebensweltlichen Kontextes (insbesondere der Familie und etwaiger konfessioneller oder weltanschaulicher Hintergründe) und möglichst auch der Bezug zur Situation in Ostdeutschland. Aus dieser Perspektive reduziert sich die Relevanz anderer Untersuchungen schon erheblich. Gleichzeitig gewinnt damit die Rostocker Studie wie auch diese Arbeit an Profil.

Von besonderem Interesse sind zudem solche Studien, die auch methodologisch die Herausforderungen der neueren Kinderforschung annehmen, besonders wenn sie darauf ausgerichtet sind, die Religiosität der Kinder wahrzunehmen. Daher werden z. B. auch die im Rahmen des

²¹⁸ An dieser Stelle sei auf Ina Bösefeldt (2010) verwiesen, die im Rahmen ihrer Dissertation im Rostocker Projekt ausführlicher wichtige Forschungen zum Gotteskonzept von Kindern (auch außerhalb Deutschlands) dargestellt hat.

Perspektivenwechsels dargestellten Untersuchungen zur Theorie der Stufenmodelle aufgrund der dort vorgebrachten Kritik hier nicht mit einbezogen. (vgl. dazu auch Szagun 2006, 31ff.) Aber aus Sicht von Szagun, und das wird sich im Teil II dieser Arbeit bestätigen, erscheinen – „bei aller Wertschätzung des Anregungspotenzials“ (ebd. 34) – auch neuere Studien ergänzungsbedürftig. Das betrifft unter methodologischem Aspekt insbesondere die Visualisierungstechnik und auch den Einbezug von Gesprächen. (vgl. ebd. 33ff.) Denn – so viel kann hier dem Kapitel II.1 vorweggenommen werden – eine Datenerhebung, die lediglich über Fragebögen operiert, ist dem Denken eines Kindes (angenommen im Grundschulalter) genauso wenig angemessen wie die Durchführung von ausführlichen Erzählinterviews, sofern diese allein von sprachlichen Impulsen geleitet werden. Jedoch sind auch Zeichnungen (etwa unter Aufgabenstellung ‚Male mir, wie du dir Gott vorstellst ...‘) allein kaum aussagefähig und vergleichbar.

Unter diesen Gesichtspunkten gewinnen die im Folgenden kursiv gesetzten Untersuchungen für diese Arbeit zumindest teilweise an Relevanz:

Martin Schreiner und Rahel Thomas (2000) führen ein Forschungsprojekt mit einem Sample von acht Grundschulkindern durch. Hier taucht die Frage nach dem Zusammenhang von unterschiedlichen religiösen Kontexten auf – wie sie für Kinder vornehmlich durch die Familie vermittelt werden – und der Religiosität der Kinder.²¹⁹ Da diese Untersuchung jedoch im Hildesheimer Raum durchgeführt wurde, gibt es kaum Daten aus familialen Kontexten, in denen keine oder nur rudimentäre religiöse Erziehung stattgefunden hat. – Zwar ist Religiosität der Kinder aus dem spezifischen konfessionslosen Kontext in Ostdeutschland damit noch nicht erfasst worden. Diese Studie wird in dieser Arbeit aber als Vergleichsmöglichkeit mit solchen Kontexten relevant, in denen eine deutliche(re) religiöse Erziehung stattfindet. – Das gleiche gilt für die in einem oberfränkischen Dorf ausgerichtete Untersuchung zu „Gottesbild und religiöse[r] Sozialisation im Vorschulalter“ von *Sandra Eckerle (2002)*²²⁰. – Von besonderem Interesse erscheint hier eine Untersuchung, die jüngst von *Ilse Flöter (2006)*²²¹ vorgelegt wurde mit einem Sample aus einer norddeutschen Kleinstadt (aus den alten Bundesländern). Das Sample zeigt von der religiösen Sozialisation

219 Mehr dazu im Kapitel I.3.2.3.b (Zweifel von Kindern an der Plausibilität ...).

220 Vgl. Kapitel 3.2.3.a (Freiräume und ‚positive religiöse Familienklimata‘).

221 Vgl. Rezension durch Szagun 2007; in diesem Band Kapitel I.3.2.3, Unterabschnitte c) und d).

her ein sehr breites Spektrum. Von da aus betrachtet sind die meisten von ihnen, die sie als ‚Mehrheitskinder‘ bezeichnet, sogar den vielen Rostockern Kindern vergleichbar; ebenso die wenigen ‚evangelikal‘ Geprägten. Auch Flöters Methodenvielfalt ist beachtenswert; allerdings handelt es sich – wie bei allen anderen auch – nicht um eine Langzeitstudie.

Die Untersuchung von *Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbheim und Ulrich Riegel (2003)* mit dem Titel „Religiöse Signaturen heute“ versteht sich als ‚religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung‘. In dieser (quantitativen und zum kleinen Teil auch qualitativen) Untersuchung stehen keine Kinder aus Ostdeutschland, sondern knapp 2.000 Heranwachsende im Alter um das 16. Lebensjahr aus westeuropäischen Ländern (unter anderem auch Deutschland, Unterfranken) im Mittelpunkt. (vgl. ebd. 55ff.) Kritisch sehe ich, dass die Autoren keine begriffliche Eingrenzung bzw. Standortbestimmung dessen vornehmen, was sie als Religion und Religiosität für die Studie voraussetzen, (vgl. ebd. 19) während sie doch im Verlauf ihrer Darstellung eine religiöse Typologie erstellen, die einen Begriff davon m. E. impliziert. Diese Ausgangssituation bezeichnen sie selbst als ‚merkwürdig‘. (vgl. ebd.) – Diese Studie wird in meiner Arbeit aber insofern Berücksichtigung finden, als sie sich in Theorie und Praxis kritischer als andere mit dem Thema ‚Gottesrepräsentanzen‘ auseinandersetzt. (vgl. ebd. 325ff.) Vor allem findet hier der sozialisatorische Kontext m. E. stärkere Beachtung.

Für den Osten Deutschlands sind die Untersuchungen von *Helmut Hanisch (1996)* neben dem Rostocker Projekt bislang die einzigen, die sich anhand visualisierter Gotteskonzepte der religiösen Einstellung von Kindern anzunähern versuchten.²²² Weitere Untersuchungen, an denen Hanisch beteiligt war und die auch mit qualitativen (zum Teil narrativen) Interviewtechniken arbeiten, (vgl. *Arnold, Ursula/Hanisch/Orth, Gottfried 1997* und deren Auswertung *Hanisch und Orth 1998*)²²³ beziehen sich im

222 Die Daten Hanischs beziehen sich auf einmalige Erhebungen in Leipzig (zum Teil auch in Dresden und Zwickau). Die Aufgabenstellung, „Vorstellungen von Gott“ (Hanisch 1996, 31) zu zeichnen, birgt allerdings die Gefahr, stärker kulturelle Klischees einfach nur zu reproduzieren, wohinter die eigene Vorstellung und Beziehung zu ‚Gott‘ zurücktritt. – Diese kritische Anmerkung gilt für alle vergleichbaren Untersuchungen, die Zeichnungen mit ähnlichen Aufforderungen verwenden. (vgl. dazu Szagun 2006, 34 sowie hier das Methodenkapitel II.2.2.1)

223 Darauf ausführlichere Bezüge, besonders in Kapitel I.3.2.3.b) und d).

Osten jedoch überwiegend auf Kinder an einer Leipziger evangelischen Schule, die „ – weitgehend mitgeprägt durch die Christenlehre – [...] meist in einem deutlich engeren Kontakt zur Kirche, Gemeinde und traditionellen christlichen Lebensformen“ (ebd. 313) stehen. In Hinblick auf die ostdeutschen ‚Mehrheitskinder‘ erscheint diese Studie wiederum nur wenig repräsentativ, allerdings bildet sie gerade in dem konfessionslosen Kontext ein interessantes Vergleichsmoment. – Eine ebenfalls (vermutlich) an dieser Leipziger Schule durchgeführte Untersuchung von *Werner H. Ritter, Hanisch, Erich Nestler sowie Christopher Gramzow (2006)* mit dem Titel „Leid und Gott“²²⁴ nähert sich wie die folgenden Studien Teilkonzepten der Religiosität von Kindern. *Hanisch und Siegfried Hoppe-Graff (2002)*²²⁵ untersuchten das Jesus-Christus-Konzept von Kindern im Religions- bzw. Ethikunterricht von Sechstklässlern an einem Evangelischen Gymnasium bzw. einem Regelgymnasium in einer sächsischen Großstadt.²²⁶ – Aus diesen Teileinsichten lassen sich wichtige Rückschlüsse auf das umfassendere, weil an vielen Bereichen partizipierende, Gotteskonzept gewinnen.

Stärker aus sozialisatorischer Perspektive wurde die Akzeptanz des Religionsunterrichts als neues Schulfach im Osten erforscht, zuerst im Land Sachsen von *Hanisch und Pollack (1997)* (Klassen 5/6 und 9/10), später auch das Teilnahmeverhalten am evangelischen Religionsunterricht in Thüringen: Eine solche Untersuchung hat zuerst *Hartwig Kiesow (2003)* für die Klassen 8–10 durchgeführt. Da Kiesow aber lediglich eine ‚substanziell theologische‘ Bestimmung des Religionsbegriffes als „Beziehung des Menschen zu Gott im biblisch-christlichen Glaubensverständnis“ (ebd. 65) vornimmt und außerdem von den knapp 3.900 Befragten etwa 80 % mindestens ‚mäßig religiös sozialisiert‘ waren, (vgl. ebd. 105), also nur ein kleiner Teil mit geringer religiöser Sozialisation, ist diese Studie für Ostdeutschland m. E. nur eingeschränkt vergleichbar. – Eine ähnliche Studie in den Klassenstufen 5/6 sowie 9/10 hat *Michael Wermke 2006* veröffentlicht, aber mit einem etwas höheren Anteil (über 27 %) an Ungetauften unter den rund 1.200 Befragten. Auf beide Untersuchungen wird im Laufe der Arbeit unter bestimmten Fragestellungen noch etwas näher eingegangen.

224 Ausführlich im Kapitel I.3.2.3.b (Exkurs: Das Theodizeeep Problem ...)

225 Dazu mehr unter Kapitel I.3.2.3.b (Religiöse Reflektiertheit).

226 Aller Wahrscheinlichkeit nach, d. h. der Beschreibung der religiösen Sozialisation nach zu urteilen, handelt es sich bei der Evangelischen Schule um die gleiche wie in der Studie von Arnold/Hanisch/Orth 1997.

Zu erwähnen sind am Ende noch die Untersuchungen von *Ulrich Schwab* (1995 und 2000), und zwar in erster Linie seiner Anliegen und qualitativen Methodik wegen. In der ersten Studie (ders. 1995; vgl. ausführlicher Kapitel I.1.2.2.d) stehen zwar ‚nur‘ Erwachsene ab 20 Jahren (mit teilweise evangelischem Hintergrund) im Mittelpunkt der retrospektiven Interviews. Aber die sozialisatorische Fragestellung auf Basis eines umfassend dargelegten subjektorientierten Religionsverständnisses ermöglicht tiefere Einblicke in die generationalen und milieuspezifischen Tradierungs- und Transformationsprozesse einer Religiosität, die über kirchliche Mitgliedschaft hinaus wahrgenommen werden. – Seine spätere Untersuchung (ders. 2000) nimmt hingegen ausschließlich Kinder (von 5–12 Jahren) in den Blick. (vgl. ebd. 81) Wieder arbeitet er mit visualisierenden Verfahren in Kombination mit Interviews. Zwar geht aus seiner Veröffentlichung hervor, dass die 34 Untersuchungsobjekte aus verschiedenen Regionen Deutschlands stammten, aber nicht, welche und wieviele davon aus den neuen Bundesländern. Ebenso wenig erfährt man über den Sozialisationshintergrund²²⁷ der zwei Fallbeispiele und gar nichts über die restlichen Kinder, obwohl er es als notwendig und erwiesen erachtet, den sozialen Kontext der Kinder zu berücksichtigen, um etwas über die individuelle Religiosität des Kindes zu erfahren. (vgl. ebd. 84.94)

Ein Blick auf die aufgeführten Untersuchungen zeigt, dass davon unter den genannten Kriterien und für das Thema dieser Arbeit nur überschaubar wenige eine direkte oder mindestens eingeschränkte, indirekte Relevanz aufweisen.

Die ausführlichere Beschäftigung mit diesen (und weiteren) Studien im Verlauf dieser Arbeit wird zu zeigen haben, unter welchen Voraussetzungen selbst in einem christlich-religiös enttraditionalisierten bzw. konfessionslosen Kontext durchaus lebensrelevante Formen von Religiosität bei Kindern – zentral als Gottesvorstellungen und -beziehungen – erhoben werden (bzw. zu erheben sind). Daran anschließend soll bedacht werden, unter welchen Bedingungen sich diese mögliche Religiosität entfalten kann und wie die Zusammenhänge zwischen dieser und einer konfessionsgebundenen bzw. konfessionslosen Sozialisation des Kindes verlaufen könnten.

²²⁷ Er konzentriert sich auf die Familienbeziehungen anhand von Zeichnungen zum Haus, in dem das Kind wohne, zu seiner Familie (real) und zur ‚Familie in Tieren‘, samt einer erfundenen Geschichte dazu. (vgl. Schwab 2000, 82)

Dazu ist es auch notwendig zu klären, welche theologischen Annahmen (im engeren Sinne) Voraussetzung für diese Forschungsarbeit geworden sind.

b) Zum Gotteskonzept in der Rostocker Studie und in dieser Arbeit

Anliegen dieses Unterabschnittes ist eine theologische Standortbestimmung. Diese erfolgt in der Spannung von (christlicher) Tradition und gegenwärtiger Situation (in Ostdeutschland). Denn in diesen Kontexten stehen, wenn auch je in unterschiedlicher Weise, die Initiatorin und Begleiterin der Rostocker Langzeitstudie (A.-K. Szagun), mit dieser Arbeit auch meine Person und nicht zuletzt die Kinder selbst mit den Menschen ihrer Lebenswelt. – Diese Standortbestimmung soll nicht nur zeigen, von welcher Warte aus Gottesvorstellungen und -beziehungen in dieser Arbeit ausgewertet werden, sondern auch unter welchem theologischen Vorverständnis Gotteskonzepte der Kinder erhoben und (zum Teil bewusst) mit induziert wurden (etwa im Religionsunterricht in der Grundschule). (vgl. dazu Kapitel II.2.) Es ist also auch die Frage, welche Inhalte von Gottesvorstellungen Kindern gegenüber kommuniziert wurden und mit welchen Bildern und (Lehr-)Meinungen von ‚Gott‘ sie darüber hinaus (im weitesten Sinne) kulturell umgeben und beeinflusst werden. – Das ist von außerordentlichem Belang, wenn man davon ausgeht, dass ein Kind zwar als ein theologisch eigenständiges und produktives Subjekt anzusehen ist, aber es ebenso auch auf religiöse Deutungen seiner Umwelt zurückgreift bzw. an ihnen in kreativer Weise partizipiert.²²⁸

Gegenüber diesen eigenen Konstruktionen der Kinder ist die folgende theologische Selbstverortung nicht normativ zu verstehen. Denn schon in der vorausliegenden Untersuchung wurde dem Kind größtmöglicher Freiraum zugestanden, seine Gottesvorstellungen und -erfahrungen unbewertet zu äußern und Akzeptanz zu erfahren. (vgl. Szagun 2006, 51f.) – Es wird sich aber noch zeigen, dass es für ein echtes (interaktives) Gespräch, in dem die Meinung des Kindes wertgeschätzt wird, wichtig ist, als Forscher selbst eine persönliche Position einzunehmen, – ohne instruktiv zu

228 Das wird das folgende Kapitel zur (religiösen) Sozialisation noch ausführlich zeigen. – In der Rückschau hat darauf aber auch schon die oben (unter I.2.2.1.b, Kindertheologie als Recht auf die ‚Erste Naivität‘?) dargestellte Debatte aufmerksam gemacht, dass viele (Gottes-)Vorstellungen, die lange Zeit als entwicklungsbedingt (etwa mit ‚kindlicher Naivität‘) erklärt wurden, auch kritisch unter der sozialisatorischen Fragestellung zu betrachten sind.

wirken. (vgl. Kapitel II)²²⁹ – So dient diese Bestimmung hier letztlich auch der wissenschaftlichen Nachvollziehbarkeit intersubjektiver Prozesse im Forschungsverlauf. Das gilt prinzipiell auch für die Auswertung. Davon kann angenommen gar nicht abgesehen werden.

Für die Auswertung aber stellt diese Standortbestimmung ein theologisches Kriterium zur Verfügung, anhand dessen – nach ebenso weitgehend unvoreingenommener Darstellung des persönlichen Denkens und Fühlens eines Kindes – letztlich erst eine differenziertere Beurteilung der religiösen Sozialisation bzw. Persönlichkeitsentwicklung möglich wird.

Transzendenz und Lebensrelevanz. Prinzipiell muss sich das Gotteskonzept – soll es überhaupt religiöse Relevanz besitzen, und davon wird hier ausgegangen – in den Begriff von Religion bzw. Religiosität integrieren bzw. von daher ableiten lassen, wie er im Kapitel I.1 erarbeitet wurde. ‚Gott‘ ist also unter inhaltlichem Aspekt als Ziel des Transzendenzbezuges zu verstehen, mit Worten Karl Rahners: das „Woraufhin unserer Transzendenzerfahrung, für das wir gewissermaßen einen Namen suchen“ (ders. 1976, 70). ‚Er‘ weist aber auch funktionale Aspekte auf, insofern ‚Gott‘ in irgendeiner affektiven, motivationalen oder grundsätzlich kontingenzbewältigenden Weise lebensrelevant wird. – Das einleitend vorgestellte Bild vom Gotteskonzept als einer Ellipse (Szagun) umfasst sowohl das stärker inhaltlich und kognitiv betonte Moment (Gottesvorstellungen als Vorstellungen vom Unbedingten) wie auch die funktionale und affektive (oder emotionale) Dimension (Gottesbeziehung), in der ‚Gott‘ das Leben des Einzelnen wie überhaupt betrifft – oder mit Tillich gesprochen, ‚was uns unbedingt angeht‘.

Ab wann nach dieser Definition im konkreten Fall von einem *Gottes*-konzept – und eben nicht mehr nur allgemein von einem religiösen Konzept – gesprochen werden kann, ist sicherlich nicht eindeutig zu bestimmen. Denn es sind viele religiöse Phänomene vorstellbar, die einen Menschen ‚unbedingt angehen‘ können. Wann ist (ein) ‚Gott‘ der ultimale Bezugspunkt dieser Betroffenheit? – Im Bilde gedacht verhält es sich mit den Brennpunkten der Ellipse des Gotteskonzepts wohl so wie mit der Anziehungskraft sogenannter ‚Schwarzer Löcher‘ (im physikalischen Sinne), die umso deutlicher auszumachen sind, je mehr Materie in ihnen

229 Besonders II.1.2.2.b (Offenheit und Empathie in der Forscherhaltung) und II.2.1.2 (Stichwort ‚Dialogprinzip‘), 2.1.3.b (Das ‚Persönliche Gespräch‘ zur Explikation ‚Subjektiver Theorien‘) sowie speziell 2.2.1 (Die Gespräche zur Metapher); zur Auswertung II,3.2.

konglomeriert. Übertragen hieße das, dass das religiöse Konzept dort zu einem Gotteskonzept wird, wo sich mehr und mehr religiöse Einzelkonstrukte zu begrifflichen und gefühlsmäßigen Bezugspunkten verdichten, die für die Persönlichkeit eines Menschen (in seiner Umwelt) bestimmend werden. – Für Tillich kann ein solcher Bezugspunkt wiederum nur ‚personal‘ gedacht werden. (zu den damit verbundenen Spannungen vgl. den *Exkurs: Gott als Person und die ‚Krise des Theismus‘*; s. u.)

Gegenseitige Bezogenheit von theologischem Antworten und existenziellem Fragen. Eine genauere Bestimmung des Gotteskonzeptes steht in dem Spannungsfeld von christlicher Überlieferung und der Wahrnehmung der gegenwärtigen Situation, in der sich diese Spannung selbst vollzieht. Eine solche Bestimmung sehe ich als Aufgabe einer Theologie, die sich mit Tillich als ‚korrelativ‘ versteht, weil sie Tradition (im Sinne der christlichen Inhalte) und Situation so aufeinander bezieht, dass sie „die Inhalte des christlichen Glaubens durch existenzielles Fragen und theologisches Antworten in wechselseitiger Abhängigkeit“ (Tillich 1956, 74) erklärt. Dieses Vorgehen ist nur möglich, weil Gott und Mensch nicht nur als voneinander getrennt, sondern auch in einer grundlegenden, seinsmäßigen Beziehung zueinander betrachtet werden. Dass der Mensch überhaupt vermag, nach Gott zu fragen, ist (so theologisch betrachtet) „ein Symptom sowohl für die essentielle Einheit als auch für die existenzielle Getrenntheit des endlichen Menschen von der Unendlichkeit; in der Tatsache, dass er danach fragen muss, zeigt sich, dass er davon getrennt ist“ (ebd. 75f.).

Diese Theologie, auf die hier nur ausdrücklich verwiesen werden kann, bildet eine wichtige Voraussetzung für das theologische Urteilen in dieser Arbeit. – Von diesem Standpunkt aus betrachtet bringt jegliche Kindertheologie (im Sinne eines *genitivus auctoris*) ein Stück von dieser Mensch-Gott-Beziehung zum Ausdruck, sofern sich darin existenzielle Fragen je individuell artikulieren und ebenso die Antworten, die ihren Bezug auf etwas Essentielles suchen.

Das gilt auch für die in den Untersuchungen der Rostocker Langzeitstudie vorgegebenen Symbole. (vgl. dazu Kapitel II.2) Beispielsweise die spätere Aufgabenstellung zur Lebensmetapher ‚Mein Leben und was es hält, nährt und trägt, ist wie ...‘ – sie enthält neben einer Frage selbst schon ein Konzept von Gott, nach dem weiter sondiert werden soll. Aber auch die Symbole, die in der Positionierungsübung zur Verfügung stehen, (vgl. II.2.2.4) für Gott als ‚Vater im Himmel‘, als ‚Mutter Erde‘, ‚Quelle des Lebens‘, ‚Energie‘, ‚Licht und Wärme‘ sowie ‚innere Stimme‘ und ‚Kraft der

Verbundenheit/Liebe⁴, verweisen auf existenzielle Fragen bzw. auf den Rahmen, in dem sich das theologische Denken der Forscherin bewegt.

Szagon formuliert ihr eigenes Vorverständnis zu dem im Projekt verwendeten Gottesbegriff in KET I (2006, 51–53). Dieses sei hier kurz referiert:

Prägungen ‚kultureller Tapete‘ im Dialog mit der lebendigen Dynamik von Gotteserfahrungen. Szagon geht einerseits davon aus, dass die Kinder, wie sie in der Rostocker Studie vorkommen, unabhängig von konfessioneller Bindung und neben den bewussten theologischen Impulsen aus Religionsunterricht und der Untersuchung selbst einer „durch die Wirkungsgeschichte von Christentum und abendländischer Philosophie geprägten Gotteslehre“ (ebd. 51) begegnen, die sie als Bestandteil einer Art ‚kulturellen Tapete‘ Europas beschreibt. Diese spiegele sich beispielsweise in Texten, Bildern, Musikwerken und Liturgien. (vgl. ebd.) Damit sind nur einige Träger dieser Tapete genannt. Man denke auch an die Architektur oder an Film- und Konsumwelten. Zu Aspekten der damit transportierten Gotteslehre, von der Szagon spricht, gehörten unter anderem „räumliche Vorstellungen von Transzendenz und Immanenz, (physisch oder psychisch) anthropomorphe Bilder von Gott, Vorstellungen zur Beziehung von Gott und Mensch wie zum göttlichen Wirken in der Welt“ (ebd.). – Anliegen der Untersuchung sei es, solche Aspekte bzw. deren Verarbeitungen in den Aussagen der Kinder aufzuspüren, zu diagnostizieren und diese Vorstellungen in den Dialog zu bringen „mit jeweils parallelen oder auch konträren biblisch-christlichen Gottesbildern“ (ebd. 52). Dem Kind solle dadurch „die Dynamik und Lebendigkeit der Gotteserfahrungen“ (ebd.) deutlich werden, welche sich in den biblischen Bildern spiegeln. Als einen zentralen Text, auf den sie sich in den Untersuchungen immer wieder bezogen hat, legt Szagon Exodus 3, 14 aus: „Ich werde da sein, als der ich da sein werde“ (ebd.); – Gott zeige sich hier zugleich offenbart und verhüllt, als einer, dessen Name seine Bedeutung „mit den sich wandelnden individuellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten immer wieder neu“ (ebd.) entfaltet.²³⁰ Die immer wieder neue Erfahrung, das Zerbrechen und die Neukonstruktion von Gottesbildern werden in einem individuellen

230 Szagon verweist hier auf Nipkow, der wiederum mit Schleiermacher davon ausgeht, dass die „sichere Selbstmitteilung Gottes [...] sich nur im unmittelbaren Selbstbewusstsein des Menschen als wahr erweisen“ kann (Nipkow, K.-E.: *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*, Gütersloh 1990, 177; kursiv i. O.).

Lebenslauf als „lebendige Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott begriffen“ (ebd.).

Inhaltlich sind Szaguns Impulse von der Erfahrung bestimmt, dass bei vielen Kindern (kulturell vermittelte) theistisch²³¹ dominierte Gottesvorstellungen offensichtlich zu (inneren wie äußeren) Konflikten in der Auseinandersetzung mit einer naturwissenschaftlich bestimmten Weltanschauung geführt haben und dadurch letztlich eine Gottesbeziehung haben scheitern lassen. Deshalb versuchte sie, in unterrichtlichen Inputs wie in den Gesprächen, „den traditionellen Gottesbegriff non-theistisch^[232] zu ergänzen bzw. zu erweitern“ (ebd. 53)²³³. – Die Kinder erhielten durch eine solche Horizonterweiterung hinsichtlich eines christlich fundierten Gottesverständnisses „Freiraum und Denkmodelle, ihr wachsendes Reflexionsvermögen mit existenzbezogenen und -tragenden Glaubensvorstellungen zu verbinden“ (ebd.).

Mit dieser Darstellung zu Szaguns Vorverständnis zum Gottesbegriff in der Rostocker Langzeitstudie sind zugleich die wichtigsten strukturellen und inhaltlichen Aspekte angesprochen, die auch in Bezug auf das Gotteskonzept dieser Arbeit maßgebend sind. – Auf der strukturellen Ebene ist sowohl die Rückgebundenheit und Bezogenheit auf die biblische, jüdisch-christliche Tradition deutlich geworden als auch die Zeit-, Situations- und Subjektbezogenheit von Gottesvorstellungen. – Auf der stärker inhaltlichen Ebene ist das mit einer lebendigen und dialektischen Dynamik verbunden, d. h. mit einer qualitativen Vielfalt von zum Teil auch ambivalenten Gottesvorstellungen und -beziehungen. – Im Folgenden möchte ich diese Aspekte von Tillich her begründen und anschließend auf weitere Literatur verweisen.

Gottesvorstellungen als kulturbedingte ‚Träger dessen, was uns unbedingt angeht‘. Im Rahmen von Tillichs Symboltheorie wird deutlich, dass es „keine Wirklichkeit, kein Ding und kein Ereignis [gibt], das nicht Träger des Seinsgeheimnisses werden“ (1956, 142) kann. Nichts, auch keine Person, sei prinzipiell ausgeschlossen, „das zu repräsentieren, was uns unbedingt

231 Dieser Begriff wird im weiteren Verlauf noch näher erläutert werden.

232 Mit Bezug auf Kroeger 2005. – Dazu im Fortgang mehr.

233 Als leitende Bezüge ihrer non-theistischen Auslegung des Gottesbegriffes verweist Szagun auf Formulierungen wie „Gott als ‚Geheimnis der Welt‘ (Ebeling, Jüngel), als ‚Grund des Seins‘ (Tillich), als ‚unbedingt verlässlichen Grund‘ (Luther: ‚Woran du nun dein Herz ...‘), als ‚die Alles bestimmende Wirklichkeit‘ (Bultmann, Pannenberg, Härle), als Kraft der Beziehung, ‚God happens‘ (Sölle)“ (Szagun 2006, 53).

angeht“ (ebd.)²³⁴ Der Grund dafür liegt in der oben beschriebenen Beziehung oder Partizipation von allem Dasein an Gott als Seinsgrund. Das bedeutet, dass die Symbole immer geschichtlichen Charakter haben, also damit letztlich immer ein zeit- bzw. kulturbedingter Ausdruck einer Gesellschaft sind. Symbole werden – im Bilde gesprochen – ‚geboren‘, aber sie ‚sterben‘ auch aufgrund kollektiver Prozesse, wenn sie ihre gesellschaftliche Relevanz verlieren. (vgl. ders. 1964, 216; 1956, 278)

‚Transparent werden‘ als das Kriterium der Offenbarung Gottes in Jesus Christus. Zum Kriterium für die Qualität von religiösen symbolischen Ausdrücken wird für Tillich die Frage, inwiefern sie zum einen ‚transparent‘ werden für das, worauf sie verweisen wollen, auf das, ‚was uns unbedingt angeht‘ – und nicht etwa selbst als ‚das Unbedingte‘ missverstanden oder letztlich zum Gegenstand der Verehrung ‚vergötzt‘ oder ‚dämonisiert‘ werden. Zum anderen aber darf das Medium bei seinem Durchsichtigwerden nicht verloren gehen und somit seine vermittelnde Funktion aufgeben. – Die entscheidende (‚letztgültige‘) Norm, auf die sich Tillich bezieht, liegt für ihn strukturell in der Offenbarung in Jesus als Christus. Denn dieser wird (aus theologischer Sicht) „völlig transparent für das Geheimnis, das er offenbart“ (ders. 1956, 160).²³⁵

Alle religiösen und theologischen Aussagen, versteht man sie als Symbole in diesem Sinne, müssen sich dieser Kritik unterziehen.²³⁶ – Das gilt also in gleicher Weise sowohl für die in die Untersuchungen der Rostocker Langzeitstudie eingebrachten religiösen Symbole wie auch für die (religiösen bzw.

234 Tillich unterscheidet verschiedene Arten von Symbolen, also ‚Träger‘ oder auch ‚Medien‘ der Gottesoffenbarung: z. B. Naturgegenstände (vgl. ebd. 142ff.), geschichtliche Ereignisse, Gruppen oder Individuen (vgl. ebd. 145ff.) und generell die Offenbarung durch Worte bzw. Sprachformen (nicht zu verwechseln mit geoffenbarten Worten; vgl. ebd. 147ff.).

235 Das zeige sich daran, dass es Jesus in den Evangelien immer wieder zurückgewiesen habe, selbst letztgültig zu sein, sondern fortwährend auf Gott, seinen Vater verweise. „Er blieb transparent für das göttliche Geheimnis bis zu seinem Tode, der die vollendete Manifestation seiner Transparenz war.“ (Tillich 1956, 161) – „Jesus von Nazareth ist das Medium der letztgültigen Offenbarung, weil er sich völlig für Jesus als den Christus opfert.“ (ebd. 163) – Diese Aussage enthält gleichzeitig wichtige christologische Implikationen: Denn „um sich völlig aufgeben zu können, muss er [der Symbolträger] sich völlig besitzen. Und nur der kann sich völlig besitzen – und deshalb sich aufgeben –, der mit dem Grunde des Seins und Sinns ohne Entfremdung und ohne Entstellung verbunden ist.“ (ebd. 160; Einfügung MF) – Das spiegelt sich auch in der dialektischen Verhältnisbestimmung wieder, mit der versucht wurde, Mensch und Gott in Jesus Christus bei aller Unterschiedenheit (in der Zwei-Naturen-Lehre) zusammenzudenken.

236 Das ist keineswegs als ein normierender Absolutheitsanspruch des Christentums zu verstehen, denn die Norm liegt ja in dem, ‚wovon es Zeugnis ablegt‘ bzw. in dem Prinzip der Offenbarung Gottes in Jesus Christus. (vgl. Tillich 1956, 161)

kindertheologischen) Äußerungen der Kinder selbst und ebenso für das, was als sozialisatorischer Hintergrund angenommen wird, etwa in Form der Gottesvorstellungen, die auf der sogenannten ‚kulturellen Tapete‘ transportiert werden. – Ob diese Bilder für die Kinder wirklich das Unbedingte zu repräsentieren vermögen oder wenigstens Facetten davon, hängt also zum Einen davon ab, inwiefern ihnen in irgendeiner Weise (noch) kulturelle bzw. gesellschaftliche oder zumindest eine individuelle lebensweltliche Relevanz beigemessen wird. Zum anderen ist es entscheidend, ob der jeweilige Ausdruck seine Bedeutung für das Kind auf ‚Gott‘ hin transzendieren kann, also ‚durchsichtig‘ werden kann für den ‚Grund des Seins‘ oder auf diesem Weg scheitert, weil das Bild lediglich bei endlichen, etwa historischen oder naturwissenschaftlichen Vorstellungen haften bleibt. – Werden diese Bedingungen nicht erfüllt, dann sind diese Gottesbilder (z. B. auf der ‚kulturellen Tapete‘) entweder nur noch mumifizierte Symbole, ähnlich reproduzierten Epitaphen aus den Gräbern einer alten Kirche, die ihre aktuelle Relevanz nicht zu entfalten vermögen, oder sie werden in ihrer Vordergründigkeit missverstanden. Dann ist Gott beispielsweise eine übergroße reale wolkenwandelnde Person oder ein echter Superman, im Raumschiff durch die Galaxien düsend. – Aber solche nicht metaphorisch verstandenen Vorstellungen tendieren dazu, den theologischen Horizont eher einzuengen oder ihn mehr zu verzerren, als dass sie ihn öffnen und vermitteln würden.

Tillichs Kritik richtet sich dabei nicht zuerst gegen unangemessene individuelle Symbolik (etwa Gott als Insel oder Raumfahrer), sondern gegen inadäquate Überlieferung. „Die Religionsgeschichte ist voll von abgestorbenen Symbolen“ (1956, 278), weil die ‚Offenbarungssituation‘ sich gewandelt habe, also die geschichtliche Situation, in der ein Symbol immer steht, und wo(durch) Gott für jemanden unbedingt aktuell wird. Unangemessen, im Sinne seiner korrelativen Theologie, erscheint Tillich vor allem eine weder der ‚Botschaft‘ noch der ‚Situation‘ entsprechende Auslegung der religiösen Symbole. – Im I. Teil des ersten Bandes seiner Systematischen Theologie (1956; unter [II.B] ‚Gott und die Welt‘) macht Tillich auf viele ‚Verzerrungen‘ und ‚Missverständnisse‘ bei der Interpretation christlich-religiöser Symbolik aufmerksam. Gleichzeitig leistet er von seinen Vorgaben her eine eigene, angemessene Auslegung ausgewählter Symbole (wie ‚lebendiger Gott‘, ‚Schöpfer‘, ‚Allmächtiger‘, ‚Ewiger‘, ‚Liebe‘, ‚Herr und Vater‘).²³⁷

237 Tillich tendiert insgesamt eher zu einer Neuinterpretation bzw. ‚Wiederbelebung‘ als dazu, bestimmte christliche Symbole als ‚tot‘ abzutun. (Im letzteren Sinne ist etwa sein

Exkurs: Gott als Person und die ‚Krise des Theismus‘

Gott als ‚Grund alles Personhaften‘. Exemplarisch möchte ich das an Tillichs Kritik des Symbols ‚Gott als Person‘ oder ‚persönlicher Gott‘ verdeutlichen: Er erachtet diese Vorstellung als „fundamental, weil eine existenzielle Beziehung eine Beziehung von Person zu Person ist“ (ebd. 283). Den Menschen könne nicht unbedingt angehen, was nicht personenhaft sei. Dennoch sei es nicht sinnvoll, ihn ‚das absolute Individuum‘ zu nennen, wenn er nicht auch gleichzeitig als ‚der absolut Partizipierende‘ bezeichnet werde. – Tillich begründet das im Rahmen des Redens von ‚Gott als der Lebendige‘. (vgl. ebd. 280–290) Von daher bedeutet es, dass beide Lebenselemente, „sowohl Individualisation als auch Partizipation im Grund des göttlichen Lebens ihre Wurzeln haben, dass Gott in beiden Begriffen gleich ‚nahe‘ ist und doch beide transzendiert“ (ebd. 283). – ‚Persönlicher Gott‘ bedeute also nicht, dass Gott eine Person sei. „Es bedeutet, dass Gott der Grund alles Personhaften ist und in sich die ontologische Macht des Personhaften trägt. Er ist nicht: eine Person, aber auch nicht weniger als eine Person.“ (ebd.) In der klassischen Theologie werde der Personenbegriff für die trinitarischen Hypostasen, nicht aber für Gott selbst gebraucht. Aber „der übliche Theismus hat Gott selbst zu einer Person gemacht, die über Welt und Menschheit thront“ (ebd.). Der Protest des Atheismus gegen eine solche höchste Person sei s.E. berechtigt. Für ihr Dasein gebe es keine Anzeichen, noch könne sie jemanden unbedingt angehen. Denn Gott partizipiere auch an jedem Leben als sein Grund und Ziel: „Gott partizipiert an allem, was ist.“ (ebd.)

Durch Tillichs dialektisches Argumentieren wird deutlich, dass die Ambivalenz der Lebensprozesse – hier Personhaftes und Überpersönliches, Trennendes und Einendes – in Gott ‚aufgehoben‘ ist. Damit wird die Vorstellung von Gott als Person oder ‚persönlicher Gott‘ nicht hinfällig, wenngleich Tillich dieses Symbol auch als ‚irreführend‘ bezeichnet. (vgl. ebd.) Diese Gefahr ist vor dem Hintergrund kultureller, vor allem bildhafter, aber auch gottesdienstlich einseitiger Vermittlung von Gottesvorstellungen m. E. unbedingt zu unterstreichen. Hier können Symbole leicht zu Bildern (Idolen) werden, die oft kaum mehr durchsichtig sind für das, worauf sie verweisen wollen. Oder sie werden (verständlicher Weise) von vornherein, vor allem aus naturwissenschaftlicher Perspektive, missgedeutet und (dann zu Recht) abgelehnt.

– m. E. etwas zu absolutes – Urteil zu verstehen, die Jungfrau Maria offenbare einem Protestanten nichts. [vgl. ders. 1956, 154])

Wie problematisch gegenwärtig gerade der Umgang mit einseitig personbezogenen Symbolen von Gott ist, zeigt sich in zeitdiagnostischen und auch kirchenkritischen Beiträgen, in denen von einer ‚Krise des Theismus‘ bzw. genereller von einem Abwenden von traditionellen christlichen Glaubensvorstellungen (besonders auch im Osten Deutschlands) gesprochen wird. Auf einige empirische Untersuchungen, die das bestätigen, wurde bereits im ersten Kapitel (I.1.2) zumindest im Ansatz hingewiesen.

Das Ende der Gewissheit einer existierenden Gott-Person. Dezidiert vom ‚Ende des Theismus‘ ist gegenwärtig beispielsweise bei Matthias Kroeger (2004) die Rede. Letzterer schreibt weniger von einer wissenschaftlich nachvollziehbaren als von einer durchaus auch plausiblen, von Alltagserfahrung gesättigten Position aus:²³⁸ „Es ist das Ende der Gewissheit, dass die Welt von einer [existierenden] Gott-Person regiert und letztlich – wenn auch auf mancherlei Umwegen, in mancherlei Anfechtungen – behütet ist, dass das Böse besiegt wird und so die Welt letztlich auf den Sieg des Guten und des Heils zugeht.“ (ebd. 81; Einfügung MF; vgl. ebd. 25) – Wenn ich auch Kroegers universale Grundannahme von einer natürlichen Religiosität, die sich statt traditioneller Frömmigkeit über die Grenzen der Kirche hin ausbreitet, (vgl. ebd. 36) nicht ohne weiteres teilen kann, und obgleich ich auch der Auffassung bin, dass er wesentliches traditionelles theologieimmanentes Kritikpotenzial vernachlässigt,²³⁹ finde ich sein Buch eine bedenkenswerte Zeitansage, gerade im Hinblick auf die Gefahren, Grenzen und den Wandel eines theistischen Gottesbildes hin zu einem ‚non-theistischen‘.

Empirische Befunde: Immanenz und Kosmodeismus statt traditioneller Gottesbilder. Wie ein sozialwissenschaftliches Pendant zu Kroeger erscheint das Kapitel über ‚Gottesrepräsentationen‘ in dem ‚religionspädagogischen Beitrag zur

238 Kroeger bezeichnet ausdrücklich als seinen „Bezugspunkt und Gesprächspartner nicht die akademische Literatur, sondern die Gespräche und Bedenken aus ungezählten kirchlichen Fortbildungsveranstaltungen und religiösen Workshops mit distanzierten und aus der Kirche ausgetretenen Menschen“ (ders. 2004, 24). – Den einzigen wissenschaftlich-empirischen Bezug, auf den Kroeger hier verweist, ist Ebertz, Michael N.: Kirche im Gegenwind, Freiburg (u. a.) 21998, 66ff.

239 Im weiteren Verlauf dieser Darstellung zum Gotteskonzept wird noch deutlich werden, dass viele biblische Bilder oder eine trinitarisch reflektierte Theologie genügend non-theistisches bzw. dialektisches Potenzial bietet für eine Revision der kritisierten Gottesvorstellungen. Beispielsweise vernachlässigt Kroeger m.E. konkret die Rede vom Geist Gottes, die von jeher einer theistischen Engführung widerstrebt.

empirischen Jugendforschung‘ von Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbheim und Ulrich Riegel (2003) mit dem Titel „Religiöse Signaturen heute“. Es ist Anliegen der Autoren, im Vorfeld ihrer Untersuchung bezüglich der Gottesvorstellungen auf die ‚kulturelle Wirklichkeit‘ zu verweisen, in der sich die Jugendlichen ‚vorfinden‘ bzw. in die sie ‚hineinsozialisiert‘ werden. (vgl. ebd. 326) – Die Befunde erscheinen jedoch ambivalenter als bei Kroeger: „Die Frage nach Gott scheint heute unzeitgemäß und zeitgemäß zugleich.“ (ebd. 327) – Einerseits ist hier von ‚Gottesverdunstung‘ und ‚Transzendenzverlust‘ die Rede. Die Hälfte aller Deutschen, vielleicht sogar schon mehr, scheinen ohne Gott auszukommen, so die Autoren. „Das Gesicht Gottes, das die jüdisch-christliche Tradition vermittelt, hat praktisch an Bedeutung verloren und der moderne Mensch scheint sich immer weniger auf das Geheimnis ‚Gott‘ zu beziehen“ (ebd.). In diesem Sinne spreche Michael Welker vom ‚Ende des klassischen Theismus‘,²⁴⁰ der sich als generelle Problematik eines Kulturwandels zeige. – Andererseits sei Religion und mithin die Gottesfrage nicht nur in, sondern auch außerhalb von Liturgie und Religionsunterricht, etwa in Literatur, Film, Theater sowie in Rock- und Popmusik „eher mit zunehmender als mit abnehmender Intensität präsent“ (ebd. 325).

‚Kulturelles Gedächtnis.‘ Anders als im Rahmen des Säkularisierungsdenkens geht Ziebertz (u. a.) nicht davon aus, dass traditionelle Gottesvorstellungen als ein Kulturinhalt mit der Modernisierung einfach in eine Krise geraten seien und zunehmend an kultureller Bedeutung verlören. Das greife zu kurz. Sie betrachten Kultur hingegen „als ein dynamisches Interaktionsgefüge, das Oberflächen- und Tiefenschichten hat, in der mit Tradition ‚umgegangen‘ wird“ (ebd. 329)²⁴¹. Mit Jaques Derrida²⁴² gehen sie von etwas wie einem ‚kulturellen Gedächtnis‘ aus, das eine sprachlich-narrative, aber auch eine tieferliegende visuell-szenische Seite habe. Diese werde durch das kulturelle gesellschaftliche Leben strukturiert. Hierzu zählten beispielsweise Bauwerke (Kirchen), Bilder und Symbole (z. B. Gottes- oder Christusdarstellungen, das Kreuz), christliche Feiertage, gesellschaftliche Werte und Normen sowie Inhalte sakraler oder auch populärer Musik.

240 Ohne nähere Angabe, aber vermutlich beziehen sich die Autoren auf Welker, M.: Kirche im Pluralismus, München 1995, 35ff.

241 Mit Verweis auf Ziebertz/Heil, S./Prokopf, A.: Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog, Münster 2003, (ohne nähere Seitenangabe).

242 Mit Verweis auf Derrida, J.: Dem Archiv verschrieben, Berlin 1997 (ohne nähere Seitenangabe).

Durch diese kulturellen Elemente werde neben expliziten religiösen Bildungsangeboten die ‚christlich-religiöse Erinnerung gespeist‘ und vielfältige Verarbeitungsprozesse angeregt, auch in sonst konfessionslosen Kontexten wie Ostdeutschland. (vgl. ebd. 329–331) – Einige Indizien dafür liefert beispielsweise auch die IV. EKD-Erhebung, bei der ein Großteil der Konfessionslosen Elemente des Christentums, etwa die Wirkung sakraler Architektur, für sich als so etwas wie eine ‚Leitkultur‘ bejahten oder auch ‚die Bedeutung des Christentums als kultureller Ordnungsfaktor‘. (vgl. Kapitel I.1.2.2 *Die IV. EKD-Erhebung*) – Auf der anderen Seite wurden gerade im Osten durch die antikirchliche Propaganda zu DDR-Zeiten auch in negativer Weise Klischees befördert, die noch heute Auswirkungen zeigen. – Hier wie da ist man m.E. ganz dicht bei dem, was Szagun ‚kulturelle Tapete‘ nennt und auf der bestimmte Gottesvorstellungen transportiert werden.

Wenn auch die Operationalisierung bei Ziebertz (u.a.) – vor allem die typologische Einteilung der Gotteskonzepte und die Zuordnung der Fragebogenitems – m.E. nicht immer eindeutig und plausibel erscheint, so bestätigen die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in ihren Grundzügen doch die ambivalenten gesamt-kulturellen Befunde. So treten bei der quantitativen Erhebung unter den Jugendlichen vor allem drei Züge von Gottesvorstellungen hervor:

1) „das Wort ‚Gott‘ bzw. ‚das Göttliche‘ ist ein Geheimnis und nicht definierbar“ (ebd. 336)

(Dahinter stehen Zustimmungen zu Aussagen wie: ‚Es gibt ein höheres Wesen, das wir nicht in Worte fassen können‘, ‚etwas Höheres, das alle Religionen anders benennen‘ oder ‚Gott ist ein Wort, das wir nicht begreifen‘.)

2) „Gott bzw. das Göttliche ist anthropologisch-immanent erfahrbar“ (ebd.)

(Zustimmung zu: ‚Gott ist nicht über uns, sondern in den Herzen der Menschen‘, ‚in unserem tiefsten Inneren‘ und ‚ein göttlicher Funke im tiefsten Inneren eines jeden Menschen‘)

3) „der Mensch und die göttliche höhere Macht sind im Kosmos miteinander verbunden“ (ebd.)

(Zustimmung zu: ‚Wir sind ein Teil des Ganzen‘, ‚höhere Macht, die das Leben beherrscht‘ und ‚höhere Macht, die etwas anderes ist als der christliche Gott‘)

Demgegenüber fanden Aussagen der Bibel, in denen sich Gott als Person oder in Jesus Christus der Welt (persönlich) zuwendet oder dessen ‚Reich

kommt', etwa so wenig Zustimmung wie solche Items, die von einer ‚höheren weltbestimmenden Macht‘ und ‚kosmischer Energie‘ sprechen oder von Gott als ‚Natur‘, ‚Gewissen‘ bzw. ‚dem Wertvollen im Menschen‘. – Ablehnung fanden aber auch kritisch-atheistische Items und am stärksten der ‚Mann mit Vollbart auf der Wolke sitzend‘.

Daran wird deutlich, dass zumindest unter den (über 700) befragten Jugendlichen aus Deutschland (Unterfranken) bestimmte traditionelle (christliche) Gottesvorstellungen, aber auch andere zu konkrete festlegende (oder ausschließende) Formulierungen weniger Resonanz erfahren als unbestimmtere, abstraktere Ausdrücke, die allesamt eine theistische Vorstellung weit überschreiten.

Das zeigen zum einen auch die qualitativen Interviews: ‚Gott‘ lässt sich für die Befragten nicht mit einfachen Worten verbalisieren. Traditionelle, vorgegebene Vorstellungen und allzu gegenständliche Gottesrepräsentationen werden abgewiesen oder als unbefriedigend erfahren. Stattdessen wurde auf Bilder wie ‚Macht‘ und ‚Kraft‘ zurückgegriffen. (vgl. ebd. 341) – Zum anderen lassen die Gespräche mehr als der Fragebogen erkennen, „dass auch nach Jahrzehnten moderner Religionspädagogik Vorstellungsmuster sozialisiert wurden und anscheinend werden, die die Jugendlichen nicht mit einem modernen Weltbild in Verbindung bringen können“ (ebd.) und dass sich in vielen Aussagen eine Konkurrenz widerspiegelt „zwischen dem Bild eines allmächtig, steuernden Gottes und dem Autonomiewunsch der Jugendlichen“ (ebd.). Dazu mehr unter I.3.2.3.b (*Theodizeeproblem und Theismus*).

An den Untersuchungen von Ziebertz (u. a.) lässt sich also belegen, dass (zumindest im Rahmen seines Samples) Gottesvorstellungen unter jungen Menschen heute weder absolute Ablehnung erfahren, noch sich für sie einfach in den überlieferten Symbolen ausdrücken lassen, besonders wenn sie allzu personhaft und theistisch wirken. Solche werden sogar eher als hinderlich empfunden. – Ihre Verbalisierungsversuche seien aber „zunächst nicht gegen eine bestehende religiöse Tradition – etwa den christlichen Glauben – gerichtet, sondern ein Dokument ihrer individuellen Erkenntniswege“ (ebd. 348). In der Beschreibung von Ziebertz (u. a.) seien die Gottesvorstellungen der Jugendlichen „von immanenten und kosmodeistischen Zügen gekennzeichnet. Zwischen Gott und dem Menschen wird eine Beziehung gesehen, denn Gott ist nahe beim Menschen, aber zugleich

abstrakt und entfernt.“ (ebd. 350) Die Autoren vermuten, dass dabei sogar auch auf biblische Tradition zurückgegriffen werden könnte, weil die überlieferten Bilder vielfältiger, übergreifender und abstrakter sind als von den Befragten angenommen. Biblische Vorstellungen würden aber „nicht als attraktiv und plausibel empfunden“ (ebd.). – Allerdings wurden eventuell attraktivere und plausiblere biblische Gottesbegriffe gar nicht bzw. nicht als solche gekennzeichnet in die Untersuchung einbezogen, um darüber eine Aussage zu treffen, inwiefern die Befragten in ihrer Situation mit Rückgriffen auf die Vielfalt der Tradition nicht doch etwas anfangen könnten!

Die Befunde von Ziebertz (u. a.) werden von einer noch aktuelleren Untersuchung bestätigt, die von Werner H. Ritter, Helmut Hanisch, Erich Nestler und Christopher Gramzow („Leid und Gott“ 2006) unter anderem auch im Osten Deutschlands durchgeführt wurde. Sie schreiben: „Sehr viele der von uns explorierten Kinder und Jugendlichen habe[n] einen (sehr) individuellen, eher allgemeinen Gottesglauben, der gewisse christliche Anklänge erkennen lässt, aber nicht mit dem von den Kirchen im Sinne der Tradition und der Bekenntnisse gelehrtens Gott identisch ist.“ (ebd. 169) Gemeinsam ist den Gottesvorstellungen, dass sie bei vielen der befragten Schülerinnen und Schüler kaum noch im „(theistischen) christlichen Symbolsystem und Plausibilitätskontext verankert“ (ebd. 160) sind. Auch diese Autoren sprechen im Rückgriff auf Kroeger (2004) u. a. von einer ‚Krise des Theismus‘. (vgl. ebd. 168) Stattdessen finden sie bei den Kindern und Jugendlichen ein eher ‚deistisch‘ zu beschreibendes Gotteskonzept, das keinen Anstoß mehr gibt für ein Theodizeeproblem. – Näheres dazu wird noch unter sozialisatorischen Gesichtspunkten im Kapitel I.3.2.3.b (*Theodizeeproblem und Theismus*) ausgeführt werden.

Fazit zum Exkurs (Gott als Person und die ‚Krise des Theismus‘)

Im Rückblick auf diesen etwas ausführlicheren Exkurs und auf das, was oben mit Tillich über religiöse Symbole und speziell über ‚Gott als Person‘ gesagt wurde, ist an den Beispielen aus dem empirischen Feld deutlich geworden, dass viele traditionelle christliche und darunter vor allem theistische Gottesvorstellungen kaum mehr akzeptiert bzw. plausibel erscheinen. Sie entfalten für die Untersuchten in der Tat – wie tote Symbole – kaum mehr eine lebensweltliche Relevanz, oder bestenfalls dadurch, dass sie noch als benutzbare Klischees gegenwärtig sind oder zur Irritation mit der eigenen Weltanschauung führen, weil ihre metaphorische Bedeutung

nicht genügend erkannt wurde. – Vor allem aber vermag eine Vielzahl von Symbolen in ihrem Rückbezug auf die entscheidende Norm zu überzeugen, die in der Qualität der Offenbarung in Jesus Christus liegt, weil sie nur sehr bedingt das zur Sprache bringen, was diese jungen Menschen in Bezug auf ‚Gott‘ wirklich denken und fühlen. – Dafür werden andere Ausdrücke relevant, deren Tragfähigkeit oft ebenso mit einer Traditionsbezogenheit (etwa zu biblischen Bildern) verbunden ist. Häufig ist das aber den Kindern und Jugendlichen nicht genügend bewusst (gemacht worden). – Es bleibt festzuhalten, dass von einer Rück- und Situationsbezogenheit in der Struktur religiöser Symbole nicht abzusehen ist.

Inhaltliche Ambivalenz und Dialektik von Gottesvorstellungen. Bei den inhaltlichen Kriterien zur Bestimmung des Gottesbegriffes möchte ich mich an den trinitarischen Symbolen orientieren, die bei Tillich eine zentrale Bedeutung gewinnen.²⁴³ Denn in ihnen spiegeln sich konzentrierterweise die Unterschiedlichkeit, Polarität, Ambivalenz und letztlich die Dialektik der Gotteserfahrungen wider, in denen sich (theologisch formuliert) Gott ‚manifestiert‘ bzw. offenbart. In der Zusammenschau auf seine Systematische Theologie hat das Tillich in dreifacher Weise verdeutlicht. (vgl. ders. 1966, 324ff.)

Die Spannung zwischen Konkretheit und Unbedingtheit. Zum Ersten liegt die Ambivalenz in der „unausweichliche[n] innere[n] Spannung der Gottesidee“ (ders. 1956, 247) – im „Konflikt zwischen Konkretheit und Unbedingtheit des religiösen Anliegens“ (ebd.), der überall da aktuell wird, wo immer Gott als ‚das, was uns unbedingt angeht‘, in konkreter Form erfahren und diese Erfahrung ausgedrückt wird, also konkrete (symbolische) Gestalt erhält, – vom einfachen Gebet bis zum kompliziertesten theologischen System. Die Spannung dieser Elemente bildet für Tillich den ‚Schlüssel‘ zur Religionsgeschichte und das ‚Grundproblem‘ jeder Lehre von Gott. – Aufschlussreich erscheint mir an seiner dialektischen Darstellung, dass die Mannigfaltigkeit religiöser Phänomene bzw. Gottesvorstellungen letztlich in der unerreichbaren Tiefe des Absoluten, in der Abgründigkeit des Seins(grundes) gegenwärtig erscheint. (vgl. ebd. 272) Darin sind in besonderer Weise eben auch solche Elemente ‚aufgehoben‘, die die Erfahrung eines abgewandten, abgründigen und zerstörerischen Gottes widerspiegeln. (vgl. ebd. 261) Ein dynamischer Ausdruck dieser letzten Einheit findet sich in dem „Gleichgewicht zwischen dem Konkreten

243 Vgl. dazu auch Danz 2005, 102–128, hier 103.

und Absoluten“ (ebd. 257), wie es in trinitarischer Gestalt zum Ausdruck kommt. Dazu verweist Tillich selbst auf die Rede vom ‚lebendigen Gott‘.

‚Gott als Leben‘ und die trinitarischen Symbole. Zum Zweiten sieht Tillich trinitarisches Reden in einer Analogie begründet, die „zwischen der Grundstruktur des Lebens, wie es von uns erfahren wird, und dem Grund des Seins, in dem das Leben wurzelt, besteht“ (ebd. 186). Die damit in Zusammenhang stehenden Symbole sind ‚Göttliches Leben‘, ‚lebendiger Gott‘ oder ‚Gott als Leben‘. Sie beschreiben „die dynamische Einheit von Tiefe und Form“ (ebd.). Einerseits symbolisiere die Tiefe des (göttlichen) Lebens, seinen unerschöpflichen, unaussprechlichen und abgründigen Charakter.²⁴⁴ Letztlich bleiben Gott und seine Offenbarung deshalb auch ein Geheimnis. Andererseits verweise das Formelement auf die Erfahrung des sinn- und strukturhaften Charakters des (göttlichen) Lebens, den ‚logos‘. So aber wird jegliche Offenbarung des göttlichen Geheimnisses erst möglich und erkennbar. An anderer Stelle spricht Tillich auch von der göttlichen Tiefe als dem ‚Macht-Element‘, das von der ‚Seinsmächtigkeit‘ Gottes spricht. Als erstes Prinzip. Das zweite Prinzip ist der ‚logos‘ als das ‚Sinn-Element‘, der sinnvolle Struktur mit Kreativität verbinde. Beides ist in der dynamischen Einheit verbunden, die Tillich das dritte Prinzip nennt: der Geist, in dem Macht und Sinn vereinigt seien. Gott als Geist sei das umfassendste Symbol für das göttliche Leben. (vgl. ebd. 289f.) Diese drei grundlegenden Prinzipien werden verständlicher, wenn man sich verdeutlicht, dass sich in ihnen die Dialektik des Lebens widerspiegelt, die polaren Grundstrukturen, in denen sich jeder Mensch wiederfindet. (vgl. auch zum Folgenden, ders. 1966, 325f.)

Die trinitarischen Symbole sind demnach ein stark reflektierter Ausdruck für die ambivalenten Prinzipien des Lebens selbst, von dem wir leben.²⁴⁵

– So korrespondiert die Frage nach unserer grundsätzlichen Gegebenheit und Endlichkeit mit dem Symbol von ‚Gott als Grund des Lebens‘ (Schöpfer). In diesem Leben findet sich der Mensch wieder als einer, der in seiner Existenz ‚entfremdet‘ ist, indem er – bildlich gesprochen – aus dem Seinsgrund heraus-steht (‚ek-sistiert‘) und sich in einer räumlich und zeitlich

244 „Das Wort der Tiefe wird in der religiösen Sprache oft gebraucht, um den Ort der bösen Kräfte und dämonischen Mächte, des Todes und der Hölle zu bezeichnen.“ (Tillich 1987 [1952], 59) Tillich lässt in diesem Text („Von der Tiefe“) erkennen, dass der Weg in und durch den Bereich dieser Kräfte in der gleichen Richtung liegt wie der Weg zur ‚letzten Tiefe Gottes‘.

245 Dazu ausführlicher unter I.3.1.3.a (Leben in Grundspannungen).

konkreten, begrenzten und so bestimmten Wirklichkeit wiederfindet, die ihn sein Leben als ein heteronomes wahrnehmen lassen.²⁴⁶ Dass ‚Gott‘ an dieser Struktur des Lebens partizipiert, zeige sich (theologisch reflektiert) in allen christologischen Symbolen. Sie sprechen davon, wie ‚das, was uns unbedingt angeht‘, selbst bedingte, also konkrete Formen annimmt. (vgl. die Rede von der Inkarnation des Logos in Joh. 1) Gott selbst nimmt an der Negativität des kreatürlichen Lebens teil, am Leiden der Kreatur und letztlich am Tod. (vgl. ders. 1956, 265.311) – Aber der Mensch erfährt, dass er in seiner existenzialen Bedingtheit nicht determiniert ist, sondern dass es ihm immer wieder möglich ist, das Bedingte in Richtung auf das Unbedingte zu transzendieren. Hierfür stehe das Symbol des ‚Geistes‘, der in Freiheit Grenzen überwindet, umgestaltet, zu Neuem und letztlich zu dem treibt, worin alle ‚Zweideutigkeiten des Lebens‘ überwunden werden, weil sie in ihm ‚aufgehoben‘ sind.

An dieser Darstellung wird zum Dritten deutlich, dass der trinitarische Symbolismus als Antwort zu verstehen ist auf die Fragen, die in der menschlichen Situation enthalten sind. (vgl. ebd. 327)²⁴⁷ Jede dieser Antworten ist nach Tillich Ausdruck der Beziehung des Menschen zum Unbedingten und folgt damit aus einer besonderen ‚Offenbarungs-Erfahrung‘. Ob nun von Gott als ‚Schöpfer‘, ‚erlösender Liebe‘ oder ‚Kraft‘ der Verwandlung und Neugestaltung die Rede ist, – immer wird in dem Verhältnis dieser Symbole und in den einzelnen Symbolfeldern selbst eine spannungsvolle Dynamik und Dialektik deutlich. Diese zeigt, dass bei der inhaltlichen Beschreibung von so etwas wie den ‚Eigenschaften‘ Gottes nicht von dem jeweils entsprechenden Gegenpol abgesehen werden kann. Denn dieser Pol ist Ausdruck der jeweils ambivalenten menschlichen Erfahrung eines sich und seine Macht selbst infragestellenden und verhüllenden Gottes – der sich aber zugleich im ganz Neuen offenbart und damit sich selbst wieder transzendiert. Besonders die Symbolik von Kreuz und Auferstehung oder

246 Der Begriff ‚Sünde‘ steht wohl in umfassender Weise für die Situation und Gefahren des Bedingtheits-von-etwas bzw. des nicht Absehen-Könnens-von-etwas, – am wenigstens von sich selbst und seiner Situation.

247 „Die Fragen, die aus der Endlichkeit des Menschen entspringen, werden durch die Lehre von Gott und die in ihr gebrauchten Symbole beantwortet. Die Fragen, die aus der Entfremdung des Menschen entspringen, werden durch die Lehre vom Christus und die in ihr gebrauchten Symbole beantwortet. Die Fragen, die aus der Zweideutigkeit des Lebens entspringen, werden durch die Lehre vom Geist und ihre Symbole beantwortet.“ (Tillich 1966, 327)

ein trinitarisches Gottesverständnis vermitteln diese Gegensätze und heben sie im dialektischen Sinne in Gott auf.

„Gott als Liebe“ impliziert die Freiheit zum Widerstand. Diese Dialektik zeigt sich beispielsweise auch in der Beschreibung Tillichs von ‚Gott als Liebe‘. Tillich spricht sich dagegen aus, Liebe von ihrer Gefühlsseite her zu definieren. Sondern ontologisch betrachtet ist sie die Einheit der Tendenzen des Lebens zu Trennung und Wiedervereinigung. D. h. wiederum, wenn Gott selbst Liebe ist, dann ist solche Liebe „unmöglich ohne Trennung von sich selbst“ (ders. 1956, 323). Diese Trennung Gottes von sich selbst erreichte ihren Höhepunkt in „der Schöpfung endlicher Freiheit, das heißt in der Freiheit des Menschen. Sie kann zum Widerspruch werden und ist zum Widerspruch geworden.“ (ebd. 324) – Es sei der Triumph göttlicher Liebe, die zu ihm entfremdete Kreatur wieder mit sich zu vereinigen. – Aber hier wird m. E. sehr deutlich, dass Gottes Liebe, ja Gott als Liebe selbst nicht einseitig zu beschreiben ist als einer, der allein für Liebe im Sinne von Vereinigung und Zusammensein steht, sondern auch als einer, dessen Beziehung auch die Freiheit zur Trennung voraussetzt. – Daher korrespondiert diese Liebe ebenso mit Symbolen wie ‚Zorn Gottes‘, ‚Gericht‘, ‚Verurteilung‘ oder auch ‚Verdammung‘ und ‚Hölle‘. Diese sind ebenso als existenzielle Erfahrungen ernstzunehmen. Sie setzen voraus, dass der Liebe Widerstand geleistet werden kann und so etwas wie eine zu verantwortende ‚Selbsterstörung‘ erfahren wird. (ebd. 325) – Tillich lehnt allerdings ‚ewige Verdammnis‘ oder ‚doppelte Prädestination‘ ab, „[d]enn das Ziel [...] Gottes [...] ist die Vollendung der Kreatur, trotz ihres Widerstandes“ (ebd. 327), denn dieser Widerstand ist gegenüber der göttlichen Liebe nur ein vorläufiger und endlicher. (vgl. ebd.)

Zur Geschlechtlichkeit Gottes. Aber auch hinsichtlich geschlechtlicher Symbolik tritt bei Tillich deutlich hervor, was hier mit Ambivalenz und Dialektik gemeint ist. Der Ausdruck ‚Grund des Seins‘ weise, sofern er symbolisch gemeint ist, „auf das ‚Mütterliche‘ hin, die Macht, Leben zu geben, es zu schützen und zu umfassen“ (ders. 1966, 336). Gleichzeitig bedeute es aber auch, „das Leben zurückzurufen, die Unabhängigkeit des Geschaffenen zu verneinen und es in sich zurückzunehmen“ (ebd.).²⁴⁸ – In Bezug auf den

248 Die Tatsache, dass derartige Elemente in der Metapher des Seinsgrundes enthalten seien, mache den Widerstand gegen sie verständlich. Zudem wurzele „das Unbehagen vieler Protestanten an der fundamentalen Aussage über Gott“ (Tillich 1966, 336) darin, dass ihr religiöses Bewusstsein oder „mehr noch ihr Gewissen durch das fordernde, Gehorsam heischende ‚Vater-Bild‘ Gottes geformt ist. Die Begriffs-Metapher ‚Grund

‚logos‘ in Jesus Christus könne man von einer Überwindung des männlich-weiblichen Gegensatzes sprechen, insofern, „als diese in dem Akt des Opfern seiner endlichen Existenz enthalten ist“ (ebd. 337). Das Kreuz ist die Negation aller festgelegten Geschlechtlichkeit Gottes. – In der Gegenwart des Göttlichen wiederum sieht Tillich „ein Element, das die Alternative von Männlichem und Weiblichem transzendiert“ (ebd.).

Will man Gotteserfahrungen inhaltlich charakterisieren oder von so etwas wie den Eigenschaften Gottes reden, dann sehe ich die Polarität, die Ambivalenz und die dynamische Dialektik als unabdingbare Kriterien theologischer Äußerungen. Auch und gerade jede Art von Kindertheologie muss sich daraufhin befragen lassen, inwieweit sie ein einseitiges Gottesbild oder allein ein festgelegtes Ideal – sei es Allmacht, Liebe oder Sinn – transportiert, wodurch ein wesentliches Gegenstück in der Erfahrung bzw. Offenbarung Gottes – etwa am Kreuz, in ‚Gottverlassenheit‘ oder in seiner unerforschlichen Tiefe – vernachlässigt würde.

Nur wenn die Symbole für den ‚tragenden Grund unseres Lebens‘ selbst an der Polarität des Lebens Anteil nehmen, können sie helfen, auch die Grundambivalenzen unseres Lebens tragbar zu machen. (vgl. Biehl 1985, 57) Auf das ‚Leben in Grundspannungen‘ werde ich im folgenden Kapitel noch ausführlicher zu sprechen kommen. (vgl. I.3.1.3.a) – Wie tragfähig bzw. integrativ bestimmte Gottesvorstellung sind, zeigt sich am ehesten im Umgang mit leidvollen Erfahrungen bzw. bei der Frage nach dem Bösen. Auch darauf werde ich im Verlauf dieser Arbeit noch näher eingehen. (vgl. den Exkurs unter I.3.2.3.b: *Das Theodizeeproblem als Prüfstein für religiöse Sozialisation?*)

Luthers theologische Einsicht in die Gegensätzlichkeit des Gottesbegriffes, als ‚Deus revelatus‘ (Gottes offenbarte Liebe und sein Heilswille) und ‚Deus absconditus‘ (Gottes abgewandte und unerforschliche Seite),²⁴⁹ schließt hier an die Aussage von Ex. 3,14 an: ein sich offenbarender und verborgener Gott zugleich. Auch im Symbol des Kreuzes drückt sich gleichzeitig Gottes Mitsein bei den Menschen aus, aber auch sein Sich-Allen-Gottesvorstellungen-Entziehen (bei Luther erscheint Gott ‚sub contrario modo‘).

des Seins‘ könnte demgegenüber [...] die Funktion haben, ein mehr weibliches (tragendes und umgreifendes) Element in die Symbolisierung des Göttlichen einzuführen.“ (ebd. 336f.)

249 Vgl. Luther 1983 (De servo arbitrio; zuerst 1525).

In der Auswertung der empirischen Untersuchung von Arnold/Hanisch/Orth (1997) machen Hanisch und Orth darauf aufmerksam, dass es gerade für Kinder, die eng an Gemeinde (Christenlehre, Kindergottesdienst) und Religionsunterricht angebunden sind (wie die in Leipzig untersuchten), „[w]enig hilfreich erscheint [...], ausschließlich ein Gottesbild zu vermitteln, das davon ausgeht, dass Gott den Menschen grundsätzlich beschützt und ihm angesichts von Schwierigkeiten zur Seite steht“ (dies. 1998, 281). – Zwar sei dieser Gott in vielen Geschichten der Bibel bezeugt, aber zugleich begegne auch „der strafende, der zürnende, der richtende, der geschichtsmächtige, der mitleidende Gott oder Gott, der sich aus dem menschlichen Leben zurückgezogen hat und schweigt“ (ebd.). – Auch diese Aspekte seien zur Sprache zu bringen. Ansonsten bestehe die Gefahr, „dass der kindliche Glaube angesichts persönlicher und gesellschaftlicher Leiderfahrungen, bei denen Gott nicht automatisch ins Geschehen eingreift, zerbricht“ (ebd.).

Die Untersuchung von Schreiner und Thomas (2000) kommt zu ähnlichen Ergebnissen (allerdings bei Kindern im Hildesheimer Raum):²⁵⁰ „So erfreulich die positive Gestimmtheit der Gottesbilder zunächst auch sein mag, so unterliegt eine allzu harmonische Vorstellung vom ‚lieben Gott‘ der Gefahr eines einseitig verkürzten Gottesbildes und der notwendig darauf folgenden Enttäuschung bzw. des spätestens im Jugendalter zu erwartenden Bruchs mit Gott.“ (ebd. 170) – Von daher fordern sie Kriterien einer religionspädagogischen Vermittlung, „die die Dialektik des ‚Deus absconditus‘ und des ‚Deus revelatus‘ aufrechterhält und statt einer einseitigen Gottesvorstellung die Unfassbarkeit Gottes in immer neuen Bildern veranschaulicht“ (ebd. 170f.).

Zusammenfassung zum Gotteskonzept

Für die Erhebung und in dieser Arbeit vor allem für die Auswertung der (ggf. religiösen, theologischen) Äußerungen der Kinder ist es notwendig, einen theologischen Standpunkt zu beziehen.

Gotteskonzepte, insbesondere die Gottesvorstellungen, verstanden als Symbolisierungen des Unbedingten, sind – das ist aus dieser zurückliegenden Darstellung (unter anderem mit Bezug auf Tillich) hervorgegangen – im Wesentlichen nach zwei Kriterien zu beurteilen.

Zum einen die Beurteilung in stärker struktureller Hinsicht nach ihrer Rück- und Situationsbezogenheit: Der Rückbezug verweist auf das

250 Mehr dazu unter I.3.2.3.b (Zweifel von Kindern an der Plausibilität ...).

Verhältnis von Symbol und Symbolisiertem; theologisch gesprochen: im ‚Transparentwerden für den Seinsgrund‘ wie es in der Offenbarung in Jesus Christus strukturell vorgegeben ist. Oder anders gesagt: Symbole dürfen den Blick selbst nicht verstellen für das, worauf sie hinweisen wollen, sondern sie müssen hindurchblicken lassen auf ‚das, was den Menschen unbedingt angeht‘. Dazu ist es wiederum notwendig, dass die Symbole situativen bzw. existenziellen Bezug aufweisen. Denn tote Symbole finden keinen Lebenbezug. – Besonders personale bzw. theistische Gottesvorstellungen sind dieser Kritik zu unterziehen.

Zum anderen die Beurteilung in stärker inhaltlicher Hinsicht nach der Ambivalenz und lebendigen Dialektik der Symbole: Eine Theologie, die die Partizipation Gottes am grundsätzlich spannungsvoll und oft auch widersprüchlich erfahrenen Menschenleben voraussetzt, spricht von einem ‚lebendigen Gott‘, in dem alle diese Erfahrungen letztlich ‚aufgehoben‘ sind. Die trinitarische Symbolik verstehe ich als dynamischen Ausdruck dieser Dialektik. Dem entspricht aber auch eine Theologie, die gleichzeitig das Verhüllende und Verbergende wie auch die Erfahrung einer (immer wieder neuen) Gottesoffenbarung zur Sprache bringt. – Alle einseitigen Attribuierungen Gottes sind nicht in diesem Sinne. Das gilt beispielsweise und besonders für eine fortwährende Rede vom ‚allmächtigen‘ und/oder ‚lieben Gott‘, gerade auch angesichts von menschlichem Leiden.

3. Entfaltungsmöglichkeiten – Grundlagen religiöser Sozialisation von Kindern

Während in den bisherigen Kapiteln für die Bestimmung und die Wahrnehmung von Religiosität im Allgemeinen und besonders von möglichen religiösen Potenzialen von Kindern im ostdeutschen, konfessionslosen Kontext sensibilisiert wurde, soll nun in diesem Kapitel nach den entsprechenden Bedingungen zur Entfaltung dieser möglichen religiösen Potenziale der Kinder gefragt werden: Welche ‚Umweltbedingungen‘ fördern oder hemmen eine religiöse Entwicklung? Gibt es eine Entsprechung zwischen der Art der Wahrnehmung kindlicher Religiosität bzw. ihren religiösen Potenzialen und der Beschreibung von den Bedingungen ihrer Entfaltung? – Hier soll der sozialisatorische Hintergrund der Kinder in den Blick genommen werden, – aber eben nicht zuerst in Form von sonst üblichen Typologisierungen, die konfessionelle Einteilungen oder solche nach Bindungskräften oder nach anderen Parametern vornehmen. – Denn je mehr Kriterien zur Bestimmung der jeweiligen Typen religiöser Sozialisation herangezogen werden, – umso genauer wird zwar der religiöse Hintergrund bestimmt, – desto differenzierter und individueller werden sich aber auch die Ergebnisse darstellen. Eine solche Vielfalt jedoch entspricht wiederum nicht dem Anliegen einer Typologie.²⁵¹ Die Muster (Cluster), die sich hier ergeben, bilden eher die Ergebnisse der Einzelfallstudien, wie sie im Teil II dieser Arbeit vorgelegt werden. Sie können diesen aber nicht als eine Typologie vorausgehen.

Vielmehr soll zunächst eine weit gefasste Theorie religiöser Sozialisation und Identitätsbildung²⁵² entworfen werden, (3.1) in welcher ganz grund-

251 Vgl. Ahrens 2000 (im Abschnitt I.1.2.2 dieser Arbeit) und deren grundsätzliche Kritik zum Vorhaben von Typologisierungen und den damit verbundenen Problemen.

252 Die Begriffe Sozialisation und Identitätsbildung/-entwicklung stehen m.E. für zwei Zugänge, die im Wesentlichen ein und dasselbe Phänomen beschreiben, – nämlich das der Entwicklung eines Individuums im Kontext seiner Umwelt. – Die Verwendung der Begriffe richtet sich danach, ob dabei der Blick mehr von der Gesellschaft als ‚Organismus‘ ausgeht, also ein soziologischer ist, oder vom Organismus des Einzelnen, also ein psychologischer. (vgl. auch Flöter 2006, 88) – Einige psychologische, auf die Kompetenz des Einzelnen ausgerichtete Aspekte sind bereits im Kapitel I.2

sätzliche sozialisatorische Muster deutlich werden, die den Kriterien von Konfession, elterlicher Bindung, Einflüssen der Medien oder des Religionsunterrichts usw. vorausliegen. Damit möchte ich mich auf eine ganz prinzipielle Ebene von (religiöser) Sozialisation begeben, deren Muster alle weiteren endogenen Entwicklungsfaktoren entscheidend voraus- bzw. mitbestimmen.

Seine Anwendung findet dieses Theoriemodell dann im Bezug auf die primäre Sozialisation der Kinder in der Familie (3.2) und in Bezug auf die damit im Zusammenhang stehende sekundäre Sozialisation, nämlich die konfessioneller (bzw. weltanschaulicher) Bindung bzw. Konfessionslosigkeit. (3.2.3–3.2.4)

3.1 Modelle zur (religiösen) Sozialisation

Aus den Merkmalen eines allgemeinen Verständnisses von Sozialisation (3.1.1) und allgemeinen Aspekten religiöser Sozialisation (3.1.2) soll das grundsätzliche Modell von ‚Struktur und Freiheit‘ abgeleitet werden (3.1.3).

3.1.1 Sozialisation allgemein

Als Ausgangspunkt für diese Betrachtung beziehe ich mich zunächst auf eine noch recht weit gehaltene Definition von Sozialisation, wie sie Dieter Geulen im Handbuch zur Kinder- und Jugendforschung vertritt:²⁵³ Sozialisation fasst er dort zusammen als „die Entstehung und Bildung der Persönlichkeit aufgrund ihrer Interaktion mit einer stets historisch spezifischen materiellen, kulturellen und sozialen Umwelt (Geulen 1973, 1994)“ (ders. 2002, 84).²⁵⁴

angesprochen worden. Da im dritten Kapitel stärker von den Umweltbedingungen dieses Entwicklungsprozesses ausgegangen werden soll, verwende ich im Folgenden den Begriff Sozialisation.

253 Diese Auswahl mag zunächst willkürlich erscheinen. Die Bibliographie Geulens lässt jedoch erkennen, dass er sich schon seit nunmehr dreißig Jahren mit dem Sozialisationsbegriff historisch und systematisch auseinandergesetzt hat, was sich in der aktuellen Sozialisationsforschung auch an den zahlreichen Verweisen widerspiegelt, in denen sich verschiedenste Autoren immer wieder auf seine Schriften beziehen. (vgl. hier z. B. Leu 1996; Flöter 2006) Insofern erscheint mir diese Definition als weithin konsensfähig und mindestens als Ausgangspunkt meiner Untersuchungen geeignet.

254 Verwiesen sei an dieser Stelle noch einmal auf die neuere Veröffentlichung von Geulen („Subjektorientierte Sozialisationstheorie“ 2005), in dem wichtige Aufsätze des Autors zum Thema Sozialisation zusammengeführt und um aktuelle Beiträge erweitert wurden. (vgl. auch Kapitel I.2.1)

Diese kurze Definition bewegt sich um zwei Brennpunkte: um die einzelne Persönlichkeit in Interaktion mit ihrer Umwelt. Diese zwei Aspekte von Sozialisation gehören unbedingt zusammen, wie der sie verbindende Interaktionsbegriff anzeigt. Das soll aber im Folgenden nicht davon abhalten, je auf den einen und den anderen etwas erläuternd einzugehen.

a) Umweltbedingte Aspekte von Sozialisation

Die ‚Umwelt‘, in der sich ein Mensch wiederfindet, kann nach Geulen zunächst in materielle Rahmenbedingungen unterschieden werden, wie z. B. die Wohnung, bei Kindern das Spielzeug, aber auch die Natur ist hier zuzurechnen. Weiterhin in kulturelle Bedingungen, zu denen jegliche Medien gehören. Von besonderer Bedeutung aber ist die soziale Eingebundenheit einer Person, d. h. ihr Umgang, ihre Interaktion mit anderen Menschen und deren (gruppen-)spezifischer Umwelt und den je eigenen Sprachen und Geschichten. Eine Trennung dieser Bereiche, so Geulen, sei nur analytisch möglich, im Leben seien sie alle miteinander ‚im Spiel‘. (vgl. ders. 2002, 84) Sie bildeten ihr spezifisches Zusammenspiel in einem ‚subkulturellen Milieu‘, einer ‚Peergroup‘ und natürlich in der ‚Familie‘, aber z. B. ebenso ‚auf der Straße‘ oder in der ‚Schule‘. (vgl. ebd.) Für einen einzelnen Menschen bilden sie seine „soziale Lebenswelt“ (ebd.), in die er auf seine Weise eingebunden ist, von der er beeinflusst und geprägt wird; die er aber andererseits selbst mit gestaltet.²⁵⁵

Auf den Begriff der ‚Lebenswelt‘ geht Thomas R. Steininger in seiner Arbeit zu „Konfession und Sozialisation“ (1993) näher ein. Dort bietet er im ersten systematischen Teil eine ausführliche Gegenwarts- und Begriffsanalyse, die nicht nur für die Interpretation religiöser Sozialisation, sondern m. E. darüber hinaus eine allgemeine Bedeutung hat. (vgl. ebd. 14). Steininger lässt sich dabei von der Überlegung leiten, dass Religion – und sicher auch jedes andere sozialpsychologische Phänomen – „sich in einem individuellen Lebensvollzug zeigt, an den Strukturen der kommunikativen Alltagspraxis angebunden ist, die nur im Horizont der jeweiligen *Lebenswelt* gedeutet werden kann“ (ebd. 20, kursiv i. O.)²⁵⁶. Die ‚Lebenswelt‘ sei nicht ‚universell-identisch‘ zu beschreiben, sondern erhalte, ähnlich wie

255 Speziell in Bezug auf Kinder und religionspädagogische Praxis halte ich den Artikel von Harald Wagner „Lebenswelt. Relevanzstrukturen von Kindern“ für sehr erhellend. (vgl. ders. 2002)

256 Mit Verweis auf Mörrth, Ingo: Zur Konstitutionsanalyse religiöser Phänomene, in Fischer, W./Marhold, W. (Hg.): Religionssoziologie als Wissenssoziologie, Stuttgart 1978, 21–37.

bei Geulen, „eine kultur-, klassen- und gruppenspezifische Ausprägung“ (ebd.)²⁵⁷. Eine Analyse der Lebenswelt richte sich somit, nach Habermas, auf die Innenperspektive der Angehörigen einer Gruppe, auf das, was Durkheim ‚Kollektivbewusstsein‘ nenne. (vgl. ebd. 21)²⁵⁸ – Im Anschluss an die Lebensweltdiskussion bei E. Husserl²⁵⁹ sowie bei A. Schütz und Th. Luckmann und deren Werk „Strukturen der Lebenswelt“²⁶⁰ versteht Steininger unter der „Lebenswelt eines einzelnen Menschen den nicht-hintergehbaren Bezugsrahmen für sein wie auch immer geartetes konkretes situationsspezifisches Handeln“ (Steininger 1993, 23). Diese gruppenspezifischen Selbst- und Weltdeutungsschemata, (vgl. ebd. 26) bestimmen die Lebenswelt wie eine „symbolisch vorinterpretierte Strukturierung“ (ebd. 37).

Die Beschreibung von Sozialisation als eine ‚Strukturierung der Lebenswelt‘ eines Einzelnen trifft m.E. sehr gut, was mit dem Umwelt-Aspekt von Sozialisation gemeint ist. – Diese Strukturierung steht m. E. auch im Zusammenhang mit der – im Bilde ausgedrückten – Musterung der (in der Rostocker Studie) sogenannten ‚kulturellen Tapete‘. (vgl. Szagun 2006, 51f.) Auf dieser werden sicherlich wichtige Muster dieser Strukturierung vorgegeben.

b) Individualitätsbedingte Aspekte von Sozialisation

Andererseits geht Sozialisation aber auch immer über die reine Anpassung an gesellschaftliche Strukturen, vorgegebene Werte und Normen hinaus. Es sei gar kein gesellschaftlicher Wandel zu erklären, so Geulen, wenn die Subjekte nicht auch über ein persönliches „kreatives bzw. innovatives Handlungspotenzial“ (ders. 2002, 84) verfügten. Deshalb dürften

257 Mit der Einschränkung, dass der Klassenbegriff m.E. heute nur noch bedingt anchlussfähig ist. Der Autor verweist in diesem Zusammenhang unter anderen auf Waldenfels, B.: In den Netzen der Lebenswelt, Frankfurt/M. 1985, 27; Böhme, M./Engelhardt, M. v.: Einleitung. Zur Kritik des Lebensweltbegriffes, in dies. (Hg.): Entfremdete Wissenschaft, Frankfurt/M. 1979, 7–25; Landgrebe, L.: Lebenswelt und Geschichtlichkeit des menschlichen Denkens, in Waldenfels, B. (Hg.): Phänomenologie und Marxismus, Bd. II, Frankfurt/M. 1977, besonders 36.

258 Mit Verweis auf Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. II, Frankfurt/M. 1981, 203.

259 Mit Verweisen auf Husserl, E.: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie, Den Haag 1956; sowie auf Simmel: Die Religion (1906/21912, hier 1995), der schon weit vor Husserl von ‚Lebenswelt‘ gesprochen hat (vgl. ebd. 13).

260 Mit Verweis auf Luckmann, Th./Schütz, A.: Strukturen der Lebenswelt, Bd. I+II, Frankfurt/M. 1979/1984.

Sozialisationsprozesse „nicht als einfache deterministische Kausalbeziehung aufgefasst werden [...], in denen der Mensch als völlig von seiner Umwelt geprägtes und abhängiges Wesen erschiene“ (ebd.). Selbst das kleine Kind sei schon immer in seiner Umwelt tätig. (vgl. ebd.) Darauf verweist der sozialisatorische Aspekt der Interaktion der Persönlichkeit.

Geulen macht zudem auf die Komplexität des Sozialisationsprozesses aufmerksam und betont, dass „diese Zusammenhänge“ (z. B. die Wirkung von frühen Sozialisationserfahrungen auf neue und die Reinterpretation der früheren usw.) „nicht als eindeutige Kausalität aufzufassen [sind], denn es gibt immer mehrere Möglichkeiten der Weiterentwicklung, nicht zuletzt auch aufgrund selbstreflexiver und autonomer biographischer Entscheidungen“ (ebd. 85). Wenn sich (besonders frühe) Sozialisationsprozesse schon nicht „ungeschehen machen bzw. aufheben“ (ebd.) lassen, so Geulen weiter, ließen sie sich doch immer wieder – wenn auch in begrenztem Maße – korrigieren (Bildung, Therapien usw.). – Sozialisation im Sinne von Strukturierung darf also nicht als feststehende Determinante für das Leben eines Einzelnen verstanden werden.

Forschungsgeschichtlich²⁶¹ betrachtet ist eine bedeutende Neugewichtung in der Sozialisationsforschung in dem „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“²⁶² zu erkennen, wie es Hurrelmann bereits im gleichnamigen Aufsatz 1983 formuliert hat und das weitgehend im „Neuen Handbuch der Sozialisationsforschung“ (1991) weiterentwickelt wurde. (vgl. Zinnecker 1996) Auch in den von Honig (u. a.) 1996 und 1999 herausgegebenen Aufsatzbänden werden deutlich die sozialisatorischen Leistungen besonders des kindlichen Subjekts hervorgehoben. Damit stehen die genannten Autoren, wie Geulen auch, ganz im Gefolge des unter I.2 beschriebenen Perspektivwechsels in der Kinderforschung. – Mitte der neunziger Jahre hält Jürgen Zinnecker die Erneuerung der Sozialisationsforschung für „noch längst nicht ausgeschöpft“ (ebd. 51) und verweist auf noch immer aktuelle Fragen wie „die Neugewichtung der Subjekte und der Subjektivität im Sozialisationsprozess“ (ebd.) und die Auslotung von Begriffen wie ‚Selbstsozialisation‘²⁶³ und ‚Selbstinitiation‘, (vgl. ebd. 51) die

261 Ein knappes Referat zur Entwicklung der Sozialisationsforschung seit den 60er Jahren liefert aktuell auch Flöter 2006, 89–91.

262 Zum ‚Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts‘ vgl. auch Leu 1996, 181.

263 Nach dem herausfordernden Diktum Luhmanns im Rahmen seines konstruktivistischen Autopoiesis-Konzeptes: „Sozialisation ist immer Selbstsozialisation.“ (vgl. Zinnecker 1996, 40–42).

die „Kinder anders, differenzierter, als soziale Akteure“ (ebd. 50) in den Blick nehmen.

Honig, Leu und Nissen (1996) finden es nun für das Verständnis des kindlichen Subjekts von entscheidender Bedeutung, ob Sozialisation ein (seit Durkheim lange so betrachteter)²⁶⁴ „Prozess des Einfügens bzw. Einpassens von Individuen in gesellschaftliche Vorgegebenheiten [²⁶⁵] oder als Befähigung zu deren Gestaltung und Veränderung“ (ebd. 15; Einfügung MF) zu verstehen sei. Ganz im Sinne dieser Autoren darf aber letztere Auffassung auch wiederum nicht als eine absolute Autonomie des Subjekts missverstanden werden, – im Gegenteil, die Gestaltung der Gesellschaft setzt eine Autonomie voraus, die sich ihres Teilseins bewusst ist.

c) *Sozialisation im Spannungsfeld von sozialen und individuellen Aspekten*
Es kann sich im Prozess der Sozialisation also nicht um ein bloßes ‚Entweder-Oder‘ der beiden ambivalenten Aspekte handeln, die in diesem Abschnitt herausgehoben wurden: einerseits die Orientierung am Subjekt oder die Persönlichkeit und deren aktive Kompetenzen und andererseits die Umwelt oder die Gesellschaft, als deren Teil der Einzelne zu betrachten ist und in deren Einflüssen er sich wiederfindet.

Zur Verhältnisbestimmung dieser beiden ‚Kraftmomente‘ findet sich in der eingangs zitierten Definition von Geulen der Interaktionsbegriff. Dahinter stehen, zusammengefasst betrachtet, verschiedene Modelle, die von einer gegenseitigen Bedingtheit individueller Veranlagungen samt Entwicklungsprozessen und deren gesellschaftlichen Rahmenkonstitutionen ausgehen. Nach Ilse Flöter (2006, 91) beschreiben sie „die Persönlichkeitsentwicklung als Schnittmenge zwischen innerer und äußerer Realität“²⁶⁶. Während die innere Realität von den körperlichen, psychischen und genetischen Bedingungen gekennzeichnet sei, beinhalte die äußere die sozialen und Umweltbedingungen. Die Persönlichkeit entwickle sich genau in dem Schnittfeld dieser sich gegenseitig beeinflussenden Konstituenten. (vgl. ebd.) – Wie bei Geulen (vgl. ders. 2002, 87f.) und Grom (1996, 30) gibt es

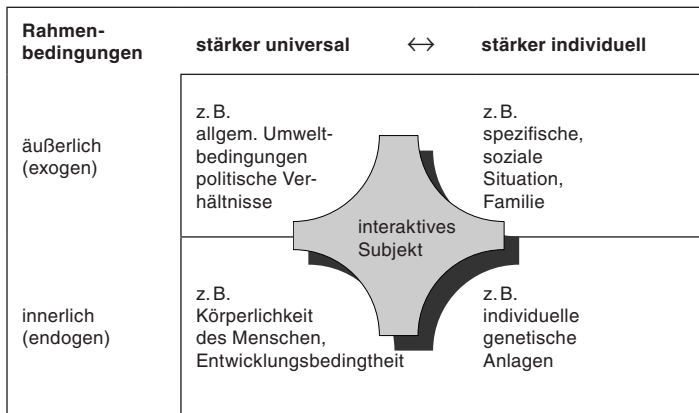
264 Vgl. Geulen 2002, 87.

265 Mit Bezug auf Brim, O.G./Wheeler, S.: Erwachsenensozialisation. Sozialisation nach Abschluss der Kindheit, Stuttgart 1974, 13: Sozialisation als „Umwandlung des ‚menschlichen Rohmaterials‘ einer Gesellschaft in fähige Mitglieder dieser Gesellschaft“. – Dies wird von Erwachsenen ausgesagt; kindliche Kompetenzen im Sozialisationsprozess werden damit völlig desavouiert!

266 Mit Bezug auf Hurrelman/Ulich 1991, 4 sowie Lott, J.: Religion, warum und wozu in der Schule? Weinheim 1992, 74.

auch bei Flöter deutliche Bezüge zum ‚symbolischen Interaktionismus‘ – einer Theorie, die George Herbert Mead Anfang des letzten Jahrhunderts entwickelt hat. (vgl. Flöter 2006, 92; Heine 2005a, 87) Von Bedeutung sei daran, dass in Meads Modell zu erkennen sei, wie in kommunikativen Prozessen die Ich-Identität des Subjekts immer schon durch den Anderen bzw. durch die Gesellschaft vor- und mitbestimmt sei und werde.²⁶⁷ – Aber gleichzeitig bleibe dem Subjekt so viel „Spielraum“ (Heine 2005a, 87), dass es selbst auch seine Umwelt durch „die Hervorbringung (Emergenz) von Neuem“ mitbestimme bzw. durch das „Potential zur Neuheit und zum Kreativen“ (Flöter 2006, 92) gestalte.

Mit dem folgenden Schema habe ich versucht, die verschiedenen Konstituenten des hier beschriebenen Spannungsfeldes einmal graphisch aufeinander zu beziehen:



Sozialisation im Spannungsfeld

267 Mead unterscheidet daher zwischen den individuellen, eher autonomen Äußerungen/ Handlungen meiner Person, dem ‚Ich‘, und solchen, die stärker von einer Instanz meiner Person ausgehen, welche von den vermeintlichen oder tatsächlichen Erwartungen an mein Ich, dem ‚me‘, bestimmt sind. – Das handelnde Subjekt sei dann gleichsam mein Bild, von dem ich mir vorstelle, das ich es für andere zu verkörpern habe. (vgl. Flöter 2006, 92) Letzteres zeige das ‚Eingebettetsein‘ meiner Persönlichkeit in ein soziales Regelsystem und letztlich in ‚vorgegebene latente Wirklichkeitskonstruktionen‘. (vgl. Heine 2005, 87)

Flöter (2006) nimmt über das Modell von Mead hinaus kritischen Bezug auf Erik H. Erikson.²⁶⁸ Dessen Identitätsbegriff sei zwar in vielerlei Hinsicht von psychoanalytischen (zum Teil deterministischen) Ideen und vom Idealismus der Moderne geprägt und vollziehe sich deshalb regelhaft in acht notwendig aufeinander folgenden Entwicklungszyklen oder -phasen. (vgl. ebd. 94.96) – Hier nimmt Flöter bereits die notwendige Kritik voraus, die auch Grom gegenüber Eriksons Modell anbringt und die gegenüber jeder ‚modernen‘ Stufentheorie menschlicher Entwicklung aus heutiger (‚postmoderner‘) Sicht zu erheben ist: Zweifel seien dort angebracht, wo eine Entwicklungstheorie die verallgemeinernde Ansicht stütze, Entwicklung verlaufe immer und notwendigerweise linear stufenförmig. (vgl. Grom 2000, 41) Darauf wurde im vorhergehenden Kapitel bereits deutlich hingewiesen; (vgl. Unterkapitel I.2.1)²⁶⁹ und einer allzu idealistischen Identitätstheorie ist mit Henning Luther ein Konzept von „Identität als Fragment“ entgegenzuhalten. (vgl. ders. 1992, 160–182) – Aber, und das ist m. E. hier von Belang, Eriksons Modell basiert auf der Annahme, dass Entwicklungsverläufe durch Spannungspole gekennzeichnet sind, deren Ausgleich eine dynamische Synchronisation zwischen der inneren Welt einer Person, also der Beziehung zu sich selbst, und ihrer äußeren sozialen Umwelt darstellt.²⁷⁰ Die Stichworte der jeweiligen Stufen verdeutlichen diese Dynamik der Identitätsentwicklung m. E. recht prägnant: In den ersten fünf (von acht) Phasen, die sich bei Erikson vom ersten Lebensjahr bis in die Pubertät erstrecken, stehen auf der einen Seite die Ich-betonenden und Identität sichernden Momente, denen auf der anderen Seite Phänomene sozialer Herausforderungen korrespondieren. (Letztere haben bei Erikson im idealen Lichte vollendeter Identität zum Teil ziemlich negativ wirkende Konnotationen.)

268 Bezugsgegenstand ist hauptsächlich Eriksons Werk „Identität und Lebenszyklus“ (Frankfurt 1997 [1966]; Orig.: *Identity and the life cycle*, 1959).

269 Vgl. auch die kritisch würdigende Darstellung Eriksons bei Geulen 2005, 252f.

270 Die Annahme eines aktiv in Synchronisationsprozessen stehenden Subjekts ist an sich nichts Neues, sondern schon für Jean Piagets Akkomodations-/Assimilationsmodell grundlegend gewesen. (vgl. die Würdigung Piagets in Unterkapitel I.2.1; Mette 1983, 190ff.; Geulen 2005, 249) – Allerdings ist es seitdem immer eine Frage der (empirischen) Forschung gewesen, die wirklichen aktiven Kompetenzen des Kindes (z. B. in der religiösen Entwicklung) zu konkretisieren und gegenüber den anderen Bedingungen zu gewichten. Hier sind die wesentlichen Fortschritte seit Piaget zu suchen.

Phase	Spannungspole
1	Grundvertrauen – Grundmisstrauen
2	Autonomie – Scham und Zweifel
3	Initiative – Schuldgefühl
4	Werksinn/Fleiß – Minderwertigkeitsgefühl
5	Identität – Identitätsdiffusion
[...]	[...]

(vgl. Flöter 2006, 95)²⁷¹

Wenn sich diese Spannungen auch nicht zwangsläufig in ‚Krisen‘ und ‚Konflikten‘ äußern müssen, wie es sich Erikson vorstellt, (vgl. Grom 2000, 41) und auch wenn Erikson selbst die entscheidende Rolle für die Entwicklung noch in den endogenen Bedingungen gesehen hat, (vgl. Geulen 2005, 253) – so lässt sein Schema doch erkennen, dass ein Sozialisierungsprozess bzw. die Entwicklung von Identität (oder nach Erikson: einer ‚gesunden Persönlichkeit‘) keines der beiden ‚Kraftmomente‘ von Subjekt und seiner Umwelt vernachlässigen kann, sondern es auf die Entfaltung eines Gleichgewichts in diesem Spannungsfeld ankommt.²⁷² – Darüber hinaus rechnet Eriksons Modell grundsätzlich mit einer Vielzahl individueller Entwicklungsmöglichkeiten, denn je nach individueller Lösung des ‚Spannungskonflikts‘ verzweigen sich die einzelnen Biographien auf jeder seiner Stufen immer wieder in unterschiedliche Verläufe. (vgl. ebd. 252)

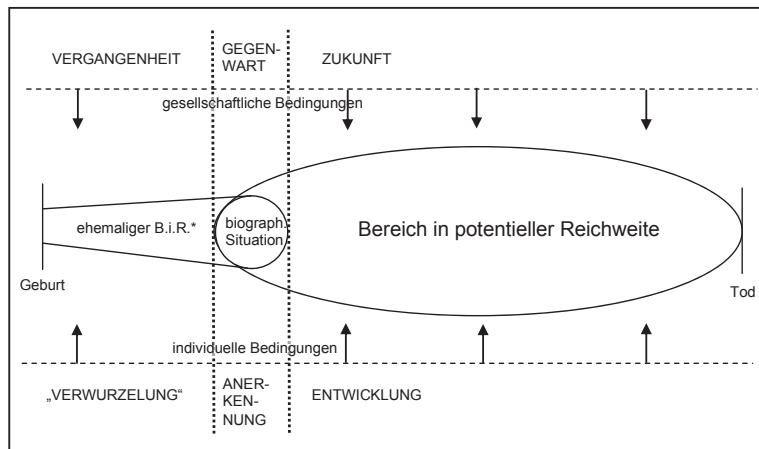
Ziel eines wechselseitig verstandenen (‚interaktiven‘) Sozialisationsprozesses ist in jedem Fall eine „gelungene Balance von personaler u. sozialer I[dentität] (also das Vermögen, in ständig sich verändernden Situationen mit den Erwartungen anderer so umzugehen, dass die lebensgesch[ichtlich] gewordene Einzigartigkeit nicht abgestritten werden muss, sondern immer neu bewusst gemacht werden kann)“, so Norbert Mette (ders. 2001a,

271 Vgl. ferner Grom 2000, 41; Geulen 2005, 252 (mit Verweis auf Erikson, E.H.: *Childhood and society*, New York 1950 [deutsch: *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart 1965], Kapitel 7).

272 Norbert Mette spricht von den „sich einstellenden Erfahrungen des ständigen Wechsels zwischen Ganzheit und Diffusion, Bindung und Trennung, Zu- und Abwendung, Distanzierung und Selbstfindung etc. [...] [als] die zentralen Probleme, um die die religiöse Thematik kreist.“ (ders. 1983, 302; Einfügung MF). – In diesem Sinne sollten m. E. Eriksons Begriffe für die sozialen Momente (s. o. in der rechten Spalte) aus heutiger Perspektive eine positivere Interpretation erfahren.

Sp. 849; Einfügung MF). Es handle sich dabei um die „Kompetenz eines Individuums, nicht nur auf vorgegebene Verhaltensmuster fixiert zu sein u. sie zwangsläufig zu übernehmen“ (ebd.), sondern diese kommunikativ auszuhandeln und mit den eigenen Bedürfnissen und Interessen in Beziehung zu setzen. – Volker Drehsen spricht vom „Resultat eines Balance-Aktes zwischen den eigenen Wünschen, Vorstellungen, Bedürfnissen u. Phantasien einerseits u. den sozialen Erwartungen, Zumutungen u. Forderungen andererseits“ (Drehsen 2001, Sp. 2010)²⁷³.

Die ‚biographische Situation‘ zwischen Bedingtheit und Freiräumen. Die Komplexität von Sozialisation im Spannungsfeld zwischen Individuation und Vergesellschaftung zeigt in besonderer Weise ein Modellschema, das in einem Aufsatz von Hans Rudolf Leu (1996) zu finden ist. Darin thematisiert er die Schwierigkeit, in der Sozialisationsforschung von ‚selbstständigen Kindern‘ zu sprechen, wo doch die ‚Selbstständigkeit‘ gerade Grundannahme dieser Forschung ist.



(Abb. aus Leu 1996, 191)²⁷⁴

Das Schema zeigt m.E. auf eindruckliche Weise, wie umfassend ein Mensch in seiner aktuellen ‚biographischen Situation‘, d.h. in seinem

273 Mit Verweis auf Krappmann, Lothar: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1971.

274 Nach Leus Angaben unter Rückgriff auf Konzepte von Alfred Schütz.

* (B. i. R. = ‚Bereich innerhalb der Reichweite‘)

Denken und Handeln eingebettet bzw. sozialisiert ist und in welchem Verhältnis dabei individuelle und gesellschaftliche Bedingungen zueinander stehen.²⁷⁵ Neben der sozial-individuellen Dimension ist hier noch eine zeitlich-räumliche zu erkennen, in der die Geschichte, also die Biographie eines Individuums, in den existenzialen und doch je eigenen Grenzen von Geburt und Sterben zum Tragen kommt.

Für die Eingebundenheit in der ‚aktuellen Gegenwart‘ sei von besonderer Bedeutung, dass ein Individuum soziale ‚Anerkennung‘²⁷⁶ seiner alltäglichen Existenz‘ erfahre, die durch sein je individuelles ‚Verstehen, Gestalten und Genießen/Erleiden‘ der Wirklichkeit charakterisiert ist. Je nachdem, wie das Individuum auf diese Weise seine Vergangenheit²⁷⁷ erlebt habe, ob und welche Art von Anerkennung (oder eben negativen ‚Spiegelungen‘²⁷⁸) es erfahren habe, fühle es sich entsprechend in seiner Geschichte ‚verwurzelt‘, die deshalb als ‚Raum der Entstehung von Selbstbewusstsein‘ Bedeutung erlange.²⁷⁹ Das habe wiederum Auswirkung auf die aktuelle Situation und im Hinblick auf seine ‚Entwicklung‘ in der Zukunft, dem ‚Bereich in potenzieller Reichweite‘. „Entscheidend für die Erfahrung von Selbstständigkeit mit Blick auf die Zukunft ist, dass in ihr das eigene Tun [und Denken] nicht unnötig festgelegt wird“, schreibt Leu, sondern „Raum eröffnet für befriedigende, sinnhafte Aktivitäten und die Realisierung wichtiger Wertvorstellungen, ohne dabei die Möglichkeit von deren Modifikation

275 Vgl. zu dieser Darstellung Leu (1996), besonders die Seiten 189–194.

276 Leu nennt hier mit Bezug auf Axel Honneth (Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt/M. 1992) hauptsächlich drei ‚Modi‘ von Anerkennung:

(I) emotionale Zuneigung (Liebe) als Form grundlegender Anerkennung zur Bildung eines stabilen ‚Urvertrauens‘, das sich in ‚Selbstvertrauen‘ widerspiegeln;

(II) Gleichberechtigung als Anerkennung des ‚autonom aus vernünftiger Einsicht‘ handelnden Subjekts, das seine Entsprechung in der ‚Selbstachtung‘ finde;

(III) soziale oder ‚solidarische‘ (gegenseitige) Wertschätzung, die daraus erwachse, dass sich das Individuum als fähig erfahre, zur Verwirklichung bestimmter gemeinsamer Ziele beizutragen bzw. einer mit anderen geteilten Orientierung zu folgen. Das sei die Grundlage für eine positive ‚Selbstwertschätzung‘. (vgl. Leu 1996, 189f.192)

277 Als ‚ehemaliger Bereich innerhalb der Reichweite‘ von Leu so bezeichnet. Er erläutert allerdings nicht explizit, was mit der ‚Reichweite‘ gemeint sein könnte. Es liegt aber m. E. nahe, dass sich dieser Begriff generell auf die Grenzen zwischen Geburt und Tod wie auch enger auf das von der individuellen Vergangenheit Erinnerbare bzw. Bewusste bezieht und, im Hinblick auf die Zukunft, auf das dem Einzelnen aufgrund seiner spezifischen Situation Mögliche.

278 Leu verwendet diesen Begriff mit Verweis auf G. H. Mead.

279 Hier ist zu betonen, dass nach Leus Ansicht die gegenwärtige Verstehensleistung des Kindes auch die aktive Deutung seiner Vergangenheit und Zukunft einschließt. (vgl. ders. 187f.)

oder Veränderung auszuschließen“ (Leu 1996, 191; Einfügung MF). – Eine sich so entfaltende ‚Selbstständigkeit‘ ermögliche einem Individuum einerseits, „die Besonderheit und Bedingt- bzw. Begrenztheit seiner biographischen und gesellschaftlichen Situation zu reflektieren“ (ebd. 192), und andererseits, dass der Einzelne „aber auch seine Sinnlichkeit und Phantasie entfaltet und [...] dies alles in seinen Wertvorstellungen aufzuheben vermag“ (ebd.). Angedeutet ist dieser Freiraum in dem großen Oval. – Nur in einem solchen biographisch betrachteten ‚Spannungsverhältnis‘ von eher heteronomen Momenten menschlicher psychosozialer Entwicklung und den eher autonomen (die Unterschiedlichkeit und Selbstständigkeit betonenden) Momenten und den Freiräumen, die sich daraus ergeben, kann nach Leus Ansicht ein Sozialisationsprozess beschrieben werden.²⁸⁰

Zusammenfassung

In Sinne der hier vorgestellten Modelle verstehe auch ich Sozialisation als einen Prozess, der die Entwicklung eines Individuums zwar in seiner existenzial-biographischen und gesellschaftlichen Strukturierung und Abhängigkeit einbindet, aber damit nicht determiniert, sondern neben dieser Strukturierung immer auch freiheitliche, d. h. autonome, selbstreflexive und korrigierbare Momente beinhaltet. – Angesichts einer Gegenwartsanalyse, die unsere Gesellschaft als ‚postmodern‘ beschreibt, stellt sich für mich im Fortgang dieser Arbeit die Frage nach dem Verhältnis dieser Momente von heteronomer Strukturierung und autonomer Gestaltungsfreiheit, in der sich die jeweilige Individualität des Einzelnen gegenüber der Gesellschaft entfalten kann und die offen bleibt für die Pluralität der Selbst- und Weltdeutungsschemata – im Gegensatz zur Dogmatisierung durch fundamentalistische Überstrukturierung einerseits und andererseits zu unstrukturierter Gleichgültigkeit und Grenzen ausschlagendem Liberalismus.

3.1.2 Religiöse Sozialisation, nach dem Modell von Grom

In der Bestimmung dessen, was heute Sozialisation speziell in religiöser Hinsicht kennzeichnet, müssten sich die gleichen Grundmerkmale wiederfinden lassen, wie sie prinzipiell für Sozialisationsprozesse herausgestellt

280 Auch Grom betont in seinem Sozialisationsbegriff deutlich diese beiden Seiten. Er arbeitet, wie im nachfolgenden Abschnitt (3.1.2) noch zu sehen ist, hauptsächlich mit den Termini ‚Fremd- und Selbstsozialisation‘ oder „kurz: Selbst- und Sozialwerdung“ (ders. 2000, 12).

wurden. Denn, wie im ersten Kapitel dieser Arbeit deutlich wurde, spiegelt heute die Vielfalt religiöser Phänomene die allgemeine Pluralität ihrer gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen wider.

So ist es auch das „Hauptanliegen“ von Groms ‚Religionspsychologie‘ (1996), „möglichst viel von dieser Vielfalt zu beschreiben und zu erklären“ (ebd. 16). Seine Erklärungsansätze gliedern sein Werk in zwei Teile, in denen (I) die psychosozialen Bedingungen von Religiosität untersucht werden und (II) deren innerpsychische Bedingungen (Motive, Emotionen und Bewusstseinszustände). – Für die Frage nach der religiösen Sozialisation sind verständlicherweise die ‚psychosozialen Bedingungen‘ von besonderem Interesse. Wie die Wortzusammensetzung schon zeigt, handelt es sich hier um zwei korrespondierende Felder von sozialen und psychischen Bedingungen. – Grom stellt das Soziale bewusst an den Anfang, denn aus soziopsychologischer Sicht fällt der „Glaube [...] nicht vom Himmel ins Menschenherz, sondern wird von der Umgebung gelernt und zeitlebens von ihren Einflüssen geprägt“ (ebd. 19).²⁸¹ Hier macht Grom zunächst deutlich, dass die Religiosität des Einzelnen sehr stark kultur- und sozialisationsabhängig ist und von den Beziehungen bestimmt werde, in denen der Einzelne steht, – wenn sich auch in einer volksskirchlichen Situation, aus der heraus Grom wahrscheinlich spricht, der weltanschauliche Einfluss sicher ganz anders gestaltet als im konfessionslosen Kontext. – Doch hier wie da kommt in erster Linie die Familie in den Blick, wie in dieser Arbeit unter I.3.2 noch näher ausgeführt wird; ferner jegliche andere prägende Gruppen und Institutionen, die einen religiösen (bzw. weltanschaulichen) Einfluss auf den Einzelnen ausüben.

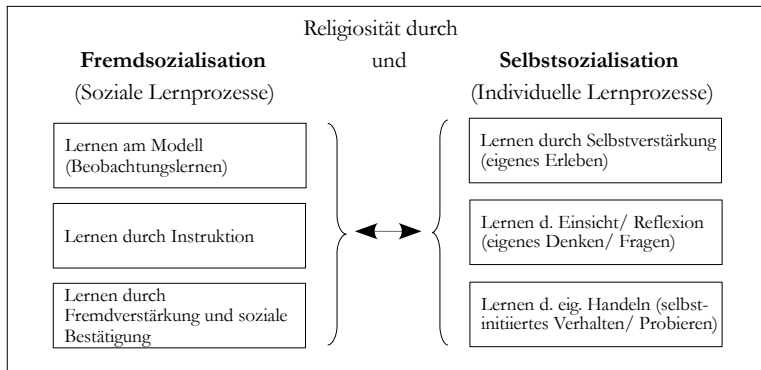
Aber genauso wenig wie es für Sozialisation im Allgemeinen gilt, bilden diese exogenen Einflüsse für die einzelne Psyche auch nicht einfach eine Art Fremdbestimmung oder Determination der je eigenen Religiosität. Zwar, so belegt Grom an einigen Beispielen, könne Religiosität „einerseits weitgehend formelhaft, unreflektiert, gewohnheitsmäßig und nur als Teil der Familien- und Volkstradition“ (ebd. 29) übernommen werden, andererseits werde sie aber „auch sehr individuell, mit persönlicher Auseinandersetzung und eigener Schwerpunktbildung aufgrund eigener Fragen, Einsichten, Bedürfnisse und Ideale verinnerlicht“ (ebd.). Dass einzelne

281 Diese soziale Voraussetzungshaftigkeit spiegelt gleichzeitig auch die tiefer gehende theologische wider, der das Zitat auf den ersten Blick fast zu widersprechen scheint. Aber sowohl aus soziopsychologischer Sicht (kulturell vermittelte Symbole und Kommunikation) wie auch besonders aus theologischer Perspektive (coram Deo) steht Glaube zunächst in einer ersten Abhängigkeit.

Menschen religiöserweise „ganz eigene Wege gehen und den Glauben [...] schöpferisch und individuell leben“ (ebd. 19) ist nicht nur, wie bei Grom, ‚nicht auszuschließen‘, sondern m. E. gerade im kirchenfernen Milieu von ganz besonderer Bedeutung.

a) *Religiosität durch Fremd- und Selbstsozialisation*

Das Modell, das Grom am Anfang seiner Ausführungen einführt und welches nach dem Verhältnis dieser beiden Momente fragt, ist das von ‚Religiosität durch Fremdsozialisation und Selbstsozialisation‘. Dieses Modell basiert auf den Ideen des (oben bereits erläuterten) ‚symbolischen Interaktionismus‘²⁸²; Demzufolge ist also auch im Religiösen „der einzelne weder ein Absolutum, das keiner Beziehung bedarf und keinen fremden Einflüssen ausgesetzt ist, noch das bloße Produkt solcher Einflüsse, sondern das Individuum und die Umgebung beeinflussen einander wechselseitig, stehen miteinander in *Interaktion*“ (ebd. 30, kursiv i. O.). Darüber hinaus empfiehlt Grom in freier Anlehnung an die ‚sozialkognitive Lerntheorie‘ A. Banduras, das Modell als ein „Zusammenspiel von sozialen und individuellen Lernprozessen“ (ebd. 31) aufzufassen. Bei Grom ist daher folgendes Schema zu finden: (ebd. 31)



(Abb. zusammengestellt aus Grom 2000, 89 und ders. 1996, 31)

Die sozialen und individuellen Lernprozesse, in denen Religion und Religiosität von außen und im Subjekt selbst vermittelt werden, gliedert Grom

282 Grom verweist an dieser Stelle nicht nur auf G.H. Mead, sondern auch auf W.I. Thomas, R. Turner, H. Blumer, L. Krappmann (u. a.).

in jeweils drei Bereiche (hier die drei Rahmen), die sowohl kognitive als auch emotionale und handlungspraktische Dimensionen des Lernens bzw. religiöser Sozialisation zur Sprache bringen. Dabei partizipiert jeder Bereich mehr oder weniger an allen drei (kognitiven, emotionalen und handlungsmotivierenden) Dimensionen. Darüber hinaus korrespondieren wiederum alle Bereiche von sozialen und individuellen Lernprozessen auch untereinander.

Die folgende referierende Darstellung²⁸³ möchte diese sechs Bereiche jeweils ausgehend von den sozialen Aspekten beleuchten:

Lernen am Modell. Religiöse Fremdsozialisation geschehe da, wo Individuen von ‚Modellpersonen‘ oder Vorbildern beeinflusst werden, – insofern, als diese durch ihr ganzes Leben oder auch nur bestimmter Kompetenzen wegen zur religiösen Nachahmung bzw. Identifikation anregen. Solche Vorbilder könnten in der unmittelbaren Nähe eines Kindes leben, was aber nicht unbedingt notwendig sei, denn ob jemand zur Modellperson wird, hänge von der Beziehung ab, die sich zwischen den beiden aufgebaut habe. Diese Beziehung könne durchaus auch medial vermittelt sein. – Grom räumt ein, dass es „auch eine abschreckende Vorbildwirkung“ geben könne, z. B. „wenn jemand bei einem Verwandten erlebt, wie zwanghafte, skrupellose Religiosität einen Menschen belasten kann“ (ders. 1996, 34).²⁸⁴ Als besonders „emotionale Art der Vorbildwirkung“ (ebd. 35) führt er als Beispiel das sogenannte ‚Zeugnis ablegen‘ in einigen christlichen Kreisen an. – Doch gerade hier kann es m. E. zu einer negativen Sozialisationsbilanz (aus Sicht des ‚Vorbildes‘) kommen, wenn *das eigene religiöse Erleben oder Fragen* dem der ‚Zeugen‘ permanent zu widersprechen scheint.

Lernen durch Instruktion. Instruktion erfolge meistens auf kognitiv-informativer Ebene, wobei emotionaler Zuspruch oder Appell nicht ausgeschlossen sei. Hier kommen m. E. am deutlichsten die „Grundspannungen“ (ebd.) zwischen sozialen und individuellen Sozialisationsaspekten zum Ausdruck. Schon allein der Begriff ‚Instruktion‘ weist auf die ‚Strukturgebung‘ hin, die den Einzelnen von außen betrifft. Grom stellt in

283 Diese Darstellung basiert auf den breiten Ausführungen Groms (vgl. ders. 1996, 30–47 und 2000, 86–114).

284 Hier ließe sich eine Diskussion um die Korrespondenz bzw. Korrelation zwischen religiösem Verhalten der Eltern und dem der Kinder anschließen. Dieser Diskurs soll aber erst im Unterkapitel I.3.2 (Religiöse Sozialisation in der Familie, dort 3.2.2) ausgeführt werden.

seiner Religionspsychologie vier Merkmale gelungener Instruktion heraus, die sich alle daran messen, inwiefern sie *dem Individuum Raum lassen für eigenes Fühlen, Denken und Handeln*.

So sollte eine Instruktion (I.) stärker ‚begleitenden‘ als ‚belehrenden‘ Charakter haben. Begleitung aber bedeutet individuelle Zuwendung, denn „[j]e mehr die Instruktion in großen Gruppen [...] erfolgt, desto mehr wird sie zum Vermitteln allgemeiner, theoretischer Erkenntnisse und zu einem Übergewicht des Kognitiven neigen – wenn es sich nicht um betont emotionale Erweckungspredigten handelt“ (ebd. 35f.). In religionspädagogischer Hinsicht sei damit eine ‚interessen-, entwicklungs- und voraussetzungs-gerechte‘ Ausrichtung der Instruktion verbunden. (Wobei Grom betont, dass das jedem Kind individuell gerecht zu werden mehr fordere, als sich bloß an vorgegebenen Entwicklungsstufen zu orientieren.)

Instruktion sollte (II) ‚kommunikativ‘ statt ‚indoktrinierend‘ gestaltet werden, d. h. so, „dass sie die Angesprochenen zu aktivem Nachdenken aufgrund ihrer eigenen bisherigen Sehweisen oder aufgrund der Kenntnis von anderen weltanschaulichen Meinungen einlädt und dies fördert“ (ebd. 36), anstatt unreflektiert Lehren einzuprägen und zu übernehmen.

Eine solche Instruktion handle auch (III) eher ‚interpretativ‘ als ‚fundamentalistisch‘. – Hier soll ein symbolisches und hermeneutisches Verstehen gefördert werden, das über ein historisierendes Bibelverständnis und einen damit verbundenen Verbalismus hinausgeht, um ein integratives Weltverständnis zu fördern, für das z. B. die Rede von biblischer Schöpfung und Evolution keinen Widerspruch impliziere. (vgl. ebd. 37) – Besonders eine kommunikative und symbolisch-deutende Vermittlung religiöser Inhalte fördere zudem ein *Lernen durch eigene Einsicht*. Auf diesem Wege sollten Missverständnisse vermieden werden, die sich z. B. im Hinblick auf Gotteskonzepte ergeben könnten, wie anthropomorphes oder magisches Denken, das jedoch erst durch eine verbalistische Instruktion oder eine ungenügende (bzw. zu früh erfolgte) interpretative Vermittlung selbst induziert wurde.²⁸⁵ Das gleiche gelte nicht nur für ‚Gott‘, sondern für alle formelhaft religiös-dogmatischen Wendungen (wie z. B. ‚Wort Gottes‘, ‚Vater im Himmel‘ usw.), die artifizielle, materialisierende und mechanistische Missverständnisse von religiösen Symbolen erst begünstigten. Sofern nämlich diese religiösen Symbole offen seien für Raum zur Interpretation und

285 Vgl. dazu Grom (2000, 96f.) und die Kontroverse zwischen ihm und Anton Bucher über die ‚erste Naivität‘ (Anmerkungen dazu unter I.2.2.1).

Alternativen, werde *eigenes Reflektieren und Nachempfinden* angeregt. (vgl. ders. 2000, 96f. und 115ff.)

Schließlich sei (IV.) religiöse Instruktion „in der Spannung zwischen Konformität und Kritik, zwischen kultureller Angleichung und gegenkulturellem Protest“ (ebd. 38; i. O. zum Teil kursiv) zu praktizieren, weil Religion und Religiosität (entgegen dialektisch-theologischer oder apokalyptischen Ansichten) selbst als ein kulturelles Phänomen zu verstehen sei, ohne darin aufzugehen (wie etwa im Konzept ‚amerikanischer Zivilreligion‘).

Lernen durch Fremdverstärkung und soziale Bestätigung. Unter Fremdverstärkung im Hinblick auf religiöse Sozialisation versteht Grom vor allem emotional gelagerte Einflüsse. Hierzu zählt er jegliche Art der Konditionierung, wie sie z. B. durch den ‚atmosphärischen Rahmen‘ einer religiösen Veranstaltung (Licht, Musik usw.) erzeugt wird oder auch ein ‚positiv-emotionales Sozialklima‘, beispielsweise in einer Familie, in der Religion nicht unter Zwang und Angst vermittelt wird, sondern Spielraum lasse für eigene Entscheidungen. Hier sei aber auch ‚Anerkennung‘ vor allem durch Lob sehr wichtig. – Die soziale Bestätigung hingegen sei eher auf kognitive Einflüsse bezogen. Damit meint Grom die „Plausibilitätsstrukturen“, das heißt Werte und Normen [...], die in einer Gesellschaft selbstverständlich gelten“ (ders. 2000, 103) und auf die aus sozialpsychologischer und wissenssoziologischer Sicht Berger und Luckmann bereits 1969 aufmerksam gemacht hätten.²⁸⁶ Es gehe hierbei um eine durch die Gruppe mitgetragene und verbürgte Form der ‚Gewissheit‘ oder einer ‚stellvertretenden Überzeugung‘. Diese Form des sozialen Erlernens von Religiosität befinde sich angesichts einer höchst ausdifferenzierten Gesellschaft, die sich als individualisiert und pluralistisch versteht, in einer gewissen Diskrepanz hinsichtlich der Verbindlichkeit religiöser ‚Plausibilitätsinstanzen‘. Hier ist hinzuzufügen, dass das besonders für Ostdeutschland anzunehmen ist, wo (wie hier im Kapitel I.1 dargestellt wurde) Religion ihre Plausibilität nicht mehr allein durch die kirchlichen Institutionen bzw. Gruppen oder gar durch ein von ihnen vertretenes ‚Sinnstiftungsmonopol‘ gewinnt. – In diesem Lichte betrachtet erscheint es besonders überzeugend, dass Grom die sozial bestätigende Bedeutung der Familie für die religiöse Fremdsozialisation herausstellt. – Doch ist auch gegenüber der Fremdverstärkung und sozialer Bestätigung das Bemühen der Kinder um eine *eigenständige Beant-*

286 Mit Verweis auf Berger, P.L./Luckmann, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit, Frankfurt/M. 1969, 165.

wortung ihrer Fragen hervorzuheben. Nur eine ‚dogmatische Einstellung‘, so Grom, begnüge sich mit der Bestätigung, die eine Autoritätsperson oder ein sozial bestätigendes Umfeld gewähre.

Individuelle Lernprozesse. Die zweite Seite des Modells hebt hervor, was bislang in dieser Gegenüberstellung nur angeklungen ist: die religiöse Selbstsozialisation durch eigene Einsicht, eigenes Erleben und Handeln des Kindes. Diese Aspekte wollen ausdrücken, dass „Kinder mit zunehmender kognitiver Kompetenz und Selbststeuerung (Autonomie) in kognitiver Hinsicht ethisch-religiöse Gedankengänge verstehen und anwenden (Lernen durch Einsicht)“ und, so Grom weiter, „unter emotionaler Rücksicht mit eigenen Vorlieben und Schwerpunkten religiöses Erleben pflegen (Lernen durch Selbstverstärkung) und bezüglich ihres Verhaltens eigene Versuche unternehmen (Lernen durch eigenes Handeln) können“ (ders. 2000, 110; kursiv von MF). Diese eigene religiöse Sozialisation ist, da sie ihren Ort und ihre je eigene Gestaltung per se in jedem Individuum selbst hat, hier weniger ausführlich zu beschreiben. Sie ergibt sich aber überall da, wo bei aller religiösen Strukturierung durch Fremdsocialisation dem Kind Raum und damit Freiheit bleibt für sein je eigenes religiöses Denken, Handeln und Empfinden. – Der empirische Teil dieser Arbeit wird diesen Aspekt ausführlich illustrieren.

b) Ziele und Dimensionen religiöser Sozialisation

Groms Modell von religiöser Sozialisation *ermöglicht* nicht nur die eigene Kompetenz von Kindern, es betont sogar die unabdingbare *Notwendigkeit* der individuellen Lernprozesse. Aber erst die Wechselwirkung zwischen Fremd- und Selbstsocialisation bildet die Dynamik für einen Prozess, der zum Ziel hat, was das Anliegen von Sozialisation überhaupt ist, nämlich „den sinnhaften Aufbau, die Stabilisierung u. – wenn nötig – die Restitution von personal-sozialer Identität in alltäglich-lebensweltlicher sowie lebensgesch[ichtlicher] Hinsicht“ (Drehse 2001, Sp. 2012; Einfügung MF). (vgl. auch Abschnitt I.3.1.1) Im Besonderen aber zielt *religiöse* Sozialisation auf die Aneignung der Kompetenzen, die der spezifischen Funktion von Religion entsprechen, nämlich den Umgang (im Sinne von ‚Coping‘) mit den Kontingenzen des Lebens. (vgl. Unterkapitel I.1.4 Religion als Kontingenzbewältigung mit Transzendenzbezug) – So formt sie nach Drehse in kognitiver Dimension „die Unbestimmbarkeit der Welt in die Bestimmtheit“ (ders. 2001, Sp. 2012) einer Weltansicht wie der Selbstwahrnehmung. Auf normativer Ebene wirkt sie „durch die Vermittlung

von Werten u. Normen, Ordnungsbildern u. Handlungspräferenzen“ (ebd.) handlungsanleitend, und in emotionaler Hinsicht zielt sie auf die „Durchordnung der inneren Affektlage, indem sie für Kontingenzerfahrungen [...] Symbole bereitstellt, die zur Bearbeitung ambivalenter Konfliktlagen taugen“ (ebd.)²⁸⁷. – Mette buchstabiert diese Ziele aus Sicht der Identitätsentwicklung durch (vgl. ders. 2001a), und Grom wendet sein Modell religiöser Sozialisation in erster Linie auf die „Grundfrage und den Kernbereich christlicher Religionspädagogik“ (ders. 2000, 115) an – in kognitiver Dimension auf das ‚Gottesverständnis‘ und in emotionaler wie handlungsanleitender Richtung auf die ‚Gottesbeziehung‘. (vgl. ebd. 115–230) – Diese Aspekte des Gotteskonzeptes werden auch im Zentrum der empirischen Untersuchungen im II. Teil dieser Arbeit stehen, allerdings – was ja das besondere Anliegen der vorliegenden Untersuchung ist – unter deutlicherem Bezug zu den Bedingungen religiöser Sozialisation im konfessionslosen Kontext (in Ostdeutschland).

c) *Anfragen zur Ambivalenz menschlicher Grunderfahrungen und ‚Erziehung‘*
Auch Domsen fragt in seinem Buch „Familie und Religion“ (2004) prinzipiell in sozialisatorische Richtung. Er spricht ebenso von religiöser Sozialisation als ‚wechselseitigem Prozess‘, von Kindern als ‚gleichberechtigten Partnern eigenen Rechts‘, daher von ‚sozialisatorischer Interaktion‘ und ‚gemeinsamem Handlungsspielraum‘. (vgl. ders. 2004, 280 u. ö.) – Allem voran aber bedeute religiöse Sozialisation für ihn ‚implizite und explizite religiöse Erziehung‘. Dabei sei ‚implizite religiöse Erziehung‘ im Ziel darauf ausgerichtet, den Kindern menschliche Grunderfahrungen, besonders die, „unbedingt erwünscht und angenommen zu sein“ (ebd.)²⁸⁸, ‚anzubieten‘ und zu ‚sichern‘, um die Kinder letztlich „ansprechbar zu machen [...] für die Verkündigung unseres Glaubens“²⁸⁹, was der ‚expliziten religiösen Erziehung‘ entspreche, die wiederum ‚hinweisend‘ und ‚einweisend‘ praktiziert werden sollte. (vgl. ebd. 280ff.)²⁹⁰

287 So auch Schweitzer 1987, 187 mit Bezug auf Scharfenberg, J./Kämpfer, H.: Mit Symbolen leben. Soziologische, psychologische und religiöse Konfliktbearbeitung, Freiburg 1980; vgl. auch Biehl 1984, 51ff.

288 Mit Verweis auf Martina Blasberg-Kuhnke (1998, 16–18).

289 Bei Domsen (ebd. 281) so zitiert aus Krappmann, Lothar: Symbole, Riten, Festlichkeit, in Caritasverband der Diözese Münster (Hg.): Religiöse Erziehung und christliche Gemeinde. Dokumentation der religionspädagogischen Wochen im Bistum Münster, Münster 1981, 16–33, hier 16f.

290 Hier finden sich wesentliche Bezüge zu Mettes „Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung“ von 1983 (besonders 283ff.).

So sehr die Vermittlung von ‚Urvertrauen‘ zu unterstützen ist, so deutlich stellt sich aber für mich auch die Frage, ob religiöse Empfindungen, wie sie sich in biblischen, aber auch anderen Texten artikulieren, nicht ein noch weiteres Spektrum zeigen und diese Weite nicht auch notwendig und letztlich förderlich sein kann. Die Erfahrungen ‚anderer Art‘ stehen zwar nicht im Interesse bewusster Vermittlung, aber sie dürfen m. E. auch nicht einfach (wie bei Domsgen) unbeachtet bleiben oder einseitig ‚schlecht‘ konnotiert werden. – Was ist beispielsweise mit den Erfahrungen des willkürlichen Ausgesetzt-Seins ins Leben, dem des Getrennt- und Verlassen-Seins von Gott und den Menschen, was mit dem Gefühl der Heimatlosigkeit und des Andersseins und wie verhält es sich mit der menschlichen Grunderfahrung der Begrenztheit, der Gefährdung und des Scheiterns des Lebens? – Auch die Autorin, die Domsgen hier zitiert, zählt in ihrem Text ein weiteres Spektrum an ‚elementaren Kindheitserfahrungen‘ auf, als er wiedergibt. Neben den zum Teil bereits genannten Erfahrungen spricht sie z. B. auch von Streit und Krankheit. (vgl. Blasberg-Kuhnke 1998, 17f.) Erst vor diesem weiten Erfahrungshorizont gewinnt (auch in ihrem Text) die Grunderfahrung vom ‚unbedingten Angenommensein‘ Gestalt. – Domsgen spricht demgegenüber von „Schattenseiten“²⁹¹ der kindlichen Entwicklung, von „Gefährdungen“, die zu „struktureller Beeinträchtigung impliziter religiöser Erziehung“ (ebd. 286) werden können. Als Beispiele bringt er die „permanente Bedrohung für Kinder“ (ebd.) im Straßenverkehr, in dem sich die Kinder „einem für sie ganz und gar nicht einsichtigen funktionalen Zusammenhang unterordnen“ (ebd.) müssten, der s. E. „die Entfaltung der Persönlichkeit in massiver Weise einschränkt“ und die „Herausbildung von grundlegendem Vertrauen zum Leben behindert“ (ebd.). Zu solchen „strukturellen Hindernissen impliziter religiöser Erziehung“ gehörten auch „die Erfahrung materieller Unsicherheit“ bei Kindern, die auf Sozialhilfe angewiesen seien und „die durch die Medien vermittelte Beschleunigung des Lebens“ (ebd.). – Aber was für ein Gott wird Kindern vermittelt, der, weil er ‚unbedingte Liebe‘ ist, nicht auch bedrohlich erfahren werden kann, der nicht auch Strukturen abfordert, in die man sich weithin zu fügen hat, der nicht auch als zurückgezogen und verborgen erlebt wird? Ist die ‚Erfahrung materieller Unsicherheit‘ eine zu

291 Mette, auf den sich Domsgen immer wieder bezieht, fragt selbst (mit einem Zitat von Lothar Krappmann): „Wenn Kinder nicht [...] Licht und Dunkel [...] kennenlernen, wie sollen sie dann die Sprache des Glaubens verstehen?“ (ders. 1983, 285f.; Einfügung MF)

vermeidende, eine, die ‚Gott‘ als dem ‚Geber aller guten Gaben‘ entgegenstände? Verstärkt sich nicht durch die Schnelligkeit des Lebens auch das Bedürfnis, zur Ruhe zu kommen und sich zu versenken? Oder umgekehrt möchte man hier fragen: Ist ‚Gott‘ etwa zu langsam für unser Leben?²⁹²

Mit diesen Pointen möchte ich nur darauf hinweisen, dass gelungene religiöse Sozialisation m. E. nicht allein auf solchen kindlichen Grunderfahrungen basieren kann, die von Erwachsenen dazu bestimmt und selektiert wurden, – etwa auf der von einem speziellen Gottesbild geleiteten Auswahl bestimmter ‚förderlich‘ oder ‚positiv‘ empfundener religiöser Erfahrungen. Wenn religiöse Sozialisation im Rahmen von Fremd- und Selbstsozialisation betrachtet wird, dann ist die Vielfalt und Ambivalenz religiöser Erfahrungen und Phänomene, die das Kind von außen betreffen bzw. die es selbst erlebt, wahr- und ernstzunehmen. – Denn erst auf der Basis ihrer eigenen Ambivalenz ermöglichen es religiöse Symbole, wiederum ambivalente Gefühlslagen zu bearbeiten. (vgl. Drehsen 2001, Sp. 2012)²⁹³ – Deshalb ist die Vielfalt religiöser Erfahrung ins Gespräch zu bringen, ohne dabei zuerst die ‚Sicherung‘ ausgewählter systemkompatibler Erfahrungen im Blick zu haben. – Selbst Domsgens Hauptgewährsmann Mette sagt deutlich, dass es ihm vielmehr um „eine entschlossene Abkehr von einer allzu stark kirchenbezogen orientierten Sicht der religiösen Erziehung“ (Mette 1983, 285) gehe.²⁹⁴ Hier ist die gleiche theologische Offenheit notwendig, die bereits im Exkurs zum Gotteskonzept angesprochen wurde. (vgl. Abschnitt I.2.2.2.b) Bei aller Liebe, Gerechtigkeit und Hoffnung auf eine menschen- und welttranszendierende Macht, wovon christliche Religiosität in ihrem Grunde motiviert ist, macht doch auch Grom darauf aufmerksam, dass gerade in der Fremdsozialisation, beim ‚Lernen durch Instruktion‘ der Merkmale christlichen Glaubens keine Indoktrination erfolgen darf, die „dissonante Elemente“ unterschlägt, „Einwände und

292 Vgl. zu diesen Anfragen den Unterabschnitt zum Gotteskonzept der Rostocker Studie bzw. dieser Arbeit (I.2.2.2.b), wo ich bereits angemerkt habe, dass es mir in theologischer Hinsicht darauf ankommt, Kindern keine zu einseitige Idealvorstellung von ‚Gott‘ zu implementieren.

293 Vgl. auch das Anliegen Rainer Oberthürs, den Kindern „die Spannung und Zwiespältigkeit menschlicher Welt- und Gotteserfahrung, die wir aushalten sollen“ (ders. 2003, 55), zu vermitteln.

294 Ferner legt auch Mette nahe, dass die zentralen Probleme, um die die religiöse Thematik letztlich kreise, die „sich einstellenden Erfahrungen des ständigen Wechsels zwischen Ganzheit und Diffusion, Bindung und Trennung, Zu- und Abwendung, Distanzierung und Selbstfindung etc. sind“ (ders. 1983, 302).

Alternativen“ verschweige „oder nur verkürzt oder abwertend erwähnt“ (Grom 1996, 36; vgl. ders. 2000, 95).

3.1.3 Religiöse Sozialisation im Modell von ‚Struktur und Freiheit‘

Das, was bislang zur Sozialisation im Allgemeinen und zur religiösen im Besonderen herausgearbeitet wurde, soll nun im Folgenden in einem eigenen Modell ‚aufgehoben‘ werden.

Grundlegend für dieses Modell ist die Beobachtung der Komplexität und Ambivalenz von (religiösen) Sozialisationsprozessen, wie sie sich ausgehend von Geulens Definition besonders in den theoretischen Ansätzen von Mead, Erikson, Leu und bei Grom gezeigt haben. – Doch auch und gerade die vielen empirischen Erkenntnisse, besonders die, die im Hintergrund dieser Arbeit stehen und noch ausführlich darzubieten sind, geben „Einsicht in die grundsätzliche Ambivalenz von Religion“ (Mette 2001a, Sp. 853) bzw. religiöser Sozialisation: Die verschiedenen Momente werden erkennbar im Wechselspiel zwischen einer Strukturierung, die das Individuum als eher heteronom durch seine Umwelt erfährt und seinen stärker autonom bestimmten oder kreativ hervorgebrachten Äußerungen und Gestaltungen. Die Interaktion zwischen sozialen und individuellen Lernprozessen ist ein Indiz für die sich mindestens zwischen zwei Kraftfeldern bewegende Dynamik von (religiöser) Sozialisation.

Dieser Raum sollte weit genug sein, dass in ihm die vielfältigen zum Teil selbst ambivalenten Dimensionen von Religiosität wahrgenommen werden können, wie sie sich kognitiv in tiefer gehender Erkenntnis und gleichzeitig deren Begrenztheit ausdrücken oder emotional, z.B. in den Affekten von höchster Dankbarkeit, schlechthinniger Abhängigkeit oder einer tiefsten Verlassenheit. In diesem beweglichen Raum entfaltet Religiosität ihre ebenso spezifischen wie ambivalenten Funktionen der Kontingenzbewältigung, nämlich durch Öffnen oder Schließen des Reflexionshorizonts. (vgl. Luhmann, im Abschnitt I.1.1.3.a) – Diese Bewegung ist aber, wie auch schon angedeutet, überall da gefährdet, wo einer der beiden Pole einen zu starken Einfluss gewinnt bzw. zu schwach ausgeprägt ist. Auch hier tritt das hervor, was mit ‚Ambivalenzen‘ (von Religion) angedeutet wurde, nämlich, dass sich ein Individuum von seiner (religiösen) Umwelt durch anhaltende Instruktion und Vorgaben völlig determiniert fühlen kann oder das weitgehende Fehlen von Strukturen ihm den Eindruck von Orientierungslosigkeit oder Gleichgültigkeit vermittelt.

a) *Leben in Grundspannungen*

Wie noch andere theologische und psychologische Entwürfe zeigen, sind Lebensprozesse überhaupt von Spannungen gegensätzlicher Kräfte, also Ambivalenzen, gekennzeichnet. Zwei m. E. prägnante Ansätze, je ein theologischer und ein psychologischer seien hier kurz vorgestellt:

Tillichs ‚fundamentale Polaritäten‘. Es ist Tillichs ‚Frage nach dem Sein‘, die zuerst auf eine ‚fundamentale Gliederung‘ all dessen stößt, was ist: nämlich auf die ‚Subjekt-Objekt-Struktur‘ alles Seienden bzw. auf ein ‚Selbst-Welt‘-Verhältnis. (vgl. ders. 1956, 195) Über dieses ambivalente Verhältnis, in dem auch jeder Mensch stehe, sagt Tillich: „Wenn der Mensch auf seine Welt blickt, blickt er auf sich als einen unendlichen kleinen Teil seiner Welt. Obgleich er das Zentrum der Perspektive ist, ist er auch ein Teil dessen, was in ihm zentriert ist, ein Teil des Universums“ (ebd. 202). Diese Pole seien also auch immer aufeinander angewiesen. – Die Elemente, die diese Subjekt-Objekt-Struktur nun konstituierten, haben ebenfalls eine polare, ambivalente Verfassung. Tillich spricht von drei ‚Polaritäten‘ (oder ‚fundamentalen Elementen-Paaren‘), in denen der Mensch den polaren Charakter alles Seienden erfahre: (I) ‚Individualisation und Partizipation‘, (II) ‚Dynamik und Form‘ sowie von (III) ‚Freiheit und Schicksal‘. (vgl. ebd. 195) Er macht darauf aufmerksam, dass jeder Pol nur insoweit sinnvoll sei, „als er sich durch sich selbst auf den entgegengesetzten Pol bezieht“ (ebd.).

(I) So sei Individualisation nur mit Partizipation zusammenzudenken. Bezogen auf die menschliche Sozialisation (oder Identitätsbildung) heißt das, dass die Personwerdung und Gemeinschaft nicht zu trennen sei oder wie Tillich es formuliert: „kein Individuum existiert ohne Partizipation, und kein personales Sein existiert ohne gemeinschaftliches Sein.“ (ebd. 208)

(II) Das gleiche gilt auch für das Paar von ‚Dynamik und Form‘: (vgl. ebd. 210–214) Alles menschliche Erkennen und Gestalten sei nur möglich, weil sich das Sein durch Form, d. h. durch beständige Strukturen und Intentionalität, auszeichne. Trotzdem wird die Wirklichkeit immer wieder neu erlebt und gestaltet. Das sei das dynamische Element allen Seins, dass es sich nicht auf ein und dieselbe Struktur festlegen lasse, sondern offen sei für neue Formvarianten, motiviert von einer beständigen nach Wachstum wie Veränderung strebenden Macht oder, wie Tillich es nennt, ‚schöpferische Vitalität‘. Diese sei darauf aus, vorgegebene Strukturen und Formen immer von Neuem zu transzendieren, ohne die erkennbare Form zu verlieren.

Hier liegt (ontologisch betrachtet) die Kreativität des Menschen begründet, durch die er ihm gegebene Formen ständig neu verbindet.²⁹⁵

(III) Die dritte und m.E. spannungsreichste Polarität, in der sich die Menschen im Laufe ihres Lebens wiederfinden, ist die Ambivalenz, die Tillich in der Spannung von ‚Freiheit und Schicksal‘ sieht. (vgl. ebd. 214–218) Sie spricht von der Erfahrung, in meinem Leben einerseits freie und verantwortliche Entscheidungen treffen zu können, d.h. also Argumente und Motive frei abwägen und voneinander ‚scheiden‘ zu können. – Doch „die unbestimmt breite Basis“ (ebd. 217), aus der unsere Entscheidungen hervorgehen, bezeichnet Tillich als Schicksal: „Es ist die Konkretheit unseres Seins“ (ebd.), deren Totalität, die unsere je eigenen Entscheidungen wesentlich bestimmen. Zu dieser Totalität zählt Tillich beispielsweise: „Körperstruktur, psychische Strebungen, geistiger Charakter, die Gemeinschaften, zu denen ich gehöre, die nicht erinnerte und die erinnerte Vergangenheit, die Umgebung, die mich geformt hat, die Welt, die mich geprägt hat [...] auch alle meine früheren Entscheidungen.“ (ebd.) – Schicksal sei also nicht als eine fremde Macht zu verstehen, die mich determiniert, sondern: „Ich bin es selbst, und zwar geformt durch Natur, Geschichte und mich selbst. Mein Schicksal ist die Basis meiner Freiheit, meine Freiheit partizipiert an der Formung meines Schicksals.“ (ebd.)

Das erste Element dieser Polaritäten, wie sie sich in der menschlichen Erfahrung widerspiegeln, drücke „die Selbstbezogenheit des Seienden aus, seine Macht, etwas für sich zu sein“ (ebd. 195), eben seine Subjekthaftigkeit, während das zweite Element „die gegenseitige Abhängigkeit alles Seienden“ (ebd.) zur Sprache bringe, seine Objekthaftigkeit. – Ich verstehe das erste selbstbezogene Element als Ausdruck freiheitlicher Phänomene, und alles, was mein Teil-Sein beschreiben möchte, als Strukturierung meines Daseins im engeren Sinne.

295 Der Vergleich mit einem Baum, den auch Tillich verwendet, (vgl. ders. 1956, 210) zeigt, wie Dynamik und Form aufeinander bezogen bleiben: Das allgemein Charakteristische eines Baumes, z.B. einer Linde, ist immer an gleichbleibenden Formmerkmalen wiederzuerkennen, wie es von Pflanze zu Pflanze weitergegeben wird (vergleichbar dessen, was anthropologisch das Menschsein ausmacht und an besonderen Eigenschaften, biologisch betrachtet, innerhalb einer Familie durch die Gene weitergegeben wird) – und doch gleicht kein Baum (wie kein Mensch) dem anderen; die Individualität und die Spontaneität des Lebens schafft immer Neues, ohne sich dabei zu verlieren. Oder: die Kreativität des Seins äußert sich in dem kreativen Dasein jedes Menschen neu.

Diese beiden Elemente stellen ein so grundsätzliches Prinzip dar, dass sie immer wieder Gegenstand von Diskursen und Modellen geworden sind, in denen der Mensch sein Dasein zu beschreiben versuchte. Exemplarisch sei hier nur auf die Diskussion des Freiheitsbegriffes, etwa in der von Martin Luther herausgestellten Dialektik, verwiesen.

Scharfenbergs ‚Grundambivalenzen‘ seelischer Affekte. Ein zweiter Entwurf mit ganz ähnlichen polaren Elementen bzw. Ambivalenzen wie bei Tillich findet sich auch in der Psychologie wieder – so bei Joachim Scharfenberg. In seiner „Einführung in die Pastoralpsychologie“ (1994) versucht er, ebenfalls anhand dreier ‚Grundambivalenzen‘²⁹⁶ die Vielfalt seelischer Affektlagen zu systematisieren: (vgl. ebd. 54–57) Für ihn ergeben sich (I) in zeitlicher Dimension die Pole von ‚Regression und Progression‘²⁹⁷, (II) in räumlicher Sicht ‚Partizipation und Autonomie‘²⁹⁸ und (III) auf der Ebene der Wirklichkeitswahrnehmung ‚Anpassung und Phantasie‘²⁹⁹. – Auch für Scharfenberg ist es wichtig, dass diese Ambivalenzen als Paare konzipiert sind und „es sich mit unserer Vorstellung von Gesundheit nur verträgt, wenn eine gewisse Ausgewogenheit zwischen den jeweiligen Polen zustande kommt“ (ebd. 56). Jegliche einseitige Verabsolutierung des einen oder anderen Pols vermittele „ein Erscheinungsbild, das wir irgendwie als ‚krank‘ oder ‚unnormale‘ empfinden“ (ebd.). – M. E. lassen sich wie bei Tillich auch hier die beiden Grundpole von selbstbezogener Freiheit und strukturierender Eingebundenheit erkennen. (Interessanterweise bringt Scharfenberg am Ende seines Buches (vgl. ebd. 220) ein Schema von Begriffen, das andeutet, wie diese ambivalenten Phänomene einander in der Theologie, der Psychologie, in der Entwicklung eines Menschen, in Geschichte und Gesellschaft korrespondieren und welche Mythen und Symbolfelder jeweils Ausdruck dieser Spannungsfelder sind.)

296 Mit Verweis auf den Zürcher Psychiater Eugen Bleuler (einen Zeitgenossen Freuds und Vorgesetzten Jungs), der nach Scharfenberg diesen Begriff ursprünglich eingeführt haben soll. (ohne nähere Angabe)

297 Einerseits „zurückzugehen und Vergangenheit noch einmal erleben zu können“ (ebd. 55) und andererseits sich vorwärts zu wünschen.

298 „Ich stehe im Raum, mit den Füßen unauflöslich an die Erde gebunden, aber mein Gesicht zum Himmel erhoben. Ich kann mich gar nicht anders fühlen, als gleichzeitig Teil des Ganzen zu sein und doch auch eine unverwechselbare Individualität.“ (ebd.)

299 Zum einen „mich auf meine mich umgebende Lebenswirklichkeit total einzulassen, [...] und mich ihr anzupassen“ (ebd.) oder dass ich mir „meine Wirklichkeit ganz anders vorstelle, als sie offenbar faktisch ist. Manchmal bringt sie mich dazu, sie dann auch später in diesem Sinne zu verändern.“ (ebd.)

Wenn nun das Prinzip der Ambivalenzen so grundsätzlich für das menschliche Dasein schlechthin erscheint, wie aus den bis hier erläuterten Modellen und Ansätzen hervorgeht,³⁰⁰ dann muss auch der im Folgenden vorgestellte eigene Ansatz, anhand dessen Grundprinzipien religiöser Sozialisation erklärbar werden sollen, ein dynamisch ambivalentes Grundprinzip erkennen lassen. Denn jegliche Kompetenzen, die es im Hinblick auf Religion auszubilden gilt (s.o. 3.1.2.b), können durch den Sozialisationsprozess im Allgemeinen und durch die weltanschaulichen ggf. religiösen Themen im Besonderen per se nicht von diesen Prinzipien absehen.

b) Religiöse Sozialisation in der Balance zwischen Struktur und Freiheit

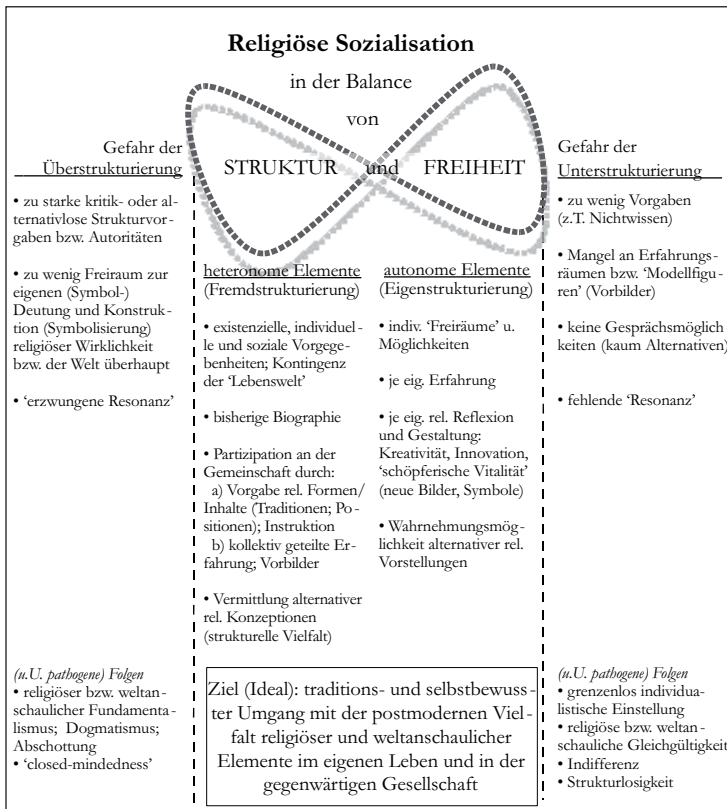
Für meinen Ansatz hat sich auf der Basis der vorangehenden Modelle eine Grundambivalenz herauskristallisiert, die ich mit ‚Struktur und Freiheit‘ benennen möchte und innerhalb deren dynamischer Balance der Prozess religiöser Sozialisation gedeihen kann.

Wenn die argumentative Herleitung dieses Modells im Aufbau der Arbeit auch rein theoretisch erfolgt, befindet es sich doch in ständiger Korrespondenz zu den Daten der Rostocker Kinder. Sie lieferten (im Sinne eines produktiven Zirkels) die ersten Assoziationen zur Modellbildung. Einflüsse aus der Auswertung korrigierten das Modell immer wieder in feinen Nuancen und regten zu einer weiteren theoretischen Beschäftigung im Forschungsverlauf an.

Die heteronomen Elemente. In dem Schema (auf der folgenden Seite) ist erkennbar, dass die ‚heteronomen Elemente‘, die stärker auf der Strukturseite zu finden sind, jegliche existenzialen, individuellen und sozialen Vorgegebenheiten und Grenzen umfassen, die in irgendeiner Weise die konkrete ‚Lebenswelt‘ des Einzelnen bestimmt und seine Biographie gezeichnet haben. Zu denken ist dabei an das, was Tillich als ‚Totalität des Schicksals‘ beschrieben hat oder was bei Leu die Elemente der gesellschaftlichen Bedingungen und den Bereich der Vergangenheit ausdrückt oder bei Scharfenberg je der partizipierende, regressive und anpassende Pol. Die Parallelen ließen sich noch weiter führen. – Im Hinblick auf die Religiosität finden wir hier alle Formen religiöser Fremdsocialisation wieder, wie sie in Groms Modell beschrieben wurden. Diese Seite ist von der Konfrontation mit Standpunkten und Positionen, aber auch von deren Vielfalt gekennzeichnet.

300 Vgl. auch Biehl 1985, besonders 57ff.

Über Grom hinaus möchte ich hier auch auf die Strukturen verweisen, in denen besonders im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands eine dezidiert religiöse Sozialisation (etwa durch Kirche, Gemeinde oder fortlaufenden Religionsunterricht) durch die Vermittlung diverser anderer, zum Teil säkularisierter oder auch religiöser Weltanschauungen ersetzt wurde. (vgl. dazu Abschnitt I.1.2.2) Auch eine explizit atheistische oder areligiöse Weltsicht kann für die religiöse Entwicklung eines Kindes prägende heteronome Elemente vorgeben. – Das Fehlen dezidiert religiöser Einflüsse bedeutet also noch nicht unbedingt eine Leerstelle auf der Strukturseite religiöser Sozialisation.



Modell von Struktur und Freiheit

Die „autonomen Elemente“. Diese sind eher auf der mit ‚Freiheit‘ gekennzeichneten Seite angesiedelt. In diesen Elementen kommen die vielfältigen individuellen Möglichkeiten und Kompetenzen zum Tragen, die den Einzelnen über die Basis seiner heteronomen Bedingtheit hinausverweisen, – sei es, wie Geulen sagt, durch ‚kreatives Handlungspotenzial‘ und innovative Neugestaltung vorliegender geistig-kultureller Formen und Strukturen, was Tillich wiederum als ‚schöpferische Vitalität‘ bezeichnet. Oder sei es, dass sich die Freiheit des Individuums auch in selbstreflexiven und autonomen Entscheidungen zeigt, – etwa wie bei Grom, in einem religiösen Lernen, das durch eigenes Erleben, eigene Einsicht und selbstbestimmtes Handeln immer wieder die kirchlichen und dogmatischen Vorgaben aufricht und die ihm gesetzten Grenzen auf die je eigene Lebenssituation abändert. – Der freiheitliche Pol in der (religiösen) Sozialisation kommt damit allgemein der erweiterten Auffassung der entwicklungspsychologischen Potenziale entgegen, wie sie mit dem oben ausgeführten ‚Perspektivenwechsel in der Kinderforschung‘ verbunden ist. Im Besonderen aber entspricht das hier entwickelte Modell den neu wahrzunehmenden theologischen Kompetenzen des Kindes, (‚Kindertheologie‘) – seiner religiösen bzw. theologischen Eigenständigkeit und Spontaneität, die neben den vorgegebenen Strukturen Freiräume zu ihrer Entfaltung sucht. (vgl. Kapitel I.2)

Versteht man den Oberbegriff dieses Modells als ‚Struktur‘, so sind die autonomen Elemente im Prinzip auch strukturell verfasst. Aber diese Strukturen hat das Subjekt bei entsprechend vorhandenen Freiräumen sehr individuell und unabhängiger von Vorgaben entwickelt. Von daher ließe sich (analog zu Fremd- und Selbstsozialisation) auch von Fremd- und Selbst- bzw. Eigenstrukturierung sprechen, wobei letztere natürlich die notwendigen Freiräume voraussetzt.

Die Gefahren von Überstrukturierung und Unterstrukturierung. Wie in den Modellen, auf die ich zurückgreife, sind auch hier die beiden Pole auf Interaktion angewiesen. Dieses Wechselspiel, das sie miteinander in Bewegung und dadurch – einem fahrenden Fahrrad gleich – in Balance hält, möchte ich in dem Schema durch diese schwingende, schleifenartige Kurve angedeutet haben. Kommt diese gedachte Bewegung auf einer der beiden Seiten zum Stillstand, steht (religiöse) Sozialisation entweder in der Gefahr der Über- oder Unterstrukturierung (bzw. Strukturlosigkeit). – Zu starke kritik- oder alternativlose Strukturvorgaben nehmen den notwendigen Freiraum, der zur aktiven Deutung und Konstruktion religiöser Wirklichkeit notwendig erscheint. Religiöse Sozialisation kann in diesem

Fall bestimmt sein von einer fundamentalistischen Einstellung³⁰¹ bzw. von Dogmatismus.

Zur Überstrukturierung. Grom versteht ‚dogmatistisches‘ (sic!)³⁰² Verhalten zunächst allgemein als „eine bestimmte Art, die eigene Meinung gegen abweichende Ansichten aufrechtzuerhalten“ (ders. 1996, Anhang III, 382). Ausgehend von den Untersuchungen von M. Rokeach³⁰³ bestimmt er eine ‚dogmatische Einstellung‘³⁰⁴ näher: Wer eine solche vertritt, neige dazu, „sich stark an ‚geschlossenen‘ statt an ‚offenen‘ Überzeugungssystemen zu orientieren (closed-mindedness versus open-mindedness)“ (383, kursiv i. O.; Einfügung MF). – Im Gegensatz zu Rokeach zeigt Grom aber, dass kirchliche Religiosität nicht per se mit Dogmatismus verbunden sein müsse, sondern „dass man religiöse Überzeugungen sowohl in einer ‚offenen‘ als auch in einer ‚geschlossenen‘ Einstellung und Denkstruktur vertreten kann“ (384, kursiv i. O.). Grom arbeitet von da ausgehend zwei Grundzüge des Dogmatismus heraus: (I) „Das Akzentuieren der Unterschiede“ (385, i. O. kursiv), und zwar mit der Neigung, dass Gemeinsames übersehen und die Menschen, die eine andere Meinung vertreten, intolerant und verwerfend abgewertet würden; und (II) „Das Sichabschließen vor verunsichernden Ideen und Personen und das Sichstützen auf Gleichgesinnte und auf Autoritäten“ (386, i. O. kursiv).

Was Grom hier beschreibt, sind jeweils die extremsten Bedingungen, unter denen religiöse Sozialisation stattfinden kann. Aber auch er macht an verschiedenen Stellen darauf aufmerksam, dass die freiheitlichen Momente schon da eingeschränkt werden, wo Kinder beispielsweise nur mit Widerwillen oder gar unter Zwang unterwiesen werden. (ders. 2000, 92. 99) Ich denke dabei an Kinder, die nur unter Druck ihrer Eltern kirchliche Veranstaltungen zu besuchen haben oder die sich von institutioneller Seite (z. B. einer Kirchgemeinde) mit bestimmten Erwartungen überlastet fühlen, etwa um konfirmiert zu werden. Zu einer Überstrukturierung kann es aber auch unwillkürlich und unhinterfragt überall da kommen,

301 Grom versteht darunter einen Biblizismus, der von einer Verbalinspiration der Bibel ausgeht und wortwörtliche Interpretationsmethoden (Literalismus) anwendet. Beispielsweise erscheint dann gegenüber der Schöpfungsvorstellung die Evolutionstheorie als undenkbar bzw. unvereinbar. (vgl. ders. 1996, 37)

302 Die Einfügung ‚-ist-‘ deutet hier im Unterschied zu ‚dogmatisch‘ auf ein Extrem hin.

303 Mit Verweis auf Rokeach, M.: The open and closed mind, New York 1960.

304 Wenn Grom an dieser Stelle M. Rokeach zitiert, dann verwendet er allerdings in dessen Sinne den Begriff ‚dogmatisch‘, wo eigentlich ‚dogmatistisch‘ gemeint ist.

wo selbstverständlich keine alternativen Denk- und Handlungsweisen zur Sprache kommen, weil die Kinder in einem gewissen Rahmen wie abgeschottet aufwachsen (möglicherweise in einer Pastorenfamilie). Unter solchen Bedingungen kann es, wie Grom bestätigt, (vgl. ebd. 29.46) zur ‚unreflektierten Übernahme‘ von Glaubensaussagen und religiös anmutenden Verhaltensweisen kommen, die für den Einzelnen keinen Lebensbezug haben oder sogar als lebensbehindernd empfunden werden können. Weitere Beispiele für solche Gefährdungen und deren (u.U. pathogenen) Folgen werden im nächsten Unterkapitel (I.3.2, besonders Abschnitt 3.2.3) von verschiedenen Seiten beleuchtet.

Die Gefahren, die aufgrund der Ambivalenz religiöser Sozialisation auftreten können, haben spätestens seit Tilmann Mosers autobiographischem Bestseller „Gottesvergiftung“ (1978 [zuerst 1976]) eine gewisse abschreckende Aufmerksamkeit für die pathologischen Auswüchse von Religion erregt – aber auch zunehmend eine kritischere Wahrnehmung bewirkt, besonders in religionspädagogischen Kreisen (vgl. Mette 2001a, 853). – M.E. darf aber der Blick nicht bei den kirchlich-religiösen Überstrukturierungen haften bleiben, sondern muss der Möglichkeit solcher Gefahren auch im entkonfessionalisierten Kontext bei nicht explizit religiösen Weltanschauungen (s. o.) gewahr werden. – Besteht nicht in einer Familie, in der aus einer beispielsweise dezidiert atheistischen Anschauung heraus nicht über Religion gesprochen wird (oder nur in pejorativer Hinsicht), ebenso die Gefahr von ‚Dogmatismus‘ wie auf kirchlichem Gebiet? Oder ist es nicht auch eine Art ‚Fundamentalismus‘ oder ‚closed-mindedness‘, wo in vergleichbarer Weise etwa nur ausgesprochen pragmatische oder materialistische Lebensanschauungen Geltung haben und wo daher kein Raum bleibt für die Äußerung religiöser Empfindungen bzw. Vorstellungen? – Besonders im Osten Deutschlands sind diese Fragen in Anbetracht der stark nachhaltig wirkenden ideologischen Überformung zu DDR-Zeiten nicht von der Hand zu weisen, sondern bei der Forschung an Kindern (wie in Rostock) mit einzubeziehen. (vgl. Abschnitt I.1.2.1 sowie die Ausführungen in den folgenden Abschnitten, besonders den Exkurs zu *Erziehungsmustern in der ehemaligen DDR* unter I.3.2.1.b)

Zur Unterstrukturierung. Andererseits ist aber gerade auch im Osten die Gefährdung durch religiöse oder weltanschauliche Unterstrukturierung nicht außer Acht zu lassen, – wo weitreichende Freiheit von religiösen Einflüssen in Orientierungslosigkeit und Indifferenz umschlagen kann. Das, was besonders im Abschnitt I.1.2.2 immer wieder als ‚religiöse Indifferenz‘

angeklungen ist, hat m. E. hier seinen Ort: Wo offensichtlich kaum religiöse Vorgaben, nicht einmal in Form von Grundinformationen, vorhanden sind, wo aber aus dem Wenigen auch keine eigenen Anschauungen hervorgegangen zu sein scheinen, und vielleicht religiöse Regungen kein Wort finden können, was sie ausdrückt, – da verkehrt sich die Freiheit, bildlich gesprochen, in ein Ödland und eine Leere. Da ist keine Positionierung möglich, da wird bestenfalls alles in gleicher Gültigkeit stehen gelassen mit der individualistischen Behelfsbemerkung, jeder möge doch nach seiner Façon selig werden. – Doch auch auf religiösem Gebiet, das zeigen Fälle aus der Kirchen- und Dogmengeschichte, kann religiöse Offenheit und dogmatische Freiheit in distinktionsarmen Liberalismus umkippen oder einem religiösen Schwärmertum erliegen, das keine institutionellen Grenzen und gesellschaftlichen Normen mehr wahrzunehmen vermag. Religiösen Autonomisten fehlt es deshalb letztlich genauso an Integrationskraft wie den Dogmatisten.

Zur gegenseitigen Bedingtheit von Über- und Unterstrukturierung. Das Modell beinhaltet auch die Möglichkeit, dass die verlorengehende dynamische Balance gleichzeitig sowohl in Elemente der Unterstrukturierung (religiöse Wissens- und Erfahrungsdefizite, Ignoranz und Unsicherheit) als auch in solche von Überstrukturierung zerfallen kann („klare“, eindeutige, feste Strukturen und Erklärungsmuster, vermeintlich Sicherheit vermittelnde Orthopraxie, Dogmatismus).

Grom (1996) zeigt anhand eines Beispiels zum Phänomen des „Dogmatismus“, weiterführende Untersuchungen hätten ergeben, dass „zunehmende Angst zunächst stärkeren Dogmatismus verursacht, dass dann aber die Angst wieder abnimmt, weil und wenn es einem stark geschlossenen Einstellungssystem gelingt, Angst und Verunsicherung zu überwinden. Ausgeprägter Dogmatismus also sozusagen als feste Burg.“ (ebd. 385; i. O. zum Teil kursiv).

Die beiden elementaren Pole stehen sich dabei in höchster Ambivalenz gegenüber. Sie bedingen sich gegenseitig auch außerhalb ihrer dynamischen Balance, ohne jedoch zu einem kommunikativen Ausgleich zu gelangen. Im Bilde der Spannungen betrachtet, bewirken die Potenziale hier keinen Fluss, sondern allenfalls einen Funkenschlag. (Eine räumliche Vorstellung des Modells erleichterte an dieser Stelle das Durchdenken der Möglichkeiten, die es bietet.)

Per se – darauf sei hier noch einmal ausdrücklich hingewiesen – beinhaltet eine Überstrukturierung immer auch eine mögliche Unterstrukturierung, und zwar durch das Fehlen (oder bewusste Ausklammern) alternativer Strukturen. – Umgekehrt schließt eine Unterstrukturierung nicht unbedingt die Möglichkeit einer übermäßigen Strukturierung ein. Es ist nur denkbar, dass entweder die Situation zu vieler Alternativen (Überstrukturierung) in größtmögliche³⁰⁵ Gleichgültigkeit umschlägt oder dass ein bestimmtes Konzept kritik- oder alternativlos bleibt (und deshalb überstrukturierend wirkt), weil sich auf der anderen Seite weder anderes Wissen, Erfahrung noch Gesprächspartner bieten (Unterstrukturierung).

Ob eine Krise nun zuerst als Über- oder Unterstrukturierung (bzw. Strukturlosigkeit) betrachtet wird, hängt m. E. von der Frage nach Ursache und Folge ab, bzw. davon, welches Symptom sich jeweils als dominant erweist.

Eine Referenz zum Modell von ‚Entkoppelung‘ und ‚Resonanzstörung‘. Was hier mit den Begriffen Über- bzw. Unterstrukturierung beschrieben wurde, lässt sich m. E. auch mit Hilfe des Modells sozialer ‚Entkoppelungsprozesse‘ erklären, das Otto Speck in seinem Buch „Chaos und Autonomie in der Erziehung“ (1997) verwendet.

Zunächst steht eine ‚soziale Kopplung‘ für eine kommunikative Beziehung, in der jedes beteiligte System auf Basis einer „strukturelle[n] Gemeinsamkeit“ (ebd. 49) „seine Eigenart entfalten“ (ebd.) kann. (Als Elementar-Beispiel verweist Speck auf die Mutter-Kind-Beziehung.) Eine solche Beziehung entspricht nach meiner Auffassung von Speck der modellhaften Sozialisation in der Balance von Struktur und Freiheit. Im Gegensatz dazu sei unter Entkoppelungen aber gerade der Verlust einer solchen interaktionalen Beziehung zu verstehen, (vgl. ebd. 49f.) – das Auseinanderdriften der heteronomen und autonomen Elemente zu Ungunsten der sozialisatorischen Balance. Eine solche Entkoppelung lasse sich nun wiederum „auf das Verhältnis des Einzelnen zu seiner Umwelt und auf innerpsychische Prozesse beziehen“ (ebd. 50) und zwar insofern, als es durch Entkoppelungen zu einer Störung dieses Verhältnisses kommen könne. Speck verwendet hier den von Luhmann³⁰⁶ eingebrachten Begriff der ‚ökologischen

305 Soweit es jeweils möglich ist, sich dem ‚Zwang zur Wahl‘ durch verweigerte Entscheidung zu entziehen.

306 Mit Verweis auf Luhmann, N.: Ökologische Kommunikation, Opladen 1988.

Resonanzstörungen‘. (vgl. ebd.) Unter Resonanz versteht er die Fähigkeit, auf entwicklungsirritierende „Turbulenzen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt“ (ebd.), wie z. B. auf die „Fülle der sozialen Problemlagen, in die der Einzelne gerät“ (ebd.) angemessen zu reagieren. Eine soziale Entkoppelung könne nun entweder ‚zu wenig Resonanz‘ bewirken, nämlich dann, wenn der Einzelne „sich dem Anspruch entzieht, die eintretenden Turbulenzen abzuklären, und ihre verwirrenden Wirkungen durch eigene Anpassung [...] aufzuarbeiten“; oder es komme zu ‚übermäßiger Resonanz‘ und zwar dann, „wenn sich das eigene System zwar dem erhöhten Anspruch durch die Umwelt stellt, dabei aber überfordert wird“ (ebd.)³⁰⁷.

In Anwendung auf das hier vorgestellte Modell lassen sich m. E. auch weltanschauliche und religiöse Einflüsse auf den Einzelnen als Turbulenzen auffassen, die ggf. zu einer Auseinandersetzung herausfordern. Sind die Elemente in der Balance des Sozialisationsprozesses voneinander entkoppelt, also entbehren sie ihrer Dynamik, dann ist das Abdriften in die Strukturlosigkeit zu vergleichen mit der Reaktion von ‚zu wenig Resonanz‘, wie eine Überstrukturierung ihre Analogie in der Reaktion von ‚übermäßiger Resonanz‘ findet. Zu wenig Resonanz bedeutete dann, sich gegenüber weltanschaulich-religiöser Materie indifferent bzw. gleichgültig zu verhalten, weil das eigene System (aus welchen Gründen auch immer) Strukturierungsmöglichkeiten entbehrt oder sich solchen entzieht. Jegliche religiöse Melodie – um das Bild der Resonanz zu verwenden – verhält, ohne einen anderen Klangkörper gefunden zu haben. – Umgekehrt kann eine übermäßige Resonanz auch auf eine zu stark fremdbestimmte Ausprägung weltanschaulich-religiöser Einflüsse hinweisen, mit denen sich der Einzelne zwar auseinanderzusetzen versucht, aber ohne genügend autonome Kompetenzen. Übermäßige Resonanz zeigt sich dann oft an dem erzwungenen Mitschwingen in ungenügend reflektierten oder alternativlosen Strukturvorgaben, ohne – um das Bild aufzugreifen – eine eigene Melodie zu finden.

Die Fragestellung, die sich für Speck aus diesen Überlegungen (für sein pädagogisch orientiertes Buch) ergibt, findet durchaus ‚Resonanz‘ bei dem Anliegen dieser Arbeit. Es bleibt zu fragen, wie solchen Entkopplungen bzw. Resonanzstörungen, respektive Über- und Unterstrukturierung, vorgebeugt oder begegnet werden kann, zum einen „durch eine Unterstützung des Eigensystems, also der Autonomie für eine eigene neue

307 Mit Verweis auf Luhmann (s. vorhergehende Fußnote) 220.

Sinnorientierung und Handlungsfähigkeit in Form einer entsprechenden Kompetenzerweiterung bzw. durch Hilfen bei eintretenden Problemen; und zum anderen wird es darauf ankommen, das einzelne Kind und seine Primärgruppe einzuflechten in ein haltgebendes soziales Netz, also Verbindungen zwischen den Funktionssystemen zu knüpfen, in denen Kind und Jugendlicher Anteil haben“ (ebd. 50f.; i. O. teilweise kursiv)³⁰⁸. Gerade Letzteres gilt aus religionspädagogischer Sicht auch für religiöse Vernetzungen bzw. die Rückbindung an religiöse Grunderfahrungen, an denen die Heranwachsenden – religiös gesprochen – schon immer partizipieren.

c) *Theologische Korrespondenzen zum Modell von Struktur und Freiheit*

Zu den ambivalenten Elementen, die die Verbindung von Struktur und Freiheit kennzeichnen, lassen sich auch Analogien in den alten und neuen Gotteserfahrungen der Menschen wahrnehmen, die wiederum in reflektierten (jüdisch-/christlich) theologischen Konzepten ihren Niederschlag gefunden haben.

Ich möchte an dieser Stelle auf das Kapitel zum Gotteskonzept verweisen. (vgl. I.2.2.2.b) Dort ist auf der Basis von Tillichs Systematischer Theologie herausgestellt worden, dass die trinitarischen Symbole ein besonderer Ausdruck sind, – nämlich der polaren, ambivalenten und letztlich dialektischen Erfahrung dessen, was ‚uns unbedingt angeht‘. Entscheidend finde ich an Tillichs Ausführungen, dass sich darin die polaren Grundstrukturen des Lebens wiedererkennen lassen. Die Fragen, die der Ambivalenz des menschlichen Lebens entspringen, werden durch Symbole beantwortet, die „Ausdruck unserer Beziehung zum Unbedingten“ (ebd. 327) sind. Zu diesen Symbolen gehören für Tillich auch die Rede von „Gott als Leben“ (ebd.) oder vom ‚lebendigen Gott‘, weil sich in diesen Bildern gleichsam die Dialektik des Lebens selbst widerspiegele. (ebd. 326)

Religiöse Sozialisation im Spannungsfeld zwischen Struktur und Freiheit begünstigt also m. E. die eigene umfassende Wahrnehmung und Symbolisierung (Reflexion) von Gotteserfahrungen, auch und gerade in ihrer Ambivalenz, – wie auch umgekehrt. (vgl. dazu auch Biehl 1985, besonders 57f.)

308 Mit Verweis auf Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente, Frankfurt/M. 1981.

Zusammenfassung

Die Kompetenzen für einen Umgang mit vielfältigen religiösen und weltanschaulichen Phänomenen in der Gesellschaft wie im eigenen Leben scheinen heute wichtiger denn je, in einer Situation, die man auch im Hinblick auf die Religion als ‚Postmoderne‘ beschreiben kann. – Das hier entwickelte Modell religiöser Sozialisation möchte diesen Herausforderungen entsprechen und damit auch dem vorausgehend vorgestellten Ebenen differenzierenden Religionsbegriff sowie den Ausführungen zum Gotteskonzept gerecht werden.

Mit diesem Modell ist zudem auch eine Grundlage geschaffen, um bei der Auswertung der Rostocker Daten ein weiteres entscheidendes inhaltliches Kriterium, nämlich zur Beurteilung religiöser Sozialisation, zur Verfügung zu stellen. Damit knüpfe ich an Anliegen religionspädagogischer Forschung an und führe vorhandene Ansätze³⁰⁹ insofern weiter, als in dieser Arbeit besonderer Wert darauf gelegt wird, nicht nur Aussagen für die religiösen Sozialisationsbedingungen im konfessionellen Bereich zu treffen, sondern auch Anschluss zu schaffen für das implizit religiöse oder weltanschauliche Umfeld konfessionsloser Kinder. Das kann nur ein Modell leisten, was über konfessionelle Grenzen hinaus an den Grundstrukturen von (religiöser) Sozialisation orientiert ist.

3.2 Religiöse Sozialisation in der Familie

Dieses Unterkapitel nähert sich auf theoretischer Ebene dem Mittelpunkt der Betrachtungen dieser Arbeit, also der Frage, unter welchen sozialisationstheoretischen Bedingungen sich kindliche Religiosität entfalten kann bzw. was daran hindert. – Der Fokus liegt dabei zum einen auf dem Bereich der Familie. Er bildet für Kinder noch immer das erste und unmittelbare ‚lebensweltliche‘ Umfeld, – auch und gerade im Hinblick auf Religion bzw. Religiosität. Diesen Zusammenhang wieder neu in das Licht der Forschung zu rücken, bildet gegenwärtig ein Anliegen, wie es beispielsweise

309 Grom sieht die religionssoziologisch systematisierenden Möglichkeiten seines Ansatzes darin, zu erhellern, „dass sich religiöse Milieus und Richtungen [...] danach unterscheiden, ob sie Religiosität vorwiegend durch die Nähe zu Vorbildern und durch begleitende, kommunikative Instruktion oder aber unter starker sozialer Kontrolle und in einem indoktrinierenden, fundamentalistischen Instruktionsstil vermitteln. Ob sie eigenes Erleben, Denken und Probieren und damit eine individuelle Verinnerlichung von Religiosität anregen oder eher eine unreflektierte Übernahme von Glaubensaussagen und Anpassung an Normen begünstigen“ (ders. 2000, 46).

in den Arbeiten von Domsgen zum Tragen kommt: Er sieht zwischen ‚Familie und Religion‘ (vgl. ders. 2004) ein – besonders in der evangelischen Religionspädagogik – ‚vernachlässigtes Verhältnis‘ (vgl. ders. 2005a). Dieses sei bislang, vor allem gegenüber religiösen ‚Lernorten‘ wie Schule und Gemeinde, „auffallend wenig reflektiert“ (ders. 2004, 13) worden. Zum anderen möchte ich – über Domsgen hinaus, nämlich mit den hier erarbeiteten Perspektiven auf Religion und Religiosität – nach wie vor auf den mehrheitlich konfessionslosen Kontext in Ostdeutschland fokussieren, aber auch gerade das von diesem Umfeld geprägte kirchlich-konfessionelle Milieu mit in den Blick nehmen.

In gewisser Hinsicht beuge ich mich mit der Hinwendung zur Familie und zur Konfession wiederum in Bereiche, auf die als ‚sozialisierende Institutionen‘ bereits „im Zuge der ‚empir[ischen] Wendung in der RP‘ [...] vermehrte Aufmerksamkeit“ gerichtet worden sei, so Mette (2001b, 2013). – Allerdings orientierten sich die zahlreichen empirischen Einzelbefunde der (oft nur per Fragebogen erhobenen) Untersuchungen (wie auch zur kirchlichen Mitgliedschaft, zum Konfirmanden- und Religionsunterricht usw.) lediglich an institutionellen Größen und Fragestellungen. Auf diese Weise könnten sie leicht den „Blick auf die institutionellen Faktoren von Religion fixieren u. damit die Perspektive verengen.“ (ebd.) So bliebe etwa (m.E. gerade auch bei der Familie) „der gesamte informelle Bereich, der möglicherweise für die rel[igiöse] S[ozialisation] erhebliche Bedeutung hat (wie etwa Begegnung mit Einzelpersonen, Freundschaften, Engagement in rel[igiös] orientierten Bewegungen u. Initiativen), ausgeklammert.“ (ebd.; Einfügung MF)³¹⁰ – Dass diese kritische Äußerung Mettes m.E. unbedingt ernstzunehmen ist, unterstreicht das Anliegen der vorliegenden Arbeit, wie es bereits im Kapitel I.1 hinsichtlich der begrifflichen wie empirischen Wahrnehmung von Religion/Religiosität von mehreren Seiten deutlich geworden ist. – Deshalb wird zwar auch hier zunächst eine Klärung des Begriffs und der gegenwärtigen soziologischen Rahmenbedingungen der Institution Familie erfolgen (unter I.3.2.1; hinsichtlich der konfessionellen Situation verweise ich auf das Kapitel I.1). Aber darauf soll nicht das Ziel der Betrachtung gerichtet sein. Sondern durch das zuletzt vorgestellte Sozialisationsmodell von ‚Struktur und Freiheit‘ möchte ich

310 Beispielsweise nimmt Kiesow in seiner Studie zum Teilnahmeverhalten am Religionsunterricht (Klassen 8–10) in Thüringen (2003) explizit Bezug auf diese Kritik von Mette und räumt selbst in Bezug auf die Familie ein, dass „[d]ie ganz entscheidende religiöse Sozialisation innerhalb der Familie und der sog. ‚informelle Bereich‘ [...] in dem Fragebogen nicht berücksichtigt werden“ (ders. 2003, 87) konnte.

hinter den institutionellen Fakten zu Familie und Konfession eine tiefer liegende Ebene wahrnehmen, wo auch die Grundstrukturen religiöser Sozialisation liegen.

Das Modell soll hier zunächst allgemein auf den Bereich primärer (religiöser) Sozialisation in der Familie bezogen werden (mehr dazu unter 3.2.1–3.2.2). Im Anschluss daran (3.2.3) möchte ich konkret nach strukturierenden und stärker freiheitlichen Momenten schauen, wie sie unter dem speziellen Gesichtspunkt konfessioneller (bzw. konfessionslos-weltanschaulicher) Einflüsse auf die religiöse Sozialisation in der Familie erkennbar werden.

Ein umsichtiges Fazit beschließt diesen theoretischen ersten Teil und bündelt den Ertrag der bisher geführten theoretischen Betrachtungen als Grundlage und Konkretisierung der Fragestellungen für die nachfolgende Untersuchung des Datenmaterials der Rostocker Langzeitstudie im zweiten Teil.

3.2.1 Familie – Begriff und Situation

a) *Zum Familienbegriff*

Der Begriff der ‚Familie‘ bedarf zunächst einer Klärung. Im Gegensatz zum Religionsbegriff ist hier jedoch in der Forschungsliteratur ein stärkerer Konsens festzustellen. So beziehen sich dahingehend Domsgen (2004, 20ff.), Mette (2001c) als auch Peter Büchner (2002) unter anderem auf eine grundlegende Schrift von Rosemarie Nave-Herz („Familie heute“, dies. 2002). Sie formuliert dort drei Kriterien, die i. E. eine Familie über kulturelle Grenzen hinweg kennzeichnen: „1. die biologisch-soziale Doppelnatur“ (ebd. 15), dergemäß eine Familie ‚Reproduktions-‘ und mindestens auch ‚Sozialisationsfunktion‘ übernehme, „2. ein besonderes Kooperations- und Solidaritätsverhältnis“ (ebd.), das für eine Familie ganz ‚spezifische Rollenstrukturen und -bezeichnungen‘ ausbilde, und „3. die Generationendifferenzierung (also das Eltern- bzw. Mutter- oder Vater-Kind-Verhältnis)“ (ebd.) – und zwar unabhängig von der ‚Geschlechterdifferenzierung‘, die für Nave-Herz eng mit dem ‚Ehesubsystem‘ verbunden ist. Denn in allen Kulturen und zu allen Zeiten gab und gebe es Familien, die entweder nie auf Ehestrukturen beruht hätten oder durch Tod, Trennung oder Scheidung dieses geschlechtsspezifische System aufgelöst hätten. (vgl. ebd.) – Deutlich wird an diesen Kriterien, dass ‚Familie‘ nicht erst hier und heute sich nicht in der Trias von ‚Vater, Mutter – Kind‘ erschöpft, möglichst noch im Sinne einer Ehe mit gemeinsamem

Nachwuchs. – In der neueren Forschung werden vor allem „die Generationenbeziehungen als Spezifikum von Familie herausgestellt“ (Büchner 2002, 484; i. O. zum Teil kursiv). Diese Sicht lässt Familie auch als eine gesellschaftliche Institution begreifen, die die verschiedensten Formen des Zusammenlebens aufweisen kann.³¹¹ In dieser Vielheit bleibt jedoch das „zentral[e] Kennzeichen von Familie die Zusammengehörigkeit von zwei oder mehreren aufeinander bezogenen Generationen, die zueinander in einer Eltern-Kind-Beziehung stehen“ (ebd.)³¹². Diese verschiedenen Formen sind zudem immer mit bestimmten „sich verändernden Leitbildern, Regeln, Handlungsmustern und Aufgaben(erfüllung) in Verbindung [zu] bringen, sodass z. B. das Familienleben als das *private* Zusammenleben der Generationen nach außen abgrenzbar wird“ (ebd.; Einfügung u. kursiv MF). Was Nave-Herz unter ihrem zweiten Punkt als ‚Kooperations- und Solidaritätsverhältnis‘ anspricht, bringt Büchner „sowohl als Interaktionssystem als auch als Lebens-, Versorgungs- und Haushaltsgemeinschaft“ (ebd.) zur Sprache.

b) Die Situation von Familie zwischen neuen Freiheiten und Strukturen

Wie bereits angedeutet ist es nicht Ziel dieses Abschnittes, einen familiensoziologischen Bericht vorzulegen. Vielmehr möchte ich auf der breiten Basis der hier zugrunde liegenden Daten (bzw. deren noch umfangreicheren Aufarbeitung)³¹³ eine Art Relektüre versuchen (bei der die Zahlen eher

311 Nave-Herz unterscheidet zum einen, ob die Familie durch Geburt oder Adoption gebildet wurde und ob eine Scheidung bzw. Trennung, Verwitwung, Wiederheirat stattgefunden haben oder ein Pflegeschaftsverhältnis besteht, zum anderen danach, ob es sich bei ‚Eltern-Familien‘ um formale Eheschließungen, nichteheliche Lebensgemeinschaften oder (nach dem Gesetz über die Eingetragene Lebenspartnerschaft [LPartG von 2001] vgl. Bundesgesetzblatt I 2001, 266ff.) um homosexuelle Paare handelt oder bei ‚Ein-Eltern-Familien‘ um eine Mutter- oder Vaterfamilie. Aus den Kombinationsmöglichkeiten ergeben sich bei ihr insgesamt 16 Familientypen. – Die aktuelle Gesetzeslage des LPartG ermöglicht gleichgeschlechtlichen Paaren allerdings auch eine Adoption eines leiblichen Kindes eines der beiden Lebenspartner. (vgl. Bundesgesetzblatt I 2005, 203ff.)

312 Mit Verweis auf Bönisch, L./Lenz, K. (Hg.): Familien. Eine interdisziplinäre Einführung, Weinheim/München 1997, 28. Vgl. auch Lüscher 1995, 17ff.

313 Ausführliches Datenmaterial hierzu samt Kommentaren liefern die aktuellen Veröffentlichungen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt (vgl. unter anderem Die Familie im Spiegel der Statistik, 2003 samt Aktualisierung, 2004; 12. Kinder- und Jugendbericht, 2005).

Auf diese Daten beziehen sich auch die Veröffentlichungen von Domsgen (2004; 2005b) sowie von Büchner (2002), die hier einen wesentlichen Einblick vermitteln und auch für diese Darstellung herangezogen wurden. Eine kompakte Charakteristik

illustrierenden als beweisführenden Charakter haben). Dabei erfolgt das Lesen unter Rekurs auf das Sozialisationsmodell in der Balance von Struktur und Freiheit, unter besonderer Berücksichtigung der ostdeutschen Situation, speziell der Rostocker Kinder. – Die Beleuchtung aus dieser Perspektive ermöglicht eine Aussage, welche Strukturen oder stärker freiheitlichen Momente allgemein in der Sozialisationsinstanz Familie vorzufinden sind. Diese Datenlage bildet die Voraussetzung für die nachfolgenden Fragestellungen zur religiösen Sozialisation in der Familie. In den anschließenden Abschnitten wird dann darauf eingegangen, wie durch diese allgemeinen Momente eventuell die strukturellen (heteronomen) bzw. freiheitlichen (autonomen) Elemente religiöser Sozialisation in der Familie verstärkt oder aufgehoben werden.

Gesamtgesellschaftlicher Wandel. Möchte man die gegenwärtige Situation von Familien in Deutschland beschreiben, so zeigen sich in den Strukturen und Gestaltungsfreiräumen sowohl historische und interkulturelle Kontinuitäten als auch aktuelle Spezifika, die in gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse eingebettet sind bzw. diese wiederum mitbestimmen. – Wie schon im Diskurs zur Religion und Religiosität angeklungen ist, werden diese Wandlungen von soziologischer Seite mit Begriffen wie z. B. zunehmende ‚Differenzierung‘ und ‚Individualisierung‘ sowie fortschreitende ‚Pluralisierung‘ oder auch ‚Deinstitutionalisierung‘ beschrieben.³¹⁴ Es handelt sich, wie Domsgen anhand der Individualisierung herausstellt, (vgl. ders. 2004, 89) um Theorien, die die Prozesse gesellschaftlicher Veränderungen, wie sie anhand einer Fülle von erhobenen Daten zutage treten, zu interpretieren versuchen. – Ich setze diese Theorien hier in Umrissen voraus und möchte vor diesem Hintergrund einige Charakteristika in ihrer strukturierenden bzw. freisetzenden Wirkung auf die Familie betrachten.

Freisetzung der Familie. Auf der einen Seite ist zunächst eine zunehmende Freisetzung der Familie zu beobachten. Diese resultiert, so erklärt

‚Zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland‘ findet sich auch bei Krüger/Grunert 1997. Vgl. dazu auch Schneider 1996.

Zur Situation in Rostock steht erfreulicherweise ein kommunaler Kinder- und Jugendbericht 2005 (Gerdes, Johann/Wensierski, Hans-Jürgen/Kämmerer, Manuela) zur Verfügung, der auch ein paar Daten zur Familiensituation liefert, die jedoch nur bedingt vergleichbar sind mit den Angaben des Statistischen Bundesamtes.

314 Eine fundierte Zusammenfassung ‚gesellschaftstheoretischer Interpretationen familialer Entwicklungsverläufe‘ ist bei Domsgen (2004, 83–94) zu finden.

Ulrich Beck (1986, 115ff.), aus den sich vervielfältigenden Möglichkeiten der Lebensführung des Einzelnen im Zuge eines (noch) anhaltenden Prozesses, den er als ‚Modernisierung‘ beschreibt. Die erweiterten Möglichkeiten eines Individuums ergeben sich allein schon aus der Erhöhung der durchschnittlichen Lebenserwartung, (vgl. ebd. 124) aber auch durch eine allgemeine Anhebung des Lebensstandards³¹⁵ einschließlich der sozialstaatlichen Absicherungssysteme. Diese Voraussetzungen ermöglichten „den Individuen ein Ausmaß an individueller Lebensführung, das sie von familialen Bindungen weitgehend unabhängig macht – ein im historischen Vergleich völlig neuer Tatbestand“, konstatiert Kaufmann (1995a, 107). – Durch diese zunehmende Unabhängigkeit gewinnt der Einzelne die Möglichkeiten, sein Familienleben über traditionelle ökonomische, institutionelle, geschlechtsspezifische u. a. Grenzen hinweg auszuweiten bzw. wesentlich autonomer zu gestalten. (vgl. auch Nave-Herz 2000, 13) – Das zeigt sich in Deutschland, besonders im Osten³¹⁶, an der Entkopplung von Ehe und Familie,³¹⁷ wodurch neue Formen des Zusammenlebens ermöglicht werden, wie sie der oben vorgestellte Familienbegriff von Nave-Herz bereits beinhaltet. Während die Scheidungszahlen steigen³¹⁸ und die Hei-

315 Dazu zählt Beck (1986, 122) ein „kollektives Mehr“ an Einkommen, Bildung, Mobilität, Recht, Wissenschaft und Massenkonsum.

316 Zur besonderen Charakteristik in Ostdeutschland in Bezug auf die DDR-Vergangenheit vgl. Krüger/Grunert 1997; Schneider 1996.

317 Vgl. Beck 1986, 163f.; Domsen 2004, 35.37.40. Die Zahlen bestätigen das in den nachfolgenden Fußnoten.

318 Während sich in Deutschland in den Jahren 2002 bis 2004 unter 10.000 Einwohnern die Anzahl der Scheidungen von durchschnittlich 25 auf knapp 27 erhöhte, stieg sie in Rostock erheblich steiler an, von 28 auf knapp 46 (im Vergleich dazu in MV von 20 auf 23). – Betroffene Kinder (Minderjährige) gab es (im Trend der Jahre 1991–2000) immer bei ca. der Hälfte der geschiedenen Ehen (im Osten immer ca. 10–15 % mehr). (vgl. BMFSFJ 2003, 81; Statistisches Amt MV; Statistikstelle der Hansestadt Rostock; eigene Berechnungen) Domsen nennt eine Quelle, derzufolge sich insgesamt die absolute Zahl der Scheidungskinder jedoch deutlich erhöht habe und ostdeutsche Kinder die Trennung in der Regel nicht nur zu einem höheren Anteil, sondern auch in jüngerem Alter erleben; mindestens 10 % aller Zehnjährigen (doppelt so viele als im Westen) seien bereits Scheidungswaisen. (vgl. ders. 2004, 33 mit Verweis auf Alt, C.: Kindheit in Ost und West [...], Opladen 2001, 68.139) – In Rostock haben im Zeitraum 1990–2002 fast 6.000 Kinder die Scheidung ihrer Eltern erlebt. (vgl. Gerdes [u. a.] 2005, 29)

ratsneigung zurückgeht³¹⁹, behält die Familie sehr große Bedeutung³²⁰, die sie heute nicht mehr zuerst aus ökonomischen Zwängen erfährt als vielmehr in der freien Entscheidung, mit Kindern glücklich(er) zu leben.³²¹ Gleichzeitig wächst die Vielfalt familialer Erscheinungen, vor allem in nichtehelichen Lebensgemeinschaften (NEL) mit Kindern³²² oder bei Alleinerziehenden.³²³ (vgl. Büchner 2002, 487; Domsen 2004, 31ff.) Wie die Zahlen in den Fußnoten belegen, bestätigt sich dieser Trend im Osten stärker als im Westen; und in einer größeren Stadt wie Rostock werden diese Entwicklungen noch drastischer sichtbar.

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Gestalt von Familie wesentlich mehr Facetten als sich aus der „sog[enannten] europäische[n] ‚Normalfamilie‘, bestehend aus Vater, Mutter und zwei Kindern“ (Gerdes [u.a.] 2005, 31; Einfügung MF), ergeben könnten. So nehmen die Einzelkind-

- 319 Vgl. Büchner 2002, 487; Domsen 2004, 34f.; Die Zahlen der Ehepaare (insgesamt wie unter den Familien) korrespondieren im Großen und Ganzen umgekehrt zu den Scheidungszahlen, den NEL und Alleinerziehenden (vgl. BMFSFJ 2003, 212.218; Statistisches Bundesamt 2004, Tab. A1–18). Entsprechend sind in den letzten Jahren unter allen Altersgruppen auch die Singles deutlich gestiegen (vgl. BMFSFJ 2003, 67).
- 320 Die große Hochschätzung der Familie spiegelt sich in den Befragungen bei allen Deutschen wider: Tendenziell finden ca. 80 % eine eigene Familie und Kinder wichtig bzw. sehr wichtig (vgl. ALLBUS 1980–2004, 242, Stufen 6 u. 7 von 7). Bei Ratings liegt (je nach Quelle) die ‚eigene Familie mit Kindern‘ auf Platz 1 bzw. 3 (hier noch unterschieden nach ‚Heim‘ [Platz 1] und ‚Partnerschaft‘ [2], eigene ‚Eltern und Geschwister‘ [4]). (vgl. Vaskovics/Mühling 2003, 13f.)
- 321 Die Frage ‚Glauben Sie, dass man eine Familie braucht, um wirklich glücklich zu sein‘ bejahten 1980–2002 durchschnittlich kontinuierlich über 70 % der Deutschen, im Osten fast durchgehend über 80 %. (vgl. ALLBUS 1980–2004, 194). Vgl. auch das Interview mit ‚Melanie‘, das Wohlrab-Sahr von Haustein übernommen hat und in dem deutlich wird, wie Melanie Familie und Liebe als ihr zu erstrebendes ‚Ziel des Lebens‘ einschätzt, dem sie vor allem anderen Priorität beimisst. (vgl. Wohlrab-Sahr 2002b, 193f.)
- 322 In Ostdeutschland haben sich die NEL unter den Familien (mit Kindern unter 18) zwischen 1991 und 2003 von 7 % auf 16 % erhöht (im Westen 1972–2003 von 0,3 % auf nur 6 %), – wenn auch innerhalb der NEL in Ostdeutschland die Partnerschaften mit Kindern (im Vergleich zum Westen) etwas abgenommen haben. (vgl. BMFSFJ 2003, 44.218; Statistisches Bundesamt 2004, Tab. A1–18). – In MV sei die Nichtehelehenquote unter den Familien bundesweit am höchsten und steige weiter an: 2003 wurden 60 % aller Kinder von unverheirateten Frauen geboren (der Bundesdurchschnitt lag 2002 bei 26 %). (vgl. Gerdes [u.a.] 2005, 8)
- 323 Der Anteil Alleinerziehender (an den Familienformen) hat sich zwischen 1972 (früheres Bundesgebiet) und 2003 von knapp 8 % auf 17 % mehr als verdoppelt. Im Osten sind es sogar 22 %. Die meisten von ihnen waren (in Deutschland, 2000) Frauen, fast 86 % (in Rostock, 2002 fast 97 %). (vgl. BMFSFJ 2003, 40.44.218; Statistisches Bundesamt 2004, Tab. A1–18; Gerdes [u.a.] 2005, 31)

familien zumindest in Ostdeutschland zu,³²⁴ was gegenüber mehr Kindern immer auch einen breiteren wirtschaftlichen und organisatorischen Spielraum für Eltern und das einzelne Kind vermuten lässt. Lokal betrachtet hat sich die Mobilität der Familien(teile) erweitert, indem beispielsweise Kinder von getrennt lebenden Elternteilen in unterschiedlich arrangierten sogenannten ‚binuklearen Familien‘ aufwachsen können, womit sich u. U. auch die Wahlmöglichkeiten der Bezugspersonen und damit die Chancen je anderer Einfluss- und Entfaltungsmöglichkeiten verbinden. Auch im Zuge des „Übergangs in die Vier-Generationen-Familie“³²⁵ (Büchner 2002, 485) erfolge eine Erweiterung des Netzwerkes der Generationen, was „die Vermittlung und Aneignung von Bildung und Kultur“ (ebd.) längst nicht mehr auf die ‚Kernfamilie‘ beschränke (vgl. ebd.). Zieht man in Betracht, dass die (Ur-)Großeltern „zum überwiegenden Teil nicht allzu weit entfernt wohnen“ (Domsgen 2004, 60)³²⁶, was wiederum einen regelmäßigen Kontakt erlaubt, ist es nur zu verständlich, wenn offiziell von der ‚multilokalen Mehrgenerationenfamilie‘ (vgl. BMFSFJ 2003, 143.147)³²⁷ bzw. vom „Beziehungspotenzial familialer Netzwerke“ (ebd. 144) gesprochen wird und das nicht nur im Hinblick auf pädagogische und kulturelle Gebietserweiterungen, sondern auch auf finanzielle Entlastungen und sonstige Hilfeleistungen, die in vielen Fällen die Eltern z. B. durch die Betreuung ihrer Kinder freihalten. (vgl. ebd. 145–147)³²⁸

324 Zwischen 1991–2003 von 33 % auf 41 %. In Rostock dominierte 2003 bereits die Ein-Kind-Familie mit 67 % (von allen Haushalten mit Kindern). (vgl. BMFSFJ 2003, 215; Statistisches Bundesamt 2004, Tab. A1–15; Gerdes [u. a.] 2005, 31; eigene Berechnungen)

325 Aufgrund der gestiegenen Lebenserwartung ist es heute keine Seltenheit mehr, dass Kinder noch ihre Urgroßeltern kennenlernen und sich hier ein weiteres ‚Generationenverhältnis‘ ausbilden kann, das über das Netzwerk zwischen Kind, Eltern und Großeltern hinausreicht. (vgl. Büchner 2002, 485)

326 Demnach wohnten „[u]ngefähr vier Fünftel aller nicht mehr im selben Haushalt lebenden Kinder und Enkel [...] von ihren Eltern ‚höchstens eine Stunde‘ entfernt.“ Mit Verweis auf Vaskovics, L. A.: Alter(n) aus der Perspektive der Familiensoziologie, in Backes, G. M./Clemens, W./Schroeter, K. R. (Hg.): Zur Konstruktion sozialer Ordnungen des Alter(n)s, Opladen 2001, 97–117, hier 104. Vgl. auch BMFSFJ 2003, 144ff.

327 Mit Verweis auf Bertram, H.: Die verborgenen familiären Beziehungen in Deutschland, in: Kohli, M./Szydlik, M. (Hg.): Generationen in Familie und Gesellschaft, Opladen 2000, 97–121, hier 118; ders.: Familien, Familienbeziehungen im Lebenslauf, in: Baltes, M./Montada, L. (Hg.): Produktives Leben im Alter, S., Frankfurt/M., 239–257, hier 11.

328 Ca. ein Drittel der Eltern haben (1996, in den vergangenen zwölf Monaten) ihre erwachsenen Kinder (und damit vermutlich ggf. auch Enkel) monetär unterstützt und fast 35 % durch Hilfe bei der Enkelbetreuung (sofern vorhanden). (vgl. BMFSFJ 2003, 146)

Dazu kommt, dass sich in den letzten Jahrzehnten auch die geschlechts- und elternspezifischen Rollenbilder gewandelt haben. Das betrifft in der Familie vor allem „die ‚Freisetzung‘ der Mütter“ (Büchner 2002, 490)³²⁹, die sich, besonders im Osten,³³⁰ nicht mehr nur in der Rolle der Kinderbetreuung und Haushaltsführung wiederfinden, sondern (oft noch zusätzlich) auch durch eine Erwerbstätigkeit³³¹ zum Familieneinkommen beitragen. Darüber hinaus ist die Ausübung eines Berufs³³² oder das Verfolgen eines Bildungsziels³³³ besonders für ostdeutsche Frauen auch ein wichtiges Symbol ihrer persönlichen Unabhängigkeit.³³⁴ Durch außerfamiliäre Betreuungseinrichtungen, wie beispielsweise den Kindergarten, erhöht sich der Freiraum nicht nur für die Eltern,³³⁵ sondern auch für die Kinder bedeutet das, Kontakte und Bildung in weiteren sozialen Kreisen zu finden

- 329 Mit Verweis auf Schütze, Y.: Wandel der Mutterrolle [...], in Herlth, A. [u. a. Hg.]: Spannungsfeld Familienkindheit. Neue Anforderungen. Risiken und Chancen, Opladen 2000, 92–105.
- 330 Schneider hat 1996 aufgrund der ihm vorliegenden Daten angenommen, dass die Lebensläufe von Frauen im Osten in den nächsten Jahren eine erhebliche Ausdifferenzierung erfahren werden. (vgl. ders. 1996, 50)
- 331 Zwar ist die Zahl vollzeitbeschäftigter Mütter (von Kindern zwischen 6–14 Jahren) auch in Ostdeutschland leicht rückläufig, aber 2003 waren es immerhin noch 45 % (im Westen knapp 15 %); Insgesamt erwerbstätig mit Kindern unter 18 sind im Osten 68 % (im Westen 58 %) der Frauen. (vgl. Statistisches Bundesamt 2004, Tab. A4–1). – Die kreisfreie Stadt Rostock zusammen mit den umliegenden eher ländlich geprägten Landkreisen Bad Doberan und Güstrow bestätigt exakt die Ost-Quote der erwerbstätigen Mütter von 68 %. (nach einer Auskunft des Statistischen Amtes MV, beruhend auf dem Mikrozensus 2005; eigene Berechnung)
- 332 Peuckert (2004, 261f.) spricht auch von ‚Bewusstwerdungsprozessen‘ durch den Beruf: Frauenerwerbstätigkeit resultiert nicht unbedingt nur aus einem wirtschaftlichen Zwang, sondern spiele auch für das Selbstverständnis vieler Frauen eine wichtige Rolle. – Denn nur jede zehnte erwerbstätige Frau im Osten (und jede vierte im Westen) würde ihre Berufstätigkeit gern aufgeben, wenn sie auf das Geldverdienen nicht mehr angewiesen wäre. (mit Verweis auf Engelbrech, G.: Frauenerwerbslosigkeit in den Neuen Bundesländern. Folgen und Auswege, in Aus Politik und Zeitgeschichte B 6/1994, 22–32)
- 333 Reichlich 4 % aller weiblichen Auszubildenden hatten (im Jahr 2000) mindestens ein Kind. (vgl. BMFSFJ 2004, 9) – Bei den Hochschulstudentinnen lag im Sommersemester 2003 der Anteil der Mütter bei ungefähr 7 %; Dieser Wert ist seit den achtziger Jahren ziemlich konstant geblieben. (vgl. BMBF 2004, 314.316; 2005, 8)
- 334 „Ostdeutsche Frauen wollen nicht restlos in der Familie aufgehen, ihre Unabhängigkeit ist ihnen wichtig. Sie grenzen sich deutlicher als westdeutsche von der traditionellen Mutterrolle ab.“ (Scheller 2004, 38)
- 335 Ostdeutsche Mütter verfolgten nicht unbedingt den Anspruch, die Betreuung und Erziehung allein übernehmen zu wollen, so Scheller (2004, 38). – Unabhängig von der Erwerbstätigkeit der Mütter werden in Ostdeutschland wesentlich mehr Kinder (als im Westen) außerhäuslich betreut, besonders schon vor und noch nach der Kindergartenzeit: im Jahr 2000 waren es ca. 35 % (7 %) im Alter unter 3 Jahren, bei 3- bis 5-Jährigen 89 % (73 %), bei Erst- und Zweitklässlern 55 % (ca. 9 %). (vgl. BMFSFJ 2003, 255) –

bzw. ihre Freizeit wiederum elternunabhängiger zu gestalten. (vgl. ebd.; Domsgen 2004, 302) Auch die Medien, besonders die digitalen, spielen hierbei eine herausragende Rolle, weil sie (bei kritischer Nutzung) über den alltäglichen sozialen Rahmen hinaus die ‚Netzwerke‘, in denen sich die Kinder bewegen, um Welten erweitern können. (vgl. Beyer/Waltemathe 2002) Das impliziert auch eine höhere Zumutung an kindliche Eigenständigkeit, was in gewissem Sinne auch der neuen Wahrnehmung der Kinder entspricht, wie sie in dieser Arbeit bereits erläutert wurde. Diese persönlichkeitsorientierte Sicht auf die Kinder führt in der Familie auch zu veränderten Eltern-Kind-Beziehungen, deren Leitbild die „Autonomieansprüche des Kindes betont“ (Domsgen 2004, 70) und das einen liberaleren (statt hierarchisierenden) Erziehungsstil prägt. Dieser ist idealerweise von einer partnerschaftlicheren Kommunikation bestimmt, in der vernünftige Argumente und Emotionen gleichermaßen zur Sprache kommen dürfen. – Eltern zu sein bedeutet daher mehr und mehr eine professionelle Rolle einzunehmen, die das eigene Verhalten wie das des Kindes deutlicher (pädagogisch) reflektiert.³³⁶ Der Mitbestimmungs- und Verantwortungsbereich der Eltern hat sich von dieser Warte aus also erweitert.

Diese Darstellung der Freisetzung der Familie vermittelt auf den ersten Blick (hier bewusst inszeniert) einen Eindruck des Freiheitsgewinns für die Institution Familie und besonders für das einzelne Familienmitglied. Die Varianten und Facetten, in denen gegenwärtig Familie sichtbar wird, waren offensichtlich nie vielfältiger als heute. Die individuellen Bezugs-, Wahl- und Entfaltungsmöglichkeiten innerhalb der Vater-, Mutter- und auch der Kinderrolle, und dieser Rollen untereinander, stoßen in Deutschland kaum mehr auf formale oder institutionelle Grenzen, sondern setzen breite Spielräume voraus. Die so geprägten je individuellen Biographieverläufe haben die Einheitlichkeit der Moderne hinter sich gelassen; sie zeigen Flexibilität angesichts der Vielfalt und Ambiguität der Gegenwart. – Obwohl diese Darstellung durchaus verifizierbar ist (wie die zahlreichen Belege zeigen) und tatsächlich eine „Erhöhung des Freiheitsspielraums [...]“, die die Herauslösung der F[amilie] aus den traditionellen strukturellen

Der hohe Versorgungsgrad der Rostocker Betreuungseinrichtungen unterstreicht diese Zahlen deutlich. (vgl. Gerdes [u. a.] 2005, 60f.)

336 Büchner spricht von einer „Protoprofessionalisierung“ und Domsgen von einer „Pädagogisierung“ der Elternrolle (Büchner 2002, 488; mit Verweis auf Bois-Reymund, M. du: Der Verhandlungshaushalt im Modernisierungsprozess, in Büchner, P. [u. a.]: Teenie-Welten [...], Opladen 1998, 104ff.; Domsgen 2004, 73).

Zwängen mit sich bringt“ (Mette 2001c, 543), feststellbar ist, bliebe dieser Abschnitt doch wissenschaftlich einseitig beleuchtet und verkäme fast zu einer Parodie der gegenwärtigen Familie, wenn nicht auch ein Blick in die Geschichte Einiges relativieren würde und ebenso eine kritische systematische Nachfrage erfolgte, wo die erweiterten Freiheiten auch mit anderen, eventuell unerwünschten und gar gegensätzlichen Wirkungen einhergehen könnten. – Auf eine historische Relativierung macht Mette (unter anderem mit Bezug auf Kaufmann) aufmerksam: Ein Blick in die Geschichte lehre, „dass weniger Stabilität u. Uniformität als Wandel u. Pluralität gewissermaßen als Merkmale der Kontinuität der F[amilie] gelten“ (Mette, 2001c, 543; Einfügung MF). Insofern erscheine die Tatsache, dass Familie heute in einer Vielfalt von Formen begegne, alles andere als unnormal. (vgl. ebd.)

Aus systematischer Sicht weist das Modell von Struktur und Freiheit von dem freiheitlichen Pol aus in zwei Richtungen: Einerseits zeigt es, dass (in diesem Fall: familiäre) Freiheit in Strukturlosigkeit umschlagen kann; andererseits, dass Freiheit immer, auch für die Familie, mit Strukturierung korrespondiert, und diese wiederum (analog zur übermäßigen Freiheit) in der Gefahr der Überstrukturierung steht.

Ambivalenz der Freiheit. Religionssoziologisch betrachtet, hat bereits Berger (1992) Anfang der achtziger Jahre auf das mögliche Verhängnis hingewiesen, das aus einer zunehmenden Freisetzung der Individuen aus Traditionen und vorgegebenen Strukturen resultieren kann: den ‚Zwang zur Häresie‘, wie er es pointiert benennt und die unabänderliche Situation beschreibt, beständig aus der Vielfalt der offenen Möglichkeiten wählen zu *müssen*. – Wer allerdings nicht zu jeder Zeit genügend Kompetenzen besitzt, für sich und seine Familie immer die richtige Entscheidung zu treffen, der erfährt diese Freiheit u. U. als eine Überforderung. Diese kann sich auf der einen Seite als ‚tiefe Verunsicherung‘ (vgl. Domsgen 2004, 89) und Orientierungslosigkeit niederschlagen und Eltern wie Kinder betreffen. Hier finden sich die Folgen des Prozesses, den Speck als ‚familiäre Entkoppelungen‘ beschrieben hat. (vgl. ders. 1997, 59ff. Beck 1986, 164; vgl. Abschnitt I.3.1.3.b) Die Entwicklung der Kinder ist durch diesen ‚Entkoppelungsprozess‘ im Besonderen gefährdet, denn kontinuierliche und stabile Lebensverhältnisse mit einigermaßen eindeutigen Verbindlichkeiten und verlässlichen Vorgaben gehören (wie betrachtet) zum integralen strukturierenden Bestandteil ihrer Sozialisation. Aber gerade im Osten seien „Kontinuität und Stabilität der kindlichen Lebensverhältnisse [...] nur noch für die Hälfte der Kinder normal“ (Domsgen 2004, 55). – Zu diesen Erfahrungen von ‚Freisetzung‘

und Verunsicherung gehören für viele ostdeutsche Familien, gerade auch in Mecklenburg-Vorpommern und Rostock, der Verlust des Arbeitsplatzes eines Elternteils oder gar beider und ein Dasein als Arbeitslose, auf der Suche nach Beschäftigung und damit verbindlichen, den Familienhaushalt wie die eigene Identität absichernden Strukturen.³³⁷

Angesichts wirtschaftlich als prekär erfahrener Situationen wie auch sogenannter ‚Patchwork-Biographien‘ mit zum Teil ‚binuklearen‘ und ‚multi-lokalen‘ Familien mag zwar eingeräumt werden, dass die Form der Familie nur einen indirekten Einfluss auf kindliche Entwicklung habe und die ‚Erziehungsleistung‘ vielmehr von der Qualität der Bindung zwischen Eltern und Kindern wie den Eltern untereinander, von Persönlichkeitsmerkmalen der Eltern und von sozialen und materiellen Lebensbedingungen der Familie abhinge. (vgl. ebd. 61)³³⁸ Aber es bleibt eben zu fragen, wie sich diese Qualität im konkreten Fall einer wirtschaftlich angespannten Lage und unter den Bedingungen der jeweiligen Familienform noch realisieren lässt. – Stehen Eltern vor dieser Aufgabe und gleichzeitig vor den offenen Optionen ihrer Lebensgestaltung, so zeigt sich, dass überlieferte (bewährte und auch zu Recht kritisierte) Modelle, wie die Hausfrauenehe oder der Familienvater als Autorität und Versorger, (vgl. Schneider 1996, 11) nicht einfach mehr ‚gebrauchsfertig‘ und mit Sicherheit zu übernehmen sind: Frauen und Männer müssen immer wieder neu zwischen ihren Mutter- und Vaterrollen, Haushaltsführung, Beruf und Weiterbildung, persönlichen, kinder- und familienbezogenen Interessen verhandeln und entscheiden. (vgl. Berger 1992, 32f.; Beck 1986, 175f.190)

Im Kontext der ehemaligen DDR kommt hinzu, dass diese Prozesse vor dem Hintergrund der „Öffnung von einem autoritär verfassten Gesellschaftsmodell hin zu einer offenen Gesellschaft“ (Biewald/Spenn 2005, 160) zu betrachten sind. Bei diesen Veränderungen, die sämtliche Lebensbereiche betreffen, so Spenn, komme „schnell das Gefühl von Beliebigkeit und Überforderung auf“ (ebd.). – Um hier nicht der Unsicherheit und gar der Strukturlosigkeit, dem Individualismus oder der Gleichgültigkeit zu

337 Die Arbeitslosenquote hat sich in Mecklenburg-Vorpommern seit Anfang der Neunziger Jahre (1991: 12,5 %) auf mittlerweile über 22 % (Stand 2005) fast verdoppelt. (Statistisches Amt MV) In Rostock verhalten sich die Zahlen ganz ähnlich: Im März 2006 lag die ‚Arbeitslosenquote der abhängig zivilen Erwerbspersonen‘ bei 21,5 %. (Statistikstelle der Hansestadt Rostock)

338 Mit Verweis auf Schneider, N. F.: Elternschaft heute. [...] – Einführende Betrachtungen, in ders./Matthias-Bleck, H. (Hg.): Elternschaft heute. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und individuelle Gestaltungsaufgaben, Opladen 2002, 9–21, hier 18.

erliegen, werden im Diskurs nicht nur überlieferte Modelle wieder aufgegriffen, sondern auch neue sicherheitsvermittelnde und risikoreduzierende Strukturen entwickelt. (vgl. Beck, 1986, 206f.;³³⁹ ders. [u. a.] 1995, 13–15). – Analog zur Freisetzung der Familie erfolgt ihre komplex(er)e und zum Teil innovative (Re-)Strukturierung. Sie soll im folgenden Abschnitt skizziert werden und analog die Daten aus dieser Sicht widerspiegeln.

Strukturierung von Familie. Trotz der Veränderungen und aller Pluralität ihrer Strukturen stellt Familie heute nach wie vor ein Kontinuum dar, dessen grundsätzliche strukturierende Bedeutung im Leben eines Menschen schon rein biologisch, aber auch in ihrer Wertschätzung als Bestandteil der eigenen Lebensgestaltung nahezu ungebrochen erscheint. (s. o.) – Aber auch innerhalb der Vielfalt wurden (und werden) traditionelle Strukturen immer wieder reproduziert. So sehr die Möglichkeiten der Rollenzuschreibung auch zugenommen haben, so wenig sei doch zu beobachten, dass sich die Rolle der Mutter in der Hausarbeit und Kinderbetreuung wesentlich verändert habe. (vgl. Domsgen 2004, 66f.) Was Letzteres betrifft, so halten sich die Veränderungsmöglichkeiten, gerade im Hinblick auf die Geburt und Ernährung eines Kleinkindes, in einem weitgehend natürlich begrenzten Rahmen (selbst wenn hier schon mehr Mittel und Wege verfügbar sind). Norbert F. Schneider sieht (wenn auch in stärkerem Bezug auf den Westen Deutschlands) sogar eine Entwicklung der „Retraditionalisierung der Geschlechtsrollen, die auch bestehen bleibt, wenn die Frau [nach der Familiengründung] wieder berufstätig ist“ (ders. 1996, 38; Einfügung MF; vgl. Peuckert 2004, 282³⁴⁰). Beck sieht die Gründe für eine Konservierung und Restabilisierung der traditionellen Rollen und Zuständigkeiten zuerst in den Ängsten, der Skepsis und sogar der Gegenwehr, auf die die Bemühungen der Frauen stießen, ein „eigenes Leben“ jenseits der ihnen zugeschriebenen Rolle in Hausarbeit und Eheversorgung“ (ders. 1986, 195) zu gestalten.³⁴¹ Zur Retraditionalisierung der Rollenaufteilung

339 Beck nennt in Folge die Momente „Herauslösung (bzw. Freisetzung), Stabilitätsverlust, Wiedereinbindung“ (ders. 1986, 206).

340 Mit Verweis auf Fthenakis, W.E./Minsel, B.: Die Rolle des Vaters in der Familie, Stuttgart 2002.

341 „Die Maßnahmen zur Rettung ‚der‘ Familie orientierten sich dabei an der Einheitsnorm des Zusammenlebens – der Ehemann, der die Brötchen verdient, die Ehefrau, die sie streicht, und zwei bis drei Kinder –, die überhaupt erst mit der Industrialisierungsgesellschaft im 19. Jahrhundert entstanden ist.“ (Beck 1986, 195f.) Verstärkt würden diese Tendenzen durch die schrumpfenden Kapazitäten des Arbeitsmarktes. (vgl. ebd. 196)

gehört aber offensichtlich auch, dass die Frau nach wie vor stärker als der Mann wiederum selbst zur Stabilisierung familialer Strukturen beiträgt, oder sie noch immer als verantwortlich für die ‚unsichtbare Beziehungsarbeit‘ in der Familie wie auch für ‚Harmonisierung‘ und ‚familiäre Sinngebung‘ (vgl. Peuckert 2004, 288) angesehen wird.³⁴²

Eine Verstärkung der Strukturen, der eine Familie in der heutigen Gesellschaft ausgesetzt ist, ist in fördernder wie in hemmender Weise wahrzunehmen. Zwar biete der Wohlfahrts- und Sozialstaat (auch bei starken Einschnitten) noch immer ein beachtliches Netz von familialen Hilfeleistungen, aber bei der praktischen Umsetzung fehlten oft die entsprechenden Netzwerke und Dienste, um die ökonomischen und sozialen Ungleichheiten zwischen Familien und Personen ohne Kinder, wie auch unter den Familien, auszugleichen. (vgl. Büchner 2002, 487) Kaufmann sieht darin nicht nur einen organisatorischen Mangel, sondern er konstatiert eine „strukturelle Rücksichtslosigkeit“ (vgl. ders. 1995b, 169–188; vgl. Schneider 1996, 10), die er im Besonderen auf wirtschaftliche Strukturen bezieht, wie sie für den Einzelnen in der modernen Markt- und Arbeitswelt neu zutage treten. (vgl. Kaufmann 1995b, 175–178) Beck schreibt, dass zwar der Einzelne aus traditionellen Bindungen herausgelöst werde, er „tauscht dafür aber die Zwänge des Arbeitsmarktes und Konsumexistenz und der in ihnen enthaltenen Standardisierungen und Kontrollen ein“ (ders. 1986, 211).³⁴³ Beispielfhaft deutlich werden diese strukturellen

342 Bei diesen Aussagen zu den Geschlechterrollen handelt es sich um situative Feststellungen und natürlich nicht um normative. – Allerdings entwickeln solche Feststellungen immer auch eine gewisse normative Kraft! Denn differenzierende Studien und Erklärungen (z. B. anhand von Selbst- und Fremdzuschreibungen) werden oft durch Zitate ersetzt. So bezieht sich Peuckert hier wiederum auf G. Cyprian (Veränderungen der Rollenbilder von Mann und Frau im Kontext von Partnerschaft, Ehe und Familie, in Vaskovics, L. A./Lipinski, H. [Hg.]: *Familiäre Lebenswelten und Bildungsarbeit* [1], Opladen 1996, 69–110). – Domsgen zitiert Peuckert (ohne Bezug auf Cyprian) und beschließt dieses Zitat mit der prägnanten wie prägenden Feststellung: „Die Mutter ist die zentrale Integrationsfigur der Familie.“ (Domsgen 2004, 69; so ähnlich auch ebd. 75)

343 Eine repräsentative Studie zur ‚Familienfreundlichkeit im Betrieb‘ bezeugt, dass im Jahr 2005 die Antwort auf die Frage, ob die meisten Unternehmen genug für die Vereinbarkeit von Familie und Beruf tun, von nur 4 % bejaht wurde, 88 % sähen dagegen in den meisten Unternehmen noch weiteren Handlungsbedarf. – Diese Einschätzung werde vom allergrößten Teil der Männer wie der Frauen geteilt, von Befragten mit höherer und einfacher Bildung, von Eltern und sogar auch von Kinderlosen. Sogar Arbeitnehmer, die von Bemühungen ihres eigenen Arbeitgebers um mehr Familienfreundlichkeit berichteten, hielten noch zu 91 % größere Anstrengungen für notwendig, um eine bessere Vereinbarkeit zu erreichen. (vgl. BMFSFJ 2005, 19)

Zwiespälte und Zwänge an den Biographien von Frauen, die zwischen ihrer beruflichen Karriere und ihrer Familie zu vermitteln suchen. (vgl. Biller-Andorno 2005)³⁴⁴ – Von Markt- bzw. Wohlstandskriterien aus betrachtet, bedeuteten Kinder überhaupt eine Einbuße an Marktkraft und Wohlstand, (vgl. Kaufmann 1995b, 143) und von daher engere materielle Entfaltungsmöglichkeiten. Die Alleinerziehenden (die meisten sind Mütter; s. o.) betrifft das in besonderem Maße,³⁴⁵ wie die Lage in einer ostdeutschen Stadt wie Rostock zeigt.³⁴⁶ Sofern sie überhaupt erwerbstätig sind (s. o.) und man dann von einer stärkeren Einbindung der Mütter in die Berufswelt, von höheren organisatorischen Aufwendungen in binuklearen und multilokalen Familien ausgeht und auch von einer elternunabhängigeren Betreuung bzw. Freizeitgestaltung der Kinder, so bedeutet das für die Kinder in den meisten Fällen nicht nur eine Erweiterung ihrer ‚Netzwerke‘, (s. o.) sondern gleichzeitig eine komplexere Strukturierung ihrer Lebenswelt, schon aus rein organisatorischer Sicht. Was die bereits erwähnten medialen Netzwerke anbelangt, so ist das allen voran beim Fernsehen festzustellen.³⁴⁷ Der stark strukturierende Einfluss dieses Mediums ist nicht nur in der Zeitaufwendung und -planung der ganzen Familie

344 Im von Nikola Biller-Andorno herausgegebenen Buch wird anhand von 30 Erfahrungsberichten deutlich, wie Akademikerinnen im Wissenschaftsbetrieb diese ‚Rücksichtslosigkeit‘ gegen Eltern und Familie erleben und wie sie ihren familialen Alltag unter diesen Strukturen organisieren.

345 Das durchschnittliche Pro-Kopf-Einkommen des Haushalts (bedarfsgewichtet) lag in Deutschland 1998 im Schnitt bei 1.708 €; darauf bezogen lag das Einkommen bei Paaren mit 1–3 Kindern zwischen 95 % und 97 %, bei alleinerziehenden Frauen bei nur 65 %–67 % (bei Männern mit 1 Kind 91 %) – von den alleinerziehenden Frauen lagen über 30 % unter der Hälfte des Gesamtdurchschnitts, (vgl. BMFSFJ 2003, 151) was nach Gerdes (u. a. 2005) als ‚relative Armut‘ bezeichnet werden kann. (vgl. ebd. 36) – In Ostdeutschland müssen die Zahlen insgesamt nach unten korrigiert werden (beim Haushaltsnettoeinkommen 2002 um durchschnittlich 25 %; vgl. BMFSFJ 2003, 149).

346 In Rostock ergaben Befragungen unter Mieterhaushalten (2003) ein durchschnittliches Pro-Kopf-Einkommen von 875 €, bei Familien von 645 €, bei Alleinerziehenden den geringsten Betrag von 546 €. (vgl. Gerdes [u. a.] 2005, 35) Die Befragung 2005 zeigte nur ein Einkommen von 851 €, und dass 24 % der Familien und 35 % der Alleinerziehenden aus reinem ‚Transfereinkommen‘ leben (d. h. von ALG I/II oder Grundsicherung). (vgl. Gerdes 2005, 37.40) Die Ergebnisse werden von dem Sozialwissenschaftler Gerdes als ‚typisch‘ für Rostocker Mieterhaushalte eingeschätzt, zudem entsprechen die Einkommenszahlen fast dem Mikrozensus. Wenn hier also auch nur eine bedingte Vergleichbarkeit vorliegt, so kann man doch in Rostock von einer relativ schwachen wirtschaftlichen Position der Familien und besonders der Alleinerziehenden ausgehen.

347 Fernsehen kommt auf einer Rangliste der häufigsten Freizeitaktivitäten (KIM 2005) auf Platz 1 noch vor dem Spielen und Treffen mit Freunden (allerdings bei der liebsten Beschäftigung nach jenen erst auf Platz 3). Die Ausstattung mit Geräten ist bei Kindern (6–13 Jahre) im Osten deutlich höher (mehr als 50 % haben einen eigenen

auszumachen, sondern auch vor allem bei den bestimmenden Inhalten. (vgl. Kaufmann 1995b, 105f.178; Nave-Herz 2000, 95)³⁴⁸

Neben der Reetablierung und Verstärkung von Strukturen erfahren überlieferte Modelle auch eine Neuinterpretation in Inhalt und Funktion. Die erweiterte Formulierung des Familienbegriffes, wie sie eingangs erfolgte, und die Gründe für ihre Freisetzung zeigten, dass Familie nicht mehr unbedingt auf eine ökonomische oder auch religiöse Plausibilisierung angewiesen ist, um nur zwei lange Zeit unmittelbar und ausreichend evidente Bedeutungen zu nennen. Familie und damit Kindern wird heute vielmehr die Funktion „emotionale[r] Bedürfnisbefriedigung“ (vgl. Schneider 1996, 14.31) zugeschrieben. Kinder fungieren insofern als ‚Stifter von Lebenssinn und Glück‘ (vgl. ebd. 14), wie auch die oben zitierten Umfragen bestätigen. Damit aber erfolgte nicht allein eine Loslösung von wirtschaftlichen oder religiösen Bindungen, sondern nur deren Umlagerung in Form von Glückserwartungen an seine Familie und insbesondere an die Kinder. Je mehr (allein) darauf gesetzt wird, desto stärker liegt der Erwartungsdruck nicht nur auf den Kindern (je weniger, desto höher), sondern auch auf den Eltern, sofern sie die Verantwortung für dieses Projekt nicht einfach abschütteln. (vgl. ebd. 6.13) Besonders angesichts der oben angesprochenen partnerschaftlich-kommunikativen Wahrnehmung der Kinder und der damit einhergehenden Professionalisierung der Elternrolle, die wiederum eine hohe ‚Verantwortung optimaler Erziehung‘ einschließt,³⁴⁹ ist es m. E. nicht verwunderlich, dass ca. ein Drittel der Eltern diesem Stil nicht folgen (wollen oder wegen fehlender Kompetenz nicht können). (vgl. Schütze 2002, 87f.)³⁵⁰ In einer solchen Lage zeigt sich, dass ein stark bestimmendes Autoritätsmuster das einzige ist, was an Handlungsoptionen

Fernseher, West 38%; eigener Computer 20%, West 11%; eigenes Handy, Ost und West 36%). (ebd. 5.7)

348 Es ist davon auszugehen, dass für die Sozialisation von Kindern Identifikationsfiguren eine wichtige Rolle spielen. (vgl. ‚Lernen am Modell‘ bei Grom, Abschnitt I.3.1.2) Die KIM-Studie 2005 bestätigt beispielsweise, dass solche Vorbildfiguren am meisten (zu über 30%) im Fernsehen (bzw. im Film) vermittelt werden, danach folgen Musik- und Sportstars, dann erst das private Umfeld (Familie, Freunde zu 12%) und zuletzt Bücher/Comics. (vgl. ebd. 11)

349 Aus der sogenannten ‚Norm der verantworteten Elternschaft‘ kann auch eine Einschränkung kindlicher Eigenständigkeit und Eigenheit resultieren, denn das „Kind darf immer weniger hingenommen werden, so wie es ist, mit seinen körperlichen und geistigen Eigenheiten, vielleicht auch mit seinen Mängeln. Es wird vielmehr zum Ziel-punkt vielfältiger Bemühungen“ (Beck-Gernsheim 1991, 61; i. O. kursiv).

350 Mit Bezug auf zahlreiche Studien, die sich auf das Eltern-Kind-Verhältnis in der Nachwendezeit der 90er Jahre beziehen.

bleibt, um eine Struktur zu behalten und sich nicht der Gleichgültigkeit zu ergeben. Hierin drückt sich die zu beiden Seiten gefährdete Bewegung der Balance aus, zwischen freiheitlich autonomer Befähigung und heteronomem Bestimmt-sein-Lassen.

c) Exkurs zu Erziehungsmustern in der ehemaligen DDR

Aufschlussreich erscheint an dieser Stelle ein etwas genauerer Blick auf allgemeine Erziehungsmuster in der ehemaligen DDR. – In einer These Pollacks, die auch Kaufmann aufgreift, heißt es, dass die DDR eine ‚Organisationsgesellschaft‘ gewesen sei, zentral und hierarchisch strukturiert. „Die politische Führung [...] beanspruchte, alle gesellschaftlichen Lebensbereiche kontrollieren und zu ihrem Guten steuern zu können.“ (ebd. 83)³⁵¹ Neubert spricht von einer „Entsubjektivierung“ und „Zwangssozialisation“, bei der der Einzelne in ein totales Gesamtkonzept eingeordnet wurde. (vgl. ders. 1996, 38)

Hans-Joachim Maaz (selbst ehemaliger DDR-Bürger und Psychotherapeut) beschreibt in seinem Buch „Der Gefühlsstau. Ein Psychogramm der DDR“ (1990 u.ö.), wie an jedem DDR-Bürger Ordnung und Disziplin vollzogen wurden: „Der Drill zur Pünktlichkeit, Sauberkeit und Höflichkeit herrschte überall. Sich in ein Kollektiv ein- und kollektiven Normen unterzuordnen waren stets oberste Gebote bei rücksichtsloser Nivellierung individueller Eigenarten, Möglichkeiten und Potenzen. Stillsitzen, sich beherrschen, anstrengen und etwas leisten, die Führungsrolle der Erwachsenen widerspruchslos und dankbar anerkennen und Gehorsam üben gehörten zu den vornehmsten Tugenden und Pflichten eines jeden Kindes. Man kann das Ziel staatlicher Erziehung auf einen Punkt bringen: Die Individualität hemmen und den eigenen Willen brechen! Dieses Prinzip wurde rücksichtslos auf allen Stufen der staatlichen Erziehung durchgesetzt.“ (ebd. 25)

Es verwundert daher nicht, dass repressive und autoritäre Erziehungsmuster, wie sie durch den Staat etabliert wurden, auch den privaten, familialen Bereich prägten. Denn, so Maaz, „[d]ie meisten Eltern waren selbst Opfer repressiver Erziehung und sie waren in einer Gesellschaft zu leben genötigt, die nur Anpassung und Unterwerfung belohnte“ (ebd. 31).

351 Mit Bezug auf Pollack, D.: Das Ende einer Organisationsgesellschaft. Systemtheoretische Überlegungen zum gesellschaftlichen Umbruch in der DDR, in Zeitschrift für Soziologie 19/1990, 292–307; ders.: Sozialstruktur und Mentalität in Ostdeutschland, in Archives Européennes de Sociologie XXXII/1991, 381–391.

Versuche, Kindern freiheitlichere Erfahrungen zu ermöglichen, seien spätestens an den realen Konflikten mit Kindergärtnerinnen, Lehrern und Erziehern gescheitert. (vgl. ebd.) Maaz belegt diese starke Strukturierung an zahlreichen Beispielen: sei es der Druck der Kinder auf dem Schulhof untereinander, in den einzelnen ‚Kollektiven‘ (vom ‚Jungpionier‘ über den Arbeiter bis zum SED-Funktionär) oder auch im medizinischen System, besonders bei der Entbindung³⁵².

Gitta Scheller, die nach der Wende im Rahmen eines Forschungsprojektes³⁵³ den Partner-Eltern-Kind-Beziehungen in der DDR nachzugehen versucht, bestätigt in ersten Ergebnissen auch die starke Verlagerung der Beziehungen ins Gemeinschaftliche sowie eine deutlichere Sachbezogenheit der Eltern-Kind-Beziehung, die wenig von Emotionalität begleitet gewesen sei. (vgl. ebd. 34) Sie stützt die Schilderungen von Maaz, wenn sie sagt: „Erziehung war stärker auf Gehorsam, Disziplin, Gefühlsunterdrückung, auf frühes Sauberkeitstraining und eine optimale Anpassung der Kinder an den stärker reglementierten elterlichen Lebensvollzug gerichtet.“ (ebd.) Wie die Menschen insgesamt umfassend in die Kinder-, Jugend-, Arbeits- und Nachbarschaftskollektive eingebunden waren, so sei auch die „Entfaltung der Emotionalität [...] in der DDR keine exklusive Aufgabe der Institution Ehe und Familie [gewesen]. Emotionale Bedürfnisse wurden auch im Erwerbsleben erfüllt; die Arbeitskollektive waren wie ein zweites Zuhause.“ (ebd.; Einfügung von MF) – Nach der Wende habe sich dieses Erziehungsverhalten aber auch schon gewandelt, „weg von der stärker autoritären, auf Anpassung orientierten hin zu einer eher partnerschaftlichen, auf Gleichberechtigung basierenden Erziehung“ (ebd. 36). Das Beispiel einer Pädagogin führt diesen Wandel vor Augen: „Sie berichtet, dass sie ihre Kinder zu DDR-Zeiten ‚wesentlich mehr dressiert‘ hätte. ‚Vor zwei Jahren hätte ich in der jetzigen Situation gesagt: *„Du setzt dich jetzt hin und bist mucksmäuschenstill, solange ich hier rede“*. Und das mache ich jetzt nicht mehr.““ (ebd.; Hervorhebungen i. O. anders)

352 Vgl. auch Scheller 2004, 34.

353 Scheller (vom Institut für Freiraumentwicklung und Planungsbezogene Soziologie, Universität Hannover) bezieht sich auf das von Ulfert Herlyn geleitete Forschungsprojekt „Die Wende als Individualisierungsschub“. Datengrundlage bilden über 30 leitfadengestützte qualitative Interviews von 1996, 1997 mit Wiederholung 2002 (mit 27 Personen).

Yvonne Schütze (2002) vermittelt ein etwas anderes Bild vom Eltern-Kind-Verhältnis in der DDR, das die Familie eher als eine vor Augen führt, die sich in ihrer Freiheit vom staatlichen System abgekapselt und ins Private zurückgezogen habe. Schütze nimmt dabei unter anderem Bezug auf einen in der DDR formulierten Kommentar zum Familienrecht.³⁵⁴ Demgemäß wurde zwar die „Unersetzbarkeit der Eltern-Kind-Beziehungen durch andere Kollektive“ bekräftigt, da sich die Familie durch ‚starke emotionale Bindungen zwischen ihren Gliedern‘ auszeichne, die einen ‚großen Einfluss auf das Denken, Fühlen und Wollen des Kindes‘ ausübten und die sich so ‚in keinem anderen Kollektiv entwickeln‘ könnten. Schütze ist sogar der Ansicht, dass sich die Familie auf diese Weise ‚in gewissem Maße immunisiert‘ (ebd. 79) habe gegen die „Intention des Staates, die Familie zu instrumentalisieren“ (ebd.). – Aber aus dieser Aussage geht auch hervor, dass es solche Versuche durchaus von staatlicher Seite aus gegeben hat, und – wie zahlreiche Zeugen belegen (vgl. z. B. Maaz 1990; Neubert 1996; die Zitate in Scheller 2004) – die Familien haben solchen Übergriffen in den meisten Fällen nicht standhalten, d. h. dem Staat ihr je eigenes Denken, Fühlen und Wollen immer erfolgreich entgegenhalten können. Schütze spricht jedoch mit Kaufmann (1995b, 163) auch vom „Eigensinn“ und der „Selbststeuerungsfähigkeit“ der Familie.

Es ist m. E. deshalb nur eine Seite der Wirklichkeit, dass die Familien in der DDR ‚eine Art Gegenwelt zur Gesellschaft‘³⁵⁵ bildeten, in die sie sich zurückzogen, wie Schütze mit einem Zitat von Jutta Gysi ausdrückt. Ebenso vermögen die von Schütze zugrunde gelegten Untersuchungen³⁵⁶ offensichtlich nicht die gegenwärtige Situation umfassend zu beschreiben, wenn sie mit ihnen davon ausgeht, dass „die emotionalen Bindungen zwi-

354 Mit Verweis auf ‚Das Familienrecht der DDR. Lehrkommentar, 5. überarbeitete Auflage 1982‘, so zitiert nach Hellwig, G.: Staat und Familie in der DDR, in Glässner, G.-J. (Hg.): Die DDR in der Ära Honecker: Politik, Kultur, Gesellschaft, Opladen 1988, 466–480, hier 476.

355 Mit Verweis auf Gysi, J. [u. a.]: Die Zukunft von Familie und Ehe. Familienpolitik und Familienforschung in der DDR, in Burkhart, G. (Hg.): Sozialisation im Sozialismus: Lebensbedingungen in der DDR im Umbruch, Weinheim 1990, 33–41, hier 34.

356 Unter anderem mit Verweisen auf Büchner, P. [u. a.]: Transformation der Eltern-Kind-Beziehungen? Facetten der Kindbezogenheit des elterlichen Erziehungsverhaltens in Ost- und Westdeutschland, in Zeitschrift für Pädagogik, 37. Beiheft 1997, 35–52; Kirchhöfer, D.: Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit, in Zeitschrift für Pädagogik, 37. Beiheft 1997, 15–34; Büchner, P./Fuhs, B.: Der Lebensort Familie. Alltagsprobleme und Beziehungsmuster, in Büchner, P. [u. a. Hg.]: Vom Teddybär zum ersten Kuss. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland, Opladen 1996, 201–224.

schen Eltern und Kindern, in Ost und West weder vor noch nach der Vereinigung gravierende Differenzen aufwiesen und aufweisen“ (ebd. 82) und auch aufgrund von Aspekten alltäglicher Lebensführung, in der sich der Osten dem Westen angeschlossen habe, zu dem Schluss kommt, dass „es nicht mehr sinnvoll [erscheint], die Eltern-Kind-Verhältnisse in Ost- und Westdeutschland getrennt voneinander zu behandeln“ (ebd.).

Schütze ist damit aber auch als eine wichtige Stimme im Chor derer zu hören, die die Familie in der DDR allein unter dem Aspekt der staatlichen Repression betrachten, und die eher den Eindruck vermitteln können, die Menschen seien in der DDR ausschließlich Objekte autoritärer Bestimmung gewesen und ihre Beziehungen völlig materiellen Zwängen³⁵⁷ ausgeliefert. – Die autonome Widerstandskraft und das Potenzial des eigenen Wollens, Fühlens und Denkens sind, finde ich, nicht zu unterschätzen.

Scheller wie auch Rüdiger Peuckert suchen einen Mittelweg zwischen der Position der ‚Rückzugsthese‘ (der Familie ins Private) wie sie Gysi und Schütze vertreten und der reinen ‚Instrumentalisierungsthese‘, von Schneider (1994), wie sie aber auch deutlich bei Maaz (1990) oder Neubert (1996) anklingt. Die Ergebnisse von Schellers Untersuchung sprechen dafür, dass „die Intimisierung und Emotionalisierung der partnerschaftlichen und familialen Binnenstruktur in der DDR Grenzen unterlag und sich Partner- und Eltern-Beziehungen durch einen im Vergleich zur Bundesrepublik höheren Grad der Versachlichung auszeichneten“ (Scheller 2004, 33; vgl. auch Peuckert 2004, 171f.). – Wenn auch nach der Wende im Osten die Familie als Ort der Intimität und Emotionalität an Bedeutung gewonnen habe, so sei „nach wie vor [eine] höhere Versachlichung der Eltern-Kind-Beziehungen“ (ebd. 37) festzustellen als im Westen. Das heißt, dass in ostdeutschen Familien das Eltern-Kind-Verhältnis stärker durch pragmatische und auf die elterliche Autonomie orientierte Fragen bestimmt werde als von einer überwiegend auf die Person des Kindes ausgerichteten Haltung.³⁵⁸ – Schneider gelangt zu der Ansicht (und mit ihm auch Domsgen 2004), dass sich der Wandel der Eltern-Kind-Beziehung „von einem restriktiv-befehlenden zu einer diskursiv-verhandelnden Um-

357 Vgl. Schellers Schilderung der Wohnbedingungen in der DDR und ihre Auswirkungen auf die familialen wie intimen Beziehungen. (ebd. 35f.)

358 Ein Indiz dafür sieht Scheller in Interviews, die zeigen, „dass insbesondere ein Teil der Frauen eine Überfrachtung der Elternrolle nach westdeutschem Vorbild ablehnt“ (dies. 2004, 38). Ihre Unabhängigkeit sei ihnen oft so wichtig, dass sie nicht bereit wären, die eigene Autonomie zugunsten der Freiräume der Kinder wesentlich einzuschränken.

gangsform [...] nicht in dem Maß vollzogen [hat] wie in der Bundesrepublik“ (Schneider 1994, 153). Ein ‚dominantes Interaktionsmuster in ostdeutschen Familien‘ sei deshalb das „Changieren zwischen Verhandeln und Befehlen“ (ebd.,³⁵⁹ vgl. Domsgen 2004, 72). Schneider begründet das, ähnlich wie Scheller, mit dem sozialen Klima in der ehemaligen DDR „mit seinen autoritär geprägten Strukturen“ (Schneider 1994, 153) wie auch mit der Berufstätigkeit beider Eltern und den „daraus resultierenden restriktiven Bedingungen des täglichen Zeitbudgets“ (ebd.), das maßgeblich dazu beigetragen habe, „den Alltag straff zu organisieren und zu verregeln und die Einhaltung dieser Regeln mit einer gewissen Strenge zu kontrollieren“ (ebd.).³⁶⁰

Eine kritische Einschätzung der Hinweise auf typische Ost-Erziehungsmuster findet sich bei Hans Merckens, der feststellt, dass sich die Annahme, im Osten eher noch ‚Befehls-‘ statt ‚Verhandlungshaushalte‘ zu finden, sich in dieser Deutlichkeit bislang nicht bestätigt habe. Die Autoren verschiedener Untersuchungen meinen jedoch „hinreichende Hinweise auf einen gewissen Rückstand in der DDR“ (ders. 2002, 356) gefunden zu haben.

359 Mit Verweis auf Krüger, H.-H./Haak, G./Musiol, M.: Kindheit im Umbruch. Biographien ostdeutscher Kinder. Aus Politik und Zeitgeschichte, B 24/1993, 32–39, (keine exakte Seiten- und Titelangabe im Text, kein Eintrag ins Literaturverzeichnis; vollständige Auskunft erst nach Erkundigung beim Autor).

Krüger berichtet 1994 (vor dem Hintergrund einer von Krüger [Halle/S.], Büchner [Marburg] und du Bois-Reymond [Leiden] durchgeführten Studie „Kinderbiographie, Kinderkultur und familiäre Generationenbeziehungen im interkulturellen Vergleich“), dass zu beobachten sei, wie sich der ‚Wandel vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt‘ bereits abzeichne. ‚Trendsetter‘ seien dabei die „oberen sozialen Statusgruppen mit hohem Bildungsniveau“ (ders. 1994, 24). Die „Erziehung an der kurzen Leine [ist] das zweite zentrale Interaktionsmuster in ostdeutschen Familien“ (ebd.). Die Begründungen sind die gleichen wie bei Schneider 1994.

360 Auch die Frauen in Schellers Interviews sind weniger bereit, ihre Erwerbsarbeit (und die damit verbundenen alltagsorganisatorischen Aufwendungen) zugunsten traditioneller Rollen aufzugeben. (vgl. Scheller 2004, 37) – Scheller ist jedoch der (von mir ungeteilten) Ansicht, dass gerade die „Rückbindung in traditionelle familiäre Sozialbeziehungen als grundlegende Voraussetzung für die Emotionalisierung der privaten Beziehungen“ (dies. 2004, 38), also auch der Hinwendung zum Kind, anzusehen sei. Den ostdeutschen Frauen unterstellt sie damit implizit, dass diese eher die emotionale Beziehung zum Kind zurückstellen würden als ihre Rollenunabhängigkeit und die damit ggf. verbundene straffere Organisation des Alltags aufzugeben. – Domsgen zeigt hingegen anhand einer Studie, dass es sich hierbei nicht um zwei sich ausschließende Alternativen handelt, und eine stärkere Verregulierung (durch beide erwerbstätige Elternteile) keineswegs mit weniger Emotionalität verbunden sein muss! – Im Gegenteil: Im Osten werde bei hohen (alltagsorganisatorischen) Forderungen an die Kinder sogar ein stärkerer emotionaler Rückhalt gewährt als im Westen. (vgl. ders. 2004, 72, Fußnote 256)

– Merkens weist aber auch darauf hin, dass die bisherigen Forschungen wegen ihres Designs und aufgrund zu unterschiedlicher Bedingungen nur schwer einen einheitlichen Ost-West-Vergleich ermöglicht hätten. Im Gegensatz zu Schütze schlussfolgert er aber nicht, dass es keine Unterschiede (mehr) gebe, sondern erachtet es als aussichtsreich, einen Vergleich mit neuen Forschungsmethoden (z. B. milieu-, akteurs- und alltagsbezogenen Längsschnittstudien) anzustreben. (vgl. ders. 2002, 356)

Der Exkurs hat also gezeigt, dass selbst bei einem ausgewogenen Blick auf die Erziehungsmuster in der ehemaligen DDR auf vielen Ebenen eine stärkere Einschränkung freiheitlicher Sozialisationsmomente zu erkennen ist (als in der damaligen Bundesrepublik). Staatlich gefördert wurde ein Menschenbild, bei dem der Einzelne sich möglichst der Gemeinschaft bzw. dem herrschenden System ein- und unterzuordnen hatte, das galt insbesondere für die Kinder. – Welche Auswirkungen diese Prägung auf die Eltern, Erzieher und Lehrer von heute und deren Verhaltensmuster hat, ist oft nur begründet zu vermuten; – gerade im Hinblick auf einen angemessenen Vergleich zu westdeutschen Verhältnissen bleiben die empirischen Belege dafür noch Aufgabe der Forschung.

Einzubeziehen wären an dieser Stelle auch noch die prägenden Auswirkungen des Ereignisses ‚Wende‘ selbst und die daraus resultierenden Folgen des politischen und gesellschaftlichen Wandels. Die Kinder der Rostocker Langzeitstudie bilden allesamt so etwas wie die erste ‚Nachwendegeneration‘, in der sich möglicherweise die Auf- und Umbrüche der neunziger Jahre, die Euphorie und die Unsicherheit, die neuen Hoffnungen und Enttäuschungen ihrer Eltern wie der Gesellschaft überhaupt widerspiegeln. Ich sehe diese möglichen Zusammenhänge erst in ihrer Aufarbeitung begriffen.³⁶¹

361 In der Populärkultur äußert sich das meiner Wahrnehmung nach teilweise schon in einer sogenannten ‚Ostalgiewelle‘, in der beispielsweise verstärkt über filmische Medien, aber auch im Produktbereich eine Auseinandersetzung mit der Ost- und Nachwendevergangenheit und den eigenen Wurzeln der ‚Nachgeborenen‘ stattfindet. Im vorwissenschaftlichen Bereich kann das Titelthema einer Ausgabe des SPIEGELS als ein Indiz dafür gelten: „Geboren am 9. November ’89. Die Kinder des Mauerfalls werden volljährig.“ (DER SPIEGEL, 45/2007). – Aber auch Elterngespräche in der Rostocker Langzeitstudie zeigen, dass hier einiges aufzuarbeiten bleibt (in dieser Arbeit etwa anhand der Mutter von Ortwin).

Zusammenfassung

Die Perspektive, die mit dieser Darstellung (I.3.2.1) eingenommen wurde, hat versucht, das gesellschaftliche Spannungsfeld herauszuarbeiten, von dem Familie gegenwärtig bestimmt ist und in welchem sich die familiäre Sozialisation von Kindern, insbesondere in Ostdeutschland, musterbildend realisiert. Ein Resümee, das allein von dem Gewinn an Freiheiten oder einzig von neuen, stärkeren Strukturen spricht, denen Familie unterliege, wäre je zu kurz gegriffen. Vielmehr haben sich an beiden Polen die wirkenden Kräfte erhöht, woraus eine insgesamt spannungsvolle(re) Situation resultiert. Ich halte es auch für angemessen, von der gegenwärtigen ‚Verdichtung‘ freiheitlicher wie struktureller Momente zu sprechen, – ganz ähnlich einem ‚Gedicht‘, das gleichzeitig Ausdruck hoch formalisierter wie ebenso selbstbestimmter freier Gestaltung sein kann.

Vor solchem Hintergrund charakterisiert Büchner ‚Familie‘ aus kindbezogener Sicht: So bewege sich „das heutige Kinderleben im Spannungsfeld zwischen individueller Optionserweiterung im Rahmen einer selbstständigen und eigenverantwortlichen Entscheidungsbeteiligung des Kindes [...] einerseits und gleichzeitiger gesellschaftlicher Vereinnahmung des Kinderlebens andererseits, indem sich viele vermeintliche kindliche Freiheitsgewinne im nachhinein als janusköpfig erweisen und zu neuen Abhängigkeiten führen, weil soziale Unterstützungspotenziale und individuelle Bewältigungspotenziale nicht hinreichend mobilisierbar sind [...]“. (ders. 2002, 490)

Die autonomen und heteronomen Momente, die hier *in* der Familie und *auf* sie wirken, wurden in wesentlichen Zügen und beispielhaft skizziert. Wie und wo diese Momente eine familiäre Sozialisation in Bezug auf Religiosität befördern (oder zurückhalten), soll im Folgenden betrachtet werden.

3.2.2 Familie als koordinierende Instanz religiöser Sozialisation

Dass „immer noch große Teile der kindlichen Sozialisation und Erziehung in der Herkunftsfamilie statt[finden]“ (Büchner 2002, 475) und die Familie daher auch heute noch das erste und vorrangige Sozialisationsfeld bildet, ist allgemein unumstritten. Doch gilt diese Feststellung auch so selbstverständlich im religiösen Bereich und lässt sich auch für den hier untersuchten Kontext die „Familie als Ort der Ersterziehung, der primären Sozialisation“ (Grom 1996a, 604) bezeichnen? Auch Domsgen

ist der Ansicht, die Herkunftsfamilie bilde „für das Gros den primären Erfahrungsraum von Religion“ (ders. 2004, 253)³⁶².

Ich möchte mich hier eher der Formulierung von Hurrelmann/Bründel anschließen, die Familie für „fast alle Kinder“ als „erste[n] und wichtigste[n] Lebensbereich“ (dies. 2003, 96; Einfügung MF) ansehen. Sie fungiere als „elementare Sozialisationsinstanz, die alle Entwicklungsimpulse für Kinder koordiniert“ (ebd.). Die Autoren lassen dabei, auch hinsichtlich religiöser Sozialisation, offen, ob die Impulse von der Familie selbst ausgehen oder in ihr ‚nur‘ gelenkt, abgeblockt oder gefördert werden. – Vor dem Hintergrund des hier zugrunde gelegten Religionsbegriffs und des erarbeiteten Modells religiöser Sozialisation, ist die Familie also jener Raum, in dem das Kind mit religiösen Ideen und Verhaltensweisen umzugehen, bildlich gesprochen: zu balancieren lernt.

Ziel dieses Abschnitts ist es, zunächst grundlegende familiäre Voraussetzungen für die religiöse Sozialisation aufzuzeigen. Daraufhin möchte ich die religiöse Sozialisation in der Familie stärker kontextuell betrachten, – besonders unter familiensoziologischen Gesichtspunkten, die für den Osten Deutschlands von Interesse sind. Dabei bleiben in diesem Abschnitt die möglichen konfessionellen Einflüsse zunächst ausgeklammert. (Der Zusammenhang zwischen konfessioneller Zugehörigkeit und Religiosität wird ausführlicher unter I.3.2.3 diskutiert.)

Eine abschließende Betrachtung reflektiert religiöse Sozialisation, wie sie sich zwischen den Generationen vollzieht, unter den Aspekten von ‚Korrespondenz‘ und ‚Kompensation‘.

a) Familie als strukturierter und offener Kommunikationsraum

Die grundlegenden Voraussetzungen, die eine Familie schaffen kann, um die Balance religiöser Sozialisation einzustellen, sieht Grom einerseits in „emotional befriedigenden, partnerschaftlichen Eltern-Kind-Beziehungen“ und andererseits im „Erleb- und Verstehbarwerden des Glaubens in Handlungen, Riten und Gesprächen der Familie“ (ders. 1996a, 605). Dahinter steht Groms Modell religiöser Sozialisation, wie es hier unter I.3.1.2 vorgestellt wurde. Dieses lässt sich, wie gezeigt, auch unter dem Blickwinkel von Struktur und Freiheit interpretieren und auf die Familie

³⁶² Er bezieht sich dabei auf die (auch im ersten Kapitel dieser Arbeit) bereits erwähnten qualitativen Erhebungen der EKD-Mitgliederumfrage. (vgl. Engelhard [u. a. Hg.] 1997)

anwenden: Die religiöse Kommunikationsfähigkeit von Eltern und Kindern umfasst also sowohl strukturierende Momente, die sich in vertrauensvollen wie verlässlichen Beziehungen, in der bewussten und vorbildhaften Begegnung mit religiösen Traditionen und Fragen und u. U. in der Einbindung der Kinder in religiöse rituelle Handlungen ausdrücken kann, in Zeit- und Raumstrukturen, – ohne Zwang auszuüben, also eine Form der Überstrukturierung zu vermeiden. Dafür ist es andererseits wichtig, dass in der Familie eine Offenheit für die Vielfalt und gegebenenfalls Innovation von religiösen Erfahrungen gegeben ist wie auch die Freiheit zu Gespräch und Reflexion des Erlebten oder auch nur von religiös intendierten Fragen. Eine Familie fördert die religiöse Identitätsbildung, indem sie Möglichkeiten eröffnet, sich sowohl auf kognitiver Ebene – etwa über religiöse Gedankenkonstrukte – auszutauschen, als sich auch auf emotionale Weise – z. B. bei der religiösen Bewältigung bestimmter Affektlagen, wie Freude, Dank, Wut, Trauer, Angst usw. – zu artikulieren. – Umgekehrt ist eine „spezifisch religiöse Sprachlosigkeit“ (ebd. 607) oft ein Zeichen für eine „allgemeine Kommunikationsunfähigkeit“, die sowohl struktureller Voraussetzungen, wie beispielsweise erfahrene Gesprächspartner und somit religiösen Wissens und geeigneter religiöser Sprachformen (Symbole) entbehrt als auch wenig Freiraum lässt, solches eigenständig zu erfahren und zu entwickeln.

Wo Religiosität und Religion bei der Erziehung eine Rolle spielen, da hat Liebold zwei typische ‚Formen religiöser Erziehungsintentionen‘ extrahiert: Sie kennzeichnet sie mit den aus O-Ton entnommenen Stichworten „Richtung und Rahmen“ sowie „eigene Entscheidung“ (dies. 2005, 251f.). Das erste Muster ist von stärker strukturierender Intention bestimmt. Da ist die Rede vom ‚Glauben an Gott als Ankerpunkt‘ des eigenen Lebens, von Taufe als ‚Basis‘ bzw. ‚Grundstein‘. – Beim zweiten etwas freier formulierten Orientierungsmuster sprechen die Eltern im Hinblick auf religiöse Erziehung eher von einer „aufgestoßenen“ bzw. ‚offen gehaltenen Tür‘ (Hintertür?!), durch die die Kinder hindurchgehen können, wenn sie es wollen“ (ebd. 452). Ihre religiöse Entwicklung erscheine da mehr als ein ‚offener Prozess‘, dessen ‚Tendenz‘ (Richtung) lediglich durch einen Impuls bestimmt wurde. Es bleibe letztlich die ‚eigene Entscheidung‘ der Kinder, diesen Anstoß so oder so zu verarbeiten.

Diese beiden Muster lassen sich auch mit Domsgens Unterscheidung von ‚impliziter‘ und ‚expliziter religiöser Erziehung‘³⁶³ vergleichen: Für eine implizite religiöse Erziehung bilden menschliche Grunderfahrungen, wie die des Getragen- und Angenommen-Seins, den Ausgangspunkt. (vgl. Domsgen 2004, 278ff.) Eltern vermitteln diese Erfahrungen ihren Kindern, indem sie von Beginn an für sie sorgen, hoffen und sie an Gutes erinnern (und m.E. diese Erfahrungen auch für ambivalente Gegen Erfahrungen offenhalten sollten!). Die Eltern stellen somit gleichsam einen Raum zur Verfügung, in dem das Kind seine eigenen religiösen Erfahrungen machen und Neues entdecken kann. Die Zuversicht der Älteren bildet den Impuls für die Kinder, in diesen Raum einzutreten. – Die Kinder, die ihre Erfahrungen in diesem Raum machen, suchen wiederum nach Explikationsmöglichkeiten, – nach Deutungen, das Erlebte in Bilder und Sprache zu fassen, um es zu kommunizieren. Diese Strukturgebung verwendet Vorgaben von Traditionen, die je eigene Akzente setzen. Domsgen favorisiert (mit Mette 1983, 263f.) nach dem Kriterium des identitätsstiftenden Potenzials einer Religion den christlichen Glauben. (vgl. Domsgen 2004, 282) Explizite religiöse Erziehung ist für Domsgen christliche Erziehung. Ein Kind sei darauf angewiesen, „dass ihm die religiöse Dimension explizit eröffnet“ (ebd. 304) werde. Es müsse „sich den Glauben von anderen sagen lassen“ (ebd.). Dahinter steht die Notwendigkeit von Strukturierung in der religiösen Sozialisation. Sie erfolge aber für Domsgen nicht nur ‚hinweisend‘ auf, sondern auch ‚einweisend‘ in (konfessionelle) Strukturen (wie Glaubensüberzeugungen und Riten). Dabei habe einweisende Erziehung gegenüber anderen Religionen und gegenüber dem Willen der Kinder auch exklusiven Charakter.³⁶⁴ – Dies verfehlte jedoch m. E. das Ziel ausbalancierter religiöser Sozialisation, wenn die elterlichen (u. U. kirchlichen) Vorgaben und die vorstrukturierten Glaubensüberzeugungen und -handlungen letztlich doch die je eigenen religiösen Erfahrungen, Entwürfe und Bedürfnisse der Kinder einfach überformten. Zwar ist auch Domsgen mit Mette (1983, 275f.) einer Meinung, dass es zur christlichen Praxis gehöre, „sich gegenseitig schöpferische Freiheit auf eine offene Zukunft hin zu[zu]muten“ (Domsgen 2004, 282f.), und in konsequentieller Hinsicht sei „die

363 Eingedenk meiner oben geäußerten Anfragen zur Ambivalenz menschlicher Grunderfahrungen und ‚Erziehung‘. (vgl. Abschnitt I.3.2.1)

364 „Eine in eine andere Religion einweisende religiöse Erziehung und christliche Erziehung schließen einander aus.“ (Domsgen 2004, 282) „Hier nehmen die Erziehenden die Auswahl vor und erziehen ihre Kinder im Sinne der getroffenen Entscheidung.“ (ebd. 292)

Freiheit des Kindes zu wahren und kein [...] Zwang auszuüben“ (ebd. 253), aber die Gestaltungsmöglichkeiten für religiöse Erziehung scheinen sich bei Domsen weitestgehend auf den christlich-konfessionellen Raum zu beschränken: Denn das religiöse Empfinden sei bei Konfessionslosen wesentlich geringer als in christlichen bzw. kirchlichen Familien (vgl. ebd. 221.224; 2005b, 93)³⁶⁵, und in Familien, wo keine Kirchlichkeit mehr anzutreffen sei, sei die Wahrscheinlichkeit einer alternativen Religiosität sehr gering. (vgl. ders. 2005a, 72) Ebenso verhalte es sich mit der religiösen Ausdrucksfähigkeit. (ders. 2004, 289) – Selbst Mette wendet hier ein, dass, um die religiöse Dimension des familialen Lebenszusammenhangs angemessen in den Blick zu bekommen, „ein Begriff von Religion bzw. Religiosität in Anschlag gebracht werden [muss], der umfassender ist als Kirche bzw. Kirchlichkeit“ (Mette 2001c, 545). – Damit knüpft diese Diskussion an die Grundlegung und Wahrnehmung von Religion und Religiosität an, wie sie in Kapitel I.1 eröffnet wurde. Sie wird sich anhand der Rostocker Daten auch im empirischen Teil dieser Arbeit fortsetzen.

Nach dem Modell von Struktur und Freiheit zu urteilen, kann religiöse Sprachfähigkeit nicht nur durch das ‚sich den Glauben von anderen sagen lassen‘ erlernt werden, sondern vor allem auch durch das ‚selbst zu Wort kommen können‘ der Kinder (wie der Eltern). – Kinder brauchen „Raum für sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten“, wie auch Sandra Eckerle anhand ihrer Studie feststellt. (dies. 2002, 67) Dieser Raum darf m. E. nicht vorzeitig durch die Eingrenzung auf bestimmte Traditionen beschränkt werden. – Selbst innerhalb der jüdisch-christlichen Überlieferung (wie in deren vielfältigsten Rezeptionen) werden die weiten Räume religiös-symbolischer Varietät oft nur auf den markierten Wegen betreten. (vgl. Kapitel I.2)

b) Familiäre religiöse Sozialisation in ihrem Kontext.

Zieht man zunächst die komplexen strukturellen Netzwerke in Betracht, in die eine Familie heute eingebunden ist, dann bleibt zu fragen, in welchem dieser vielen Bezüge Religion bzw. Religiosität eine Rolle spielen kann. Die wirtschaftliche, besonders die arbeitsmarktbezogene Rolle der Eltern bietet hier zumeist keine Anknüpfungspunkte. – Zumal wenn die Eltern beide erwerbstätig sind, müssen kommunikative Zeiten, in denen Religiosität in der Familie erlebt und thematisiert werden könnte, außerhalb der Arbeit gefunden werden. Die Länge der Arbeitszeit ist hier sicher nicht so entscheidend wie der Umgang mit der übrigen Zeit in der Familie.

365 Zu dem Datenmaterial und dessen Erhebung vgl. die Kritik in Abschnitt I.1.2.2.

Das wird besonders an erwerbstätigen Müttern deutlich, deren organisatorische Fähigkeiten, aber auch besonders die Einstellung zur Familie ein wichtigerer Faktor sei als die Zeitdauer der Erwerbsarbeit. (vgl. Nave-Herz 2002, 47³⁶⁶ und 53)

Wenn im Rahmen (re)traditionalisierter Rollenverteilung es (noch immer) die Mutter ist, die in einer Familie weithin die Beziehungs-, Sinnstiftungs- also Kommunikationsarbeit übernimmt, (vgl. Peuckert 2004, 288; Biesinger [u. a.] 2005, 156) dann wird auch die religiöse Sozialisation der Kinder vornehmlich von den Frauen wahrgenommen. Die erwähnten narrativen Interviews, die von Heide Liebold in Ostdeutschland durchgeführt wurden, (vgl. Abschnitt I.1.2.2) haben gezeigt, dass bei Familien mit einem christlich-konfessionellen Elternteil und einem ohne Konfession „die religiöse Erziehung (bzw. deren bewusste Ausklammerung) im Wesentlichen in den Händen der Mütter“ (Liebold 2005, 251) liege, und zwar unabhängig von der konfessionellen Prägung. Da die Frauen oft auch die Strukturierung des Alltagslebens wie Festzeiten ‚in ihrer Regie‘ hätten, sei es für Liebold nachvollziehbar, dass „Berührungspunkte zwischen ‚Familie‘ und ‚Religion‘ eher in Familien zu finden sind, in denen die weiblichen Familienmitglieder den Bereich des Religiösen als relevanten Bezugspunkt für die eigene Lebenspraxis (noch) festhalten oder (wieder) entdecken“ (ebd.). Das Bemerkenswerte an den Gesprächen ist, dass sich das Interesse bzw. die Motivation, Kindern in irgendeiner Weise mit Religion/Religiosität zu begegnen (oder dieses zu verhindern), unabhängig davon zeigt, ob die Mutter einer Konfession angehört oder nicht. (vgl. ebd. z. B. ‚Familie Schneider‘ und ‚Familie Köhler‘) Es kann also in diesen Fällen nicht gesagt werden, dass sich religiöse Sozialisation am ehesten in Verbindung mit ‚Kirchlichkeit‘ oder ‚Christlichkeit‘ vollziehe, wie es Domsgen (mit Bezug auf Pollack) nahelegt. (vgl. Domsgen 2004; 2005a–c) – An den Interviews zeigt sich aber auch, dass „für ostdeutsche Eltern [...] ‚religiöse‘ Erziehung gerade nicht selbstverständlich“ (Liebold 2005, 250) dazugehöre: Unabhängig von der Kirchenzugehörigkeit gelte vielen Ostdeutschen „‚Religion‘ (oder gar ‚Kirche‘) [...] allenfalls als ein selten betretener, fast nie benutzter Anbau an die eigene Lebenswelt“ (ebd. 251). Darin spiegelt sich die gegenwärtige religionssoziologische Situation des Ostens wider, die noch von ideologischen Versatzstücken aus DDR-Zeiten geprägt ist. (vgl. Abschnitt

366 Mit Bezug auf eine ältere Studie von 1956.

I.1.2.1 und 3.2.1)³⁶⁷ – Das Bild eines Anbaus oder Nebengelasses, dessen Wände bestenfalls nur noch die ‚kulturelle Tapete‘ des Christentums trägt und in das auch oft nur geprägte Klischees von Themen wie Religion, Gott, Kirche als unbrauchbar abgestellt worden sind, macht in gewisser Hinsicht nachvollziehbar, wieso viele Umfragen (besonders bei Konfessionslosen) zuerst auf solche entsprechende Antworten stoßen, (vgl. I.1.2.2). – Dass es sich dabei nicht exklusiv um ein ostdeutsches Phänomen handelt, sei hier nur am Rande bemerkt. Das Tübinger Forschungsprojekt ‚Religiosität und Familie‘ belegt ein gesellschaftliches Umfeld, in dem Religion abgelehnt wird und wo Religiosität keine (oder nur noch eine untergeordnete) Rolle spielt auch im (süd-)westdeutschen Kontext. (vgl. Biesinger/Sautermeister 2005, 72f.)

Familie im Netzwerk – Grenzen und Möglichkeiten religiöser Sozialisation. Wo sich Eltern dennoch um eine religiöse Sozialisation (oder mindestens um eine weltanschauliche Bildung) ihrer Kinder bemühen, sind sie angesichts der möglichen Vielfalt religiöser (bzw. weltanschaulicher) Gestaltungen und Reflexionen u. U. damit sogar überfordert. Diese Diskrepanz resultiert einerseits aus dem Anspruch zunehmend auch pädagogisch verantworteter Elternschaft und den eigenen Wissens- und eventuell auch Erfahrungsdefiziten andererseits. – Diese Diagnose ist übergreifend zu konstatieren³⁶⁸ und gilt in besonderer Weise für den ostdeutschen Kontext. Denn – der Vorstellung eines ‚An-‘ oder ‚Überbaus‘ entsprechend – war religiöse Bildung in der DDR keine öffentliche Angelegenheit.³⁶⁹ Das geht auch aus Elterngesprächen hervor, die Anna-Katharina Szagun in Rostock geführt

367 Die Vorstellung von Religion als einen ‚Anbau‘ an das Leben kommt der marxistischen Lehre von der Religion als einen ‚ideologischen Überbau‘ sehr nahe, – Religion als ein sekundärer Raum von Ideen und Illusionen, etwas, das nicht von sich aus ins Leben integriert ist (und u. U. bewusst betreten oder überwunden werden muss).

368 Das bestätigt auch die Tübinger Studie. (vgl. Biesinger [u. a.] 2005, 156)

369 Religiöse Bildung erfolgte nur im Rahmen der Gemeindepädagogik, z. B. in der sogenannten ‚Christenlehre‘. Dementsprechend war (und ist) sie (auch nach Wandlungs- und Öffnungsprozessen) ausgerichtet, nämlich zunächst darauf, „Interesse für Kirche und Gemeinde zu wecken“ (Biewald 2005, 145) und erst darüber religiöse u. a. Themen zu reflektieren. (vgl. ebd. 152) Damit sei die gemeindlich-religiöse Bildungsarbeit aber auch nur eine kleine (wenn auch eine bedeutende) Nische gewesen, die sich weithin auf kirchliche Kreise beschränkte bzw. beschränkt wurde (!), – die aber meist das einzige Gegengewicht bildete zur antikirchlichen und antireligiösen DDR-Propaganda. (vgl. ebd. 146)

hat.³⁷⁰ Hingegen habe der stark strukturierende Einfluss der klischeebehafteten antikirchlichen und antireligiösen DDR-Ideologie die heutige Eltern- und Großelterngeneration geprägt – und diese Prägung wiederum sei hinsichtlich der religiösen oder nichtreligiösen Sozialisation der Kinder nicht zu unterschätzen. (vgl. Biewald/Spenn 2005, 150f.)³⁷¹ – Martin Steinhäusers kleine empirische Erkundung in Mecklenburg-Vorpommern, (vgl. ders. 2002)³⁷² die Biewald hier aufnimmt, zeigt zwar immense Säkularisierungstendenzen, die mit religiöser Unkenntnis einhergehen und eher Areligiosität vermuten lassen. Neben dieser „Defizit-Perspektive“ (Steinhäuser 2002, 125) aber gebe es ‚bei genauerem Hinhören‘ auch Indizien für das eigene Fragen bei Kindern und Jugendlichen nach Religion und Interesse an der eigenen Religiosität. (vgl. Biewald/Spenn 2005, 151; Steinhäuser 2002, 126f. [Konrad])³⁷³ Angeregt würden diese Fragen und subjektiven Formen der ‚Spiritualität‘ (z. B. in Form von individuellen Gottesvorstellungen) vor allem durch bestimmte ältere Bezugspersonen, in den Medien und eventuell durch religiöse Bildungsangebote (schulischer oder kirchlicherseits) – oder wie bei ‚Konrad‘ (konfessionslos) durch anfängliches Interesse am Kirchgebäude. (vgl. Steinhäuser 2002, 126f.128f.) Nach Ansicht von Nipkow „genügt es offensichtlich, dass christliche Überlieferungselemente irgendwie noch im Umkreis der nicht-religiös erzogenen Kinder vorhanden sind, der Ausdruck ‚Gott‘ gleichsam noch in der Luft

370 „Man habe Schwierigkeiten gehabt, Kunst, Musik, Literatur – eigentlich die ganze Kultur – wirklich zu verstehen; mühsam habe man sich das eine oder andere angeeignet, aber ob das nun sachgerecht sei, wisse man nicht so ganz.“ (Szagun 2000, 300) Vgl. ähnliche Äußerungen, aber von BerufsschülerInnen in Thüringen, Anfang der Neunziger: Religion – „Das sagt mir gar nichts, echt nicht. Das müssen sie verstehen. Ich habe das eben nie kennengelernt. Bei uns gab’s so was nicht. [...] Da steh ich wie’n Ochs vor’m Uhrwerk.“ (Petzold 1999, 76)

371 Hier möchte ich nochmals auf Neubert (1996) verweisen, der sehr umfassend herausgearbeitet hat, wie der ideologischen „Zwangssozialisation“ durch die ‚Herrschenden‘ der vermeintlich freiwillige Verzicht auf Religiosität durch die ‚Beherrschten‘ folgte. (vgl. ebd. 38) Dass diese Art der Entkirchlichung in den wenigsten Fällen einen Freiheitsgewinn bedeutete, drücke sich darin aus, dass die antikirchliche ‚Entstrukturierung‘ gleichzeitig mit einer massiven sozialistischen Stukturierung und Instrumentalisierung verbunden war. (vgl. auch Abschnitt I.1.2.1)

372 Ein kleiner Ausschnitt aus einer umfangreicheren Studie, die vom Comenius Institut Münster zwischen 1999 und 2001 in Mecklenburg-Vorpommern (unter insgesamt 700 Schülerinnen und Schülern) durchgeführt wurde, zur Untersuchung der Wahrnehmung und Bewertung der evangelischen Bildungsangebote im konfessionslosen Kontext. (vgl. Steinhäuser 2001) – Steinhäuser führt hier (2002) in das Umfeld einer Christenlehregruppe, die auch von konfessionslosen Kindern besucht wird.

373 Zu vergleichbaren Feststellungen kommt auch Petzold (1999, 76) mit Bezug auf Kiewow, der seine Ergebnisse inzwischen veröffentlicht hat. (vgl. ders. 2003)

hängt, um die Einbildungskraft der Kinder anzuregen“ (ders. 2006, 26). Was in Nipkows Worten ‚gleichsam in der Luft hängt‘, kann m.E. auch mit dem bereits mehrfach verwendeten Stichwort ‚kulturelle Tapete‘ versucht werden zu umschreiben.

An diesen Bezügen lässt sich erkennen, dass die Kernfamilie, in besonderer Weise die Eltern, im konfessionslosen Kontext zwar eine elementare, aber nicht die einzige ausschlaggebende religiöse Sozialisationsinstanz bildet. Das zeigt auch die Untersuchung der Rostocker Langzeitstudie, an der sich auch die Wirkung gezielten Religionsunterrichts beobachten lässt. Aber ebenso die sozialen wie medialen Netzwerke, in die eine Familie eingebunden ist, halten – wie die sensibleren Untersuchungen zeigen – offensichtlich eine Vielzahl mindestens religionshafter (religiöser) Anregungen und Impulse bereit, die die religiöse Sozialisation der Kinder beeinflussen und ggf. auch zu ihrer Entfaltung beitragen können. Auch Domsgen ist der Ansicht, dass die Familie „zwar den Ort der Ersterziehung“ bilde, aber sie auch „in starkem Maße abhängig“ (ders. 2004, 296) sei von außerfamilialen Instanzen, die miteinander vernetzt sein sollten. (vgl. ders. 2005b) Das relativiert zumindest die außerordentliche Bedeutung der Familie für die religiöse Sozialisation. Es entlastet in gewisser Hinsicht auch die Familie, insbesondere Eltern, weil sich die religiöse Sozialisation in einem Netzwerk vollzieht, das über ihre Verantwortung hinausreicht. Ob diesbezüglich die sekundären Instanzen einen eher fördernden oder hemmenden religiösen Einfluss ausüben, ist damit noch nicht entschieden. – Im Folgenden kann ich nur auf ein paar wichtige Verknüpfungen und Tendenzen in diesem Netzwerk hinweisen. Etwas ausführlicher möchte ich jedoch im folgenden Abschnitt (I.3.2.3) die Einflüsse durch etwaige konfessionelle Bindung untersuchen.

Was außerfamiliale Betreuungsangebote, wie z. B. in Kindergärten, anbetrifft, die im Osten ohnehin mehr zur Verfügung stehen, spricht Domsgen von einem überwiegend ‚negativen Transfer‘, also einem Ausfall von religiöser Erziehung, dessen Ursache er in dem häufig noch zu DDR-Zeiten ausgebildeten Personal sieht. (vgl. ders. 2005a, 68f.; ders. 2004, 299) Eine Ausnahme bilden hier sicherlich die bewusst konfessionell (oder alternativ weltanschaulich) ausgerichteten Kindertagesstätten, sofern deren Ausrichtung sich wiederum offen genug zeigt, um auf die Vielfalt religiöser Äußerungen und Bedürfnisse der Kinder einzugehen (das gilt ebenso für solche schulischen Einrichtungen).

Wie angedeutet, stellt auch der schulische Religionsunterricht für viele Eltern eine wichtige Möglichkeit dar, ihre Kinder mit religiösen Fragen und

Inhalten zumindest als Bildungsgut in Kontakt zu bringen,³⁷⁴ denn „[d]as Fehlen einer eigenen religiösen Bildung wird von vielen als Mangel empfunden, was manche auch offen äußern“ (Szagun 2000, 300). In der Regel gebe es für die Kinder außerhalb des Religionsunterrichts keine bewusst initiierten ‚Lernorte‘ des Glaubens. (dies. 2006, 49) – Kiesow bestätigt aufgrund seiner Untersuchung in Thüringen, dass bei Neunt- und Zehntklässlern der Religionsunterricht meistens der einzige Ort kontinuierlicher religiöser Bildung sei, sodass er in dieser Lebensphase de facto die zentrale Funktion religiöser Bildung und Erziehung übernehmen müsse. Das treffe auch für die überwiegende Mehrheit der evangelischen Religionsschüler(innen) zu. (vgl. ders. 2003, 184.398) Gleiches bestätigen auch Hanisch/Orth für Viertklässler in Leipzig. (vgl. dies. 1998, 271) Auch in der Rostocker Langzeitstudie wird erkennbar, welchen maßgeblichen Einfluss (nicht/) erteilter Religionsunterricht auf die Untersuchungspersonen haben kann. – Aber noch immer, soviel kann mit Szagun in Bezug auf die Situation in Mecklenburg-Vorpommern gesagt werden, stößt der Religionsunterricht in der Schule auf zahlreiche Probleme und Widerstände,³⁷⁵ die zum Teil noch „deutliche Spuren der gegenüber den Kirchen restriktiv und ideologisch festgelegten DDR-Schulpolitik“ (dies. 2000, 306) erkennen ließen.³⁷⁶

Darüber hinaus ist wiederholt auf den strukturierenden Einfluss der Medien, besonders des Fernsehens, hinzuweisen. Bei Information über religiöse Fragen fungierten sie in nichtchristlichen ostdeutschen Familien sogar an erster Stelle. (vgl. Domsgen 2004, 299f.) Dies unterstreicht die (in Sachsen durchgeführte) Studie von Hanisch und Pollack zumindest insofern, als Nichtgetaufte ihre primären Informationen zur Gottesfrage

374 Vom Schuljahr 1999/2000 ist die Teilnehmerzahl am Evangelischen Religionsunterricht von 23 % auf 31 % gestiegen. Dabei werde aber dieser Unterricht noch gar nicht flächendeckend angeboten, sodass diese Zahlen wahrscheinlich nach oben korrigiert werden müssten. Seine geschätzte Akzeptanz liege durchschnittlich bei ca. 40–50 %. Von den Teilnehmern seien im Schnitt ein bis zwei konfessionell gebunden. (vgl. Schulz 2006, 166f.)

375 Laut Schulz (2006, 166) meldeten beispielsweise viele Schulen (noch immer) trotz fehlender Religionslehrkräfte erst gar keinen Bedarf an.

376 Beispielsweise dominierten 1999 unter den ReligionslehrerInnen noch nachqualifizierte Ostlehrkräfte, (vgl. Szagun 2001, Sp. 1306) – was für manche Schulleitungen oft der bequemere Weg war und teilweise noch ist, als grundständig qualifizierte ReligionspädagogInnen neu einzustellen. Nach einem Bericht von Schulz im Jahr 2006 werden die Religionsstunden noch immer „in weiten Teilen durch in Nachqualifikation ausgebildete [...] Lehrer/innen abgedeckt“ (dies. 2006, 163).

aus den Medien bezögen. (vgl. dies. 1997, 39f.)³⁷⁷ – Die Familie habe hier ihre religiöse Kompetenz verloren und sei deshalb auch „auf außerfamiliale Impulse angewiesen, die am intensivsten über die Medien vermittelt werden“ (Domsgen 2004, 300; vgl. Grethlein 2005).

Die familiäre Sozialisation spielt nun eine entscheidende Rolle darin, wie mit den (wenn auch oft begrenzten) Möglichkeiten der Einflüsse aus außerfamilialen religiösen Sozialisationsinstanzen umgegangen wird. Erfolgt beispielsweise eine generelle Ablehnung des Religionsunterrichts und kirchlicher Bildungs- oder Lebensangebote, werden stattdessen vielleicht Alternativen humanistischer oder anderer Verbände wie beispielsweise die ‚Jugendweihe‘³⁷⁸ vorgezogen? Werden Impulse aus dieser oder jener Richtung eventuell aufgenommen und in Gesprächen mit den Eltern (bewusst) fortgeführt? Gerade in Ostdeutschland ist die Familie daher weniger als primäre religiöse (bzw. weltanschaulicher) Sozialisationsinstanz anzusehen, als sie vielmehr die Funktion einer zentralen und koordinierenden Institution in einem Netzwerk einnimmt.

Fokussiert man noch einmal auf die Familie als ein ‚multilokales Mehrgenerationennetzwerk‘, wie sie im vorhergehenden Abschnitt dargestellt wurde, dann kommen für die religiöse Sozialisierung der Kinder nicht nur ihre unmittelbare familiäre Umgebung in den Blick, sondern zudem die (Ur-)Großeltern, Tanten und Onkel, Stiefverwandte sowie eventuell nicht verwandte, aber dennoch biographisch sehr bedeutsame Personen – und seien es ‚nur‘ Urlaubsbekanntschaften. Diese Menschen repräsentieren für ein Kind gleichsam die Möglichkeit, die Welt aus unterschiedlichen Augen anzuschauen: vielleicht aus dem Blickwinkel einer anderen Generation, anderer Orte und Lebensstile. Dabei weisen sie gar über den relativ homogenen Kontext a(nti)religiöser Prägung hinaus oder halten diesen bewusst fest. Der mögliche religiöse Einfluss dieser Personen lässt sich kaum zahlenmäßig erfassen, dennoch wird deren allgemein prägende Wirkung immer wieder bestätigt. (vgl. Abschnitt I.3.2.1) Grom misst ihnen Bedeutung als ‚Modellpersonen‘ oder Vorbilder bei. (vgl. ders. 1996, 90–92; hier Abschnitt I.3.1.2) Domsgen weist mehrfach darauf hin, (vgl. ders. 2004, z. B. 60f.243.308ff. u. ö.) und auch in Schwabs Untersuchungen sind die

377 58 % gaben das Fernsehen als erste Quelle an (Mehrfachnennungen möglich). – Die sachsenweite Untersuchung erfasste per Fragebogen (und vereinzelt Gespräche) knapp 1.500 SchülerInnen im 5./6. und 9./10. Schuljahr. (vgl. Hanisch/Pollack 1997, 34–36)

378 Vgl. dazu die Angaben in Kapitel I.1.2.1 (in Bezug auf Döhnert 2000 und Finke 2005).

generationenübergreifenden Zusammenhänge belegt. (vgl. ders. 1995)³⁷⁹ Büchner spricht im Zusammenhang mit dem Übergang zur ‚Vier-Generationen-Gesellschaft‘ sogar von der gegenwärtigen Entdeckung der „Großelterngeneration als pädagogisch zu ‚betreuende‘ Zielgruppe“ (vgl. ders. 2002, 486)³⁸⁰. Krüger sieht darin sogar ein „Spezifikum ostdeutscher Familienerziehung [...], dass die Großeltern aufgrund der Berufstätigkeit der Eltern eine große Bedeutung für die Kinder als ergänzende Erzieher und wichtige Bezugspersonen haben“ (ders. 1994, 24). – Dass in diesem erweiterten Beziehungsgeflecht auch Chancen für die Weitergabe von religiösen Erfahrungen und Traditionen durch prägende Bezugspersonen liegen, zeigen nicht zuletzt auch bereits veröffentlichte Biographien der Kinder der Rostocker Langzeitstudie.

c) Korrelation oder Kompensation fehlender Entfaltungsmöglichkeiten?

Wie Groms Ansatz bereits zeigt, (s. o.) lässt sich der religiöse Sozialisationsprozess nicht einfach als eine ‚Korrespondenz‘ von elterlicher und kindlicher Religiosität verstehen, – als eine Art gelungenen Übertragungsmechanismus von der erziehenden auf die zu erziehende Generation. – Eine solche korrespondierende Auffassung meinte einst Laszlo A. Vaskovics durch seine Studie zu ‚Familie und religiöser Sozialisation‘ (1970) zu bestätigen.

Um den gesellschaftlichen Funktionsverlust der Familie zu widerlegen, (vgl. ders. 1970, 7) versuchte er nachzuweisen, dass „die Sozialisation kirchlich-religiöser Wertorientierungen und Verhaltensweisen in bedeutendem Maße in der bzw. durch die Familie“ erfolge und „die Familie in diesem Bereich eine sehr wichtige Funktion“ (ebd. 328) ausübe. Seine unter den Bedingungen österreichisch-katholischer Volkskirchlichkeit durchgeführte Erhebung erfolgte einmalig über drei Generationen hinweg, weitestgehend anhand der Daten zur Kirchengangshäufigkeit. (vgl. ebd. 319f.) – Dabei stellte er fest, „dass zwischen dem Verhalten der Befragten und jenem ihrer Eltern signifikante statistische Zusammenhänge (Korrelationen)“ (ebd. 322) bestünden. – Also Kinder, deren Eltern regelmäßig den Gottesdienst besuchten, wiesen ein ähnliches Verhalten auf, und umgekehrt. Die Ergebnisse sprächen also

379 Näher dazu in Kapitel I.1.2.2.d.

380 Mit Verweis auf Rauschenbach, T.: Generationenverhältnisse im Wandel, in Ecarius, J. (Hg.): Was will die jüngere mit der älteren Generation? [...], Opladen 1998, 13–39 und auf Zinnecker, J.: Sorgende Beziehungen zwischen Generationen im Lebenslauf. Vorschläge zur Nivellierung des pädagogischen Codes, in Lenzen, D./Luhmann, N.: Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem [...], Frankfurt/M. 1997, 199–227.

dafür, „dass man mit Recht von einer Tendenz der familiären Inter-Generationskontinuität der religiösen Praxis und der kirchlich-religiösen Einstellungen sprechen“ (ebd. 323) könne. – Mögliche (außer)familiale soziale Kontrolle war für ihn ebensowenig Kritikpunkt wie die Beschränkung auf die wenigen rituellen Items. (vgl. ebd. 325ff.)

Die einfache Korrespondenzhypothese untersuchte vor wenigen Jahren Simone A. de Roos in den Niederlanden hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen den Gottesvorstellungen der Kinder und denen ihrer Bezugspersonen. (vgl. dies. 2002)³⁸¹ Ihre Ergebnisse zeigen zunächst erst einmal, dass die religiösen Einstellungen (konfessionelle Spezifika wie auch die Gottesbilder, welcher Art auch immer) durchaus Korrespondenzen aufweisen. (vgl. ebd. 54f.) Sie spezifiziert ihre eigenen Ergebnisse anhand einer weiteren Studie, in der als zusätzliches Kriterium die Beziehungen der Eltern bzw. Lehrer zum Kind mit in die Untersuchung einbezogen werden. De Roos erhält zwar weniger einheitliche Ergebnisse, sie behauptet aber auf der Basis einer ‚revidierten Korrespondenzhypothese‘³⁸² und im Ausblick auf eine Folgeuntersuchung, „wenn Eltern oder Lehrer hoch religiös sind, werden sicher gebundene Kinder eine positivere und liebevollere Gottesvorstellung haben als unsicher gebundene Kinder“ (ebd. 56). – Was sie allerdings unter ‚hoch religiös‘ versteht, bleibt leider zu unklar, ebenso was sie ein Gotteskonzept ‚positiv‘ oder ‚negativ‘ bewerten lässt. (vgl. dazu Abschnitt I.2.2.2) Dass neben der religiösen Einstellung auch das Verhältnis der Bezugspersonen zu den Kindern für deren religiöse Sozialisation eine weitere wichtige Rolle spielt, bestätigt auch Grom. (s. o.) – Unabhängig von der Bindung erwartet de Roos aber keine Unterschiede in den Gottesvorstellungen, wenn die Kinder aus einem Elternhaus oder einer Schule mit (wie auch immer zu verstehender) ‚geringer Religiosität‘ kommen. (vgl. ebd. 56) – Bedeutete das wiederum, dass Kinder, deren Bezugspersonen offensichtlich wenig religiöse Kompetenzen haben (angenommen in einem konfessionslosen Kontext wie

381 Gegenüber Vaskovics hat de Roos deutlich verbesserte Untersuchungsmethoden: 30-minütige Leitfadeninterviews mit 165 Kindergartenkindern und 107 ihrer Eltern, sowie Einbezug von 16 ErzieherInnen; einmalige Querschnittsuntersuchung. De Roos legt allerdings nicht ausdrücklich Rechenschaft darüber ab, was für sie das Religiöse an einer Einstellung ausmacht, auch der damit in Zusammenhang stehende Gottesbegriff wird nicht näher erläutert. Beides ließe sich nur über die gestellten Fragen rekonstruieren, was aber keine mir einleuchtende Systematik erkennen lässt.

382 So bezeichnet nach P. Granqvist (in ders./Hagekull: Religiousness and perceived childhood attachment. Profiling socialized correspondence and emotional compensation, in *Journal for the Scientific Study of Religion* 38/1999, 254–273).

in Ostdeutschland) und die vielleicht auch noch unsichere Bindungen aufweisen, kaum die Chance haben, Religiosität zu entfalten, bzw. in ‚religiösem Infantilismus‘ stagnierten? (vgl. Nipkow 2006, 27)

Gegen die Korrespondenzhypothese sprechen Langzeitstudien, auf die de Roos am Anfang auch hinweist. Solche Untersuchungen wie die von L. A. Kirkpatrick³⁸³ begleiten über eine längere Zeit Erwachsene und lassen eher die sogenannte ‚Kompensationshypothese‘ plausibel erscheinen. Derzufolge vermögen Menschen geringe oder unsichere Bindungen über ihre Religiosität zu kompensieren. (vgl. ebd. 46f.) Das setze allerdings voraus, dass sie bereits religiöse Kompetenzen ausgebildet hätten. Das vermutet de Roos nicht unter einem Alter von zehn Jahren und ihrer Korrespondenzhypothese zufolge auch nicht in einem religiös eher neutral wirkenden Kontext. – Kirkpatrick's Untersuchungen lassen sich nicht ohne weiteres auf Kinder übertragen. Aber de Roos unterschätzt m. E. und nach allem, was bisher zur theologischen Kompetenz von Kindern vorausgesetzt werden kann, (vgl. Kapitel I.2) deren religiöse Entwicklungsfähigkeit, respektive die aktive Rolle der Kinder bei ihrer religiösen Sozialisation, wie auch die Möglichkeiten, die sich für ein Kind über die Familie hinaus ergeben – soviel kann auch im Hinblick auf die Ergebnisse der Rostocker Studie gesagt werden.

Die Frage nach Korrespondenz (Korrelation) oder Kompensation von Sozialisationsverhältnissen mit der Religiosität des Kindes kann nicht zugunsten einer der beiden Hypothesen beantwortet werden. Es wird den Begriffen m. E. auch nicht gerecht, wenn Korrespondenz eher im Sinne gelingender religiöser Sozialisation als Transfer vom religiös kompetenten Vorbild auf das zu bildende Kind verwendet wird, genauso wenig, wenn Kompensation als ‚Ersatzleistung‘ für unzureichende Sozialisationsbedingungen steht. Denn, wie de Roos zeigt, können auch fehlende Kompetenzen korrelieren; und ebenso ist m. E. vorstellbar (und Untersuchungen bestätigen es), dass eine übermäßige weltanschauliche oder konfessionelle Strukturierung durch Abneigung vom Religiösen kompensiert wird (dazu mehr im folgenden Abschnitt).

Die beiden Prozesse von Korrespondenz und Kompensation bei der religiösen Sozialisation sind eher wie Struktur und Freiheit aufeinander zu beziehen: Während die Korrespondenzhypothese aus der Eingebundenheit

383 Bei de Roos verwiesen auf Kirkpatrick, L. A.: A longitudinal study of changes in religious belief and behavior as a function of individual differences in adult attachment style, in *Journal for the Scientific Study of Religion* 36/1997, 207–217.

des Kindes in seine Familie (wie der Familie in ihren gesellschaftlichen Kontext) Übertragungsprozesse beschreibt, nimmt die Kompensationshypothese stärker die aktive Leistung des Kindes in den Blick, sich über die familialen und sozialen (über- oder unterstrukturierten) Bedingungen hinaus zu entwickeln. – In direkter umgekehrter Perspektive einer ‚Übertragung‘ von den Eltern auf das Kind ist sogar mit einer ‚retroaktiv-religiösen‘ Sozialisation zu rechnen, dass also durch die aktive Rolle des Kindes in der Familie wiederum religiöse Entwicklungsprozesse bei der Elterngeneration angeregt werden können. (vgl. Failing 2007)

Zusammenfassung

Aufgrund des gesellschaftlich und geschichtlich bedingten Spannungsfeldes ist es (selbst motivierten) Familien in Ostdeutschland oft nur begrenzt möglich, den Ansprüchen familialer religiöser Sozialisation zu entsprechen, ein strukturierter und zugleich offener Kommunikationsraum für religiöse Impulse – oder gar selbst Impulsgeber – zu sein. Die Familie bleibt als koordinierende Instanz religiöser Sozialisation einerseits auf ein Netzwerk außerfamilialer religiöser Sozialisationsinstanzen angewiesen, das aber prinzipiell unter denselben Bedingungen, wenn auch nicht zu unterschätzende, so doch (bislang) nur begrenzte Möglichkeiten bieten kann.

Andererseits darf diese Diagnose nicht einseitig dahingehend interpretiert werden, dass die Chancen, die sich für Kinder in diesem Kontext ergeben, Religiosität zu entfalten, allein in proportionaler Kopplung an die fehlenden Möglichkeiten, für zu gering erachtet würden. – Denn nach allem, was bisher zur aktiven Rolle Heranwachsender im (religiösen) Sozialisationsprozess herausgestellt wurde, ist die eigene bereits vorhandene Kompetenz der Kinder und Jugendlichen von gleichwertig hoher Bedeutung und Wirkung anzusehen wie die zum Teil ungünstigen (religiösen) Umweltstrukturen, auf die sie auch angewiesen sind. Ob und wie ggf. „trotz religiös indifferenter oder bekennend atheistischer Kontexte eine Gottesbeziehung entstehen kann“ (Szagun 2006, 49f.), ist auch Anliegen des Forschungsprojekts, aus dem diese Arbeit hervorgeht.

Hinzu kommt die Vermutung, dass selbst und gerade in den (vermeintlichen und tatsächlichen) Mängeln und Lücken des Netzwerkes religiöser Sozialisationsinstanzen u. U. auch die Chancen und Freiräume für eine religiöse Sozialisation liegen können. Um dieser Vermutung nachzugehen, möchte ich im folgenden Abschnitt gesondert die sozialisatorische Wirkung untersuchen, die sich für Familien ergibt, die unterschiedlich stark konfessionell eingebunden und geprägt sind.

3.2.3 Familie und Konfession – im Modell von Struktur und Freiheit

Die Frage, die im Mittelpunkt des letzten Abschnitts dieses theoretischen Teils diskutiert werden soll, ist, welche möglichen Auswirkungen einseitig stark und stärker strukturierende Einflüsse aus konfessionellen Bindungen der Familie (oder ebenso aus bekenntnishaften weltanschaulichen Einstellungen) auf die religiöse Entwicklung von Kindern haben können. – Im Vergleich dazu soll umgekehrt geschaut werden, was u. U. eine geringere oder fehlende Strukturierung aus konfessioneller Prägung für die religiöse Sozialisation bedeuten und bewirken kann.

Dabei ist es hier nicht Ziel, konfessionelle Differenzierungen herauszuarbeiten im Sinne der Einflüsse röm.-katholischer und evangelisch-lutherischer Prägung. Damit würde nicht den Fragen entsprochen, die sich aus der Datenbasis ergeben. Vielmehr soll letztlich das Augenmerk auf sozialisatorische Konstellationen gerichtet sein, in denen – im Modell von Struktur und Freiheit gesprochen – die strukturierende Seite (im Verhältnis zu den freiheitlichen Momenten) stark betont wird, bis dahin, dass die Gefahr der Überstrukturierung besteht. Es spielt daher m. E. nicht zuerst eine Rolle, vor welchem konkreten konfessionellen Hintergrund diese Strukturierung erfolgt. Bezieht man auch weltanschauliche Einflüsse mit ein, dann tritt sogar die Teilung zwischen konfessionslos und konfessionell zurück, denn an erste Stelle rückt hier die Frage nach dem Verhältnis zwischen den Vorgaben und den Freiräumen zur Entfaltung religiöser Kompetenzen. Damit bleiben die Aussagen konfessionell und weltanschaulich aber auch für andere religiöse Sozialisationsinstanzen anschlussfähig.

Die strukturierenden Einflüsse anderer sekundärer Sozialisationsinstanzen, wie der Medien – in denen auch wichtige religiöse Muster der ‚kulturellen Tapete‘ vermittelt werden – oder auch des Religionsunterrichts können hier nur indirekt einbezogen werden.³⁸⁴ Es stellt sich in diesem Zusammenhang und im Interesse dieser Arbeit wie auch der Rostocker Datenbasis eher die Frage, wie diese Einflüsse vor dem Hintergrund des jeweils spezifischen familialen Kontextes aufgenommen und verarbeitet werden. Hier zeigt sich, was im letzten Abschnitt herausgestellt wurde, dass die Familie (zumindest in Ostdeutschland) weniger primärer *Träger* der religiösen Sozialisation ist; dafür aber stellt sie in diesen Anliegen die

384 Auf die allgemeine sozialisatorische Bedeutung der Medien wurde unter 3.2.1.b hingewiesen; auf die Situation des Religionsunterrichts in Mecklenburg-Vorpommern und zum Rostocker Sample unter 3.2.2.b.

zentrale (wenn auch nicht immer explizite) Entscheidungs- und Koordinationsinstanz dar. (vgl. Hurrelmann 2003, 96)

Den Ausgangspunkt bilden in diesem Abschnitt die Beiträge, die die Einflüsse deutlicher kirchlich-konfessioneller Bindung der Familie auf die religiöse Sozialisation des Kindes in den Blick nehmen. Diese bilden wiederum das Vergleichsmoment für andere sozialisatorische Konstellationen. Zunächst möchte ich (a) einige Vertreter befragen, die zwischen der konfessionellen Eingebundenheit der Familie und der religiösen Entwicklung des Kindes einen förderlichen Zusammenhang sehen. Danach sollen (b) Stimmen zu Wort kommen, die von gegenteiligen Erfahrungen berichten und letztlich (c) sogar von Gefahren und Folgen kirchlich-religiöser Überstrukturierung sprechen. – Die ausgewählten Beispiele (in a–c) konzentrieren sich, bewertet nach dem Verhältnis von Struktur und Freiheit wie dem hier bereitgestellten Religionsbegriff, bewusst auf (keineswegs singuläre) Problemfälle religiöser Sozialisation im konfessionellen Bereich, um auf die Gefährdungen dort aufmerksam zu machen.

Den Abschluss (d) bildet ein Vergleich mit Kindern aus Familien mit wenig oder kaum konfessionellen Strukturvorgaben. Auch hier ist die Auswahl der Indizien weder willkürlich noch bewusst auf ‚Sonderfälle‘ gerichtet, sondern geht im Abgleich mit ähnlichen Untersuchungen von einer gewissen Repräsentativität aus.

Diese Passage bietet zugleich einen den Abschnitt zusammenfassenden Blick.

a) Förderung religiöser Entwicklung durch konfessionelle Bindung?

Die bereits im letzten Abschnitt angesprochene Untersuchung von Vaskovics („Familie und religiöse Sozialisation“ 1970) hat die Korrespondenz von kirchlichem Verhalten der Eltern und dem der Kinder nachzuweisen versucht. – Doch in einem mit Vaskovics‘ Studie kaum vergleichbaren Kontext ist „heute nicht mehr davon auszugehen, dass Kinder von Eltern, die einer christlichen Kirche angehören, selbstverständlich im Glauben der jeweiligen Konfession erzogen werden“, so Domsgen (2004, 291). – Aber ist denn eher davon auszugehen, dass Familien (und damit auch die Kinder), die eine kirchliche Bindung aufweisen, wenn sie schon nicht ‚im Glauben der jeweiligen Konfession erzogen werden‘, so doch wenigstens religiöser seien als solche ohne Konfession, wie es Pollack behauptet; (vgl. I.1.2.2) oder wie Domsgen nahelegt, dass sich familiäre (respektive kindliche) Religiosität noch am ehesten innerhalb der Kirche entfalten könne?

(vgl. ebd.; I.3.2.2.a) Oder wie er sagt: „Eine engere Kirchenbindung und eine intensivere religiöse Praxis verstärken den Glauben.“ (Domsgen 2004, 255); und gerade in Ostdeutschland seien „Glaube und Kirche stärker miteinander verbunden“ (ebd.); – damit ist offensichtlich nicht nur ein ‚statuarischer Kirchenglaube‘ gemeint, denn zumindest im Osten stehe „der Lernort Gemeinde [...] für das Religiöse überhaupt“ (ebd. 336). – Doch auf der anderen Seite räumt Domsgen wiederum unmissverständlich ein, dass die ‚implizite‘ (vertrauenbildende) und authentische religiöse Erziehung in der Familie mindestens so entscheidend für eine gelungene religiöse Sozialisation ist wie, dass innerhalb konfessioneller Bindungen „den betreffenden Personen ein Freiraum gegeben wird, ihre eigene Religiosität zu entwickeln – auch wenn sie nicht mit der kirchlichen übereinstimmt“ (ebd.). – Aber dem ist nun wieder entgegenzuhalten, dass erstens eine beziehungsorientierte authentische Erziehung als Voraussetzung für religiöse Sozialisation nicht etwa eher in kirchlichen Kreisen zu finden ist, und zweitens stellt sich die Frage, inwieweit der Freiraum, von dem Domsgen spricht, innerhalb bestimmter Konfessionen tatsächlich nicht nur gewährt, sondern wirklich auch gefördert wird.

Koalition von Familie und Kirche. Mette bemerkt in einem Artikel zu ‚Familie (Elternhaus)‘, „dass die Koalition von F[amilie] und Kirche [...] ein recht junges gesellschafts- und kirchengeschichtliches Phänomen ist“ (ders. 2001c, 545).

Von seinen Ursprüngen her sei das Christentum (im Unterschied zum Judentum) gerade keine ‚Familienreligion‘ gewesen – im Gegenteil: die ‚Ursprungsdokumente‘ zeugten eher von familienrelativierenden (oder sogar -abwertenden) Tendenzen; wenn auch ‚das Haus‘ (also die antike Großfamilie) ein wichtiger Versammlungsort gewesen sei. Erst im Gefolge der Reformation sei im Zuge der allgemeinen Förderung des Bewusstseins für den Wert der Familie auch ihre religiöse Bedeutung herausgestellt worden. (vgl. ebd.) – Während dies eher eine Abgabe religiöser Kompetenzen an die Familie beinhaltete, „richtete dann v[or] a[llem] die kath[olische] Kirche ihre Anstrengungen darauf, das von ihr als bedroht empfundene Terrain der F[amilie] an sich zu binden“ (ebd.).

Die Verbindung von Familie und Kirche liegt also einerseits durchaus auch im strategischen Interesse der Institution, ihre politischen wie dogmatischen Systeme über die Familie zu sichern. – Andererseits ist die

Förderung religiöser Eigenständigkeit der Familie und der Personen in ihr (also auch der Kinder) als ein urchristliches und reformatorisches Anliegen anzusehen. Dabei soll nicht ein gegenwärtiges Verständnis von Individualität und Autonomie zurückprojiziert, sondern eher gezeigt werden, dass die Erfahrung von Freiraum nicht nur als Forderung besteht, sondern auch ein genuines Phänomen der christlichen Kirche(n) ist, – auch und gerade in der Ambivalenz mit vorliegenden (und vorgelegten) Grenzen.³⁸⁵

Freiräume und ‚positive religiöse Familienklimata‘. Auch für Sandra Eckerle scheint in der Konsequenz ihrer Studie³⁸⁶ zu „Gottesbild und religiöse[r] Sozialisation im Vorschulalter“ (2002) eine Forderung „[u]nerlässlich [...] in der religiösen Erziehung“ (ebd. 68) zu sein, nämlich: Freiräume zu schaffen für sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten, wo „die Religiosität des Individuums zur Entfaltung kommen und das bloße Vermitteln von Dogmen und Traditionen [...] verhindert werden“ (ebd.) kann. – Dem kann mit dem Anliegen dieser Arbeit nur Nachdruck verliehen werden.

Kritischer zu betrachten ist jedoch, vor welchem Hintergrund sie zu dieser Einsicht gelangt: Die Auswertung ihrer Studie habe ergeben, dass diejenigen Kinder religiös am sprachfähigsten seien, in deren „Umfeld ein positives religiöses Familienklima [herrscht]“ (ebd. 60) bzw. bei solchen, die „bewusst religiös erzogen werden“ (ebd. 66). Leider klärt Eckerle in ihrem Beitrag nicht explizit den Begriff von religiöser Sozialisation oder was sie unter einer ‚bewussten religiösen Erziehung‘ bzw. ‚positivem religiösen Klima‘ versteht. Aber ihren Beispielen ist zu entnehmen, dass es sich dabei um Kinder mit Familien handelt, die „in der katholischen Kirche eingebunden“ (ebd. 60) sind, indem sie „mit gemeindlicher Anbindung und entsprechender religiöser Erziehung“ (ebd. 64) aufwachsen, den Kindergottesdienst und/oder einen konfessionellen Kindergarten besuchen. Die Eltern dieser Kinder sind häufig ‚kirchlich engagiert‘, oder sie sind sogar „Kind einer Pfarrfamilie [...] in einem sehr stark religiös geprägten Umfeld, das für den Weg mit Jesus Christus eintritt“ (ebd. 66). – Die ‚religiöse Sprachfähigkeit‘ (dieser Begriff wird auch nicht eigens geklärt) zeige sich nun daran, dass diese Kinder ‚aus positiven religiösen Familien‘ in der Lage seien, „spontan ein Bild von Gott zu malen“ (ebd. 64) und es

385 Beispiele hierfür liegen m. E. in der Entwicklung der trinitarischen Theologie, besonders was die Einbindung der Phänomene des Geistes (πνεῦμα/spiritus) betrifft; und im Grenzen wahrnehmenden lutherischen Freiheitsbegriff.

386 Basierend auf problemzentrierten Interviews und Zeichnungen von 22 Kindern aus einem oberfränkischen Dorf.

ihnen leichter falle, „der Fragestellung nach Gott nachzukommen“ (ebd. 66), während bei den anderen Kindern, bei denen davon ausgegangen werden könne, „dass die Erziehenden selbst keinen religiösen Hintergrund haben oder sehr distanziert sind“ (ebd. 64), „religiöse Sprachlosigkeit“ (ebd. 67) herrsche: „Sie zeichnen Gott nicht und sind nicht in der Lage, ein Gespräch über Gott zu führen.“ (ebd. 66) – Demgegenüber mögen die Kinder aus kirchlichem Hause sich zwar deutlich produktiver gezeigt haben, aber im Vergleich zu dem, was in der vorliegenden Arbeit zum Gotteskonzept (vgl. I.2.2.2.b) und zu einer ausbalancierten Religiosität (I.3.1) gesagt wurde, erscheinen mir die Bilder und Gespräche mit diesen Kindern doch eher bedenklich einseitig. Denn bei über drei Viertel der Kinder mit ‚positivem religiösen Familienklima‘ dominieren – wenn sie ‚Gott‘ nach Eckerles Einschätzung auch „nicht als herkömmlichen Menschen verstanden wissen“ (ebd. 60) wollten – anthropomorphe Darstellungen mit zum Teil stark traditionsgefüttertem Abbildcharakter. Bei den übrigen dieser ‚religiös erzogenen‘ Kinder taucht zwar keine menschenähnliche Gottesfigur im Bild auf, aber im Gespräch ist vom ‚Himmel‘ als Wohnstätte Gottes, vom ‚Kreuzigungsgeschehen‘ und von der ‚Bibel‘ die Rede, – wohingegen ein Lebensweltbezug dieser religiösen Vorstellungen kaum zu entdecken ist.

‚Benjamin‘ (6,4) setzt Eckerle offensichtlich als (positiv) herausragendes Beispiel „religiöser Erziehung“ (ebd. 66) an das Ende ihrer Darstellung. Er kommt aus der o. g. Pfarrfamilie und besticht zwar durch eine besonders abstrakte und durchdachte Zeichnung, aber mit m. E. deutlich verabsolutierenden Tendenzen in seinem Gotteskonzept sowie hierarchischen und antagonistischen Vorstellungen: Während sich nämlich die hellen Herzen der Christen in Gottes Nähe befänden, seien „die dunklen Herzen, die Nichtchristen, [...] weiter weg von Gott und stehen unter den hellen Herzen der Gläubigen, die eine direkte Verbindung zu Gott haben. Sie [d. h. die dunklen Herzen] jagen den Christen hinterher!“ (ebd.; Einfügung MF) Er teilt die Welt in eine gute und eine schlechte Seite, eine über- und eine unterlegene, in gerettet und verloren, was er unter anderem mit dem Gleichnis vom Verlorenen Sohn bekräftigt wissen will. – Wieviel von dem Freiraum, der Eckerle so wichtig erscheint, bleibt diesem Jungen für Selbst- und Weltdeutung? Wieviel Freiheit, z. B. im Umgang mit seinen (konfessionslosen/andersreligiösen) Mitmenschen? Oder anders gefragt: Welche Strukturen begrenzen die Entfaltung seiner Religiosität? Wo entbehrt er gar (kommunikativer, inhaltlicher) Strukturen?

Ist es denn so, dass „jemand, der nicht in einem religiös-kirchlichen Elternhaus aufwächst, nur unter besonders günstigen Umständen [...] einen Zugang zu Glauben und Kirche findet“ (Grom 1996a, 601)? – Grom weiß seine eigene Aussage vor dem Hintergrund verschiedener Studien durchaus infrage zu stellen, und zwar von dem umgekehrten Fall, dass nämlich Kinder aus kirchlichem Hause „nur in der Konfessionszugehörigkeit weitestgehend mit den Eltern überein[stimmen]“, wohingegen sie „bei allen anderen Aspekten der Religiosität erheblich niedrigere Werte auf[weisen], wobei auch die Kinder von religiös stark engagierten Eltern größtenteils deren Vorbild nicht folgen“ (ebd. 603).

Im folgenden Unterabschnitt soll die Frage im Mittelpunkt stehen, wodurch religiöse Sozialisation innerhalb kirchlich-religiöser Kreise u. U. gefährdet wird und auf welche Weise konfessionelle Einflüsse eine religiös hemmende Wirkung zeigen können.

b) Tendenzen konfessionsgebundener Überstrukturierung

Ein Plausibilitätsproblem zwischen Religion, spezieller dem christlichen Glauben und seiner kirchlichen Praxis, einerseits und eigenem Leben andererseits besteht überall da, wo nicht genügend Freiraum gegeben ist, dass beides miteinander (ver-)wachsen kann: die Vorgaben einer bestimmten Form von Religion mit dem Leben und den eigenen religiösen Ansätzen wie auch umgekehrt. Anders ausgedrückt fehlen die im eigenen (Er-)Leben entstandenen Verbindungen und die durch eigene Einsicht gewonnenen Zusammenhänge. Im Bild der Resonanzen gesprochen bleibt es bei einem passiven oder sogar erzwungenen ‚Mitschwingen‘.³⁸⁷ Religion und Glaube stehen als unvermittelte Vorgabe neben dem eigenen Leben, vielleicht sogar sehr dicht, aber als eine Struktur, die weder kognitiv, emotional noch handlungspraktisch genügend Integration erfahren hat in die je verschiedenen Lebens- und Weltkonzepte – u. U. deshalb, weil auf der anderen Seite für die Verknüpfung keine kommunikative Struktur oder alternatives Wissen zur Verfügung steht. Gelingt dies nur unzureichend, dann ist das Verhältnis von religiöser Fremd- und Selbstsozialisation, wie in Groms Modell, (vgl. I.3.1.2) oder die Balance zwischen Struktur und Freiheit (vgl. I.3.1.3) und damit religiöse Sozialisation gefährdet. – Dieses Problem ist nicht unbedingt nur mit konfessionellen Einflüssen verbunden. Innerhalb eines kirchlich geprägten Umfeldes der Familie besteht m. E. genauso die Gefahr einer zu starken religiösen Fremdsozialisation bzw. einer Über-

387 Vgl. I.3.1.3.b Eine Referenz zum Modell von ‚Entkoppelung‘ und ‚Resonanzstörung‘.

strukturierung wie für Konfessionslose, die einem starken weltanschaulichen Gepräge ausgesetzt sind.³⁸⁸

Anhand einiger Beispiele aus jüngeren Forschungen in Ost- und Westdeutschland möchte ich im Folgenden der Spur bedenklicher Tendenzen bei Formen kirchlich-religiöser Sozialisation weiter nachgehen.

Studien, die den (religiös) sozialisatorischen Kontext von Kindern und Jugendlichen mit einbeziehen, zeigen, dass Kinder, sofern sie in einer Familie mit formalen kirchlichen Bezügen aufwachsen, oft keine reflexive Beziehung zu den Vorgaben einnehmen können, die sich durch ihre Sozialisation in Institution und Familie wie selbstverständlich etabliert haben.

Teilnahmemotive am RU in Thüringen. Michael Wermke (2006) hat in seiner in den Jahren 2003/2004 durchgeführten Fragebogenerhebung zu den Teilnahmemotiven thüringischer Schülerinnen und Schüler am evangelischen Religionsunterricht festgestellt, dass die konfessionslosen unter ihnen etwas begeisterter teilnehmen als die getauften.³⁸⁹ Die Ursache für die „anspruchsvollere Haltung“ (ebd. 3) der Ungetauften gegenüber dem Religionsunterricht liege nach Wermke in ihrer „Entscheidungsfreiheit“ (ebd.) und einer erwartungsreichen Motivation. (vgl. ders. 2006, 108)³⁹⁰ Hingegen haben die Kirchenmitglieder zumeist auf Wunsch der Eltern dieses Fach nicht abgewählt. (vgl. Wermke 2006, 37)³⁹¹ – Hier zeigt sich, wie aufgrund der konfessionell gebundenen Elternschaft zwar formale Strukturen weitergegeben werden, aber die je eigene religiöse Motivation u. U. zurückbleibt. Der Grund zum Besuch des Religionsunterrichts basiere nach Wermkes Untersuchung nicht zuerst auf der je eigenen persönlich

388 Im Allgemeinen ergibt sich für konfessionslose Kinder eher das Problem religiöser Unterstrukturierung, da sie in ihrem Umfeld (besonders im Osten) eher zu wenig ‚Material‘ und Resonanzen für ihr religiöses Leben finden. – Aber in beiden Fällen kann die Konfrontation mit kirchlicher Religiosität schon im Grundschulalter aus mangelnder Plausibilität als aufgepfropft oder ‚übergestülpt‘ empfunden werden, wie Steinhäuser im Nachgang zu Untersuchungen im Umfeld einer Christenlehre-Gruppe in Mecklenburg-Vorpommern feststellt. (vgl. ders. 2002, 129)

389 Auf die Frage „Gehst du gern in den Religionsunterricht?“ antworteten reichlich 77 % der Ungetauften mit Ja, aber ‚nur‘ 74 % der Getauften; signifikanter wird dieser Unterschied bei den Mädchen deutlich, wo das Verhältnis 83 %/76 % ausfiel. (vgl. Wermke 2006, 42) – Näheres zur Studie vgl. Kapitel I.2.2.2.a.

390 Für die Ungetauften war mit knapp 61 % die Neugierde auf den Religionsunterricht die stärkste Motivation. Für sie sei zu fast 55 % der Religionsunterricht kein Fach wie jedes andere, hingegen bejahen dies nur 42 % der Getauften. (vgl. ebd.)

391 61 % aller Getauften gehen zum Religionsunterricht „weil meine Eltern wollen, dass ich den RU besuche“ (ebd. 37).

reflektierten und daher „bewussten Entscheidung“ (ebd. 42; vgl. 108) als vielmehr in der Fremdbestimmung elterlicher Instruktion bzw. in der unausgesprochenen „traditionelle[n] Selbstverständlichkeit“ (ebd. 40; Einfügung MF), die in so etwas wie einer familial religiösen Norm liegt. (vgl. Grom 2000, hier I.3.1.2) – Jedoch vor einem schwächeren oder keinem konfessionellen Hintergrund der Familie bedeutet schon allein die Wahl des Religionsunterrichts für die Schülerinnen und Schüler eher einen individuellen Lernprozess.

Religiöse Reflektiertheit. Ähnliches ist auch auf inhaltlicher Ebene zu beobachten, folgt man den Ergebnissen der Untersuchung zum Jesus-Christus-Konzept von Hanisch/Hoppe-Graff (2002) in einer sächsischen Großstadt, – bei Sechstklässlern eines Evangelischen Gymnasiums (mit christlich familialer Prägung und Religionsunterricht)³⁹² sowie eines Regelgymnasiums (mit wenig Bezug zu christlichem Glauben und Traditionen, Ethikunterricht). (vgl. ebd. 22) – Ein Vergleich zeigt, dass zwar an der Evangelischen Schule häufiger der persönliche Glaube an Jesus Christus geäußert wird, aber dieser „nicht genügt, um zu differenzierten Begriffskonstrukten zu gelangen“ (ebd. 126), weil sie scheinbar „nicht herausgefordert [...] werden, ihren Glauben an Jesus Christus zu begründen oder anderen plausibel zu machen“ (ebd.), – noch haben diese Schülerinnen und Schüler selbst eine verständliche Begründung je erfahren. (vgl. ebd.) Das verwundert besonders bei den Jugendlichen „die in Familien aufwachsen, in denen der Glaube an Jesus Christus von zentraler Bedeutung ist“ (ebd.). Dass sie genauso wenig bzw. nur bedingt zu begrifflicher Klarheit gelangten (wie die SchülerInnen des Regelgymnasiums mit Ethikunterricht), „hängt vermutlich damit zusammen, dass der Glaube in erster Linie appellativ oder affirmativ weitergegeben wird“ (ebd.). Dies mag zwar zunächst affektiv überzeugen, führt aber auf einer argumentierenden Ebene zu Schwierigkeiten, die zu einer ‚Einbruchstelle‘ für den Glauben werden können. Einen Grund für diese fehlende argumentative Kompetenz sehen Hanisch und Hoppe-Graff darin, dass ihnen die kompetenten „erwachsenen Gesprächspartner fehlen, die ihnen helfen könnten, zu begrifflicher Klarheit zu gelangen“ (ebd.).

392 Es handelt sich vermutlich um die gleiche Schule wie in Arnold/Hanisch/Orth (1997) und Hanisch/Orth (1998); Beschreibung der Sozialisation s. u.

Ein Beispiel für diese argumentative Sprachlosigkeit findet sich auch in einer von Hanisch und Orth (1998) für Aachen und Leipzig ausgewerteten Untersuchung³⁹³: Christina ist Kind einer kirchlich involvierten Leipziger Familie mit Christenlehre- und Kindergottesdienstbesuch und einer etwas direktiv erscheinenden Mutter. (vgl. ebd. 250) Das Mädchen setzt sich gelegentlich selbst mit biblischen Geschichten auseinander und steht nun vor der Frage, wie Gott denn die ersten Menschen erschaffen habe, die ja gleich als Erwachsene und nicht als Babys da gewesen wären. (vgl. ebd.) – Ihre Eltern, die selbst regelmäßig den Gottesdienst besuchen und von denen sie erzählt, sie seien ‚sehr christlich‘, (ebd. 252) könnten ihr das aber nicht erklären: „Die sagen, das weiß ich auch nicht ...“ (ebd. 265), und eine Oma sage immer nur: „sei nicht traurig, Gott ist bei dir“ (ebd. 250).

Einen weiteren Hinweis auf die Ursache für dieses Defizit an Reflektiertheit sehen die Autoren im spezifischen konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands (in dem Falle Leipzig) darin, dass hier „innerhalb christlicher Gruppen – sei es die Familie, der Religionsunterricht^[394], die Christenlehre oder der Kindergottesdienst – eine viel stärkere Binnenkohäsion entsteht“ (Hanisch/Orth 1998, 305; Einfügung MF) als im westdeutschen Raum, wie im Beispiel Aachen. Dort lebten die Kinder ihren „Glauben in ganz unterschiedlicher, selbst bestimmter oder auch zufälliger Distanz zu Kirche und Gemeinde“ (ebd. 313). Sie lernten außerdem Religion „als ein plurales Phänomen kennen, das eine kritische Auseinandersetzung hervorruft“ (ebd.) – anders bei den Kindern aus Ostdeutschland, wo für Konfessionsmitglieder das stark entkirchlichte Umfeld eher als Gegenüber empfunden wird und eine solche argumentative, kritische Auseinanderset-

393 Bezug auf Arnold/Hanisch/Orth (1997), eine Untersuchung, die zum Teil unter Fünftklässlern in Aachen und Viertklässlern einer evangelischen Schule in Leipzig anhand vielfältiger Methoden (unter anderem Zeichnungen und Leitfrageninterviews, Aufsätze) durchgeführt wurde. – Die religiöse Sozialisation der Leipziger Kinder vom Evangelischen Gymnasium wird wie folgt charakterisiert:

„Die Kinder in Leipzig – weitgehend mitgeprägt durch die Christenlehre – leben meist in einem deutlich engeren Kontakt zur Kirche, Gemeinde und traditionellen christlichen Lebensformen. Die Rezeption von Religion im schulischen Religionsunterricht erscheint eher von einer affirmativen Übernahme christlichen Glaubens und christlicher Tradition bestimmt. Kritische Anfragen an den christlichen Glauben spielen kaum eine Rolle.“ (ebd. 313)

394 Offensichtlich wird die Versammlung zum schulischen Religionsunterricht nach allem, was Orth und Hanisch herausgefunden haben, im Osten als eine ‚christliche Gruppe‘ wahrgenommen!

zung zwischen den unterschiedlichen Weltbildern (von beiden Seiten her) nie gefördert wurde und gegenwärtig kaum stattfindet.³⁹⁵

So wie bei Konfessionslosen mehr oder minder klischeebehaftete Versatzstücke von Religion kursieren oder sogar antireligiöse Weltbilder propagiert werden, erscheine innerhalb kirchlicher Kreise (wie auch oft im Religionsunterricht) „die Rezeption von Religion [...] eher von einer affirmativen Übernahme christlichen Glaubens und christlicher Tradition bestimmt“ (ebd.). – An dieser Stelle ist Michael Meyer-Blanck recht zu geben, der vermutet, dass „gerade Kirchgemeinden [...] vielleicht zu wenig Gewicht darauf [legen], Gott auch intellektuell zu durchdenken“ (Meyer-Blanck 1996, 56). Doch hier wie da besteht die Gefahr, dass die Kritikfähigkeit durch einseitige u. U. formelhaft indoktrinierend wirkende Instruktion eingeschränkt und durch das entsprechende Sozialklima unterbunden wird. (vgl. Grom 2000)

Es ist sogar anzunehmen, dass hier auch Muster von Unterstrukturierung (wie religiöse Wissens- und Erfahrungsdefizite, fehlende Gesprächspartner, Gleichgültigkeit) gleichzeitig durch überstrukturierende Elemente zu kompensieren versucht werden (wie durch vermeintlich Sicherheit gebende Orthopraxis und scheinbar Erklärung vermittelnde einseitige, eventuell sogar ‚naive‘ Ansichten). Das verhindert wiederum die Bildung alternativer Strukturen. Das Resultat dieses Zirkels ist aber gerade keine kommunikative Bewegung zwischen dem freiheitlichen und dem strukturierenden Pol, sondern, im Bilde gesprochen, eine verhängnisvolle Erhöhung der Spannung, die sich im Extremfall in einer Einstellung äußern kann, in der sich Dogmatismus, ‚closed-mindedness‘ und Indifferenz wie

395 Hinsichtlich der kirchlich gebundenen Kinder stellt auch Ulrich Becker im Nachwort zu Hanisch/Orth (1998) fest, dass „die Leipziger Kinder, von denen es heißt, dass sie, weitgehend geprägt von Christenlehre, in einem engeren Kontakt zu Kirche, Gemeinde und traditionellen christlichen Lebensformen aufwachsen als ihre Altersgefährten in Aachen [...], unter der Überschrift ‚Kinder sind Theologinnen und Theologen‘ viel weniger auftauchen. Offensichtlich ist ihre theologische Produktivität als sehr viel geringer zu veranschlagen als die der Aachener Kinder. Diese auf den ersten Blick überraschende Feststellung leuchtet dann ein, wenn man die Möglichkeiten religiöser Sozialisation und Identitätsbildung unter den gegenwärtigen Bedingungen von Pluralisierung und Individualisierung in den Blick nimmt.“ (ebd. 366) Außerhalb des schützenden, aber auch isolierenden Raums, der ‚Beheimatung in Familie und Gemeinde‘ (vgl. ebd. 367), also stärkerer vorgegebener religiöser Strukturen, verlaufe die Begegnung mit Religion eher „im Sinne der selbständigen Rekonstruktion und Verarbeitung von christlicher Tradition durch die/den Einzelne(n)“ (ebd.).

Ignoranz bündeln, und die Konfessionslose wie konfessionell Gebundene gleichermaßen betreffen kann.

Zweifel von Kindern an der Plausibilität eines solchen ‚Glaubens‘ werden, sofern sie sich mit zunehmendem Alter noch nicht zum offenen Protest formiert haben, – gerade in einem familiär-gemeindlichen Kontext – anfangs oft nur mit Zurückhaltung geäußert. Es sind versteckte Zeichen für die Diskrepanz zwischen dem, was diese Kinder immer wieder gesagt bekommen, und ihren eigenen Lebenserfahrungen und dem eigenen Nachdenken.

Ein Beispiel dafür findet sich in einer Studie³⁹⁶ von Martin Schreiner und Rahel Thomas (2000): Lukas ist Schüler einer 3. Klasse im Hildesheimer Raum und wie viele seiner Mitschüler religiös sozialisiert, – „angefangen vom familiären Kirchenbesuch über den katholischen Religionsunterricht bis hin zum gemeinsamen Beten der Familie am Abend“ (ebd. 164). Nachdem Lukas ausgehend von seiner sehr anthropomorph erscheinenden Gottesdarstellung viel von dem erzählt hat, was er „von der Kirche und vom Religionsunterricht“ (ebd. 162) über Gott weiß, wird er gefragt, ob er denn auch einmal alleine über Gott nachdenke. Der Junge bejaht und fügt plötzlich hinzu: „Manchmal kann man nämlich nicht glauben, was man über Gott so erzählt, was er alles gemacht hat. Das glaubt man manchmal auch überhaupt nicht.“ (ebd.) – Dass der Junge seine Zweifel noch etwas verdeckt ausspricht, zeigt sich an der unpersönlichen Rede ‚man ...‘, mit der er sich gegenüber dem Interviewer (I) in seiner Meinung noch vorsichtig zurückhält. Auf die direkte (fast bekenntnishaft formulierte!) Nachfrage von I, „aber generell glaubst du schon, dass es Gott gibt, oder?“ (ebd.), antwortet Lukas einfach mit „Ja“. (– Darauf I: „Gut, danke Lukas!“, ebd.)

Wo bei Schreiner/Thomas das Interview abrupt endet, bräuchten Kinder wie Lukas Freiräume, ihre Fragen und Zweifel zu kommunizieren, damit nicht wie „bei vielen Kindern der Glaube zerbricht [...] weil sie Gott [...] nicht erleben oder Gott nicht mit ihren Erlebnissen in Verbindung bringen können oder nach naturwissenschaftlichen Beweisen seiner Existenz fragen“ (Hanisch/Orth 1998, 132). Im Modell von Speck (vgl. I.3.1.3.b) bedeuten diese durchaus berechtigten Zweifel bzw. kritischen Anfragen eine ‚Resonanzstörung‘ zwischen verschiedenen ‚fremden‘ (kirchlichen und

396 Basierend auf Zeichnungen und relativ knappen leitfragengestützten Einzelinterviews (5–10 Minuten).

z. B. naturwissenschaftlichen) und den ‚eigenen‘ Konzepten von ‚Gott‘ und Welt. Diese Resonanzstörung bedarf eines kommunikativen Ausgleichs, um die ‚Entkopplung‘, d. h. die fehlende Balance zwischen Individuum und Umwelt, nicht zu verschärfen. Denn das führte u. U. wiederum zu ‚Resonanzlosigkeit‘ oder ‚übermäßiger Resonanz‘ – auf die Religiosität bezogen: ein Verstummen des Glaubens oder eben ein verstärktes Mitschwingen in fremdbestimmten weltanschaulich-religiösen Strukturen.

Gebetskonzept vor dem Hintergrund theistischer Gottesvorstellungen. Letzteres zeigt sich z. B. bei den Leipziger Kindern (vgl. Hanisch/Orth 1998) im Hinblick auf ihr Gebetskonzept: „Zweifel an Gott ergeben sich für die Messestädter aufgrund unerhörter Gebete nicht.^[397] Sie haben hinreichende Erklärungen dafür, dass nicht alle ihre Gebetswünsche erhört werden.“ (ebd. 302) Hintergrund ist eine theistische Gottesvorstellung, die hier weniger „von der Souveränität Gottes“ (ebd.) ausgeht als mehr von stark anthropomorphen Charakteristika, die zur ‚Verteidigung Gottes‘ vorgebracht werden. (vgl. ebd.) So werden z. B. ‚pädagogische‘ Argumente aufgeführt wie, dass Gott durch nicht erfüllte Gebetswünsche „eine Lehre erteilen will“ (ebd. 300) oder sogar eine Strafe vollstrecke. (vgl. ebd.) Schließlich sei Gott ja auch nicht imstande, auf alle Bitten sofort und gleichzeitig zu reagieren, manches sei ohnehin nicht so wichtig. (vgl. ebd. 301) – Könnten die Kinder einen Brief mit Bitten an Gott schreiben,³⁹⁸ so würde er zwar zum einen bei Bedarf aus den Wolken und seinen himmlischen Wiesen Nahrung ‚runterschicken‘ können, zum anderen aber könne man nicht sicher sein, ob der Luftballon mit dem Brief auf seinem Flug zum Himmel nicht vorher platze. (vgl. ebd.)

Vor dem Hintergrund der überwiegend familial initiierten religiösen Sozialisation dieser Kinder durch Bibel, (Kinder-)Gottesdienst, Christenlehre und auch Religionsunterricht (vgl. ebd. 264ff.) kann m. E. davon ausgegangen werden, dass ein erheblicher Teil dieser ‚naiv‘ anthropomorphen Vorstellungen (wie sie hier nur exemplarisch am Gebet verdeutlicht wurden) nicht in erster Linie nur als entwicklungs-, sondern als sozialisationsbedingt anzusehen ist – m. E. vorrangig durch fehlendes Symbol- und Textverständnis. Auf die sozialisatorischen Bedingungen hat auch Grom

397 Im Gegensatz zu den Aachener Kindern, die hier durchaus Fragen offen haben. Es ist nicht auszuschließen, dass die Leipziger Kinder ebenfalls Fragen haben, diese aber hier nicht äußern.

398 Im Hintergrund steht die sogenannte ‚Beppo-Geschichte‘ (nachzulesen bei Arnold/Hanisch/Orth 1998, 350f.).

immer wieder in überzeugender Weise aufmerksam gemacht.³⁹⁹ Exemplarisch belegt er anhand von Studien zum Schöpfungskonzept, „[w]ie nun speziell im religiösen Bereich christlich erzogene Heranwachsende zu einem artifiziellistischen Schöpfungsverständnis neigen“ (ebd. 140; i. O. zum Teil kursiv), wohingegen „Kinder, die nicht oder wenig religiös erzogen wurden, [...] schon früh rein naturalistische Erklärungsmuster [bevorzugen]“ (ebd. 141). – In beiden Fällen besteht die Gefahr, m. E. ausgehend von einem sakralisierten wörtlichen Bibelverständnis⁴⁰⁰ die Intention der (Schöpfungs-)Texte entweder historisierend misszudeuten oder sie andernfalls als belangloses ‚Märchen‘ wegzulegen. Letzteres steht besonders unter dem Einfluss materialistischer Weltdeutungsansätze, wie sie in der ehemaligen DDR propagiert wurden und das Denken vieler Menschen in Ostdeutschland bis heute prägen. Ein eigenständiges und integrierendes Zusammendenken verschiedener Weltbilder wird hier in beiden Fällen durch das Fehlen einer offenen kommunikativen Dynamik, die für eine ausbalancierte religiöse Sozialisation heute unabdingbar geworden ist, verhindert.

Exkurs: Das Theodizeeproblem als Prüfstein für religiöse Sozialisation?

Abhängig von verfestigten theistischen Schemata, denen zufolge ‚Gott‘ zumeist als (all-)mächtiges, (all-)wissendes und (all-)gütiges Gegenüber (z. B. durch Schöpfung oder Erfüllung von Gebetswünschen) in die Welt und mein Leben eingreift, (vgl. I.2.2.2.b) ergeben sich weitere wesentliche Probleme, die Nipkow als (bezogen auf das Alter von 16–20 Jahren) ‚Einbruchstellen für den Verlust des Gottesglaubens‘ bezeichnet. (vgl. ders.

399 Vgl. die Dedatte zur ‚Ersten Naivität‘ ausgehend von der Kontroverse zwischen Bucher und Grom (vgl. ders. 1989; nähere Anmerkungen unter I.2.2.1.b) und Groms Darstellung der ‚Entwicklung und Förderung von Gottesverständnis und -beziehung‘ in seiner Religionspädagogischen Psychologie. (vgl. ders. 2000, 115ff.). Dort (vgl. 123ff.) bezieht er sich auf Studien, die beispielsweise die zeichnerische Darstellungsweise bzw. Interviews zu Gottesvorstellungen zwischen jüdisch und katholisch erzogenen Kindern vergleichen, mit dem Ergebnis, dass erstere (vermutlich aufgrund des Bilderverbots) schon als Fünf- bis Achtjährige zu nicht-anthropomorphen Vorstellungen fähig seien. (vgl. ebd. 126f.) – Zum Gebetsverständnis vgl. ebd. (176ff.) den Exkurs ‚Kontrollversuche mit magischer, passiv-materieller und verdienstorientierter Erwartung – Bittgebet‘ im Zusammenhang mit religiöser Sozialisation (vgl. ebd. 186).

400 Zur Abhängigkeit zwischen religiöser Sozialisation und Bibelverständnis vgl. Grom 2000, 250.

Im Rahmen des Rostocker Forschungsprojektes hat Szagun wesentliche Erkenntnisse zum Bibelkonzept zusammengetragen. (vgl. Szagun 2008, 412–449)

2000, 49) Als das erste und gravierendste unter ihnen bezeichnete er das Theodizeeproblem.

Dieser Exkurs knüpft eng an das Kapitel zum Gotteskonzept an. (vgl. I.2.2.2.b)

Theodizeeproblem und Theismus. In einer jüngsten Untersuchung „Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen“ (2006) von Werner H. Ritter, Helmut Hanisch, Erich Nestler und Christopher Gramzow wird diese These Nipkows anhand einer Fragebogenerhebung überprüft.⁴⁰¹ – Die Ergebnisse sind bzw. der Ertrag dieser Untersuchung ist sehr bezeichnend für die gesamte Problemstellung: Für ‚viele‘ der Befragten habe das Thema ‚Theodizee‘ keine Relevanz. ‚Die Meisten‘ stellten keine Verbindung von ‚Gott und dem Leid‘ her. ‚Nur vereinzelt‘ sei die Theodizeeproblematik als Ursache für den Glaubensverlust erkennbar gewesen. (vgl. ebd. 159; 100ff.) – Nach der Vermutung der Autoren liegen die Gründe einerseits darin, dass die Teilnehmer bislang noch keine so extremen Leiderfahrungen (wie in der Impulserzählung) gemacht hätten⁴⁰² und andererseits – da liegt der wesentliche Ertrag der Untersuchung – „spricht viel dafür, dass die Theodizeefrage, genauer: die Betroffenheit durch sie, an ein theistisches Symbolsystem gebunden ist. [...] Wenn und wo dieser Theismus nicht mehr gegeben ist, verflüchtigt sich die Betroffenheit durch die Theodizeefrage [...]. Vermutlich ist deren [= der Befragten] Gotteskonzept nicht im herkömmlichen (theistischen) christlichen Symbolsystem und Plausibilitätskontext verankert, weil diese offensichtlich nicht vermittelt wurden und – wie es aussieht – auch sozialisatorisch nicht zur Verfügung standen.“ (ebd. 160; Einfügung MF)

An dieser Stelle wäre es sehr aufschlussreich gewesen, eben jene sozialisatorischen Kontexte der Kinder und Jugendlichen zu erhellen, die das Problem verursachen bzw. vermeiden! Das jedoch stand leider (und

401 Eine Erhebung unter 392 Kinder und Jugendlichen in den Klassen 4, 6, 8, 10, 12 an evangelischen Schulzentren in Leipzig und Nürnberg (Real-/Mittelschule, Gymnasium). Methodisch wurden die Heranwachsenden mit einer Leiderzählung (eines todkranken Jungen) auf das Thema eingestimmt, um anschließend in 7er/8er Gruppen darüber zu diskutieren (anhand von vier Leitfadenfragen, m. E. zum Teil zu persönlich für eine Gruppen- und Aufnahmesituation, z. B. eigene Leiderfahrungen, eigener Glaube und Gottesbeziehung). (vgl. Ritter/Hanisch [u. a.] 2006, 80ff.100.152)

402 Die Fragen sind: War die Erzählung vielleicht zu extrem? Hätten sie denn in der Gruppe ihre tiefen Leiderfahrungen erzählt? (vgl. ebd. 91.101f.)

fragwürdigerweise)⁴⁰³ explizit nicht im Untersuchungsinteresse. (vgl. ebd. 152f.) Aus den vorgestellten Daten lässt sich lediglich ermitteln, dass die Untersuchung in evangelischen Schulzentren durchgeführt wurde, was jedoch nicht bedeutete, man habe es ausschließlich mit christlich sozialisierten Schülerinnen und Schülern zu tun, – „[f]ür das Evangelische Schulzentrum Leipzig ist zu berücksichtigen, dass nur ca. 50 % der Schülerinnen und Schüler einer Kirche angehören“ (ebd. 152), was sich ‚in nicht geringem Maße‘ in der Verneinung des ‚Glaubens an Gott und seiner Existenz‘ geäußert habe. (vgl. ebd.) Das hieße aber im Ertrag wiederum „nicht grundsätzlich“ – und dem ist im Anliegen dieser Arbeit unbedingt beizustimmen –, „dass sie nicht an Gott glauben“ (ebd. 161), sondern „durchaus einen eigenen Gottesglauben haben, der jedoch nicht notwendigerweise die Frage nach der Theodizee aufwirft. So verfügen nicht wenige Jugendliche über ein eher deistisches Gotteskonzept, demzufolge Gott nicht in das Leid der Erde eingreift^[404]; von manchen wird Gott als die Quelle der Kraft gesehen, die das Leid erträglich werden lässt, oder als Garant von Halt und Sicherheit; oder es wird die Vorstellung vertreten, dass Leid an Gott abgegeben werden kann.“ (ebd.; i. O. zum Teil kursiv) – Die Fußnote, die die Autoren hier einfügen, lässt durchblicken, dass eine deistische Konzeption nicht gerade „mit dem von den Kirchen im Sinne der Tradition und der Bekenntnisse gelehrtten Gott identisch ist“ (ebd. 169) und dass man entsprechend der fortschreitenden Entkonfessionalisierung (oder mindestens angesichts der ostdeutschen konfessionellen Lage) zwar nicht von einer „Abkopplung“, aber doch von einer „Lockerung und Abschwächung“ (ebd.) der ‚Bindungsintensität der kirchlich-christlichen Überlieferung‘ sprechen könne. (vgl. dazu auch Jörns 1997.2004) – Umgekehrt heißt das aber doch, dass dort, wo (noch immer) ausschließlich theistische Gotteskonzepte vermittelt werden, je kirchennäher, desto stärker,⁴⁰⁵ Theo-

403 „Die Unterschiede im Hinblick auf Alter, Geschlecht, Schulstandort und Schulart erschienen uns so unerheblich, dass die zu vernachlässigen waren.“ (ebd. 100)

404 An dieser Stelle verweisen die Autoren auf Ritschl 1983 (Art: ‚Theismus‘, in in Fahlbusch, Erwin [Hg.]: Taschenlexikon Religion und Theologie [TRT], Bd. V, Göttingen, 113–130) und Kroeger 2004 („Im religiösen Umbruch der Welt: Der fällige Ruck in den Köpfen der Kirche“), 75–120: Hier spreche Kroeger von einem sich seit 15–20 Jahren vollziehenden Zusammenbruch des Theismus als weltanschaulicher Voraussetzung (sogenannte ‚Theismuskrise‘) und plädiert für einen non-theistischen Glauben an Gott. (vgl. Ritter/Hanisch [u. a.] 2006, 161, Fußn. 9; 168)

405 Wie auch die Studie von Kiesow (2003) belegt, haben Schülerinnen und Schüler (aus den Klassen 8–10) mit ‚mäßiger‘, ‚deutlicher‘ und ‚hoher‘ institutionell-religiöser (kirchlicher) Sozialisation (vgl. ebd. 87.105) signifikant mehr Fragen (Probleme) zum Thema Theodizee als ‚gering‘ religiös sozialisierte, wobei bei denen mit ‚deutlicher‘

dizee- und ähnlich gelagerte Probleme erst virulent – um nicht zu sagen erst induziert – werden.⁴⁰⁶

An dieser Stelle möchte ich auch an die Untersuchung von Ziebertz (u. a. 2003) erinnern. (vgl. Kapitel I.2.2.2.b) Die Autoren stellen fest, dass die befragten und interviewten Jugendlichen durchweg die ihnen angebotenen traditionellen biblisch-christlichen Gottesvorstellungen (etwa ‚Es gibt einen Gott, der sich in Jesus Christus zu erkennen gegeben hat‘ und ‚... der sich um jeden Menschen persönlich kümmert‘) negativer beurteilen als die offeneren ‚immanenten‘ und ‚kosmodeistischen‘. – Die Frage, ob und in welchem Ausmaß Katechese und religiöse Bildung dafür mitverantwortlich sind, dürfe nicht aus Betriebsblindheit ausgeklammert werden. „Kann es sein, dass religiöse Bildungsprozesse zur Entleerung des Gottesbegriffs beitragen?“ (ebd. 379), fragen die Autoren. Sie sehen mögliche Ursachen dafür in einem zu inflationären Reden von ‚Gott‘, das zu wenig ihren metaphorischen Charakter bewusst macht und deshalb oft zu konkret, barock oder zu simple wirke. Das führt zu Missverständnissen und Irritationen mit naturwissenschaftlichem Denken, aber auch mit den eigenen individuelleren und zum Teil komplexeren Vorstellungen und Erfahrungen. (vgl. ebd. 379f.)

In dieser Hinsicht enthält eine konfessionell distanziertere Sozialisation durchaus Chancen für eine theologische Offenheit, sofern die Sensibilität für enttraditionalisierte Sprachformen gegeben ist und die ‚Räume‘ für eine unkonventionelle, metaphernreiche religiöse Kommunikation (die ebenso viele Bezüge in der biblisch-christlichen Tradition finden kann).

Ein Beispiel aus der eigenen gegenwärtigen religionspädagogischen Praxis hat mir gezeigt,⁴⁰⁷ dass auch eine religiöse Sozialisation, bei der von einem kritischen und innovativen Umgang mit christlich-kirchlicher Tradition

religiöser Sozialisation die Hälfte der Fragen explizit theologische Probleme beinhaltete. (vgl. ebd. 269f.) Die Verteilung der Schüler(innen)fragen zur Theodizee korrespondiert zudem (zahlenmäßig wie inhaltlich) auffällig proportional mit denen zum Komplex ‚Sünde, Tod und Teufel‘ – beides Fragenkomplexe mit eindeutig christlich-kirchlicher Tradition. (vgl. ebd. 541–544; zum Sample vgl. Kapitel I.2.2.2.a)

406 Die Autoren ziehen aus dieser Erkenntnis offensichtlich keine (oder unangemessene) didaktische(n) Konsequenzen, wie III.2 oder der Unterrichtsentwurf in III.3 zeigen. (vgl. Ritter/Hanisch/Nestler/Granzow 2006, 174ff.)

407 Im Hintergrund steht die mehrtägige Arbeit mit einem Dutzend Kindern und Jugendlichen (9–16 Jahre) auf der Familientagung eines südwestdeutschen Landesverbandes der Evangelischen Akademikerschaft in Deutschland (EAdD), im Oktober 2006. (Bild- und Tondokumentation dieser Arbeit bei MF.)

ausgegangen werden kann, Kindern und Jugendlichen ebenfalls Freiräume eröffnet, um – selbst ausgehend von theistischen Versatzstücken – eigene kreative und integrative theologische Konzepte zu entwerfen.

Die Theodizee wird zwar auch hier global wie im Blick auf das eigene Leben als Problem formuliert, jedoch dominierte an theologischen Bewältigungskonzepten primär die eher non-theistische Vorstellung, dass ‚Gott als Freude und Kraft‘ selbst in schwierigen und leidvollen Situationen anwesend sei. Ein anderer Ansatz lag in der Vorstellung, dass in ‚Gott‘ wohl beides, Gut und Böse, zu verorten sei.⁴⁰⁸ Das wurde unter anderem mit dem Hinweis auf Hiob bestärkt. Aber interessant erscheint mir, dass weder auf sein redliches und gotttreues Verhalten und den Tun-Ergehens-Zusammenhang noch auf die dualistische Strategie (Satansfigur) rekurriert wurde, sondern andeutungsweise auf die Aussage in Hi 2,10b („Haben wir Gutes empfangen von Gott, sollten wir das Böse annehmen?“). – Es liegt eben nicht – wie Nipkow mit Bezug auf Schweitzer formuliert – „Kindern [...] nachweislich ‚logisch‘ nahe, bei dem Theodizee-Dilemma eine dualistische Lösung zu denken“ (ders. 2005, 10). In bezeichnender Weise äußerte sich die Theodizee als Lebensproblem nicht (wie bei Ritter/Hanisch [u. a.] 2006 erwartet) im Gruppen-, sondern erst im Einzelgespräch ausgehend von der zeichnerischen Vergegenwärtigung des eigenen Lebens als Weg (mit Angabe der ‚Gottesbeziehung‘ anhand eingeklebter Buntpapierstücke). – Während die Jünger in der Theodizeefrage (wie auch die Wunderfrage zum Teil radikal) einforderten und den Älteren sprachlich formulierte Antwortversuche gelangen, zeigten sich die kreativsten Lösungsansätze zur Theodizee bei den Jüngeren schon vorher in den selbst konstruierten ‚Materialcollagen‘ (vgl. II.2.2.1), die zum Gotteskonzept erarbeitet wurden.⁴⁰⁹

Diese Beispiele zeigen, dass die Theodizee als Lebensproblem insofern ein ‚Prüfstein‘ religiöser Sozialisation sein kann, als das *Problem* in starker

408 Hier sei an die Worte Klessmanns erinnert: (vgl. I.2.2.2.b) „Wenn wir Gott Grund allen Lebens, das Leben selbst, nennen, ist er dann nicht Quelle und Essenz alles Schönen und Guten, aber auch alles dessen, was an unaussprechlich Furchtbarem und Grausamem in der Welt geschieht? Diese Spannung ist kaum auszuhalten – und doch kommt es erst in dieser Spannung zu einer wirklichen Korrespondenz von Lebenserfahrung und Gotteserfahrung.“ (ders. 1992, 86f.)

409 Bei einem Mädchen aus der 5. Klasse (Eltern Kantorenehepaar, 3. von 4 Kindern) brach das Problem auf in dem Gegensatz zwischen der zugesprochenen (und erlebten?) ‚Gottesgegenwart‘ bei der Konfirmation ihres älteren Bruders (angedeutet durch ein dickes grünes Papierstück im Lebensweg) und ihren Gebeten in der Nacht („Manchmal

(wenn auch nicht alleiniger) Abhängigkeit von einer spezifisch christlich-kirchlichen Instruktion überhaupt erst auftaucht, und zudem die Bewältigungsstrategien je nach theologischer Offenheit des Umfeldes der Kinder und Jugendlichen sehr unterschiedlich ausfallen können (von der Absage an einen ‚Gott‘, über ein pädagogisierendes Denken, mit der Möglichkeit eines Tun-Ergehens-Zusammenhangs, bis hin zur Integration in ein non-theistisches Konzept)⁴¹⁰. Denn das Theodizeeproblem ist eng mit dem Gotteskonzept verbunden, das wiederum einen zentralen Bestandteil der Religiosität bildet.

Wunder- und Bibelverständnis. Von ähnlicher Bedeutung für die religiösen Kompetenzen und in vergleichbarer Weise mit dem Gotteskonzept verknüpft ist das Wunderverständnis, und zwar insofern, als auch hier danach gefragt wird, wie die Wirksamkeit ‚Gottes‘ in der Welt zu realisieren sei. Darüber hinaus ist die Wunderfrage noch stärker mit dem Bibelkonzept verschränkt. – Dazu noch zwei Beispiele von Kindern (und Jugendlichen) mit vergleichbaren christlichen Sozialisationseinflüssen, aber offensichtlich unterschiedlichen Kontexten zur Entfaltung ihrer Möglichkeiten:

Im Sample von Hanisch und Orth (1998) findet sich auch Dennis (4. Klasse). Er besucht, wie viele seiner Leipziger Mitschülerinnen und -schüler, (s. o.) regelmäßig den Religionsunterricht, die Christenlehre (die ihm nicht gefällt, weil immer das Gleiche durchgenommen werde) und mit seiner (katholischen) Familie die sonntägliche Messe. Für die Kinderkatechese findet ihn seine Mutter schon zu groß, die Predigt allerdings findet er wiederum manchmal langweilig. Er fühlt sich von seinen Eltern zuweilen bevormundet und manchmal bestraft. Religiöse Gesprächsmöglichkeiten in der Familie fehlen ihm offensichtlich, denn er könne sich nur mit seiner kleineren Schwester über Gott unterhalten. Ihr gibt er sein Wissen weiter. Er hat ja seine Kinderbibel schon fast ausgelesen. (vgl. ebd. 214.217) Er erklärt, wie Gott immer auf wundersame Weise geholfen habe, z. B. in der Wüste, wo „das Manna [...] da runtergekommen [ist] eben vom Himmel

fühlt es sich an, als ob er nicht zuhört“) und später bei „schlimmen Sachen in der Familie oder [bei] Freunden oder bei anderen Menschen“ („Er ist einfach nicht da, [wenn die ?] Welt ihn braucht. Manchmal denke ich, Gott gibt es nicht.“, als Zeichen kleine, gelbe, zerrissene Papierteile). – Im Einzelgespräch in ihrer Materialcollage erscheint ‚Gott‘ als Lebensbaum mit einer fruchtenden und einer dünnen Seite auf ebenso zweigestaltigem Land.

410 Zu den verschiedenen Strategien vgl. auch Ritter/Hanisch (u. a.) 2006, 100ff.

oder von Bäumen oder was weiß ich“ (ebd. 214), vielleicht habe Gott den Regen umgewandelt. Wie Gott aber das Meer geteilt habe, das könne er sich nicht vorstellen, (vgl. ebd. 215) ebenso wenig, wie Jesus, der Gottes Sohn sei, die Brote und Fische vervielfältigt habe: „irgendwie ist das dann in seiner Hand vermehrt worden“ (ebd. 216); und Beppos Luftballon habe deshalb sein Ziel erreichen können, weil Gott ‚ganz oben‘ vielleicht etwas ‚nachgeholfen‘ habe. (vgl. ebd. 215f.) – Dennis spürt Gottes Nähe auch in seinem Leben und Gottes wundersames Eingreifen in die Natur bereitet ihm scheinbar (noch) keine großen Probleme.

Sehr fragwürdig oder bezeichnend finde ich an diesem Fall, dass der Junge – umgeben von so einflussreichen religiösen Sozialisationsinstanzen – mit seinem Wissens- und Mitteilungspotenzial noch kaum ausreichende Antworten hinsichtlich der biblischen Wundererzählungen erhalten hat. Obgleich Dennis damit noch recht unbeschwert umgehen kann und ob man auch zur ‚ersten Naivität‘ von Kindern verschiedener Ansicht sein mag, – stellt sich doch an dieser Stelle die Frage, ob sich diesem Jungen in seiner ganzen christlich gelehrsamten Umgebung ein(e) kritische(r) Kommunikationspartner(in) bietet, der oder die ihn durch Symbolkritik zu einer reiferen Ansicht begleiten könnte. Hier ist im Zusammenhang mit der Über- auch deutlich eine Unterstrukturierung wahrzunehmen. – Wird Dennis das, was er dem Vernehmen nach noch nicht vermisst, ebenda finden, wenn er bald außerhalb seiner wundersamen Welt stärker zur naturwissenschaftlichen Auseinandersetzung aufgefordert sein wird?

Im Vergleich dazu war es geradezu unüberhörbar, mit welcher Radikalität die Jüngsten der altersmäßig durchmischten Gruppe von Kindern und Jugendlichen aus den Familien mit akademischem Hintergrund die Wunderthematik zum Problem erklärten: (Zitate aus eigenem Material, s. o.)

Spontan verschaffte sich mitten in der Diskussion zur Theodizee ein Drittklässler Gehör mit der Frage, warum hat „der [Gott?/Jesus?] *früher* immer so geholfen, hat also immer so Wunder gemacht, warum macht er das *heut* nicht mehr?“. Unterstützt wurde er dabei von dem Mädchen aus der 5. Klasse, die an einer naturwissenschaftlichen Deutung der Wunder starke Zweifel anmeldete,⁴¹¹ und die sich auch nicht durch einen einfachen Ver-

411 „Aber man weiß ja gar nicht, ob die Wunder wirklich passiert sind, das ist ja nicht bewiesen!“; daraufhin (sie wird immer wieder unterbrochen von der biblischen

weis ihres älteren Bruders (9. Klasse) auf die ‚Wahrheit der Bibel‘ davon abwenden ließ. Dasselbe Mädchen erzählte dann im Einzelgespräch, dass sie von ihrer Religionslehrerin keine befriedigende Antwort zum Verständnis der Wundergeschichten (wie auch der Gleichnisse) erhalte. Sie könne ‚das‘ schon bald nicht mehr glauben.⁴¹² Offensichtlich aber findet sie im familiären und gemeindlichen Rahmen ebensowenig Antworten, – was hier die Vermutung dämpfen soll, der akademische Bildungshintergrund der Eltern sei ‚Garantie‘ für die religiöse Kompetenzerweiterung des Kindes.

Was in diesem Kreis zum Ausdruck kam, war die m. E. sozialisatorisch bedingte (und hier didaktisch beförderte) Kommunikationsfähigkeit, mit der die Heranwachsenden in dieser freien Gesprächsrunde den Impuls zur Wunderthematik aufnahmen und die verschiedenen Argumente diskutierten. Dabei dominierten nicht einfache vorgefertigte Denkmuster, sondern Ideenvielfalt. Ein solcher strukturierter und zugleich offener Kommunikationsraum sollte nach dem, was unter I.3.2.2 gesagt wurde, auch in einer Familie gegeben sein. – Letztlich überzeugte in der Gruppe ein Älterer (9. Klasse), der den Jüngeren anhand von Beispielen verständlich erklären konnte, dass es sich bei Wundern um eine ‚Ansichtssache‘ handle.

Die Zusammenschau der beiden Beispiele legt eine Bestätigung der (oben beschriebenen) Vermutung von Hanisch und Orth nahe, dass im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands aufgrund einer stärkeren ‚Binnenkohäsion‘ unter christlichen Gruppen eine plurale Kommunikationskultur im kirchlich-religiösen Bereich (und entsprechend auch bei den vielen Menschen mit nicht-christlichen Weltanschauungen) weniger ausgeprägt sei als im Westen. Überlagert und verstärkt würde diese Tendenz, sofern man der Annahme folgt, die in dem ‚Exkurs zu Erziehungsmustern in der ehemaligen DDR‘ (vgl. I.3.2.1.c) geäußert wurde und nach der, ausgehend von

Argumentation ihres Bruders) fährt sie fort: „ja ja, aber ich mein ... nö, ich mein, Wunder vielleicht schon, aber nich also so, ... wenn jetzt, zum Beispiel welche, die noch nie laufen konnten, und dann im Alter von siebzig plötzlich laufen können, das geht eigentlich nich!“

- 412 Im Gruppengespräch kann sie ihre sich anbahnende ‚Glaubenskrise‘ noch nicht so offen formulieren. An der entscheidenden Stelle wechselt sie plötzlich die unpersönliche ‚man glaubt‘-Haltung der Glaubensgemeinschaft: „Mmh, ich find, das is nich so ne wirkliche Antwort. (Was?) an, ... also ich hätte kei..., für mich wär ..., ich wär, ich hätte keine Antwort gefunden, ... weil für mich, e... [stockt plötzlich] ... – man, man[!] glaubt ja an ihn –, aber ... ob er dann, aber wenn er dann früher so viel Wunder gemacht hat, warum er’s heute nich mehr macht, das kann man nicht beantworten.“

der teils stark autoritären öffentlichen Prägung zu DDR-Zeiten, im Osten (noch immer) ‚restriktivere Umgangsformen‘ als in den westlichen Bundesländern vorherrschten, wo das Diskursive überwiege. (vgl. Schneider 1994; Domsgen 2004)

Die Einflüsse durch einen kirchlich-religiösen (bzw. weltanschaulich geprägten) Hintergrund der familialen Sozialisation ließe sich an einer Vielzahl von weiteren religiösen Teilkonzepten ‚durchbuchstabieren‘. Die ausgewählten Beispiele aber sollten als Indizien zur Aufnahme einer ‚Spur‘ für die Untersuchung der Rostocker Daten bereits genügen.

Um aber der Problematik Nachdruck zu verleihen, möchte ich die bisherige Darstellung noch um eine Perspektive erweitern, die erkennen lässt, welche Folgen eine (zu) starke Überstrukturierung durch konfessionelle Bindung haben kann. Hierbei werden auch noch stärker die emotionalen (eventuell auch handlungspraktischen) Dimensionen berücksichtigt.

c) Gefahren und Folgen kirchlich-religiöser Überstrukturierung

In der jüngst veröffentlichten Untersuchung führte Ilse Flöter („Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen“ 2006)⁴¹³ auch Interviews mit drei Kindern, die samt ihrer Familie Mitglied in einer Freien Evangelischen Gemeinde sind.⁴¹⁴ Flöter bezeichnet diese Kinder als ‚evangelikal‘, ohne den Begriff selbst zu erklären.⁴¹⁵ Aber aus der Beschreibung ihrer Sozialisation geht hervor, was sie darunter versteht:

Michael, Theda und Urs leben in einem familial-gemeindlichen Rahmen, den Flöter zunächst als stabil, verlässlich, fest gefügt, mit Prägekraft, aber auch von hoher sozialer Kontrolle beschreibt. Sie hätten klare Vorstellungen von Werten und vom ‚richtigen Leben‘. (vgl. ebd. 140) Zudem verfügten sie über ‚profunde Bibelkenntnis‘; in den Interviews

413 Durch verschiedene Methoden (Zeichnungen zu ‚Gott‘; Beppo-Geschichte; Bildersammlung u. a.) unterstützte Leitfadeninterviews mit überwiegend Zehnjährigen an einer Grundschule einer norddeutschen Kleinstadt (in den alten Bundesländern). (23 transkribierte Interviews, davon 18 sogenannte ‚Mehrheitskinder‘, 3 aus evangelikalem Milieu und 5 Muslime; vgl. Flöter 2006, 79)

414 Die Kurzportraits dieser Kinder finden sich in Flöter 2006, 85; zur Sozialisation vgl. ebd. 140f.; die ausführlichen Interviews vgl. ebd. 265–306.

415 Nipkow verwendet ‚evangelikal‘ als „eine Selbstbezeichnung von unter sich erheblich variierenden Strömungen, für die jedoch insgesamt ‚Gehorsam gegenüber der Schrift‘ (beachte den Singular), die ‚Verbindlichkeit‘ des ‚Gehorsams gegenüber Gottes Geboten‘ in der Moral und die exklusive Gültigkeit des eigenen Glaubens im Religionsvergleich feststeht“ (ders. 2006, 22).

formulieren sie beständig dogmatische ‚Wahrheiten‘ und nutzen jede Gelegenheit im Gespräch, ‚Zeugnis abzulegen‘ von ihrem ‚Christ-Sein‘, was unter anderem ihre Ausdrucksweise sehr spezifisch wirken lasse: „Sie benutzen das typische Vokabular, das wir in Missionsschriften und Evangelisationsveranstaltungen finden“ (ebd. 266)⁴¹⁶.

Hinter diesen Äußerungen steht eine religiöse ‚Erziehung‘, die alle Lebensbereiche des Kindes durchstrukturiert: schon rein organisatorisch erfährt man von regelmäßigen häuslichen Andachten und Bibellesen und Beten, von eigener intensiver Beschäftigung mit der Bibel, Schulderkenntnis, Reue und Vergebung. (vgl. ebd. 140.282.303f.) Die ganze Familie ist wiederum eng eingebunden in das Leben der Gemeinde. Diese verstärkt in ihren regelmäßigen Zusammenkünften zu Gottesdienst (bzw. Kindergottesdienst) die stark polarisierte Schematisierung von Selbsterkenntnis als verllorener Sünder, dem Einnehmen einer bußfertigen Haltung, dem Zuspruch von Gottes Vergebung und der Stärkung eines exklusiven Erwählungsbewusstseins. (vgl. ebd. 140.284.305f.) Methodisch spielen hierbei die Wiedergabe von Bekehrungserlebnissen, das Ablegen von Glaubenszeugnissen (vgl. 286f.) genauso eine wichtige Rolle wie predigthafte Unterweisung, die offensichtlich durch „wörtliche Übernahme biblischer Aussagen“ (ebd. 304)⁴¹⁷ und Moralisierung⁴¹⁸ gekennzeichnet sind. Vermutlich stützen und prägen zudem Lied- und Gebetstexte auf ihre Weise viele dogmatische Wendungen und Bilder.

Dass bei diesen Fallbeispielen von einer starken religiösen Überstrukturierung zu sprechen ist, also nach Groms Modell von einer sehr einseitigen Fremdsozialisation, die insbesondere von belehrender, indoktrinierender und fundamentalistischer⁴¹⁹ Instruktion wie einer starken binnengemeindlichen Fremdverstärkung (oder ‚Resonanzzwang‘) gekennzeichnet ist, –

416 Mit Verweis auf Heyen, H.: Biographie-Faktor Höllenglaube. Eine qualitativ-empirische Studie aus religionspädagogischer Sicht. Habilitationsschrift, Universität Oldenburg, Skript, 2003.

417 Theda: „Also soweit ich in der Offenbarung gelesen hab, da hab ich gehört, das wird ein ganz schreckliches Leben werden, die [= die Nichtchristen] werden die ganze Zeit unter Qualen leben [...]“ (ebd. 287; Einfügung MF; vgl. auch ebd. 291)

418 In der Sequenz ebd. 271f. betont Michael, dass Christen im Unterschied zu Nichtchristen ‚behilflich‘ seien, ‚keine blöden Wörter sagen‘ und nicht ‚auf Schießereien stehen‘ würden; und Theda: „Man muss auch den Unterschied zwischen den Guten und den Bösen unterscheiden, wenn man zum Beispiel Fernsehen guckt oder Bücher liest, dann muss man schon wissen, ist das jetzt noch in Ordnung, was ich lese oder ist das nicht mehr gut.“ (ebd. 290)

419 Zu Fundamentalismus und Dogmatismus bei Grom vgl. I.3.1.3.b (Die Gefahren der Überstrukturierung und Unterstrukturierung).

dies tritt deutlich hervor, wenn man bei diesen Kindern der kognitiven, emotionalen und handlungspraktischen Auswirkungen gewahr wird.

Theda. Zuerst fällt auf, dass besonders Michael und Theda sich selbst von den übrigen Kindern deutlich abgrenzen und deshalb wiederum auch ausgegrenzt werden und sich isoliert fühlen: „Ich finde auch, wir passen nicht zusammen, weil das ein Unterschied ist zwischen dem Christ und dem anderen, dem Nichtchrist.“ (ebd. 266), sagt Michael, und an anderer Stelle: „[I]ch bin so'n Friedlicher und dann tu ich mich so in 'ne Ecke verkriechen“ (ebd. 271). Theda habe sogar „richtig Angst“ (ebd. 279), wenn sie sich dazu bekenne, wegen ihres Christ-Seins harmlosere Fernsehsendungen zu schauen als die anderen, „da wird man richtig ausgelacht“ (ebd.).⁴²⁰ Bei Theda wird diese Angst durch das permanent schlechte Gewissen verstärkt, nicht ihrer ‚Bekehrung‘ entsprechend zu leben.⁴²¹ In Bezug auf die explizite Thematisierung der persönlichen Bekehrung im Kindergottesdienst wird das sozial und autoritär christologisch forcierte Heiligungstreben deutlich: „dass du Jesus nur für einen kleinen Teil herrschen lässt, das ist dann ein mittlerer Christ, oder dass Jesus über dein ganzes Leben bestimmt, da hab ich gemerkt, nee so bin ich noch nicht ganz, da muss ich noch ‚n bisschen üben.“ (ebd. 286) Die Angst, am Tage ‚gesündigt‘ zu haben, lasse sie abends (selbst unter intensiver Gebetspraxis)⁴²² vor Angst nicht einschlafen. (vgl. ebd. 284)⁴²³

Michael. Was sich bei Theda in Angst äußert, verdichtet sich bei Michael zu unterschwelligen und zum Teil offensichtlichen Aggressionen. Diese rufe

420 Nach Flöters Ansicht, die den Rest der Klasse im Blick hat, würden die beiden Kinder hier nach der „Sündenbocktheorie“ (ebd. 272) verfahren, was soviel heißen soll, wie, dass sie ihr eigenes Anders-Sein und Sich-Abgrenzen auf die ablehnende Haltung der Klasse projizierten: „Die andern sind alle so schlimm“ (ebd. 288), sagt Theda von ihren Mitschülern.

421 „Dann hab ich auf einmal gesehen, dass ich nicht richtig lebe als bekehrter Mensch.“ (ebd. 278)

422 „Also wir machen's so, bei der Andacht [in der Familie] beten wir noch mal alle zusammen, und dann wenn ich später im Bett liege, dann bet ich noch mal [...] um die Vergebung der Sünden.“ (ebd. 282; Einfügung MF)

423 Theda bejaht die Frage, ob sie öfter das Gefühl habe, etwas Sündiges zu tun: „Hmhm (bejahend) also abends denk ich immer: Oa, was ich heute gemacht habe. Da wird einem immer schlecht. [...] ich kann abends lange nicht einschlafen“ (ebd.). „Bei dem einen [Bezug unklar] da hat ich so ein schlechtes Gewissen, da lag ich zwei Jahre lang, immer wenn ich im Bett lag, da hab ich ‚n schlechtes Gewissen gehabt. Abends da hab ich dann angefangen zu beten, weil ich ganz Angst hatte.“ (ebd. 285; Einfügung MF)

der „überhöhte und lebensferne Anspruch, ein Christ müsse immer friedfertig sein, den Michael mehr als einmal zitiert“ (ebd. 269), in ihm hervor. Diese müsse er „selbstverständlich ständig unterdrücken“ (ebd.). Ein „Ventil für diese seelische Belastung“ (ebd.) bieten ihm aber die gewaltreichen Geschichten aus der Bibel: „sein Gott“, schreibt Flöter, „ist so mächtig, dass er alle grausam straft, die sich nicht zu ihm bekennen“ (ebd.).⁴²⁴ Die von Michael „vermutlich aufgrund seiner religiösen Erziehung vorgenommene Polarisierung“ (ebd. 271) in Gut(e) und Böse mache ihm das Leben oft auch schwer, wie an der oben geschilderten Ab- und Ausgrenzung schon zu sehen war. Doch findet er noch gedanklichen Raum für die befreiende Vorstellung „[m]anchmal wünscht ich mir auch, dass ich kein Christ wäre“ (ebd. 270); manchmal denke er, „wenn die Klasse anders wäre, oder ich anders wäre ...“ (ebd. 271).

Urs. Das dritte Kind aus Flöters ‚evangelikalem‘ Sample ist Urs. Er unterscheidet sich insofern von den anderen beiden, als er besser in seiner Klasse integriert zu sein scheint, vielleicht gerade weil er viel weniger eloquent von sich und seinem Christ-Sein erzählen kann, wiewohl er mindestens so stark religiös sozialisiert ist. – Im Gegenteil: Schon beim Lesen der Interviewausschnitte ist die Last und Anstrengung zu spüren, die ihm das Gespräch bereitet haben muss. Urs habe seine Angst beim Reden nicht verloren. (vgl. ebd. 293) Seine kargen Worte sind von ständigem Seufzen und Stöhnen begleitet, bis hin zur Verzweiflung, wo das Gespräch abgebrochen wird. (vgl. ebd. 294) Einzig bei den biblischen Geschichten erzählt Urs etwas zusammenhängender, wenn es ihm auch schwerfällt, irgendeinen Bezug zu seinem Leben herzustellen.⁴²⁵ Auf die Frage, ob er sich denn

424 Michael erzählt anscheinend begeistert den Ausschnitt aus der Exodustradition, wo das Blut der getöteten Lämmer an den Türpfosten den Tod der israelitischen Kinder verhindert hatte, aber alle anderen Erstgeborenen nicht geschont wurden. (vgl. Ex. 11f.) „I: Hmhm. Und diese Strafe fandest du am besten? Michael: Ja.“ (ebd. 268) Er bejaht zwar, dass das schon etwas grausam sei, aber „ich fand’s auch richtig, weil dem Pharao auch klar wurde, dass Gott der Mächtige ist, der die Macht hat“ (ebd.). – Ähnlich verläuft das Gespräch über den Tod der ertrunkenen pharaonischen Soldaten im Schilfmeer: (vgl. ebd. 269; Ex. 14) „Also eigentlich ist das nicht so schlimm, weil sie damit auch sehen, Gott ist schneller als die. Dass Gott auch das Richtige tut und alles für sie sorgt. Dass sie daraus lernen, Gott ist wirklich der Mächtige.“ (ebd.)

425 Urs stöhnt und seufzt auch immer wieder beim Erzählen der Geschichten. Auf Nachfragen, wer Jesus sei, antwortet er: „Das ist ... em ... Gottes Sohn, ja ... Mehr kann ich da nicht sagen.“ (ebd. 290) – „I: Urs, könntest du denn sagen, was Gott für dich bedeutet? ... So von der Wichtigkeit her für Dein Leben? Urs: (seufzt tief) Äh, das kann ich nicht.“ (ebd. 297)

vorstellen könne, „so ohne die Gebete und ohne die Gedanken an Gott zu leben“ (ebd. 297), seufzt Urs tief, sagt etwas Unverständliches und dann etwas lauter: „Ich muss schon mit Gott leben.“

„Eine Art innere Explosion müsste es werden ...“ In ihrer Interpretation dieser Kinder fühlt sich Flöter mehr als einmal unwillkürlich an Tilmann Mosers „Gottesvergiftung“ (1978) erinnert. (vgl. Flöter 2006, 284) – Wenn dieses Werk auch eher als eine Art Eigentherapie des Autors zu verstehen ist, stark gebunden an seine Lebenswelt und der reflexive Abstand noch kein wissenschaftlicher ist, so sind doch die Phänomene der Wirkung einer religiösen Überstrukturierung umso unmittelbarer und eindrücklicher beschrieben. Sie sind durchaus denen vergleichbar, die sich bei Flöters evangelikalem Sample finden und auch bei einzelnen Kindern der Rostocker Studie.

Aus der Vielfalt der Symptome treten immer wieder zwei besonders hervor, weil sich in ihnen gewissermaßen ein krisenhafter (End-)Zustand zu manifestieren scheint. In der Enge eines einseitigen Menschenbildes (als Sünder), einer übermächtigen Gottespersion (in deren Macht Verdammnis wie Errettung liegt) und in der Isolation einer Gemeinschaft, die beides theologisch und moralisch strukturiert und kontrolliert, entwickelt der Einzelne Angst und/oder Aggression als einzige Abwehrhaltungen, die ihm gegen diese extreme Fremdbestimmtheit noch bleiben. Die ständige Präsenz von Angst und Aggression aber verweist⁴²⁶ schon rein semantisch auf einen permanenten Mangel an Raum – zur Selbstentfaltung, für eigene Fragen, Antworten, Verhaltensweisen und natürlich auch für die Kommunikation von affektiven Lagen.

Wenn auch aus Mosers Schrift zu zitieren hier so unangemessen erscheinen mag, wie aus einer Sturmflut ein Glas Wasser zu schöpfen, will ich es doch andeutungsweise versuchen, um zu zeigen, welche Worte Angst und Aggression finden können. Seine Abrechnung mit ‚Gott‘ einleitend schreibt er: „Eine Art innere Explosion müsste es werden, die dich zerfetzte.“ (Moser 1978, 9) – Der Wunsch nach Entlastung von einem gefühlten Stau drückt sich in bezeichnender Weise als ‚innere Explosion‘ aus. –

426 Ich möchte hier keine einseitig negative Bewertung dieser Phänomene an sich. Beides sind elementare psychosoziale Phänomene. Die Angst lässt sich als anthropologische Dimension des Menschseins verorten, (vgl. Langeveld 1964, 97; Steininger 1993, 251f.), ebenso Aggression und Ärger. (vgl. Klessmann 1992)

Ein Bild, das nicht nur im Rostocker Sample wiederkehrt,⁴²⁷ sondern das bedauernswerter Weise auch Menschen an sich leibhaftig werden lassen, weil sie keinen anderen Ausweg und keine andere Entlastung mehr sehen. – Mosers Explosion äußert sich als verbale Bombe: „Du hast aus mir eine Gottesratte gemacht, ein angstgejagtes Tier in einem Experiment ohne Ausweg.“ (ebd. 29) Denn über „seelische Vorgänge, gar über Ängste, wurde in unserer Familie nicht geredet. So war ich [...] ausgeliefert und hatte nicht mal den Gedanken daran, dass es irgendwo Entlastung geben könnte.“ (ebd. 18)

Exkurs:

Die „Kirchen als repressive Macht im ‚real existierenden Sozialismus‘“

Wie Moser sich seinerzeit im Westen ‚an der Gottesvergiftung abreagierte‘, brauchte es im Osten bis zur Wende, dass ein Buch wie „Der Gefühlsstau“ von Maaz (1990) erscheinen konnte (übrigens auch mit aggressiv rotem Einband).⁴²⁸ Neben der bereits im Abschnitt I.3.2.1.c (*Exkurs zu Erziehungsmustern in der ehemaligen DDR*) besprochenen staatlichen Unterdrückung schildert Maaz auch die „Rolle der Kirchen als repressive Macht im ‚real existierenden Sozialismus‘“ (ebd. 49). Der entscheidende Unterschied zur staatlichen Repression habe im Fehlen der direkten Gewalt und im relativ geringen Einfluss der Kirchen auf die Bevölkerung der DDR gelegen. (vgl. ebd.) Doch die Darstellung von Maaz ist keine einseitige, denn auch die Bedeutung der Kirche(n) damals war eine zweideutige: Einerseits waren sie „über Jahrzehnte die einzig organisierte oppositionelle Kraft in der DDR, vor allem dadurch, dass sie Raum geöffnet haben für eine andere Art zu denken und zu sprechen“ (ebd.).⁴²⁹

Aber andererseits sei auch „der kirchliche Freiraum eine Art neues Ghetto“ gewesen, „in dem zwar eine andere Denkart und Gesinnung toleriert

427 Vgl. Horst (in Szagun 2008, 207ff.) und Peter (bislang unveröffentlicht), erster aus evangelisch-lutherischem und zweiter aus evangelikalem Kontext.

428 Maaz sagt am Ende seines Buches von sich selbst: „Mit der ‚Wende‘ sah ich die Chance, endlich abzureagieren, was aufgestaut war, und ich sah mich auch in der Pflicht, meine speziellen Erfahrungen [als Therapeut in der psychotherapeutischen Klinik im Evangelischen Diakoniewerk Halle/Saale] zur öffentlichen Diskussion zu stellen.“ (ebd. 237; Einfügung MF)

429 Maaz zählt hier einiges auf, wie das Eintreten für ‚die großen Ideale‘ (Liebe, Frieden, Gerechtigkeit, Bewahrung der Schöpfung), ‚Tabubrüche‘ (Behinderung, Homosexualität, Wehrdienst, Flucht, Ökologie u. a.) und den „persönlichen Einsatz und Beistand von beherzten Kirchenleuten gegen die Willkür des Staates“ (ebd. 49).

wurde, aber strikt an den Außenmauern zu beenden war“ (ebd. 50).⁴³⁰ Keinen Zweifel dürfe es an der „neurotisierenden und deformierenden Macht pseudochristlicher Erziehung und“ – hier hört es sich schon fast wie bei Moser an – „einengender, lebensverneinder Moral geben, wie sie uns aus einigen Pfarrhäusern und ‚christlichen‘ Praktiken in Heimen, Kindergärten, in der Christenlehre, der Seelsorge und durch Glaubensrituale bekannt geworden sind“ (ebd.).⁴³¹ Diese anderen Formen von autoritären und unterdrückenden Lehren und Mechanismen wiederum hätten oft die Wirkung einer „depotenzierende[n] Ventilfunktion“ (ebd. 50) gehabt, die wiederum „lange Zeit das anwachsende Unruhe- und Protestpotenzial gedämpft und der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft entzogen“ (ebd.) habe.⁴³² Durch diese religiös dogmatische Repression habe die Kirche deshalb auch selbst an spiritueller Kraft eingebüßt. (vgl. ebd. 64.230)

An den Erfahrungen von Maaz wird deutlich, dass ehemalige DDR-Bürger mit kirchlicher Sozialisation u. U. in zweifacher Weise einer Überstrukturierung ausgesetzt waren. Wer sich seine Religiosität (Maaz spricht von ‚spirituellen Bedürfnissen‘) nicht durch die Staatsideologie und den gesellschaftlichen Druck austreiben lassen wollte, fand zwar in den Kirchen oft eine starke Gemeinschaft Widerständiger, aber nicht selten unter Bedingungen, die die Entfaltung einer eigenen „Spiritualität eher behindert als gefördert“ (ebd. 64) habe. – Inwieweit diese Prägung bis in die Gegenwart noch das Denken und Handeln, also auch die Erziehung und Sozialisation von Menschen im Osten mitbestimmt, kann hier nur als Frage stehen bleiben.

Wenn auch Maaz’ ‚vernichtende Gesamteinschätzung‘ („Wir waren ein gefühlsunterdrücktes Volk“, ebd. 76), die noch von vielen anderen

430 Die Annahme von Hanisch/Orth (1998) einer stärkeren ‚Binnenkohäsion‘ innerhalb christlicher Gruppen im Osten würde diesen Eindruck in gewisser Hinsicht unterfüttern.

431 Maaz will (ebensowenig wie Moser) eine historisch-wissenschaftliche Abhandlung liefern. Der Leser nehme es als Kundgabe ‚angehäufte Lebenserfahrung‘ eines Zeitzeugen – eines Oppositionellen, eines Psychotherapeuten und Mitglieds der evangelischen Kirche in der DDR. (vgl. ebd. 49ff.235ff.)

432 Z. B. sagt Maaz: „Ich wehre mich gegen die Interpretation, dass Jesus den Menschen etwas abgenommen hätte und dass das ‚wahre‘ Leben erst nach dem Tod kommen soll. Ich sehe darin einen falschen Trost, der geeignet ist, die Menschen am Leben zu hindern und ihr Elend und ihre Not zu verdrängen und zu verleugnen. Die jedenfalls ist mir als ‚christliche‘ Praxis wiederholt begegnet [...]“ (ebd. 230; vgl. auch 52) – Wahrscheinlich wehrt sich Maaz hier gegen den vom Marxismus entgegengebrachten Vorwurf der Religion als ‚Opium des Volkes‘ (vgl. I.1.1.3.a).

Erscheinungsformen der Unterdrückung und des Mangels gespeist wird, für ein soziopsychologisches Resümee der DDR sicher auch noch einiger historischer Korrektiva bedarf, – dann sind seine Eindrücke doch wenigstens exemplarisch zu verstehen. So zeigt Maaz auch Folgen des ‚Gefühlsstaus‘ und Formen des Umgangs damit, die durchaus auch heute noch Situationen einseitig heteronomer kirchlicher Sozialisation beschreiben könnten. Gestaute Lebensenergie sei damals z. B. vor allem als ‚aktive Verweigerung‘ kompensiert worden: „Gehemmtheit, Zurückhaltung, Passivität, Bequemlichkeit und Versorgermentalität verbrauchten Energie, um das Leben ständig zu zügeln“ (ebd. 93) – „sozialer ‚passiver‘ Widerstand als indirekte Aggression“, „trotzige Interessenlosigkeit“ und „aggressive Gleichgültigkeit“ (ebd.). – Erscheint es zu weit hergeholt, bei diesen Worten auch an Haltungen von Kindern und Jugendlichen in bestimmten ‚Stunden christlicher Unterweisung‘ zu denken?

Nach diesen exkursartigen Darstellungen von Erfahrungen kirchlicher Repression möchte ich mich wieder einer Untersuchung mit breiterer wissenschaftlicher Basis zuwenden.

Ursachen fundamentalistischer Tendenzen in religiöser Sozialisation. Steininger untersucht in seiner Arbeit zu „Konfession und Sozialisation“ (1993)⁴³³ zunächst systematisch Grundstrukturen fundamentalistischer Tendenzen, die er – neben der Postmoderne – als ein mögliches Reaktionsmuster⁴³⁴ auf die existenzielle Verunsicherung durch Rationalisierung und Pluralisierung unserer Lebenswelt erklärt. (vgl. ebd. 14f.) – Im zweiten historischen Teil bezieht er seine Erkenntnis auf ausführliche Analysen zur Geschichte und damals empirisch erfassten Gegenwart der Gemeinschaft der Siebenten-Tags-Adventisten (STA).⁴³⁵ Der Schwerpunkt dieses Teils aber liegt „in der Analyse der angsterregenden Ambivalenzgefühle“

433 Ein erster Verweis auf Steinigers Arbeit erfolgte bereits bei der Interpretation des Lebensweltbegriffs. (vgl. hier Abschnitt I.3.1.1)

434 Vgl. Danz (2005), der in ähnlichem Zusammenhang von ‚Synkretismus‘ und ‚Fundamentalismus‘ als extreme Reaktionen der „Reinterpretation der Religion [...] in der Moderne“ (ebd. 196) spricht.

435 Eine Befragung (Fragebögen; Interviews) unter 135 adventistischen StudenInnen aus dem gesamten ehemaligen Bundesgebiet in den Jahren 1986/87. (vgl. ebd. 16.186) – Die Aktualität dieser Studie ist insofern zu relativieren, als unter den STA in den letzten zwanzig Jahren tiefgreifende Reflexionsprozesse in Gang gekommen sind. Je nach Ortsgemeinde begegnen noch eher fundamentalistische Muster oder bereits freikirchlich und ökumenisch orientierte Ansichten und Verhaltensweisen. Ersteres begegnet tendenziell eher im Süden Deutschlands, letzteres mehr im Norden und Osten.

(ebd. 15; i. O. zum Teil kursiv)⁴³⁶, die aus fundamentalistischer und ‚dichotomischer Welt- und Selbstausslegung‘ resultierten. (vgl. ebd.) Gemeint sind damit die verschiedensten Formen der Komplexitätsreduktion unserer Wirklichkeit auf ihr unangemessene Weise, – etwa durch ‚Schwarz-Weiß-Malerei‘, also naive Einteilung in Gut(e) und Böse,⁴³⁷ durch Festhalten an eindeutigen unumstößlichen Glaubenswahrheiten bzw. eine ‚Radikalreduktion‘ in Fragen des Bibel- und Gotteskonzeptes wie auch der Anthropologie. Dabei sei Angst nicht erst eine Folge, sondern bereits selbst im System impliziert. (vgl. ebd. 74f.)⁴³⁸ Mit diesen Ängsten seien Gefühle der Minderwertigkeit und des Schuldigsein verankert, die, so diagnostiziert Steininger, „die Zugehörigkeit zu einer Gruppe auf Dauer zu einer permanenten Aggression werden lassen“ (ebd. 250) könnten, die zudem in ihrer Ursache oft verdeckt blieben. Er bemerkt anfangs ausdrücklich, dass diese Symptome „keineswegs nur für den *traditionellen* Adventismus typisch sind“ (ebd. 15), sondern s. E. ließen sich diese Aspekte „für fundamentalistische und auch evangelikale Sozialisationsprozesse in *allen* Konfessionen verallgemeinern, da es eine Ähnlichkeit in den Problemen, von denen hier die Rede ist, gibt“ (ebd.; kursiv i. O., Einfügung MF)!

Hier sei noch einmal außerhalb einer Fußnote auf Klessmann verwiesen, der als ordinerter Theologe und Pastoralpsychologe der Evangelischen Kirche klar davon spricht, wie es aufgrund einseitiger Gottes- und Menschenbilder „gerade in der Kirche [zu] häufigen Vermeidungen und Verdrängungen von Ärger und Aggression“ (ders. 1992, 32; Einfügung MF) komme. (vgl. I.2.2.2.b) In der Theologie der letzten drei Jahrzehnte sehe er (besonders in der Seelsorge oder im Konfliktfall) die Tendenz, „Gott ausschließlich auf die Seite der Liebe“ (ebd. 86) zu stellen (dem wiederum ein schlechter Mensch korrespondiere), oder, wenn schon aggressive (o. ä.) Ele-

436 Zur Ambivalenz der Religion vgl. Scharfenberg (1974, 344f.; mit Verweis auf Dieter Stood): Scharfenberg nennt die vier Ambivalenzpaare (I) Verdummung und Ermutigung, (II) Ängstigung und Reduktion von Angst, (III) Legitimation von Herrschaft und deren Infragestellung sowie (IV) Symbolisation produziere ‚leere Hülsen‘, aber bringe auch Existenzprobleme auf ‚knappe und eindeutige Formeln‘.

437 Hierher gehört „der für den religiösen Fundamentalismus grundlegende Dualismus zwischen Satan und Christus, der seit Urzeiten herrschende Kampf zwischen Gut und Böse, ein transzendental-überhistorisches Auslegungsschema [...] [u]nter metaphysischen Apriori“ (Steininger 1993, 74; kursiv i. O.).

438 Vgl. die Bemerkungen Groms (1996) zum Phänomen des ‚Dogmatismus‘, der gleichzeitig Angst zu kompensieren versucht und wiederum erzeugt. (vgl. I.3.1.3.b Zur gegenseitigen Bedingtheit von Über- und Unterstrukturierung)

mente integriert würden, dann verleugne der Mensch solche Gefühle und Regungen häufig bei sich. (vgl. ebd. 88)⁴³⁹

Eltern, die selbst unter solchen Tendenzen aufgewachsen sind und die unbewussten Motive ihrer Erziehung noch nicht reflektiert hätten, neigten selbst wieder dazu, ihr Kind einer bestimmten religiösen Norm unterstellen zu müssen, unter der sie selbst häufig gelitten haben. (vgl. ebd. 250) Statt die „ausgetretenen Pfade gruppenkonformen Denkens“ (ebd.) zuzulassen, „käme es darauf an, die kindlichen Schritte zur Individuation und Autonomie, die Schritte zu einem starken Ich zu fördern“ (ebd.). Steininger stellt in diesem Zusammenhang „die Wahrheit des Kindes über die durchaus *kontingente* Wahrheit einer Gruppe“ (ebd.; kursiv i. O.). – Diese Einstellung darf m. E. über fundamentalistische Gruppen hinaus einen weiten Geltungsbereich für jegliche religiöse Sozialisation beanspruchen.

Mette macht es nicht an einer bestimmten Konfession fest, sondern spricht übergreifend von einer „überkommenen Religion“, der „der Verdacht entgegenschlägt, sie lasse eine I[dentität] auf reflexivem u. selbstbestimmten Niveau nicht zu“ (ders. 2001a, 853; Einfügung MF). Das sei alles andere als unbegründet, denn rel[igiöse] Sozialisation und Erziehung hätten zu häufig „negative, d. h. pathologische Folgen gezeitigt, haben autoritäre Charaktere hervorgebracht u. v. a. m.“ (ebd.).

In theologischer Hinsicht sieht Steininger deshalb eine wichtige Aufgabe darin, „kritisch die Theologie der Kinderlieder und Texte, die im Kindergottesdienst verwendet werden, zu befragen und zu korrigieren“ (ebd. 251), dann darf sich hier m. E. jede Konfession angesprochen fühlen. Ansonsten, so Steininger, stehe religiöse Erziehung „in der Gefahr, zur Abwehr der kindlichen Autonomieansprüche zu werden“ (ebd.).

In soziopsychologischer Hinsicht kann m. E. ausnahmslos für alle Altersgruppen geltend gemacht werden, was Gunther Klosinski als Kinder- und

439 Wenn nach Drehsen (Schweitzer und Scharfenberg/Kämpfer) Religion in emotionaler Hinsicht „Symbole bereitstellt, die zur Bearbeitung ambivalenter Konfliktlagen taugen“ (Drehsen 2001, Sp. 2012; vgl. I.3.1.2 Ziele und Dimensionen religiöser Sozialisation; vgl. auch Biehl 1984, 57ff.), dann ist davon auszugehen, dass solche Gotteskonzepte, die entweder selbst unausgeglichen einseitig von Gott sprechen oder in keiner Korrelation zum Menschen stehen, nicht dazu in der Lage sein können, menschliche Affektlagen aufzunehmen. – Das bestätigt auch der Kinder- und Jugendpsychiater Gunther Klosinski. (vgl. ders. 2005, 188)

Jugendpsychiater besonders vor dem Hintergrund der pathologischen Folgen verfehlter kirchlich-religiöser Erziehung bei Pubertierenden empfiehlt:⁴⁴⁰

- „Begleiten ohne doktrinären Herrschaftsanspruch;
- Glaubensangebote ohne Abonnementsverpflichtung^[441];
- Tröstung ohne versteckte Drohung;
- Bestätigung des Menschseins statt permanente Verunsicherung des Bedürfnisses nach menschlicher Lebenslust;
- Praktizierung von Alltagswahrheit statt Abforderung umfassender Gelöbnisse und fundamentaler Bekenntnisse;
- Respektierung des persönlichen Freiheits- und Entscheidungsspielraumes bei gleichzeitiger Nutzung von solchen Veranstaltungen, die Gemeinschaft, Gruppenleben und Geborgenheit anbieten, aber nicht aufdrängen.“

(Klosinski 2005, 188; Einfügung MF)⁴⁴²

Sowohl Groms religiöses Lernmodell als auch das Modell ausbalancierter Religiosität lassen sich auf diese Punkte beziehen. Sie beziehen sich insbesondere auf den konfessionellen Bereich, sind aber auch auf explizite weltanschauliche Sozialisation übertragbar.

440 Klosinski spricht vor dem Hintergrund repressiver, affirmativer bzw. indoktrinierender religiöser Erziehung und religionspädagogischen Fehlversuchen, „die dogmatisch die Phase des religiösen Zweifelns insbesondere in der Pubertät offen oder verdeckt nicht zulassen“ (ders. 2005, 186), von den Symptomen „einer festgefahrenen, verkrusteten, sklerosierten Religiosität, die im Falle von depressiven und zwangsneurotischen Entwicklungen durch masochistische Einstellungen und im Falle von Größenphantasien durch narzistische Übertragungen und Bindungen unterhalten werden“ (ebd.).

441 I. O. steht hier „Adonementsverpflichtung“ (sic); nach Auskunft des Verfassers handelt es sich hierbei jedoch um einen Schreibfehler.

442 Mit Verweis auf Feige, Andreas (u. a.): Jugend auf dem Kirchentag, in Schmieder, Th. (u. a. Hg.): Jugend auf dem Kirchentag. Eine empirische Analyse, Stuttgart 1984, 11–151 (nicht wie versehentlich bei Klosinski angegeben 111–151.)

d) *Chancen und Grenzen von distanzierter Mitgliedschaft
bzw. von Konfessionslosigkeit*

Im Vergleich zu den Beispielen des letzten Abschnitts möchte ich mich abschließend den Kindern zuwenden, die Flöter (2006) in ihrer Untersuchung als ‚Mehrheitskinder‘ beschreibt. Im Unterschied zu den bisher behandelten würden diese Kinder zu Hause bei ihren Eltern kaum noch eine religiöse Sozialisation erfahren, schon gar keine dezidierte.

Allenfalls haben einige das Ritual eines Abendgebetes kennengelernt (und praktizieren es zum Teil noch) oder haben die Möglichkeit, mit einer Person aus der Verwandtschaft biblische Geschichten erzählt zu bekommen und bestenfalls auch mal über ‚Gott‘ zu reden. (vgl. ebd. 139.105–121) Kirchliche Angebote spielten eine ‚Nebenrolle‘ und beschränkten sich im Wesentlichen auf Kasualien, wie z.B. die Taufe des Kindes (in den überwiegenden Fällen, aber stark abnehmende Tendenz; vgl. ebd. 104), den gemeinsamen Besuch des Weihnachtsgottesdienstes und die Verbindung zur Kirche als Sakralbau. (vgl. ebd. 120f.)

Nach den Kategorisierungen der EKD-Erhebungen ließen sich diese Familien als ‚Kirchendistanzierte‘ beschreiben. – Als wichtigste religiöse Sozialisationsinstanz sei deshalb der schulische Religionsunterricht anzusehen. Sonst bleiben noch die Einflüsse, die Flöter ‚nichtintentionale religiöse Sozialisation‘ nennt, also das Fernsehen, digitale Medien, Bücher (wie eine Kinderbibel), Peergroups, Freundinnen und Freunde. (vgl. ebd. 122f.)

Dieses religiös sozialisatorische Umfeld kommt den ‚Mehrheitskindern‘ der Rostocker Untersuchung am nächsten, wenn auch die konfessionelle Abkopplung wesentlich weiter ausgeprägt ist. Aber die religionssoziologische Bedeutung dieser mehrheitlich kirchendistanzierten Familien für die Prägung ihres westdeutschen Kontextes lässt sich m.E. durchaus mit der Bedeutung der Mehrheit der Konfessionslosen im Osten vergleichen. Wenn für die Kirchendistanzierten im Westen das „Christentum als Metazerzählung, die das Leben sozusagen unter ein Bedeutungs- und Sinn Dach stellt, [...] weitestgehend nur noch eine untergeordnete Rolle“ (ebd. 139) spielt, dann scheint mir an dieser Stelle und ohne Differenzierungen auszuwischen zu wollen, der Unterschied zum Osten – effektiv, auf die religiöse Sozialisation hin betrachtet – nur ein gradueller zu sein.

Worauf es mir hier aber ankommt, sind Flöters Ergebnisse aus der Untersuchung dieser Kinder mit schwacher familialer religiöser Sozialisation

und nur sehr schwachen Strukturen kirchlicher Anbindung: Es ist festzustellen, dass trotz des augenscheinlichen Mangels an elterlicher und konfessioneller religiöser Erziehung „diese Kinder sich ein eigenes Gottesbild und eine eigene Theologie [entwerfen], die durch ihre prinzipielle Offenheit auch andere Glaubensvorstellungen zulässt und sich aus vielen Versatzstücken ihrer Lebenswelten speist“ (ebd. 377). Christliche Dogmatik werde an keiner Stelle erwähnt, keine ‚Lehrsätze‘ wiedergegeben. „Anstelle vorgegebener Gesamtbilder, in die sie ihre Erlebnisse und Erfahrungen einfügen konnten, entwarfen sie teilweise eigene Mythen, um sich ihre Glaubenswelt zu konstruieren.“ (ebd. 140) Das Gotteskonzept dieser Kinder beinhaltet bei vielen sogar zudem tragfähige „Gottesbeziehungen, die stabilisierend auf ihr Leben wirken“ (ebd. 378), insofern sie, wie Flöter resümiert, mit ihren eigenen Entwürfen von Religion ihre Kontingenzerfahrungen zu bewältigen vermöchten. (vgl. ebd. 140) – Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse liegt es nahe, bei den Kindern, die in einem kirchlich distanzierten, religiös wenig strukturierten Umfeld aufwachsen, gerade auch die besonderen freiheitlichen Chancen religiöser Sozialisation wahrzunehmen, die sich so oder ähnlich auch konfessionslosen Kindern bieten.

Diese Vermutung wird sowohl von den Tendenzen gestützt, die sich in der Rostocker Langzeitstudie abzeichnen, als auch von den Parallelen in den Ergebnissen der Untersuchung von Hanisch/Orth (1998) im Leipziger Raum:

Ulrich Becker resümiert in seinem Nachwort, dass „die Leipziger Kinder, von denen es heißt, dass sie, weitgehend geprägt von Christenlehre, in einem engeren Kontakt zu Kirche, Gemeinde und traditionellen christlichen Lebensformen aufwachsen als ihre Altersgefährten in Aachen [...], unter der Überschrift ‚Kinder sind Theologinnen und Theologen‘ viel weniger auftauchen. Offensichtlich ist ihre theologische Produktivität als sehr viel geringer zu veranschlagen als die der Aachener Kinder. Diese auf den ersten Blick überraschende Feststellung leuchtet dann ein, wenn man die Möglichkeiten religiöser Sozialisation und Identitätsbildung unter den gegenwärtigen Bedingungen von Pluralisierung und Individualisierung in den Blick nimmt.“ (ebd. 366)

Außerhalb des schützenden, aber auch isolierenden Raums, der ‚Beheimatung in Familie und Gemeinde‘ (vgl. ebd. 367), also stärkerer vorgegebener religiöser Strukturen, verlaufe die Begegnung mit Religion eher „im Sinne

der selbständigen Rekonstruktion und Verarbeitung von christlicher Tradition durch die/den Einzelne(n)“ (ebd.).

Während auch Flöter feststellt, dass die religiösen Vorstellungen der konfessionell stark angebundenen Kinder „weniger frei und phantasievoll“ (dies. 2006, 379) seien und es kaum möglich sei, eigene Anteile zu erkennen, neigten hingegen die anderen Kinder eher zu einer „Patchworkreligiosität“ (ebd. 140). Zwar sehe ich hier keine Gefahr zur Überstrukturierung, da sich die religiöse Vorstellungswelt der ‚Mehrheitskinder‘ so „pluralistisch wie individuell“ gestalte. (vgl. ebd.) – Aber dagegen vermute ich (bei allen Chancen) eher die Tendenz zur Unterstrukturierung, – doch nur in den Fällen, wo sich den Kindern kaum Vorbilder im Glauben oder nicht genügend Gesprächsmöglichkeiten („Resonanzräume“) bieten, mit denen sie ihre oft einzigartigen (wie zum Teil skurrilen) Vorstellungen teilen und ausbauen können.

Flöter jedenfalls schien das „Bedürfnis der meisten Kinder, sich mit jemandem über religiöse Fragen auszutauschen“ (ebd. 378), groß zu sein, denn die Kinder hätten „kaum ein Forum, um ihre theologischen und philosophischen Gedanken mitzuteilen“ (ebd.). Religion sei auch im Kontext ihrer Untersuchung ‚Privatsache‘; hier könne selbst der Religionsunterricht ‚im besten Fall hilfreich‘ sein, aber kaum Vertrauenspersonen ersetzen. Ich vermute, dass es zum Teil auch an Ausdrucks- bzw. Verständigungsmöglichkeiten fehlt, die oft traditionsarmen und stark individualisierten Vorstellungen der Kinder zu kommunizieren.

Hier zeigen sich zweifelsohne auch die Grenzen und fehlenden Möglichkeiten strukturarmer religiöser Sozialisation.

Die „positive Seite dieser Zustandsbeschreibung ist mit Sicherheit da zu sehen, wo dogmatische Enge, Angst und Abgrenzung gegenüber Andersgläubigen fehlen“ (ebd.). – Da liegen die Chancen und Möglichkeiten religiöser Sozialisation in einem Kontext mit raren kirchlichen (oder weltanschaulichen) Vorgaben.

Zusammenfassung

Die geschilderten Auswirkungen der stärker (und zum Teil extrem) strukturierenden Einflüsse aus familial-konfessioneller Erziehung erweisen sich in den meisten Fällen als nicht förderlich für eine ausbalancierte religiöse Sozialisation, da sie mit einem Verlust der Autonomie des Sozialisanden und oft auch fehlenden alternativen kommunikativen Strukturen

verbunden sind. – Umgekehrt sind in einer geringeren oder gar fehlenden kirchlich-religiösen Bindung Chancen zu sehen, nämlich genau dort, wo durch dieses vermeintliche Defizit die Selbstsozialisation der Heranwachsenden bestärkt wird.

Das kann aber noch in keiner Weise die generelle negative Bewertung einer konfessionellen Mitgliedschaft an sich bzw. analog die schlechthinnige Positivbewertung der Konfessionslosigkeit bedeuten. Denn das entscheidende Kriterium für eine gelingende religiöse Sozialisation ist ja nicht das der konfessionellen Zugehörigkeit, sondern wie sich innerhalb oder außerhalb kirchlicher Bindung das Verhältnis von Struktur und Freiheit gestaltet.

Nach Steininger (1993) liegt Entscheidendes an den ‚Reaktionsmustern‘, die für eine Familie in ihrem konfessionellen oder weltanschaulichen Umfeld bestimmend sind: also inwiefern es ihr, deren Umfeld und letztlich dem Kind selbst, gelingt, sich einer postmodernen Perspektive zu öffnen, ohne sich in Gleichgültigkeit, Egomanie oder Synkretismus zu verlieren, – bzw. sich in einer bestimmten Weltsicht zu isolieren.

Mette formuliert dieses Anliegen unter den Aspekten (religiöser) Identitätsbildung und der Pluralität aller Lebensbereiche folgendermaßen: „Umso mehr kommt es mit Blick auf ein Subjektwerden-Können in Freiheit darauf an, die Individuen zu befähigen, autonom zu bestimmen, was sie wollen wollen [sic!], u. zwar gem[äß] Kriterien, die sie selbst bestimmen können, ohne damit allerdings das Ich absolut zu setzen, sondern es als an kommunikative Praxis gebunden erfahren zu lassen.“ (ders. 2001a, 853; Einfügung MF) – In diesem Zusammenhang macht er darauf aufmerksam, dass in ‚jüngeren kirchenoffiziellen Äußerungen (zum Religionsunterricht)‘⁴⁴³ „individuelle Identität teilweise zu kurzschlüssig mit Konfessionalität in Verbindung gebracht“ (ebd.) und von daher bestimmt worden sei.

Nicht nur die hier vorgetragenen Beispiele der Kinder aus kirchlich-distanziertem oder konfessionslosem Kontext wie auch derer aus stark kirchlich-religiös geprägtem Hause stützen Mettes Einwand anhand ihrer religiösen Konzepte bzw. mit ihrer religiösen Entwicklung insgesamt, sondern – in Vorausschau – auch die Daten der Kinder aus der Rostocker Langzeitstudie.

443 Mit Verweis auf Kirchenamt der EKD (Hg.): Identität und Verständigung, Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996.

Fazit zu Teil I

Um die religiöse Sozialisation im Entwicklungsverlauf eines Kindes in seinem Kontext zu untersuchen, war es zunächst notwendig, sich der begrifflichen wie der empirisch fassbaren Wirklichkeit dessen anzunähern, was im Gegenstandsbereich der Untersuchung liegt. (vgl. Teil I)

Zuerst habe ich versucht, den Begriff von Religion/Religiosität so zu bestimmen, dass er auf verschiedene Perspektiven hin offen bleibt und doch spezifisch genug ist, um beispielsweise theologisch und soziologisch damit zu arbeiten. Eine Auffassung von Religion/Religiosität als Kontingenzbewältigung(spraxis) mit Transzendenzbezug ist Ergebnis dieser Auseinandersetzung. (vgl. I.1.1)

Unter dieser Maßgabe wurde daraufhin geprüft, inwiefern sich der religionssoziologische Kontext der Rostocker Langzeitstudie (im weiteren Sinne die entkonfessionalisierte Situation in Ostdeutschland) empirisch näher bestimmen lässt. Das Ergebnis dieser Prüfung ist, dass es bislang den meisten Studien – gemessen an ihrem Anspruch und den vorhandenen Möglichkeiten – nicht gelingt, die Religiosität der Menschen in ihrer Tiefe und Vielfalt zu erfassen. Es bleibt das Desiderat qualitativer religionssoziologischer/-psychologischer Forschung, die über die bloße Kopplung von Religiosität mit Konfessionalität hinauszublicken vermag. (vgl. I.1.2)

Innerhalb dieser weitreichenden Bestimmung und Wahrnehmung von Religiosität ist spezieller nach den Kindern/Heranwachsenden als religiösen Subjekten gefragt worden. Deren Kompetenzen erfordern in entwicklungspsychologischer, religionspädagogischer wie auch in theologischer Hinsicht einen Perspektivenwechsel zu Kindern als vielfältig produktiven Subjekten.

Im Zentrum steht hier die Forschung nach den Gotteskonzepten Heranwachsender. Die Kriterien für ein Gotteskonzept, das in seiner Weite und Lebensbezogenheit sowohl dem Religionsbegriff wie auch den kindlichen Potenzialen (Stichwort: ‚Kindertheologie‘) entspricht, orientieren sich an der korrelativen Theologie Tillichs, es bleibt offen für Ambivalenzen und non-theistische Symbolik. (vgl. I.2)

Nach der *Wahrnehmung* möglicher religiöser Potenziale, speziell bei Heranwachsenden, hat sich das gesamte dritte Kapitel den Möglichkeiten ihrer *Entfaltung* zugewendet. Zuerst ist aus etablierten Modellen, die die Entfaltung einer Subjekt-Umwelt-Beziehung nachvollziehen, ein eigenes ‚Modell religiöser Sozialisation in der Balance zwischen Struktur und Freiheit‘ entwickelt worden. (vgl. I.3.1)

Von dieser theoretischen Grundlage ausgehend habe ich mich der Familie als zentrale koordinierende Instanz im (religiösen) Sozialisationsprozess zugewandt. Das Augenmerk lag dabei auf einer Charakterisierung der gegenwärtigen Situation der Familien im ostdeutschen konfessionslosen Kontext. Diese ist (vor dem Hintergrund der DDR-Vergangenheit) besonders geprägt von einer spannungsreichen Verdichtung (neuer) freiheitlicher und strukturierender Momente. In religiöser Hinsicht kann sie daher der sozialisatorischen Voraussetzung, ein ausbalancierter strukturierter und zugleich offener Koordinations- und Kommunikationsraum für religiöse Impulse zu sein, nur bedingt gerecht werden. Die Familie, respektive deren Kinder bleiben einerseits auf die Strukturen anderer Sozialisationsinstanzen angewiesen. Andererseits stellen die ‚Lücken‘ im Netzwerk religiöser Sozialisation vermutlich auch wichtige Freiräume für die Selbstsozialisation der Heranwachsenden dar. (vgl. I.3.2.1–3.2.2)

Dieser Vermutung wurde im letzten Abschnitt mit Blick auf die stärkere oder geringere (bzw. fehlende) konfessionelle An- oder Einbindung einer Familie nachgegangen. Der Fokus lag dabei nicht auf der (Nicht-/) Mitgliedschaft an sich, sondern auf dem Verhältnis von strukturierenden und freiheitsermöglichenden Bedingungen der jeweiligen Konstellation von Familie/Sozialisand und Institution. – Die Beispiele zeigen, dass die Gefährdung, zur Überstrukturierung zu tendieren, eher durch eine stärker kirchlich orientierte religiöse (oder ggf. weltanschaulich festgelegte) Sozialisation erhöht wird. In kirchendistanzierten bzw. konfessionslosen Familien besteht hingegen mehr die Tendenz zur Unterstrukturierung (‚Resonanzlosigkeit‘). Es kann mithin eine dezidiert christlich-kirchliche Erziehung für eine religiöse Sozialisation nicht von vornherein als förderlicher angesehen werden als eine zur Kirche distanzierte bzw. konfessionslose, noch umgekehrt.

Die Chancen beider Konstellationen für einen gelingenden religiösen Sozialisationsprozess liegen da, wo nach dem Modell von Struktur und Freiheit die Autonomie des Kindes bzw. des Jugendlichen Resonanz erfährt. Dabei ist im kirchlichen Bereich die Betonung besonders auf ‚Autonomie‘ und Freiraum zu legen, denn dort zeigen sich eher die heteronomen

Elemente als ‚tonangebend‘; – hingegen sind im kirchenfernen bzw. konfessionslosen Kontext stärker die strukturierenden Elemente zu betonen, die der Vielfalt möglicher individueller religiöser Vorstellungen, Erfahrungen und Konzepten überindividuelle Resonanz verleihen können. (vgl. 3.2.3)

Im zweiten Teil dieser Arbeit möchte ich den Gefährdungen und Chancen ausbalancierter religiöser Sozialisation vor dem Horizont des Modells von Struktur und Freiheit anhand von Daten aus der Rostocker Langzeitstudie weiter nachgehen.



TEIL II

DIE DATEN DER ROSTOCKER KINDER: EMPIRISCHE STUDIEN



1. Herausforderung: Kinderforschung als Sozialforschung

Der gesamte zweite Teil dieser Arbeit ist der empirischen Forschungsarbeit gewidmet, wie sie für die Rostocker Langzeitstudie als Kinderforschungsprojekt überhaupt zugrunde zu legen ist und wie sie schließlich für das Anliegen dieser Arbeit konkrete Gestalt gewinnt. – Die Kapitel II.1 und II.2 tragen stärker apologetischen, wissenschaftstheoretischen und das Projekt darstellenden Charakter. Anhand II.3 wird nachzuvollziehen sein, wie ich selbst bei der Erstellung der Einzelfallstudien dieser Arbeit vorgegangen bin. – Die acht ausführlichen Einzelfallstudien (II.4) bilden selbst den umfangreichsten Teil dieser Arbeit und zugleich ihr Kernstück.

Das erste Kapitel dokumentiert konkreter die grundsätzliche Auseinandersetzung um die Tragfähigkeit der Basis qualitativ-empirischer Forschung, zumal an Kindern, auf die die Rostocker Langzeitstudie baut. Diese Art der Forschung wird noch immer und immer wieder in eine zu rechtfertigende Position gebracht, der sich auch diese Qualifikationsarbeit (leider) nicht entziehen kann und deshalb diese relativ umfangreiche, in II.1.1 historisch unterfütterte Vorschaltung notwendig macht.

Nimmt man den einleitend unter I.2 beschriebenen Perspektivenwechsel in der Kinderforschung ernst – betrachtet man also Kinder als kompetente Personen einer eigenständigen und eigenwertigen Wirklichkeit –, dann stellt sich aus forschungstheoretischen wie -praktischen Gesichtspunkten grundlegend die Frage, wie sich diese Wirklichkeit durch Erwachsene erschließen lässt und wie sie sich in einem wissenschaftlichen Diskurs angemessen zur Sprache bringen lassen kann, ohne dass dabei die ‚Perspektive des Kindes‘ von der des Forschenden vereinnahmt wird.

1.1 Sozialforschung zwischen Positivismus und Subjektivismus

An der eben gestellten Frage brechen nicht nur methodische, sondern mit-hin grundsätzliche erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Problemstel-lungen nicht nur der sozialwissenschaftlichen Forschung auf. Es geht um die adäquate Bezugnahme des Forschers auf den Forschungsgegenstand, – um die Annäherung an die ‚Objektivität‘ seiner (des Gegenstandes) Wirk-lichkeit. Mit der Ausdifferenzierung der Wissenschaften haben sich auch diese ‚Annäherungsversuche‘ zu unterschiedlichen wissenschaftlichen ‚He-rangehensweisen‘ etabliert. Die sozialwissenschaftliche Forschung, an der auch die Kinderforschung zu einem großen Teil partizipiert, ist von einem vergleichsweise breiten Spektrum wissenschaftlicher Konzeptionen, Ziel- und Aufgabenbeschreibungen und letztlich auch Methodologien gekenn-zeichnet. Die Gründe hierfür liegen zum einen sicherlich an der komple-xen Erscheinung gesellschaftlicher und individueller Lebensvollzüge, die nicht nur Gegenstand theoretischer, sondern vor allem auch empirischer Forschung sind. Zum anderen sind die Gründe in der relativ jungen Ge-schichte der sich erst mit dem ausgehenden 19. Jahrhundert herausbilden-den Sozialwissenschaften zu suchen. Es ist nicht notwendig, hier näher auf diese fachspezifische Entwicklung einzugehen, – ich möchte aber in einem Exkurs zwei Linien nachgehen, an denen die sozialwissenschaftliche mit der allgemeinen Wissenschaftsgeschichte verwoben ist und die gleichsam zum Erbe der Sozialforschung geworden sind.¹

Das Erbe des Positivismus. Im 19. Jahrhundert etablierte sich eine „Wis-senschaftsrichtung, die, unter dem Eindruck der Erfolge der Naturwis-senschaften, die sinnlich erfahrbare Wirklichkeit als das einzige Feld der wissenschaftlichen Betätigung ansah und der Erfassbarkeit und Ordnung von ‚Fakten‘ höchste Wichtigkeit zuschrieb“ (Kleining 1995, 24). August Comte (1798–1857) hat mit der Ausarbeitung des ‚philosophischen Po-sitivismus‘ gleichsam ein Verständnis geprägt von dem, was als ‚wissen-schaftlich‘ gelten darf: nämlich den „Wissenserwerb mit Hilfe von The-orien und empirischen Beobachtungen“ (Elias 2000, 33).² – Seinerzeit

1 Einen Bezug (nicht die Struktur) für die folgende Darstellung bildet Gerhard Kleinings „Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung, Bd. I: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik“ (1995), in dem er auf wesentliche Entwicklungen in den Sozialwissenschaften eingeht, um vor diesem Hintergrund seine heuristische Methodologie zu plausibilisieren.

2 Comte: „Denn wenn auf der einen Seite jede positive Theorie notwendigerweise auf Beobachtungen fundiert sein muss, so ist es auf der anderen Seite nicht weniger richtig,

versuchte Comte sich damit von der ‚spekulierenden Philosophie‘ besonders des 18. Jahrhunderts zu emanzipieren und die Soziologie, als dessen ‚Gründervater‘ er mit angesehen wird, in relativ autonomer Beziehung der s. E. „drei wichtigsten Wissenschaftsgruppen“, neben der Physik und der Biologie zu etablieren. (vgl. ebd. 35) Die so verstandene wissenschaftliche Erkenntnis stellte für ihn das höchstentwickelte von drei „Stadien der Theoriebildung“ (ebd. 38) dar.³ Vor dem historischen Hintergrund ist Elias zwar beizustimmen, Comte sei „alles andere als ein Positivist im Sinne der heutigen Diktion“ (ebd. 34), aber die wesentlich von ihm geprägte Auffassung von wissenschaftlicher Wirklichkeitsbeschreibung hat im 20. Jahrhundert nicht nur Wissenschaftstheoretiker angeregt, den Positivismus unter Einbezug von Logistik und Analytik und unter „dem methodologischen Vorbild der exakten Naturwissenschaften“ (Kleining 1995, 24) zu erneuern (z. B. der ‚Neo-Positivismus‘ im ‚Wiener Kreis‘). Durch diese Auffassung wurden auch und gerade in den Sozialwissenschaften Methodologien begründet (z. B. deduktiv-nomologische oder von Karl Popper die ‚kritisch-rationalistische‘), die sich durch exklusive Hochschätzung von quantitativen bzw. quantifizierenden Methoden oder durch streng hypothesengeleitetes Vorgehen ausweisen. (vgl. ebd. 26) Hier ist eine Entwicklungslinie sozialwissenschaftlicher Forschung zu erkennen, die im Fall der Verabsolutierung ihrer an naturwissenschaftlicher ‚Exaktheit‘ orientierten Ansätze und Methoden auch immer wieder Gegenentwürfe und Konfrontationen hervorgerufen hat: nicht erst im 20. Jahrhundert, wo als markanteste Auseinandersetzung der in den 60er Jahren ausgetragene ‚Positivismus-Streit‘⁴ in der deutschen Soziologie hier nur zu nennen ist oder auch zu jener Zeit der Versuch von Jürgen Habermas, eine ‚kritische Sozialforschung‘ zu etablieren, die aber „außer einer Infragestellung der positivistischen Denkweisen und Forschungsverfahren und einer Sensibilisierung

dass unser Verstand eine Theorie der einen oder anderen Art braucht, um zu beobachten.“ (ders.: *Cours de Philosophie Positive*, Bd. I, Paris 1907 [Erstausgaben zwischen 1830 und 1842], 5; so zitiert bei Elias 2000, 33)

- 3 Über der Theologie und Metaphysik, wie Comte sie im Auge hatte. Dazu Elias: „Wenn schließlich Menschen in einem bestimmten Wissenszweig in ihrem Denken das positive oder wissenschaftliche Stadium erreicht haben, geben sie es auf, nach absoluten Zielen zu fragen, die zwar gefühlsmäßig für sie selbst eine große Bedeutung haben, aber durch keine Beobachtung zu belegen sind, und ihr Erkenntnisziel richtet sich nun darauf, herauszufinden, wie beobachtbare Ereignisse miteinander in Zusammenhang stehen.“ (Elias 2000, 39)
- 4 Ausgelöst 1961 durch die Kontroverse zwischen Karl Poppers ‚Kritischem Rationalismus‘ und Theodor W. Adornos Plädoyer für eine ‚dialektische Sozialwissenschaft‘. (vgl. Kleining 1995, 25f.34–36; dort auch weitere ähnlich gelagerte Konfrontationen)

gegenüber der ‚Normalität‘ des Messens und Machens tiefgreifende Veränderungen in der Methodologie der Sozialforschung nicht bewirkt“ habe, so Kleining (ebd. 36).

Es wäre nun zu kurz gegriffen, das Problem, von der diese Entwicklungslinie hier gekennzeichnet ist, – methodologisch betrachtet – auf die Alternative quantitativer und qualitativer Forschung zu reduzieren. Kleining (1995) vermag aber aufzuzeigen, welche grundlegenden und wichtigen Impulse die sich etwa ab den 70er Jahren entfaltenden qualitativen Ansätze für die Sozialforschung insgesamt bereithalten,⁵ um über eine seiner Ansicht nach dort noch immer paradigmatisch herrschende quantitative Wirklichkeitsbeschreibung weiterzuentwickeln, ohne das Quantitative selbst aufzugeben. (vgl. ebd. 23.40ff.55f. und auch Kardorff 1995)

Das Erbe hermeneutischer Ansätze. Der Anfang der anderen Entwicklungslinie in den Sozialwissenschaften, die ich hier aufzeigen möchte, um die methodische Vielfalt dieses Wissenschaftszweiges historisch zu erklären, ist dort zu suchen, wo auch schon im 19. Jahrhundert z. B. Theologen (wie F. D. E. Schleiermacher), Historiker (wie L. v. Ranke; J. G. Droysen) und Sprachwissenschaftler (wie A. v. Humboldt) versucht haben, gegenüber den aufstrebenden Naturwissenschaften ein eigenes Wissenschaftsverständnis und entsprechende Methodologien zu profilieren. Diese und andere haben seinerzeit über ihre fachspezifische Bedeutung hinaus Grundlegendes für die Etablierung von ‚alternativen‘ – von historisch-kritischen, dialektischen, phänomenologischen und vor allem hermeneutischen – Zugängen zur Wirklichkeit geleistet.

Von anhaltender Bedeutung für die Wissenschaftsgeschichte ist die grundlegende Dichotomisierung in ‚Natur-‘ und ‚Geisteswissenschaften‘, wie sie Wilhelm Dilthey in seiner „Einleitung in die Geisteswissenschaften“ (1883) vornimmt. Das Entscheidende daran ist nun, dass Dilthey

5 Dabei sieht Kleining im ‚Symbolischen Interaktionismus‘ in der Nachfolge George Herbert Meads und der ‚phänomenologischen Ethnomethodologie‘ (die sich auf Edmund Husserl und vor allem auf Alfred Schütz berufe) einen ebenso grundlegenden Beitrag zur Theorie und Methodologie qualitativer Sozialforschung wie in der „Discovery of Grounded Theory“ von Barney Glaser und Anselm Strauss (1967). Diese aus dem Amerikanischen stammenden Vorgaben beeinflussten wiederum deutsche Forscher wie die ‚Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen‘ oder Siedfried Lamnek, dessen zweibändiges Werk „Qualitative Sozialforschung“ Ende der 80er Jahre erschienen ist (¹1995), und aktuell das bislang einzige „Handbuch Qualitative Sozialforschung“ hg. von Uwe Flick (u. a., ²1995).

(in Anlehnung an J. G. Droysen) den naturwissenschaftlichen Wirklichkeitsbezug ‚erklärend‘ darstellt, während sich die Geisteswissenschaften zur Wirklichkeit ‚deutend‘ oder ‚verstehend‘ verhielten. Als entsprechende eigene Methode schrieb er diesen (mit Berufung auf F. D. E. Schleiermacher) die Hermeneutik zu. (vgl. Kleinig 1995, 31) – Im Verhältnis von Forschungssubjekt und -objekt gesprochen bedeutet das für die einen, sich ihr Objekt in relativer Distanznahme als Ergebnis von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen belebter oder unbelebter Materie („Natur“) zu ‚erklären‘, während sich die anderen ihrem Gegenüber als geistiges Wesen anzunähern versuchen, indem sie dessen Verstand, Vorstellungen, Gefühl und Wille (strukturiert durch deren Verlauf) in Analogie zu ihrem eigenen ‚Seelenleben‘ erleben und daher ‚ver-stehen‘. (vgl. ebd. 142)⁶ „Sonach nennen wir Verstehen den Vorgang, in welchem wir aus sinnlich gegebenen Zeichen ein Psychisches, dessen Äußerung sie sind, erkennen.“⁷ Das entsprechende Verfahren sei das der ‚Auslegung oder Interpretation‘ von in Kunst oder Literatur ‚fixierten Lebensäußerungen‘; bezogen auf die Interpretation von Texten, sei dann Hermeneutik ‚die „Kunstlehre der Auslegung von Schriftdenkmälern“ (ebd.)⁸

Von den bestätigenden wie auch kritischen Konzeptionen des ‚Verstehens‘ in der Nachfolge Diltheys verweist Kleinig noch auf Max Weber, der den Verstehensprozess, den Dilthey anhand der Psychologie seiner Zeit zu beschreiben versucht hatte, für eine ‚verstehende Soziologie‘ ausgearbeitet hat. Die Aufgabe einer solchen Soziologie sieht Weber darin, „soziales Handeln ‚deutend [zu] verstehen und dadurch in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich [zu] erklären [...]“ (ebd. 143; Einfügung von MF)⁹. Damit schließe Weber zwar die Dilthey’schen Gegensätze von Erklären und Verstehen zusammen, aber Basis bleibe das deutende Verstehen, dessen Evidenz nach Weber rational oder einführend-nacherlebend erreicht werde. Eindeutigkeit aber werde durch die Weber’sche (methoden-

6 Im Nachgang von Diltheys „Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie“ (in ders.: *Gesammelte Schriften* 5, Stuttgart 1957 [zuerst 1894], 139–240). Dilthey setzt voraus, dass der „Schluss vom erlebenden Individuum auf andere“ (Kleinig 1995, 142) durch ‚innere Wahrnehmung‘ auf der Basis der ‚Gleichförmigkeit des Seelenlebens‘ möglich sei.

7 Dilthey: *Die Entstehung der Hermeneutik*, in ders.: *Gesammelte Schriften* 5, Göttingen 1982 (zuerst 1900), 317–338, hier 318 (so zitiert bei Kleinig 1995, 142).

8 Zitat aus Dilthey: *Die Entstehung der Hermeneutik*, a. a. O. 320.

9 Mit Zitat aus Weber, M.: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß einer verstehenden Soziologie*, 1. Halbband, Tübingen 1976 (zuerst 1918–1920), 1.

geleitete) Konstruktion eines ‚Idealtypus‘ erreicht, in dem alle ‚irrationalen Abweichungen‘, also die Pluriformität des Lebens, kategorisiert werden.

Wie auch immer in den Sozialwissenschaften die Impulse der Hermeneutik aufgegriffen und weiterbearbeitet wurden, bleibt die subjektive Deuteleistung des Forschers wesentliches Merkmal aller hermeneutischen Ansätze. Darin liegen einerseits die Vorzüge dieses Wirklichkeitszugangs, wie Hans-Georg Gadamer betont, denn ‚Verstehen‘ sei überhaupt nur so möglich, dass der Verstehende seine eigenen Voraussetzungen mit ins Spiel bringe – „der produktive Beitrag des Interpretieren gehört auf eine unaufhebbare Weise zum Sinn des Verstehens selber“ (ders. 1974, 1069f.). Mit der sogenannten ‚interpretativen Wende‘ innerhalb der (qualitativen) soziologischen Forschung zu Beginn der 70er Jahre wurde zudem ein Paradigma befördert, dass der Forschende (ob der mit Deutung oder auch Rollenerwartung behafteten kulturellen bzw. zwischenmenschlichen Wirklichkeit)¹⁰ gar nicht anders könne, als zu interpretieren und „die Theorie (‚ein konzeptioneller Bezugsrahmen‘) müsse ein ‚interpretatives Schema‘ bereitstellen, also ein Schema, nach dem interpretiert werden könne“ (ebd. 46)¹¹. – Aber andererseits muss sich jegliche interpretative Methode (egal ob Webers ‚Verstehende Soziologie‘, U. Ecos ‚Semiotik‘, U. Oevermanns ‚Objektive Hermeneutik‘, ob tiefenhermeneutische oder sogar phänomenologische oder andere Ansätze), wie Kleinig es tut, auch die kritische Frage stellen lassen, inwieweit sie ihren Forschungsgegenstand vom deutenden Subjekt her zu vereinnahmen droht. (vgl. ders. 1995, 155–222)

Dass für die Sozialwissenschaften das Erbe des Positivismus und die Geschichte des ‚Verstehens‘ aufzuarbeiten bleibt, zeigen die noch immer aktuell verlegten Einführungen bzw. Handbücher in die qualitative

10 Schon Weber formulierte in seiner ‚Wissenschaftslehre‘: „Denn auch die Erkenntnis der sichersten Sätze unseres theoretischen – etwa des exakt naturwissenschaftlichen oder mathematischen – Wissens ist, ebenso wie die Schärfung und Verfeinerung des Gewissens, erst Produkt der Kultur.“ (Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, hg. v. Winkelmann, J., Tübingen 1988, 152; so zitiert aus Ecarius 1999, 151)

11 Mit Bezug auf Wilson, Th. P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. I: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie, Reinbek 1973, 54–79; Vgl. auch Hülst 2000, 40ff.: Methodisch kontrolliertes Fremdverstehen, anhand der ‚dokumentarischen Methode der Interpretation‘ mit Bezug auf Schütze, F., Cicourel, A., Mannheim, K. und Garfinkel, H. (alle in Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen [Hg.], a. a. O.).

Sozialforschung,¹² die den Anschein erwecken, es bedürfe je erst (noch) einer Apologie qualitativer gegenüber der quantitativen Forschung.

So befindet sich die Sozialforschung – sofern sie überhaupt empirisch tätig wird – in einem Spannungsfeld, dem prinzipiell auch diese Arbeit ausgesetzt ist. An dem einen Pol dieses Feldes hat sich qualitative Forschung gegen die an den Szientismus gerichteten Vorwürfe zu verteidigen, die eine grundsätzliche Kritik erheben „an der experimentellen Zurichtung des Menschen nach messbaren Imperativen gesellschaftlichen Funktionierens und [...] Kritik an den Versuchen, die Wünsche, Bedürfnisse und den Eigensinn der Subjekte entweder auszuklammern oder zu Objekten sozial-technisch gestützter Formierungsprozesse zu machen“ (Kardorff 1995, 7).

Der andere Pol sieht sich wiederum der Vorhaltungen jener ‚Fachvertreter‘ ausgesetzt, denen die „sinnverstehenden, interpretativen, z. T. intuitiven, von Einzelfällen, Felderfahrungen und von der Subjektivität der Forscher geprägten und gebrochenen Analysen“ (ebd. 6) als ‚weiche‘ Verfahren gelten. Diese erscheinen jenen ‚untauglich‘ „zur Bestätigung von Hypothesen und für praktische Zwecke, weil sie zu wenig exakt, zu wenig komplex (Grenze der sprachlichen Darstellbarkeit von Variablenzusammenhängen), zu störanfällig, bedingt durch das subjektive Urteil des Forschers, zu wenig verallgemeinerbar und im Verhältnis zum (messbaren) Ergebnis zu aufwendig seien“ (ebd.).

„*Beherrschendes‘ und ‚einendes Erkennen‘ bei Tillich.* Schon Tillich stellt diesen Konflikt in der erkenntnistheoretischen Grundlegung seiner Systematischen Theologie m. E. sehr klar dar. Er unterscheidet hierzu zwei ‚Erkenntnisbeziehungen‘ zwischen Subjekt und Objekt, ‚beherrschendes‘ und ‚einendes Erkennen‘:

„Beherrschendes Erkennen verbindet Subjekt und Objekt, um die Herrschaft des Subjekts über das Objekt aufzurichten. Es verwandelt das Objekt in ein völlig bedingtes und berechenbares ‚Ding‘ und beraubt es jeder subjektiven Qualität. Beherrschendes Erkennen schaut auf sein Objekt als auf etwas, das den Blick nicht zurückgeben kann.“ (ders. 1956, 117f.) Die damit verbundene Haltung sei die „der Objektivität, der Analyse, der Berechnung, des technischen Gebrauchs“ (ebd. 119); die Macht, die hinter diesem Anspruch stehe, gründe sich unter anderem auf „Genauigkeit, die Nachweisbarkeit, die leichte öffentliche Zugänglichkeit“ (ebd.) Während

12 Vgl. Flick (u. a. Hg. 2005) und Lamnek (2005, Bde. I+II), von denen beiden inzwischen eine 4. (überarbeitete) Auflage 2005 erschienen ist, und Kleinig 1995.

z. B. die Objekte der Physik dieser Erkenntnisweise Raum böten – wider-setze sich der Mensch in vieler Hinsicht dieser (Ver-)Objektivierung.

Der erkennende Zugang zum Menschen sei vorrangig durch das ‚Element der Einung‘ bestimmt. „Einendes Erkennen nimmt das Objekt in sich selbst, in die Einheit mit dem Subjekt auf. Das schließt ein emotionales Element ein, von dem sich das beherrschende Erkennen so weit wie möglich zu lösen versucht. [...] Aber die treibende Kraft [der Emotion] macht das, was sie treibt, nicht selbst emotional. Der Inhalt ist rational, etwas, das verifiziert werden kann, auf das man mit kritischer Vernunft hinblickt.“ (ebd.; Einfügung MF)

Ein Lösung des Konflikts (hier der Elemente der Erkenntnis) sieht Tillich in der „Einheit von Einung und Trennung“ (ebd.). Hier komme der Begriff des ‚Verstehens‘ klar zum Ausdruck: „an dem Ort stehen, an dem das Objekt der Erkenntnis steht“ (ebd.). – ‚Verstehen‘ sei mehr als das landläufig logische Begreifen einer Sache. Dieser Sinn sei aber gerade im Blick auf das Verstehen von Personen (aber genauso von Texten oder dem Leben eines Tieres) zu eng. Vielmehr enthalte diese Art des Verstehens „eine Mischung von beherrschendem und einendem Erkennen [...], von Partizipation und Analyse“ (ebd.).¹³ – „Wenn sich die Wissenschaftler mit den Lebensprozessen beschäftigen“ (ebd. 124) – und darunter zählt Tillich auch das, was heute als Sozialforschung bezeichnet werden kann –, dann könnten sie „nur auf der Grundlage eines Wissens arbeiten, das sich aus der Zusammenarbeit von beherrschendem und einendem Erkennen ergibt“ (ebd.).¹⁴

In einer Zeit, die sich als ‚postpositivistisch‘ oder ‚postmodern‘ zu beschreiben begonnen hat, ist letztlich zu fragen, inwiefern Verstehen auf der Basis einer bestimmten Hermeneutik (im Sinne eines interpretativen Schemas) überhaupt (noch) möglich ist. Wichtige Impulsgeber postmodernen Den-

13 Der Unterschied zum Weber’schen Konzept von Deuten (Verstehen) und Erklären scheint mir da zu liegen, wo bei Weber stärker noch der ‚Genius‘ des deutenden Forschers den Ausgangspunkt des Erkennens bildet, der sein Forschungsobjekt auf deutende Weise ‚beherrschbar‘ macht (vgl. auch Kleining 1995, 144.168ff.), während bei Tillich das Objekt selbst (beim einenden Erkennen) keinen gegenständlichen Charakter aufweist, der in einer Hierarchie zum Forschersubjekt stünde.

14 Dabei könne der partizipative Teil des Erkennens auch ‚Intuition‘ genannt werden. „Intuition in diesem Sinne ist nicht irrational und ignoriert auch nicht, was experimentell verifiziert worden ist.“ (Tillich 1956, 125)

kens wie die französischen Philosophen Jean-François Lyotard¹⁵, Michel Foucault und Jacques Derrida, den Psychoanalytiker Jacques Lacan und den belgischen Literaturtheoretiker Paul de Man sieht der Germanist Gerhard Kaiser unter einem „dezidiert anti-hermeneutischen Impetus vereint“ (ders. 2001, 261) – und zwar insofern, als aus ihrer Sicht kein einheitlicher Deuterahmen mehr beansprucht werden kann: Eindeutiges Verstehen (etwa im Weber'schen Sinne wie auch unter Zuhilfenahme *eines* bestimmten Interpretationsschemas) erscheint aus postmoderner Sicht nicht mehr plausibel. Vielmehr sind m. E. *Verstehensperspektiven* anzunehmen, ähnlich den verschiedenen Ebenen (Rahmen), wie sie im ersten Kapitel dieser Arbeit (I.1) zur Erschließung des Religionsbegriffs angenommen werden. Erst im Diskurs, im Austausch dieser unterschiedlichen Perspektiven, wird Verstehen möglich.

Vor dem Hintergrund dieses etwas ausgedehnten wissenschaftshistorischen wie -theoretischen Exkurses zur Sozialforschung bleibt es ständig zu bewährendes Anliegen dieser Disziplinen, die Dynamik dieses Spannungsfeldes, das in der vielfältigen Beschaffenheit ihrer Forschungsgegenstände, der unterschiedlichen Perspektiven darauf wie auch in ihrer ambivalenten Geschichte begründet liegt, fruchtbar zu machen. – Wie das geschehen kann, soll exemplarisch und auf die vorliegende Aufgabe hin an der Kinderforschung erläutert werden.

1.2 Herausforderungen für die Kinderforschung

Die spannungsvollen Elemente der Sozialforschung, zeigen sich auch und in besonderer Weise in der Kinderforschung, in der „die gleichen methodologischen Grundregeln (zur Herstellung von Kontrollierbarkeit, Systematik, Gültigkeit, Zuverlässigkeit, Objektivität)“ (Hülst 2000, 37) anzuerkennen sind, und die sich doch zugleich vor die Frage gestellt sieht, „inwieweit das an den Untersuchungsobjekten bzw. im Bereich ihrer sozialen Interaktion auf die unterschiedlichste Weise wahrgenommene, dokumentierte und kodierte Verhalten angemessen verstanden oder gedeutet werden kann“ – oder wie „das wissenschaftliche Verstehen von Kindern überhaupt möglich“ ist (ebd.).

15 Ders.: Das Ende der großen Erzählungen, in *Das postmoderne Wissen*, Wien 1999 (Original Paris 1979).

Im Folgenden möchte ich zunächst auf besondere Problemlagen in der Kinderforschung hinweisen, hernach auf Möglichkeiten, generell damit umzugehen.

1.2.1 Besondere Probleme der Kinderforschung

Wenn es als Ziel der Kinderforschung angesehen werden kann, die besonderen ‚Perspektiven der Kinder‘ zu erschließen, dann sehen Honig, Lange und Leu als Herausgeber einer entsprechenden Methodologie einleitend den Kern des (methodischen) Problems in der Frage: „Inwieweit ist mir als Erwachsenen möglich, mittels ‚Empathie‘ und Rollenübernahme die Perspektive des Kindes zu übernehmen und im Hinblick auf Handlungsprobleme stellvertretend zu deuten? Die [gegenseitige] Bezogenheit^[6] ist in ein Verhältnis von Asymmetrie eingebettet, das sich nur durch Empathie allein nicht aufheben lässt. Daher ist der Versuch, etwas über das ‚Wesen des Kindes‘ zu erfahren, mit dem Paradox konfrontiert, an einer ‚Perspektive des Kindes‘ anknüpfen zu müssen, die man doch erst kennenlernen will.“ (dies. 1999, 21; Einfügung MF) – Hinter dieser Problemsicht steht die Auffassung, wie sie oben etwa als ‚hermeneutisches Paradigma‘ beschrieben wurde, und will sagen, dass sowohl Kind als auch Erwachsener bereits von Sichtweisen aufeinander bestimmt sind, die nach der Ansicht von Honig, Lange und Leu nicht einfach durch eine einführende bzw. ‚verstehende‘ Haltung der Forschenden überbrückt werden könne.

Diese ‚Asymmetrie‘ sieht Friederike Heinzl zuerst von „der Macht der Erziehungssituation im Kinderleben“ (dies. 2000, 25) gekennzeichnet. Sie bezieht diese Aussage nicht etwa auf die vom besagten Paradigmenwechsel bestimmte Forschungsperspektive, sondern auf den Alltag der Kinder, wo diese von Erwachsenen ständig als „zu erziehende Menschen betrachtet werden“ (ebd.), woraufhin die Kinder wiederum ihre alltäglich antrainierten ‚(Bewältigungs-)Strategien‘ in Forschungssituationen miteinbrächten. – Es ist m. E. also auch nicht auszuschließen, dass Kinder eine Untersuchungssituation selbst wieder als Erziehungs- oder Lernsituation auffassen, in denen sie bestimmten Erwartungen – etwa ‚fehlerfreie Antworten‘ zu geben – zu entsprechen versuchen.¹⁷ – Umgekehrt, darauf macht

16 „Der von uns gewählte Begriff der ‚Bezogenheit‘ konnotiert Orientierung, soziale Integration, aber auch Prozesse der Regelkonstituierung in der sozialen Welt des Kindes und die Selbstsozialisation von Kindern.“ (Honig/Lange/Leu 1999, 20)

17 Dirk Hülst (2000, 49f.) bringt das asymmetrische Forscher-Kind-Verhältnis mit dem Begriff ‚symbolischer Gewalt‘ zusammen, diese wirke, wenn beispielsweise der Forscher

Dirk Hülst aufmerksam, könnten auch, im Sinne einer ‚Übertragung und Gegenübertragung‘, die Forscher selbst (ohne sich dessen gewahr zu werden) bestimmte Rollen einnehmen, wie die eines Vaters und so wiederum ein entsprechendes Verhalten des Kindes evozieren. (vgl. ders. 2000, 49f.) – Aber wo liegt hier das eigentliche Problem? – Nicht der Umstand, dass „Kindheit sich in sozialisierenden Umwelten^[18] vollzieht“ (Heinzel 2000, 26; Einfügung MF), bereitet Schwierigkeiten, sondern dass der/die Forschende dies nicht genügend beachtet bzw. reflektiert und diese Umstände soweit als möglich methodisch und dokumentarisch einbezieht und thematisiert. – Diesen Gedanken soll unter den Lösungsansätzen weiter nachgegangen werden.

Als weiteres nennt Heinzel „kindtypische Ausdrucksformen“ (ebd.); besonders jüngere Kinder seien in ihrer mündlichen und vor allem schriftlichen ‚Verbalisierungsfähigkeit‘ eingeschränkt. – An dieser Stelle sei zugleich auf die lange Liste der Einwände verwiesen, bei denen die ‚Verlässlichkeit der Angaben von Kindern‘ als Problem angesehen wird, (vgl. ebd. 28)¹⁹ oft einhergehend mit dem Verweis auf die (teils berechtigten, teils vermeintlich behaupteten) ‚Kompetenzunterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern‘, wie sie Hülst zusammenfasst: Kinder könnten Wahrheit und Fiktion nicht unterscheiden; sie gäben Gefälligkeitsantworten und hätten zu wenig Erfahrung und Wissen zur angemessenen Wiedergabe ihrer Erlebnisse; zudem seien kindliche Deutungen und Welterklärungen nicht als authentisch anzusehen, sondern von Erwachsenen auf sie zugeschnitten bzw. kritik- oder alternativlos übernommen; Kinder gäben nur das wieder, was ihnen die erwachsenen Bezugspersonen vorgeredet hätten; sie besetzten Dinge und Beziehungen mit unangemessenen Wertbezügen; ihnen fehle moralisches Bewusstsein und ihre Logik folge eigenen, schwer bis überhaupt nicht nachvollziehbaren Wegen. (vgl. ders. 2000, 38f.) – Bei anderen als verbalen ‚Symbolisierungen‘ (z. B. Gesten, Zeichnungen, Spiele) falle es dem/der Forschenden oft sehr schwer, diese wissenschaftlich zu erfassen und „richtig[!] zu interpretieren“ (Heinzel 2000, 26; Einfügung MF).

Insgesamt ist zu bemerken, dass die Besonderheit kindlicher Äußerungen nicht (zuerst) als ein Defizit der Kinder gesehen werden kann, sondern

als Vater, Lehrer, Polizist oder selbst auch als Wissenschaftler identifiziert werde, weil er dementsprechende Signale aussende.

18 Zu denen auch Forschungssituationen gehören.

19 Vgl. dazu auch Fuhs 2000, 89–93, der hier diese Vorbehalte im Hinblick auf Gespräche mit Kindern ausführt.

dass dies sowohl ein an bestimmte Forschungsmethoden gebundenes Problem darstellt,²⁰ als es offensichtlich auch von Seiten der Forscherperson bestimmter kommunikativer Fähigkeiten bzw. ‚Übung‘ im Umgang mit Kindern bedarf, z. B. um Situationen zu schaffen, die Kinder zum Erzählen anregen. (vgl. ebd. 27) Hinsichtlich des Interpretationsproblems bleibt zu fragen, inwieweit es überhaupt als (alleinige) Aufgabe des/der einzelnen Forschenden angesehen werden kann, eine (‚richtige‘) Deutung ‚kindtypischer Ausdrucksformen‘ anzubringen. Auch hier werden Wege aufzuzeigen sein.

Zum Dritten spricht Heinzel von der Problematik der „Erwachsenenzentrierung von Forschung und Forschenden“ (ebd.). Die ‚kindlichen Existenzweisen‘ würden als ‚Forschungsgegenstände‘ in einer von Erwachsenen verregelten ‚Scientific community‘ in Forschungszusammenhänge eingebunden, die (nur) wiederum in einer erwachsenen Gesellschaft Interesse und Anerkennung fänden. Selbst in der von der neueren Kinderforschung beförderten Sicht auf das Kind als selbstständiges und vollwertiges Wesen sieht Heinzel eine Orientierung am ‚Wertsystem von Erwachsenen‘. – Ihre Darstellung hebt das angesprochene Thema fast schon auf eine forschungsethische Ebene, – m. E. nicht ohne Berechtigung. Denn sofern Kinder in unserer Gesellschaft besonderen Schutz und Rechte genießen,²¹ erscheint mir eine ethische Fragestellung bezüglich der Forschung an und mit Kindern umso beachtenswerter. In der soziologisch ausgerichteten Kinderforschung ist mir diese Frage, zumindest in elaborierter Form, noch nicht begegnet, – wahrscheinlich gerade weil man sie dort vor dem Hintergrund der neueren am Kind orientierten Konzeptionen ‚aufgehoben‘ meint (oder sie nicht wahrnimmt?). – Ob das Problem der von der Forschung bestimmten ‚Erwachsenenzentrierung‘ aufbricht, scheint aber auch in nicht unerheblichem Maße vom Verhalten der Forschenden gegenüber den Kindern, den jeweiligen Methoden und letztlich vom je eigenen Verhältnis gegenüber ihrer ‚Scientific community‘ abzuhängen.

20 Hinsichtlich standardisierter Befragungen erweise sich als besonders problematisch, dass sich Kinder oft in kurzen Zeitabschnitten veränderten, was ebenso wie die große Heterogenität in der Entwicklung Gleichaltriger die Vergleichbarkeit der auf diese Weise erhobenen Daten erschwere. (vgl. Heinzel 2000, 28) Sie verweist dazu unter anderem auf Lipski, J.: Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen, in dies. (Hg.) 2000, 77–86.

21 Hier ist auch die juristische Frage nicht außer Acht zu lassen. Wie weit reichen die Rechte und Pflichten eines/r Forschers/in gegenüber dem Kind, dem/der Erziehungsberechtigten?

Je stärker sich die Forscherperson selbst in übergeordnete Forschungsinteressen oder sogar -zwänge eingebunden sieht, je enger sie angesichts paradigmatisch-szientistischer Regelwerke ihren eigenen (letztlich methodischen) Handlungsspielraum erfährt, desto eher besteht m. E. die Gefahr, als erwachsene/r WissenschaftlerIn das Kind als Person bzw. ‚Persönlichkeit‘ aus den Augen zu verlieren und damit einen Verstehensprozess zu behindern.²²

Hinzu kommt noch der Bezug des/der Forschenden zu sich selbst, der hier nicht einfach nur mit einem Hinweis auf die letztlich unhintergehbare Subjektivität beantwortet ist. Denn im Vergleich zu vielen anderen sozialen Untersuchungsgegenständen ist vom ‚Kind‘ jeder Forscher und jede Forscherin im Mindesten durch seine eigene Kindheit und damit einen nicht unbedeutenden Teil seines Lebens ‚betroffen‘. Je nachdem, wie diese ‚Betroffenheit‘ gelagert, bearbeitet und in sein eigenes Erwachsensein aufgenommen ist, werden beispielsweise (gegebene oder auch fehlende) „Rückerinnerungen an die eigene Kindheit und Erfahrungen in der generationalen Ordnung [...] teilweise die Wahrnehmung [strukturieren] oder [...] das Forschungsinteresse [fokussieren]“ (ebd.).

Wie in der Rückschau auf die hier lediglich im Überblick vorgetragenen problematischen Komplexe in der Kinderforschung deutlich geworden ist, entscheidet im Wesentlichen die Sichtweise auf das jeweilige Problem, wo dasselbe ‚eigentlich‘ liegt. Dementsprechend fallen auch die Bewertungs- und Bewältigungsstrategien aus: Wird das Problem vorrangig im Forschungsgegenstand gesehen, also bei den Kindern, die sich in irgendeiner Form als defizitär erweisen, dann ist Kinderforschung insgesamt als ein ‚problematisches‘ Feld innerhalb der Sozialforschung einzuschätzen, dem selbst mit einer Straffung der Methoden nur schwer beizukommen ist. – Werden allerdings die Probleme weniger im Kind als solches erkannt, sondern eher als Desiderata der Forschungsleistung, dann wird Kinderforschung zur Herausforderung, von deren Lösungsansätzen m. E. die Sozialforschung insgesamt profitieren kann.

22 So auch Hülst, der das gegenüber der ‚dokumentarischen Methode der Interpretation‘ feststellt, (vgl. ders. 2000, 47; dazu unten mehr) und in Zusammenhang mit dem Stichwort ‚symbolische Gewalt‘, die gerade auch durch die jeweilige Untersuchungsform freigesetzt werden könne „(beispielsweise durch das Gefühl bei den Kindern, ausgehört, instrumentalisiert, erzogen oder auch – auf Seiten der Forscher – als ‚Experte‘ aufgewertet zu werden)“ (ebd. 50).

1.2.2 Prinzipielle Bewältigungsstrategien

a) *Perspektivenerweiterung*

Die Herausforderung der Kinderforschung besteht auch für ihre Forschungspraxis im Perspektivenwechsel, und zwar im doppelten Sinne: erstens, „Kindheit als sozial konstruierte Eigenwelt“ (Hülst 2000, 48) wahrzunehmen, und zweitens, diese als solche zu erforschen. Denn – wie bei der Analyse der Problemwahrnehmung – hängt von meiner Betrachtungsweise der Kinder auch die Wahl meiner forschungsmethodischen Herangehensweise ab. Hülst zeigt vier Perspektiven und damit verbundene Forschungsansätze auf:

Kommen „Kinder als unfertige Menschen“ (ebd. 47) in den Blick, dann würden ihre Kompetenzen (per se) unterbewertet, nicht richtig ernst genommen oder überhaupt nicht für wahr gehalten. Dieses Defizit zu kompensieren, liege dann zuerst in der „Macht der ForscherInnen [...] vor allem im Bereich der Interpretation der gesammelten Daten“ (ebd.). – Schaut man auf das „schwierige Erbe der Kindheitsforschung“ (Honig u.a 1999, 13), wird deutlich, dass die anhand von Experimenten und standardisierten Befragungen erhobenen Daten oft auf das Interesse an Entwicklungsstadien, -bedingungen und Instanzen gerichtet waren, die die Kinder befähigten, bald als Erwachsene zu agieren. Als Brücke zwischen den Kindern, oder vielmehr deren Daten („kindtypischen Ausdrucksformen“, vgl. Heinzel 2000, 26), und dem Verstehenshorizont des/der Forschenden, gab es oft nur eine ‚Deutefolie‘, die „zur Illustration psychologischer Gesetzmäßigkeiten“ (Honig u.a 1999, 9) gedient hat.

Nehme man Kinder hingegen als „eigenartige Ethnie“ (ebd.) wahr und deren Welt eher als autonom und von der der Erwachsenen unterschieden, dann seien die Kinder zwar ‚kompetente Akteure‘ mit eigenen Regeln und Deutungsmustern, aber diese fremde Welt ließe sich nur durch teilnehmende Beobachtung (Feldforschung) verstehen und aber auch schwer kontrollieren, abgesehen von der Irritation, die Erwachsene in dieser Kinderwelt hervorriefen. Ebenso problematisch sieht Hülst die Sicht auf „Kinder als Erwachsene“ (ebd. 47f.) als kompetente Teilnehmer einer erwachsenenzentrierten Welt, die gleichsam als Maßstab ihrer Bewertung dient. – Eine so ausgerichtete Forschung verstärkt aber gerade jene Schwierigkeiten, die Heinzel unter der Asymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen (s.o.) genannt hat bzw. die Wirkung ehemals erwachsenenzentrierter Forschung. – An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass es eine als einflussreich geltende Forschung

gab, die entwicklungsbezogene Thesen zur Kindheit anhand von Studien mit Erwachsenen(!) überprüft hat. (vgl. die Anmerkungen zu Rizzuto in I.1.1.3.b). Das zeigt, was die allzu deutliche ‚Gleichsetzung‘ von Erwachsenen und Kindern für das Forschungssetting bedeuten kann. – Dass solches Vorgehen eher zur „Rekonstruktion von Erwachsensein und nicht zur Entdeckung aktueller Kindheit“ (Honig [u.a. Hg.] 1996, 16, Fußnote 5) beiträgt, wird nach dem bisher Gesagten um so deutlicher.

Als ‚tragfähigste Lösung‘, den Herausforderungen der Kinderforschung zu begegnen, bezeichnet Hülst die Perspektive auf die „Kindheit als sozial konstruierte Eigenwelt“ (ebd. 48), wobei mit dieser Formulierung genau die Wechselwirkung von eigenständiger und abhängiger Wirklichkeitskonstruktion zum Ausdruck gebracht wird. Kinder würden „als den Erwachsenen vergleichbare, aber mit unterschiedlichen Kompetenzen ausgestattete Forschungs*subjekte* betrachtet“ (ebd.; kursiv MF). Für die Forschung bedeutet das, wenn „Kinder andere Fähigkeiten als Erwachsene besitzen, sollten sie ermutigt und ihnen Gelegenheit gegeben werden, ihre Geschicklichkeit im Umgang mit kindspezifischen Kommunikationsmedien – Zeichnungen, Erzählungen, Aufgeschriebenes – zu nutzen, um sich auszudrücken“ (ebd.). Hier eröffne sich ein „Bereich neuer methodologischer Erfahrung“ (ebd.). Nicht-standardisierte Gespräche und eine anteilnehmende Haltung ermutigten auch Kinder dazu, ihre eigenen Produktionen zu deuten und zu kommentieren.

Hülst und mit ihm andere Vertreter der neueren Kinderforschung²³ zeigen zum einen, wie eine paradigmatische Voraussetzung, nämlich die grundlegende Wahrnehmung der Kinder, die Forschungsperspektive verändert. Auch Fuhs ist der Auffassung, dass jede methodische Herangehensweise ein bestimmtes Kindheitsbild voraussetze, während eigentlich die Unvoreingenommenheit als ein wichtiger Grundsatz der (qualitativen) Forschung im Vordergrund stehen sollte. (vgl. ders. 2000, 92) – Diese Unvoreingenommenheit kann im Hinblick auf die Kinderforschung auch nicht einfach bedeuten, die Probleme zu desavouieren, indem der Problembereich lediglich umdefiniert wird. Sondern mit dem beschriebenen Perspektivenwechsel ist zunächst erst einmal eine andere, nämlich offenere

23 Bezüglich der kindlichen Kompetenz werde in der Kinderforschung „insgesamt ein viel optimistischeres Bild vertreten“ (Honig u.a. 1999, 25). So z.B. auch Fuhs (2000, 88), der sich hier wie Honig (u.a. 1999) auf Zinnecker beruft (vgl. ders. 1996 bzw. ders./Silbereisen, R.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim [u.a.] 1996).

Ausgangsbasis geschaffen, wo die Möglichkeit kindlicher Kompetenz gar erst am Horizont auftaucht. Von da aus bekommen Kinder überhaupt erst die Chance, sich als kompetent genug zu zeigen, um beispielsweise als Gesprächs- oder Interviewpartner über sich *selbst* Auskunft zu geben (statt dies von vornherein auszuschließen oder an ihrer Stelle Erwachsene *über* sie reden zu lassen oder zuerst Forscher in ihrer ‚Deutehoheit‘ zu bemühen). – Von einer solchen Ausgangsbasis her ist man auch eher in der Lage, sich der forschungsethischen Frage zu stellen, die sich gegen eine Instrumentalisierung der Kinder im Forschungsgeschehen wendet.²⁴

Zum anderen werden entsprechend dieser Wahrnehmung die breiten Möglichkeiten qualitativer Forschung in den Blick genommen, die heute einen „wichtigen Kern der sozialwissenschaftlichen Kinderforschung“ (Honig u. a. 1999, 13) ausmachen.

b) Offenheit qualitativer Methoden

Ein Überblick über die Erhebungs- und Auswertungsmethoden qualitativer Kinderforschung findet sich in der Einführung des von Heinzel herausgegebenen Bandes „Methoden der Kindheitsforschung“ (2000) bzw. in den einzelnen Beiträgen.²⁵ Bei den dort genannten qualitativen Instrumenten handelt es sich um gesprächsorientierte Methoden, solchen, die auf Beobachtung basieren und weitere, die mit von Kindern eigens produzierten Selbstzeugnissen arbeiten. Die Beiträge zeigen, dass die mit dem beschriebenen Perspektivenwechsel einhergehende Öffnung für qualitative Methoden wiederum in mehrfacher Hinsicht mit ‚Offenheit‘ zu verbinden ist: „Wenn nämlich die subjektiven Lebenserfahrungen von Kindern zum Thema von Forschung werden, muss im Forschungsprozess Offenheit für Sinn- und Regelsysteme der Kinder hergestellt werden [...]“.²⁶

24 Im Nachwort zur Untersuchung von Hanisch und Orth (1998) schreibt Becker in Bezug auf eine gelingende Kommunikation mit Kindern: Die Gespräche seien nicht darauf auszurichten, „Bedürfnisse, Wünsche und Perspektiven von Kindern zu erfragen mit der Absicht, sie am Ende zu dem zu bringen, was Erwachsene sich und ihnen zum Ziel gesetzt haben. Wo das Gespräch so geführt wird, werden Erkenntnisse über Kinder instrumentalisiert für – in der Regel äußerst gut gemeinte – Zwecke der Erwachsenen als Vertreter des gesellschaftlichen und kulturellen Systems. (Scheilke) Die Untersuchung aber sieht in den Kindern nicht ‚die unfertigen Erwachsenen‘, sondern immer die nach Eigenständigkeit und Selbständigkeit strebenden heranwachsenden Gesprächspartner.“ (ebd. 365; mit Bezug auf Scheilke, ohne nähere Angabe)

25 Zu „Methoden und Ergebnisse[n] der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung“ vgl. Grunert 2002.

26 Richter, R.: Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung, Österreichische Zeitschrift für Soziologie 22, 4/1997, 74–98, hier 74; so zitiert bei Honig (u. a.) 1999, 26.

Im Folgenden möchte ich zeigen, was diese Offenheit methodologisch bedeuten kann, d.h., wie man den Problembereichen methodisch prinzipiell zu begegnen versucht. Dass diese Offenheit auch gleichzeitig mit methodischer Transparenz und Qualitätssicherung zu verbinden ist, zeigt der Unterabschnitt c) (*Transparenz des Forschungsprozesses*). Die Darstellung bietet insgesamt nur einen Überblick, an den im Detail unter Kapitel 2 angeknüpft werden kann.

Qualitative Interviews. Was die gesprächsorientierten Methoden betrifft, so sieht Lamnek das ‚qualitative Interview‘ (in seinen verschiedenen Formen) als einen ‚Königsweg‘ in der qualitativen Sozialforschung (gegenüber vollstandardisierten Fragebogeninterviews), (vgl. ders. 1995 II, 35) und auch Fuhs kann das auf die Kinderforschung beziehen. (vgl. ders. 2000, 87). Was den ‚Wahrheitsgehalt‘ und die Zuverlässigkeit von kindlichen Aussagen in offeneren Interviews anbelangt, so nimmt auch Fuhs die weitere Perspektive der neueren Kinderforschung ein. Darüber hinaus zeigt er aber auch, dass neuere entwicklungspsychologische Studien belegen, wie beispielsweise die Gedächtnisstärke ihren größten Zuwachs im Grundschulalter erhalte und dass besonders das autobiographische Gedächtnis sogar schon früher in der Lage sei, persönliche Erfahrungen ziemlich genau zu erinnern.²⁷ – Insgesamt sind die entwicklungspsychologischen Potenziale, wie die neuere Forschung zeigt, auch in anderen Funktionsbereichen (z. B. Begriffs-/Konzeptentwicklung; Sprache; kognitive und moralische Entwicklung) nicht zu unterschätzen.²⁸

Trotz oder gerade angesichts der spezifischen kindlichen Kompetenzen, bleibt aber zu fragen, „inwieweit die Methodenkonzepte, die für Interviews mit Erwachsenen Gültigkeit haben, auf Kinder übertragbar sind“ (ebd. 89). – Hülst stellt nach eingehender Betrachtung der ‚dokumentarischen Methode der Interpretation‘²⁹ fest, dass alle Plausibilität für die Vermutung

27 Mit Verweis auf Schneider, W./Büttner, G.: Entwicklung des Gedächtnisses, in Oerter, R./Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim ³1995, 654–704, hier 667.699. Vgl. auch dies. 2002.

28 Vgl. dazu auch Grunert 2002, 237; Bucher 2002, 14; zur Auseinandersetzung mit der Entwicklungspsychologie, speziell der religiösen Entwicklung, im Horizont der neueren Kinderforschung vgl. in dieser Arbeit Kapitel I.2 und die dort enthaltenen Verweise auf Oerter/Montada 2002 (speziell zur Entwicklung begrifflichen Wissens vgl. Sodan 2002); zur Entwicklung des kindlichen Zeichnens vgl. Richter 1997, Teil I.

29 Ein Verfahren, womit das wissenschaftlich kontrollierte Fremdverstehen ermöglicht werden soll. (vgl. Hülst 2000, 42; mit Verweis auf Garfinkel und Wilson; vgl. dazu die Anmerkungen zum Hintergrund oben unter II.1.1 *Das Erbe hermeneutischer Ansätze*)

spreche, „dass kindliche Interaktion vor allem dann nicht verstanden werden [kann], wenn sie an den restriktiven Bedingungen der formalisierten Erwachsenenkommunikation [...] gemessen“ (ders. 2000, 47) wird. Ein großer Teil des Unverständnisses, das den Kindern von Erwachsenen entgegenbracht werde, sei auf das Festhalten an ‚erwachsenenzentrierten Kommunikationsgewohnheiten und Normalitätsunterstellungen‘ zurückzuführen. (vgl. ebd.) „Wird der damit verbundene Verstehenstyp jedoch weniger stark favorisiert, dann eröffnen sich wie selbstverständlich weitergehende Verstehenskompetenzen, die im Alltagsleben ihren Platz und ihre Berechtigung besitzen und die einen Zugang zur kindspezifischen Wirklichkeit eröffnen.“ (ebd.) – Wie eine so veränderte Methodologie wissenschaftlicher Forschung entsprechen kann, wird unter (c) aufgezeigt.

Kontextualisierung. Ein Weg, der zu einem umfassenderen Verstehen der kindlichen Aussagen führt – und diese letztlich auch qualitativ stützt (bzw. relativiert) –, ist, über das Interview mit dem Kind hinaus den Horizont auf den Kontext der Lebenswelt der Kinder auszuweiten bzw. diesen, etwa durch „Befragungen der Bezugspersonen dieser Kinder (zum Beispiel Eltern, Geschwister, Lehrer)“ (Fuhs 2000, 92) mit einzubeziehen.³¹ Auch Honig/Lange/Leu als Vertreter der neueren Kinderforschung „plädieren dafür, die ‚Perspektive des Kindes‘ als die bislang weitgehend vernachlässigte Kontextualität des Kinderlebens zu explizieren“ (dies. 1999, 13; vgl. ebd. 26). – Eine solche Bezugnahme nimmt dann beispielsweise die ‚Macht der Erziehungssituation im Kinderleben‘, wie Heinzel sie als Problem darstellt (s. o.), nicht als auszublendenden, sondern gerade zu erfassenden Einfluss wahr. Auch Gerd Schäfer ist der Ansicht, Kinderforschung sollte den Versuch unternehmen, sich nicht nur auf einzelne ‚Fakten‘ zu beziehen, „sondern diese in individuellen und lebensgeschichtlichen Kontexten zu verankern“ (ders. 1999, 129), da die Fakten als Teil von Zusammenhängen und damit „von Sinnsuche und Sinnfindung“ (ebd.) anzusehen seien.

Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit entfalteten Sicht von religiöser Sozialisation (bzw. Entwicklung) von Kindern erscheint der Einbezug

30 Im Hinblick auf die Kommunikationsregeln der ‚dokumentarischen Methode der Interpretation‘: „Dominanz der Basisregeln, fixierte Bedeutungssysteme, feststehende Wertordnung, rationalistische Weltansicht, keine Akzeptanz der primärprozesshaften – etwa durch Verschiebung und Verdichtung – hervorgebrachten Gestaltbildungen, Bilder, Metaphern, Mythen“ (Hülst 2000, 47).

31 Vgl. auch Schäfer 1999, 129, Punkt 5: Verankerung im individuellen lebensgeschichtlichen Kontext.

des soziokulturellen Kontextes umso dringender. – Um allerdings die individuellen Lebensgeschichten, die Prozesse von Suchen und Finden im Laufe eines Kinderlebens nicht nur im einmaligen Rückblick einzubeziehen, sondern in Abständen immer wieder zu aktualisieren und auch in ihrer Entwicklung zu verfolgen, ist eine Ausweitung der Forschung als qualitative Langzeitstudie als so unumgänglich wie aufschlussreich anzusehen. Aber wahrscheinlich wegen des enormen Aufwandes an Zeit und Forschereinsatz sind Längsschnittstudien eher selten.³² – Darin, den diachronen Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung aus dem Blickfeld zu verlieren, liegt zugleich auch ein von Geulen beschriebenes Defizit sozialwissenschaftlicher Forschung im Vergleich zur Entwicklungspsychologie, die jedoch wiederum in bestimmtem Maße die kontingenten externen Bedingungen vernachlässigte. (vgl. ders. 2005, 248)

Methodenvielfalt. Selbstverständlich kann die Kontextualisierung durch das Kind selbst geschehen. Sie sollte es vorzugsweise auch, weil es ja seine Perspektive auf den je eigenen lebensweltlichen Kontext ist, die es bestimmt und mit der es wiederum seine Welt gestaltet. Das kann durch Inbeziehungsetzung (Triangulation) des Interviews mit anderen Erhebungsmethoden geschehen, die je eine weitere Einzelperspektive auf die Welt des Kindes eröffnen und die Aussagekraft einer Studie erhöhen. Neben der Kombination mit standardisierten (zum Teil quantitativen) und Beobachtungsverfahren hat sich in der Kinderforschung die Verknüpfung von verbalen und non-verbalen Techniken bewährt.

Offenheit für non-verbale Äußerungen. In seiner eigens aufgestellten Kategorisierung von Interviewmethoden in der Kinderforschung nennt Fuhs eine Abteilung „Symbolische Interviewformen“ (ders. 2000, 99). Diese zeichnen sich dadurch aus, dass „die nonverbale Gestaltung der Weltsicht im Vordergrund“ (ebd.) stehe. Von den Kindern geschaffene ‚Produkte‘, wie etwa Zeichnungen, Gebasteltes oder Rollenspiele mit Puppen, drücken ‚in symbolischer Weise‘ ihre subjektive Weltsicht aus und dienen „als

32 Vgl. Heinzels Überblick (in dies. 2000, 23): Bezogen auf das Jahr 1998 wurden von der Datenbank FORIS (Forschungsinformationssystem Sozialwissenschaften) von allen (qualitativen wie quantitativen) Forschungen über Kinder/Kindheit nur ca. 14 % als Längsschnittforschung ausgewiesen. Wenn man davon ausgeht, dass qualitative Forschung wiederum seltener ist als quantitative, entfallen vermutlich auf qualitative Langzeitstudien nur sehr wenige Projekte.

Ausgangs- und Anhaltspunkt für ein Gespräch über ihr Leben“ (ebd.)³³. Diese Kombination sprachlicher und vorsprachlicher Mittel in der Kinderforschung entspricht auch dem, was Fuhs als die „in allen Bereichen der Sozialforschung relevante [...] Dopplung der Kommunikation“ (ebd. 90) bezeichnet, – „zwischen dem *Sagbarem*, das beschrieben werden kann, und dem *Unsagbarem*, das nur gezeigt werden kann.“ (ebd.; kursiv i. O.)³⁴

Symboltheoretisch betrachtet, lässt sich eine Unterscheidung von verbalen und non-verbalen Äußerungen (*Sagbarem/Unsagbarem*) auch anhand Susanne K. Langers Differenzierung von ‚diskursiven‘ und ‚nicht-diskursiven‘/‚präsentativen‘ Formen symbolischer Kommunikation treffen.³⁵ – Auf symboltheoretischer Ebene wird auch verständlich, wie Honig/Lange/Leu hinsichtlich non-verbaler Verfahren beispielsweise Kinderzeichnungen als ‚Bedeutungsträger‘ ansehen können und Handpuppen oder einen ‚Baukasten zur Darstellung von Familienstrukturen‘ als ‚Mittlerfiguren‘. (vgl. dies 1999, 25)³⁶ Aufgrund ihrer nicht-diskursiven (nicht linearen) Verfasstheit konzentriert sich z. B. bei der Umsetzung zeichnerischer Aussagen (stärker als bei sprachlichen) eine „Summe der Erfahrungen“ (ebd.) des Kindes; Wolfgang Reiß („Zur Produktion und Analyse von Kinderzeichnungen“ 2000) spricht von optischen, räumlichen, haptischen, kognitiven und affektiven Erlebnissen, die die ganze Persönlichkeit umfassen. (vgl. ebd.) Diese ‚Dichte der Beschreibung‘ (Geertz) kann also eine Vielzahl von Funktionen und Kundgaben enthalten (mit kommunikativen, ästhetischen, emotionalen und intellektuellen Anteilen; vgl. Reiß 2000, 232). – Im Verlauf von Reiß’

33 Fuhs hat hier offensichtlich ein Symbolverständnis, das sich im engeren Sinne auf Bildhaft-Anschauliches bezieht. (vgl. Richter 1997, 140f.)

34 Fuhs bezieht diese Aussage auf Reichertz, J./Soeffner, H.-G.: Von Texten und Überzeugungen, in Schröer, N. (Hg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie, Opladen, 310–327, hier 310.

35 Der ‚verbale Symbolismus‘, also alles im engeren Sinne sprachlich Verfasste, habe die Eigenschaft, „dass wir unsere Ideen nacheinander aufreihen müssen, obgleich die Gegenstände ineinanderliegen; so wie Kleidungsstücke, die übereinander getragen werden, auf der Wäscheleine nebeneinander hängen“ (S. K. Langer 1984, 88 [Orig. zuerst 1942]). Diese lineare Eigenschaft nennt Langer ‚diskursiv‘. – Visuelle Formen hingegen (Linien, Farben, Proportionen) sind nicht diskursiv, denn „sie bilden ihre Bestandteile nicht nebeneinander, sondern gleichzeitig dar“ (ebd. 99). Diese Art des Symbolismus „ist besonders geeignet für den Ausdruck von Ideen, die sich der sprachlichen ‚Projektion‘ widersetzen“ (ebd.). Einen solchen ‚simultanen‘ und ‚integralen‘ Symbolismus nennt Langer ‚präsentativ‘. (vgl. ebd. 103) – Auch Tillich trifft (unter Anregung des Philosophen John Randall) später die Unterscheidung von ‚repräsentativen‘ und ‚diskursiven Symbolen‘. (vgl. ders. 1978, 237)

36 Mit Verweis auf Schuster, M.: Kinderzeichnungen, Berlin 1994; Ritzefeld, S.: Kinder mit Stiefvätern. Familienbeziehungen und Familienstrukturen in Stiefvaterfamilien, Weinheim (u. a.) 1998. (je ohne nähere Angabe)

Darstellung wird deutlich, dass die Kinder in diesem Prozess ihre Außenwelt nicht nur ‚mimetisch‘ nachahmen, indem sie wie ein ‚inneres Modell‘ der Struktur der Dinge und Situationen erstellen, sondern gleichzeitig auch ihr Empfinden dessen mit ausdrücken und die äußere Wahrnehmung mit bereits gespeicherten Vorstellungen (‚selbsterworbene Symbolik‘) und Erlebnissen verbinden. (vgl. ders. 2000, 233)³⁷ Dass die Erkenntnis und Konstruktion von Wirklichkeit ein aktiver Prozess ist, der sich auch und gerade auf kindliche Akteure beziehen lässt, wird hier besonders deutlich. Vor dem Hintergrund einer Studie von Klaus Mollenhauer zeigt Reiß, dass „Kinder in ihrer ästhetischen Tätigkeit sich nicht nur mit der Welt als Vorlage auseinandersetzen, sondern dass sie zusätzlich mit ihrem ästhetischen Eigensinn dazu in der Lage sind, gestalterisch produktiv zu sein und neue fingierte Wirklichkeiten zu konstruieren“ (ebd. 241)³⁸. – Kinder betätigen sich auf diese Weise sozusagen als ‚Kosmologen‘, die vor ihrem Wissens- und Erfahrungshorizont versuchen, ein geordnetes Weltganzes zu erzeugen. Die Assoziation altorientalischer Weltentwürfe (Kosmologien) liegt mir dabei nicht fern.

Solches gestalterisches Vorgehen, dessen Dichte wiederum im anschließenden Gespräch entfaltet werden kann, sollte sich als besonders fruchtbar erweisen, wenn es um die Kommunikation religiöser Inhalte geht, denn mit Tillich kann man davon ausgehen, dass gerade Religion und Religiosität auf symbolische Kommunikation angewiesen sind, um das auszudrücken, ‚was uns unbedingt angeht‘. (vgl. Kapitel I.1.1 *Das Symbol des Seinsgrundes*) Das gilt gerade auch im Hinblick auf Untersuchungen zum Gotteskonzept, das der Offenheit einer Methode bedarf, die der Weite umfassender Vorstellungen und Erfahrungen von und mit ‚Gott‘ entspricht und diese theologische Weite gleichzeitig kommunizierbare Gestalt annehmen lässt. (vgl. Kapitel I.2.2.2.b)

Offenheit und Empathie in der Forscherhaltung. Die Offenheit der Methoden, die sich in ihrer Variationsbreite zeigt, findet auch in besonderer

37 Auch mit Hans-Günther Richter („Die Kinderzeichnung“ 1997) ist im Hinblick auf die Interpretationsbedürftigkeit einer (Kinder-)Zeichnung davon auszugehen, dass „im formalen Gefüge der Zeichnungen Bedeutungen transportiert werden, die *über* die Abbildungsbedeutung/den Phänomensinn *hinausgehen*. [...] Kinder und Jugendliche berichten in der Form von Zeichnungen (Plastiken, Objekten o.ä.) *über sich* und ihre *Beziehung zur Umwelt*.“ (ebd. 143; kursiv i. O.)

Speziell zur Problematisierung der Kinderzeichnung als ‚projektives Verfahren‘ in der psychologischen Diagnostik vgl. die Einleitung zu II.2.2.2.

38 Mit Verweis auf Mollenhauer, K.: Grundfragen ästhetischer Bildung, Weinheim (u.a.) 1996, hier 254.

Weise ihren Ausdruck in einer entsprechenden Haltung der Forschenden. Dabei ist die Offenheit der Forschungsperson gegenüber ihrem ‚Objekt‘ als eine gespannte und dynamische Offenheit anzusehen. Sie konstituiert sich aus der „Balance von Fremdheit und Vertrautheit“ (Hülst 2000, 51), aus ‚Nähe und Ferne‘ als zwei problematische Pole einer jeden Beziehung, so auch gerade zum Kind in einer wissenschaftlichen Untersuchung. Diese Spannung kann nicht aufgelöst werden, da auf keinen der beiden Pole verzichtet werden kann. – So gilt es einerseits, dem Kind mit der größtmöglichen Unvoreingenommenheit zu begegnen, um mit der Frage zu beginnen: „Was nehme ich wahr?“ (Schäfer 1999, 128) und so zunächst jegliche verfrühte Interpretationsleistung zu minimieren und erwachsenenzentrierte Bewertungen kindlicher Äußerungen (‚richtig‘ oder ‚falsch‘) weitgehend zu unterlassen. (vgl. Fuhs 2000, 93) Höchste Aufmerksamkeit wird der Beobachtung des Kindes gewidmet. – Andererseits darf diese Abständigkeit des Forschers nicht gerade durch ‚Distanz als Methode‘ die problematisierte Asymmetrie zwischen erwachsenem/r ForscherIn und Kind unnötig vertiefen und auf diese Weise den Verstehensprozess behindern. Georges Devereux³⁹ habe darauf hingewiesen, so Hülst, „dass Forscher ihre Forschungshandlungen und damit auch ihre Objekte unter besonders strengen Methodenzwang stellen, wenn sie Berührungsangst entwickeln“ (ebd. 52) – Hülst empfiehlt deshalb, „eine mittlere Position zwischen dem unkontrollierten Laissez-faire eines nicht-direktiven Verfahrens und dem Dirigismus eines weitgehend standardisierten Erhebungsinstrumentes einzunehmen“ (ders. 2000, 50). Eine solche Haltung sei mit der „Fähigkeit der ForscherInnen zur Empathie“ (ebd. 52) zum Ein- und Mitfühlen verbunden. Sie ermöglicht, um mit Inghard Langer zu sprechen, „verstehende Resonanz“ (ders. 2000, 46). Zur Resonanz kann es aber nur kommen, wenn – im Bilde gesprochen – der Verbundenheit auch die Selbstständigkeit und ‚Eigen-Art‘ entspricht, die im Gegenüber der ForscherInnen gegeben ist. (vgl. ebd.) So gesehen kann und muss das Forschersubjekt für das ‚Objekt‘ seiner Untersuchung gar kein ‚weißes Blatt‘ darstellen. Bei I. Langer erfährt diese Sichtweise eine Grundlegung auf den Annahmen zur ‚Ich-Du-Beziehung‘ (M. Buber) und der Interaktionspsychologie (R. Cohen). (vgl. ebd. 26–37)

39 Mit Verweis auf Georges Devereux (1908–1985): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*, München 1967.

Im Hinblick auf den diagnostischen Prozess in der Entwicklungspsychopathologie von Kindern und Jugendlichen schreibt Franz Resch⁴⁰, dass es gerade für die ‚subjektive Innenseite des Patienten‘ und bei der ‚Erschließung von motivationalen und Erlebnissfaktoren‘ einer ‚hohen Aufmerksamkeit‘ und „aktiven Beteiligung des Untersuchers durch empathisches Fragen“ (ders. 1999, 50) bedürfe. In „Aktualisierung seiner eigenen repräsentativen Bestände“ (ebd. 51) mache sich die untersuchende Person eine Vorstellung, ein Modell von der Situation des Kindes. Dieses Modell könne „durch Selbsterfahrung und verstärkte Binnendifferenzierung der eigenen Gefühlswahrnehmung“ (ebd.) ebenso bereichert und verbessert werden. – Je stärker auch die emotionale Komponente im diagnostischen Prozess verleugnet werde, desto stärker könne sie unbemerkt ins Diagnoseverhalten Eingang finden. (vgl. ebd. 52) Ein zu strenger klinischer Standpunkt bzw. zu strenges wissenschaftliches Verhalten lasse den Zugang zum einzelnen Patienten vermissen. (vgl. ebd.)

Unvoreingenommenheit bedeutet also weder, sich als Forscherperson und sein Anliegen so weit wie möglich auszuklammern, noch, jegliches Vorwissen zum Kind ebenso zurückzuhalten wie Vertrauen und Beziehung, sondern sich und das Kind von all dem nicht so weit einnehmen zu lassen, dass in der Untersuchung kein Raum mehr offen bliebe für die aktuelle Entdeckung einer womöglich neuen und ganz anderen, eigenständigen Äußerung des Kindes. – Mit Schäfer kann man sogar soweit gehen, dass eine solche Offenheit eine ‚Erfahrung von Fremdheit‘ des Kindes ermöglicht, wo unser „bisheriges Bild gestört, manchmal auch zerstört wird“. Aber ein dadurch entstehender auszuhaltender „Ort der Fremdheit, Unsicherheit oder Angst“ (ders. 1999, 116) sei ein Ort, an dem entscheidende Forschungsdaten gewonnen werden (könnten).⁴¹

c) *Transparenz des Forschungsprozesses*

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Angesichts der Offenheit der Forschungshaltung und einer offeneren, sich „von den Zwängen der etablierten Forschung [...] distanzierenden Methodologie“ kommt die Frage auf, wie dann die (wissenschaftlich zu verantwortende) Qualität eines so gestalteten Forschungsprozesses verbürgt werden kann. – Der hier vorgestellte Ansatz geht nicht zuerst von einer wissenschaftlichen Norm aus,

40 Franz Resch ist zzt. Ärztlicher Direktor der Abteilung Kinder- und Jugendpsychiatrie der Universitätsklinik Heidelberg.

41 Ebenfalls mit Bezug auf Devereux (a. a. O.).

einem externen Wahrheitskriterium, einem feststehenden Merkmal von Objektivität. Sondern die Offenheit qualitativer Kinderforschung bedeutet hinsichtlich ihrer Qualität, transparent zu sein für eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit.⁴² Insofern kann man mit Siegfried Lamnek festhalten: „*Transparenz* ist wichtiger als Objektivität.“ (ders. 1995 I, 186; kursiv i. O.)⁴³ Es sei denn, ‚Objektivität‘ ist mit Kleinig dialektisch zu verstehen, und zwar insofern, als viele den Forschungsgegenstand erschließende (subjektive und u. U. sich widersprechende) Perspektiven im fortschreitenden Forschungsprozess zunehmend in einer Gesamtsicht ‚aufgehoben‘ werden. (vgl. Kleinig 1995, 318.275; Lamnek 1995 I, 183) – Die Bewahrheitung eines Forschungsgegenstandes in den Sozialwissenschaften, d. h. ob seine soziale und individuelle Wirklichkeit als angemessen erfasst anzusehen ist, kann letztlich nur im ‚Diskurs‘ erfolgen, – zunächst im Forschungsfeld selbst und dann im wissenschaftlichen Diskurs, in den die Forschungsarbeit eingespeist wird.⁴⁴ Die methodische Transparenz ermöglicht so nicht nur die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, sondern sie hält den Forschungsgegenstand auch für weitere Betrachtung offen. Das ist nur möglich, wenn die Ergebnisse als „keine festen, sondern nur vorläufige, dem gegenwärtigen Kenntnisstand entsprechende Ergebnisse formuliert werden“ (Schäfer 1999, 127). – Diese Einstellung erscheint gerade bei der Erforschung von Kindern, also Menschen mit hohem Veränderungs- bzw. Entwicklungspotenzial, angemessen. – Methoden sind also letztlich nicht als ‚Mauer‘ zu verstehen, die sowohl den Forschungsgegenstand unangreifbar und seine Wirklichkeit als eindeutig bzw. unveränderlich halten, als

42 Vgl. Mirjam Zimmermann 2006 („Methoden der Kindertheologie. Zur Präzisierung von Forschungsdesigns im kindertheologischen Diskurs“), 117–120, wo sie nach „Gütekriterien bzw. Mindeststandards kindertheologischer Forschung fragt“ (ebd. 117) und auch vor drei kriteriologischen Optionen steht (jeweils mit Angabe von Referenzen, die ich hier auslasse): a) Ablehnung objektiver Kriterien für qualitative Forschung (aus postmoderner Perspektive), b) Übertragung quantitativer Kriterien auf die qualitative Forschung (positivistische Tendenz) und c) Formulierung eigener Kriterien, die der Besonderheit qualitativer Forschung entsprechen. Letzterem geht auch sie nach und nennt als erstes Kriterium die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. (mit Bezug auf Steinke, I.: Gütekriterien qualitativer Forschung, in Flick, U. (u. a. Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek 2000, 319–331 und Seale, C.: The quality of qualitative research, London 1999) – Auf die weiteren Kriterien wird hier an entsprechender Stelle verwiesen.

43 Mit Bezug auf Bogumil, J./Immerfall, S.: Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung. Zum Selbstverständnis des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses, Frankfurt/M. 1985, 71.

44 Den „Diskurs der neuen Kindheitsforschung“ untersucht Andreas Lange (1999), dort auch zum Begriff ‚Diskurs‘ (vgl. ebd. 53).

auch den Forscher in seiner ‚Wissensmacht‘ schützen (oder ihn in seiner Unsicherheit abschirmen). (vgl. Kleining 1995, 48ff.; Hülst 2000, 52) Methoden sind so gesehen eher als ‚Wege‘ aufzufassen, die nachgebar sein sollen und ggf. auch Neues entdecken lassen. – Dazu gehören auch die Darstellung der Motivation (Desiderate; ggf. Hypothesen) und der Forschungsziele, natürlich die Methoden selbst und Rahmenbedingungen der Untersuchung(en) sowie die Dokumentation der Daten, ihre Auswertung und Ergebnisse (Gültigkeit, Relevanz). (vgl. Zimmermann 2006, 118f.)

Das gesamte Forschungsdesign der Rostocker Langzeitstudie, insbesondere die Einzeldarstellung der Methoden, erfolgt im nächsten Kapitel. Hier sollen jedoch grundlegende Kriterien (wie die intersubjektive Nachvollziehbarkeit) formuliert werden, an die dort angeknüpft werden kann.

Reflektierte Subjektivität. Wenn man mit dem, was unter (b) gesagt wurde, davon ausgeht, dass „Erwachsene in der Interaktion mit Kindern unvermeidlich deren Perspektive und deren Äußerungen [beeinflussen]“ (Honig u. a. 1999, 22), weil es nicht möglich ist (und auch nicht unbedingt angebracht erscheint), sich gänzlich aus dem Prozess der Interaktion ‚herauszuhalten‘, und auch ein Wahrnehmungs- und Verstehensprozess nicht von der Verfassung der Forscherperson absehen kann,⁴⁵ – dann bleibt als einzige Möglichkeit, sein ‚Erkenntnisinteresse‘ zu explizieren, „unter dem man aus der Erwachsenenperspektive die Perspektive von Kindern thematisiert“ (ebd. 23). Dazu gehört nicht nur die Darstellung des Rahmens der Untersuchung (vgl. Heinzel 2000, 26) bzw. des gesamten Forschungsdesigns (vgl. Zimmermann 2006, 118), sondern auch, seine persönliche, subjektive Vorentschiedenheit, d. h. seine Einstellung zum Thema der Untersuchung darzulegen, ebenso auch die eigene (forschungsbezogene) Vorgeschichte und u. U. seine Vorbelastetheit. – Schäfer spricht, mit Bezug auf Devereux (s. o.), von der ‚Analyse von Störungen‘ und Irritationen im Forschungsprozess. Diese können durch ‚Übertragung und Gegenübertragung‘ zwischen ForscherIn und Kind ausgelöst werden. Deshalb sollte hier einerseits durch besondere Aufmerksamkeit und „geeignete reflexive Zwischenschritte herausgefunden werden, wie sich die Situation für alle Beteiligten darstellt“⁴⁶ (Hülst 2000, 50; vgl. auch Schäfer 1999, 122f.). Andererseits geht es auch

⁴⁵ Vgl. die Diskussion zu ‚Verstehen‘ und ‚Erkennen‘ unter II.1.1.

⁴⁶ Diese Reflexion beziehe sich auf das Verständnis der gerade ablaufenden Forschungsmethode, auf die Vorstellungen von der besonderen Beziehung, in der sich die Untersuchung realisiere und auf die Annahmen über die Ziele der Untersuchung. (vgl. Hülst 2000, 50)

um die „Aufmerksamkeit des Forschers [...] für sich und sein Erleben“ (Schäfer 1999, 123) im Forschungsprozess, die aber auch mit der „Blindheit durch persönliche Schwierigkeiten“ (ebd.) verbunden sein kann.⁴⁷ Diese Selbstwahrnehmung richtet sich nicht nur auf seine Einstellung zum Kind als Forschungssubjekt (im Sinne des Perspektivenwechsels), sondern gerade auch – „da jeder Erwachsene einmal Kind war“ – auf seine eigene „Kultur‘ der Kindheit“ (ebd. 115). Die ‚Fremdheit‘ des zu untersuchenden Kindes rühre „zu einem Großteil aus dem Vergessen und dem Verdrängen dieser Kultur“ (ebd.) in der/dem Forschenden selbst. Sowohl die Fremdheit des Kindes als auch die Distanz zur eigenen Kindheit ist natürlich so unvermeidlich wie notwendig und – solange dadurch der/die Forschende selbst und damit die Untersuchung nicht blockiert wird – u. U. sogar produktiv. (s. o. Schäfers und Hülsts Bezug auf Devereux) – Durch eine ‚reflektierte Subjektivität‘ und kritische Selbstwahrnehmung (vgl. Zimmermann 2006, 120) kann es gelingen, für andere den Untersuchungsprozess auch auf dieser Ebene offenzulegen.

Triangulation. Auf gleichsam metareflexiver Ebene wird der Forschungsprozess transparenter, wenn durch Kombination (‚Triangulation‘)⁴⁸ verschiedener Methoden, Daten und Forscherpersonen der Forschungsgegenstand von mehreren Seiten ‚ansichtig‘ oder ‚zugänglich‘ gemacht wird. Das erscheint nicht nur unter dem Aspekt der kindlichen Ausdrucksweisen angemessen, (s. o. II.1.2.2.b) sondern kann durch das Abgleichen und In-Beziehung-Setzen verschiedener Perspektiven auch zu einer größeren Gültigkeit oder ‚Glaubwürdigkeit‘⁴⁹ der Gesamtuntersuchung führen. (vgl. Zimmermann 2006, 119)

Auch hinsichtlich der Auswertung erscheint eine Triangulation bzw. eine „maximale strukturelle Variation der Perspektiven“ (Kleining 1995,

47 Franz Resch schreibt aus entwicklungspsychopathologischer Sicht: „Wir können uns nur ein Bild vom Innenleben, d. h. den Erlebnisformen, Motiven, Ängsten und Abgründen des anderen nur über unser eigenes Erleben, die eigenen Abgründe machen.“ (ders. 1999, 53f.) – Resch verbindet die Forderung, als Therapeut seine ‚eigenen Gefühle nicht zu vernachlässigen‘, gleichzeitig mit deren beständiger Infragestellung, also Reflexion, vor wissenschaftstheoretischem Hintergrund. (vgl. ebd. 54)

48 Zu Chancen und methodologischen Problemen der Triangulation vgl. Lamnek 1995 I, 245–257.

49 Vgl. Lamnek 1995 I, 171, der mit der Kritik am Validitätsbegriff auf die Option „Fidelität statt Validität“ hinweist. (mit Bezug auf Bogumil, J./Immerfall, S.: Wahrnehmungsweisen empirischer Sozialforschung. Zum Selbstverständnis des sozialwissenschaftlichen Forschungsprozesses, Frankfurt/M. 1985, 71)

236) angebracht. Sie bezieht die Fülle der Daten zu einem Kind ein, darunter natürlich auch die eigenen Deutungen des Kindes zu seinen Produktionen und Informationen aus seinem Lebenskontext und möglichst auch die Sicht anderer Forscherpersonen. Darin, grundsätzlich die Interpretation in einer Gruppe vorzunehmen, sieht Lamnek ein weit verbreitetes Prinzip in der qualitativen Methodologie. (vgl. ders. 1995 I, 183)⁵⁰ In Bezug auf Kleinings Ansatz erklärt Lamnek, dass sich dadurch die zunächst vom Sozialforscher eingebrachte subjektive Betrachtungsweise im fortschreitenden Analyseprozess sukzessive zu einer intersubjektiv nachvollziehbaren transformiere. (vgl. ebd.)⁵¹ Ein solcher Abgleich könnte zudem auch helfen, seine eigene Subjektivität aufzudecken und zu reflektieren. (s.o. *Reflektierte Subjektivität*) – Inzwischen haben sich Methoden-/(Daten-) Forschertriangulation auch in der Kinder- und Jugendforschung etabliert, aber weniger mit dem ursprünglichen Ziel, Validität und Objektivität zu stärken, sondern um die „Tiefe und Breite der Analyse zu erweitern, indem der Gegenstand aus verschiedenen Perspektiven betrachtet wird“ (Grunert 2002, 241). Schäfer unterscheidet anhand der Begriffe ‚Mehrfachbeschreibungen‘ als ‚horizontale Mehrperspektivität‘ auf der Ebene der Datensammlung und ‚Mehrfachdeutungen‘ als ‚vertikale Mehrperspektivität‘ auf der Ebene der ‚Interpreten‘. (ders. 1999, 124f.)

In der Kinderforschung wird auch hinsichtlich des Verstehensprozesses bzw. der Interpretation selbst von Hülst eine Methodik der „*Verstehens-triangulation*“ aus intuitivem, symbolorientiertem und methodengeleitetem (typisierendem) Verstehen“ (ders. 2000, 49; kursiv MF) vorgeschlagen.

Ähnlich wie bei Tillich handelt es sich hierbei um eine ‚Mischung aus einendem und beherrschendem Erkennen‘. (s.o.) – Genutzt werde dabei, so Hülst: (s. folgende Seite)

50 Bei der Durchschau verschiedener Methodologien fällt allerdings auf, dass dieses Prinzip gar nicht so häufig eine praktische Umsetzung findet; – lediglich bei Oevermanns ‚Objektiver Hermeneutik‘ wird ausdrücklich die Sammlung möglichst vieler ‚Lesarten‘ durch die Arbeit in der Gruppe vollzogen (vgl. Lamnek 1995 I, 169f.; II, 220); daneben spielt in Kleinings heuristischem Ansatz die Analyse (weniger die Interpretation) der Daten durch verschiedene Forscher eine wichtige Rolle. (vgl. ders. 1995, 238)

51 Mit Bezug auf Kleinig, G.: Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung, in Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2/1982, 224–253. – Hier zeigt sich auch Kleinings dialektischer Begriff von ‚Objektivität‘, in der die Intersubjektivität ‚aufgehoben‘ ist. (s.o. *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*)

1. „die intuitive und gefühlsbezogene Alltagskompetenz, die die meisten Erwachsenen zum Umgang mit (ihren) Kindern befähigt“ (ebd.);
2. „die durch alltägliche Symboldeutungskompetenz (Cassirer) und szenisches Verstehen (Lorenzer) eröffnete Sicht in fremde Sinnzusammenhänge“ (ebd.) und
3. „die wissenschaftsmethodisch angeleitete Verstehenslogik, die mit Hilfe des Inventars der theoretischen verstehenden Soziologie die erforderlichen Situationsbestandteile (Situationsdefinitionen, Rahmen, Regeln, Objektivationen, Typisierungen, Habitualisierungen, Werte, Interessen, Sinn, etc.) rekonstruiert und zur Interpretation vorstellt“ (ebd.)

Zu den ersten beiden Punkten bedürfte es eigentlich insofern kaum einer Erläuterung, da sie auf der Ebene der Alltagskommunikation liegen und somit weniger in ihrer Berechtigung selbst als vielmehr darin transparent zu machen sind, *dass* ein solches Verständnis überhaupt einbezogen wird. Besonders die intuitive und emotionale Kompetenz basiert im Wesentlichen auf dem, was oben mit Tillich als ‚einendes Erkennen‘ bezeichnet wurde. „Wenn ‚Erkennen durch Partizipation‘ Intuition genannt wird, dann ist der Erkenntniszugang zu jedem individuellen Lebensprozess ein intuitiver.“ (ders. 1956, 125) Dabei sei Intuition in diesem Sinne nicht irrational und ignoriere auch nicht, was auf anderem Wege verifiziert worden sei. (vgl. ebd.) Von einem intuitiven, alltagsbezogenen Verstehen ist also nach Tillich im Hinblick auf ‚Lebensprozesse‘, hier auf Kinder, nicht zu abstrahieren. Da diese Erkenntnis ‚rational‘ formuliert werden kann, ist es auch möglich ihre Perspektive mit anderen (wissenschaftlichen) Erkenntnisformen zu triangulieren.⁵² – Auch in bestimmten Bereichen der Sozialforschung wird das Alltagsverständnis bewusst mit einbezogen, z. B. in der Biographieforschung, besonders bei der Auswertung von Einzelfallstudien mit Hilfe der sogenannten ‚biographischen Methode‘ nach Heinz Bude. (vgl. Lamnek 1995 II, 374–379⁵³; zur alltagsweltlichen Inhaltsanalyse vgl. ebd. 174–176)

52 Zur Intuition und Wissenschaftlichkeit vgl. Resch 1999, 54.

53 Mit Bezug auf Bude, H.: Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen – Eine Antwort auf die Frage, was die Biographieforschung bringt, in Kohli, M./Robert, G. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit, Stuttgart 1984, 7–28.

Die ‚alltägliche Symboldeutungskompetenz‘ und das ‚szenische Verstehen‘, von dem Hülst hier mit Verweis auf Ernst Cassirer⁵⁴ bzw. Alfred Lorenzer⁵⁵ spricht, will sagen, dass aufgrund unserer im weitesten Sinne sprachlich verfassten Wirklichkeit, an der jeder Mensch auf seine Weise teilhat, gar nicht anders denkbar ist, als dass auch jenseits wissenschaftlicher Erkenntnis ein alltägliches Verstehen möglich (und notwendig) ist. Denn es ist davon auszugehen, dass wir – sei es mit Cassirers weitem oder Tillichs engerem, partizipativen Symbolbegriff – durch so etwas wie kollektive Erfahrungen (z. B. bei Geburt und Tod, Dunkelheit und Sonnenschein, Tiefe oder dem Duft einer Rose) kollektive Vereinbarungen in Form von Zeichen/Symbolen treffen, um diese Erfahrungen miteinander zu teilen. Alltägliche Symboldeutungskompetenz ist von daher integrale Bedingung menschlicher Kommunikativität.⁵⁶ – Daher kann auch im ‚wissenschaftlichen Fremdverstehen‘ nicht von dieser alltäglichen Kompetenz abstrahiert werden; – zumal es sich um qualitative Sozialforschung handelt – und in diesem besonderen Fall um auf Offenheit angelegte Kinderforschung. (vgl. auch Lamnek 1995 II, 174) – Nur geht wissenschaftlich kontrolliertes Verstehen über das alltägliche insofern hinaus, als es das alltägliche einschließt bzw. im dialektischen Sinne ‚aufhebt‘, beispielsweise dadurch, dass die vorwissenschaftliche Erkenntnis transparent, d. h. als solche kenntlich gemacht und mit wissenschaftlichen Methoden trianguliert wird.

54 Hülst selbst gibt keinen näheren Bezug auf Ernst Cassirer an. – Bezieht man sich aber auf Cassirers weit gefassten Begriff ‚symbolischer Form‘, unter der „jede Energie des Geistes verstanden werden [soll], durch welche ein geistiger Bedeutungsgehalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird“ (Cassirer 1994, 175), – dann wird verständlich, dass die Wirklichkeit, an der wir als Menschen – sei es durch Sprache schlechthin, Kunst oder Religion – teilhaben, eine symbolische ist, weil für Cassirer in der Symbolbildung ein ‚Grundphänomen‘ unseres Bewusstseins ausgeprägt ist. (vgl. ebd.) In der ‚Welt von Bildern und Zeichen‘ sieht Cassirer „die einzig mögliche, adäquate Vermittlung und das Medium, durch welches und erst irgendwelches geistige Sein erst fassbar und verständlich wird“ (ebd. 176). – Sein Symbolbegriff ist in diesem Sinne unabdingbar mit alltäglicher (weil grundsätzlich kulturell und bewusstseinstheoretisch bedingter Symbolisierungs- und) Symboldeutungskompetenz verbunden.

55 Nach Alfred Lorenzers ‚tiefenhermeneutischem‘ Ansatz ist das „das wichtigste Instrument der psychoanalytischen Untersuchung [...] das szenische Verstehen als Verstehen von Lebenssituationen, von Szenen des menschlichen Alltags“ (Lorenzer 2002, 64).

56 Peter Biehl schreibt: „Symbole werden [...] erst zu Symbolen, wenn sie von einer Gemeinschaft anerkannt werden und damit sozial eingebettet sind. Dann können sie Kommunikation stiften, die Gemeinschaft integrieren und orientieren.“ (ders. 1989, 47) Das impliziert aber auch, dass Symbole geschichtlich und gesellschaftlich bedingt sind (vgl. ebd. 48), und von daher auch ihr Verstehen.

Zu wissenschaftlichen Methodiken in Text und Bild. Die wissenschaftliche Methodik ist Anliegen von Hülsts drittem Punkt. Wissenschaftliches Verstehen wird in Bezug auf die Auswertung von Daten auch als ‚wissenschaftliche Inhaltsanalyse‘ bezeichnet. (vgl. Lamnek 1995 II, 176ff.) Sie wurde in verschiedene Richtungen ausgeprägt; dazu ein kurzer Überblick:

Zunächst kann auch in der qualitativen Forschung eine Inhaltsanalyse stärker auf quantitative Aspekte ausgerichtet sein bzw. auf ‚formalisierende Methoden‘.⁵⁷ – Qualitative Aspekte der Inhaltsanalyse wiederum werden unterschieden nach vorrangig analysierenden (im engeren Sinne) Vorgehensweisen und nach solchen, bei denen mehr hermeneutische Verfahren zur Anwendung kommen. (vgl. auch Grunert 2002, 240) – Hinsichtlich der stärker analytischen Vorgehensweise zur Auswertung leitfadengestützter Interviews in der kindertheologischen Forschung bezieht sich Zimmermann auf die ‚qualitative Inhaltsanalyse‘ nach Philipp Mayring⁵⁸, „bei der latente Sinngehalte und inhaltliche Einzelaspekte des Materials aufgespürt und bewahrt werden sollen“ (dies. 2006, 112). Sie unterscheidet mit Mayring im Wesentlichen vier Techniken, die in ihrer Reihenfolge in etwa auch den Ablauf der Inhaltsanalyse kennzeichnen:

- 1) *Zusammenfassende Inhaltsanalyse*: Reduktion des Materials auf die wesentlichen Inhalte, etwa durch Auslassung, Generalisierung, Integration, Selektion oder Bündelung, und
- 2) *Induktive Kategorienbildung*: aus dem Material selbst gewonnen
- 3) *Explizierende Inhaltsanalyse*: Erläuterung einzelner (unklarere) Textbestandteile durch zusätzliches Material aus dem unmittelbaren oder weiteren Kontext (z. B. Informationen aus dem soziokulturellen Hintergrund), um die Daten verständlicher zu machen

57 Zimmermann unterscheidet drei Grundformen: (1) *zahlenorientierte Verfahren* (Auszählen von bestimmten Häufigkeiten oder Indikatoren; skalenmäßige Erfassung von Valenzen bzw. Intensitäten; oder Erfassung von zusammenhängenden Textbestandteilen/Bedeutungsfeldern), (vgl. auch Lamnek 1995 II, 185ff.) – (2) *Codierungs-Analyse* (systematische Erfassung des vorhandenen Datenmaterials hinsichtlich übergeordneter Auswertungskategorien/Muster/Codes, die entweder schon durch Theorien oder Hypothesen gegeben sind oder, im Horizont der ‚Grounded Theory‘ [vgl. dies. 2006, 104f.], erst aus dem Material induziert werden) – (3) *Typenbildung* (Kombination bestimmter Merkmale zu ‚Ideal-‘, ‚Real-‘, ‚Proto-‘, ‚Durchschnitts-‘ oder ‚Extremtypen‘). (vgl. dies. 2006, 110f.)

58 Vgl. ders., in Flick (u. a. Hg.) 1995, 209–213; Lamnek 1995 II, 207ff.

4) *Strukturierende Inhaltsanalyse*: Ausfilterung bestimmter Aspekte bzw. Querschnittsbildung unter vorher festgelegten Ordnungsstrukturen (hier bestünde Zimmermann zufolge große Nähe zur ‚Codierungs-Analyse‘ [s. letzte Fußnote zu Zimmermann, Punkt (2)]; auch Mayring spreche explizit von ‚Codierregeln‘) (vgl. ebd.)

In hermeneutischen Verfahren⁵⁹ hingegen sieht Zimmermann insgesamt den „Versuch, das Datenmaterial, sprich hier: die Kinderäußerungen, vor dem Hintergrund bestimmter Wissenschaftstraditionen einem kontrollierten und nachvollziehbaren Verstehensweg zu unterwerfen“ (ebd.). Wie schon oben herausgearbeitet wurde, merkt auch Zimmermann an, dass bei hermeneutischen Ansätzen die deutende ‚Person des Analytikers‘ sowie seine Deutefolien im Sinne von ‚Begriffen und Raster der Wissenschaftstheorien‘ stärker in den Auswertungsprozess miteinbezogen werden als bei den inhaltsanalytischen Verfahren. (vgl. ebd.)

M. E. besteht zwischen den stärker analytischen und den mehr hermeneutisch ausgerichteten Verfahren kein ‚entweder-oder‘. Auch eine den Inhalt zusammenfassende Analyse verfährt schon durch selektive, bündelnde und ähnliche Vorgänge perspektivisch, verstehend und letztlich deutend. – Ein analytisch-systematischer Zugang wird je nach Forschungsziel durch eine deutende und wissenschaftlichen ‚Sinn stiftende Auswertung‘ (vgl. ebd. 114) fortgeführt (aber damit auch perspektivischer).

Diese kurzen Verweise beziehen sich auf grundlegende methodische Vorgehensweisen textgebundener Daten. – M. E. lässt sich Hülsts ‚Verstehens-triangulation‘ prinzipiell auch auf die Auswertung visualisierender Daten übertragen. Wesentliche Unterschiede in der Herangehensweise liegen jedoch in der spezifischen Struktur nichtsprachlicher bzw. ‚präsentativer‘ Äußerungen begründet, – in dem räumlichen Ineinander und der Dichte der Information, in der sich Teile der ganzen Persönlichkeit konzentrieren. (s. o.)

Strukturanalytisch-biographisches Interpretationsmodell. Hans-Günther Richter stellt in seinem Buch „Kinderzeichnungen“ (1997) ein ‚strukturanalytisch-biographisches Interpretationsmodell‘ vor, (vgl. ebd. 210ff.) das dieser

59 Wie etwa Oevermanns ‚Objektive Hermeneutik‘ oder die von Ralf Bohnsack für die Gruppendiskussion von Jugendlichen weiterentwickelte ‚dokumentarische Methode‘ (vgl. ders./Loos, P./Schäffer, B.: Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt in der Gruppe, Opladen 1995). (vgl. zur Übersicht in der Kinder- und Jugendforschung Grunert 2002, 240f.)

Struktur gerecht zu werden versucht. Die Komplexität ist gekennzeichnet von dem Ineinander der Formen und Motive auf der Ebene des Bedeutungsträgers und dessen vielfältigen Verweisen auf die Person des Kindes und seiner Lebenswelt. – Richters Modell liegen nun zwei grundsätzlich unterschiedliche Herangehensweisen zum Verstehen der Kinderzeichnung zugrunde. Die eine Auffassung geht von dem Werk des Kindes aus, – einerseits von den Strukturen und Formen der Zeichnung, andererseits von den dargestellten Inhalten/Motiven. Von daher haben sich je verschiedene Richtungen zur Form- oder Motivanalyse etabliert.⁶⁰ Richter hingegen abstrahiert nicht das eine vom anderen, wichtig ist die ‚Gesamtstruktur‘ von Form und Inhalt. (vgl. ebd. 216) Die andere Auffassung stellt nicht das Werk, sondern die es produzierende ‚Persönlichkeit‘ in den Vordergrund. Von der Analyse besonderer Persönlichkeitsmerkmale werde dann auf die ‚Bedeutung der bildnerischen Tatbestände‘ geschlossen. (vgl. ebd. 210)

In Richters Modell sind „die interpretatorische Rekonstruktion bildnerischer Gegebenheiten mit der Analyse biographischer Befindlichkeiten“ (ebd. 215) vereint. Beides bedarf einander, denn würde die ‚Gesamtstruktur‘ des Bildes nicht einbezogen, dann sei die Interpretation lediglich als eine Form von Persönlichkeitsdeutung anzusehen; – soll, umgekehrt, das Bild ohne Berücksichtigung persönlichkeitsorientierter bzw. lebensgeschichtlicher Informationen erschlossen werden, dann bleibe es auf die Analyse formaler Tatbestände beschränkt: „Erst die Verbindung beider Zugriffsweisen führt zu einer Interpretation, in der auch der Bedeutungsgehalt erschlossen werden kann.“ (ebd. 216) – Im Gesamtprozess der Erschließung folgt Richter einem Ablauf, der bei einer stärker an der ‚Form-Inhalt-Struktur‘ orientierten Wahrnehmung beginnt, bei einer Analyse der ‚Phänomene‘.⁶¹ Deutende Ansätze bleiben hier noch ganz auf der Ebene des Bildgefüges.⁶² (vgl. ebd. 142 und *Deutende Beschreibung* 164–167)

Erst eine weitergehende Interpretation nimmt die Zeichnung als Bedeutungsträger in den Blick und damit die Biographie bzw. Umwelt des Kindes.⁶³ (vgl. ebd. 142f.) Für die Erhebung der dazu nötigen Informati-

60 Formanalyse sei eher das Instrument kunsttheoretischer, pädagogischer und/oder entwicklungspsychologischer Betrachtung, während die Motivanalyse fest in der Hand von Tiefenpsychologen zu sein scheine, so Richter. (vgl. ders. 1997, 211)

61 So richtet sich eine stärker formalisierende Analyse beispielsweise auf Kriterien wie Raumordnung, Größenverhältnisse, Reihenfolge, Auslassungen und Hinzufügungen, grafische Auf- und Abwertungen. (vgl. Reiß 2000, 236)

62 Beispielsweise: ‚Es macht den Eindruck, die Katze wende sich dem Kater zu.‘

63 Hier schieden sich die Deutungsmethoden, je nachdem, ob die Interpretation neben den ‚manifesten‘ (als allgemein zugänglichen) Inhalten auch auf sogenannte ‚latente‘ Inhalte

onen spielten das (mit dem Gestalten verbundene) ‚explorative Gespräch‘ und ‚anamnetische‘ Verfahren eine bedeutende Rolle. (vgl. ebd. 216) Hier sei ebenso an die Notwendigkeit der Triangulation mit anderen Daten und die Möglichkeit erinnert, die Deutung des Kindes selbst einzubeziehen sowie für den gesamten Erschließungsprozess auch die Sicht anderer ForscherInnen.⁶⁴ – An diese Schritte wird sich je nach Forschungsziel eine Bewertung des Ertrags anschließen. (vgl. ebd. 143)⁶⁵

Nähere Hinweise zu den einzelnen Verfahrensweisen, Methoden und Techniken finden sich – sofern sie in der Rostocker Langzeitstudie zum Tragen gekommen sind bzw. in dieser Arbeit verwendet werden – im folgenden Kapitel.

Zusammenfassung

Das Ziel eines Forschungsprozesses mit Kindern bzw. deren Daten kann nicht in der Festlegung auf eines der hier zuletzt angedeuteten wissenschaftlichen Verfahren liegen. Vielmehr geht es letztlich darum, die Wirklichkeit des Kindes so umfassend wie möglich zu erschließen. Deswegen ist, neben einer ‚Verstehenstriangulation‘ von alltäglichem mit wissenschaftlichem Vorgehen, das wissenschaftliche Arbeiten wiederum selbst dem Verlauf der Forschung anzupassen.

Im Spannungsfeld der Sozialwissenschaften gilt es jedenfalls, den besonderen Herausforderungen der ‚Forschungsobjekte‘, den Kindern, zu entsprechen, ohne einerseits der Verwissenschaftlichung (Szientismus) oder der Versubjektivierung zu erliegen und andererseits als Forschungssubjekt doch wissenschaftlichen Kriterien gerecht zu werden.

Die in diesem Abschnitt vorgestellten Bewältigungsstrategien plädieren darum zuerst dafür, die eigene forschende Perspektive auf die Kinder so zu erweitern, dass die Perspektive der Kinder selbst in den Blick kommt. Sie nehmen, so betrachtet, am Forschungsprozess teil als mit besonderen Kompetenzen ausgestattete Subjekte. Dieser Besonderheit und den damit verbundenen Herausforderungen kann nur entsprochen werden, wenn

gerichtet ist, die dem Gestalter selbst unbewusst oder unzugänglich seien. Einen solchen Zugang nennt Richter mit Verweis auf J. Habermas ‚tiefenhermeneutische Analyse‘. (vgl. Richter 1997, 143; mit Verweis auf S. Freud, C. G. Jung u. a., vgl. 195ff.)

64 Zur Problematisierung der Interpretation einer Kinderzeichnung, besonders bei ‚projektiven Verfahren‘ in der psychologischen Diagnostik, vgl. die Einleitung zu II.2.2.2.

65 Vgl. insgesamt Richters Dreiteilung in ‚Beurteilungsmethoden‘ (Wahrnehmung, Analyse), ‚Interpretations-‘ und ‚Bewertungsmethoden‘. (ebd. 142ff.)

man eine verwissenschaftlichende (szientistische) Engführung der Kinderforschung verhindert. – Deshalb wird zweitens die Offenheit qualitativer Methoden, also deren kindgemäße Modifikation, Kombination und kontextuelle Ausweitung, vorgeschlagen. Mit dieser Offenheit korrespondiert eine dialogbereite, empathische Forscherhaltung. – Um aber nicht der Verobjektivierung der Forschung zu erliegen, sei es im Hinblick auf das Kind oder die Forscherperson selbst, gilt es zum Dritten, den Forschungsprozess transparent zu machen. Damit ist zunächst die ‚Glaubwürdigkeit‘ durch intersubjektive Nachvollziehbarkeit gewährleistet (statt auf ein wissenschaftlich genormtes bzw. objektives Wahrheitskriterium festgelegt). Die Transparenz betrifft auch die Subjektivität der Forscherperson, die, soweit als möglich, reflektierend offenzulegen ist. Verbunden mit der Transparenz ist letztlich auch eine metareflective ‚Zusammenschau‘ auf die Kinder(-daten), die durch Triangulation (Inbeziehungsetzung) von Forschungspersonen, -daten und -methoden in Erhebung und Auswertung erreicht wird.⁶⁶

Ein so gestalteter Prozess in der Kinderforschung ist an den ‚zentralen Prinzipien qualitativer Sozialforschung‘ orientiert, wie sie Lamnek einleitend vorstellt: Dazu gehören unter anderem die Offenheit und Kommunikativität der Forschung, ihr Prozesscharakter und die gegenseitige Reflexivität von Gegenstand und Analyse, die Selbstexplikation und Flexibilität. (vgl. ders. 1995 I, 21–30) – Die Ergebnisse einer auch noch so umfassenden Forschung sollten letztlich mit Bescheidenheit vorgetragen werden, denn sie lassen das Kind doch wieder ‚nur‘ aus den Perspektiven ansichtig werden, die im Rahmen einer Untersuchung sichtbar, einbezogen und für das Forschungsinteresse relevant wurden. Insofern bleibt alles Erkennen – diese Einsicht ist so alt wie unhintergebar – Stückwerk.

66 Mich persönlich erinnert so strukturiertes Vorgehen immer wieder an das Arbeiten von Kriminologen. Einen solchen Vergleich auszuführen, wäre hier nicht angebracht, würde aber m. E. einige interessante Parallelen sichtbar machen und vielleicht verstehen helfen, was im zurückliegenden Kapitel wissenschaftstheoretisch verhandelt wurde.

2. Zur Rostocker Langzeitstudie

Die ‚Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen‘ ist bereits im ersten Band der Reihe „Kindererleben/Kindertheologie“ (KET, hg. von Szagun/Kießling 2006) ausführlich dokumentiert. (vgl. Szagun 2006) Das betrifft insbesondere die Genese des Projekts, seine Anliegen und Ziele, die Vorstellung der Samples, den Untersuchungsansatz, das generelle Untersuchungsverfahren und die Methoden und Techniken im Einzelnen. Auf diese Dokumentation sei an dieser Stelle ausdrücklich verwiesen. Ich verstehe es nicht als Anliegen dieser Arbeit, das Forschungsprojekt hier erneut in seinem Ansatz, seinen Verfahren und Methoden zu begründen. Der erste Band ist mittlerweile in den fachwissenschaftlichen Diskurs⁶⁷ eingetreten und mehrfach rezensiert worden.⁶⁸

Zudem wurde im vorangehenden Kapitel hinsichtlich der Kinderforschung als Sozialforschung bereits eine eigene Grundlegung erarbeitet. Diese ist so konzipiert, dass sie weitestgehend Anschluss bietet für das Rostocker Forschungsdesign, den bisherigen Verlauf der Forschung, also die Datenerhebung generell und im Einzelnen, die Auswertung der Daten im Forschungsteam und für die Analyse und Auswertung der Daten, wie sie in dieser Arbeit erfolgt.

Die nachfolgenden Ausführungen sind deshalb als Explikation dieser Grundlegung zu verstehen. Es sollen wesentliche Anschlussstellen zur Rostocker Studie gezeigt und ein für diese Arbeit relevanter und kritischer Überblick über deren Methodologie und Methoden gegeben werden. Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf detaillierte Vollständigkeit, dazu verweise ich auf Szagun (2006), woran auch die hier zugrunde gelegte

⁶⁷ Vgl. Fricke, M.: Von Gott reden im Religionsunterricht, Göttingen 2007, 34–36.

⁶⁸ Auf eine Auswahl von Rezensionen (zu Szagun 2006) sei hier verwiesen: Büttner, G. (Jahrbuch für Kindertheologie 6, 2007, 193f.), Gramzow, C. (Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 2/2007, 200f.), Grom, B. (Katechetische Blätter 132, 2007, 152); vgl. auch die Vorworte in KET I von Nipkow, K. E. (vgl. Szagun 2006, 11–14) und Biesinger, A. (vgl. ebd., 15–18).

Gliederung angelehnt ist. – Dem schließt sich unter II.3 eine Explikation meines eigenen methodischen Vorgehens an, um die Analyse bzw. Auswertung der für diese Arbeit relevanten Einzelfallstudien transparent zu machen.

2.1 Zum Forschungsdesign

Einige einführende Bemerkungen zur Rostocker Langzeitstudie, besonders zu deren Anliegen und Zielen, wurden bereits in der Einleitung zu dieser Arbeit angebracht. (Was das Gotteskonzept der Studie betrifft vgl. I.2.2.2.b) – Im Folgenden einige Informationen zu den Samples, dem Untersuchungsansatz und zentralen Erhebungsinstrumenten:

2.1.1 Die Forschungsobjekte

Über vier bis neun Jahre hinweg wurden in Rostock im Rahmen einer Langzeitstudie insgesamt ca. 50–60 Kinder von Anna-Katharina Szagun in ihrer kontextuell eingebundenen religiösen Entwicklung, vornehmlich des Gotteskonzeptes, untersuchend begleitet.⁶⁹ (vgl. dies. 2006, 39f.) Die Kinder waren über zwei Samples verteilt, deren Zusammensetzung sich über den Untersuchungszeitraum hinweg nur geringfügig (durch Schulwechsel, Umzüge etc.) verändert hat. (zum Folgenden vgl. ebd. 40)

Sample A besteht aus ca. 35 Kindern drei verschiedener Klassenstufen einer reformpädagogisch ausgerichteten nichtstaatlichen Ganztagschule in Rostock. Ein ganzheitlicher Ansatz habe nach der Selbstdarstellung der Schule zum Ziel, ‚eigenverantwortliches Lernen‘, ‚solidarisches Handeln‘ und ‚sinnvolle Formen der Verständigung zu fördern‘. Zu Beginn der Untersuchung (ab 1999) waren die Kinder zwischen 7 und 11 Jahre alt. Sie wurden in der Grundschulzeit (ab 1998) zum Teil von Szagun selbst (unter dem Anliegen ‚didaktischer Wirkungsforschung‘, vgl. ebd. 27.43) bis zu drei Jahre⁷⁰ im Fach Religion unterrichtet; ab Klasse 5 wurde lange kein Religionsunterricht mehr angeboten, erst ab Klasse 9 wieder. Welche Kinder

69 Als „treibende Kräfte für die Auswahl des Forschungsgegenstandes“ beschreibt Szagun „die schmerzhaften Erfahrungen mit in der Kindheit eingekapselten Gottesbildern, welche sich auf die Persönlichkeitsentwicklung wie die Lebensgestaltung zerstörerisch auswirkten und damit das befreiende Potential des christlich-biblischen Glaubens verstellen“ (dies. 2006, 23).

70 Je nachdem, wann die Kinder auf die noch im Aufbau befindliche Schule wechselten.

dann auch daran teilgenommen haben, ist oft ungewiss. – Im diesem Sample lag insgesamt ein (im Vergleich zu Rostock)⁷¹ überdurchschnittlich hoher Anteil konfessioneller Mitgliedschaften vor, was vermutlich wesentlich mit dem besonderen Schulprofil in Zusammenhang stehen könnte. Soweit dies zu ermitteln war, kann über ein Drittel als ‚getauft‘ eingeordnet werden und entsprechend knapp zwei Drittel als ‚konfessionslos‘. Genauere Differenzierungen erachte ich an dieser Stelle nicht für notwendig. – Die in dieser Arbeit untersuchten Kinder entstammen ausschließlich diesem Sample und werden unter II.3.1 ausführlicher vorgestellt.

Sample B umfasst ca. 21 Kinder einer staatlichen Rostocker Grundschule, zu Beginn der Untersuchung (ab 2000) 6–8 Jahre alt. Auch sie erhielten in den Klassen 1–4 von der Forscherin selbst eine Stunde pro Woche Religionsunterricht, – also auf ihre Wirkung zu untersuchende unterrichtliche Impulse.⁷² Von diesen Kindern ist reichlich ein Fünftel Mitglied einer Kirche bzw. religiösen Gemeinschaft. Auch dieser Wert liegt noch knapp über dem städtischen Durchschnitt, was wiederum am Einzugsgebiet dieser Schule liegen könnte.

Die Untersuchungen fanden etwa in einem halbjährlichen Turnus statt, letztmalig bei einzelnen Kindern noch im Jahr 2008. Zu einigen Kindern besteht sogar gegenwärtig noch dokumentierter Gesprächskontakt. Besonderheiten und der spezifische Verlauf eines Kindes ist den Einzelfallstudien zu entnehmen, die in der Reihe KET sukzessive veröffentlicht werden bzw. hier in dieser Arbeit erscheinen.

Das Anliegen der Forscherin, etwas über das Denken und Fühlen der Kinder zu erfahren, um letztlich den Unterricht im Fach Religion zu verbessern, wurde zu Beginn der Untersuchung(en) dem Alter entsprechend den Kindern offengelegt. Zur juristischen Absicherung wurde von allen Kindern eine Einverständniserklärung der Eltern zum Vorhaben eingeholt. (vgl. ebd. 26) Zudem erhielten die Kinder am Ende des Untersuchungszeitraums die Möglichkeit, durch offene Fragen auf einem Fragebogen die Jahre des

71 Vgl. Kapitel I.1.2.1.

72 Zu den Inhalten ihres Unterrichts bemerkt Szagun, sie habe „gezielte Impulse gesetzt zur Anbahnung eines sachgerechten Bibelkonzeptes wie eines transzendenzbewussten Gotteskonzeptes, welches den Aufbau einer Gottesbeziehung eher fördert als behindert“ (dies. 2006, 27). Eine Dokumentation von entsprechenden Unterrichtsentwürfen ist in einem weiteren KET-Band vorgesehen.

Gestaltens und Redens im Rückblick zu evaluieren. – Diese Vorkehrungen allein aber sind lediglich als Rahmenvoraussetzungen für das ‚Funktionieren‘ der Langzeitstudie mit Kindern anzusehen, denn nur „dadurch, dass sich die Langzeitstudie aus unterrichtsbezogenen Pilotprojekten entwickelte, die in den Kollegien wie gegenüber den Eltern der betroffenen Kinder eine Vertrauensbasis schufen, wurde es möglich, die Untersuchungen über viele Jahre hinweg durchzuführen“ (ebd. 26). – Mit der ‚Vertrauensbasis‘ ist hier ein wesentliches Kriterium für die Kinderforschung angesprochen. Wie im letzten Kapitel dargelegt, ist eine solche Basis nicht ‚nur‘ aus Offenheit gegenüber den kindlichen Subjekten als positiv zu werten, sondern auch aus methodologischer Sicht. Denn Vertrauen ist grundsätzlich auch entscheidend für den Umgang mit und Bewältigung der Asymmetrie sowie den damit verbundenen Erwartungen und (Gegen-)Übertragungen, wenn dem Kind bzw. seinen ‚Rollen‘, die es einnimmt, die Forscherin und ggf. auch Lehrerin nun als empathische Gesprächspartnerin gegenübertreten will.

Zu den Rostocker Längsschnittsamples wurden, meist im Rahmen von Qualifikationsarbeiten, auch noch einige Querschnitte (teils über mehrere Monate) von Schülern anderer Schulen erhoben. Unter anderem wurde von Astra Dannenfeldt eine Studie in Lettland, unter anderem mit einem Extremsample von Kinderheimkindern durchgeführt. (vgl. dies. 2009) Diese Daten wurden zeitweilig parallel zu den Rostocker Kindern im gleichen Forschungsteam ausgewertet. So war immer wieder die Möglichkeit eines Vergleichs mit Kindern aus einem anderen Land und auch mit einem Extremsample gegeben. Ich verstehe dieses Nebeneinander als eine Wahrnehmungsschulung.

2.1.2 Der Untersuchungsansatz

Der Rostocker Untersuchungsansatz zeigt sich im Allgemeinen an den Prinzipien qualitativer sozialwissenschaftlicher Forschung orientiert, (vgl. Lamnek 1995 I, 21–30; s. o.) im Besonderen an den Strategien in der Kinderforschung, wie sie oben unter II.1.2.2 erarbeitet wurden.

Aufgrund dieser Prinzipien impliziert jeder qualitative Forschungsprozess etwas Zirkuläres, eine *gegenseitige* Beziehung, beispielsweise zwischen Forscherperson und Gegenstand, zwischen Erhebungs- und Auswertungsmethoden, zwischen den Daten und der Forschungssituation oder zwischen Thesen und Auswertung. – Besonders in umfangreicheren qualitativen Untersuchungen (wie der Rostocker Langzeitstudie) werden deshalb

bewusst zirkuläre und offene Vorgehensweisen zugrunde gelegt und einbezogen. (vgl. Zimmermann 2006, 104f.)⁷³ Etabliert wurde ein solches Vorgehen von Barney Glaser und Anselm Strauss („Discovery of Grounded Theory“, 1967).⁷⁴

Die Rostocker Langzeitstudie orientiert sich an dem ‚qualitativ-heuristischen Ansatz‘ von Kleining, der den von Glaser und Strauss noch weiter vorangetrieben hat. (vgl. Kleining 1995, 37) Das ‚Dialogprinzip‘ bzw. die Dialektik, die diesem Ansatz zugrunde liegen, lassen sich ohne Weiteres an das anschließen, was unter II.1.2.2 zur Offenheit und Transparenz des Forschungsprozesses, insbesondere mit Kindern, gesagt wurde. Auf der Basis dieses Dialogprinzips formuliert Kleining in seinem Lehrbuch „Entdeckende Sozialforschung“ (1995) forschungshandlungsanleitende Regeln, die auch Szagun dem Ansatz der Rostocker Langzeitstudie zugrunde legt:

„Regel 1: Offenheit der Forschungsperson/des Subjektes. Die Forschungsperson soll dem Gegenstand gegenüber ‚offen‘ sein und ihr Vorverständnis ändern, wenn die Daten ihm entgegenstehen.

Regel 2: Offenheit des Forschungsgegenstandes/des Objektes. Die Kenntnis vom Gegenstand und seine Bestimmungen sind vorläufig und so lange der Änderung unterworfen, bis der Gegenstand ‚ganz‘ entdeckt ist.

Regel 3: Maximale strukturelle Variation der Perspektiven. Der Gegenstand soll von maximal verschiedenen Seiten erfasst werden. Dies geschieht durch Variation aller Bedingungen der Forschung, die von Einfluss auf die Abbildung des Gegenstandes sind oder sein könnten. Die Variation sucht strukturelle, d. h. dem Gegenstand eigene Aspekte, die aus den verschiedenen Perspektiven erkennbar werden.

Regel 4: Analyse auf Gemeinsamkeiten. Die verschiedenen Seiten oder Bilder des Gegenstandes werden auf ihren Zusammenhang untersucht, oder: das Verfahren entdeckt das Gemeinsame in den Verschiedenheiten.“ (ebd. 228; vgl. Szagun 2006, 45)

73 Eine solche Auffassung unterscheidet sich von einem ‚traditionellen‘ Forschungsansatz grundsätzlich darin, dass dort statt der zirkulären eine lineare Strategie verfolgt wird, bei der es jegliche rückwirkende Einflüsse (z. B. auf dem Weg zur Verifizierung einer Hypothese) zu unterbinden gilt.

74 Vgl. Zimmermann 2006, 104, Abb. 3; Lamnek 1995 I, 111–129. Auch Flöter (2006) orientiert sich für ihre Studie an diesem Ansatz. (vgl. ebd. 44)

Das Dialogprinzip sei ein Verfahren, das die Subjekt-Objekt-Spaltung durch Forschung zu überbrücken versuche – und zwar „durch Entdeckung des ‚anderen‘ und gleichzeitig des Grundes für das Fremdsein und Umstände, die es begleiten“ (ebd. 250). – Gerade auch in Bezug auf die Erfahrung von Fremdheit, die mit der Erforschung der Perspektive des Kindes verbunden sein kann, scheint dieser Weg ein angemessener zu sein. – Kleinings Ausführung seines Ansatzes zeigt aber nicht nur, dass dieser geeignet erscheint, sich so offen und induktiv wie möglich, also weitgehend auf Hypothesen verzichtend, einem fremden Forschungsobjekt ‚anzunähern‘, sondern auch, dass ‚wissenschaftlich-entdeckendes‘ Handeln regelgeleitetes Handeln ist, „dessen Regeln reflektiert sind, das heißt erforscht und der Kritik zugänglich gemacht werden“ (ebd.). Die Dialektik des Dialogprinzips liegt in der Methode eines dokumentierten Frage-Antwort-Verfahrens, in dem die Neuheit der Antwort wiederum in den Fortgang des Dialogs integriert wird (etwa durch Veränderung der Erhebungsmethode). Wie bei Experiment und Beobachtung, einer ‚Aktivität-Rezeptivitäts-Abfolge‘, wird eine Annäherung an den Gegenstand systematisch gesteuert vorangetrieben – in Richtung auf die ‚Sättigung‘ des Datenmaterials durch die ‚maximale Variation der Perspektiven‘ auf den Gegenstand. (vgl. ebd. 279f.) Dabei dürften – wie bei einem Puzzle – keine Daten als ‚unpassend‘ frühzeitig ausgeschieden werden (bzw. umgekehrt dürften insgesamt keine Daten der Gesamtanalyse widersprechen; vgl. auch ‚Regel 4‘). (vgl. ebd. 272f.) – Damit legt Kleining sehr harte Kriterien an den heuristischen Forschungsprozess an. Eingeschlossen darin sind aber auch gleichzeitig weitere Prüfprinzipien wie ‚Verlässlichkeit‘ (Reliabilität) und ‚Gültigkeit‘ (Validität), die sich im Verlauf eines solchen heuristischen Prozesses, der auf Herstellung einer ‚Einheit in Vielfältigkeit‘ ausgerichtet ist, von selbst einstellen bzw. ‚aufgehoben‘ werden. Kleining distanziert sich damit auch explizit von den quantitativen Verfahren, diese Überprüfbarkeit bzw. ‚Objektivität‘ herzustellen. (vgl. ebd. 274–277) Hinsichtlich der ‚Geltung‘ (Reichweite) der Forschungsergebnisse verweist er zudem auf die ‚Raum-Zeit-Gebundenheit‘ bzw. ‚Lebendigkeit‘ der Forschungsgegenstände, die nicht ‚gemessen‘ würden, sondern wo versucht werde, deren „Eigenart, ihre Erscheinungsweise und ihre Struktur in ihrem Umfeld und in ihrer gesellschaftlich-geschichtlichen Situation zu erkennen und zu prüfen auf Grundlage eines intersubjektiven Objektivitätsbegriffs“ (ebd. 277; s. o. II.1.2.2.c *Intersubjektive Nachvollziehbarkeit*).

2.1.3 Die zentralen Erhebungsinstrumente

Zu den zentralen Erhebungsinstrumenten der Rostocker Langzeitstudie gehören sowohl visuelle als auch gesprächsorientierte Verfahren. Für beide hat Szagun im ersten Band der Studie (KET I) eine Grundlegung erarbeitet. (vgl. dies. 2006, 53–64) – Im Anschluss an die in dieser Arbeit erfolgte grundlegende Einführung (besonders II.1.2.2) möchte ich die wesentlichen Punkte von Szagun hier darlegen.

Als wesentlich, so kann vorangestellt werden, ist die Kombination von visualisierenden Verfahren und anschließenden Gesprächen anzusehen. Im Allgemeinen ist hier anzuknüpfen an das, was oben zur Vielfalt von Methoden gesagt wurde; im Speziellen sei hier auf die Erläuterung zu den ‚symbolischen Interviewformen‘ (Fuhs) verwiesen.

a) *Zu den visualisierenden Verfahrensweisen*

Zunächst verweist Szagun auf den diagnostischen und therapeutischen Einsatz visualisierender Verfahren in der Psychologie. In dessen Hintergrund sei die Annahme leitend, „dass das Kind im bildnerischen Gestalten etwas mitteilt (und gleichzeitig auch bearbeitet) von seinen Erlebnissen, Erinnerungen, Beziehungsgeflechten, Interessen, Konflikten, Hoffnungen und Ängsten usw., – d. h., dass visuelle Gestaltungen von Kindern als komplexes Produkt innerer und äußerer Strukturierungen zu verstehen sind“ (ebd. 54). – Diese Annahme findet weitgehend an den hier bisher erarbeiteten Überlegungen Anschluss, (s. o. *Offenheit für nonverbale Äußerungen*) auch der Bezug zu Richters Grundlagenwerk („Kinderzeichnungen“ 1997) wird bei Szagun deutlich. – Unter dem Stichwort ‚*projektive Verfahren*‘ werde ich im folgenden Kapitel (unter 2.2.2) noch einmal kritischer auf die Visualisierungen Bezug nehmen, um die Möglichkeiten auszuloten und gleichzeitig auf deren Umstrittenheit in der psychologischen Diagnostik aufmerksam zu machen.

Über das Gesagte hinaus versucht Szagun, den kindlichen Umgang mit Bildern noch entwicklungspsychologisch zu plausibilisieren. Weiter bezugnehmend auf Schuster („Die Psychologie der Kinderzeichnung“ 1993/2000) und John Hull („Wie Kinder über Gott reden“ 1997) zeigt sie, dass das Verstehen von Bildern und Ausdrücken in solchen schon für Kinder in der frühen Phase des konkreten Denkens eine Kompetenz darstellt, die der verbalen Sprachentwicklung weit voraus liegt und auch später noch sprachlich verzögerten Kindern hilft, sich auszudrücken. Die sogenannte ‚Zwei-Code-Theorie‘ von Allan Paivio gehe sogar davon aus,

dass selbst noch nach der Etablierung der begrifflichen Schemata (etwa ab 9 Jahren) das System der ‚bildhaften Repräsentationen‘ neben dem jetzt dominanten ‚verbalen Repräsentationssystem‘ weiter besteht und genutzt werden kann. Beide Systeme seien partiell miteinander verknüpft, was neben der relativen Eigenständigkeit der Systeme auch gegenseitigen Zugriff ermöglicht. Von daher lasse sich die durchgehende Nutzung von visuellen Gestaltungen (in Kombination mit den verbalen Möglichkeiten) schlüssig begründen. (vgl. ebd. 55)⁷⁵ – Das erscheint mir übrigens auch aus der Sicht objektbeziehungstheoretischer Überlegungen plausibel.⁷⁶

Ganz ähnlich wie auch bei S.K. Langers diskursiven und präsentativen Symbolformen (s. o.) liege nach Piavio der qualitative Unterschied der beiden Systeme darin, dass das bildhafte komplexe Informationen ‚synchron‘ bzw. ‚simultan‘ verarbeite, das verbale hingegen ‚sequentiell‘. Diese Spezialisierung ließe, so Szagun, „Visualisierungen als besser geeignetes Mittel erscheinen, die Komplexität und mögliche Inkonsistenzen im Gottes-, Lebenswelt- bzw. Familienkonzept auszudrücken“ (ebd. 56).

Insbesondere was das Gotteskonzept anbetrifft, erscheine die Bildsprache angemessen, insofern sie nicht als ‚Abbild‘ oder ‚Illustration‘ verstanden werde, sondern (im Sinne des Bildverbots) Gottes Wirklichkeit ‚offenhalte‘. (vgl. ebd.) In ihrer Begründung möchte Szagun m. E. verdeutlichen, dass eine an Bildern orientierte Theologie (‚Bildtheologie‘) heute eher dazu anregen kann, ‚Gott‘ in symbolischer Form – auf ein Mehr verweisend und Neues assoziierend – zu kommunizieren, als eine ‚Worttheologie‘, die oft auf den diskursiven, analytischen und informierenden Charakter verbaler Sprache beschränkt wird. (vgl. ebd.)⁷⁷

75 Mit Verweis auf Piavio, A.: Visuelles Vorstellen und verbale symbolische Prozesse, in Steiner, G. (Hg.): Piaget und die Folgen, Zürich 1978 (Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII); bei Szagun zitiert nach Richter 1997, 57f.

76 Etwa bei Winnicott und Rizzuto, hier in Kapitel I.1.1.3.b. Bildhafte Theologie könnte besonders bei Kindern unmittelbarer dem entsprechen, was sich als komplexe ‚Gottesrepräsentanz‘ (Rizzuto) *ausgebildet* hat (und worin persönliche Beziehungserfahrungen und kulturelle Vorstellungen zusammenwirken).

77 Szaguns Bezugnahme auf Hugo Loetscher (Vom Erzählen erzählen, Zürich 1988) legt m. E. den Verdacht nahe, verbale Sprache *vermöge* es nicht, theologische Wirklichkeit in angemessener, bildhafter bzw. symbolischer Weise zu kommunizieren. Ich vermute aber, das ist weder im Sinne Loetschers noch Szaguns; – was vermöge sonst eine bildreiche Sprache bzw. literarische Dichtung?! (Umgekehrt, Szagun deutet es an, können Bilder hochformalisiert sein oder auf bloße Abbilder reduziert werden.) – Es geht hier m. E. vielmehr um vereinseitigende Tendenzen im Umgang mit unserer Wort- bzw. Bildsprache!

Zudem ermöglichen Visualisierungen eine geschützte Form der Darstellung. Das Kind hat so eher die Möglichkeit, seine Aussage zu verschlüsseln, geheim zu halten oder, so weit es das will, offen zu legen. (vgl. ebd. 57) Ferner bietet ein Bild oder eine Collage für das nachfolgende Gespräch nicht nur einen Ausgangspunkt, sondern immer wieder auch eine optische Stütze für den Gesprächsgang. (vgl. ebd.)

b) Das ‚Persönliche Gespräch‘ zur Explikation ‚Subjektiver Theorien‘

Die Erschließung der verschiedenen Visualisierungen erfolgte im Gespräch. – Der Hintergrund zur Durchführung dieser Gespräche wird bei Szagun auf der Grundlage von zwei Ansätzen aus der psychologischen Forschung erläutert: Zum einen bezieht sie sich auf ‚das Persönliche Gespräch‘ (nach Langer 2000), zum anderen auf die Erschließung ‚Subjektiver Theorien‘ (nach Scheele/Groeben 1984 und ders. 1988).

Die religiösen Vorstellungen der Kinder fasst Szagun (nach Scheele/Groeben 1984) als sogenannte ‚Subjektive Theorien‘⁷⁸ auf, die im Interview rekonstruiert bzw. expliziert werden sollen. Diese Explikation erscheint notwendig, da bei Subjektiven Theorien nicht davon auszugehen sei, dass diese Theorien dem Einzelnen, zumal bei Kindern, „vollständig bewusst und verbal verfügbar sind oder gar bereits eine vollständig explizite, stringente Struktur aufweisen“ (Szagun 2006, 60)⁷⁹. Erst bei der Erforschung dieser Theorien, d. h. im Interview, erfolgt die Explikation bzw. Bewusstwerdung der Gottesvorstellungen und damit deren Präzisierung. (vgl. ebd. 60f.) – Das impliziert notwendigerweise auch, „dass sich der Forschungsgegenstand durch den Forschungsprozess ändert“ (ebd.), d. h., dass er erst bei der visuellen Gestaltung und dann im Interview (aus)geformt wird. Dieser Bewusstwerdungs- oder Entschlüsselungsprozess wird durch die das Interview leitende Person induziert. Das geschieht durch gemeinsames

78 Eine ‚Subjektive Theorie‘ ist nach Scheele/Groeben (1984) „ein Aggregat (aktualisierbarer) Kognitionen der Selbst- und Weltsicht mit zumindest impliziter Argumentationsstruktur, die eine (wenigstens partielle) Explikation bzw. Rekonstruktion dieses Aggregats in Parallelität zur Struktur wissenschaftlicher Theorien erlaubt“ (ebd. 2; i. O. teilweise kursiv). – Vgl. auch Kapitel I.1.2.3 *Religiosität als persönliches Konstruktssystem* bei Huber 2003 und I.2.2.2 *Zum Konzeptverständnis* – sowie ferner Groeben, N.: Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflektiven Subjekts, Tübingen 1988.

79 Mit Verweis auf Scheele/Groeben 1984, 6. – Im Hinblick auf den Erkenntnisgegenstand ‚Gottesverständnis und -beziehung von Kindern in einem mehrheitlich konfessionslosen Umfeld‘ könne sogar von einer hochgradigen Implizitheit ausgegangen werden. – Das ist vor dem Hintergrund des bisher Gesagten nur zu bestätigen. (vgl. I.3.2.2 *Familie als koordinierende Instanz religiöser Sozialisation* im Osten Deutschlands)

Entdecken dessen, was das Kind in freier Eigenarbeit produziert hat, durch offenes Nachfragen zu der Gestaltung, aber auch durch gemeinsames Durchdenken und das Anbieten strukturierender Impulse von Seiten der Interviewerin wie dem gemeinsamen Abwägen von Möglichkeiten, ohne zu instruieren. (vgl. ebd. 61) Der Interviewerin komme dabei eine ‚mäeutische Rolle‘ zu, so Szagun, (vgl. ebd. 59) – das bedeutet in Anknüpfung an die Form Sokratischer Gespräche, eine Art ‚Hebammenfunktion‘. „Indem gemeinsam mit dem Interviewer entdeckt wird, was da entstanden ist, findet das Kind – vorsichtig vom Erwachsenen unterstützt – zu einer Sprache für das, was die eigene Gestaltung ausdrücken soll/kann.“ (ebd. 61)

An dieser Stelle zeichnet sich selbst ein religiöser Sozialisationsprozess ab, der auch anhand des Modells von Struktur und Freiheit nachvollziehbar ist. – Der Einwand, dass damit in gewisser Hinsicht erst der Gegenstand konstruiert werde, der untersucht werden soll, ist insofern nicht berechtigt als, erstens, die eigene und freie Konstruktion des Kindes Ausgangspunkt der Untersuchung ist, und es letztlich auch Ziel der Entdeckung ist, die je eigene Vorstellung zu fördern (zunächst erst einmal im Sinne von ‚ans Licht bringen‘). Zweitens ist der Verstehensprozess zur Erhebung Subjektiver Theorien an dem von der ‚Frankfurter Schule‘ entwickelten ‚dialog-konsensstheoretischen Wahrheitskriterium‘ orientiert. (vgl. ebd. 59f. mit Verweis auf Scheele/Groeben 1984, 3f.) D.h. es gibt grundsätzlich keine Bewertung der kindlichen Aussagen nach ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, ‚gut‘ oder ‚schlecht‘, das betont Szagun immer wieder in ihrem Buch, sondern in der Rückfrage der Interviewerin vergewissert sie sich, inwieweit ihr Verständnis das vom Kind Geäußerte für sich angemessen rekonstruiert hat. (Hier ist natürlich die entsprechende Offenheit und das ‚Setting‘ des Gesprächs zu beachten; dazu unten.) – Andererseits ist der obige Einwand so berechtigt wie ganz im Sinne dieses Forschungsprozesses, denn, so Scheele und Groeben, die „Veränderung des Erkenntnisgegenstandes“ ist nicht ein zu vermeidender Fehler, sondern ist [...] eine durchaus akzeptierte Konsequenz der Forschung: als Veränderung des Menschen auf seine positiven Entwicklungsmöglichkeiten hin“ (dies. 1984, 6), – hier also der „Subjektwerdung durch Religion“, ergänzt Szagun (2006, 60), was wiederum auch als Anliegen religiöser Sozialisation zu verstehen ist. Wenn man von einer rekonstruierenden Erhebung Subjektiver Theorien spreche, dann sei damit also eindeutig methodisch mitgemeint, „dass die jeweiligen untersuchten Reflexionen/Kognitionen inhaltlich und strukturell expliziert und präzisiert werden“ (Scheele/Groeben 1984, 6). Das bedeutet aber auch, dass nichts expliziert oder präzisiert werden kann, was nicht auch als Impuls

vom Kind selbst kommt oder mindestens bei seinen Vorstellungen Anschluss findet. Insofern werden religiöse Vorstellungen nicht nur ans Licht, sondern durch diese ‚Erhebung‘ per se auch im Sinne einer bestimmten als positiv verstandenen Entwicklung gefördert. – Um jedoch diese je eigene Entwicklung in Abhängigkeit von dem Forschungsprozess nachvollziehbar zu machen, liegen alle Interviews in transkribierter (und in verdichteter) Form vor, so dass im Sinne der mehrfach betonten wissenschaftlichen Transparenz einsehbar wird, wo ggf. Impulse der Forscherin für den Untersuchungsprozess (evtl. auch in unbeabsichtigter Weise zu) stark suggestierend bzw. strukturierend wirken. Das ist aber keine Frage der Datenerhebung allein, sondern auch der aufmerksamen Auswertung.

Während bei der Ermittlung Subjektiver Theorien an Merkmalen ‚semiklinischer Interviews‘, wie der Neutralität des Interviewers, festgehalten wird (z. B. um ‚Systemzwänge‘ und ‚Kommunikationsverzerrungen‘ zu vermeiden)⁸⁰, haben sich nach anfänglichen Versuchen mit solchen Interviewformen (zu denen auch feste Leitfragen gehören) letztlich ‚persönliche Gespräche‘ als ergiebiger erwiesen.⁸¹ Damit nimmt Szagun Bezug auf Inghard Langer und „Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung“ (2000). – Wo in jenen Interviewverfahren versucht wird, ideale Erfassungsbedingungen durch Ausblendung der interviewenden Person, ggf. kompromisslose Leitfragenausrichtung und durch weitgehende Isolation situativer Gegebenheiten zu erreichen, gewinnt das Persönliche Gespräch gerade dort an Tiefe, wo eine „verlässliche Vertrauensbasis zwischen den Dialogpartnern“ (Szagun 2006, 58), eine mitfühlende und sich ggf. auch einbringende Haltung der Forscherin wie eine flexible Handhabung der Leitfragen zur Voraussetzung wird. (vgl. ebd. 58.61f.)⁸² – Hier kommt etwas von der methodischen Offenheit und ‚Balance zwischen Fremdheit und Vertrauen‘ zum Tragen, für die oben mit Hülst (2000) und anderen Forschern im Blick auf die neuere Kinderforschung

80 Im Sinne der ‚Frankfurter Schule‘, die Bedingungen einer ‚idealen Sprechsituation‘ fordere. (vgl. Szagun 2006, 60 mit Zitat aus Scheller/Groeben 1984, 4.

81 Grundsätzliche Alternativen wie Gruppengespräche sind, m.E. mit gutem Grund, nicht in Frage gekommen. (vgl. die Ausführungen zu Gruppendiskussionen in Kapitel I.1.2.2.c *Die vierte EKD-Erhebung, Die themenzentrierten Gruppendiskussionen*)

82 Die ‚Verfälschungsgefahr‘ durch die persönliche Beteiligung als GesprächsleiterIn – wie sie in der gesamten Interviewliteratur vielfältig diskutiert werde –, so Langer, „ist um so geringer, je persönlicher das Gespräch gelingt“ (ders. 2000, 33). Umgekehrt sei eine Verfälschungsgefahr (etwa durch Rollenerwartungen) auch oder gerade bei einer um Distanz bemühten Gesprächsleitung zumindest nicht zu verhindern. (vgl. ebd. 34)

plädiert wurde, die sich nicht an den ‚restriktiven Bedingungen der formalisierten Erwachsenenkommunikation‘ messen lasse. (vgl. ebd. 47) Um die für das Persönliche Gespräch so wesentliche ‚verstehende Resonanz‘⁸³ zu erzeugen, die nicht nur dem Erschließen von kognitiven Aspekten dient, sondern einem umfassenderen Verstehen der „Menschen in ihrer inneren Welt, in ihren ureigenen Werten, Haltungen, Gefühlen und Gedanken“ (Langer 2000, 46), ist ein ‚Setting‘ notwendig, wo ‚Neutralität‘ und ‚zwischenmenschliche Distanz‘ oder Hierarchie soweit als möglich abgebaut wird. Denn erst in „gegenseitiger Achtung, Wertschätzung und Wohlgesonnenheit kann sich die Person, die uns von sich erzählt, frei fühlen, ihre Individualität auszubreiten“ (ebd. 33f.). Das wechselseitige ‚Geben und Nehmen‘, das im Grunde auch der Dialogizität des heuristischen Ansatzes entspricht, kann umso intensiver ausfallen, je mehr von der persönlichen Erfahrungsgeschichte (Langer spricht auch von der ‚Schleppe‘) zunächst gegenseitig und damit letztlich wissenschaftlich zugänglich gemacht wird. (vgl. ebd. 46f.; 48, Abb. 2)

Langer selbst verweist auf vielfache wissenschaftliche Belege aus dem psychotherapeutischen Bereich, die den Zusammenhang zwischen Empathie der gesprächs anbietenden Person und der ‚Selbstauseinandersetzung (Selbstexploration)‘ der sich äußernden Person bestätigen. (vgl. ebd. 46) Auch in unterschiedlichen religionspädagogischen Forschungsprojekten, wie denen von Klaus Kießling (2003; 2004), hat sich die Form Persönlicher Gespräche bewährt. (vgl. Szagun 2006, 64)

Im Persönlichen Gespräch, wie es in der Rostocker Langzeitstudie Anwendung gefunden hat, ist zugleich das Anliegen der Explikation Subjektiver Theorien aufgehoben. In der Kombination von impulsinduzierter Elaboration Subjektiver Theorien mit der Persönlichen Gesprächsführung sind beide Elemente wiederzufinden, die Tillich bei der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Lebensprozessen für notwendig erachtet: ‚beherrschende‘, also stärker analytische, wie hier auf induzierte Explikation angelegte Erkenntnisformen, und ‚einende‘, mithin eher partizipative, auf gegenseitiger Entfaltung beruhende, Erkenntnis. (s. o.) Diese kombinierte Gesprächsform entspricht auch der Perspektive der neueren Kinderforschung, die um eine Öffnung bzw. Modifikation qualitativer sozialwissenschaftlicher Methoden bemüht ist. – Sie kommt aber auch den Zielen der Kindertheologie

83 S.o. *Offenheit und Empathie in der Forscherhaltung.*

entgegen, dass Kinder selbstständig Theologie treiben und ihren Glauben reflektieren können.

Auch Hanisch und Orth sehen als notwendige Voraussetzung dafür, „dass die Kinder als gleichberechtigte theologische Gesprächspartner ernst genommen werden, und die Erwachsenen den Kindern nicht den Eindruck vermitteln, dass in ihrer Welt schon alles Wissenswerte vorhanden und so gut wie alle wichtigen Fragen beantwortet seien, so dass das Kind nur noch die Antworten fleißig lernen müsse. Wenn Kinder dagegen die Erfahrung machen können, dass Erwachsene [...] mit ihnen gemeinsam Gott zu denken suchen und nach der Beziehung Gottes zu den Menschen und der Menschen zu Gott fragen, wird jene theologische Produktivität eines spontanen Denkens Gottes seitens der Kinder wachgerufen und nicht zuletzt für ihre erwachsenen Gesprächspartner bedeutsam werden können.“ (dies. 1998, 321)

Die Untersuchungsdurchläufe, in denen jeweils den visualisierenden Verfahren Einzelgespräche folgen, wurden in Rostock etwa in halbjährlichem Turnus durchgeführt. Dabei wechselte sich eine direkte Annäherung an den Forschungsgegenstand mit einer indirekten ab. D.h., dass zum einen die Aufgabenstellung zur Visualisierung direkt auf Gottesverständnis- und beziehung ausgerichtet ist, zum anderen steht die Lebenswelt des Kindes im Vordergrund, von wo aus Bezüge zu dem, ‚was das Leben hält, nährt und trägt‘, erhoben wurden. Diese alternative Bezugnahme ergibt sich aus dem lebensweltlich verankerten Gotteskonzept. (vgl. I.2.2.2.b)

Die Gespräche wurden parallel zum regulären Unterricht in separaten Räumen geführt und mitgeschnitten. (vgl. ebd. 57.64) – Die genaueren Aufgabenstellungen und einzelnen Techniken sind im folgenden Unterkapitel zusammengefasst.

2.2 Wesentliche Methoden der Datenerhebung im Einzelnen

Die nachfolgende Darstellung richtet sich inhaltlich wie in der an den Techniken orientierten Gliederung im Wesentlichen nach Szagun (2006). Hier werden nur die Verfahren erläutert, die im Sample A zur Anwendung gekommen sind, da die in dieser Arbeit zentralen Einzelfallstudien dieser Gruppe entstammen. Zentrale Techniken werden herausgegriffen, referiert und die Verfahrensweisen ggf. kritisch erläutert.

2.2.1 Materialcollagen als ‚Metaphern für Gott‘

Bei der Frage, wie religiöse Wirklichkeit – und als deren Initial (Grom): Vorstellungen von ‚Gott‘ – angemessenen Ausdruck finden, wurde in dieser Arbeit immer wieder auf die Möglichkeit symbolischer Kommunikation aufmerksam gemacht, vor allem unter Bezugnahme auf Tillich, aber auch mit (allgemeineren) Verweisen auf S. K. Langer und Cassirer. – Bei aller Differenzierung dieser Ansätze ist hier ein symbolischer Ausdruck gleichzeitig von geschichtlicher (gesellschaftlicher wie individueller) Konkretheit und der Verwiesenheit auf einen ‚Mehrwert‘ an Bedeutung charakterisiert. Dieser Bedeutungsüberschuss ist mehr als ein additives Plus, sondern bekommt einen schöpferisch innovativen Eigenwert.⁸⁴ Dieses ‚Mehr‘ ist entscheidend für den Transzendenzbezug in der Religion, besonders auf ‚Gott‘, wo es dessen absolute und unbedingte Wirklichkeit offenhält, ohne seiner Konkretheit zu entbehren.

Symbol und Metapher. Eine konkrete Technik symbolischer Kommunikation – nämlich in der Gestaltung von sogenannten ‚Materialcollagen als Metaphern für Gott‘, ist von Szagun entwickelt worden und hat als primäre visualisierende Forschungsmethode der Rostocker Untersuchungen Einsatz gefunden. Den Begriff der Metapher hat Szagun dabei offensichtlich unmittelbar der Dogmatik von Wilfried Härle (2000) entlehnt, den sie einleitend zu den Erhebungsverfahren zitiert.

Die Metapher zeichnet sich im Allgemeinen dadurch aus, dass durch sie „Worte und Zeichen in einer übertragenen Bedeutung, die über die wörtliche Bedeutung hinausreicht“ (ebd. 224), verwendet werden. Damit verliehen sie gerade so ‚neuen Erfahrungs- und Denkmöglichkeiten‘ Ausdruck. (vgl. ebd.) Eine metaphorische Sprache sei der Gottes- und Welterkenntnis des christlichen Glaubens allein angemessen, weil durch sie „auf eine verborgene und anders nicht zugängliche Dimension der Welt“ (ebd.) hingewiesen werde: „eben auf ihr Bestimmtwerden durch die Alles bestimmende Wirklichkeit“ (ebd.).

Wie ist nun an dieser Stelle die *metaphorische* Rede zu der (für diese Arbeit konstitutiven) *symbolischen* Kommunikation über Religion bzw. Gott ins

84 Vgl. dazu Schmitt, R.: Kollektive Metaphern des psychosozialen Handelns, in Report Psychologie 21, 1996, 389–408.

Verhältnis zu setzen? Kurz: Wie verhalten sich Symbol und Metapher zueinander?

Eine Antwort hängt wesentlich von der Definition der beiden Begriffe ab. Diese grundlegende Aufgabe kann hier nicht geleistet werden, – nur kann ich hier meine Bezüge deutlich machen, wie es für das Symbol im Rückgriff auf Tillich bereits geschehen ist. – Bei der Metapher nehme ich Bezug auf Peter Biehl, (1984, 36ff.; 1989, 66ff.) der die richtungsweisende Metaphernkonzeption von Paul Ricoeur⁸⁵ (Die lebendige Metapher, zuerst Paris 1975) in seine Überlegungen aufnimmt. Demnach ist die Metapher mehr als eine rhetorische Stilfigur, die ‚eigentlich‘ Gemeintes durch Übertragung struktureller Analogien in ‚uneigentliche‘ ausschmückende Worte kleidet, die eben ‚eigentlich‘ auch ohnedem verstehbar wären. – Die als ‚lebendig‘ verstandene Metapher aber ist nicht einfach (rück-)übersetzbar, weil sie „nicht nur einen Zuwachs an ‚Sinn‘, sondern auch an Bedeutung („Referenz“)“ (Biehl 1989, 67; i.O. zum Teil kursiv) schaffe, eine Horizonterweiterung der zu beschreibenden Wirklichkeit.

Während die Metapher ihre Unübersetzbarkeit, ihren über sich hinaus verweisenden und horizonteröffnenden Charakter mit dem Symbol teilt, liegt die besondere Bedeutung der Metapher darin, dass sie ein ‚Kontextphänomen‘ darstellt, wie Biehl in Anlehnung an Ricoeur formuliert. (vgl. Biehl 1984, 36) Das bedeutet, die Metapher setzt zwei Kontexte oder „zwei Sinnhorizonte zueinander in Beziehung“ (ebd.). Sie tut das in einer Aussage, in der zwei Worte wie zu einem Vergleich verbunden sind (z. B. ‚mein Mädels hat einen Rosenmund‘, schon allein das Wort ‚Rosenmund‘ genügt als Metapher), oder indem ein einziges Wort in dem Kontext eines Gedichts auftaucht, wo man es nicht vermutet hätte. Durch diese Inbeziehungsetzung wirkt die Metapher „schöpferisch und entdeckend, indem sie mit Sinn experimentiert“ (ebd. 38), und zugleich bringt sie einen präzisierenden Bedeutungsgewinn. (vgl. ebd.) – Vor allem in der Präzisierung lässt sich das Verhältnis zum (hier religiösen) Symbol deutlich bestimmen, denn „Metaphern sind Kontexte, die den vieldeutigen Sinn der religiösen Symbole präzisieren können“ (ebd. 40). Damit setze der metaphorische

85 1970 Lehrstuhlnachfolger Tillichs in Chicago.

Gebrauch eines Wortes seine bisherige natürliche und symbolische Bedeutung voraus.⁸⁶ (vgl. ders. 1989, 69)

Zur Gestaltung der Metaphern. Ebendieses schöpferische Entdecken, Kombinieren und Präzisieren von je weiten symbolischen Sinnhorizonten leistet die metaphernbildende Gestaltung von Materialcollagen, wie sie von Szagun entwickelt wurde. – Die breite Palette von Natur- und Altmaterialien, die den Kindern zur Verfügung gestellt werden, können erst in ihrer – an die ursprüngliche Intention eines Symbols erinnernde – Bruchstückhaftigkeit auf die übergroße Vielfalt der lebensweltlichen und erfahrungsmäßigen Kontexte der Kinder *verweisen*.⁸⁷ Denn diese Kontexte stehen ja wirklich nicht selbst zu Händen und sollten, besonders was die kindlichen Gottesvorstellungen betrifft, auch nicht einfach klischeehaft reproduziert (abgebildet) werden. Diese Gefahr besteht besonders beim bloßen Zeichnen von religiösen Vorstellungen.⁸⁸ – Aber im neuen Zusammensetzen der Teile unter der Aufgabenstellung ‚Gott ist für mich (heute) wie ...‘ werden Bedeutungsträger in Beziehung gesetzt, die sowohl den biographischen Horizont aufzunehmen als auch theologische Vorstellungen und ggf. religiöse Erfahrungen einzubeziehen vermögen.

Alternativ wurde auch formuliert: ‚Das Wort *Gott* ist für mich wie ...‘ und ab 2003, frühestens in Klasse 4, wurde die Gestaltung einer ‚*Lebensmetapher*‘ angeregt: ‚Mein Leben und was es hält, nährt und trägt, ist wie ...‘ Letztere Variante (ohne das Wort ‚Gott‘) kommt vor allem den Kindern entgegen, die sich zunehmend als ‚Atheisten‘ verstehen. Denn – wie die Rostocker Gespräche selbst zeigen – löst das Wort ‚Gott‘ selbst nicht selten Irritationen aus, die eher blockieren als anregen.⁸⁹ Zudem zeigt die alternative Formulierung eine Möglichkeit, ein non-theistisches bzw. lebensweltbasierendes Gottesverständnis auszudrücken oder mindestens anzuregen. (vgl. Szagun 2006, 70; vgl. auch I.2.2.2.b) Der Vorzug dieser Aufgabenstellung liegt m.E. wirklich darin, dass sie gerade im konfessionslosen Kontext das Problemwort ‚Gott‘ umgeht und daher von

86 Auch in der Sprachentwicklung ermögliche erst die Fähigkeit des Symbolisierens, die beim Kind sehr früh – vor der Sprache – erwache, die Bildung von Metaphern. (vgl. Biehl 1984, 40; mit Verweis auf Benveniste, É.: Probleme der allgemeinen Sprachwissenschaft, München 1974, 37–40)

87 Im Einzelnen vgl. Szagun 2006, 67.

88 Etwa bei Hanisch 1996.

89 Zur Blockerwirkung religiöser Sprachmuster vgl. auch Kapitel I.1.2.2.c *Die III. und IV. EKD-Erhebung*.

vornherein offener wirkt. Auch tritt Inhalt und Funktion von Religion/ Religiosität (als die mit Transzendenzbezug die Kontingenzen des Lebens bewältigende Praxis) deutlicher hervor. – Eine umfassende Bezugnahme auf die Welt und das Leben muss nicht zuerst eine explizit *theologische* sein, um auszudrücken, was Menschen im Grunde als tragend, nährend und haltend empfinden, welche Zusammenhänge und Ordnungen für sie erkennbar werden (oder nicht).⁹⁰

Was bei einer Collage als ‚Schnittmenge‘ der gegenseitig übertragenen Sinnwelten entsteht, ist eine Metapher, in der sich Vorgegebenes und Eigenes, Biographisches und Theologisches wiederfinden können und die doch etwas ganz Neues darstellt – meiner Ansicht nach wie ein kleiner Neuentwurf einer individuellen Kosmologie. Schäfer nennt dieses Einfügen vorhandener Dinge ‚in den Kreislauf der Sinnfindung‘ und die dadurch bewirkte Veränderung zu etwas Neuem eine „Art geistigen Recyclings“ (Schäfer 1990, 152), bei dem die verwendeten Teile und Materialien immer wieder „über sich hinaus auf solche Interpretationsgeflechte [weisen], in die sie eingebunden sind“ (ebd.). – Wenn Szagun mit Schäfer weiter sagt, dass sich in Basteleien bisher Ungesagtes ausspreche,⁹¹ dann ist das zunächst als ein Sichtbarmachen zu verstehen. (vgl. Szagun 2006, 66) Denn mit Fuhs möchte ich ergänzen, dass es ja gerade Vorzug des visuellen Gestaltens ist, Unsagbares auch (vorerst) unausgesprochen zu lassen und solches (‚nur‘) zu *zeigen* bzw. als ‚Geheimnis‘ zu bewahren. (s. o. *Offenheit für non-verbale Äußerungen*; vgl. ebd. 69)

Solches ‚Sichtbarmachen‘ bzw. Visualisieren innerer Vorstellungen und Empfindungen lässt sich durchaus auch als sogenanntes ‚projektives Verfahren‘ bezeichnen. Auf Möglichkeiten und Kritik gegenüber solchen Verfahrensweisen (auch aus Sicht der psychologischen Diagnostik) werde ich im nächsten Unterkapitel (2.2.2 Visualisierungen zur Lebenswelt) etwas näher eingehen.

Die Gespräche zur Metapher. Der Gestaltung der Metaphern schließen sich Einzelgespräche an. Hier legt das Kind von sich aus nur so viel seiner Gestaltung offen, wie es mag und ggf. kann. Der Grundleitfaden für

90 Das zeigen m. E. die *kosmologischen* – also Welt und Leben ordnenden – Entwürfe der Menschen von Alters her, in denen das individuelle wie kollektive Leben in eine umfassende Relation gestellt wird. Solch ein System ist offen, wiederum ausdrücklich auf (einen) Gott hin reflektiert zu werden. Dieser kann dann etwa als Teil dieser Ordnung oder auch (gleichzeitig) als deren Urheber reflektiert werden.

91 Vgl. Szagun 2006, 66; mit Verweis auf Schäfer ²1993 (= ¹1990), 152.

die persönlichen Gespräche ist vollständig bei Szagun (2006, 71–75) abgedruckt. Als wesentlich ist der Einstieg ins Gespräch anzusehen, wo als erstes die Anregung formuliert wird, die Gestaltung ‚gemeinsam zu entdecken‘. Dem Kind wird zunächst Zeit und Raum gegeben, zu ‚erzählen, was da entstanden ist‘. Mögliche Impulse könnten nach bislang Ungesehenem fragen oder möglicherweise alternative Beschreibungs- und Deutungsmöglichkeiten anbieten – grundsätzlich mit der Option, die kindliche Zustimmung oder Ablehnung der angebotenen Sicht zu registrieren. (vgl. hier II.2.1.3.b)

Der zweite Komplex besteht aus den „Versuchen, herauszufinden, was für das Kind an der Gestaltung Ähnlichkeiten hat mit Gott“ (Szagun 2006, 71)⁹², ohne auf einer Erklärung zu insistieren. – Sofern das Kind von sich aus erzählt, haben weitere Leitfragen lediglich ergänzenden Charakter und fallen – entsprechend der Leitung Persönlicher Gespräche – von Kind zu Kind und je nach Situation unterschiedlich aus. Mögliche Impulsfragen sind jedoch an dem Gottesbegriff orientiert, wie er hier unter I.2.2.2.b erarbeitet und vorgestellt wurde. Solche Impulse sind klar als Angebote – und nicht etwa instruktiv – zu verstehen. Sie besitzen entsprechende religiöse Offenheit und Sensibilität, um auch begrifflich nicht mit dem (Problem-)Wort ‚Gott‘ in Verbindung gebrachte deistische oder sonstige lebensrelevante Transzendenzbezüge aufzuspüren. – Konkret beziehen sich die Fragestellungen auf ‚Ort und Gestalt bzw. Wesen Gottes‘ (etwa ‚Was denkst du, wo Gott ist?‘). Sie sind jeweils mit Nachfragen verbunden, die anthropomorphe, personalistische oder vergegenständlichende Tendenzen erkennen lassen.⁹³ Die Fragen richten sich auch auf ‚die Beziehung Gottes zur Welt und den Menschen bzw. der Natur‘, also auch darauf, wie er sich offenbart (z. B. ‚Spricht‘ Gott? Wenn ja, wie/wodurch?). Impulsfragen bzw. kleine Beispielgeschichten helfen ebenso zu erkunden, ‚wie sich das Kind Gottes Wirken/Handeln in der Welt‘ vorstellt, ob und wie es ‚Phänomene wie Not, Leid, Tod und Böses in der Welt‘ mit Gott in Zusammenhang bringt (Theodizeeproblem). (vgl. Szagun 2006, 72f.) Darüber

92 Bei der Aufgabenstellung ‚Mein Leben und was es hält, nährt und trägt, ist wie ...‘ variieren die Fragestellungen und gehen stärker von biographieorientierten Themen aus, wie ‚Sinn/Aufgaben im Leben‘, Bewältigung in Belastungssituationen (‚Vertrauen auf ...‘, ‚Mut/Kraft finden bei ...‘), Zufriedenheit und ‚unbedingt Erhaltenswertes‘ im Leben. Die Gottesfrage wird erst am Ende expliziert. (vgl. Szagun 2006, 75)

93 Etwa wurde beim Wort ‚Himmel‘ immer versucht, zu differenzieren, ob es im Sinne von ‚sky‘ (mit Flugzeug erreichbar) oder ‚heaven‘ (übergreifende Wirklichkeit) zu verstehen sei; oder ob ‚Gott‘ etwa als ‚imaginäre Person‘ ‚hier im Zimmer‘ oder auch als ‚Gefühl von Kraft und Mut‘ ‚in jedem Menschen‘ gemeint sei.

hinaus geht es auch um die ‚persönliche Gottesbeziehung‘, wobei das Kind durch die Positionierung einer (oder mehrerer verschiedene Lebenslagen repräsentierende) Knetfigur(en) angeregt wird. (s. u.) Das zielt auch auf die Erkundung ‚bereichsspezifischer‘ Verbindungen von Gott und Lebenswelt (Orte, Zeiten, Situationen). Gegenstand sind nicht zuletzt ‚religiöse Erfahrungen‘, etwa, sich Gott ganz nah zu fühlen – ggf. verglichen mit der (im Unterricht thematisierten) Erzählung von Mose am Dornbusch.

Abschließend kann das Kind seiner Gestaltung eine Überschrift geben und, falls schon andere Gestaltungen vorausliefen, seine Erinnerungen äußern und Unterschiede und Gemeinsamkeiten entdecken (erst ohne, dann mit Vorlage von Fotos). Hier kann das Kind überlegen, wie sich mit seinem Gestalten auch sein Denken (und ggf. Fühlen) verändert hat und warum. Möglicherweise zeigt sich dabei eine reflexive Form der ‚Kindertheologie‘, wie sie Schweitzer in seiner Begriffsbestimmung impliziert. (vgl. ders. 2003, 10; hier I.2.2.1)

2.2.2 Visualisierungen zur Lebenswelt

Umgekehrt als bei den Gottesmetaphern erfolgt hier die Erschließung des Gotteskonzeptes des Kindes ausgehend von seinen gegenwärtigen (positiven/negativen) Lebenssituationen. Zentral wurden hier die dem Kind wichtigen (personalen, natur- und umweltbezogenen wie auch kulturellen) Beziehungen und Interessengebiete in den Blick genommen. Thematisiert wurden Wünsche, Sorgen und Ängste des Kindes und wie es damit umgeht, ebenso was für sie oder ihn schwierige Fragen sind (etwa Existenz- oder Sinnfragen), und wie oder mit wem es diese Fragen (bestenfalls) klären kann. – Im Hintergrund steht hier die Fragestellung, inwiefern Religiosität (als Kontingenzbewältigungspraxis mit Transzendenzbezug), konkret der kindliche „Gottesglaube eine Art Ressource in der Lebensbewältigung bildete“ (Szagun 2006, 75).

Zu ‚projektiven Verfahren‘. Visualisierende Verfahren, unter ihnen auch das Zeichnen oder das Gestalten von Metaphern, gehen mehr oder weniger von der Annahme aus, dass eine innere psychische Verfassung oder eine Vorstellung gleichsam nach außen in bestimmte graphische Formen ‚projiziert‘ werde. Von ‚Projektion‘ ist vor allem dann zu sprechen, wenn weniger von einer reinen Abbildung denn mehr von einer Übertragung (Metaphorisierung, Symbolisierung) ausgegangen werden muss. (s. u.) Insofern können jegliche Visualisierungen projektive Züge tragen.

Projektive Verfahren haben heute in verschiedenen Techniken (als Tests) Einsatz in der psychologischen Diagnostik gefunden, z.B. auch als Zeichnung der ‚Familie in Tieren‘.⁹⁴ Diese Technik wurde zwar nur in Sample B angewandt. Aber an ihr ist beispielhaft nachzuvollziehen, welche Möglichkeiten sogenannte ‚projektive Verfahren‘ eröffnen (wollen) und gleichzeitig, dass sie auch in der psychologischen Forschung nicht unumstritten sind.

‚Projektiven Verfahren‘ (auch ‚Persönlichkeitsentfaltungsverfahren‘⁹⁵) liegt der auf Freud zurückgehende Begriff der ‚Projektion‘ zugrunde. Dieser lässt sich mit Sylvia A. Schetty⁹⁶ „als der psychologische Prozess definier[en], durch welchen wir eigene Eigenschaften, Gefühle, Einstellungen und Wünsche den Objekten der Umwelt (Personen, anderen Organismen, Dingen) zuschreiben. Der Inhalt der Projektion kann (oder auch nicht) der Person als Teil ihres Selbst bewusst sein.“ (ebd.) – Szagun, die sich an dieser Stelle wiederum auf die Verweise Richters bezieht, geht davon aus, dass in einer solchen Zeichnung ‚manifeste‘ und ‚latente‘ Inhalte gleichzeitig zu finden sind (wie in einem ‚ungeteilten Strom‘) und dass eine ‚Kontinuität‘ bestehe zwischen ‚bewusstem‘ und ‚unbewusstem Symbolismus‘. (vgl. dies. 2006, 80; mit Bezug auf Richters Verweise 1997, 177) – Diese Annahmen können (derzeit noch) nicht auf allen Wegen der psychologischen Forschung als ‚erwiesen‘ angesehen werden. – Besonders aus Sicht der quantitativ und psychometrisch orientierten Diagnostik wird den projektiven Verfahren (vor allem auch ‚Familie in Tieren‘) kein großer Wert beigemessen. Die Bewertungskriterien orientieren sich allerdings auch an computergestützter Durchführung, schablonierter Auswertung und Gütenormen quantitativer Forschung.⁹⁷

„Der aus diesen Gründen zu beobachtende Verzicht auf solche Verfahren erscheint jedoch nicht gerechtfertigt, da projektive Verfahren Informati-

94 Vgl. Richter 1997, 177.191–194; Reiß 2000, 236.

95 Vgl. Brähler (u. a. Hg.) 2002, 1263; Fisseni 1997, 317.

96 Schetty, S.A.: Kinderzeichnungen. Eine entwicklungspsychologische Untersuchung, Zürich 1974, 12; so zitiert nach Richter 1997, 185. Schetty macht ebd. darauf aufmerksam, dass bei ihr der Begriff der Projektion in einem weiteren Sinne als Freuds ursprünglicher Projektionsbegriff zu verstehen sei, „welcher annahm, dass der Inhalt der Projektion immer verdrängt sei“ (ebd.).

97 Vgl. das „Brickenkamp-Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests“ von Brähler, Elmar (u. a. Hg.) 2002, 1315.1320–1322; ein ähnliches Fazit ziehen Amelang, Manfred/Schmidt-Atzert, Lothar, – allerdings könnten projektive Verfahren bei Kindern als ‚Explorationshilfen‘ dienen. (vgl. dies. 2006, 320)

onen liefern, die durch strukturierte Tests nicht zu gewinnen sind.“⁹⁸ Die ‚Chance‘ projektiver Verfahren liege darin, „Erlebens- und Verhaltensanteile manifest zu machen“ (Fisseni 1997, 333), die den ‚Probanden‘ belasten, die er jedoch nicht nennen könne (oder wolle). (vgl. ebd. 321) Der Beitrag von Verfahren wie ‚Familie in Tieren‘ liege darin, ‚Heurismen‘ bereitzustellen, die zum Einsatz in anderen Verfahren dienen, etwa im Gespräch oder in der Beobachtung. (vgl. ebd. 333) – Franz Resch schätzt (aus Sicht der Entwicklungspsychopathologie) projektive Verfahren als ‚bewährt‘ ein. (vgl. ders. 1999, 81) Das Verfahren ‚Familie in Tieren‘ lieferte (gerade in der Einzelfalldiagnostik) zusammen mit den dazugehörigen Erläuterungen (und ergänzt mit anderen Verfahren) „wertvolle Informationen über die Familienkonstellation und die eigene Position innerhalb der Familie aus der Sicht des Kindes“ (ebd. 82).

Durch die Visualisierung bzw. Zeichnung soll (und kann auch) nicht zuerst die reale Situation eines Kindes ‚abgebildet‘ werden,⁹⁹ sondern sie soll Hinweise (‚Heurismen‘) darauf geben, wie das Kind seine Wirklichkeit empfindet. Schon von daher lässt sich bei der Auswertung und Interpretation visualisierender Verfahren – wie bei allen Kindesäußerungen überhaupt – nicht in ein-deutiger Weise von der (meist motivisch) isolierten Dateninformation oder von Einzelelementen auf die realen Verhältnisse schließen. Sondern es zeigt sich, wie wichtig es ist, dass sich ein Persönliches Gespräch anschließt und dass die Motive *und* Strukturen der Zeichnung bei der Auswertung sowohl mit dem Gespräch als auch den anderen Daten in Beziehung zu setzen sind.¹⁰⁰ (– Diese notwendigen Bedingungen werden von Kritikern quantitativer Forschung offensichtlich häufig vernachlässigt, wenn anhand abstrahierter Daten aus anonymisierten Tests die ‚Güte‘ solcher Verfahren zu prüfen versucht wird.) – Nicht das einzelne Verfahren an sich (und schon gar nicht ein einzelnes Bildmotiv) ist ausschlaggebend, sondern dessen Einbindung in das gesamte Forschungsdesign, wie es eingangs beschrieben wurde. Erst die Zusammenschau

98 Lechner, R.: Diagnostik, in Asanger, R./Wenninger, G. (Hg.): Handwörterbuch der Psychologie, Weinheim 1983, 80–85, hier 83; so zitiert bei Fisseni 1997, 317.

99 So sieht es auch Schetty, vgl. Richter 1997, 185.

100 Szagun verweist hier auch auf Brem-Gräser selbst, die neben der formalen (graphologischen) Analyse die Wichtigkeit weiterführender Gespräche betonte. (vgl. dies. 2006, 80f.) – Zu den Kriterien graphologischer Analyse, aus der erst die Richtung der Motive abzusehen sei, vgl. ebd. bzw. Richter 1997, 192.

einzelner Indizien (Heurismen) über eine ganze Biographie hin lässt ein plausibles Gesamtbild entstehen.

a) Zeichnungen

Zeichnungen wurden etwa bis in die Vorpubertät eingesetzt, danach wurde auch hier mit Collagen gearbeitet oder mit sogenannten ‚Ideogrammen‘¹⁰¹. Die Aufgabenstellung lautete: ‚Male ein Bild zu den Personen (vielleicht auch Haustieren), Orten (wo du wohnst, spielst, lernst) und Beschäftigungen, die in deinem Leben eine große Rolle spielen: Schönes oder auch Ärgerliches/Trauriges in deinem Leben.‘ (Es folgte ebenso ein Hinweis zur Einzelarbeit und ‚Geheimhaltung‘.)

In den anschließenden Gesprächen steht wie bei den Materialcollagen auch zuerst das gemeinsame Entdecken im Vordergrund. Weitere Fragen werden im o.g. Sinne ergänzt. Um explizit die religiöse Dimension in Form der Gottesfrage ins Gespräch zu bringen, besteht ein Einstieg hier darin, verschieden große Punkte in sein Bild einzukleben, die – ‚wenn Gott ein Punkt in deinem Leben wäre ...‘ – dessen lebensweltliche Gegenwart andeuten sollen. Nachfragen richten sich auf die persönliche Bedeutung dieses ‚Punktes‘ im Leben.

b) Collagen (Schnipselcollage; Fotocoallage)¹⁰²

Da diese Techniken einen stärkeren Abstraktionsgrad erreichen bzw. auch eher projektiv arbeiten, sind sie zum Erschließen der dargestellten Bedeutung eng mit dem Persönlichen Gespräch verbunden bzw. in ein solches integriert. Beide Verfahren wurden erst ab 2003 eingesetzt.

Bei der sogenannten ‚Schnipselcollage‘ ist ein farbiges Blatt (DIN A4) als ‚Grundton‘ für das Leben gewählt worden. Darauf sind die sonst zu zeichnenden Inhalte, Personen, Orte etc. der Lebenswelt durch Buntpapierschnipsel zu versinnbildlichen, die je nach Beziehungslage und Bedeutung unterschiedlich gruppiert und zu einem roten Punkt in der Mitte – für die Person des Kindes – positioniert werden. Während des Gesprächs können die Positionen (Nähe/Distanzen) noch verschoben werden, bevor die Schnipsel festgeklebt werden. – Ein blauer Klebepunkt kann auch hier die Gegenwart (und Funktion) ‚Gottes‘ symbolisieren.

101 Der konkreten Poesie entlehnte Bildwortcollagen, bei denen sich der Inhalt, die (subjektive) Bedeutung der Worte deutlich in deren graphischer Gestaltung wiederfindet. (vgl. Szagun 2006, 75, Fußnote 91; dies. 2000a)

102 Hierzu gehört letztlich auch die Variante der Materialcollagen als ‚Lebensmetapher‘ (s.o.).

Die Fotocollagen entstehen, indem die Kinder aus einer Palette von diversen Fotos (etwa aus Zeitschriften) für ihre gegenwärtige Lebenssituation bedeutsame Bilder auswählen und anhand dieser darüber erzählen. – Bei einer Variante können zu dem Fotomaterial auch noch Buntpapier und Malutensilien verwendet werden.

c) Zeichnungen zum Lebensweg

Diese Technik ist im Rahmen der Unterrichtseinheit ‚Symbol Weg‘ (teilweise als Hausaufgabe) eingesetzt worden (erstmalig im Herbst 2000). (vgl. Szagun 2006, 79) Die Zeichnungen haben zwei Teile – zum einen wird in die von dem Kind zeichnerisch dargestellte Vergangenheit sondiert, zum anderen in die Zukunft, wie sie sich ihm/ihr mit allen positiven und negativen Erwartungen darstellt. – Diese Technik ist darauf angelegt, subjektiv wahrgenommene autobiographische Verläufe – gleichsam als Blick auf die eigene ‚Geschichte‘ – zu erheben.

d) ‚Schwarze Löcher‘

Diese Technik wird bei Szagun (2006) nicht weiter erläutert. Sie ist Bestandteil des Gesprächs zur Gottesmetapher. Mit Hilfe der Vorstellung von sogenannten ‚Schwarzen Löchern‘ soll versucht werden, „Phasen der Verzweiflung im Lebenslauf“ des Kindes aufzuspüren. – Hier ist äußerste Sensibilität gefragt. Das Kind hat deshalb die Möglichkeit, methodisch ‚geschützt‘ zu arbeiten, indem es symbolisch schwarze Papierstücke verschiedener Größe auswählen und auf ein weißes Blatt legen kann. (Es wurden nur die Umrisszeichnungen aufbewahrt.) Wie auch sonst, so gilt hier besonders, dass es vom Inhalt dieser ‚Schwarzen Löcher‘ im Gespräch nur so viel offenzulegen braucht, wie es gerade kann und will. – Unabhängig davon wird danach sondiert, welche Bewältigungsstrategien das Kind (seiner Erinnerung nach) verfolgte, als es aus dem ‚Loch‘ wieder herausgekommen sei, also beispielsweise, wer oder was ihm geholfen habe. Dabei wird in besonderer Weise ‚Gott‘ als Coping-Angebot ins Gespräch gebracht.

2.2.3 Klappcollage zum Selbstkonzept

Diese Technik dient dazu, Zusammenhänge zwischen dem Selbstkonzept, speziell dem Selbstwertgefühl und dem Gotteskonzept zu erfassen. Auf den Begriff des Selbstkonzepts (wie seinen Teilkomponenten) wurde

in dieser Arbeit bislang noch nicht eingegangen.¹⁰³ Zum Konzeptbegriff allgemein verweise ich auf Teil I (2.2.2).

Mit Szagun möchte ich hier Bezug nehmen auf Grom, der den „Aufbau und die Aufrechterhaltung eines hinreichenden positiven Selbstwertgefühls [als] ein Hauptmotiv menschlichen Erlebens und Handelns und eine grundlegende Entwicklungsaufgabe“ (ders. 2000, 160) ansieht und deren Lösung wesentlich darüber entscheide, sein Leben sinnvoll und befriedigend einzuschätzen. (vgl. ebd.) Das Selbstwertgefühl, von dem Grom spricht, versteht Szagun als (selbstbe-)wertende Teilkomponente des Selbstkonzepts. (vgl. dies. 2006, 84) Zur Konstitution des Selbstwertgefühls gibt Grom eine Theorie wieder, die vier Teilprozesse einbezieht:

1. Fremdbewertung
2. der eigene soziale Vergleich
3. die eigene Selbstbeobachtung
4. eine Bemessung des eigenen (tatsächlichen) Verhaltens an bestimmten Vorgaben, Erwartungen bzw. Idealen. (vgl. ders. 2000, 161)¹⁰⁴

Von den Faktoren, die das Selbstkonzept bestimmen, könne eine ‚positive Gottesbeziehung‘ zu einer wesentlichen Ressource werden, die besonders

103 Im Rahmen des Rostocker Forschungsprojektes möchte ich an dieser Stelle auf die Qualifikationsarbeit (Dissertation) von Astra Dannenfeldt verweisen, die den Zusammenhang zwischen Gottes- und Selbstkonzept ausführlich untersucht hat. – Zur Definition des Begriffs ‚Selbstkonzept‘ bezieht sich Dannenfeldt auf verschiedene Vorgaben aus der Selbstkonzeptforschung und fasst deren Kernaussagen wie folgt zusammen: „Das Selbstkonzept wird als ein zusammengesetztes System von multidimensionalen Einstellungen gegenüber der eigenen Person verstanden. Das Selbstkonzept entwickelt und wandelt sich in einer ständigen dynamischen Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt.“ (dies. 2009, 80f. [Hervorhebungen i. O. teilweise fett]; unter anderem mit Verweis auf Asendorpf, Jens B.: Psychologie der Persönlichkeit, Berlin ²1999; Deusinger, Ingrid M.: Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen [FSKN], Göttingen [u. a.] 1986; Huber, Stefan: Religiöse Selbstkonzepte im Spiegel der Repertory Grid-Technik, in Wege zum Menschen 54, 4/2002, 220–230; Mummendey, Hans D.: Psychologie der Selbstschädigung, Göttingen [u. a.] 2000).

104 Mit Verweis auf Filipp, S.-H.: Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für die Selbstkonzept-Forschung, in ders. (Hg.): Selbstkonzeptforschung, Stuttgart 1979, 129–152.

zum Aufbau und Erhalt eines ‚positiven Selbstwertgefühls‘¹⁰⁵ beiträgt – und umgekehrt, so Szagun. (vgl. dies. 2006, 85)¹⁰⁶

Die Technik der so genannten ‚Klappcollage‘ oder ‚Klappfigur‘ wurde ab 2004 in beiden Samples in Einzelgesprächen eingesetzt. Dabei standen aufklappbare Papierfiguren in unterschiedlichen Farben zur Verfügung, auf deren Außen- und Innenseiten je verschiedene Dimensionen des Selbstkonzepts repräsentiert werden konnten: außen zu beschreiben mit (I) der wahrgenommenen Fremdbewertung und (II) mit der gewünschten Außenwirkung, und innen kann (III) auf farbige Klebeschnipsel projiziert werden, „wie es wirklich sei“ (ebd.) und letztlich (IV), ob ‚Gott‘ es genau so oder anders ‚sehe‘.

2.2.4 Positionierungen

Unter dieser Überschrift werden alle Techniken zusammengefasst, bei denen das Kind eine bestimmte Figur bzw. ein Symbol oder ganze Gruppen davon aufzustellen hat. Dabei ist zum Teil die Wahl der Elemente, aber in jedem Falle deren gegenseitiger räumlicher Bezug, also der Ausdruck von Nähe oder Distanznahme, entscheidend.¹⁰⁷ Diese sogenannten Positionierungen finden ausschließlich im Rahmen von Einzelgesprächen statt,

105 Das Attribut ‚positiv‘ wird hier daran bemessen, wie förderlich die Gottesbeziehung und das Selbstwertgefühl in Bezug auf die Entwicklung des Kindes anzusehen ist. – Statt ein Gottes- oder Selbstkonzept an sich als ‚positiv‘ oder ‚negativ‘ zu bewerten, möchte ich eher von Ausgewogenheit (Ausbalanciertheit) der Konzepte sprechen. (vgl. diese Argumentation beim Gotteskonzept unter I.2.2.2.b)

106 Diese Aussage wird auch im Rahmen des von Leu entworfenen Sozialisationsmodells plausibel. Gelungene Sozialisation sieht er in der ‚Selbstständigkeit‘ (= ausgewogenes Selbstkonzept) des Individuums, das gleichzeitig eingebunden ist in seine biographische und gesellschaftliche Bedingtheit. Grundlegende Dimension eines so ausgerichteten Sozialisationsprozesses sieht er in der ‚Anerkennung‘, die das Individuum in den Modi von (I) grundlegender Anerkennung in Form emotionaler ‚Urvertrauen‘ stärkender Zuwendung/Liebe, (II) einer Gleichberechtigung und Autonomie stärkenden Anerkennung und von (III) einer solidarischen/sozialen (gegenseitigen) Wertschätzung erfährt, die je zur Ausbildung von ‚Selbstvertrauen‘, ‚Selbstachtung‘ und ‚Selbstwertschätzung‘ beitragen. (vgl. Leu 1996; hier genauer unter I.3.1.1) – Im Rahmen des Gotteskonzepts, wie es der Rostocker Studie als Vergleichsbegriff dient, lassen sich wesentliche Teile von Gotteserfahrung durch ebenjene grundlegend anerkennenden Dimensionen beschreiben.

107 Hinsichtlich der Bedeutung der Kriterien Nähe und Distanz verweist Szagun hier auf Grom (2000, 145), der darin wesentliche Kategorien in der Gottesbeziehung sieht und, was metaphorische Gehalte in Kinderzeichnungen betrifft, auf Schuster (2000, 150f.). Inwiefern aber beispielsweise Nähe eine tatsächliche (oder gewünschte) enge Beziehung zu einem Menschen ausdrückt, erschließe sich nur im Kontext.

um auch hier den Kontext der Aufstellung zu erhellen und deren Bedeutung zu ergründen. Die Elemente gelten im Gespräch nicht als fixiert, sondern deren Umstellung ist jederzeit zur Präzisierung, auch zum Andeuten von Entwicklungen oder unterschiedlichen Situationen möglich, sogar erwünscht.

Im Bereich psychologischer Diagnostik (und Therapie), besonders zur Wahrnehmung familialer Beziehungsstrukturen, sind aktuell auch Verfahren zu finden, die mit vergleichbaren (projektiven bzw. persönlichkeits-entfaltenden) Mitteln arbeiten.¹⁰⁸

Zu den Positionierungen in Sample A gehören folgende Module: (vgl. ebd. 87–91)

- Erst wird *eine Knetfigur* eingeführt, die das Kind selbst (etwa in seiner Haltung zu seiner Gottesmetapher) repräsentieren soll. – Später werden sechs *verschiedenfarbige Knetfiguren* verwendet, die je unterschiedliche *Affektlagen* darstellen sollen: gelb = ängstlich; rot = wütend; braun = traurig; grünlich = schuldbeladen; mehrfarbig = fröhlich; blau = nachdenklich.
- Bei Szagun ist keine Erklärung zur Wahl der Farb-Stimmungs-Kombination zu finden. – Nicht dass ihre Entscheidung willkürlich wirke, aber (mindestens intuitiv) sind auch andere Zuordnungen denkbar. – Wichtig erscheint hier jeweils die Aufgabenanleitung Szaguns an das Kind, welche Farbe es wie einzusetzen hat.
- Zudem findet eine breite Auswahl an *Puppenstubenfiguren* ihren Einsatz zur Repräsentation aller möglichen näheren Bezugspersonen (vor allem für die Eltern, Geschwister, Großeltern und Freunde). – Zusätzliche gesichtslose *Holzfiguren* stehen für weitere Personen des Lebensumfeldes des Kindes (wie Mitschüler, Lehrer).
- Nur für Sample A (auch erst ab 2006) standen (ausgehend von einer Erhebung zum Bibelkonzept) drei unterschiedlich große *Bibeln* zur Auswahl.
- Zur Symbolisierung von Gottesvorstellungen/-beziehungen der Kinder stellt Szagun sieben Gegenstände als *Gottessymbole* den Kindern zur

108 Vgl. Brähler (u.a. Hg.) 2002, 1323–1326: ‚Familienbrett‘ (Ludewig, K./Wilken, U., Göttingen 2000) und der ‚Familiensystemtest (FAST)‘ (Gehring, T.M., Göttingen 1998). – Anders als bei den Rostocker Untersuchungen werden hier genormte Aufstellungsunterlagen verwendet, die die Auswertungsergebnisse vergleichbarer erscheinen lassen und zum Teil auch für eine computergestützte Auswertung verfügbar machen.

Verfügung: Statue auf Plastikpodest = ‚Vater im Himmel‘; Matrioschka = ‚Mutter Erde‘; Tonbecher mit Zweig, Feder, Nüssen = ‚Quelle des Lebens‘; Batterie = ‚Energie‘; Teelicht = ‚Licht/Wärme‘; Klangschale = ‚innere Stimme‘; rotes Netz mit Bronzeengel = ‚Kraft der Verbundenheit/Liebe‘; – ferner ein schwarzes Tuch, unter das bei völliger Ablehnung bzw. Distanzierung einzelne oder alle Symbole verschwinden können. Bei manchen Untersuchungen treten auch aus spontanem Bedürfnis oder der Situation geschuldet weitere Symbole hinzu.

Die Auswahl dieser Symbole ist zum einen mit verschiedenen Unterrichtseinheiten verbunden, in denen die Symbole eingeführt wurden. Damit lassen sie sich zum anderen auf das (als Zielbegriff verstandene) Gotteskonzept der Rostocker Studie zurückführen. – Jedoch kann (besonders im Sample A) weder davon ausgegangen werden, dass alle Kinder den Religionsunterricht durchgängig besuchen konnten, noch dass die Symbole für jedes Kind die beabsichtigte theologische Konnotation erfahren haben. Trotzdem ist Szagun davon ausgegangen, dass mindestens „die Erfahrung von Liebe für sie einen Transzendenzbezug haben dürfte“ (ebd. 88)¹⁰⁹. – Wenn dies auch naheliegt, so kann m. E., nachdem, was in dieser Arbeit zu Religion/Religiosität gesagt wurde, nicht mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass auch nur eines dieser Symbole für bestimmte Kinder einen lebensrelevanten Transzendenzbezug darstellt. Die Symbole werden eben mit ganz unterschiedlichen Assoziationen und Sympathien verbunden. Am deutlichsten empfinde ich das selbst bei der Symbolfigur für ‚Vater im Himmel‘, die auf mich von vornherein schon einen ziemlich grimmigen, etwas götzenhaften – mithin den am wenigsten sympathischen Eindruck hervorruft. – Einer möglichen Klärung dieser Unbestimmtheiten dient allerdings auch hier das persönliche Gespräch.

Mit diesem umfangreichen Inventar können die verschiedensten Positionierungen durchgeführt werden, so z. B. von Knetfigur(en) zur Materialcollage, um als gestaltende Person die eigene Haltung gegenüber seiner Vorstellung von Gott auszudrücken oder seine Nähe und Distanz zu einem ausgewählten Gottessymbol oder zu allen sieben. Um familiäre und bezugspersonenorientierte Konstellationen zu erfassen, wurden Projektionsfiguren auch untereinander positioniert und diese wiederum zu den Gottessymbolen bzw. in ihrem Verhältnis zur Bibel bzw. Religion/Religiosität.

109 Mit Verweis auf Nipkow (Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990, 86f.), der sich dort wiederum auf eine Theologie von Eberhard Jüngel bezieht.

2.2.5 Fragebögen

Zu den bisher besprochenen visualisierenden Instrumenten, die mit Persönlichen Gesprächen verbunden sind, wurden auch Daten über weitgehend standardisierte Fragebögen erhoben. Szagun unterscheidet hier zwischen ‚gegenstandsbezogenen Fragebögen‘ und ‚psychologischen Tests‘. (vgl. ebd. 93–103) Der Unterschied liegt wohl darin, dass bei ersteren der Bezug der Fragen zum Untersuchungsgegenstand unmittelbar deutlich wird, während die Fülle der Items in den Tests die Forschungsabsicht nur über entsprechende Schlüssel erkennbar werden lässt. (Entsprechend steht es auch um die auswertenden Zugänge zu diesen Daten.)

a) gegenstandsbezogene Fragebögen

Die gegenstandsbezogenen Fragebögen versuchen unter anderem das Gebetskonzept der Kinder und deren -praxis zu erfassen, dann die Kommunikationsmöglichkeiten über religiöse Themen, Vorstellungen über ‚Wesen und Eigenschaften Gottes‘, Einstellungen zu bestimmten biblischen oder anderen Aussagen über ‚Gott‘ sowie später auch zum Bibelverständnis.

Die wesentlichen Kategorien zu Gebetskonzept und -praxis (Charakteristika des Betens, Wirkung von Gebeten, Häufigkeit und Anlässe) sind dem umfangreichen Forschungsinstrumentarium Kelevi Tamminens (Finnland) entnommen.¹¹⁰ Um die Einstellung der Hilfeeerwartung bei Bittgebeten zu erfassen, orientierte sich Szagun an Vorschlägen Groms (vgl. ders. 2000, 187).

Auch die Fragen zu Zeiten, Orten, Medien und Personen, in/mit denen über religiöse Themen gesprochen wird, gehen auf Tamminen zurück.

Der Fragebogen zu ‚Wesen/Eigenschaften Gottes‘ wurde ebenso bei dem finnischen Forscher eingesetzt. Um herauszufinden, inwieweit durch die ‚kulturelle Tapete‘ eines mehrheitlich konfessionslosen Kontextes zentrale Attributierungen (‚Wesen/Eigenschaften Gottes‘) weitervermittelt würden, ohne dass sie im Religionsunterricht so thematisiert worden seien,

110 Tamminens führte in Finnland eine Langzeitstudie (1 Basisuntersuchung 1974 + 3 Folgedurchgänge bis 1986) zur religiösen Entwicklung unter insgesamt knapp 1600 Schülern durch. Zum Einsatz kam eine Vielfalt weniger und stärker strukturierter Messinstrumente in Gruppen unter Einbezug des lebensweltlichen und religionssoziologischen Kontextes der Kinder, – persönliche Gespräche fanden allerdings nur in der 1. Klasse statt. Die Auswertung von Entwicklungslinien erfolgte in Querschnitten. (vgl. Tamminen 1993) – Zur Forschungsgeschichte der religiösen Kinderforschung verweise ich an dieser Stelle nochmals auf die Dissertation meiner Kollegin Ina Bösefeldt (2010).

hat Szagun auch diese Fragen einbezogen. (vgl. dies. 2006, 95f.) Dabei hat sie die ursprünglich vier Items etwas variiert und später auf bis zu 15 Items erweitert. Die Gründe dafür waren sowohl theologisch als auch vom Alter und den Reaktionen der Kinder auf die Fragen bestimmt.¹¹¹

Diese Fragebögen wurden in beiden Samples bis auf wenige Ausnahmen alle im Setting des Einzelgespräches eingesetzt, allerdings meistens ohne selbst thematisiert zu werden. Sie erheben keinen Anspruch auf quantitative Repräsentation. Oft ergänzen sie die Visualisierungen und Gespräche mit inhaltlich vergleichbaren, prägnanten Aussagen, – die aber eben in ihrer Kürze nur im biographischen Zusammenhang betrachtet werden können und so auch auf vergleichbare Weise Entwicklungen aufzeigen können. – Es kommt aber auch vor, dass ein Fragebogen Seiten des Kindes bzw. seines Gotteskonzeptes aufdeckt, die bislang nicht zur Sprache gekommen sind, sich aber auf diese schriftliche Weise äußern. In dieser Hinsicht erschließt solch ein Fragebogen sogar Neues.

b) *psychologische Tests*

Zu den von Szagun als ‚psychologische Tests‘ bezeichneten Fragebögen gehören unter anderem ein ‚semantisches Differenzial‘, ein ‚Kombi-Test zu Persönlichkeitsmerkmalen und Situations-Erleben‘ sowie der ‚Bochumer Bindungstest‘. (vgl. ebd. 97–103)

Das sogenannte ‚*semantische Differenzial*‘ stammt aus der sozialpsychologischen Forschung, ist aber etwa von Tamminen oder später von Bucher in der Religionspsychologie angewandt worden. (vgl. ebd. 97)

Grundlegend für dieses Instrument sei „die Annahme, dass Begriffe/Zeichen jeweils bestimmte Assoziationen hervorrufen, welche die semantische Bedeutung eines Zeichens beinhalten“ (ebd.)¹¹². Jedes Zeichen habe so eine bestimmte Position in einem ‚semantischen Raum‘, der bei aller individuellen Differenz als gleichartig für bestimmte Personengruppen, Gesellschaften vorausgesetzt werden könne. (vgl. ebd., ebenfalls mit Bezug auf Bucher) Anhand ‚objektspezifischer‘ adjektivischer Gegensatzpaare, die eine siebenstufige Skala bilden, könnten die individuellen Konnotationen

111 Denn beispielsweise ein Großteil der explizit kaum religiös sozialisierten Kinder aus Sample A „empfand die Formulierungen als missverständlich und forderte Erklärungen ein, statt schlicht den Bogen auszufüllen“ (Szagun 2006, 96).

112 Mit Verweis auf Bucher, A.: Einführung in die empirische Sozialwissenschaft, Stuttgart (u. a.) 1994, 73ff.

von Begriffen – also deren von der persönlichen Beziehung und Erfahrungen bestimmte Positionen im semantischen Raum – erhoben werden. Individuelle Assoziationen zu Worten wie ‚Gott‘, ‚Mutter‘ oder ‚Vater‘ könnten so bestimmt und ggf. im Zusammenhang (Korrelationen, Divergenzen) betrachtet werden.

Problematisch an dieser Methode finde ich bereits die Annahme eines quasi überindividuellen ‚semantischen Raumes‘. Doch – um Kommunikation überhaupt möglich erscheinen zu lassen – sind auch m. E. mindestens konvergierende Bedeutungspools anzunehmen. Schwieriger erscheint mir aber, im Blick auf die in Sample A untersuchten Begriffe Gott, Mutter und Vater geeignete semantische Gegensatzpaare auszuwählen, die für alle drei den gleichen semantischen Bezugsraum abstecken. Szagun macht selbst darauf aufmerksam, dass in Bezug auf ‚Gott‘ nicht von einer deskriptiven, sondern von einer metaphorischen Bedeutung ausgegangen werden müsse. (vgl. ebd. 97f., Fußnote 116) Ob der Fragebogen zum semantischen Differenzial aber dieser Intention gerecht wird oder bei den Kindern nicht doch häufiger die Vorstellung von faktischen ‚Eigenschaften Gottes‘ weckt bzw. dadurch irritiert, bleibt zu beobachten. Zudem wird es m. E. schwierig, wenn – gerade bei ‚Gott‘ – ambivalente Konnotationen zum Ausdruck gebracht werden möchten. Dafür steht auf der Skala lediglich die Mittelposition zur Verfügung, die aber leider nicht zwischen ‚weder/noch‘ und ‚teils/teils‘ unterscheidet. – Aufschlussreich sind an dieser Stelle auch immer die Kommentare, die Kinder auf diesen Fragebögen hinterlassen und ein reflektiertes Verhalten gegenüber unklaren bzw. irritierenden Vorgaben dokumentieren.

Der *‚Kombitest zu Persönlichkeitsmerkmalen und Situations-Erleben‘* wurde in Sample A zum Teil zweimal hintereinander eingesetzt mit je unterschiedlichen Bestandteilen. (zum Hintergrund vgl. Szagun 2006, 98ff.) Erhoben wurden insgesamt allgemeine demographische Daten, Angaben zum Medienverhalten sowie das Verhältnis zur Mutter, zum Vater und zu besten FreundInnen in Form der ‚erlebten Unterstützung‘ (je sechs Items auf einer vierteiligen Skala).

Unter der Überschrift ‚Wie siehst Du Dich selbst?‘ erfolgen Angaben zum Selbstkonzept, einerseits neun Fragen zum ‚Selbstwertgefühl‘ und andererseits vier Fragen zur ‚Selbstwirksamkeitserwartung‘ (jeweils auch auf einer viergradigen Skala). – Dem folgt ein Komplex zur ‚Kooperation

unter Mitschülern und zu Störungen im Unterricht', der aber in meine Auswertung nicht mit einbezogen wurde.

Den nächsten Teil bilden 50 Items zum Thema Angst unter den Aspekten 'Prüfungsangst', 'Manifeste Angst', 'Schulunlust' und 'soziale Erwünschtheit' (je mit einer ja/nein-Option). – Zum Schluss wurden noch 84 (ja-/nein-)Fragen aus einem Persönlichkeitsfragebogen einbezogen, der nach Verhaltensstilen ('emotionale Erregbarkeit', 'fehlende Willenskontrolle', 'Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt') und Motiven ('Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition', 'Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit', 'schulischer Ehrgeiz', 'Bereitschaft zu sozialem Engagement') sondiere.

Besonders für diesen Kombitest-Fragebogen stehen in der vorliegenden Arbeit keine realisierbaren, adäquaten Auswertungsmöglichkeiten zur Verfügung. Behelfsweise habe ich mir jedoch einen eigenen überblicksmäßigen Zugang zu den Rohdaten verschafft. Mehr dazu unter II.3.2.2.

Auch der '*Bochumer Bindungstest*' wird bei Szagun (2006, 101f.) ausführlicher vorgestellt. Hier soll der Verweis genügen, dass es sich um ein 'semiprojektives Verfahren handelt', bei dem die Kinder das vermeintliche Denken und Verhalten von Projektionsfiguren einschätzen sollen. Die für Jungen und Mädchen differenzierten Bögen enthalten entsprechende männliche oder weibliche Projektionsfiguren. Die insgesamt 105 Items spiegeln in elf unterschiedlichen Situationen bzw. Fragekomplexen die Beziehungen zu anderen Kindern oder den Eltern(-teilen) wider. – Die Auswertung dieses Bogens liefert eine Unterscheidung nach drei Bindungstypen: 'sicher', 'unsicher-ambivalent' und 'unsicher-vermeidend gebunden'.

Szagun weist – nicht unbegründet – darauf hin, dass insbesondere die Bindungserfahrung und das Beziehungsverhalten, aber auch die anderen Persönlichkeitsmerkmale in Wechselwirkung mit dem Gotteskonzept des Kindes stehen können. (vgl. ebd. 102) Insbesondere sind Aufschlüsse über dessen Gottesbeziehung zu erwarten. Hier stehen Hypothesen zur Debatte, die beispielsweise von einem Kompensationsverhältnis oder von einer Korrelation (bzw. Korrespondenz) zwischen Bindung und Gottesbeziehung ausgehen. (vgl. hier Kapitel I.3.2.2) – Insgesamt werden auch bei den persönlichkeits- und verhaltensorientierten Fragebögen häufig bislang unentdeckte Charakterzüge, Verhaltensweisen und Beziehungskonstellationen sichtbar. Diese ergänzen wiederum das lebensweltliche Bild des

Kindes um weitere Perspektiven und bilden letztlich auch weitere, kleine gewichtende Momente bei der sozialisatorischen Betrachtung im Modell von Struktur und Freiheit.

Mein eigenes Vorgehen in der Auswertung dieser Fragebögen ist unter II.3.2.2 dokumentiert. Sämtliche ausgefüllte Fragebögen, darauf sei schon hier verwiesen, sind für jedes Kind als pdf-Datei in der digitalen Dokumentation dieser Arbeit unter www.ket.garamond-verlag.de einsehbar. Lediglich der Bindungstest wurde nur als Blankobogen (für Mädchen) eingescannt, da hier die individuelle Dokumentation m. E. deutlich aus dem Fließtext meiner Einzelfallstudien hervorgeht.

Eine quantifizierende und vor allem querschnittsbezogene Auswertung der zuletzt besprochenen Fragebögen und Tests steht in vollem Umfang bislang noch aus. Die Antworten der gegenstandsbezogenen Fragebögen sowie Einzelergebnisse der Tests wurden aber bei der qualitativen Einzelfallauswertung einbezogen.

2.3 Zur bisherigen Auswertung

Transkription und Bündelung. Die Auswertung der einzelnen Untersuchungen und auch von Entwicklungsverläufen begann schon – worauf mehrfach hingewiesen wurde – im Gespräch mit den Kindern selbst.¹¹³ Während von den Materialcollagen Fotos (meist aus verschiedenen Perspektiven und ggf. Zuständen) in die Datensammlung eingegangen sind, sind die Gespräche wörtlich transkribiert worden.¹¹⁴ Diese Arbeit wurde teils von Szagun selbst, teils von einer kleinen Gruppe an MitarbeiterInnen übernommen, die mit je unterschiedlicher Tonband- und Arbeitsqualität am Werk waren. Zumindest wurde versucht, neben den verbalen Inhalten auch suprasegmentale Besonderheiten (z. B. fragender Melodieverlauf oder präzisierende Betonungen oder Flüstern) zu kennzeichnen, dazu paraverbale Äußerungen (wie Lachen, Stöhnen, Pausen) und, sofern von der Interviewerin selbst erfasst, auch non-verbales Verhalten (z. B. zeigende Gesten) sowie situative Umstände (etwa Störungen). – Diese Transkripte wurden und werden unter Beibehaltung eines hohen Anteils an Originalton verdichtet, etwa durch Bündelung

113 Zur bisherigen Auswertung insgesamt vgl. Szagun 2006, 105–108.

114 Von einigen Untersuchungen stehen – oft technisch und organisatorisch bedingt – nur ausführlichere Gesprächsprotokolle zur Verfügung. In einigen Fällen sind zu einem Bild auch nur wenige Notizen vermerkt worden.

bedeutungstragender Elemente, (angedeutete) Auslassung von (zum Teil unwesentlichen) Wiederholungen, Generalisierung/Zusammenfassung von Einzelaspekten oder Exkursen, die für sich genommen keinen Bezug zum Gesprächsthema oder zur Frage erkennen ließen. – Dieses Vorgehen lässt sich mit dem ersten (zusammenfassenden) Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vergleichen, – gleichwohl jener wesentlich stärker (in Tabellenform) reduziert. (s. o.) – Danach stehen natürlich die Originaltranskripte weiterhin zur Einsicht bzw. zum Vergleich zur Verfügung.

Auswertung im Forschungsteam. Danach erfolgte die Auswertung im interdisziplinären Forschungsteam in zwei Schritten. – Zuerst traf sich die Gruppe zu einer ‚Werkstrukturanalyse‘ der visualisierten (und chronologisch geordneten) Daten eines Kindes, um formale und inhaltliche Aspekte wahrzunehmen, ohne schon Näheres über das Kind erfahren zu haben. (s. o.) Im Vordergrund standen neben analytisch-beschreibenden Bemerkungen auch intuitive und empathische Assoziationen sowie vorsichtige Ansätze zur Deutung, die sich noch auf der Ebene des Bildgefüges bewegen. – Die Sitzung wurde mitgeschnitten und transkribiert.

Für ein zweites Treffen wurden sämtliche Gesprächstranskripte mit Bündelungen, weitere Daten sowie biographische Informationen im Voraus zur Verfügung gestellt. Für diese zweite Zusammenkunft lag auch das wörtliche Transkript der letzten Teamsitzung vor. – Anhand dieser Fülle von Informationen wurden etwaige Deutungsansätze relativiert bzw. bestätigt oder neue Interpretationen zu den Einzelwerken vorgelegt. Von Szagun wurden zudem noch Äußerungen von KlassenlehrerInnen oder Dokumente aus Elterngesprächen (vor allem mit Müttern) eingebracht. (vgl. Szagun 2006, 105) – Auch diese zweite Teamsitzung wurde zu jedem Kind aufgezeichnet und verschriftlicht.

Hinter diesem Vorgehen in zwei Schritten ist das strukturanalytisch-biographische Interpretationsmodell von Richter (1997) zu erkennen, wobei der zweite wiederum dem explizierenden Teilschritt von Mayrings qualitativer Inhaltsanalyse entspricht. Die zweistufige Erstauswertung im Team kommt der Forderung der qualitativen Sozialforschung entgegen, möglichst die Sicht anderer Forschungspersonen einzubeziehen. (vgl. Lamnek 1995 I) Denn hierdurch erfolgt eine Triangulation verschiedener Sichtweisen, die zum einen den Gegenstand aus mehreren personalen Perspektiven erschließt, (vgl. Kleinings 1995, Regel 3) und zum anderen hilft, die eigene Subjektivität zu relativieren und zu reflektieren. (vgl. insgesamt zur Methodologie II.1.2.2.c und 2.1.2)

Einzelfallstudien und Clusterung. Darüber hinaus gab es bei der Auswertung im Forschungsteam schon Ansätze, eine Gesamtentwicklung zu (re-)konstruieren. Dieses Bestreben wird gegenwärtig durch Szagun in darstellenden ‚Nachzeichnungen‘ fortgeführt. (vgl. Szagun 2006 und 2008)

In der Gruppe – wie auch in den vorliegenden Nachzeichnungen Szaguns – wurde und wird aber auch schon danach geschaut, inwiefern sich hinsichtlich bestimmter Aspekte und im Vergleich mit anderen Biographieverläufen etwaige Muster („Cluster“) feststellen lassen. – Diese Form der Inhaltsanalyse, die das Datenmaterial explorativ nach bestimmten übergreifenden Gesichtspunkten („Codes“) untersucht, bildet (nach Mayring) die Voraussetzung für die weitere inhaltsanalytische Arbeit. Denn hier bilden sich erste Kategorien heraus, die für eine weitere gezielte strukturierende Bearbeitung des Materials notwendig sind. (vgl. Lamnek 1995 II, 207.218)

Letztlich sollen diese Schritte der Auswertung des Rostocker Forschungsprojekts sowie religionspädagogischen Konzeptentwicklungen dienen.

3. Zur Auswertung in dieser Arbeit

Meine persönlichen Voraussetzungen und Motivationen als Forscher und meine Standortbestimmung innerhalb des Rostocker Forschungsprojekts wie auch mein grundsätzliches Vorgehen habe ich bereits ganz am Beginn dieser Arbeit darzulegen versucht. Im Folgenden möchte ich auf die Auswahl meines Samples eingehen, inhaltliche Kriterien für die Auswertung rekapitulieren und die Schritte meines methodischen Vorgehens erläutern. (Zu den Samples allgemein vgl. II.2.1.1)

3.1 Das Sample dieser Arbeit

Die Auswahl des hier auszuwertenden Samples lässt sich von mehreren Aspekten her begründen. – Vom gesamten Forschungsprojekt her ist es Ziel, so viel wie möglich von den Biographien der Kinder zugänglich zu machen, was aber, ob der Fülle der zu auszuwertenden Daten, auf absehbare Zeit nur von mehreren MitarbeiterInnen zu bewältigen ist, so dass von Vornherein eine Aufteilung der Kinderdaten vorgesehen war. – Dabei orientiert sich die Auswahl der Samples zum einen daran, jeweils ein möglichst breites Spektrum der untersuchten Rostocker Kinder zu repräsentieren (also im Hinblick auf Geschlecht, Schulart, Begabung und auf den spezifischen konfessionellen Hintergrund; vgl. Szagun 2006, 8f.). – Zum anderen sind bei der Zusammenstellung der Samples oder spezifischen Querschnittsuntersuchungen bestimmte Fragerichtungen leitend (z.B. Geschlechtsspezifik, Geschwisterkinder oder Kinder mit einem speziellen sozialisatorischen Hintergrund wie etwa aus kirchlichem Hause), so dass es in jenen Fällen zur Bildung sogenannter ‚Extremsamples‘ kommt. – Die Auswahl stützt sich dabei auf die Erkenntnisse, auf sich abzeichnende Muster bei der Auswertung, die bereits im Forschungsteam stattgefunden hat.

Für die Auswahl des vorliegenden Samples ist vor allem ausschlaggebend, dass – aus der Sicht des Modells religiöser Sozialisation – in vergleichbarem konfessionslosen Kontext ein möglichst breites Spektrum aus dem Zusammenspiel von Fremd- und Eigenstrukturierung (also strukturierenden und freiheitlichen Elementen) repräsentiert ist. Um eine

annähernd gleiche schulische Sozialisation vorauszusetzen, stammen alle Kinder der hier unternommenen Einzelfallstudien aus Sample A. Dadurch war es (im Vergleich zum Sample B) auch möglich, Daten der Kinder zu erhalten, die über die Grundschulzeit hinausreichen und einen Verlauf von etwa sieben bis neun Jahren dokumentieren. Vereinzelt wurden noch in der jüngsten Vergangenheit 2007/2008 Daten erhoben.

So wurden – mit dem Vorwissen aus der bisherigen Auswertung – aus einem Pool von zu bearbeitenden Kindern nacheinander acht so ausgewählt, dass zunächst je zur Hälfte Mädchen und Jungen dabei waren. Um eine angemessene sozialisatorische Streuung zu gewährleisten, wurde auch auf die Verteilung hinsichtlich der konfessionellen Bindung geachtet: So gibt es in meinem Sample vier ungetaufte Kinder und vier getaufte. Hinsichtlich der Mitgliedschaftsverhältnisse bzw. der weltanschaulichen Hintergründe gibt es in diesem Sample sowohl vergleichbare als auch sehr unterschiedliche Voraussetzungen. Das gilt auch für die intellektuellen bzw. sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und deren familiäre Konstellationen. – Alle vereint jedoch die gleiche Schule mit ihrem etwas besonderen Profil sowie letztlich der konfessionslose gesellschaftliche Kontext, in dem sie aufwachsen.

Es versteht sich fast von selbst, dass mit den hier erarbeiteten Einzelfallstudien keine quantitative Repräsentativität erzeugt werden kann und soll. Vielmehr – und damit teile ich das Anliegen des Forschungsprojekts insgesamt – soll zuallererst in die Tiefe von individuellen religiösen Biographien sondiert werden. Erst auf dieser Basis und in der Zusammenschau von Einzelverläufen und theoretischem wie empirischem Hintergrundwissen zeichnen sich auch überindividuelle Muster ab. – Sollten ursprünglich auch mehr als doppelt so viele Kinder in das Sample dieser Arbeit einfließen, so hat sich in dem begrenzten Zeitrahmen bald gezeigt, dass aufgrund der qualitativen Tiefgründigkeit, die auch mit jeder einzelnen Studie etwas gewachsen ist, das Sample reduziert werden musste. Anhand der Reihenfolge der Kinder, die mein Sample umfasst, lässt sich also auch gleichzeitig eine Entwicklung im Forschungsprozess dokumentieren.

Die Kinder des Samples dieser Arbeit werden im Folgenden kurz vor ihrem allgemeinen sozialisatorischen (familiären und konfessionellen) Hintergrund vorgestellt, Ein paar wenige Informationen zu einem Eindruck, den die Kinder hinterlassen, und etwas zu deren Teilnahme an der Untersuchung runden diese Vorstellung ab:¹¹⁵

115 Diese Vorstellung ist weitgehend den ausführlicheren ‚biographischen Vorinformationen‘ entnommen, die jeder Einzelfallstudie voranstehen. – Eine Bilanz speziell zum

1) *Erwin*.¹¹⁶ Erwins Eltern (Computerfachmann und Musiklehrerin) sind zu Beginn der Untersuchung beide konfessionslos, er selbst auch. Es bestehen aber noch Reste einer religiösen Prägung. Sein jüngerer Halbbruder¹¹⁷ wurde auch getauft. Nach der Trennung seiner Eltern lebt Erwin mit seinem Bruder¹¹⁸ bei der Mutter. Später am Ende der Untersuchung lässt diese sich auch taufen. Aber auch esoterische Einflüsse liegen ihr nicht fern. Sie sieht sich selbst ‚auf der Suche‘. – Seine Mutter sieht in ihm einen eigenständigen Jungen, der aber auch schon immer etwas verschlossen und eigenbrötlerisch gewesen sei. – Er zeigt dennoch hohes Reflexionsvermögen, und die Gespräche mit ihm fallen sehr ausführlich und überdurchschnittlich phantasie- und materialreich aus, häufig mit Bezug auf technisch und mythologisch anmutende Systeme.

Erwin nimmt ab Klasse 2 an der Studie teil und wird regelmäßig bis zur 9. Klasse begleitet (und über diese Untersuchung hinaus bis in Klasse 11). Es gab auch noch jüngst Kontakte. Der Junge hatte lediglich von der 2. bis 4. Klasse die Möglichkeit, den Religionsunterricht zu besuchen. Nach der 8. Klasse wechselt er auf ein staatliches Gymnasium (und kommt in Klasse 11 jedoch wieder zurück).

2) *Alma*. Für eine konfessionelle Mitgliedschaft von Almas Eltern gibt es keinerlei Hinweise. Sie hat noch eine jüngere Schwester. Ihre Mutter arbeitet als Verkäuferin. Der Vater (beruflich bei der Bundeswehr, später Beamter) ist wenig zu Hause, später verlässt er die Familie und der Kontakt zu ihm verblasst zunehmend. – Sabrina begegnet anfangs als sehr stilles, schüchternes, aber nicht weniger intelligentes Mädchen, das seine Freiheiten sucht.

religiösen Sozialisationsprozess ist am Ende jeder Studie zu finden. Für eine weiterführende Beurteilung im ‚Modell von Struktur und Freiheit‘ ist auf die Formulierung der Erträge in Teil III zu verweisen.

- 116 Eine ausführlichere Nachzeichnung dieses Jungen findet sich bereits in Szagun 2006, 255–279. Grundlage für meine Einzelfallstudie ist jedoch ebenfalls zuerst der Originaldatensatz selbst. – Szagun gibt den O-Ton und die biographische Einbettung des Jungen jedoch umfassender wieder. Dadurch ist es mir bei Erwin möglich, mich gleich stärker auf die Linien zu konzentrieren, die mir vor dem Hintergrund des Modells von Struktur und Freiheit besonders aussagekräftig erscheinen.

Durch den zweifachen Zugang zur religiösen Biographie dieses Jungen bietet sich hier die seltene Möglichkeit, – außerhalb der protokollierten Vorbetrachtungen im Forschungsteam – zum Vergleich zwei vollständig ausformulierte Perspektiven auf ein- und dieselben Daten vorliegen zu haben.

- 117 Der Sohn seines Vaters mit dessen neuer Frau.

- 118 Gemeinsames Kind seiner leiblichen Eltern.

Sie entdeckt das Lesen für sich und engagiert sich als Rettungsschwimmerin. Sie drückt sich gern in Bildern von Natur und Leben aus.

Alma wurde ab Klasse 3 begleitet, erscheint aber zu den letzten Untersuchungen in der 8. Klasse nicht mehr. Erst in Klasse 11 erfolgt noch einmal ein längeres Gespräch. Religionsunterricht hatte sie nur kurzzeitig in der 3. und 4. Klasse.

3) *Sabrina*. Sabrina gehört mit ihrer ganzen (fünfköpfigen) Familie zur ‚Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage‘ (Mormonen). Sabrinas Familienleben wie ihr gesamter restlicher Alltag werden bis in die Schule und Beziehungen hinein sehr von ihrer Kirchenzugehörigkeit bestimmt. – Die Eltern sind im technischen, musischen bzw. pädagogischen Bereich höher gebildet und beschäftigt. Alma hat auch noch zwei ältere (zum Teil hochbegabte) Geschwister. Wenn auch ihre eigenen schulischen und musikalischen Leistungen nicht herausragen, so vermittelt sie doch auf den ersten Blick einen kompetenten, beredten und in gewisser Hinsicht sogar reflektierten Eindruck. – Doch bei Sabrina tauchen teilweise auch sehr spannungsreiche und abgründige Seiten auf. Trotz elterlicher Liebe zeigt sie ein geringeres Selbstvertrauen und bedarf mehr als ihre Geschwister der Anerkennung und Wertschätzung.

Das Mädchen nimmt von der 2. bis zur 10. Klasse an der Untersuchung teil (einschließlich der Wiederholung von Klasse 8). Sie besuchte den Religionsunterricht in der 2. bis zur 4. Klasse sowie wahrscheinlich später noch einmal in der 9.

4) *Arne*. Die Eltern dieses Jungen (und eines jüngeren Sohnes) sind in einem römisch-katholischen Elternhaus (in Westdeutschland) aufgewachsen, in dem der Glaube aber kaum praktiziert wurde. Inzwischen sind sie aus ihrer Kirche ausgetreten. Doch die Mutter zeigt sich gegenüber der Untersuchung aufgeschlossen. Beide Eltern sind auf je unterschiedlichen Wissenschaftsgebieten promoviert. Sie legen auch bei ihren Kindern Wert auf ein kritisches Denken, das wissenschaftlich und politisch Verantwortung zeigt und schon innerhalb der Familie Problemlösungsstrategien erarbeitet. Auch die ausführlichen Gespräche mit dem Jungen wirken zunehmend reflektierter. Seine Rede wirkt bedächtig und prinzipienorientiert. Auf der gefühls-, erfahrungs- und beziehungsorientierten Seite hinterlässt er eher einen etwas kargen, fast bedürftigen Eindruck.

Dieser Junge ist bei den Untersuchungen über neun Jahre, also von Klasse 1 bis 9, dabei. Den Religionsunterricht besucht er allerdings nur von der 1. bis zur 4. Klasse.

5) *Kerstin*. Die Eltern dieses Mädchens sind Mitglieder der Evangelischen Kirche, und auch Kerstin ist getauft und konfirmiert und hat (wenn auch eher losen) Kontakt zur Gemeinde(-jugend)-gruppe. Sie spricht von ihrer Patentante, sie singt im Chor einer namhaften Kantorei und hat auch Freundinnen mit kirchlichem Hintergrund. Ansonsten sind in Bezug auf die Familie keine Zeichen einer gelebten Religiosität zu erkennen. Die Mutter der Familie ist an einer Musikschule, der Vater bei der Zeitung tätig. Kerstin ist die Älteste von drei Geschwistern. Sie wird als intelligent eingeschätzt. Sie mag das Landleben und verbringt viel Zeit mit Pferden. Von ihr bleibt der Eindruck eines Mädchens, dem es nicht so leichtfällt, aus sich heraus- und in sich hineinzugehen.

Kerstin kommt erst ab Klasse 3 an die Schule des Samples und nimmt bis Klasse 9 an den Untersuchungen teil, allerdings nicht durchgängig: In der 8. setzt sie aus. Sie hatte dann in der 3. und 4. Klasse Religionsunterricht erhalten, danach vermutlich erst ab Klasse 9 wieder.

6) *Ortwin*. Ortwin wächst in einer kirchlich sozialisierten Familie auf. Seine Mutter ist Pastorin. In ihrer Erziehung sei ihr eine bewusste Umsetzung christlicher Werte wichtig.¹¹⁹ Ortwins Vater hat einen gestalterischen Beruf. Über seinen Papa hat der Junge noch zwei etwas ältere Stiefschwestern, die allerdings entfernt leben. Der Junge wächst als Einzelkind auf. Die Familie wohnt in einem Haus auf dem Land unweit der Stadt. Ortwin spielt Klavier und trainiert seit der 3. Klasse Karate. Schutz und Sicherheit sind ihm ziemlich wichtig.

Ortwin hat erst einen kirchlichen, dann einen waldorfpädagogischen Kindergarten besucht, und ab Klasse 1 gehört er zum Untersuchungssample bis zur 7. Klasse. Er erhält Religionsunterricht bis zur 4. Klasse. Ab Klasse 8 wechselt der Junge auf eine andere Schule, die sich in christlicher Trägerschaft befindet und wo er auch wieder das Fach Religion besucht.

7) *Tamar*. Dieses Kind kommt aus einem kirchlich geprägten Elternhaus. Die Mutter arbeitet als Religionslehrerin, der Vater ist Pastor. Tamar hat noch einen (5 Jahre) älteren und einen (9 Jahre) jüngeren Bruder. Die Familie lebt im weiteren Umland der Stadt. – Tamar wird von ihrer Umwelt als offen und unterhaltsam wahrgenommen, und auch in den Gesprächen fällt es ihr offenbar nicht schwer, von sich zu erzählen. Sie reitet und singt

119 Ein Gespräch mit der Mutter habe ich nach Abschluss der Untersuchung (als Ortwin bereits in Klasse 9 ist) selbst führen können.

gern. Nicht selten wirkte sie im Gespräch auch impulsiv und etwas pragmatisch.

Tamar ist ab der 1. Klasse bei den Untersuchungen dabei. Ab Klasse 4 besucht sie dann die Schule in ihrem Wohnort. Die Gespräche finden ab da nur noch seltener bei ihr zu Hause statt. Der Kontakt bricht später ab, als die Familie ins Ausland zieht. – Über ihre Teilnahme am Religionsunterricht kann hier nicht viel mehr gesagt werden, als dass sie bis Klasse 3 an dem Angebot teilnimmt. (Nach Informationen von Szagun hatte Tamar jedoch auch darüber hinaus Religionsunterricht.)

8) *Thaddäus*. Thaddäus wächst in einer konfessionslosen Familie auf. Seine Mutter ist ausbildend und später selbstständig tätig (in der Gesundheits- und Körperpflegebranche). Der Vater ist Ingenieur. Er erkrankt während der Untersuchung schwer, genest aber den Umständen entsprechend wieder. Der Junge hat noch eine vier Jahre ältere, geistig behinderte Schwester. – Vor dem Hintergrund seiner teilweise sehr schwierigen familialen Situation irritiert Thaddäus zwar anfangs durch ambivalente Verhaltensweisen, wirkt aber zunehmend sozial und kommunikativ kompetent. Er kann sich beispielsweise gut in andere hineinversetzen. Auch Computertechnik spielt für ihn eine ziemlich wichtige Rolle.

Thaddäus gelangt erst Ende der 2. Klasse zum Sample und wird bis zur 10. Klasse begleitet. Aufgrund seiner Leistungen wird er stärker an ein höheres Lernniveau herangeführt. An der Schule erhält er auch Religionsunterricht bis in Klasse 4.

Es sei noch bemerkt, dass ich die Kinder (bis auf Ortwin und dessen Mutter) bislang nicht persönlich kennengelernt habe. Einerseits bedaure ich dies, da mein eigener Eindruck sicher noch weitere Nuancen hätte einbringen können. Andererseits habe ich bei dem Treffen mit Ortwin gemerkt, wie schwierig es ist, wenn man zwar das Kind aus den Daten bis ins Private kennengelernt hat, aber ihm dann gleichsam nur als Forschungsperson gegenübertritt, weil sonst keine Beziehung weiter besteht. Ohne eine gewachsene Vertrauensbasis entsteht hier der Eindruck eines sehr großen Ungleichgewichts („der Forscher weiß alles von mir; ich aber kenne den gar nicht“), was eine äußerst disparate, heikle Situation entstehen lässt.

3.2 Methodisches Vorgehen

Die Methodik muss wie bei der Erhebung so auch bei der Auswertung den zu erfassenden Gegenständen im engeren Sinne entsprechen, also den Kriterien, auf die hin die Kinderdaten untersucht wurden und ausgewertet werden. – Im weiteren Sinne, in dem der neueren Kinderforschung, muss das methodische Vorgehen die Wahrnehmung der Persönlichkeit und des Lebenskontextes eines jeden Kindes ermöglichen.

Das methodische Vorgehen folgt damit im Wesentlichen den hier erarbeiteten Grundlagen, im Besonderen der unter II.1.2.2.c vorgestellten ‚Verstehstriangulation‘ von Hülst (2000). Bei der ‚wissenschaftlich angeleiteten Verstehenslogik‘ (bei Hülst Punkt 3) orientiere ich mich wiederum an der qualitativen Inhaltsanalyse (nach Mayring)¹²⁰ bzw. am strukturanalytisch-biographischen Interpretationsmodell von Richter (1997). – Wissenschaftliches Verstehen und Interpretieren braucht aber auch inhaltliche Kriterien, auf die hin es orientiert ist bzw. sich rückbezieht. Diese werden zunächst erläutert.

3.2.1 Inhaltliche Auswertungskriterien

Inhaltlich sind die Auswertungskriterien von den Anliegen dieser Arbeit bestimmt. Die Kriterien, die hinsichtlich der Interpretation und Beurteilung der analysierten Daten angelegt werden, ergeben sich sowohl aus der hier vorgestellten Auffassung von Religion bzw. Religiosität (vgl. I.1) und den damit verbundenen Desideraten als auch aus den Voraussetzungen zum Gotteskonzept (vgl. I.2). – Allem voran aber werden die Kinderdaten nach dem Modell religiöser Sozialisation (vgl. I.3) sondiert, gedeutet und beurteilt. Der grundlegende Charakter dieses Modells wurde im ersten Teil dieser Arbeit sowohl an theoretischen Überlegungen wie auch empirischen Beispielen dargelegt. Von daher tritt es als ‚unabhängiges‘ Kriterium an die Daten heran. – Andererseits speist sich das Modell (wie auch Religionsbegriff und Gotteskonzept) gerade aus den Fragen und Strukturen der Rostocker Daten selbst. (s. o. die explorierende Phase im Forschungsteam, wo sich erste Cluster abzeichneten) Es werden hier also keine Fragen gestellt, die nicht selbst vom Forschungsgegenstand bzw. von der Datenlage

120 Vgl. Zimmermann 2006; vgl. auch die durchaus kritische Darstellung von Mayring bei Lamnek 1995 II, 207–218. Letzter wirft Mayring vor, ob seiner reduktionistischen Tendenzen „der Methodologie quantitativer Forschung nachzueifern“ (ebd. 217). – In dieser Hinsicht versuche ich eigene Akzente zu setzen.

und deren Wirkung her aufgeworfen wurden. (Freilich sind die Daten nicht mit einer unabhängigen Größe oder gar den Kindern selbst zu verwechseln. Denn die *Datenlage* – das impliziert schon der Begriff – wurde schon wesentlich durch die Anlage der Forschung bestimmt.)

Mit dem Modell religiöser Sozialisation als inhaltlichem Kriterium basiert diese Auswertung zu einem wesentlichen Teil auf einem sozialisationstheoretischen Ansatz,¹²¹ wie ihn Geulen (2002 und 2005) vertritt (im Vergleich zu anderen Forschern, die beispielsweise psychologische Entwicklungstheorien oder psychoanalytische Erklärungsansätze in der Kindheits- und Jugendforschung vortragen oder sozialökologische, gesellschafts- oder geschlechtertheoretische Perspektiven zum Ausgangspunkt nehmen). Zu dem sozialisationstheoretischen Ansatz treten aber noch religionssozioologische/-psychologische und theologische Perspektiven hinzu, die – wie eben erläutert – durch den hier erarbeiteten Religionsbegriff (vgl. Kapitel I.1.1.4), durch das vorgestellte Gotteskonzept (vgl. I.2.2.2) aber auch wiederum mit der Frage nach einer ausbalancierten religiösen Sozialisation (vgl. I.3.1.3) eingebracht werden.

Mögliche Leitfragen orientieren sich an dem Fazit zu Teil I und damit am Thema dieser Arbeit. Solche Fragen lauten beispielsweise:

Wie ist das familiäre Netzwerk von (religiöser/weltanschaulicher) Sozialisation zu beschreiben, in das das jeweilige Kind eingebunden ist (oder das es gerade entbehrt)? Wie ausbalanciert sind Strukturen und Freiräume dieses Netzes? Wo erfährt das Kind Resonanzen auf eigene religiöse Vorstellungen bzw. Erfahrungen? Wo wird es zum ‚Mitschwingen‘ veranlasst? Welche Rolle spielt dabei die konfessionelle Einbindung der Familie? – Und wie wirken sich diese Konstellationen auf die religiöse Verfasstheit und Entwicklung des Kindes aus, speziell auf seine Gottesvorstellungen und -beziehung? Und umgekehrt: Welche Ressourcen bieten ihm religiöse bzw. Gotteskonzepte bei der Bewältigung seines Lebens?

Diese Leitfragen sind als Beispiele und nicht als vorgegebene Thesen zu verstehen. Sie haben vielmehr offenen, sondierenden Charakter und formulieren sich – immer mit Bezug auf die o. g. inhaltlichen Kriterien – in jeder Einzelfallstudie individuell aus.

121 Vgl. auch Heinzels Auflistung und Beschreibung dieser Perspektive in dies. (2000), 31.

3.2.2 Schritte der Auswertung

Für die Auswertung im Einzelnen haben sich vor dem Hintergrund der Methodologie und im praktischen Arbeitsprozess die folgenden Verfahrensschritte herauskristallisiert, die hier aus der Rückschau dargestellt werden:

a) *Vorarbeiten*

Bild und Text. Die Vorarbeiten dienten der Sichtung der gesamten Datensammlung zu einem Kind und dem Erstellen einer tabellarischen Übersicht. Mit oft nicht geringem Aufwand musste zunächst eine historische Bestandssicherung erfolgen. Denn die immense Fülle der Daten wurde gerade bei Sample A über viele Jahre hinweg gesammelt und von verschiedenen MitarbeiterInnen bearbeitet. Die Dokumente mussten aber auch zu allen Untersuchungen und Auswertungen selbst wieder zur Verfügung stehen. So konnte (leider) nicht immer garantiert werden, dass allein die Papiere (Fotos, Originalzeichnungen, Transkripte, Bündelungen usw.) vollständig, übersichtlich und in ungestörter Reihenfolge vorlagen. Unter den gleichen Umständen wurde parallel noch eine umfassende digitale Datensammlung angelegt (und auf verschiedenen Trägern gesichert). Diese galt es ebenfalls zu sichten und mit der analogen Akte abzugleichen und ggf. gegenseitig zu ergänzen.

Mit Hilfe einer Tabelle wurden das Material chronologisch und thematisch strukturiert und erste, spontane Assoziationen festgehalten. Die Zusammenhänge innerhalb eines Dokuments bzw. im Gesamtverlauf während, beginnt bereits hier ein erster Reduktionsprozess auf bedeutungstragende Aspekte (als Teil einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse). Für die Selektion relevanter Informationen sind die inhaltlichen Kriterien maßgebend, dazu die Fragen, die in jeder individuellen Entwicklung selbst aufgeworfen werden. (s. o.) Darüber hinaus ist für die grundsätzliche Einordnung bzw. Bewertung des Gehalts einer Aussage immer auch zu beachten, in welchem sprecherischen Kontext das Kind sich selbst äußert.

Gemeint ist hier, ob der ‚Sprechakt‘ „aus der subjektiven Sicht des Kindes ein ‚sinnvoller‘ Beitrag zum Thema sein will“ (Zimmermann 2006, 115) oder nicht. Zimmermann versucht auf diese Weise „Zufallsäußerungen, Nonsense und Provokation“ (ebd.) sowie reine ‚Geschwätzigkeit‘ oder eine Antwort aus Gefälligkeit auszuschließen, um gleichsam die ‚Spreu vom Weizen zu trennen‘. – Gegen eine solche möglicherweise zu stark sachbezogene Filterung ist einzuwenden, dass gerade auch im scheinbar ‚bloß‘

provokativen, geschwätzigen oder gefälligen Reden indirekt eine relevante Kundgabe des Kindes enthalten sein kann – zumindest erfährt man auch auf diese Weise etwas *über* das Kind oder seine Beziehung zum Gesprächsgegenüber. Das gilt insbesondere auch für scherzhafte oder ironische Äußerungen.

Die Tabelle habe ich zunächst – dem Entwicklungsverlauf der einzelnen Dokumente folgend – mit einer chronologischen Gliederung (Zeilen) versehen. Als zweite Gliederungsebene wurden die inhaltlichen Kriterien in Form des Modells von Struktur und Freiheit eingebracht. Dazu habe ich vier Spalten eingerichtet (wobei die mittleren beim Ausfüllen verbunden sind). Eine weitere Spalte stand für eigene Assoziationen und Anmerkungen zur Verfügung.

Der Tabellenkopf lässt sich mit den ersten Zeilen etwa folgendermaßen darstellen:

Quelle/ Chronologie	eig. Assoziat., Anmerkungen	Tendenz zur Überstruktur.	STRUKTUR (Fremdstruktur)	FREIHEIT (Eigenstruktur)	Tendenz zur Unterstruktur.
biograph. Inform. *(Geb.)					
Kl. 1 mg1 (Alter) (3/19...)					

In die freien Zellen wurden dann stichwortartig Inhaltsangaben zu den Visualisierungen und Gesprächen sowie prägnante Sätzen bzw. Zitate eingetragen. Dabei habe ich bereits versucht, inhaltliche Tendenzen zwischen ausbalancierter Sozialisation und Anzeichen auf Über- bzw. Unterstrukturierung festzuhalten.

Während in der Modelltabelle die Daten erstmals wirklich strukturiert wurden, habe ich auch darauf geachtet, dass die Eigenart der Daten nicht einfach in ein vorgegebenes Schema ‚gepresst‘ wird (auch wenn das Schema mit aus den Daten selbst stammt). Sondern gleichzeitig wurde auch anhand der Daten immer wieder das Modell korrigiert. Damit nähert sich letztlich die Theoriebildung mehr der Wirklichkeit an und umgekehrt werden der empirischen Wirklichkeit exaktere Begriffe zur Verfügung gestellt, sie wird verstehbarer.

Diese Tabelle diente als Leitfaden für die Darstellung einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse. Ich verstehe sie als ein erstes Konstrukt, das mir

in erster Linie einen Datenüberblick verschafft, auf den ich immer wieder zurückgreifen kann. Inhaltlich wurde eine solche Tabelle oft mehrfach auch durch handschriftliche Anmerkungen überarbeitet. Sie ist deshalb (hier) nicht zur Präsentation geeignet, sondern ist als persönliches Hilfsmittel zu verstehen.

Hinweise zur Aufarbeitung und Wiedergabe des Bildmaterials. Das Bildmaterial wurde nach seiner thematischen und chronologischen Einordnung digitalisiert, aufgearbeitet und anonymisiert. D. h. alle Namen, Orte und Zeiten, die einen Hinweis auf die personale Identität geben könnten, wurden (wie in den Texten auch) soweit als notwendig und möglich entfernt.

Die Scans der Fotos und Zeichnungen wurden einheitlich betitelt. Eine wesentliche Auswahl erscheint – nach Kindern und Schuljahren geordnet – zu diesem Band als Beiheft sowie in der digitalen Dokumentation im Internet unter www.ket.garamond-verlag.de.

b) Darstellung und Interpretation

Einleitend zu jedem Kind werden einige *biographische Vorinformationen* gegeben. Sie beinhalten kurze Angaben zu seinem familialen (ggf. religiösen/weltanschaulichen) Kontext. Diese ersten Zeilen möchten aber auch etwas von der charakterlichen Wirkung vermitteln, die das Kind bei seiner Umwelt und in der Untersuchung hinterlässt. Ohne dem eigenen Eindruck eines anderen Lesers oder (m)einer Interpretation etwas vorwegnehmen zu wollen, sollen diese wenigen Informationen helfen, zumindest von einem Umriss des Kindes und seiner Lebenswelt, gleichsam von einem Setting, ausgehen zu können, in dem sich der ‚Fall‘ entwickelt.

Danach erfolgt die Erarbeitung chronologisch nach Klasse und Datendokument mit Angabe des Alters (Lebensjahr, Monat). Da die Visualisierungen unmittelbar mit dem nachfolgenden Gespräch verbunden sind, werden sie auch als verknüpft Dokument wiedergegeben.

‚Verdichtende‘ Wiedergabe der Daten. Um jedes Kind (bzw. dessen anonymisierte Daten) zuerst selbst zum ‚Sprechen‘ kommen zu lassen, zeigt die Auswertung zunächst einen umrahmten Text, der zu Beginn oft das visualisierende Material in seiner Gesamtstruktur wahrnehmend beschreibt und, damit verflochten oder dem folgend, möglichst viel prägnanten (inhaltlich gebündelten) ‚Originalton‘ aus dem Gespräch wiedergibt. Hier werden die einzelnen Stichpunkte aus der Tabelle aufgegriffen und in ihrem Zusammenhang zur Geltung gebracht. Die Textbasis, auf der

gearbeitet und auf die sich immer wieder rückbezogen wurde, bildete das Originaltranskript. Bereits vorhandene Bündelungen dienten dem Abgleich bei schwer verständlichen Stellen oder wurden herangezogen, wenn kein wörtliches Transkript (mehr) vorhanden war.

Die Entfaltung dieses Materials bewahrt einerseits in der Darstellung die Offenheit und Weite, um das Kind (durch die Daten) in seiner Individualität und seiner biographischen Gesamtentwicklung selbst wirken zu lassen.¹²² Damit wird es in gewissem Maße auch einer sekundären Urteilsbildung beim Lesen dieser Arbeit zugänglich gemacht. – Aber andererseits erfolgte die Zusammenstellung des Materials auch als Teil der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, da die Datenfülle reduziert und ‚verdichtet‘ werden musste, um sich auf bestimmte Aspekte zu konzentrieren.¹²³ Diesem Anliegen wurde schon mit der Erarbeitung der tabellarischen Übersicht zu entsprechen versucht, die hier Hilfestellung leistete. (s. o.)

Die in der Schrifttype Helvetica gesetzten Abschnitte enthalten also direkt und indirekt zitierende sowie stärker beschreibende und zusammenfassend wiedergebende Textelemente, die versuchen, noch ganz auf der Ebene des Bildes bzw. des Gesprächstextes zu bleiben. Im Folgenden werden einige erklärende Beispiele gegeben:

Die kleinen **Überschriften in Fettdruck (mit Zahlenangaben)** enthalten das Schuljahr (nur beim ersten Dokument der jeweiligen Klassenstufe) und die Bezeichnung des Dokuments (Titel) samt einer Altersangabe in Klammern (Jahre, Monate), z. B. **Gottesmetapher (7,3)**.

Direkte Zitate sind durch „doppelte Anführungszeichen“ gekennzeichnet, darin können weitere Hervorhebungen enthalten sein:

- Betonungen – falls vom Transkriptor gesetzt – erscheinen *kursiv*;

122 Im Unterschied zu Mayring erfährt hier das tabellarisch stark reduzierte Material wieder eine ihm angemessene Entfaltung. Bild und Text des Kindes wird ein gewisser Raum gewährt, für sich zu wirken. (vgl. die Kritik an Mayrings stark reduktiven Tendenzen bei Lamnek 1995 II, 216f.)

123 Vgl. Langers Begriff der ‚Verdichtung‘, der zu Recht nicht mit ‚Hinzudichtung‘ verwechselt werden dürfte. – Allerdings möchte sich Langer dabei auch jeglicher analytischer Überlegungen enthalten, die jedoch m.E. unabdingbar sind, sofern man den Text im Hinblick auf bestimmte Fragestellungen ‚verdichtet‘. (vgl. Langer 2000, 58)

- Suprasegmentalia (leise flüsternd), Paraverbalia (lacht), Gesten (schüttelt den Kopf), Wiederholungen (2x) werden in einfachen, runden Klammern vermerkt;
- Pausen werden durch drei ... Punkte und ggf. die Einfügung (lange Pause) angedeutet;
- Unverständliches wird durch (...?) kenntlich gemacht;
- Auslassungen [...] bzw. Einfügungen stehen in eckigen Klammern, [ohne weiteren Vermerk]:

„Bist du wohl nicht dumm? (lacht) Das [Angebot] könntest du doch annehmen, (greift sich an den Kopf) das wär' jetzt deine *Rettung!* ... Und, dann [...] kam das noch *mal*, (ganz leise) und dann habe ich das angenommen, und dann (...) ging es mir irgendwie immer *besser*, ... *also, als ob Gott bei mir wäre.*“

Indirekte Zitate werden durch indirekte Rede, also konjunktivisch, formuliert; Verweise auf O-Ton sind durch ‚einfache Anführungszeichen‘ zu erkennen:

Bei Angst gehe er zur Mutter oder erzähle es dem fern wohnenden Freund, wenn er dort sei. Aber hier habe er keinen ‚richtigen Freund‘.

Beschreibende oder *zusammenfassende Wiedergabe* steht im Indikativ:

Erwin hat nur *ein* Material verwendet: einfarbigen dunklen Draht, der sehr schlicht wirkt. Daraus hat er eine Art Ring gebogen, der an einigen Stellen mit den überstehenden Enden umwickelt ist und gebogene Schlaufen zeigt, die über einen einfachen Kreis hinausgehen.

Trotz der Probleme, die ihn bestimmen, freut sich Erwin auf schöne Momente (Besuch bei seinem entfernten Freund) und findet Möglichkeiten, mit seinen Schwierigkeiten umzugehen. Er weiß seine Stärken (Computer) und Schwächen (Selbstdisziplin) einzuschätzen.

Die gesprächsleitende Person wird durchweg ‚I‘ genannt. Ihre Fragen bzw. Bemerkungen werden als indirekte Rede in Klammern gesetzt oder in den Satz eingebaut. – Wenn es sich nicht vermeiden lässt, wird auch I direkt zitiert, aber immer in Klammern:

(Wo er seine Stärken und Schwächen sehe?) – In der Schule lägen seine Stärken in Sport und Englisch.

Als I ihn fragt, was er verändern würde, wenn er Zauberkräfte hätte, antwortet er: „Also wenn ich die Zeit anhalten könnte [...]“

Daraufhin erzählt I von einer Veranstaltung über den Physiker Frank Tippler. [...] (I: „Genau deine Vorstellung“) „– vertritt der!“ (Das sei doch spannend, dass er auf so eine Idee gekommen sei, die in der theoretischen Physik ernsthaft diskutiert werde.) „Hm, hm! (zustimmend)“

Zur Wiedergabe von Fragebögen. Die Fragebögen jedweder Art werden in den einzelnen Studien nicht in tabellarischer Form wiedergegeben. Sie sind jedoch in ausgefüllter Form dem digitalen Anhang dieser Arbeit als pdf-Kopien (unter www.ket.garamond-verlag.de) beigegeben. Diese Dateien konnten aus Platz- bzw. Qualitätsgründen nicht in den gebundenen Anhang einbezogen werden, sie sollten aber für einen genaueren Nachvollzug der Fragebogendarstellung unbedingt parallel betrachtet werden. Denn besonders die gegenstandsbezogenen Fragebögen ließen sich nur schwer als zusammengefasste Tabellen mit Kreuzen und Zahlen wiedergeben, weil die Angaben des Kindes oft auch durch dessen explizite und implizite Kommentare ergänzt wurden – also durch Sätze oder Anmerkungen oder etwa dadurch, dass Kreuze erst radiert oder zwischen den Kästchen postiert wurden. Eine Vergleichbarkeit dieser Fragebögen untereinander ist ehemals nur schwer gewährleistet, da viele der Items und Fragekomplexe im Verlauf der Untersuchung immer wieder verändert wurden. – Die Fragebögen sind deshalb weitgehend als Textdokument ausformuliert, in das bereits solche individuellen Besonderheiten einbezogen wurden und das auch schon auf Auffälligkeiten fokussiert ist.

Die mehr als psychologische Tests erscheinenden Fragebögen sind zwar auch als Fließtext formuliert, enthalten aber auch stärker quantitative Betrachtungen. – Für *das ‚semantische Differenzial‘* ist online extra ein Diagramm einsehbar, in das die Werte für ‚Gott‘, ‚Vater‘ und ‚Mutter‘ eingetragen sind. Auch das sollte beim Lesen parallel eingesehen werden. – Da zum *‚Kombitest zu Persönlichkeitsmerkmalen und Situations-Erleben‘* keine adäquaten Auswertungsschlüssel zur Verfügung standen, habe ich versucht, die Angaben *zur erlebten Unterstützung* sowie zum *Selbstkonzept* durch die Grade der möglichen Abstufungen anzugeben. Das heißt, auf einer vierteiligen Skala stehen pro Item zu der einen idealtypisch positiven Antwort drei Abstufungen zur Auswahl. Je höher also die Abstufungen in

der Summe ausfallen, desto niedriger ist demnach anhand dieses Fragebogens etwa das Selbstwertgefühl einzuschätzen.

Hier ein Beispiel: Zur 1. Teilaussage beim Selbstwertgefühl (‚Ich mag mich‘) wurde ‚stimmt kaum‘ angekreuzt. Das bedeutet, es wurden 2 von 4 möglichen Abstufungen vorgenommen, denn idealtypisch (also bei einem äußerst ‚positiven‘ Selbstwertgefühl) wäre ‚stimmt genau‘ zu erwarten. – Lautet aber die Aussage ‚Manchmal komme ich mir ganz unwichtig vor‘, dann besagte das Kreuz bei ‚stimmt kaum‘ nur eine Abstufung, denn idealtypischerweise müsste ‚stimmt gar nicht‘ angekreuzt werden.

Bei der ‚*erlebten Unterstützung*‘ sind pro Person maximal 18 Abstufungen zu erwarten, beim *Selbstwertgefühl* maximal 27 und bei der *Selbstwirksamkeitserwartung* höchstens 12.

Bei den zweiteiligen Antwortskalen zum *Thema Angst* (50 Items) und allgemein zur *Persönlichkeit* (84 Items) wurden diejenigen Antworten gezählt, die möglicherweise auf eine Verhaltensauffälligkeit hinweisen könnten. – Für den ‚*Bochumer Bindungstest*‘ liegt eine Verschlüsselung vor, nach der in jeder der 35 Fragegruppen je ein Item genau einem Bindungstyp (‚sicher‘, ‚unsicher-ambivalent‘ und ‚unsicher-vermeidend gebunden‘) zugeordnet werden kann. 11 der 35 Gruppen spiegeln Situationen mit anderen Kindern wider, 10 mit der Mutter, 3 mit dem Vater und 11 mit beiden Eltern.

Explizierende Inhaltsanalyse. Außerhalb des Rahmens erfolgt zunächst eine explizierende Wiedergabe, die wiederum wesentliche Punkte aus dem Rahmen aufgreift, um diese nun in ihrem Kontext zu betrachten. Dabei wird Bezug genommen auf die gegenwärtige Lebenswelt des Kindes, wie sie sich aus der Gesamtschau der Biographie, aus naheliegenden anderen Dokumenten bzw. aus zusätzlichen Informationen von Eltern und/oder LehrerInnen darstellt. Im Vergleich zu zurückliegenden Dokumenten lassen sich aber auch Entwicklungen feststellen. – Auch die Wirkung des Bildes bzw. des Textes auf den Betrachter/Leser darf hier stärker zur Sprache kommen, – auch in Form von Fragen an das Material.

Insgesamt dient dieser Analyseschritt dazu, das Material vor dem biographischen Hintergrund wahrzunehmen, zu plausibilisieren und für mich als Forscher nachvollziehbarer zu machen.¹²⁴ – Dieser explizierende

124 Hier findet sich auch das Anliegen des strukturanalytisch-biographischen Interpretationsmodells von Richter (1997) wieder.

Verstehensschritt ist mit dem folgenden teils enger verwoben, teils deutlicher (durch Absatz) getrennt.

Strukturierende Analyse und Interpretation. Mit diesem Schritt bzw. auf dieser Verstehensebene wird deutlicher auf die inhaltlichen Kriterien (s. o. II.3.2.1) Bezug genommen, also auf das Sozialisationsmodell und darüber auf die Äußerung und Entwicklung religiöser bzw. theologischer Vorstellungen und Erfahrungen. Den Strukturen, d. h. den Tendenzen, die sich bereits beim Erstellen der Tabelle abgezeichnet haben, wird hier näher nachgegangen. Durch die Betrachtung und Einschätzung des Materials vor dem Hintergrund bestimmter inhaltlicher Leitfragen (s. o.) treten hier explizit interpretative Elemente zur Analyse hinzu. – Gegen eine deutende Vereinnahmung von Kinderdaten, aber auch gegenüber Mayrings Tendenz zum quantitativen Reduktionismus (vgl. Lamnek 1995 II, 216–218) finde ich es im Hinblick auf die oben beschriebenen Kriterien qualitativer Kinderforschung an dieser Stelle entscheidend, die Offenheit gegenüber der Subjektivität des Kindes (bzw. seinen Äußerungen) zu bewahren, – bei gleichzeitiger wissenschaftlicher Verantwortung.

Zunächst zur wissenschaftlichen Referenz: Wenn das Material also auf seine Korrespondenz zu den o. g. inhaltlichen Kriterien hin befragt und in diesem Rahmen interpretiert wird, dann ist die Deutung auf zweifache Weise, nach Innen und nach Außen, abzusichern:

Nach Innen geschieht eine Absicherung dadurch, dass der Bezug der deutenden Aussage zu den einzeln analysierten Formen und Inhalten des Textes bzw. des Bildes plausibel bleibt, genauso wie zur Gesamtstruktur von Bild und Text und zur Intention der jeweiligen Untersuchungstechnik. Für das Erschließen von (im engeren Sinne) symbolischen Motiven bzw. Aussagen steht für mich die ‚alltägliche Symboldeutungskompetenz‘ (Hülst 2000, 49; s. o.) im Vordergrund. D. h. meine Auslegungen erlangen ihre Plausibilität in erster Linie aus den gemeinsam (in unserem Kulturkreis intersubjektiv) geteilten Erfahrungen von Räumen, Farben, Beziehungskonstellationen usw.

Das Hinzuziehen von speziellen Analysehilfen bzw. Deutungsmodellen (etwa aus psychoanalytischer bzw. tiefenpsychologischer Richtung) erachte ich insofern für nicht unbedingt erforderlich, da sich in der Rostocker Langzeitstudie die Bedeutungen eines einzelnen Dokuments auch aus seinem Bezug zu anderen Dokumenten, besonders den Gesprächen, den

eigenen Deutungen des Kindes und seinem Kontext überhaupt ergeben. Deshalb versuche ich auch, bei den von mir vorgenommenen Deutungen weitgehend auf sogenannte ‚latente‘, also dem Kind selbst unbewusste/unausgesprochene, Inhalte zu verzichten, sofern sich in den sonstigen Daten kein Anhalt dafür finden lässt.

Nach Außen ist es Anliegen der Absicherung, durch Triangulation den Bezug zu anderem Datenmaterial herzustellen, das die Deutung eines einzelnen Dokuments unterstützt. Hier gilt es, zuerst darauf zu achten, dass eine biographische Gesamtplausibilität gewahrt bleibt. Dazu gehört auch, dass die Deutung weder im Widerspruch zur Chronologie der Dokumente steht, noch zum biographischen Kontext des Kindes. Darüber hinaus sind meine Interpretationen ggf. mit vorhandenen Deutungen abzugleichen, etwa anhand der Protokolle aus der ersten Auswertungsphase im Forschungsteam, woran sich auch am ehesten eigene Projektionen aufdecken lassen.

Durch den fortwährenden wissenschaftlichen Rückbezug der Interpretation, besonders auf die Vielfalt der kindlichen Äußerungen, sollte gewährleistet sein, dass sich meine Deutung nicht zu Ungunsten der Wirklichkeit des Kindes verschiebt, verzerrt oder verengt.

Die Offenheit gegenüber der Subjektivität der Kinderdaten versuche ich im Interpretationsprozess aber auch dadurch zu bewahren, dass die sich ergebende Interpretation oft noch im Konjunktiv gehalten ist. Dadurch bleibt sich mein Deuten seiner Vorläufigkeit gegenüber der Entwicklung des Kindes und seiner nicht letztlich zu erschließenden Eigenart grundsätzlich bewusst. Eine fragende Formulierung der Deutung bleibt zudem offen für eine fortwährende Korrekturmöglichkeit durch andere Perspektiven, nicht nur durch die Korrespondenz mit dem bereits erfolgten Auswertungsprozess, sondern auch durch weitere erschließende Zugänge auf das präsentierte Material.

Erst am Ende einer Gesamtdarstellung tritt bilanzierend der Bezug zu den Bewertungskriterien (religiöse Sozialisation, Religiosität, Gotteskonzept) deutlicher hervor. In einer solchen Bilanz werden die Entwicklungslinien einer Biographie noch einmal sehr konzentriert vor Augen geführt. Die Einzelfallstudien samt der Bilanzen bilden schon an und für sich einen wesentlichen Ertrag der vorliegenden Arbeit.

Darüber hinaus werden jedoch die acht Einzelbilanzen in Teil III dieser Arbeit zusammengeführt und in Bezug auf die inhaltlichen Fragen (aus

Teil I) übergreifend ausgewertet. Diese rückbezügliche – auf die Anliegen dieser Arbeit gerichtete – Ertragssicherung möchte ich den ‚Binnenenertrag‘ dieser Arbeit nennen. Er findet sich im Kapitel III.1. Dort ist auch zu jedem Kind ein kompaktes Schema und ein beurteilender Text zu finden, die auf der Basis der Einzelbilanzen (aus Teil II) und im Rahmen des Modells von Struktur und Freiheit erstellt wurden. (vgl. III.1.1) Dem folgen stärker systematisierende Erkenntnisse. (vgl. III.1.2) – Abschließend soll auch nach grundlegenden Konsequenzen für die religionspädagogische Arbeit – nach einem nach außen gerichteten, zu exportierenden Ertrag – gefragt werden. (vgl. III.2)

In der Rückschau auf den Auswertungsprozess der gesamten Einzelfallstudien, und schon währenddessen, ist mir deutlich geworden, wie sich mein methodisches Vorgehen, aber vor allem auch meine eigene Sensibilität gegenüber den Daten erst entwickelt haben. Teilweise habe ich deshalb die zuerst behandelten ‚Kinder‘ (Daten) mit den methodischen Erkenntnissen der späteren überarbeitet. Das betrifft vor allem die Auf- und Einarbeitung von Fragebogenmaterial. – Hingegen habe ich kaum Revisionen an den bereits verfassten Texten vorgenommen, weder bei der Wiedergabe noch bei Analyse und Interpretation der einzelnen Dokumente. Denn aus der Retrospektive hat sich an meiner Sicht auf die (frühen) Einzelfallstudien auch nichts Wesentliches verändert. Aber möglicherweise ist mein Blick inzwischen noch etwas tiefer und weiter geworden. Abgesehen davon merke ich, wie man beim Zugriff auf eine Biographie immer wieder etwas anders sehen, formulieren oder neu entdecken kann. – Die Reihenfolge der Kinder verweist also zugleich auf einen wissenschaftlichen Entwicklungsprozess, der auch ganz im Sinne des qualitativ-heuristischen Ansatzes zu erklären ist. (s. o. II.2.1.2)

4. Einzelfallstudien

Erwin

Erwin wurde als einziges der hier untersuchten Kinder auch noch von Szagun selbst nachgezeichnet. (vgl. dies. 2006, 255–279) Ihre Darstellung liefert noch mehr O-Ton und leuchtet die lebensweltliche Einbettung weiter aus. – In der nachfolgenden Studie konnte so der Akzent gleich stärker auf die sozialisatorischen Strukturen gelegt werden. (Mehr dazu in der Kurzvorstellung meines Samples in Kapitel II.3.1)

Biographische Vorinformationen

Erwins Eltern (Computerspezialist und Musiklehrerin) und er selbst sind zu Beginn der Untersuchung konfessionslos. Es hätten aber noch Reste einer religiösen Prägung bestanden (vgl. Szagun 2006, 255): Die Oma von Erwin (väterlicherseits) sei lutherisch gewesen, seine Mutter – wie aus Gesprächen mit ihr hervorgeht – habe früher die Junge Gemeinde besucht. Aber auch esoterische Einflüsse lägen ihr nicht fern. Sie sehe sich selbst ‚auf der Suche‘. – Nach Erwins Auskunft am Ende der Untersuchung zeige seine Mutter Interesse an der Bibel wie an kirchlicher Gemeinschaft. Sie lässt sich schließlich taufen. Auch sein jüngerer Halbbruder¹ wurde getauft.

Die Eltern trennen sich im Untersuchungszeitraum. Erwin lebt dann mit seinem ebenfalls jüngeren Bruder² bei der Mutter. – Seine Mutter sieht in ihm einen eigenständigen Jungen, der aber auch schon immer etwas verschlossen und eigenbrötlerisch gewesen sei. – Dennoch fallen die Gespräche mit ihm sehr ausführlich und überdurchschnittlich materialreich aus.

Erwin hatte lediglich von der 2. bis zur 4. Klasse die Möglichkeit, den Religionsunterricht (z.T. bei I) zu besuchen. Bis zur 8. Klasse geht er auf eine Privatschule (Sample A). Danach besucht er ein staatliches Gymnasium.

1 Der Sohn seines Vaters mit dessen neuer Frau.

2 Der zweite Sohn seiner leiblichen Eltern.

Klasse 2

Gottesmetapher (7,10)³

Der Junge formt ganz aus Ton einen flächigen, unregelmäßigen Untergrund und legt darauf – ebenfalls aus Ton modelliert – eine lächelnde Figur mit Armen und Beinen.

Erwin stellt sich „den Gott so vor, dass er eben im Himmel schwebt“, auf einer Wolke (mit „1.000 Meter oder Kilometer Abstand“) „und mich bewacht über Nacht“, – während dafür am Tag die Eltern verantwortlich sind. Zudem könnte man sich zum Schutz heute auch auf stärkere Türen verlassen. Früher habe er da mehr an Gott gedacht und geglaubt. Die Gegenwart Gottes besteht für Erwin heute eher darin, dass Gott ihm Erwin rede, „dass ich keine Angst haben muss [...], dass mein Herz es merkt“. Für Erwin wäre die von ihm als Mann bezeichnete Schutzfigur auch als Frau denkbar, wenn er ein Mädchen wäre.

Erwin erklärt das schützende Wirken Gottes durch dessen strafendes Eingreifen jetzt und nach dem Tod derjenigen Menschen, die anderen etwas ‚zuleide tun‘. Dazu bringt er traditionelle Versatzstücke einer dualistischen Vorstellung vom Himmel und der „Hölle des Teufels“ ein; ferner spricht er von einem gegenwärtigen „Strafgeld“ und „Strafe von Gott [...] nach dem Tod“.

Um davor zu bewahren, greift Erwin auf eine Art Seelenvorstellung zurück: In die Seele (eigentlich, ergänzt er, seien es die Nerven), schicke Gott abends so ein Gefühl, „und dann wird’s zum Herz geführt. Dann spürt man das richtig [...], dass es nicht so gut war. Dass es einem leid tut.“

Die halbdurchsichtige Leichtigkeit und Weite, die man sich Erwins Worten nach (z. B. ‚Gott auf der Wolke schwebend‘) vorstellt, lässt sich seiner tönernen Gestaltung nur schwer abspüren. Da liegt in meinen Augen eher ein Kind unbeweglich lächelnd auf seiner Matte. – Wie die Assoziationen im Forschungsteam bestätigen, wird diese Assoziation nicht nur bei mir geweckt, sondern auch von anderen Betrachtern geteilt. Es wird also eine Spannung erzeugt zwischen dem, was er gebaut hat, und dem, was er dazu sagt.

Einerseits scheint es für einen Zweitklässler wie Erwin – dazu aus konfessionslosem Hause – relativ weit, wie sich seine Gedanken ins Spekulative vorwagen. Bei alledem zeigen sie so viel Reflexion, Gott in Abhängigkeit von seinem eigenen Geschlecht zu denken. Er beobachtet bei seiner Schutzvorstellung und in seiner Art zu glauben selbst eine Entwicklung von ‚früher‘ zu heute; und er versucht, die Unfassbarkeit des Seelenbegriffes, man könnte sagen: neurologisch zu erklären. – Wenn auch sein

3 Das Bildmaterial wird im Beiheft dokumentiert. Die Online-Dokumentation (unter www.ket.garamond-verlag.de) enthält zudem – neben den gesamten Text- und Bildteilen der Arbeit – pdf-Kopien aller ausgefüllten Fragebögen (bis auf den Bindungstest).

Denken einige Inkonsistenzen beinhaltet, wie es das vollständige Gespräch bei Szagun 2006 dokumentiert, so lassen doch die emotionale angstbewältigende Bedeutung dessen, wovon er spricht, und die gewissensbildende Funktion auch auf eine persönliche Betroffenheit von seinen Gottesgedanken schließen.

Auf der anderen Seite gelingt es ihm offensichtlich nicht, diese relativ komplexe, teils undurchsichtige, aber eigenständige Konzeption in eine angemessene äußere Gestalt zu bringen. Sein Werk wirkt eben regressiver und eher Schutz bedürftig als solchen spendend, mehr zulächelnd als ins Gewissen redend. Die Assoziation, ein Kind zu sehen, (s. o.) trifft hier auf das Motiv einer (christlichen) Krippendarstellung⁴ und scheint so sehr aus der Kunstgeschichte entlehnt wie die dualistische Himmel-, Höllen-, Seelen- und Strafmotivik aus religiös dogmatisierten und vulgarisierten mythischen Vorstellungen. Auf die Bemerkung von I, die Gottgestalt sehe ein bisschen wie ein Mensch aus, antwortet Erwin nur: „Bloß die Haare konnte ich ihm nicht machen.“

Dem Modell von Struktur und Freiheit nach zu urteilen zeigt Erwin im Grunde eine sich angeeignete und partiell überraschend reflektierte religiöse Konzeption, der es auch nicht an Erfahrung und Lebensbezug fehlt. Es ist bis hier (und vor seinem biographischen Hintergrund) nicht zu erkennen, dass er in irgendeiner Weise von außen an dieser Entfaltung (forciert) gehindert wird. – Er schafft sich also seinen eigenen Zugriff.

Wenn er sich in seiner Art, auf Traditionsstücke zurückzugreifen, auch sehr frei betätigt, wirkt doch das ‚Material‘, mit dem er seinen Gottesgedanken Form und Struktur zu verleihen sucht, eher so unangemessen schwerwiegend und massiv wie der Ton in seiner Gestaltung. Hinsichtlich der strukturierenden Möglichkeiten, die in der kritischen Vermittlung von christlichen Glaubensgegenständen und alternativen religiösen Interpretationen liegen, erscheint Erwin in erster Linie auf sich allein gestellt. Es ist zu vermuten, dass ihm einerseits sein Umfeld auch keine (oder nicht genügend) strukturierenden Anregungen (geeignetes ‚Material‘ im eben beschriebenen Sinne) bieten kann. Womöglich damit in Zusammenhang stehend ist es ihm andererseits auch nur bedingt möglich, seine eigenen Vorstellungen wirkungsvoll nach Außen zu tragen.

4 Wenn auch dieser Zusammenhang real wahrscheinlich nicht vorauszusetzen ist. (vgl. Szagun 2006, 256)

Tendenziell ist nach dieser ersten Untersuchung Erwins religiöse Sozialisation meines Ermessens stärker von autonomen Momenten und zu wenig strukturierten Freiräumen bestimmt. Die einzelnen heteronomen Elemente wirken auf diesem offenen und geistig regen Feld dafür umso markanter bzw. nachhaltiger.

Klasse 3

Lebenswelt (8,5)

Seine Lebenswelt fühlt Erwin zum Zeitpunkt dieser Untersuchung von der Schule wie auch vom Klavierunterricht durch seine Mutter bestimmt. Was er für sich wichtig findet, worauf er hofft, ist nicht auf dem Blatt zu sehen. Er erzählt es lieber auf Nachfrage: Er würde am liebsten schon achtzehn sein und mit der Schule fertig, um Lokführer und/oder Kapitän zu werden.

Seine Modelleisenbahn sei leider kaputt. Wenn er traurig sei, könne ihm niemand helfen. Er weine dann allein im Bett oder versuche selbst zu überlegen. Er könne ja ganz gut denken und für schwere Fragen gehe er schon mal zu den Eltern.

Gott in seiner Lebenswelt zu lokalisieren, bewirkt bei ihm längeres Nachdenken: Er glaube ja nicht an Gott, deshalb komme ihm das wohl eher nicht in die Gedanken. Er lässt sich aber darauf ein und symbolisiert mit den Gottespunkten seine Wünsche für die Schule und den Wunsch, vom Druck des Klavierspiels befreit zu werden. Mit Erleichterung in der Stimme hofft er, dass Gott ihm da helfe, – das sei jedenfalls ein gutes Gefühl, wenn er seine Wünsche höre und mit ihm sei.

Die Vermutung, dass Erwin seine eigenen Vorstellungen vom Leben eher erzählen als gestalterisch ausdrücken kann, bestätigt sich. Er zieht sich zurück und sucht bei Problemen weder von sich aus zuerst Gesprächsmöglichkeiten, noch ist anzunehmen, dass diese sich ihm in genügendem Maße bieten. Denn Erwin hat wahrscheinlich nicht von ungefähr den Eindruck, dass er die Zeit mit seiner Mutter als einer Klavierlehrerin verbringt, und dass der Vater, der nur am Wochenende (für ihn?) Zeit hat, sicher ein halbes Jahr brauchen wird, seine Modelleisenbahn zu reparieren.

Zwar verneint er so emanzipiert wie er seine Glaubensentwicklung im ersten Interview sieht, an Gott zu glauben. Aber der Wunsch und die Hoffnung auf seinen Beistand vermitteln ihm zumindest ‚ein gutes Gefühl‘.

Gottesmetapher (8,9)

Erwin hat nur ein Material verwendet: schlichten einfarbigen dunklen Draht. Daraus hat er eine Art Ring gebogen, der an einigen Stellen mit den überstehenden

Enden umwickelt ist und gebogene Schlaufen zeigt, die über einen einfachen Kreis hinausgehen.

Man sehe das grimmige Gesicht Gottes, der seine aktuelle schlechte Gestimmtheit heute über ihn gebracht habe. Dieses Phänomen erklärt Erwin mit einer Konstruktion aus einem bösen „Seelenvogel“⁵, den Gott ihm durch seinen „Augenstrahl“ in seine Seele geschickt habe. Nur Gott merke davon „und die Seele [...] oder der ganze Körper vielleicht.“

Früher habe er ganz anders über Gott gedacht: „Ich weiß nicht mehr wie, aber auf alle Fälle ganz anders.“ Dennoch erinnert er – für I nicht immer gleich verständlich – die Vorstellung eines überwachenden und Leute erschießenden Himmelsgottes im Gegenüber zu sich als Erdgott. – Wie Gott jetzt für ihn sei, wisse seine Seele, „aber ich weiß es nicht“, – er sei auf andere Sachen konzentriert, finde aber seinen Gott „ganz normal“.

Erwin spricht aber nicht nur von seinem, sondern zudem von Papas und Mamas Gott. Papa sei zwar im Reden stärker als sein Sohn: „Der hält mir dann jahrelange Vorträge, und ich weiß dann immer keine Antwort.“ Aber dessen Gott sei kleiner als Erwins, der habe mehr Macht. Der Junge denkt sich nämlich, es gebe *einen* großen Gott, der sich aber, wenn sich die Menschen streiten, verdoppele und so seien dann bei jedem Teile von Gottes Seele zu finden – „und wenn der Streit zu Ende ist [...], setzt sich [...] Gottes Seele wieder zusammen“.

Erwins Briccolage seiner „Augenstrahl“-Idee wie auch sein Umgang mit der Seelenvorstellung, die mit dem Versuch einhergehen, die gegenseitige und individuelle Bezogenheit eines jeden Menschen zu Gott zu denken, zeugen von sehr individuellem und kreativem theologischen Potenzial. Dieses entbehrt allem Anschein nach für Erwin auch nicht eines gegenwärtigen Lebensbezugs, wenn er damit die eigene kontingent erfahrene Gestimmtheit erklären möchte.

Er verbindet hier traditionelle und zeitgenössische Elemente (Seelenvogel) miteinander und lässt seine eigene Phantasie spielen. – Dass für ihn dazu kaum vorgegebene Strukturen eine Rolle spielen, unterstreicht zwar seine autonomiebetonte religiöse (Selbst-)Sozialisation, aber dadurch wird es für ihn nicht leichter, seine eigenen Konstrukte zu kommunizieren, zumal seine eigentliche Gestaltung das Verstehen seiner Inhalte kaum erleichtert. – Das Originaltranskript zu diesem Interview beträgt fast ganze zehn Seiten. Seinem Gesprächsgegenüber I geht es womöglich so wie ihm mit seinem Vater, dessen ‚jahrelange Vorträge‘ er nicht immer gleich erwidern kann.

Bei aller Veränderung, die er an seiner Gottesvorstellung wahrnimmt, sieht er sein Wissen um Gott auch wiederum seiner Erkenntnis entzogen.

5 Vgl. Snunit, M./Golomb, N.: Der Seelenvogel, Hamburg 1991.

Er kann es offensichtlich nur in der Rückschau deuten. Danach hat sich seine Vorstellung von einer Art exekutivem Überwacher zu einem Seelengott gewandelt.

Klasse 4

Lebensweg Vergangenheit (9,4)

(Zu dieser Untersuchung existiert lediglich ein indirektes Transkript.)

An Erwins vergangenem Lebensweg fällt deutlich ein Farbwechsel vom Gelb-Hellgrünen ins Schwarze auf. Sein Weg knickt dabei steil nach unten ab. An der tiefsten Stelle zweigt ein kleiner Weg ab, der über den Blattrand (respektive aus seinem Gesichtskreis) hinausführt. An dieses kleine Wegstück schreibt er ‚Papa‘. Der habe sich von der Familie getrennt. Gleichzeitig zeichnet er an diesem Tiefpunkt eine aufgehende rot strahlende Sonne ein.

Danach führt der Weg zwar wieder nach oben, behält aber seine schwarze Farbe.

Lebensweg Zukunft (9,5)

Seinen *zukünftigen Lebensweg* (9,5) zeichnet er in Hellblau mit einem bunten Haus drauf. Nimmt man an, dass die Les- und Bewegungsrichtung von links nach rechts führt, fahren Autos seinen Weg nach oben. An der oberen Biegung seines Weges steht ‚Lokführer‘ geschrieben. Erst im Hinblick auf Rente und Tod fällt sein Weg wieder sichtbar ab. – Die Lok selbst und sich hat er aber nicht gezeichnet und von den losen Wagen nur die Fahrgestelle, dafür recht detailliert.

In der letzten Darstellung spiegelt sich Erwins Zuversicht auf sein Leben. Er sieht seinen Traum, Lokführer zu werden, verwirklicht. – Zugleich aber bildet sich analog zu seinem Reden ab, wie oft die größeren Zusammenhänge seines Denkens und die Bezogenheit auf sein Leben nicht erkennbar werden und wie zerrissen und antriebslos er sich womöglich auf seinem gegenwärtigen Weg fühlen mag. Dass dieser schwarz weiterverläuft, könnte darauf hinweisen, dass der Schmerz über den Weggang seines Vaters, der die dunkelste Stelle seines Weges markiert, offensichtlich noch nicht überwunden ist, auch wenn die akute Situation in der Vergangenheit liegt.

Die Bedeutung der einzelnen Bildchen am Wege, besonders der roten Sonne, erläutert er im Gespräch nicht.

Lebenswelt (9,8)

Sein Bild wird dominiert von einer mit Blitzen durchzuckten Gegenüberstellung eines Computers und eines Schafs. Aus dem Gespräch geht hervor, dass er damit das gespannte Verhältnis zwischen Vater und Mutter zum Ausdruck bringt.

Sich selbst zeichnet er darunter als Elefant (ein Vierfüßler wie seine Mutter), der vor einer Computertastatur steht und auf seine Spielzeugeisenbahn blickt. Eine weitere Szene zeigt die getrennten Wohnungen der Eltern und wie er vom Vater bei der Mutter abgeholt wird. So gern er bei ihm in Hamburg sei, so schlecht gehe es ihm dabei doch auch wegen der neuen Frau, die Erwin so wenig mag wie deren kleine Tochter. Da helfe nichts, höchstens Weglaufen.

Doch er wünschte sich, dass seine Eltern wieder zusammen kämen, gleichzeitig ist ihm die Unabänderlichkeit der Realität bewusst. Mit solchen und anderen schweren Fragen bleibt er meistens mit sich allein. – Zwei Gottespunkte klebt Erwin auf sein Blatt an die Computertastatur. Warum und was Gott für sein Leben bedeutet, solle sein ‚Geheimnis‘ bleiben.

Erwins familiäre Situation, die konfliktbelastete Trennung seiner Eltern bestimmt seine gegenwärtige Lebenswelt über die Maßen. Die Umstände, die damit einhergehen, bilden für Erwin eine Struktur, der er sich kaum entziehen kann und die für ihn äußerste Spannung bedeutet. Er sieht sich hin- und hergerissen zwischen seinen Eltern und den damit verbundenen Zwängen und ist somit weder ganz hier noch da.

Was ihm bleibt, ist seine eigene Kompetenz, die Hoffnung auf schönere Lebensabschnitte und sein Computer, der für ihn vermutlich nicht nur einen Teil des abwesenden Vaters ersetzt, sondern – wenn auch auf spielerischer Ebene – ihm eine berechenbare und verlässliche Struktur bedeutet, die er in seiner übrigen Wirklichkeit vermisst.

Was verbirgt sich hinter seinem Geheimnis ‚Gott‘? – Hat etwa die rote Sonne (auf seinem *Lebensweg Vergangenheit* [9,4]) etwas damit zu tun? Warum kann oder will er nicht darüber sprechen?

Gottesmetapher (10,1)

Ein Stück Styropor als Wolkenbasis ist halb umwickelt von einem Kabel, an dessen einem Ende ein Filmdöschchen Gott symbolisieren soll, der – so verkabelt – in „Kontakt“ mit der Erde und von dort aus mit den Menschen steht, um das Gute wie das Böse (in Form von Strafen) zu bewirken. Er sage oben etwas rein, das höre man dann als dumpfe Stimme mit den „inneren Ohren“, im Gehirn. Als weiteres Kontaktelement dient eine Spritze in der Styroporwolke, durch die Gott die Toten in den Himmel sauge.

Anschließend gerät Erwin seitenweise ins Phantasieren. Dabei steht für ihn bei einem Gott-Mensch-Kontakt seine Seelenvorstellung im Zentrum: Während

in einem Beispiel ein Kind auf der Erde vermeintlich allein ist und leidet, spüre es das eigentlich nicht so richtig, denn dann seien „die Seelen [...] da, wo es halt immer gut ist, da, wo alles gut ist“. Durch das Kabel gingen sie nach oben und auch wieder runter.

Als Figur kann er sich nicht eindeutig zu seiner Gottesmetapher positionieren. Er wechselt die Distanzen. – So ein Gefühl von Gott (wie bei Mose am Dornbusch) habe er noch nicht so richtig gehabt. „Dass Gott ganz nahe ist, habe ich noch nie so richtig gefühlt“. – Sein Werk nennt er „Gott ist für mich wie eine Person“. Mehr möchte er dazu nicht kundtun: „Nee, ich verrate nicht gern so viel.“

Was Erwin gebaut hat, erinnert in seiner Verschlungenheit an sein letztes Gebilde. Durch Hinzunahme weiterer Elemente ist es jedoch sprechender geworden. Was er dazu erzählt, lässt sich auch eher (als damals) an seinem Gebilde nachvollziehen.

Im Rückblick zeigt sich, dass in Erwins metaphysischem System in- zwischen wiederkehrende Elemente auftauchen, wie ein offensichtlich personal gedachter Gott im Himmel, der vor allem über die Seelen mit den Menschen (auch über den Tod hinaus) in Verbindung steht. Das Augenstrahlmotiv wird hier durch Kabel und Spritze ersetzt. Seine dualistischen Elemente scheinen hier jedoch stärker zwischen Leib und Seele aufzutau- chen als zwischen Gut und Böse (bzw. Himmel und Hölle). – Die Hoff- nung, die ihm auf ein besseres Leben bleibt, könnte sich in den Seelen andeuten, die durch Gott Geborgenheit und Schutz finden.

Trotz oder gerade angesichts der Fülle von Erwins Gedanken erwecken diese aber nicht den Eindruck einer Struktur, die ihm die erhoffte Ge- borgenheit, Sicherheit und Klarheit auch wirklich vermitteln könne. Viel- mehr macht es den Eindruck, Erwin spinne sich nur mehr und mehr in seine spekulative Gedankenwelt ein, die er mittlerweile noch durch die Aufnahme von Science-Fiction-Motiven (vermutlich durch ‚Matrix‘ ins- piriert) erweitert hat, mit der er jedoch ganz bei sich bleibt. – Außer im Untersuchungsgespräch kann er seine Vorstellungen in dieser Weise wohl kaum mit anderen teilen und eine so mit anderen geteilte Lebensrelevanz empfinden und weiterentwickeln.

Klasse 5

Lebenswelt (10,4)

Erwins Bild zeigt in der Draufsicht eine Eisenbahnanlage mit Trafo und einer Struktur von Häusern und begrünten Straßen, die auch aus dem Bild hinausfüh- ren. – Der eigentliche Zug aber ist nur als graue Fläche zu erkennen. Menschli- che Figuren sieht man auf der Anlage nicht.

Aber im Vordergrund seiner Zeichnung hat er ein Gespräch zwischen sich und seiner Mutter abgebildet. Sie sagt: „Du böses Kind, machst alles falsch!“ – „Jetzt reicht’s“, entgegnet er, „du musst immer nur meckern!“ – Ein spontantes Gespräch mit seinem Vater ist wegen der Distanz nicht einfach, aber auch wegen dessen Frau nicht ungestört möglich. Das Verhältnis zu seinem Bruder (der bei ihm kaum Erwähnung findet) sei zwar nicht so gut, aber ein Einzelkind wäre er lieber nicht.

Die Schule stresst ihn und gibt ihm oft das Gefühl, es nicht schaffen zu können. Er entbehrt oft der Konzentration, und auch das Einteilen der Zeit falle ihm schwer. Die Ansprüche seiner Schule fordern mehr Eigenverantwortung, die er sich prinzipiell ja auch zutraut, aber hin und wieder brauche er jemanden, „der dann sagt: ‚Wie ging das jetzt? Fandest du das gut?‘“, so dass er seine Probleme wieder ‚klarkriege‘.

Seine Bewältigungsstrategien emotionaler Lagen sind nach wie vor, seine Traurigkeit allein im Bett auszuweinen oder, das ist neu, bei Wut ‚etwas Wildes‘ zu tun, wie ‚Rumprügeln‘ oder „die Tür aus den Angeln schmeißen“ (es müsse dabei nichts kaputt gehen). Bei Angst gehe er zur Mutter oder erzähle es dem fern wohnenden Freund, wenn er dort sei. Aber hier habe er keinen richtigen Freund. Schwere Fragen habe er nicht. Er wünschte sich, „dass alles besser funktioniert und jeder weiß, was der andere von ihm will und ob das nun richtig ist“.

Trotz oder angesichts dieser Schilderung seiner gegenwärtig angespannten Lage meint er, mit der Situation ‚relativ gut‘ fertig zu werden, „ich krieg es irgendwie hin“. – Seine Gottesbeziehung kann (oder will?) er – wie I es an sich verdeutlicht – nicht als Kraftquelle ansehen: „Bei mir ist das in jedem Fall ganz anders.“ Was Gott für sein Leben bedeutet, ist sein ‚größtes Geheimnis‘: „Das weiß bisher noch keiner außer ich, und das will ich auch nicht sagen.“

Erwins Lebenssituation verschärft sich. Sie erscheint eingespannt zwischen starken Vorgaben und Anforderungen einerseits, die ihm kaum eine Wahl lassen, insbesondere was die Ansprüche der Schule⁶ anbetrifft, und seinem Leistungsvermögen andererseits. Es fehlt ihm gerade an Konzentration, an Freunden vor Ort und noch immer vor allem an Möglichkeiten, die Erwartungen und Problemstrukturen in seinem Leben so ‚klar zu bekommen‘ wie etwa die übersichtlichen Strukturen auf seiner Eisenbahnanlage.

Auch wenn er der Ansicht ist, er ‚kriege es irgendwie hin‘, fehlt ihm ganz offensichtlich der Austausch mit anderen Menschen, vielleicht auch gerade mit beiden Elternteilen. Zum Trost in sich hineinzuweinen, wirkt da eher wie ein Notausgang, genauso wie bei Aggression Türen aufzustoßen. – Hinter welcher Tür hält er mit seinem ‚größten Geheimnis‘? Was für eine Gottesbeziehung verbirgt sich nur dahinter?

6 Dazu kommt interimsweise ein Wechsel des Schulgebäudes, was auch eine Neuzusammenstellung der Klassen zur Folge hatte.

Im Modell von Struktur und Freiheit betrachtet, bahnt sich womöglich eine typische Krisensituation an, die davon gekennzeichnet ist, dass durch eine gleichzeitige Tendenz zur Über- und Unterstrukturierung eine ausgleichende Dynamik zwischen beiden Polen in seinem Leben immer weniger wahrzunehmen ist.

Gottesmetapher (11,1)

In einer Schale liegend erkennt man ein behütetes Figürchen aus zwei Schaumstoffstücken, die mit einem (für Erwin bedeutungslosen) Teil (Speicherchip?) zusammengehalten werden. – Das tonschalenähnliche Gebilde soll einen ‚Thron‘ darstellen.

Aber eigentlich stelle Erwin sich die ‚Götterwelt‘ ganz anders vor. Er entwirft ein System von einem „Obergott“, der über jeden Menschen und das Leben insgesamt Bescheid wisse (wenn auch nicht en detail), dieser wache über die ebenso menschengestaltigen „Untergötter“. Von letzteren habe jeder Mensch einen zur Seite, „wenn man den braucht, mit dem kann man sich unterhalten“ und um Rat und Wegweisung fragen. Diese bestimmten auch den Tag. – Ein weiteres vermittelndes Element tritt hinzu: ein Rubin, den ihm seine Mutter geschenkt hat. Den halte er des Nachts in der Hand, das gebe ihm Kraft. Er reflektiert dabei sogar, er habe sich das alles (sein System) so ausgedacht, doch er glaube eben daran.

Zu Erwins Vorstellung von einer Verbindung zu Gott korrespondiert gegenwärtig eine direkte Kontaktaufnahme: „Abends, da unterhalte ich mich manchmal mit denen [mit Unter- und Obergott]. [...] Wir unterhalten uns, ich *frag* ihn dann irgendwas oder so. [...] Wenn mich irgendwas *ärgert*, sag ich ihm das. – Aber ich *glaube*“, sagt Erwin, „um überhaupt *das Alles zu verstehen*, was wir da vorhin besprochen haben, glaube ich auch noch mein *oberstes Geheimnis!* Aber das verrate ich *Niemandem!*“ Der Junge bejaht, sich jetzt dichter an dem dran zu fühlen, was Gott für ihn ist und räumt im Vergleich seines Denkes und Fühlens ein, dass er gemerkt habe, dass seine Überlegungen, wie es mit ‚Gott‘ sein könnten, irgendwie nicht ganz stimmten.

Angeregt vom Blick auf seine bisherigen Werke, erzählt Erwin von seinem Wunschtraum, dass Gott seinen Vater beauftrage, seinem (durchaus computerbegabten) Sohn einen Laptop zu schenken, – „und dass Gott dann zu mir sagt, ich soll [damit] die Welt retten“. Er würde dann mit Computerprogrammen zaubern, „dass die Menschen in Frieden leben können, ohne dass sie sich streiten [...], Krieg führen, [...] vor *allem*, dass es den *Kindern* gut geht“.

Obwohl Erwins religiöse Konzeptstruktur durch den hierarchischen Ausbau seines polytheistischen Göttersystems noch komplexer geworden ist, vermittelt er den Eindruck, diese Struktur habe auf der anderen Seite eine authentische erfahrungsmäßige Anbindung an sein Leben und daselbe damit wieder an Dynamik gewonnen. Während sich seine Vorstellung von einer Verbindung zu ‚Gott‘ in den letzten Jahren immer weiter

ausdifferenziert hat,⁷ spricht er aktuell auch wieder direkt von sich, wie er selbst mit seinem Gott kommuniziert. – Gegenüber seiner Erfahrung erscheinen ihm seine Gedankenkonstrukte selbst (noch) wie ein inadäquater Überbau.

Seine Wunschträume von einem besseren Leben, die für ihn bislang mit dem Beherrschen einer technischen (also verlässlichen) Struktur wie Lok oder Computer zu tun hatten, werden von seiner Gottesbeziehung genährt. Er wächst gleichsam, von Gott zum Retter der Welt bestimmt, über sich hinaus.

Ist dieser Wunsch aber nicht auch gleichzeitig Ausdruck seines gegenwärtigen Bedürfnisses danach, dass Erwin von seinem Vater etwas Lebenswichtiges erwartet? Denn aus der Perspektive des Jungen ist der Computer für seinen Vater unverzichtbar.

Es liegt nahe, dass diese bereits angelegte Potenz erst mit Erwins ‚oberstem Geheimnis‘ wirklich entfaltet werden kann. Hier liegt der Schlüssel für das Verständnis seines komplexen Systems einerseits und seiner unmittelbaren Erfahrungen andererseits. Doch noch liegt sein Gott wie ein hilfloses Neugeschlüpftes in seiner Schale, noch unerkennbar als das, was es schon ist. Vielleicht sucht es nach jemandem, der es aus seiner Tiefe birgt?

Schwarze Löcher (ebd.)

Unter methodischer Hilfestellung begibt sich Erwin noch im gleichen Gespräch an die dunkelsten Momente in seinem Leben, die Streit- und Trennungszeit seiner Eltern: „Da hat meine Mutter ganz doll ein bisschen geheult, da bin ich dann Nachts sogar *aufgewacht* von! [...] Dann ging das los mit *Papa* ... das fand ich auch nicht so gut. Da wollte ich immer nicht *hin*. Ich habe mich da immer so *unsicher* gefühlt“. Ihm sei es gar nicht gut gegangen, seine Mutter habe immer rumgemeckert, „... dass ich zum Beispiel manchmal überlegt habe, ob ich *Selbstmord* mache, weil es mir also *wirklich nicht richtig* gut ging, ... und da kann ich mich noch dran erinnern, als ich dann *dort lag*. [...] Da gab es einen Tag, da hatte ich wieder alles *falsch* gemacht und da gab es mal eine *Zeit*, da habe ich mich immer *gezwungen* gefühlt, immer [...] und das Wissen, dass ich eigentlich habe, das kann ich nicht *einsetzen*. Und dann habe ich mir eigentlich überlegt, dass ich von mir aus eigentlich *sterben* müsste, weil ich nicht mehr *kann*! [...] Und dann lag ich da im *Bett*, hab' *geweint*, und auf einmal, schien die Sonne dann *so ganz hell*, ... Und dann habe ich das irgendwie nicht ganz angenommen: ‚Ich will jetzt

7 Die Entwicklung verläuft vom direkten Kontakt seiner Seele in Klasse 2 über das Augenstrahlmotiv in Klasse 3, die Verkabelung in Klasse 4 (vgl. die Gottesmetaphern Kl. 2 [7,10], Kl. 3 [8,9] und Kl. 4 [9,10]) bis hin zur aktuellen medialen Bedeutung von Untergott und dem Rubin.

sterben, ich will jetzt sterben.⁴ Und dann ging es wieder weg. Und dann habe ich schon *wieder* gedacht: Manometer! Bist du wohl nicht dumm? Das könntest du doch annehmen, dass wär' jetzt deine *Rettung!* ... Und, dann [...] kam das noch *mal*, und dann habe ich das *angenommen*, und dann ging es mir irgendwie immer *besser*, ... also, als ob Gott bei mir wäre.“ Da habe er wirklich gefühlt, dass Gott ihm da helfen will. – Diese Erfahrung „wäre z. B. auch der Obergott“.

Wahrscheinlich ermutigt durch das Vertrauen der Interviewerin, die im Gespräch zur Gottesmetapher selbst auch ein religiöses Kindheitserlebnis offenlegte und durch die methodisch geschützte Begleitung in ein dunkles, krisenhaftes Kapitel seines Lebens, erzählt Erwin endlich von seinem Geheimnis – einer Erfahrung, die er aller Wahrscheinlichkeit nach schon fast zwei Jahre in sich trägt. Darauf weist mit ziemlicher Sicherheit bereits in der 4. Klasse das Sonnensymbol auf seinem vergangenen *Lebensweg* (9,4) hin – die Zeichnung ließ sich Erwin von Szagun extra hervorholen. Ein Hinweis darauf findet sich aber auch der Rede von seinem ‚Geheimnis‘ ab der Untersuchung zur *Lebenswelt* (9,8). – Für Erwin verbindet sich also seine ‚Gottesoffenbarung‘ gleichzeitig mit der schmerzreichsten Zeit seines bisherigen Lebens. Vermied er es deshalb, schon eher davon zu reden? Andererseits, wem hätte er diese Erinnerungen auch anvertrauen können? Wer hat ihn vielleicht jemals in diese Richtung gefragt? Wer hat gar vergleichbare Erfahrungen gemacht?

Erstaunlich wirkt die Dramaturgie seiner Erzählung, besonders das Licht- bzw. Sonnenmotiv in einer dunklen Situation, in der er nur noch ans Sterben denken konnte. Die unterschiedlichen Anklänge an biblische bzw. christliche Offenbarungserzählungen scheinen unüberhörbar, allem voran die Erfahrungen von Ostern und Weihnachten. – Woher speisen sich Erwins Worte? Gibt es Erfahrungen, die ob ihrer unaussprechlichen Tiefe immer wieder – ganz original – zu ähnlichen Bildern und Strukturen finden, wie etwa in christlichen Liedern?⁸ Seit etwa anderthalb Jahren habe Erwins Mutter, wie zu erfahren war, den Jungen in den Chor einer Kirchgemeinde geschickt. Wurde er davon inspiriert oder von Motiven aus der Unterhaltungswelt? Oder ist es vornehmlich seine eigene Phantasie gewesen, durch die er – immerhin im Nachhinein – sein nächtliches Erlebnis als eine Art Sonnevvision dargestellt hat?

Am Ende seiner Schilderung schließt Erwin sein Offenbarungserlebnis wieder an sein bekanntes System an, offensichtlich reflektierend, dass die

8 Man denke nur an den Paul-Gerhardt-Choral „Ich steh an deiner Krippe hier“ (Evangelisches Gesangbuch, Nr. 37), wo die dritte Strophe mit den Worten beginnt: „Ich lag in tiefster Todesnacht, du warest meine Sonne ...“.

Figuren in gewisser Hinsicht seine Konstrukte sind, die als Sinnbild für ihn eine Erfahrung zur Sprache bringen wollen.

Es stellt sich für mich an dieser Stelle die Frage nach dem Zusammenhang zwischen dieser Gotteserfahrung, die er so lang in sich eingeschlossen hat, und der Entwicklung seines Gotteskonzeptes bis hierher: Hat sich sein gedankenreiches System wesentlich verändert, seit er (etwa zwischen der 3. und der 4. Klasse) dieses religiöse Erlebnis hatte? Schließlich bringt er die metaphysischen Grundbausteine schon in die erste Untersuchung ein. War zu erkennen, dass durch sein ‚Geheimnis‘ seine Gottesbeziehung enger geworden ist und er dadurch sein Leben eher bewältigen konnte? – Erwin hütete seine außergewöhnliche Erfahrung in sich eingekapselt, ohne dass er je die Möglichkeit hatte, sie im Gespräch darzustellen oder möglicherweise auch (noch) gar nicht dazu bereit war. M. E. entfaltet sich erst mit der Bereitschaft zur Offenlegung seines Geheimnisses dessen verändernde Wirkung, wie sie sich in seiner aktuellen *Gottesmetapher* (11,1) schon abzeichnet.⁹ Für diese Ansicht spricht, dass sein *Lebensweg Kl. 4* (9,4) auch nach dem Sonnensymbol noch weiter im Schwarzen verläuft. – Möglicherweise ergibt sich erst aus der Rückschau auf die gesamte Untersuchung ein deutlicheres Bild.

Fragebogen Gebet (ebd.)

Demnach ist für Erwin das Wichtigste am Beten, Gott die eigenen ‚Bitten und Wünsche‘ zu sagen, mit ihm ‚über alles zu sprechen und auch zu danken‘ und ‚ein Gefühl von Sicherheit‘ zu bekommen. – ‚Stillesein‘ ist ihm nicht so wichtig, und ‚Händefalten‘ liegt für ihn noch weiter weg.

Beim ersten Fall zum Gebetskonzept kreuzt er nichts an, aber schreibt darunter: „Ich kann nur bei ganz schlimmen Sachen den anderen Gesundheit wünschen.“ Beim zweiten Fall entscheidet er sich für die Position des allmächtigen Eingreifens Gottes.

Anlässe zu beten findet er ‚häufig‘ bei großer Freude, Angst, Kummer oder Sorgen und wenn er sich etwas wünscht. – ‚Manchmal‘ vor dem Einschlafen oder wenn er sich einsam fühle. – ‚Nie‘ betet Erwin vor dem Essen, in der Kirche oder um sein ‚ganzes Leben mit Gott zu besprechen‘.

9 Andere Interpretatoren (vgl. Szagun 2006, 295 sowie im Forschungsplenum) meinen zwar auch, dass die Bausteine seines Götersystems schon vorher da waren, Erwin aber erst auf der Basis dieser Erfahrung dazu motiviert wurde, diese zu einem Konstrukt zu verbinden. – Unsere Aussagen stehen m. E. in keinem Gegensatz, aber sie bewerten die Wirkung unterschiedlich.

Der Gebetsfragebogen dokumentiert, dass Erwin eine persönliche, emotional orientierte Gottesbeziehung entwickelt hat, fernab von konventionellen Formen (wie Händefalten) oder Anlässen (wie vor dem Essen oder in der Kirche).

Für den Jungen selbst scheint das Beten zwar wunschmotiviert zu sein, aber gleichzeitig verbindet er damit auch seine guten Wünsche für andere (bei schwerer Krankheit).

Wie lange steht Erwin bereits in einer solchen kommunikativen Verbindung zu Gott, von der er auch schon in seiner aktuellen *Gottesmetapher* (s. o.) spricht? Hat sich seine Gottesbeziehung gegenwärtig intensiviert?

Klasse 6

Fragebogen (11,3)

(Dieser Fragebogen wurde bei Szagun 2006 noch nicht mit in die Nachzeichnung von Erwins Biographie einbezogen.)

Medien. Er besitzt selbst kein Handy oder Computer oder Fernseher. – Aber er sieht täglich fern. Computer spielt er nur selten.

Erlebte Unterstützung. Erwin kreuzt bei beiden Elternteilen die Höchstwerte an. Nur bei seiner Mutter nimmt er eine kleine Abtönung vor bzw. tendiert dazu. – Das gleiche gilt auch für seine Freunde insgesamt.

Selbstwertgefühl. Von den neun Antworten stuft er bei vieren 4 von 27 möglichen Graden zurück.

Selbstwirksamkeitserwartung. Hier nimmt Erwin 6 von 12 Abstufungen vor. Bei den vier Antworten trifft das am stärksten folgende Aussagen: ‚Es fällt mir nicht schwer, bei unerwartet schwierigen Problemen eine Lösung zu finden‘ und ‚Egal, was auch kommen mag, ich werde es schon in den Griff bekommen‘ (beides stimme ‚kaum‘).

Angst. Es gibt kaum ein Item, das bei Erwin auf ein besonderes Angsterleben hindeuten könnte, – allenfalls: ‚Ich muss häufig daran denken, was alles noch geschehen könnte‘.

Persönlichkeit. Insgesamt wenige Auffälligkeiten: Von 84 Items weisen etwa 5 auf eine leicht gehemmte Persönlichkeit hin (fühlt sich manchmal gehemmt; es ist ihm unangenehm, Unbekannte um etwas zu bitten; lacht wenig; findet nur schwer neue Freundschaften; meistens ziemlich still; geht Streit eher aus dem Weg). – Manchmal mache es ihm Spaß, andere zu erschrecken, und bei Wut mache er ab und zu etwas kaputt.

Bindung. Dieser Test zeigt eine überwiegende Bindungsunsicherheit (21 von 35 Fragegruppen). 15 von 35 Gruppen beantwortete der Junge mit ambivalent-unsicheren Items. – Die Unsicherheit wird am stärksten gegenüber anderen Kindern deutlich und gegenüber beiden Eltern und dem Vater selbst. – Bei der Mutter sind nur 4 von 10 Angaben unsicher.

Aus den Angaben zu Erwins Umgang mit Medien lässt sich nur soviel ablesen, dass der Fernseher durchaus als eine Einflussmöglichkeit für die Ausgestaltung seines Denkens angesehen werden könnte.

Trotz der Entfernung zum Vater meint der Junge bei ihm im Höchstmaß Unterstützung zu erleben, wohingegen er bei den Menschen, mit denen er zu tun hat (Mutter, Freunde), eher eine Abstufung vornimmt. – Vielleicht stehen sich hier Wunsch- und Realbild (respektive idealisierter, weil auch nicht täglich anwesender Vater und alltagsbelastete Beziehungen) gegenüber?¹⁰

Sein Selbstwertgefühl scheint in Ordnung zu sein, allerdings nimmt er sich bei der Erwartung seiner Selbstwirksamkeit auffällig zurück. – Was hält oder hemmt ihn, bestimmten Herausforderungen nicht getroster entgegenzusehen zu können? – Ängste gibt er an, keine zu verspüren. Ist es seine etwas zurückhaltendere, verschlossene Art, durch die es ihm schwerer fällt, mit seinen Problemen nach außen und an andere heranzutreten, etwa so wie er sein ‚Geheimnis‘ jahrelang für sich behielt?

Bei Erwins unsicherem Bindungsverhalten lassen sich schon eher Verbindungen zu seiner Lebenswelt herstellen, wenn man an die Trennung seiner Eltern und die daraus resultierende Zerissenheit und fehlenden Gesprächsmöglichkeiten denkt. (vgl. *Lebenswelt Kl. 4* [9,8]) Kann es sein, dass diese Situation auch seinen etwas stärker in sich gekehrten Charakter weiter ausprägte? Erwins Welten werden dadurch vermutlich eher innerlich verknüpft als dass sie sich in äußeren Beziehungen ausbildeten oder wiederfänden. – Die Vertrauensbeziehung zu I, der gegenüber er sich vor etwa zwei Monaten weit geöffnet hat, erscheint vor diesem Hintergrund als etwas Besonderes.

Lebenswelt (11,10)

Erwins aktuelle Lebenswelt enthält in seiner Schnipselcollage helle bzw. grüne Momente (der Gedanke, den entfernten Freund zu besuchen und das Wochenende bei der Mutter zu verbringen). Auch am Computer zu arbeiten (HTML), findet Erwin toll (gelbes Stück). Darin erkennt er eine Stärke von sich.

Es gibt aber auch sehr dunkle Stücke. Zu letzteren gehört auch der Hass auf einen bestimmten Klassenkameraden. Dieser wird von der Überlegung begleitet, mit Freunden Widerstand gegen ihn zu organisieren (grüne Schnipsel!), aber auch von dem Wunsch, dass dieser sich grundsätzlich ändere.

10 Vgl. dazu auch die zweieinhalb Jahre später untersuchte Positionierung von Bezugspersonen (Kl. 8 [13,9]).

Gefragt nach seinem Umgang mit gefühlsmäßig besonderen Situationen, spricht er davon, dass er seine Wut zuweilen auch an Gegenständen auslasse (z. B. habe er eine Tür beschädigt). Bei Traurigkeit helfe, allein zu weinen und bei Angst „zu hoffen, dass nichts passiert“. Zum Aussprechen der Ängste habe er keinen richtigen Freund hier.

Schwierige Fragen meint er mit sich und dem Lexikon zu klären. Doch äußert Erwin eine gewichtigere Frage auch im Gespräch: „Warum der Mensch *überhaupt lebt!*?“ – Die Antwort darauf steht für ihn noch aus: „Da habe ich mir schon *ausgedacht*, dass ich wahrscheinlich, dass ich das kurz vor meinem *Tod* weiß, ... weil ich dann nämlich mein ganzes Leben *hinter mir* habe und genau *weiß*, warum ich gelebt habe!“

Der dicke Punkt am Rande seines Blattes soll andeuten, dass Gott in seinem Leben „eigentlich überall da ist.“ Er bejaht die Frage, ob er mit allem etwas zu tun habe.

Im Vergleich zum letztem Gespräch über Erwins *Lebenswelt* (Kl. 5 [10,4]) und dem, was sich in den Untersuchungen seitdem gezeigt hat, hat er offensichtlich seine krisenhafte Lebenskonstellation überwinden können. Denn trotz der Probleme, die ihn bestimmen, freut sich Erwin auf die schönen Momente (Besuch bei seinem entfernten Freund), und er findet Möglichkeiten, mit seinen Schwierigkeiten umzugehen. Er weiß, seine Stärken (Computer) und Schwächen (Selbstdisziplin) einzuschätzen.

Im Großen und Ganzen sind weder Strukturen wahrzunehmen, die ihn gefangen nehmen und ihn keine Handlungsoptionen erkennen lassen, noch entbehrt er weitgehend strukturierender und selbstbestimmter Ansätze im Umgang mit den Herausforderungen seiner Situation. – Doch zeigen sich auch Situationen, in denen er weniger ausgeglichen wirkt und wo ihm offenbar strukturiertere Denk- und Handlungsmöglichkeiten fehlen (z. B. wenn er zuweilen seine Wut an Gegenständen auslässt). Was er aber auch nach wie vor nicht hat, ist ein Freund vor Ort, vielleicht aber auch eine Gruppe, in die er sich integrieren und mit der er etwas teilen kann.

In religiöser Hinsicht sieht es ähnlich aus: Erwin macht sich grundlegende Fragen wie auch die alles berührende Gegenwart Gottes in seinem Leben bewusst, ohne sich dabei auf bestimmte Antworten (etwa zum Sinn des Lebens) und Glaubensinhalte oder -formen festgelegt zu fühlen. (vgl. auch den letzten *Gebetsfragebogen* [11,1]) Nicht einmal sein eigenes Göttersystem bringt er hier zur Sprache.

Es ist anzunehmen, dass auch und gerade für eine persönliche Beantwortung dieser religiös orientierten Frage(n) andere Menschen mit ähnlichen Anliegen und eventuell auch Erfahrungen hilfreich sein könnten. Doch wer steht ihm in seiner Lebenswelt dafür zur Seite?

Lebensmetapher (12)

Ohne erst von einem komplizierten Göttersystem zu erzählen, spricht Erwin bei dem Thema „Mein Leben und was es hält, nährt und trägt“ gleich von sich, einem Schlüsselchen, das mit zwei Batterien verdrahtet ist – mit einer, die tief in der unteren Styroporebene steckt und einer, die aus der oberen Ebene herausragt. Die obere sei von Gott, ebenso wie der Chip. Letzterem sage Gott, dass Erwin Kraft brauche: „also *Gott* selbst gibt mir die Kraft, (2x) und [...] ich bin ja damit also verbunden und wenn Gott sagt, dass ich ein bisschen Hilfe brauche, dann schickt er mir einen *Strahl* runter. Das ist hiermit verbunden und das soll eben [...] dieses *Licht* sein.“ Erwin deutet auf die lampenähnliche Plastikscheibe, das solle das Licht sein. – Von der unteren Batterie habe er gedacht, „dass es eben genau das *Gegenteil* von einer Energiequelle ist. Man ist auch manchmal traurig und das kommt eben hier raus“. Erwin bezeichnet diese Quelle zunächst als ‚das Böse‘, denn unten sei ja auch ‚die Hölle‘. – Auf die Frage, ob es so etwas wie ‚dunkle Energie‘ sei, antwortet er: „Ja, man könnte es natürlich auch so sehen, dass *Gott* mir auch Kraft gibt, wenn ich *traurig* bin“. – Die Erfahrung, auch durch andere *Menschen* Kraft zu bekommen, kann Erwin nicht bejahen, er sei mit denen eher *verbunden*.

Die Frage nach dem Sinn im Leben ist für Erwin noch so offen wie vor zwei Monaten, er könne das erst kurz vor seinem Tod wissen. – Gefragt nach leitenden Ideen für Entscheidungen im Leben, antwortet er: „Das entscheide ich nach meinem *Willen*. Und das andere überlasse ich *Gott*, [...] der mir dabei hilft.“

Im Rückblick auf seine früheren Gestaltungen reflektiert Erwin die Menschen-gestaltigkeit seines Gottes, der im Himmel sei, und dass die zunehmende Verwendung von Computerteilen aus seinem wachsendes Interesse an dieser Technik widerspiegelt; Gott sei gleichsam mit ihm ‚vernetzt‘. – Bei der Bedeutung des Himmels (Unterscheidung sky/heaven) denkt Erwin heute an ‚Freiheit‘, – das wohl-tuend schöne Gefühl, in den blauen Himmel mit Sonnenschein zu schauen (es ist Mai). Himmel sei für ihn mehr, als was er sehe, sondern „so eine *heilige* Wirkung“, die Kräfte habe. – Im Vergleich mit der letzten Gottesmetapher räumt Erwin ein, das sei „wieder eine [...] Anlage für sich selbst, die eben *Hoffnung* und so weiter verschafft“.

Im Gespräch erkennt Erwin selbst, dass sein letztes System mit den Ober- und Untergöttern, die über den Tag bestimmen wie „am Computer vorprogrammiert“, wohl schlecht mit seiner aktuellen Willens- bzw. Freiheitsvorstellung zusammenpasst. – Am Beispiel des kraftbringenden Strahls nimmt Erwin begeistert den Impuls auf, diesen als Angebot zu verstehen: „Es *reicht*, wenn ich den *Willen* habe, den *Strahl* anzunehmen. (2x) [...] – Ja, das stimmt. Ja, das ist meine *Freiheit*. [...] – Aber ein bisschen wäre auch von oben.“

Obwohl Erwin die Frage bejaht, er stelle sich Gott nach wie vor ein bisschen wie eine menschliche Figur vor, haben seine Collage und sein Reden von Gott doch deutlich apersonale Züge angenommen. So ist der Augenstrahl (vgl. *Gottesmetapher Kl. 3*) zwar in seiner Funktion vertreten, aber die ‚heilige Wirkung‘ dessen macht Erwin nicht körperlich, sondern eher

mit Bildern von Kraft und Energie deutlich. Wohl zeigt sein Werk gestalterische Anlehnung an die *Gottesmetapher Kl. 4 (10,1)*, doch aktuell findet er sofort Bezug zwischen Gott und seinem Leben. – Hat etwa die Offenlegung seines Geheimnisses vor einigen Monaten bei ihm inzwischen stärkere religiöse Resonanzen angeregt? Es mag aber möglicherweise auch an der veränderten Aufgabenstellung („Mein Leben ...“) liegen, dass er von der lebensweltlichen Seite eher (ohne weitschweifige Spekulationen) seinen Gottesbezug ausdrücken kann und sich (angeblich zufällig) als Schlüsselchen sogar selbst eingebaut hat.

Bedeutet für ihn, Kraft, Licht, Trost und Entscheidungshilfe von Gott zu bekommen, so etwas wie die Möglichkeit, Türen aufschließen zu können, wo er sonst aus Wut und Verzweiflung eine Tür (als den versperrten Weg) eingetreten hätte? Parallel zur traditionellen Vorstellung der ‚Hölle‘, ist es für Erwin auch denkbar, dass Gott selbst in dunklen Stunden zur Energiequelle gleichsam ‚von unten‘ wird; – möglicherweise auch dort, wo Erwin sonst für sich allein weinte? Zwar fühlt er sich mit anderen Menschen verbunden, aber als Medien der Kraftquelle erkennt er sie nicht, und wahrscheinlich gibt es sie für ihn auch nicht.

Die Dynamik von fremd- und eigenstrukturierenden Elementen erscheinen zu diesem Zeitpunkt ziemlich ausgeglichen. Dafür spricht unter anderem die mit seinem Leben vernetzte und funktionierende Gottesbeziehung, die ausgewogene Verhältnisbestimmung von eigenem Willen und Gottes Angebot bzw. Entscheidungshilfe, darüber hinaus die reflektierte Revisionsbereitschaft seiner bisherigen Strukturen (z. B. sich die Untergötter auch als Schutzengel zu deuten).

Fragebogen (ebd.)

Semantisches Differenzial. Erwin besetzt bei den Eigenschaften für ‚Gott‘ fast ausschließlich Höchstwerte (mächtig, fürsorglich, aktiv, Sicherheit gebend, nah, geduldig, leise, schenkend, gerecht, eindeutig). – Nur bei ‚vergebend/bestrafend‘ kreuzt er die Mitte („weder/noch“ bzw. „teils/teils“) an. Bei ‚mild‘ macht er eine kleine Einschränkung.

Seine Angaben für ‚Mutter‘ und ‚Vater‘ korrelieren auffällig mit denen für ‚Gott‘: Bei ‚fürsorglich‘, ‚aktiv‘, ‚nah‘ und ‚geduldig‘ stimmen sie sogar überein. – Bei ‚mild‘, ‚Sicherheit gebend‘, ‚leise‘ und ‚eindeutig‘ sind nur die Werte für ‚Mutter‘ und ‚Gott‘ deckungsgleich, während ‚Vater‘ immer tiefer bewertet wird. – Gegenüber ‚Mutter‘ und ‚Gott‘ fällt ‚Vater‘ wesentlich bestrafender, strenger, weniger ‚Sicherheit gebend‘, lauter und fordernder aus.

Beten. Sehr wichtig am Beten ist im alles, außer das Händefalten (unwichtig).

Anlässe zum Gebet. Hier fügt Erwin eine weitere Spalte mit der Überschrift ‚immer‘ ein und meint, immer bei Angst, Sorgen und Kummer zu beten. Er kreuzt auch noch ‚Gottesdienst/Jugendkreis‘ an, streicht aber dieses alles wieder durch. – Häufig sind ihm Freude, Wünsche ein Anlass, aber auch, um sein ganzes Leben mit Gott zu besprechen. – Manchmal bete er vor dem Einschlafen oder wenn er sich einsam fühle; nie vor dem Essen.

Religiöser Einfluss. Hier sieht Erwin gar keinen Einfluss von irgendwem. – Allein er schreibt darunter ‚Bibel‘ und kreuzt ‚etwas‘ bis ‚starker‘ Einfluss an.

Sätze über Gott. Von diesen findet Erwin drei sehr wichtig: Dass Gott den Menschen Freiheit gab und mit ihnen leidet, wenn sie Böses tun; dass er den Menschen Übeltaten vergibt und dass er den Menschen Mut, Kraft und Geborgenheit schenkt.

Unwichtig findet er, dass Gott groß und mächtig sei und die Welt regiere. – Als falsch bewertet er, dass Gott die Menschen zum Tun des Guten beeinflusse.

Die Angaben in seinem *Fragebogen* bestätigen insgesamt den Eindruck aus seiner aktuellen Lebensmetapher, dass sich Erwins Gottesbeziehung intensiviert habe. Das zeigt vor allem sein Gebetsverhalten, das seit seinem letzten *Gebetsfragebogen* (Kl. 5 [11,1]) offensichtlich noch weiter zugenommen hat.

Allerdings dokumentiert der Bogen auch, dass der Junge wahrscheinlich ziemlich allein dasteht, mit seinem Glauben und auch mit seinen Vorstellungen, die er von keinem beeinflusst sieht. Vielmehr erscheint er mit der Bemerkung, durch die Bibel beeinflusst zu sein, als religiöser Autodidakt.

Jedoch könnten die Angaben in seinem semantischen Differenzial auf einen indirekten Einfluss seiner Gottesvorstellungen – und möglicherweise auch seiner Beziehung zu ‚ihm‘ – hinweisen: Ist es die fürsorgliche Zuwendung seiner Eltern, besonders der Mutter, durch die ihm sein Gott Kraft, Mut und Zuversicht und ggf. auch Vergebung vermittelt? (vgl. die Bedeutung des Rubins von seiner Mutter in *Gottesmetapher* [ebd.]) Demgegenüber scheint es, als habe die strengere Seite des Vaters sein Gottesbild weniger beeinflusst.

Unklar bleibt mir, warum Erwin ‚Gott‘ zwar als mächtig und insgesamt fürsorgend einschätzt, die erste Aussage ihm aber andererseits unwichtig erscheint und er es sogar für falsch hält, dass Gott die Menschen zum Guten beeinflusse. – Ist ‚Gott‘ für ihn dazu nicht imstande, oder lehnt er damit geradezu so etwas wie einen Macht-Gott ab, der die Menschen, ungeachtet ihrer Freiheit, zu guten Taten manipuliere?

Klasse 7

Lebenswelt (12,7)

Erwin zieht sich bei dieser Klassenaufgabe an einen Einzeltisch zurück und benutzt als einziger die ausgelegten Piktogramme, die er auch noch verschlüsselt kommentiert. Neben materiellen Wünschen (Computer, Lego) betont er auch auch die Wichtigkeit von Freundschaften, allerdings sind zwei von vier seiner benannten Freunde für ihn nicht unmittelbar zu erreichen. Schwierige Fragen teilt er aber weder mit den Freunden vor Ort, noch mit seiner Mutter. Er wünscht sich Freizeit, eine Reise mit Mutter und Bruder und dass jemand für ihn da sei. Erwin betont von sich aus, wie wichtig ihm Gottes Hilfe und Schutz ist.

An Negativem sieht er das menschliche Versagen, für ein gesunde Umwelt zu sorgen, wenn er auch kleine Erfolge eingesteht. Ihm selbst fehle es an Lernmotivation und Selbstdisziplin, wie er sagt. Da möchte er was verändern.

Bezeichnender fast als das Gesagte ist Erwins Darstellungsweise: Wenn er sich schon so vereinzelt setzt, warum muss er dann auch noch einige Zeit aufwenden, um ein kompliziertes Verschlüsselungssystem für seine Lebenswelt zu entwickeln (wie ein Beiblatt dokumentiert)? Macht ihm das Spaß (eine Art Spiel mit der ‚Matrix‘) oder hat er Angst, jemandem etwas zu viel von sich preiszugeben? Im Anschluss an seine letzte Lebensmetapher könnte man denken, mit seiner (unbewussten) Selbstdarstellung als Schlüssel verschließe er vor anderen, was ihm wichtig ist: seine Wünsche und Bedürfnisse ebenso wie seine Fragen, aber auch möglicherweise seine Gotteserfahrungen, – so wie er auch sein ‚Geheimnis‘ so lange für sich behielt.

So wie die Menschen hinsichtlich des Umweltschutzes nicht über ihren Schatten springen können und er nicht über den seiner eigenen Motivation, so sehr scheint Erwin aber auch (mit seiner fast introvertierten Haltung) selbst in dem Lichte zu stehen, mit dem andere in sein Leben hineinscheinen und -schauen könnten, um das Leben zu teilen.

Klappfigur (12,10)

Das Gespräch zu Erwins Klappfigur dokumentiert auf der Außenseite, dass seine Klassenkameraden nicht mehr von ihm zu sagen wüssten als, dass er nett sei und sich mit dem Computer auskenne. Er gesteht ein, dass es ihm schwerfällt, seine wahrgenommene Fremdbewertung wiederzugeben und dass es ihn auch ein bisschen traurig machte, als (bei einer entsprechenden Übung) „eben alle nur diesen Computer, also mich und den Computer gesehen haben“, wenn es auch wenige andere Erfahrungen für ihn gibt (wie die freundliche Einladung zu einer Lesenacht: „– wenn ich so ein nettes Angebot bekomme, dann komme

ich doch gerne“). Von den Lehrern und Eltern nimmt er an, sie fänden ihn so lernfaul wie naturwissenschaftlich-technisch begabt und, was seine Mutter betrifft, sei er „ein ganz *lieber* Junge“.

Gefragt nach dem, was Erwin denn anderen von sich zeige, antwortet er: „Ich zeige ihnen nichts. ... Ich zeige ihnen so wie ich aussehe. ... Hä? Was soll ich ihnen zeigen? Ich meine, ich achte darauf, [...] wie ich mich zeige.“ Erwin achtet bei seiner Außenwirkung auf rein äußerliche Merkmale wie ordentlich gekleidet und gewaschen zu sein (er trägt mit Stolz seine langen blonden Haare) oder anständiges Benehmen zu zeigen.

Im Gegensatz zu seiner vermeinten Fremdbewertung zeigt sich sein Inneres ziemlich bunt. Es sehe schön aus. Die Gestaltung regt ihn zur Reflexion seines Gestaltungsprozesses an: Ich meine, *theoretischer* Weise, wenn ich *alle* Sachen, die ich jetzt irgendwie [...] vor mir habe, – das *irgendwie hinlege*, dann *muss* es *irgendwas* damit zu tun haben, was ich gerade *denke* oder was ich grade gedacht habe oder was gerade in mir irgendwie so *passiert*.“ – Er sieht auch einen Unterschied zu seiner Wahrnehmung aus der Sicht Gottes: Vor allem das Schwarze als Zeichen des Schlechten in ihm, des Egoismus' fällt auf; ferner das Grüne, das für Gottes vorsehende Bewahrung steht und das Potenzial zur Besserung, das er aus Gottes Perspektive an sich wahrnimmt.

Von da aus unternimmt Erwin noch einen gedanklichen Ausflug in seine metaphysische Vorstellungswelt, die er in eine reale und eine virtuelle eingeteilt sieht. Letztere sei „ganz kompliziert“. Hier gebe es die gute Seite Gottes und die schlechte Satans; dazu die Neben- und Untergötter bzw. ‚Untergottsschutengel‘, denn gegen das Böse obliegt jenen die planende, aufpassende und direkt eingreifende (manchmal unzulängliche) Fürsorge der Menschen in der realen Welt, – die er letztlich „von denen da oben gesteuert“ ansieht. (Bei den Toten scheint es noch komplizierter, denn sie gehörten beiden Welten an.)

Was sich bei Erwin schon in den letzten Untersuchungen abzeichnete, zeigt sich hier vor allem an der Schwierigkeit, mit seiner vermeinten Fremdbewertung bzw. Außenwirkung umzugehen, die dann auch ziemlich blass oder einseitig etikettiert ausfällt: Es macht den Eindruck, als stehe der Junge nach innen hin (mit sich und seiner ‚realen‘ wie ‚virtuellen‘ Welt) mehr im – durchaus reflektierten – Austausch als nach außen. Zumindest von sich aus gehen bei ihm kaum Impulse nach außen. – Doch umgekehrt kann er aber (noch) besonders nette einladende Signale von außen wahrnehmen.

Nach dem direkten und authentischen Ausdruck seiner Gottesbeziehung der letzten *Lebensmetapher* (Kl. 6 [12]) und bei den Erwartungen, die aus der angenommenen Perspektive Gottes auf ihn sprechen, scheint ihm sein allenthalben religiöses System immer noch wichtig zu sein. – Aber gerade vor dem Hintergrund seiner Gottesbeziehung wirkt es immer mehr wie ein kognitiver Überbau oder Anhang, der ihm zwar hier und da selbst inkonsistent und kompliziert, aber doch notwendig erscheint. Denn nur so kann er

seiner Gotteserfahrung eine mit anderen Systemen vergleichbare Struktur zu geben. – Aber welche in sich plausiblen Alternativen kennt er überhaupt? Was weiß er beispielsweise vom christlichen Glauben? – Vermutlich bieten die ideellen Versatzstücke von ‚Matrix‘, Polytheismus und vulgärer Dogmatik seiner Gedankenwelt und auch seinen Emotionen eine Partizipation an vorgegebenen Größen, während ihm der Anschluss an Menschen seiner Lebenswelt bzw. deren religiöses Denken und Fühlen nicht möglich ist.

Positionierung zu Gottessymbolen und Affektlagen (ebd.)

Aus den angebotenen Gottessymbolen wählt Erwin den Engel (der in diesem Fall die ‚Kraft der Liebe‘ repräsentieren soll) und stellt seinen ängstlichen Typ (gelb) in dessen Nähe und auch den traurigen (braun). In solch einer Situation frage er nach Hilfe, denn „ich bin ja auch aus einem Grund auch *traurig*, der irgendwie doch von der *oberen Sache entstanden* ist“. – Am nächsten aber rückt er den Nachdenklichen (blau), wenn er über Gott und die Welt nachdenke, „dann bin ich, glaube ich, *ganz nah dran*“ – „ganz automatisch“ sei er da nah dran, wenn er über Gott nachdenke.

Der Wütende (rot) steht in deutlicher Entfernung, – noch mehr der Fröhliche (bunt), da brauche Erwin nicht mehr so viel Hilfe von Gott.

Die überwiegende Nähe seiner Figuren bestätigt offenbar den Eindruck von Erwins Gottesbeziehung, wie sie sich bisher gezeigt hat. – Der Junge kann offensichtlich die stärkste Verbindung zu seinem Gott über die Kognition herstellen. Darauf könnte auch besonders der m.E. logisch zu verstehende Schluss hinweisen, dass er durch das Nachdenken über Gott, also in Erwins Denksystemen, ihm ‚automatisch‘ auch nahe sei. – Dass er als göttliches Symbol gerade den Engel ausgewählt hat, wäre in diesem Zusammenhang dann weniger als das Symbol der Liebe anzusehen, sondern, wie Szagun annimmt, als eine Referenz zu seiner Vorstellung der ‚Untergottschutzensengel‘. (vgl. Szagun 2006, 281)

Diese Verschränkung von Denksystem und Gottesbeziehung könnte ein Beleg dafür sein, was im Gespräch zu seiner *Klappfigur* (s. o.) schon deutlich geworden ist: dass Erwins metaphysisches System nicht ‚nur‘ eine Art erklärender Überbau seiner Erfahrung ist, sondern sich eben gar nicht anders ausdrücken kann. Denn – abgesehen von seiner informellen persönlichen Gebetspraxis – welche alternativen und gemeinsam geteilten Symbole und symbolischen Handlungen ermöglichten ihm sonst den Zugang zu seiner gefühlten Gottesbeziehung?

Klasse 8

Lebensmetapher (13,4)

Die Collage zeigt einen Block mit Elektronik, der in einer tonverklebten Pappschale steht. Auf dem Technikblock steht ein (bereits modellierter) Keramikkopf. – Was ihn halte, sei eben auch die Technik. Wenn Technik da sei, dann nutze er sie auch, sagt er mehrmals. Denn sie fasziniere ihn, auch wenn er dafür anderes vernachlässige. Der Kopf auf der Technik steht für sein Selbstbewusstsein, das ihm Kraft gibt, – er hätte auch so ein ‚Wirwar‘ nehmen können, das sein Gehirn andeute, „weil da passiert ja nun auch alles“.

Seine Liebe zum Radfahren wollte er mit der Tonfigur darstellen. Aber das Rad (bzw. die Figur?) sei gerade kaputt. Zum Spaß fährt er zwar eigentlich selten, aber er spricht auch von einer Radtour in die Schweiz, die ein Freund geplant und ihn gefragt habe, ob er mitkomme.

Gefragt nach der Schale, die als Untergrund alles halte, überlegt er und meint: „also [...], also man könnte es im Prinzip auch interpretieren: Das wäre dann eben so Gott, der mich dann eben so schützt und eben auch hält.“

Auf die Zufriedenheit mit sich hin angesprochen, schweigt er sehr lange, – einen Impuls hinsichtlich seines netten Aussehens entkräftet er und sagt dann, das sei ihm egal. Er wisse nicht, ob er ‚ein hübscher junger Mann‘ sei, wie (es nach einem Vorschlag von I) andere von ihm sagen könnten. Dass I das sogar findet und dass es andere bestätigen könnten, nehme er sich nicht so zu Herzen oder es sei ihm nicht so wichtig. – Wichtiger seien ihm ‚so Freunde‘. Auf Nachfrage nennt er seine „beiden besten Freunde“ aus der Klasse und ‚natürlich‘ den entfernten Freund.

Was seine schulische Ordnung, Pflichtbewältigung und Zeiteinteilung angeht, komme er jetzt besser klar, – nur manchmal müsse er sich ‚zwingen‘, die Hausaufgaben dem Computer vorzuziehen.

Inzwischen reflektiert Erwin selbst seine Beziehung zur Technik kritisch. Offensichtlich versucht er den Eindruck, den seine Collage – respektive sein technikbetontes Leben – wie ein Etikett nach außen vermittelt, vor sich und anderen zu relativieren. – Allerdings stellt sich die Frage, woraus sich sein Selbstbewusstsein, das für ihn augenscheinlich noch sehr viel mit Technik zu tun hat, sonst speisen will, – wo er doch jegliche positive Fremdzuschreibung (zumindest was sein Äußeres betrifft) an sich abprallen lässt. Was finden seine Freunde außer seiner technischen Begabung so gut an ihm, und er selbst? Was bedeuten Freunde für ihn? Szagun fasst die Option ins Auge, dass die Radtour, von der er spricht, „auch als Ausdruck von Sehnsucht nach einer Intensivierung von Kontakt zu Gleichaltrigen verstanden“ (dies. 2006, 282) werden könne.

Diesmal hat Erwin nichts von seinem religiösen System durchblicken lassen, außer die zaghafte Deutung seiner Collage als Ganzes: Gott könnte

der tragende Grund seines Lebens sein. Wissen seine Freunde (oder andere Menschen seiner Umgebung) von solchen Gedanken? Hilft ihm jemand, das ‚Wirrwar‘ seiner gedanklichen Strukturen etwas zu entflechten? Oder wird sein wachsendes (technikgebundenes) Selbstbewusstsein zunehmend die lebensbestimmende Funktion seines Gottes ersetzen?

Traumwohnung¹¹(ebd.)

Erwin nimmt sich viel Platz für den gedanklichen Entwurf seiner ‚Traumwohnung‘. Auf seinem Blatt benutzt er dafür sogar noch die Rückseite.

Zuerst zeichnet Erwin eine große, tiefe Badewanne, „dass ich mich reinlegen kann und alles ist so zu [...] und dann guckt nur noch der Kopf raus“. Das Bad wird der erste und größte Raum auf dieser Seite, mit zwei Waschbecken, „wo man denn vielleicht auch eine Familie hat, (lacht) dann ist man mit dem Zähneputzen nicht so gedrängt.“ – Als nächstes denkt er an eine Art Multimediazimmer mit Synthesizer zum ‚Selbstkomponieren‘ und einem Surroundsystem, einem Fernseher oder vielleicht sogar einem Beamer, mit einer richtig guten Anlage und seinem Computer. Er würde eben gern ein bisschen ‚aufrüsten‘.

Neben dem Bad zeichnet er das Schlafzimmer mit einem großen Bett, „wenn man mal Freundinnen [sic!] hat“. – Er lässt sich entlocken, ob er eine Bestimmte nett fände: „Hm, jo.“

Dann „eine ganz große Küche“ mit ausladendem Tisch für die Kinder: „so vier, vielleicht so fünf“. Die Kinder bekommen alle ein großes Spielzimmer und je ein eigenes kleines, „wo er dann sich dann mal zurückziehen kann“. – Erwin bejaht die Vermutung von I, dass sie bei seinem Vater auch zu viert um einen runden Tisch saßen. Es sei aber schwierig da. Vor allem mit der Frau seines Vaters sei es für ihn „so eine Art Zwangsfreundschaft“, und deren Tochter sei „schrecklich [...] – eine totale Zicke“.

Wenn er zaubern könnte, würde er machen, „dass ein Teil meiner Freunde, meiner Träume wahr wird“. Im Blick auf das bestimmte Mädchen (das noch nichts von seiner Zuneigung weiß) ist er sich unsicher, „wie lange das noch dauert, wenn ich dann mal jemand anderes und dann wieder jemand anderes“ (habe?). – „Ich warte noch ein Weilchen, bevor ich da irgendwie jemanden enttäusche vielleicht.“

Erwins Wohnung wirkt (in der Draufsicht) so raumgreifend wie seine Gedankenwelt und so kühn wie seine Träume. – Bemerkenswert ist, dass er zuerst an eine tiefe Badewanne denkt, – als sei es für ihn nicht nur so wichtig aufgrund der jetzigen Beengung¹², sondern als suche er

11 In diesem Sample wurde diese Untersuchungsmethode nur hier verwendet. Sie soll (auf projektivem Wege) einen Einblick gewähren in das Selbstkonzept und das Beziehungserleben aus der Perspektive des Kindes. (vgl. Szagun 2006, 86)

12 Wie an mehreren Stellen der Untersuchung deutlich wird, ist ihm die jetzige Wohnung, die er mit seiner Mutter und seinem kleinen Bruder bewohnt, an vielen Stellen zu klein.

diesen Ort, – etwa um des Gefühls des Abtauchens wegen oder des ganz Umschlossenseins von warmem Wasser. Spricht aus diesem Bild mehr die Sehnsucht nach mütterlich-familiärer Geborgenheit oder ist es eher aktueller Ausdruck seines Bedürfnisses, sich immer wieder in seine inneren Räume zurückzuziehen, – so wie er auch jedem seiner gedachten Kinder diese Rückzugsmöglichkeit zur Verfügung stellen will? Auch in seinem Technikraum kann Erwin ‚abtauchen‘ und seine anspruchsvollen Vorstellungen verwirklichen.

Neben diesen persönlichen Rückzugsräumen wünscht sich Erwin aber auch viel Platz für eine große Familie. Entsprechend seines biographischen Hintergrundes und seiner Annahme, gleich mit mehreren ‚Freundinnen‘ zu rechnen wie auch der Unsicherheit, die Eine zu enttäuschen, liegt es m. E. nicht fern, eine patchworkhafte Familienstruktur zu vermuten, zumal Erwin mit keinem Wort seine ‚Frau‘ oder ‚die Mutter‘ seiner vier bis fünf Kinder erwähnt.

Dass Erwin eine solche Vorstellungskraft besitzt vor dem Hintergrund seiner familialen Enttäuschungen und angesichts seines Einzelgängertums, ist zweifellos ein Zeichen für seine innere Dynamik, in deren Freiräumen er diese seine eigenen Strukturen entwickeln kann. – Aber an seiner Wohnung ist keine Struktur angedeutet, die nach draußen führt. Es sind weder Eingang noch Fenster zu erkennen. Wer soll je in dieses Haus eintreten oder auch nur einen Blick hineinwerfen können? Im Inneren gibt es keine Türen, die die einzelnen Räume verbinden, bis auf die zwischen Schlafzimmer und Bad („damit man gleich ins Bad gehen kann, wenn man [...] aufwacht“) – Warum denkt er gerade an die Funktion dieser Tür?

Lebensmetapher (13,9)

Erwin legt drei Gegenstände auf den Tisch, zunächst ein rotes Herz: Das steht für seine Freunde und eine Platine für den Computer, dann noch eine Schrifttafel für die Schule. Dort müsse er sich jetzt anstrengen. Er will ab Klasse 9 unbedingt aufs Gymnasium (trotz einer Empfehlung von nur 30%), – nicht nur für seinen Berufswunsch (Tontechnik oder Film), sondern auch der Freunde wegen. – Bei einer Nachfrage zu seinen Freundschaften gibt er jedoch zu, dass „die Kontakte erst mal nicht so richtig gut“ seien und dass diese Freunde ihm auch keinen Mut machten, – aber an der Realschule wäre er mit *keinem* Freund mehr zusammen.

Auf Erwins Gottesverständnis und -beziehung wird er in diesem Interview weder direkt angesprochen, noch kommt er von sich aus darauf zu sprechen. – Im Gespräch dominiert die Erkenntnis der Notwendigkeit seiner

Anstrengung, um aufs Gymnasium zu kommen. Damit sieht er nicht nur seine berufliche Zukunft gesichert, sondern auch den Erhalt seiner ‚Freunde‘. Die sind ihm offenbar sehr wichtig – auch wenn seine derzeitige Beziehungssituation anders aussieht. Man bekommt eher den Eindruck, dass – wechselte er die Schule – er plötzlich völlig anschlusslos dastünde.

Positionierung von Bezugspersonen (ebd.)

Erwin (als Figur mit dunklen Haaren und rotem Pulli) ist „sehr davon überzeugt, dass meine Mama^[13] und mein Bruder^[14] mich ganz, ganz dolle lieb haben und mich auch immer unterstützen“ – auch sein Vater¹⁵ „immer ganz, ganz dolle“. Obwohl er ihn nicht mit aufstellt, sei ihm sein kleiner Halbbruder „auch sehr nahe“. – All diesen Personen wendet seine Figur den Rücken zu.

Weniger nahe stehen die neue Frau des Vaters und ihre Tochter, aber in seiner Verwandtschaft hätten alle ein Problem mit der neuen Freundin des Vaters, sagt er und lacht dabei. Die Großeltern mütterlicherseits stehen weit entfernt auf Höhe der Lehrer (große Holzkegel). Seinen Opa väterlicherseits (Sitzender mit Anzug) rückt er etwas weiter ran, weil der mit ihm jetzt Mathe gelernt habe, das sei „ganz, ganz lieb“ und „ganz, ganz toll“ gewesen. Die dazugehörige Großmutter sitzt weniger entfernt, sei ihm aber auch nicht sehr nahe, wie seine Freunde (kleine Holzkegel). – Er bestätigt die Aussage von vorhin, dass er im Moment keinen richtigen Kontakt „zu denen“ habe. Er fühle sich im Moment auch „nicht so glücklich“, sagt er, lacht und flüstert dann was von „Liebeskummer“. Die Chancen, mit dem Mädchen zusammenzukommen, schätzt er angesichts der Mitbewerber ziemlich gering ein. Erwin weist es zwar nicht von der Hand, etwas Liebenswürdiges an sich zu haben, „aber sie muss es ja erst mal erkennen“. Er weiß nicht, was sie von ihm hält und auch nicht, wie er ihr seine Zuneigung zeigen soll: „das ist irgendwie so ein Schutz, den ich entwickle (sehr leise)“, aus Angst, ausgelacht zu werden. Computer sei das Einzige, wovon er denkt, sich eventuell bei ihr sehen lassen zu können. (Fortsetzung s.u.)

Dass er seine heimlich Verehrte vielleicht mit seiner ‚Traumwohnung‘, einer Radtour oder gar seinen tiefgehenden Gedanken über Gott und die Welt beeindrucken könnte, daran denkt Erwin nicht. Aber kraft seines Reflexionsvermögens ahnt er auch, wo sein Problem liegt: Er sieht, dass er um sich wie einen ‚Schutzwall‘ aufbaut, aus Angst bloßgestellt, entdeckt, erkannt zu werden und so anderen zu begegnen. Woher rührt diese Angst vor der Öffnung? Es bleibt ihm als einzig sichere Außenwirkung sein Etikett, der Computer. – Wenn Erwin von seinen ‚Freunden‘ spricht, dann

13 Blonde Figur mit rotem Kleid.

14 Wahrscheinlich der Blonde mit Jeanslatzhose.

15 Dunkelhaariger mit blauer Jacke.

weiß er dabei gleichzeitig, dass das wirkliche Verhältnis zu ihnen anders aussieht: Er hat (gerade) keinen richtigen Draht ‚zu denen‘, und von ihnen empfängt er auch keine Mut machenden Impulse zusammenzubleiben.

Vor dem Hintergrund des Gesagten fällt es schwer, den Realitätsgehalt dessen einzuschätzen, was Erwin über die Beziehung zu seiner Familie sagt. Die mehrfach betont euphorisch klingenden Wendungen (‚ganz, ganz tolle lieb‘) hören sich gerade deshalb so plakativ an, weil man sich fragt, wie und woran er das erkennt und was ihn da so sicher macht, – abgesehen von der einmaligen Unterstützung beim Mathelernen, die ihm sein Opa geboten hat. Seinen Halbbruder lässt er trotz der betonten Nähe ganz weg. Noch fragwürdiger erscheint die relativ distanzierte Position¹⁶ und abgewandte Haltung seiner Figur gegenüber den Personen, deren Zuneigung er hier nicht genug betonen kann. – Nach Informationen aus einem Gespräch¹⁷ mit Erwins Mutter fühle sich der Junge seinem Vater sehr verbunden. Dieser sei zwar für Erwin Vorbild (Computer, Haartracht), er wünsche sich aber mehr wirkliche Zuwendung von seinem Vater, z. B. Zeit mit ihm allein zu verbringen statt der vierzehntägigen Besuche bei der anderen Familie. Das sei sehr schwierig für den Vater. – Liegt also der wirkliche Gehalt von Erwins Beziehungsbekundung mehr in dem Wunsch danach? – Ein Rückblick auf seine Angaben zur ‚erlebten Unterstützung‘ und den Ergebnissen des Bindungstests im *Fragebogen Kl. 6 (11,3)* legt nahe, diese Frage zu bejahen.

Fortsetzung Positionierung von Bezugspersonen (ebd.)

Erwin setzt das Gespräch mit einer erneuten ausführlichen Darstellung seiner metaphysischen Vorstellungen fort. Besondere Betonung erhält der Stein (Rubin), den er einst von seiner Mutter geschenkt bekommen hat:¹⁸ „In diesem Stein ist die Liebe meiner Mutter gespeichert. Und das für immer und ewig“. Noch immer halte er ihn des Nachts in der Hand und spreche auch immer mit ihm, auch um sein Gewissen abzugleichen: „... also, ich wiederhole es nur noch mal so für mich und überlege dann, war das gut, war das nicht gut und ähm, muss ich was ändern oder nicht.“ – Er bezeichnet den Stein später im Gespräch auch als ‚Glücksbringer‘.

Doch dieser Rubin ist auch Teil seines ganzen Systems, er ist für Erwin Medium zu seiner transzendenten Welt. Er schildert diese mit der Bemerkung „... ich hab mir das immer so vorgestellt“: Es sei „immer Krieg zwischen Himmel und Hölle“ und all ihren Vertretern in der ‚anderen‘ Welt (Schutzengel und Teufel)– „ähnlich

16 Der Abstand seiner Figur zur Frau seines Vaters ist geringer zu schätzen als der zu seiner Mutter!

17 Vor etwa fünf Monaten.

18 Vgl. Gottesmetapher Kl. 5 (11,1).

wie bei Tabaluga“. – Gott ist als ‚externe Person‘ auch Bestandteil dieser jenseitigen Welt. Er bzw. „die da oben“ würden zwar durch den Stein nicht mehr das ganze Leben bestimmen, aber „so ein paar Sachen. [...] Da entscheiden die da oben: ‚Dann muss jetzt irgendwann mal was passieren, so dass der lernt, dass er so was nicht machen darf.‘“

I regt Erwin an, vor diesem Hintergrund den Gedanken der eigenen Freiheit und Verantwortung zu reflektieren. Der Junge überlegt lange und sagt dann: „Da habe ich in letzter Zeit überhaupt gar nicht mehr drüber nachgedacht.“ Die Vorstellung von I, dass Gott den Menschen aus Liebe Freiheit geschenkt habe, kann Erwin ‚gar nicht‘ teilen. – „Also, ich sag jetzt auch nicht so, ‚also, dass ist irgendwie vorherbestimmt und ach na ja, ich kann ja gar nichts dafür‘, sondern ich denke eher so: ‚Du musst echt aufpassen vielleicht.‘“ Er treffe schon alle Entscheidungen selbst, „nur dass eben Gott irgendwie bei so ein paar Sachen einfach eingreift“. – „Ich selber – nicht er sagt mir –: ‚Nun guck mal, du hast hier was gemacht und jetzt überleg mal‘ [...] – also, er lässt es nur geschehen.“ Erwin müsse selbst darauf kommen, dass Gott ihm irgendwie einen ‚Tipp‘ geben will.

An Erwins Vorstellungen hat sich prinzipiell nicht viel geändert, seit er das letzte Mal darüber gesprochen hat. (vgl. *Klappfigur Kl. 7 [12,10]*) Der Stein als Repräsentant der Liebe seiner Mutter bedeutet ihm nach wie vor sehr viel. Erwin sieht aber, dass es nicht der Stein an sich ist, sondern dass dieser ihm hilft, indem er zur Selbstreflexion anregt.

Hingegen scheint es fast, als schildere er sein metaphysisches System wie eine frühere Vorstellung – die er mit dem Kinder-Rockmusical ‚Tabaluga‘ vergleicht –, zu der er jetzt aber etwas Abstand gewonnen hat. Von da aus wirken zwar die Kontraste seiner jenseitigen Welt noch stärker dualistisch, aber deren absolute Bedeutung relativiert sich auch etwas. Zum Nachdenken angeregt betrachtet er den Einfluss Gottes (und alles, was ihm aus jener Welt zu kommen scheint) als eine Art pädagogischen Fingerzeig für etwas, das ihm selbst schon klar geworden ist. – Einerseits erkennt er durchaus seine eigene Freiheit und Verantwortung. Andererseits kann er sich m. E. auch nicht so leicht lösen von der bestimmenden Abhängigkeit, in die ihn sein eigenes System stellt, das religiöse Fragen so leicht zu vergegenständlichen droht.

Positionierung zu Gottessymbolen (ebd.)

(Mit welchen Symbolen er am ehesten etwas anfangen könne?) Erwin greift zunächst seine Vorstellung auf von Gott als „eine externe Person, der uns hier unten machen lässt“, aber hin und wieder doch eingreift und sagt: „Jetzt passt aber mal auf hier ..., ihr macht euch noch die ganze Erde kaputt“. Die Tsunami-Katastrophe vom Dezember 2004 aufgreifend meint er, das sei schon ‚komisch‘, denn diese Welle habe ein heftiges Ausmaß gehabt. Da habe Gott „erst mal so

ein richtiges Ding sozusagen [...] rüber gehauen [...]. – Damit sollte sich eigentlich jeder angesprochen fühlen [...], dass wir uns ändern müssen“.

Andere Ansätze zum Umgang mit dem Bösen äußert Erwin in diesem umfangreichen Gespräch schon vorher.¹⁹ Zum einen versucht er da, es in die Welt zu integrieren, „damit das Leben spannend wird“, sonst wäre es ja ‚langweilig‘; zum anderen rechnet Erwin bei den Schutzengeln mit der derselben ständigen Müdigkeit wie bei sich selbst. – Er geht aber auch nicht von einer vollkommenen Welt aus: Zwar „möchte [Gott] das perfekte Leben“, – aber, so meint er in diesem Gesprächsabschnitt, „es wird niemals so richtig klappen [...], dazu sind wir, glaube ich, einfach so bestimmt“, wenn man es auch immer versuchen sollte, die Welt zu verbessern, stellt Erwin mit einem Blick auf die Geschichte fest. Es würden immer nur ein Annäherungsversuche bleiben.

Was von Erwins Transzendenzvorstellungen in seiner *Positionierung von Bezugspersonen* (s. o.) eben schon gesagt wurde, führt er hier noch einmal in Bild und Rede aus: Die Matrioschka sei wie „der große Gott mit seinen ganz, ganz doll vielen Untertanen, die auf der Erde verteilt sind“ (in Gestalt der vielen kleinen Matrioschkas). – Das Feuerzeug stehe für den „hauptsächlichen Teufel“ und das schwarze Tuch für die (nicht übermächtig zu denkende) Gegenwart des Bösen auf der Erde, die, so bejaht er, eine Art Kampfplatz von ‚Gut und Böse‘ darstelle. Die liegenden Figuren mittendrin deuten die Menschen an, die diesem Geschehen ausgeliefert sind.

Um ein Teil von Gott, ein schützender Vertreter des Guten auf der Erde, zu werden, müsse man erst sterben, und sich dann in einer Art zweitem Leben dafür entscheiden: „Man möchte wieder als Neuer auf die Erde [...] noch mal leben, oder [...] auf die Erde als Vertreter von Gott jemanden beschützen.“ Die Impulse von I, in der liebenden Mutter (vermittelt durch den Stein) auch einen Teil des liebenden Gottes zu sehen, verneint Erwin: „... sondern [...] dieser Schutzengel macht es so“, dass die Mutter ihn beispielsweise umarme.

Die Vorstellung vom pädagogischen Fingerzeig Gottes, die Erwin schon im vorangehenden Gesprächsteil angesprochen hat, hilft ihm auch, die Kontingenz von Leid zu bewältigen. Anhand des Lehrbeispiels des verheerenden Tsunamis wird deutlich, mit welcher theologisch-moralischen Konsequenz er sein System durchdenkt. Von den anderen Ansätzen ist besonders der letzte von Interesse, da dieser eine eschatologische Sicht entwickelt, die davor bewahrt, an das real existierende Leben zu perfekte Ansprüche zu stellen.

Seine sehr unkonventionelle Verwendung der Symbole vermittelt erneut eine Ahnung davon, welcher Kampfschauplatz in seinem Kopf aufgebaut ist. Es verwundert da kaum, dass der Einzelne dem nur ausgeliefert sein kann, wie die Figuren unter dem Tuch des Irdischen. – Aus dieser Perspektive lässt sein System dem Menschen weniger Freiheiten, als es in diesem

19 Im Gespräch zur Positionierung von Bezugspersonen (s. o.).

Gespräch bislang angeklungen ist. Erwin erscheint wie ein kleines Teil eines übermächtigen Figurentheaters, dessen Rollenaufstellung (zumindest auf der Erde) nicht viel Entscheidungsspielräume lässt.

Selbst in der Liebe seiner Mutter sieht er keine freie Zuwendung eines Menschen, der sich selbst als Teil von Gott versteht. Sondern dort, wo man – theologisch gesprochen – Gott Mensch werden und ihn Wohnung im Menschen nehmen lassen könnte, da stellt Erwin Gott und alle anderen in sich wahrnehmbaren Kräfte immer wieder aus sich heraus und dem Menschen gegenüber. (Ob Erwin selbst die Bildhaftigkeit seiner Rede reflektiert oder doch vergegenständlichender denkt, spielt dabei m. E. zunächst keine Rolle.)

Fragebogen (ebd.)

Religiöser Einfluss. In seinen religiösen Vorstellungen fühlt sich Erwin ‚sehr stark‘ von seiner Mutter und von I beeinflusst. Sonst nur ‚etwas‘ vom Religionsunterricht und anderweitig ‚gar nicht‘.

Sätze über Gott. Erwin stimmt ‚sehr‘ zu, dass Gott jedem Menschen Bega-
bungen gegeben habe, aus denen jeder etwas machen solle und dass er den Menschen ihre Übeltaten verzeihe; sie dürften neu anfangen.

Alle anderen Vorgaben lehnt er jeweils mit einer – im Sinne seines Systems überlegten – Begründung im ab: So wirke Gott nicht durch die Liebe von Menschen, sondern „die Schutzengel sind seine Vertreter“; weder habe Gott Schuld am Leid in der Welt, noch gebe Gott den Menschen Freiheit (oder leide gar mit ihnen am Bösen), sondern „Gott lehrt uns, wenn wir etwas Böses tun“. Gott gebe auch keine innere Kraft, Mut und Geborgenheit, sondern an ihm „kann man sich festhalten“.

Gesprächspartner. ‚Manchmal‘ rede er mit seiner Mutter und ‚selten‘ mit I; sonst mit keinem.

Gebetsanlässe. ‚Immer‘ bete er abends mit seinem ‚Gebetsstein‘ und wenn er sich einsam fühle; ‚häufig‘ bei Sorgen und Kummer und ‚selten‘ bei nicht-materiellen Wünschen. Sonst findet er keine Anlässe zum Beten.

Feedback. Im Rückblick auf die Untersuchung schreibt er: „Für mich war das „sehr angenehm, weil ich nicht weiß, mit wem ich das sonst machen würde“. Er wünscht sich, „dass das noch ein Weilchen so weiter geht.“

Der aktuelle Fragebogen spiegelt – freilich in verkürzter Form – Erwins ausdifferenzierte Gedanken über Gott und die Welt wieder. Sie zeigen aber auch noch etwas von seiner persönlichen Beziehung zum Transzendenten und zu anderen Menschen: Es gibt eigentlich nur zwei Leute, mit denen er etwas Religiöses kommunizieren könnte, ob und in welchem Umfang er dies außerhalb der Untersuchung tut, ist – im Hinblick auf seine Mutter – nicht zu erfahren. Es ist also nach wie vor davon auszugehen, dass Erwin sein metaphysisches Theater im Kopf fast ausschließlich für sich allein

spielen lässt. Wie angenehm (oder vielleicht auch wie schwierig?) es sein muss, von Zeit zu Zeit eine Zuschauerin zu finden, kann man sich vorstellen. – Auch wenn er noch immer eine Gebetsbeziehung pflegt, bleibt dieser Gott doch ein Gegenüber, das bestenfalls durch den Stein, einen Engel oder durch Lehren aus dem Leiden vermittelt wird.

Im Rückblick auf diese gesamte umfangreiche aktuelle Untersuchung (13,9) hat sein System inzwischen ein ziemlich festes Inventar. Das meiste erscheint in sich konsistent. Mit einem gewissen Abstand kann er seine ‚Theologie‘ formulieren, weiß etwas vom Entstehen und Vergehen der Welt zu sagen,²⁰ hat eine Vorstellung davon, was ‚hinter den Kulissen‘ passiert, wie Gut und Böse zu verstehen sind und welche Rolle der Mensch dabei spielt und was ihn in seinem Handeln motiviert. Sogar so etwas wie eine generelle und individuelle Eschatologie hat er – wie sein gesamtes System – wahrscheinlich aus relativ wenigen Quellen nur mit seiner eigenen Phantasie entwickelt. Dass er dabei Gott als ‚externe Person‘ nicht non-theistisch (– etwa als Liebe unter den Menschen –) in seine Wirklichkeit integrieren kann oder Probleme in der Verhältnisbestimmung von freiem Willen und (Vorher-)Bestimmung zeigt, hindert ihn offensichtlich genau so wenig wie magische oder dualistische Vorstellungen daran, eine Beziehung zum Transzendenten aufrechtzuerhalten.

Erwins System ist in ihm eingekapselt wie die Liebe der Mutter in seinem Stein. Büßt Erwins Gotteskonzept dadurch etwas von seiner vormals lebensnahen und -tragenden Dynamik ein?

Klasse 9

Lebensmetapher (14,11)

Das Bild zeigt zwei gestalterische Einheiten, die nur mit einem dünnen Draht verbunden sind. Links steht ein kleiner (leerer) Parfümflacon auf einer leuchtend orange-rot bedruckten ‚freenet‘-CD. Rechts daneben steht ein technisches Konstrukt aus einem Computerbauteil, an dem ein alter Fahrraddynamo so befestigt ist, dass der Kontakt über eine Reibradverbindung hergestellt wird. – An dem Draht ist außerdem eine Armbanduhr festgemacht.

Einerseits könne man darin sehen, dass er gern mit Mechanik bastele und sein Interesse auf diesem Gebiet, „oder man sieht es eben so, dass es eben das

20 In hier nicht aufgeführten Textteilen ist von einer Urknallvorstellung zu lesen, mit der er Anfang und Ende der Welt beschreibt.

Rad des Lebens ist und da die Menschen ja immer ganz schnell sein wollen, dreht sich eben auch dieses Rad sehr schnell“. Der Strom aus dem Dynamo lasse die Zeit immer schneller vergehen, bevor er in die Häuser gelange (hier am Beispiel eines Hochhauses in New York, einer faszinierenden Stadt für Erwin).

Den Dynamo deutet Erwin als die ‚Lebensenergie‘. Das Rad, das ihn antreibe, sei der „Ehrgeiz [...] oder auch so ein bisschen Druck“. In dem Wissen, er kriege „eine ganz fürchterliche Strafe“, liegt für ihn die Motivation, etwas zu tun; – „also, selber muss ich es natürlich auch wollen“. Die CD als Untergrund symbolisiert das Internet als Verbindung zu seinen Freunden in der Nachbarschaft. (Die Parfümflasche kommt nicht nur Sprache.)

Auf die Frage, ob in dem Ganzen irgendwo Gott enthalten sei, antwortet Erwin: „Na ja, ich denke immer, der guckt von oben zu, also, ich denke, [...] der ist nicht wirklich drin.“ – Das habe sich „ja eher der Mensch [...] selber gemacht. [...] Und das Rad, das treib ich ja auch alleine an.“ Seine eigene Aktivität und Gottes Passivität begründet er damit, dass, „wenn man sich jetzt Gott immer so als [...] gute Person vorstellt“, dann würde seine Gutmütigkeit ihm keinen Antrieb verschaffen. Deswegen mache er das lieber selbst und denke sich, dass Gott „sich das eher alles anguckt“.

Vielleicht, so überlegt Erwin von sich aus weiter, treibe Gott einen „nicht über dieses System, sondern auf so eine ganz eigene Art, irgendwie“ an, durch Tipps, also er gebe einem selbst wiederum Kraft zum Antreiben des Dynamos.

Erwins Schilderung vermittelt den Eindruck, er habe sich jetzt unter einem hohen zeit- und kräftemäßigen Druck zu bewähren – wahrscheinlich im Hinblick auf die neue Schule, an die er gewechselt hat. Er weiß, dass er diese Kraft selbst aufbringen muss. (vgl. *Lebensmetapher Kl. 8 [13,9]*)

Die Verbindung zu seinen Freunden (an der alten Schule) wird für ihn über das Internet hergestellt. Die Flasche, die er nicht weiter erwähnt, wirkt wie eine Antenne, die über den Draht das, was sie aus dem ‚Internet‘, respektive von den Freunden, empfängt, an Erwin weiterleitet bzw. den Kontakt zur Außenwelt herstellt. – Wie stark aber ist ‚der Draht‘, den Erwin nach draußen hat? Das Bild weckt bei mir die Assoziation, dass hier einer mit den wenigen Mitteln, die er hat, versucht, Funkkontakt herzustellen.

Was seine religiöse Einstellung betrifft, hat es zunächst den Anschein, dass von seinem Gottesbild nur noch ein fernes, passives Versatzstück von einer ‚lieben Gott‘-Person übriggeblieben ist, das ihm kein Lebensantrieb mehr sein kann. – Doch dann transzendiert Erwin mit einem Mal das System seiner Gestaltung als Ganzes. Er denkt es in Abhängigkeit von Gott als einem, der ihn mitsamt seinem System antreiben bzw. motivieren könnte. Von einer näheren Erläuterung, etwa im Rahmen seiner Metaphysik, erfährt man nichts weiter.

Wäre es denn denkbar, dass sich Erwin mit seinem bisherigen System in einem latenten Transformationsprozess – etwa zu einem non-theistischen

Ansatz (wie er schon in Klasse 6 anklingen könnte) – befindet, von dem in diesem Interview noch Altes und schon Neues zu erkennen ist? – Vielleicht ist es auch allein der zeitlich wie räumlich unpassenden Situation des Interviews geschuldet, dass hier keine weiteren Ausführungen folgen. – Oder bleibt das für Erwin eine rein metaphysische Spekulation, die von keiner Gottesbeziehung zeugt, weil ihn die zunehmende Wahrnehmung seiner eigenen Kräfte nicht wirklich eine letzte Abhängigkeit verspüren lässt?

Positionierung zur Bibel (ebd.)

Von drei Buchgrößen wählt Erwin die mittlere, weil für ihn die Bibel nicht so riesige Bedeutung habe. Er misst den Geschichten pädagogischen Wert zu, aber er glaube eben „nicht ganz so [...] stark daran“. Er (Dunkelhaariger mit rotem Pulli) distanziert sich etwas und findet den Inhalt der Bibel nicht per se gut oder glaubwürdig. Er kenne ein paar Geschichten, wisse um deren richtige Aussage, aber informiere sich auch nicht weiter groß. – So ähnlich denkt er auch von seinem Vater (Dunkelhaariger neben ihm). Beim Bruder (kleiner Blonder) ist er sich unsicher, weil dem wohl noch die Kenntnis und das Verstehen dafür fehle. Der lese gerade die Kinderbibel.

Seine Mutter hingegen stellt er auf die Bibel, denn „die erzählt eigentlich viel Gutes darüber und würde sich jetzt eben auch taufen lassen“. Dennoch hat er die mittlere Buchgröße für sie gewählt, da sie trotz ihrer stärkeren Beschäftigung noch nicht alles im Detail wisse, sondern vor allem an der kirchlichen Gemeinschaft Gefallen finde.

Aus dieser Untersuchung geht hervor, dass bei Erwin auch im Bibelkonzept die kognitive Seite überwiegt. Maßstab ist für ihn Wissen, Kenntnis und Information um Inhalte, richtige Aussagen und Funktion. Er nimmt eher kritische Distanz ein. – Von einer Beziehung zur Bibel kann nur bei seiner Mutter die Rede sein, für die das Buch mit lebenspraktischen Konsequenzen verbunden zu sein scheint. – Eine Anregung auch für sein Leben scheint aus dem, was die Mutter gerade bewegt, nicht hervorgegangen zu sein.

Bilanz

In einer rückschauenden Bilanz auf Erwins untersuchte Biographie sieht man einen Jungen, der in seiner religiösen Entwicklung auf keine ausgeprägten (oder gar institutionalisierten) religiösen Strukturen seiner Lebenswelt zurückgreifen kann.

Was Erwin aus verschiedenen (etwa mythischen, science-fictionhaften) Versatzstücken an Strukturen hervorbringt, verdankt sich vornehmlich den

weiten und ausgeprägten inneren Räumen seiner Phantasie und seinem hohen Reflexionsvermögen. Zudem zeigt Erwin schon zu Beginn der Untersuchung Ansätze zu einer Gottesbeziehung. Ab dem Ende der 3. Klasse etwa trägt er ein besonderes sehr persönliches Offenbarungserlebnis wie ein gehütetes Geheimnis in sich, dessen Wirkung sich m. E. erst dann entfaltet, nachdem er darüber reden konnte.²¹

Der Junge wird an keiner Stelle an der inneren Entfaltung seiner religiösen Entwicklung bewusst oder gezielt gehemmt. Jedoch steht seine religiöse Entwicklung in Abhängigkeit zu den besonderen äußeren Umständen seines Lebens und zu den persönlichen charakterlichen Vorgegebenheiten, die sein Leben – in gegenseitiger Einflussnahme – bestimmen.

Äußere Umstände und Erwins kompensatorisches Gotteskonzept. Als wesentlich prägend ist sicherlich die Trennung der Eltern und der Wegzug des Vaters (in der 2. Klasse) anzusehen und die damit verbundenen Familienumstände. – Vor dem Hintergrund von erfahrener Unsicherheit, Instabilität und Zerissenheit der äußeren Strukturen erscheinen jene Züge seines Gotteskonzepts, die Sicherheit, Schutz und Geborgenheit, aber auch Kontrolle und Weisung vermitteln, verständlich. Die Trennungserfahrung könnte auch ein Grund für das andauernde Bestreben sein, ein so verlässliches, erklärbares (deshalb wohl auch dualistisches) System zu erzeugen, das seine ambivalenten Lebenszusammenhänge berechenbarer oder mindestens plausibler erscheinen lässt.

Sein komplexes metaphysisches Konstrukt zeigt schon am Anfang der Untersuchung so viel strukturelle Konsistenz, dass wesentliche Motive noch lange Zeit immer wieder auftauchen. Es ist aber auch offen für fortwährende Revisionen und Ausbauten. Erwin reflektiert hier selbst immer wieder seine eigene Entwicklung. Zudem werden seine religiösen Vorstellungen etwa bis zur 7. Klasse von einem affektiven und lebensbewältigenden persönlichen Gottesbezug ‚geerdet‘, obgleich dieser meist von der Schilderung seines gedanklichen Systems dominiert wird.

Wenn auch eine Tendenz zum Überhang kognitiver Strukturen und inhaltlich zur Heteronomie (vgl. den Diskurs um Vorbestimmung versus eigener Freiheit)²² wahrzunehmen ist, so hat doch sein Gotteskonzept bis in die 7. Klasse ein überwiegend dynamisches und kompensierendes Potenzial entfalten können. Offensichtlich weiß er sich dadurch in entscheidenden

21 Vgl. Schwarze Löcher Kl. 5 (11,1) und die Veränderungen in Lebensmetapher Kl. 6 (12).

22 Vgl. zuletzt in der Untersuchung von Kl. 8 (13,9).

Phasen seines Lebens über seine gegenwärtige Situation hinausverwiesen und bekommt Hoffnung und Kraft zum Leben. Am deutlichsten wird dies m. E. in der Entwicklung von dem krisenhaften Zustand am Beginn der 5. Klasse (vgl. *Lebenswelt* [10,4]) über die Preisgabe seines Offenbarungserlebnisses (die selbst an die Bewältigung einer tiefen Krise erinnert) am Ende dieses Schuljahres (vgl. *Schwarze Löcher* [11,1]) und die erst dadurch dynamisierte Überwindung der Krise am Beginn der 6. Klasse (vgl. *Lebenswelt* [11,10]) bis zu dem religiös lebendigen Eindruck, den er am Ende der 6. Klasse hinterlässt. (vgl. *Lebensmetapher Kl. 6* [12])

Schon ab der 7. Klasse scheinen sich aber seine transzendenten Bezüge zunehmend auf die eigenstrukturierte, systematische Seite seines Systems und seine Gottesbeziehung auf den Stein zu konzentrieren. Hinzu tritt die zunehmende Fokussierung auf die eigenen Kräfte, hinter denen in den letzten Untersuchungen nur noch wenige Transzendenzbezüge hervortreten. (vgl. *Lebensmetapher Kl. 9* [14,11]) – Oder befinden diese sich in einem latenten Transformationsprozess?

Erwins Verslossenheit. Ursachen für den Wandel in Erwins Entwicklung sind schon von Anfang an mit vorgegeben und beeinflussen deren Verlauf wesentlich. Es sind Bedingungen, die er wahrscheinlich schon von seinen Anlagen her selbst mit in den Prozess einbringt:

Seine Mutter beschreibt ihn (mit Stolz) schon immer etwas abwartend und verschlossen. Dass er schon als Kind einen ‚Tick mit Türen‘ gehabt habe, erscheint angesichts dieser Eigenschaft, aber vor allem vor dem Hintergrund seiner Biographie jetzt plausibler. Während eine reservierte Haltung an sich nicht als defizitär angesehen werden kann, wird diese Eigenschaft bei Erwin aber offensichtlich dort zum Problem, wo eine Öffnung, ein Sich-Mitteilen, die Bezugnahme auf Andere(s) notwendig erscheint. Es ist anzunehmen, dass seine nach innen gewandte Eigenschaft aber erst dadurch eine Ausprägung zur Verslossenheit erfährt, indem Erwins unmittelbare Umwelt sich in ihrer Verlässlichkeit und Erreichbarkeit durch abbrechende und fehlende Beziehungen, Kommunikations- und Orientierungsmöglichkeiten ihm entzieht, und er sich im Gegenzug – auch aus Enttäuschung und Schutzbedürfnis – ebenso zurückzieht. Vor allem die Trennung seiner Eltern wird hier nicht kompensativ, sondern in negativer Korrelation verarbeitet und bewirkt ein Sich-Abschließen von der verunsichernden Umwelt, wie seine Biographie an dieser Stelle zeigt. Das auffällige Verhalten in Klasse 5 führt auf der Beziehungs- und Handlungsebene eine krisenartige Unterstrukturierung vor Augen: fehlende Freundschaften,

Orientierungslosigkeit, Konzentrationsprobleme, Neigung zur Aggression (besonders auf verschlossene Türen gerichtet), In-sich-hinein-Weinen bei Problemen. – Gleichzeitig und sich gegenseitig bedingend, empfindet Erwin die äußere Situation als eine Struktur von Zwang und Überforderung.

Auch nach Bewältigung dieser Krise merkt er selbst, wie er einen Schutzwall um sich aufgebaut hat und wie seine Außenwirkung oft nur ein Etikett seines Selbstbewusstseins darstellt, das von seiner technischen Begabung und später seiner Leistungsfähigkeit bestimmt ist.

Äußere Resonanzlosigkeit seiner Religiosität. Erwins religiöses System, besonders sein Gotteskonzept, kann als ein Spiegel dieser seiner Verfassung angesehen werden: Erwin hat zwar in sich ein großes Fenster zu seinem transzendenten Himmel, aber keine Tür zur Welt. Seine *Traumwohnung* (Kl. 8 [13,4]) könnte es nicht treffender ausdrücken: oben zur Draufsicht offen, aber es führt kein Weg nach draußen. So kann er zwar nach den Sternen greifen, aber nicht seinen Nächsten erreichen.

Sein Gotteskonzept bleibt meist ganz in der Vertikalen, sein Gott im Himmel – mit ständiger persönlicher Kontaktmöglichkeit (Seele, Augenstrahl, Verkabelung, Untergötter, Schutzengel, der Stein) –, aber nach außen weitestgehend ein Geheimnis, sofern Erwins Denken und Fühlen für andere Menschen überhaupt wahrnehmbar ist. Erwins großartiges Gotteserlebnis bleibt bei sich und seiner Umgebung ohne größeren Widerhall (evtl. bis auf die dynamische Phase in Klasse 6, s. o.). Deshalb, so ist anzunehmen, verlagert sich sein Gotteskonzept auch zunehmend auf die strukturelle Darlegung seines Systems. Aber auch hier bleibt er weitgehend sein einziger Resonanzkörper. Ich frage mich, wie erträglich es sein kann, mit so einer komplex verdoppelten Welt im Kopf zu leben und kaum darüber Austausch zu finden.

Gott ist zwar für Erwin nicht nur Denkgegenstand, sondern lange Zeit auch als Begleiter, Kraftquelle und Entscheidungshilfe wahrzunehmen. Aber seine Ideen zur Weltwirksamkeit Gottes durch den Menschen (so die ‚Rettung und Verbesserung der Welt‘ durch Erwin)²³ finden, wie seine Sehnsucht nach nach (eigener) Familie, – zumindest für den Untersuchungszeitraum – kaum eine wirklichkeitsverändernde Umsetzung in seiner Lebenswelt. In dieser Hinsicht vermittelt der Gott, den er an sich als wirksam erfahren hat, nach außen ein Bild von eigener

23 Vgl. Gottesmetapher Kl. 5 (11,1); Lebenswelt Kl. 7 (12,7) und Positionierung Kl. 8 (13,9).

Schutzbedürftigkeit,²⁴ und seine Helfer bleiben zum Teil so schwach und müde wie er selbst.²⁵

Durch die unzureichende Weltwirklichkeit erscheint es auch plausibel, dass ein solcher Gott eine ‚externe Person‘ bleibt und in dieser theistischen Abgrenzbarkeit mit verschiedenen (zum Teil anthropomorphen) Eigenschaften belegt wird. Eine lebensrelevante non-theistische Aufweitung (wie mehrfach gedanklich vorbereitet)²⁶ ist m. E. für Erwin erst vorstellbar, wenn ihm eine Öffnung zu anderen Menschen gelingt (oder widerfährt), durch die sein Gottesbild anhand alternativer Strukturen korrigiert oder ergänzt und durch zwischenmenschliche Erfahrungen bereichert wird. Ohne eine solche theologische Transformation wird seine Gottesbeziehung vermutlich allmählich austrocknen, während Erwin seinen Antrieb aus sich selbst generiert und seinen lieben Gott letztlich sprichwörtlich einen guten Mann sein lässt.

Die Gesprächsmöglichkeiten, die sich ihm im Untersuchungszusammenhang bieten, stellen für Erwin je nur wie einen winzigen Kanal dar für den weiten Himmel über ihm. – Könnten vielleicht intensivere Gespräche mit seiner Mutter (wie zuletzt in Klasse 8 und deren zunehmende kirchliche Orientierung) oder eine intensive Freundschaft mögliche Impulse bieten, die eine Öffnung seiner selbst und eine (Wieder-)Belebung seiner Religiosität bewirken? Hilfreiche Strukturvorgaben würden für Erwin wahrscheinlich auch in einer Gemeinschaft bestehen, die offen und sensibel genug ist, um zum einen seine individuelle Gottesoffenbarung aufzunehmen und zum anderen mit seinen zum Teil synkretistisch wirkenden metaphysischen Vorstellungen kommunikativ umzugehen. – Inwiefern könnte eine Kirchgemeinde diesen Ansprüchen gerecht werden?²⁷ Oder

24 Vgl. Gottesmetapher Kl. 2 (7,10) und Kl. 5 (11,1).

25 Vgl. Klappfigur Kl. 7 (12,10) und Positionierung zu Gottessymbolen Kl. 8 (13,9).

26 Vgl. Lebenswelt Kl. 6 (11,10), Lebensmetapher, ebd. (12) und Lebensmetapher Kl. 9 (14,11.)

27 Es wäre durchaus denkbar, dass Erwin – etwa vor dem Hintergrund missionarischer oder besonders einladender Bemühungen – Kontakt zu evangelikalen (bzw. gar fundamentalistischen) oder esoterischen Kreisen bekommt. Dort würden er und sein religiöses Konzept sicher sofort entsprechende Resonanz, aber auch entscheidende Umarbeitung erfahren. Es bleibt in einem solchen Fall nur zu wünschen, dass Erwin sich zwar öffnen, aber auch da sein Reflexionsvermögen und seine Autonomie bewahren kann. – Diese Spekulation basiert einerseits auf der positiven Reaktion Erwins gegenüber den einladenden Bemühungen seiner Klassenkameraden/-innen zu einer Lesenacht (vgl. Klappfigur Kl. 7 [12,10]), andererseits auf einem Widerfahrnis zur Taufe seines jüngeren Halbbruders, wo der Pfarrer den Täufling durch seine Taufe als ‚Freund von Gott‘ bezeichnet haben soll (wie aus einem Gespräch mit der Mutter hervorgeht). Erwin

wie wäre Erwins Entwicklung verlaufen, hätte er nach der 4. Klasse weiterhin am Religionsunterricht teilnehmen können?

Könnte ihn gar die Liebe von bzw. zu einem Mädchen „erlösen“? – So würde die Gottesgeburt, die er in sich einst erlebt hat, vielleicht noch eine zwischen Menschen werden können, wo die Entfaltung seines Gottes alternative Strukturen und weitere Resonanzräume findet als die in Erwins Kopf.

Biographischer Nachtrag

Nach Fertigstellung dieser Einzelfallstudie (samt meiner Phantasie in der letzten Fußnote!) war aus einem informellen Gespräch zwischen Erwin (inzwischen 16,10) und I zu erfahren, dass er letzten Sommer mit auf eine kirchliche Rüstzeit gefahren sei. Das habe ihm sehr gefallen und er habe dann Anschluss gefunden in einer christlichen Arbeitsgemeinschaft. Mittlerweile habe er auch Kontakt zum CVJM. – Seine Mutter sei seit etwa einem Jahr getauft und auch Erwin habe überlegt, sich taufen zu lassen.

An seine religiöse Erfahrung aus Klasse 3 kann er sich – auch nach Vorlage der Bilder – nicht mehr erinnern.

Eine kompakte schematische Darstellung (im Rahmen des Modells von Struktur und Freiheit) sowie eine typologisierende Beurteilung zu diesem und den anderen Kindern finden sich zum Zwecke einer systematischen Zusammenschau im Kapitel III.1.

habe sich ausgeschlossen gefühlt und meinte gegen dieses exklusive Verständnis, er sei doch auch ein Freund von Gott. – Eine Einladung, auch ein Freund Gottes zu sein, oder ähnliche Formulierungen, die auf Partizipation aus sind, würden also vermutlich bei Erwin auf Resonanz stoßen.

Alma

Biographische Vorinformationen

Alma ist zu Beginn der Untersuchung ein sehr stilles Mädchen. Wegen ihrer Schüchternheit, von der sie später selbst spricht, wird ihre Intelligenz in der Schule leicht unterschätzt. Es wird gesagt, sie sei sehr hübsch, obwohl sie eine stärkere Brille trägt. Ihre Mutter arbeitet als Verkäuferin. Der Vater ist bei der Bundeswehr, später schult er zum Gerichtsvollzieher um. Er ist wenig zu Hause. Alma hat noch eine jüngere Schwester. Für eine konfessionelle Mitgliedschaft der Eltern gibt es keinerlei Hinweise. Religionsunterricht hatte sie nur kurzzeitig in der 3. und 4. Klasse.

Die Interviews sind nicht alle von Szagun selbst geführt worden. Außerdem entspricht die Datensammlung hier nicht dem üblichen Umfang. (Ein Hinweis darauf erfolgt an drei Stellen). Zu den letzten Untersuchungen der 8. Klasse (Metapher und Positionierung) sei das Mädchen nicht mehr erschienen. – Erst in Klasse 11 erfolgt noch einmal ein längeres Gespräch.

Klasse 3

Gottesmetapher (8,11)

Alma gestaltet einen runden roten Untergrund aus Knete (etwa so groß wie eine CD). An dessen hinteren Rand steckt sie ein paar grüne Spitzen von Nadelzweigen und Blätter.²⁸ In die Mitte setzt sie einen Stein. Auf die Frage, wie Gott für sie sei, antwortet sie, „Ja, Gott kann sich in alle Dinge verwandeln, also in Bäume, aber nicht in so technische Sachen wie in Häuser oder so etwas, also nur in Bäume und anderes, was es in der Natur gibt.“ Der Stein in der Mitte solle Gott darstellen. – Ihre eigene Figur positioniert sie in das Gebilde, aber etwas randständig.

28 Auf dem Foto sind die frischen Naturmaterialien bereits etwas verdorrt, da diese Aufnahme später gemacht wurde.

Als sie nach einer Situation gefragt wird, in der ihr Gott einfalle, sagt sie: „In der alten Schule vielleicht“, murmelt dann leise, unverständliche Worte und fährt fort: „dann denke ich immer, das hat mir Gott geschickt sozusagen“, sie erklärt: „wenn ich z. B. eine Mathearbeit hatte und ich eine Zwei oder so geschrieben habe oder wenn irgend so etwas passiert“. – Sie benickt die weiteren Nachfragen, ob Gott da gehandelt habe, dass es wie ein Geschenk von ihm gewesen sei und auch das Gefühl der Nähe Gottes.

Alma spricht nicht viel im Interview, meistens nickt sie oder bejaht eine Frage. Nach einigem Nachdenken vervollständigt sie den Satz für eine Überschrift zur Metapher ‚Gott ist wie ...‘ – eine „Mitte“. Sie bejaht deutlich, das habe sie (schon am Anfang) gemeint.

Stellt man sich die Collage in frischem Zustand vor, so erinnert sie an einen kleinen Hain, in dessen beschattetem Zentrum etwas ruht. Nach hinten wirkt dieser Ort geschützt, nach vorn eher offen, einladend, aber auch minimalistisch. Das Wenige hat je seinen Ort. Der Untergrund trägt die Bäume und einen Stein. Die Knete, die noch Spuren der formenden Hände erkennen lässt, gibt dem Untergrund etwas Natürliches. Allein die rote Farbe wirkt dem ruhenden, natürlichen Eindruck etwas entgegen. Dafür kommt Wärme ins Bild.

Die Stille des Mädchens wird – wie ihr kleiner Hain – eher als harmonisch und ausgeglichen denn als verschlossen wahrgenommen.²⁹ Mit ihrer Collage und ihren wenigen Sätzen sagt sie alles: Was da im Zentrum wie ein Stein ruht, ist wie Gott. Er ist für sie aber auch wandelbar in alles andere, „was es in der Natur gibt“. Sie steht bei und auf ihrem Werk. – Die Nachfragen der interviewenden Person scheinen nicht wirklich tiefer gehen zu können. Wird sie konkret nach Ort und Personen gefragt, wo ihr Gott begegne, ist es, als krame sie etwas von ‚damals‘ hervor, nichts Gegenwärtiges, Zentrales. (Sie spricht jetzt in der Vergangenheit!) Hier scheint Gott für sie der ‚Deus ex Machina‘ (gewesen) zu sein, der mal eine gute Note in der Mathearbeit fallen gelassen hat.

Kann es sein, dass hier zwei unterschiedliche Gotteskonzepte auftauchen – oder mindestens zwei verschiedene Seiten eines Konzeptes? – Eine tragende und eine vorgehaltene, bestenfalls erinnerte Seite? Erstere wirkt authentischer, persönlicher und dynamischer (ruhend, zentrierter Stein und Wandelbarkeit) – die zweite eher weniger zentral, fern, ohne stärkere eigene Resonanzen. Reproduziert Alma hier ein Klischee ‚kultureller Tapete‘, um dem Interview zu entsprechen? Oder steht dahinter wirklich die Erinnerung an rettende Erfahrungen aus der Not einer verzweifelnden Grundschülerin?

29 Aus einem Lehrergespräch.

Klasse 4

Lebenswelt (9,5)

Almas Bild zeigt, „was mir wichtig ist“. Von oben nach unten schreibt sie auf: „Freunde, Gesundheit, die Eltern“, dann „die Tiere, meine Mäuse“ und schließlich, etwas abgesetzt und durch eine Linie getrennt „Natur“. Pfeile zeigen auf entsprechende Bildchen, auf Kleintiere und auf fünf Menschen mit lachenden Gesichtern. Eines bezieht sie auf ‚Gesundheit‘, dem auf der Rückseite des Blattes offensichtlich ein weinendes Gesicht korrespondiert. Dort steht auch das Wort ‚Krankheit‘. Die Freunde haben die Hände in den Hosentaschen oder hinterm Rücken. Eine Figur von ihnen ist weggestrichen und auch zwischen den Gesichtern der Eltern wurde ein Kopf übermalt. – Zwischen ihnen auf das Übermalte klebt Alma einen der beiden Gottespunkte. Den anderen klebt sie zur Natur.

Von dem gesamten Blatt nutzt sie nur einen relativ kleinen Teil.

(Leider ist zu diesem Bild kein Interviewtext vorhanden.)

In Almas Darstellung dominieren Menschen und Tiere. Unter allem steht (als Zusammenfassung oder als Trennung von Zwei- und Vierbeinern) ‚Natur‘ (– ein wichtiges Stichwort ihrer letzten Metapher). Die Natur hat kein extra Bild bekommen. Manches hat sie aber auch bewusst ausgeblendet, wie den dritten Freund oder das Gesicht zwischen den Eltern bzw. die Krankheit.³⁰ Auch sie selbst ist nicht zu sehen. – Dass zwischen den Eltern ein Gottespunkt etwas überklebt, lässt sich eventuell mit dem (internen) Hinweis in Verbindung bringen, dass die Ehe der Eltern vorübergehend instabil gewesen sei.

Die Lebenswelt von Alma zeigt, dass sie Menschen vor sich sieht, die ihr zulächeln. Zudem spricht sie von ‚ihren‘ Mäusen, für die sie da sein kann. – Womöglich hat das Mädchen die Natur deshalb so etwas abgesetzt (und ohne Bild), weil diese nicht direkt in dieses Beziehungsgeflecht von Menschen untereinander und zu den Tieren eingebunden ist, sondern für Alma dieses vielmehr umgibt bzw. dem zugrunde liegt. – Eine Nebensächlichkeit wollte Alma mit dieser Absetzung sicher nicht ausdrücken, denn ein Gottespunkt klebt genau hier unten.

Ich habe den Eindruck, dass für Alma in der Natur – was auch immer das für sie konkret bedeuten mag – eine strukturierende, ordnende Ressource liegen könnte, die ihr Leben vielleicht auch an schwierigen Stellen

30 Da sich der Malprozess nicht mehr nachvollziehen lässt und auch kein Interview (mehr?) vorhanden ist, lässt sich leider nicht ermitteln, ob es sich um dritte Personen handelt, die weggestrichen wurden bzw. krank waren/sind oder die dargestellten Figuren korrigiert wurden.

(Probleme der Eltern?) stabilisieren, ausgleichen und auf dem Boden halten kann (wie der Stein in ihrer *Gottesmetapher*) – oder gerade Ausdruck einer solchen positiven Empfindung ist (Eltern sind für das Kind da, haben ihre Krise überwunden). – Woher rührte eine solche Vorstellung und wo kommunizierte sie sie?

Hinweise auf einen ‚ex Machina‘-Gott sind hier nicht zu sehen.

Gottesmetapher (10,2)

Zu dieser Metapher existiert leider kein Bild. – Im Interview aber sagt Alma etwas verlegen lachend: „Es sollte ein Mensch werden.“ – Ein Menschenkopf mit Bart, Augen, Nase und einem Tuch „zum Anziehen“. Der Kopf steht für einen Menschen, wie es viele gibt.

Auf die Spiegelung von I hin, Gott sei also für sie wie ein Mensch, bejaht sie die Fragen, ob er etwa auch in *jedem* Menschen drin sein könne. – Den weiteren gesprächsleitenden Impulsen einer Theologie, bei der Gott im und in Menschen begegnet, kann Alma nur schwer folgen. Sie sagt sehr oft „Ich weiß es nicht“, wirkt unsicher, schweigt und seufzt oder lächelt aus Verlegenheit. Auf das Nachfragen ihres Gegenübers möchte sie offensichtlich ‚richtige‘ Antworten geben: (Könne Gott für sie denn eigentlich auch in vielen Menschen gleichzeitig sein?) – „M-m. (verneinend)“ – (Nein?) – „Doch. – Ich weiß es nicht.“

Alma wird zur Positionierung angeregt, sich z.B. weiter weg zu stellen, wenn sie sauer sei auf Gott oder bei Neugierde etwas heranzurücken. Sie fühlt sich neugierig, ist aber gleich verunsichert und wendet ehrlicher Weise ein: „wenn ich jetzt nicht weiß, wer Gott ist, dann würde ich mich ja auch nicht trauen, da einfach zu den Menschen hinzugehen“.

Ein letzter Versuch, Gott in jedem Menschen, auch einem Verbrecher, zu denken, beendet das Gespräch auf pointierte Weise: (Würde man sich einem Verbrecher nähern, wenn man weiß, dass ein Stück von Gott in ihm wohne?) – „Ja, und wenn er eine Pistole hat?“ – (Vielleicht habe er dann gar keine Lust mehr zu schießen?) – „Na, vielleicht hat er keine Lust mehr zuzuhören?“!

Es bleibt bei der Überschrift ‚Gott ist wie ein Mensch‘.

Das ganze Gespräch zu dem Menschenkopf macht auf mich als Leser nicht den Eindruck, als werde so in dem Mädchen etwas aufgeschlossen. Die stärkeren anleitenden Impulse werden von Alma kaum aufgenommen, entgegnet oder fortgeführt, sondern scheinen sie zu verunsichern. Es bieten sich ihr offenbar keine Anknüpfungspunkte für das theologische Denken ihres Gegenübers. Das alles ist ihr fremd und findet kaum Resonanz.

Warum aber baut sie erst ein solches anthropomorphes Gebilde? Versuchte sie damit, (eher) mutmaßlichen Erwartungen (etwa wie im Religionsunterricht) zu entsprechen? – Jedoch kam das Thema ‚Gott‘ in der kurzen Zeit des Unterrichtes gar nicht vor. – Wo bleibt ihre ‚Natur‘? (Auf

Nachfrage kann sie sich gut an ihre *Gottesmetapher Kl. 3 [8,11]* erinnern.) – Oder findet sich für sie tatsächlich etwas von Gott im Menschen (vgl. *Lebenswelt [9,5]*), und sie vermag es nur nicht mit Bestimmtheit zu verbalisieren? – In beiden Fällen gerät die Ausgeglichenheit dieses Mädchens aus der Balance: zum einen, weil sie mangels eigener Vorstellungen, Unsicherheit oder aus Erwartungsdruck etwas ihr Fremdes reproduzierte, zum anderen, weil ihr Strukturen fehlten, in denen sich ihre eigenen Vorstellungen artikulieren lassen.

Klasse 5

Lebenswelt (10,8)

Auf der Zeichnung hat Alma vorn ihre Eltern, dahinter ihre kleine Schwester (7) dargestellt. Alle haben die Hände in den Hosentaschen und lächeln. Dazu die Katze und Papas Fische. Weiter im Hintergrund zeigt sie mit Strichmännchen, wie sie mit ihren drei Freundinnen Ball spielt. – Leider wohnen die alle nicht in ihrer Gegend. Ihr einziger Wunsch ist, sie näher bei sich zu haben. – Federball spielt sie manchmal mit ihrer Mutter. Hausaufgaben mag sie nicht, sonst muss sie nichts tun, was sie nicht auch gern tut.

Auf die Frage, was sie bei Traurigkeit und Angst tue, schweigt sei eine ganze Weile: Sie gehe dann ins Bett und heule ein bisschen und kuschle mit ihren Kuscheltieren. Bei schweren Fragen geht sie zu Mama und Papa.

Durch Beispiele (anderer Kinder) angeregt, zu erzählen, wo Gott in ihrem Leben vorkomme, ob er irgendetwas mit ihrem Leben zu tun habe, denkt sie länger nach und entscheidet schließlich, dass es solche Situationen in ihrem Leben nicht gibt.

Wie auf ihrem letzten Lebensweltbild sieht Alma offensichtlich ihre liebsten Menschen wie auch die Tiere vor sich. Sich selbst stellt sie nicht dar. Wenn sie auch immer noch sehr zurückhaltend wirkt, nutzt sie doch diesmal das ganze Blatt aus. Ihre Freunde und die Eltern sind für sie da beim Spielen und bei schweren Fragen. Sie hat ihre Freiheiten, aber sie weiß sich auch nicht allein.

Die Frage nach Gott in ihrem Leben bejaht sie auch nach längerem Überlegen nicht einfach. – Selbst wenn es schon den Anschein hatte, sie wirke unsicher und/oder sie müsste einer gewissen Erwartung entsprechen, sagt sie hier ihres Wissens, was sie denkt. Sie kann aber in ihrem Leben nichts wiedererkennen, was der Frage nach ‚Gott‘ entspräche. Wahrscheinlich verursacht schon das Wort ‚Gott‘ bei ihr eine Ratlosigkeit bzw. Irritation. – Hat der kurzzeitige Religionsunterricht (in den Klassen 3 und 4) bei ihr keinerlei Verstehensmöglichkeiten hinterlassen? (vgl. *Fragebogen Kl. 7*

[13,2]) – Zu ihrem früheren und ersten Anknüpfungspunkt ‚Natur‘ lassen weder das Bild noch das Gespräch Bezüge aufkommen.

Sollte sie unter den Menschen, in der relativen Harmonie, die sie darstellt oder auch in der Natur so etwas wie ‚Gott‘ schon erfahren und von ‚ihm‘ sich bereits getragen wissen? Wenn dies auch so sei, so lässt sich das für sie selbst – ich vermute aufgrund mangelnder religiöser Wissens- und Ausdrucksstrukturen³¹ – genauso wenig fassen und wiedergeben wie für ihr Gesprächsgegenüber, mit seiner Sprach- (und vor allem Frage-)struktur.

Gottesmetapher (11,2)

„Das soll ein Mensch sein“, sagt Alma mit Bestimmtheit über den Kopf, den sie gebaut hat. Sie wollte das gleich so machen und er sollte auch einen freundlichen Gesichtsausdruck und gelbe Haare haben, genauso das Kopftuch. – Das steht nicht für eine Frau: „Es kann beides sein.“

Das Gespräch auf ‚Gott‘ gewendet könnte sich Alma schon vorstellen, was sich im Gesprächs-impuls ausdrückt, dass Gott deswegen ein Mensch sei, „dass na ja vielleicht [er] sich für andere einsetzt, für arme Kinder oder so was oder für Tiere“. Sie bestätigt ihre Ansicht mehrfach. Gott könne fast in jedem Menschen sein, „aber nicht in allen!“, nur in den freundlichen.

Sich die Nähe Gottes im Menschen so vorzustellen, dass er ihnen etwas ‚sagt‘ und umgekehrt, also beim ‚Beten‘ ‚im Herzen‘ etwas für oder von Gott zu fühlen, irritiert Alma offensichtlich: „Ob er dann was *sagt*?“ – Das weiß sie nicht, sie hat noch nie gebetet. Auch mit den Kuscheltieren (wie I sich das denkt) rede sie eigentlich nicht so über ihre Probleme, sondern „mit meinen Eltern“. – Auch dass Gott direkt oder indirekt³² ‚in der Welt wirke‘ bzw. ‚handele‘ macht sie ratlos: „Also, ne das verstehe ich nicht. [...] Eigentlich kann ich mir das nicht so vorstellen.“ – Wie man dann überhaupt ‚merken kann, dass er da sei‘ (so I), bezeichnet Alma als „eine schwere Frage“. Das Gefühl gehabt zu haben, ihn in seinem Leben zu ‚merken‘, verneint sie: „Nö, dazu fällt mir gerade nichts ein.“

Ihre Figur positioniert sie etwa 20–25 cm entfernt von ihrer Collage, der sie den Titel gibt „Gott ist wie ein Mensch.“

Wenn die Collage in ihrer Anthropomorphie auch sehr der letzten *Gottesmetapher* (Kl. 4 [10,2]) zu ähneln scheint, vertritt sie ihr Werk von Anfang an doch schon wesentlicher selbstbestimmter als vor einem Jahr. – Auch als es wieder theologisch wird, weiß sie zwar nicht mehr Antworten zu geben, sie erweckt aber auch nicht den Eindruck, als müsse sie eine ‚richtige‘

31 Etwaiges geringeres Reflexionsvermögen oder auch ihre wahrgenommene Schüchternheit sind m. E. nicht der Grund, sondern verstärken die Wirkung dieser tendenziellen Unterstrukturierung.

32 Vgl. die Beispiele bei Szagun 2006, 72f.

Aussage machen. Während sie sich einerseits schon vorstellt, dass Gott etwas mit der Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft von Menschen zu tun haben könnte, äußert sie deutlich ihr Unverständnis, wenn diese Nähe für sie unbekannte Ausdrücke annimmt: mit Gott ‚reden‘, ihn im Herzen bzw. im ganzen Leben ‚fühlen‘ oder wahrnehmen, wie er ‚handelt‘ bzw. ‚wirkt‘.

Gott ist für sie wie ein Mensch, – und doch zeigen diese menschlichen Analogievorstellungen bei ihr kaum eine Resonanz, – auch nicht angesichts der anthropomorphen Form, die sie gewählt hat. Wie Gott (für sie) dann überhaupt erfahrbar wird, bleibt in der Tat ‚eine schwere Frage‘. – Ich könnte mir vorstellen, dass etwa die grundlegende Freundlichkeit des Lebens, die Gott für sie hier möglicherweise bedeutet, auch keine sprechende Struktur in den theologischen Formen findet, die ihr im Gespräch angeboten werden. (vgl. *Lebenswelt* [10,8], Fußnote) – Wie ihre Figur von der Collage scheint sie sich zunehmend von ihrer religiösen Ahnung entfernt zu haben, die in den ersten beiden Dokumenten noch sichtbar wurde.

Klasse 6

Lebenswelt (11,5)

(Zu dieser Untersuchung gibt es keine Visualisierung.)

„Mich nervt, dass mein Vater immer die ganze Woche in B. ist und nur zum Wochenende wieder kommt.“ Das sei seit Monaten so. Wenn die Mutter Spätschicht habe, dann sei Alma mit ihrer kleinen Schwester (inzwischen 3. Klasse) allein zu Hause. Sie spielen Computer, schauen fern, „aber das nervt so auf die Weile“. – Alma findet es aber auch schön, sich Bücher aus der Stadtbibliothek auszuleihen: am liebsten Fantasy wie ‚Harry Potter‘ oder ‚Gullivers Reisen‘.

Momentan würde sie in ihrem Leben festhalten, „dass ich hier auf dieser Schule bleibe, ... dass es in der Familie so klappt, dass sich keiner scheidet.“ – Ändern würde sie, „dass mein Vater wieder da ist, dass meine Mutter nicht immer so lange arbeiten muss, und dass wir in einem großen Haus wohnen, – ich würde so gern einen Hund haben“.

Bei Wut versuche sie, sich abzulenken. Das sei ganz schön schwer. – Bei Traurigkeit und ‚Aufregung‘ (Angst) gehe sie ins Bett zu den Kuscheltieren. Mit denen spricht sie aber nicht, auch mit keinem andern: „Nein, das ist nicht so mein Fall.“ – Bei schweren Fragen überlege sie selbst. Einmal hat sie etwas intensiver über das Thema Tod nachgedacht, „und da ist S. [ihre Freundin] zu Besuch gekommen. Und dann abends im Bett, dann haben wir darüber geredet.“ (Ob ihr das gut getan habe?) „Na ja, das hat mich ja nicht eigentlich bedrückt, – ich war nur neugierig ... Aber ich finde das schon cool, dass da auch jemand anderes darüber nachdenkt.“ Sie habe sich da verstanden gefühlt.

Auf die Frage, ob Gott in ihrem Denken und Erleben irgendwo vorkomme, antwortet sie: „Eigentlich fast gar nicht.“ – Sie würde sich aber nicht bei denen

einordnen, denen Gott gar nichts bedeute, denn „Na ja, man weiß ja nicht, ob es Gott gibt oder nicht, oder?“ – Warum da noch ein Rest von Glauben ist und in welchen Zusammenhängen er eine Rolle spielt, kann sie nicht beschreiben.

Dieses Gespräch zu Almas Lebenswelt vermittelt nicht (wie die anderen Untersuchungen zum Thema) zuerst den Eindruck von Harmonie und Ausgeglichenheit. Zum ersten Mal äußert sie in einer Untersuchung explizit familiäre Spannungen. Dass ihr Vater über die Woche nicht zu Hause ist und auch die Mutter (wochenweise) bis spät arbeiten muss, belastet offensichtlich das Beziehungsgefüge der ganzen Familie.

Neben ihren guten Wünschen nach mehr Zeit und Raum sowie einem ‚Hundegefährten‘ entdeckt Alma neue Welten beim Lesen. Das intensive Gespräch mit ihrer Freundin zeigt ihr (hier von Neugierde bestimmtes) Bedürfnis nach Austausch über Lebensfragen mit einem Menschen, der sie versteht.

Es ist hier zu beobachten, wie sich für die zwölfjährige Alma Bezugspersonen und -gegenstände wandeln. Noch ist einerseits von den Kuscheltieren die Rede, aber andererseits wird der Ablöseprozess von den Eltern forciert und eigene Bezüge zu Literatur und Freundin gewinnen (zwangsläufig stärker) an Bedeutung.

Wie sich diese vorrangig familial veränderte Lage auf ihre religiösen Vorstellungen auswirkt, etwa als Chance zur (Wieder-)Entdeckung tragender Strukturen, lässt sich hier noch nicht beantworten. ‚Gott‘ jedenfalls steht bei ihr auf dem Abstellgleis – festgerostet am ontologischen Bremsklotz des Existenzklischees, das für sie ganz offensichtlich eine der wenigen fremdvermittelten (mehr schlecht als recht verlässlichen) ‚Wissens‘-strukturen in Sachen Religion darstellt. – Allerdings scheint diese klischeehafte Struktur für Alma nicht ganz sicher und unhinterfragt zu sein. Darauf deutet das ‚eigentlich‘ in ihrer Antwort und ihre eigene Frage, die sich noch hinter einem unpersönlichen ‚man‘ zurückhält: „na ja, man weiß ja nicht [...], oder?“

Gottesmetapher (12,2)

Alma hat eine CD als „Untergrundkissen“ gewählt („die Erde ist auch rund“), auf der sie eine kleine Landschaft aus Ton und Naturmaterialien gestaltet hat: „Na ja, ... *Natur*, alles eigentlich. [...] Also zum Beispiel Berge, ein bisschen Wald ... das ist für Strand.“ Im Vordergrund liegt ein Stück Baumrinde, das einen umgekippten Baum andeuten soll, „der war mal ...“. Die Nuss mit der Figur im Zentrum stehe zuerst für Tiere, aber auch zugleich für den Menschen.

Beim Herausfinden, ob Gott nun ‚selbst die Natur‘ oder ‚in der Natur‘ sei und irgendwie ‚aufpasse‘, sagt sie: „Naja, also so, dass er aufpasst ...“ (Wie er das

mache?) „Naja. Also eigentlich lässt er sie, naja, so gehen! Ich meine, wenn irgendwo ein Unfall passiert, der eigentlich – ... und damit, dass vielleicht nicht irgendwie zu wenig ist und so.“ – Sie findet es schwierig und ist sich unsicher, als sie gefragt wird, ‚wie er das so macht‘.

Die Fragen nach dem Ort Gottes und ob er mit uns in Beziehung trete, wir irgendwie Botschaften bekämen oder er sonst irgendwie handle, versucht I anhand von zwischenmenschlichen Analogien zu erklären. Aber Alma wirkt offensichtlich – selbst wenn sie I zustimmt – verunsichert und verlegen. So könne sie sich schon vorstellen, dass Menschen denken, sie bekommen Ideen von Gott oder dass er ihr Gebet hört. – Andererseits relativiert Alma die eher menschenzentrierten Beispiele von I wie folgt: „Das können ja nicht nur *Menschen* sein, sondern vielleicht *Tiere* oder so ... (unsicher, nachdenklich)“

Auf die Aufforderung, die Knetfigur für sich zu positionieren, entgegnet Alma: „Naja *eigentlich* ... glaube ich ja nicht so dolle an Gott“ und lacht verlegen. (Was für sie eigentlich ‚an Gott glauben‘ sei?) – „Naja, also wenn man sich was nicht, also, *erklären* kann, wie das jetzt *funktioniert* irgendwie ..., dann mache ich jemand *anderen*, den dafür verantwortlich. (lacht verlegen)“

Sie erinnert sich an ihre letzte Gestaltung („Gott ist wie ein Mensch“) und meint sich dabei gedacht zu haben, dass „naja [...] manche Menschen Gott, – über eine Idee irgendwie nachdenken ...“ – Die Gemeinsamkeiten ihrer letzten Metaphern sieht sie darin, dass „Menschen leben, genauso wie die Natur eigentlich!“ – Auf den Verstehensversuch von I, Gott sei also im Menschen drin und ob man das spüren könne, überlegt sie und sagt sie: „Ich glaube, man selber *spürt* das nicht. Nur wer (im Moment?) mit ihm zu tun hat!“

(Ein Titel wurde nicht erhoben.)

Alma hat sich eine kleine Welt aus Naturmaterialien gebaut. Formal und inhaltlich schließt sie damit wieder an ihre erste Gestaltung an. – Ein kleiner Kosmos. Eine kleine geordnete Welt im Gleichgewicht, die auf den ersten Blick im Kontrast steht zu ihrer Lebenswelt, wie sie vor einem Jahr erhoben wurde. Aber in ihrer Naturgestaltung sind Gegensätze vereint: Hohes und Tiefes (Berge und Strand/Meer), Lebendiges und Vergangenes/Totes (Wald und abgestorbener Baum). Selbst der Boden ist von mineralischem und organischem Material durchzogen. In der Mitte finden sich Mensch wie Tier. Alles steht fest ‚gebettet‘ auf einem ‚Untergrundkissen‘.

Teils durch die Formulierungen von I, teils durch klischeehafte Vorstellungen des Mädchens wird das Gespräch über Gott wieder (vgl. *Lebenswelt* [11,5]) in eine Richtung gelenkt, wo die Frage nach dem Sein Gottes in den Vordergrund rückt und m. E. eher kontraproduktiv wirkt. Ob Gott selbst die Natur *ist*, oder ‚in ihr‘, ob er *auffasst* oder wie er das *macht*(!), wo er *ist*, wie er *spricht* und *handelt* und wir mit *ihm*, ihn *spüren* ... – das alles scheint für sie keinen Zusammenhang zu finden zu ihrer visualisierten Gottesmetapher. Auf diesem wort-theologischen Wege ist für sie ‚Gott‘

lediglich eine ‚Idee‘, ein Konstrukt in den Köpfen der Menschen. ‚Glauben‘ ist eine Art Ersatzerklärung. – Gegen eine solche Anschauung kann sie sich ‚eigentlich‘ nur abständig positionieren. – Dennoch vermitteln Almas Meinungsäußerungen zusammen mit den Ausdrücken von Verlegenheit, Unwissenheit und atheistischen Klischees (‚man‘) wiederum auch keinen überzeugten Eindruck selbst angeeigneter (nicht-)religiöser Strukturen.³³ (vgl. *Fragebogen Kl. 7* [13,2])

Authentisch wirkt nach wie vor Almas integrative und tragfähige Vorstellung von ‚Natur‘, in der Menschen, Tiere und Pflanzen als Belebtes, aber auch Unbelebtes (s. o.) zusammenfinden („*Natur* alles eigentlich.“). All das aber wird für sie – und das finde ich erstaunlich – wiederum durch den Grundprozess ‚leben‘ transzendiert („Menschen leben, genauso wie die Natur eigentlich!“). – Ist das ‚Leben selbst‘ für Alma so etwas wie das durchgängige (mindestens religioide, wenn nicht gar religiöse) Thema, das zwar in der Strukturierung des Gestaltungs- und Gesprächsthemas ‚Gott‘ angestoßen, aber hier nicht entfaltet werden kann?

Fragebogen Gebet (ebd.)

Der Fragebogen dokumentiert, dass Alma am Beten zuerst das ‚Stillesein‘ und dann ‚Gott die eigenen Bitten und Wünsche zu sagen‘ am wichtigsten findet.

Bei den Meinungen zum Gebetsverständnis schließt sie sich einerseits der integrativen Aussage an (Gott heile durch Ärzte und Medikamente), andererseits stellt sie sich hinter die direkte Bitte an Gott: ‚Lieber Gott, du kannst doch alles, bitte mach den Opa wieder gesund!‘.

Sie selbst gibt an, ‚selten‘ in bestimmten Situationen zu beten: ‚vor dem Einschlafen‘, ‚wenn sie sich doll freut‘ und ‚bei Sorgen und Kummer‘; – bei den (sechs) anderen vorgegebenen Gelegenheiten bete sie ‚nie‘.

Das Mädchen gibt erstaunlicherweise an, in seltenen Momenten ihres Lebens zu beten. Das wirft einige Fragen auf: Greift Alma in solchen Situationen etwa selbst auf das Konstrukt ‚Gott‘ zurück, um ein ‚Gott sei Dank!‘ oder ‚Lieber Gott, hilf!‘ an eine personale Adresse loszuwerden? – Im Gespräch ist davon nichts zu vernehmen. Spiegelt sich in diesem Verhalten eher das (naivere) Verständnis eines direkt eingreifenden Gottes wider.

33 Almas Gottesvorstellung enthält offensichtlich einen Zirkel, in dem (m. E. zuerst aufgrund mangelnden Wissens) sich vulgäres, vergegenständlichendes, symbolloses Verstehen von ‚Gott‘ und die zu Recht darauf bezogene allgemeine Ablehnung gegenseitig hervorrufen bzw. aufrecht erhalten, – indem nämlich die allgemeine Ablehnung wiederum selbst solche klischeehaften Vorstellungen beinhaltet und produziert.

Oder bildet diese Vorstellung gar den Hintergrund eines eigenen Gebetsverständnisses, bei dem etwa eine die Natur und das Leben durchwirkende Kraft an einem Heilungsprozess beteiligt ist oder Freude bedingt?

Klasse 7

Fragebogen (12,4)

Medien. Die Familie ist mit allem ausgestattet (auch Computer mit Internetzugang), Alma selbst besitzt auch ein Handy, das sie jedoch seltener benutzt, ebenso das Internet. – Sie spielt nach ihrer Auffassung ‚häufig‘ Computerspiele (nach ihren Angaben 1–2 Stunden pro Woche) und zwar ‚genauso oft allein wie mit anderen‘.

Erlebte Unterstützung. Für ihre Mutter gibt sie die Höchstwerte an (also sie bejaht alle Aussagen zu diesem Thema mit ‚stimmt genau‘). – Das Verhältnis zum Vater fällt demgegenüber eingeschränkter aus: Nur zwei Aussagen stimmen ‚genau‘ (‚Mein Vater mag mich so, wie ich bin‘ und er ‚würde mich nie im Stich lassen‘); alle andere Bekundungen stimmen ‚eher‘.

Noch weniger kann sie die Aussagen zur Unterstützung durch ihre ‚besten Freunde insgesamt‘ bejahen: Keiner der Sätze, die ein enges Verhältnis beschreiben, trifft ‚genau‘ zu. ‚Eher‘ stimme schon, dass ihre besten Freunde zu ihr hielten, auch wenn sie Dummes angestellt habe und sie würden sie nie im Stich lassen. – Bei allen anderen Aussagen tendiert sie zu ‚stimmt kaum‘.

Selbstwertgefühl. Das Mädchen beantwortet nur acht der neun Aussagen (kein Kreuz bei ‚Manchmal komme ich mir ganz unwichtig vor.‘). Von den acht Aussagen stuft sie alle ab (8 von 24 möglichen Abstufungen [ein Drittel]), bis auf ‚So wie ich bin, möchte ich bleiben‘. – Am stärksten nimmt sie folgende Sätze zurück: ‚Manchmal wünsche ich mir, ich wäre anders‘ und ‚Ich bin sicher, dass mich andere mögen‘.

Selbstwirksamkeitserwartung. Sie schränkt alle Aussagen ein (6 von 12 möglichen Graden [also die Hälfte]).

Angst. Hier weisen m. E. kaum Aussagen auf ein erhöhtes Angsterleben hin. Am ehesten fällt die Aussage ins Auge: ‚Manchmal wünsche ich mir, dass mich keiner kennt‘.

Persönlichkeit. Im Großen und Ganzen finden sich unter den 50 Aussagen m. E. keine stärkeren Auffälligkeiten. – Jedoch weisen drei Items darauf hin, dass sie manchmal schummele, mogele bzw. abschreibe. – Zwei Aussagen beinhalten, sie lasse sich durch andere leicht aus der Ruhe bringen und verwirren. – Drei Sätze bejaht sie, in denen geschildert wird, dass die Person auch gern einmal jemanden (absichtlich) erschrecke bzw. ärgere.

Bindung. 13 von 35 Fragegruppen (über ein Drittel) könnten auf eine unsichere Bindung verweisen, davon zehn auf eine ambivalente und drei auf eine vermeidende. – Die meisten Unsicherheiten (relativ und absolut) treten in Beziehung zu anderen Kindern auf (8 von 11 Fragegruppen). – Auch gegenüber dem Vater zeigen zwei von drei Fragegruppen eine unsicher-ambivalente Haltung. – Gegenüber der Mutter sind nur drei (von 10) Gruppen als unsicher zu

bewerten (nämlich dort, wo das Kind weint und die Mutter dahinter steht, warte das Mädchen, ob die Mutter sie tröste oder nicht, das Mädchen wisse nicht, was sie möchte und wolle nicht zeigen, dass sie traurig sei).

Was Alma unter Nutzungsdauer schon als ‚häufig‘ bezeichnet, erscheint vergleichsweise wenig. Technische Spiel- und Kommunikationsgeräte (etwa auch das Handy) sind für sie offensichtlich nicht so wichtig.³⁴ Von den Dingen, die sie umgeben bzw. über die sie kommuniziert, ist ihr die Natur wahrscheinlich wichtiger. (vgl. die letzte *Gottesmetapher* Kl. 6 [12,2])

Die Wahrnehmung der Unterstützung durch die Eltern zeigt deutlich, dass dem Mädchen die Mutter sehr wahrscheinlich näher steht als ihr Vater. Der Hintergrund dafür zeichnete sich bereits in ihrer letzten *Lebensweltdarstellung* (Kl. 6 [11,5]) ab: Der Vater ist oft die ganze Woche nicht zu Hause. – Doch obwohl in jener Untersuchung die Beziehung zu einer Freundin an Bedeutung zu gewinnen schien, (vgl. ebd.) dokumentiert sie in diesem Fragebogen kaum ein engeres Verhältnis zu ihren Freunden insgesamt.

Dieses Bild korrespondiert mit den Ergebnissen des Bindungstests, der sie am unsichersten im Umgang mit anderen Kindern ausweist. Steht ihr hier ihre eigene Schüchternheit im Wege? Oder ist diese auch durch bestimmte Erfahrungen mit verursacht bzw. verstärkt worden? – Im Verhältnis zur Mutter zeigen die Fragesituationen, dass Alma vermutlich besonders da unsicher wirkt, wo es darum geht, ihre traurigen Emotionen mitzuteilen. – Die ambivalent-unsichere Bindung zum Vater scheint hingegen stärker ihren Grund in seiner häufigen Abwesenheit zu haben.

Das Selbstkonzept des Mädchens ergänzt einerseits die Annahme eines eingeschränkten Zugangs zu sich selbst: Wie kann sie gleichzeitig von sich sagen, sie möchte so bleiben, wie sie ist und sich doch wünschen, anders zu sein? Ist sie sich deshalb unsicher, ob andere sie mögen, weil sie ihre Schüchternheit nicht so einfach überwinden kann, um im sicheren Umgang mit anderen ein bestätigendes Feedback zu erfahren? Immerhin gibt sie auch selbst an, sich leicht von anderen verunsichern zu lassen, und paradoxer Weise, dass sie sich manchmal wünsche, dass sie keiner kennt. – Oder resultieren andererseits ihre Angaben einer eingeschränkten Selbstwirksamkeit auch aus der Erfahrung, (zu oft) abgewiesen worden zu sein?

34 Vgl. z. B. die Einzelfallstudie zu Thaddäus (Fragebogen Kl. 6 [12,4]).

Lebenswelt (13,1)

In der Schnipselcollage platziert Alma, was ihr wichtig ist, um den (hellrosa) Punkt, den ‚Kern der Persönlichkeit‘. Sie nennt zuerst den ‚Urlaub‘ mit Mutter und Schwester. Der Vater habe nicht frei bekommen. Dafür komme noch eine andere Mutter mit zwei Kindern mit. Am liebsten würde sie die Zeit im Urlaub anhalten.

Zur ‚Familie‘ sagt sie, dass sie mit der Mutter das Lesen verbinde und sich beide im Charakter ähnelten. Der Vater sei (nach wie vor) nur am Wochenende zu Hause. Aber das sei „nicht mehr so schlimm“. Sie wünscht sich noch ein kleines süßes Brüderchen (wie die Nachbarn). Mit der kleinen Schwester ginge es „mal so, mal so“. – Ähnlich steht es mit den vier ‚Freund(inn)en‘.

Die ‚Schule‘ sei wichtig für später. Alma hat sich das Abitur zum Ziel gesetzt. – Falls sie schon in der 11. Klasse wäre, würde sie die Zeit zum Lernen anhalten. – Gerade ist sie zufrieden mit sich in der Schule. Sie komme auch mit allen aus. – Sie fühlt sich gesund. – Unzufrieden sei sie nur hinsichtlich ihrer ziemlichen Zurückhaltung.

Strategien zur Bewältigung von Wut kennt sie keine, das gehe von allein weg. Sprechen tue sie darüber nicht. Auch bei Traurigkeit zieht sie sich zurück; und ‚richtige Angst‘ hatte sie noch nicht. Zu schwierigen Fragen gibt sie an, diese allein zu bewältigen.

Bei der Verbindung zwischen dem eigenen Leben und Gott, die beim Aufkleben eines Gottespunktes thematisiert wurde, sagt sie nur „Ich glaub *eigentlich nicht* an Gott.“ – Sie bringt aber trotzdem einen kleinen (blauen) Punkt außerhalb ihrer zentralen Zusammenstellung an, denn „na ja, ich *weiß* ja nicht, ob er existiert oder *nicht*. [...] Also, ich *weiß* nicht, ob er *wirklich* was mit meinem *Leben* zu tun hat. – Nee, eher nicht. Eher so, dass ich nicht weiß, ob er jetzt *da* ist oder ob er *nicht* da ist.“

Die Punkte drückten ihre Frage aus: ‚Gott als Frage‘.

Obwohl Almas Vater noch immer längere Zeit abwesend ist, wirkt sie in ein normalisiertes ‚Familienleben‘ eingebunden. Sie und ihre Mutter haben sich offensichtlich an die Abwesenheit des Familienvaters angepasst („gewöhnt“).

Alma fühlt sich zudem schulisch und körperlich fit. Sie weiß aber auch um ihren zurückhaltenden Charakter. Wahrscheinlich merkt sie, dass sie damit sich und der Beziehung zu anderen oft selbst im Wege steht und sie deshalb(?) das Verhältnis zu den Freund(inn)en eher nicht als etwas Stetiges wahrnimmt. – Damit hängt vermutlich auch zusammen, dass sie schwierigere Alltagssituationen zuerst mit sich allein bewältigt bzw. sie auf keinen zugehen kann. (Ihre Selbstwirksamkeit erfährt sie aber als beschränkt!)³⁵ – Natur und Tiere kommen neben ihren menschlichen Beziehungen nicht zur Sprache.

35 Vgl. Fragebogen Kl. 7 (12,4).

Auch diesmal ist ihr Nicht-an-Gott-Glauben wieder mit einem zweideutigen ‚eigentlich‘ verbunden, das m. E. auf eine Inkongruenz zwischen eigenem Denken und gesellschaftlichem Meinen oder auch zwischen äußerer und innerer Wahrnehmung, zwischen Denken (Wissen) und Fühlen (Ahnen, Erfahren) hinweisen könnte. – Stärker als bisher äußert sie aber ihre Zweifel als persönliche Ich-Fragen, in denen sie ihr Nicht-Glauben durch Nicht-Wissen begründet (drei Mal ‚ich weiß nicht, ob ...‘). – Wahrscheinlich schwingt in diesem selbst diagnostizierten Defizit sowohl ihre Unwissenheit in naturwissenschaftlich/religiösen Fragestellungen mit wie auch eine gefühlsmäßige Ungewissheit.

Solche ‚schweren Fragen‘ gehen sie offensichtlich etwas an (vgl. auch *Lebenswelt Kl. 6 [11,5]*), doch bewältigt sie diese weder allein, noch berichtet sie hier von Gesprächen darüber. – Bieten sich ihr in ihrem ganzen schulischen, familialen und freundschaftlichen Umfeld keine solchen Gesprächsmöglichkeiten? (vgl. *Fragebogen Kl. 7 [13,2]*)

Lebensmetapher (13,2)

Zum Thema ‚Mein Leben und was es hält, nährt und trägt, ist wie ...‘ gestaltet Alma einen ‚Berg‘, weil das Leben „eben einmal hoch und einmal runter geht“. Der „Fußboden“ ist oben wie unten mit Ton überkleidet, in den frische Blätter eingearbeitet sind. Sie bejaht, das sei wie ‚Natur und Halt‘. – Von Alma waren auch runde Grundformen angedacht.

Die Menschen stehen für sie, ihre Freunde, Familie und Verwandte in verschiedenen Lebenssituationen: „Hoch und Tiefs [...] – dass [es] einem mal ganz schlecht geht, dann sitzt man vielleicht da ganz unten, und dass man, wenns einem gut geht, da oben auf dem Berg steht“. – Die Familie (weniger die Freunde) helfe ihr auch bei Schwierigkeiten, Traurigkeit und Fragen. So ganz unten sei sie noch nie gewesen und ‚ganz oben‘, das sei „Ansichtssache“.

Die kleine menschliche Figur auf dem Berg, gebettet auf eine Blüte, das könne sie sein und die Muschel daneben könne etwas zu Trinken bedeuten. Die blühende Dolde, ein Baum, könnte wie das rote Netz für „vielleicht schöne Sachen“ stehen. Später im Gespräch ergänzt sie „– oder vielleicht das Schlechte. (So oder so), ein bisschen“. – (Ob es alles, Gutes und Schlechtes, im Gleichgewicht sei in dieser Lebenswelt?) – „Ich würde sagen, dass das ausgeglichen ist.“ – Auf die Frage, wer das ausgleiche, sagt sie lachend und verlegen hüstelnd „Ja, wer gleicht das aus? (lacht auf) *Ich*, würde ich mal sagen. Oder? Mh.“

Bei der explizierenden Spiegelung dieser Aussage, ob das Leben vom Menschen selbst anhängig sei, antwortet sie: „Das ist jetzt wieder so eine ‚schwierige Frage‘. (lacht) [...] Weiß ich nicht ... – Vielleicht Schicksal?“ Diesen Begriff bringt sie selbst ein und erläutert ihn auch gleich: „Aber ich kann mir nicht vorstellen, dass, wenn ich jetzt die Hand hebe, dass dies Schicksal ist. (lacht)“ – Aber Zufall

sei es auch nicht: „Entweder von selbst oder Schicksal. – Schicksal finde ich ein bisschen (lacht auf) wie Zufall irgendwie.“

Dieses Gespräch beinhaltet noch einen Komplex, in dem I stärker in explizit religiöse Richtung sondiert: („Woran sie ihr Herz hänge?“) – Freunde, Familie, Schwimmen. Über ‚Sinn und Ziel des Lebens‘ habe sie noch nicht wirklich nachgedacht, sagt sie und seufzt, dazu habe sie „eher keine Lust“. – (Ob sie in ihrem Lebensmodell irgendwo ‚Gott‘ drin sehe?) – „Puh, ach ja, also ... weiß ich nicht. [...] Gott könnte in dem Berg drinnen sein, sozusagen.“ – Zur Explikation ihrer Gottesvorstellung angeregt, stöhnt sie: „Das sind ja heute schwierige Fragen!“, über die sie allenfalls nachdenke, wenn sie allein ist und im Bett liege. – „Ich würde mir vorstellen, dass er [Gott] vielleicht [...] wie ein Mensch – dass er nur von Mensch zu Mensch, ... wechselt, [...] – ja, für mich ist es vielleicht meine Mutter, [...] und für sie ist es jetzt ... irgendwer anderes.“ Dass also Gott oder Göttliches in menschlichen Beziehungen vorkomme, bejaht sie oder wenn „jemand dir das Leben rettet, so ein bisschen, (dir aus der Not hilft), sozusagen, oder einfach so.“ (Ein Titel wurde nicht erfragt.)

Alma bedient sich erneut der Natursymbolik, um etwas über ihr Leben auszudrücken. Die Ähnlichkeit zu den *Gottesmetaphern* (Kl. 3 [8,11]; Kl. 6 [12,2]) ist auffällig. Aber ihre Gestaltung hat an ambivalenter Dynamik gewonnen: wie in einem kosmologischen Entwurf sind Höhen und Tiefen des Lebens, Gutes und Schlechtes in ihrem Leben integriert. Es hat aber keine abgetrennten (dualistischen) Bereiche, denn alles ist auf einem Boden gegründet, und sie meint, es sei ‚Ansichtssache‘: Es hat etwas mit ihrer Perspektive auf das Leben zu tun, der Baum beispielsweise ist nicht per se gut oder schlecht.

So erkennt sie zwar wesentlich ihre Konstruktionsleistung in Bezug auf die Beurteilung ihres Lebens, aber es ist für sie durchaus eine Frage, eine schwierige sogar, ob das Gleichgewicht ihres Lebens ganz in ihren Händen liege. Sie bringt selbst den Begriff ‚Schicksal‘ ein, lehnt aber sowohl völlige Fremdbestimmung (Determination durch ‚Schicksal‘) als auch die Gleichgültigkeit des ‚Zufalls‘ ab und schwankt letztlich zwischen selbstbestimmenden und schicksalhaften, ihr voraus liegenden Momenten. – Ihr Leben hat ihr aber offensichtlich auch noch keinen Anlass zu der Erfahrung gegeben, dass sich ihr Lebenskonstrukt in einer wirklich prekären Situation bewähre.³⁶

36 Die etwa vor einem Jahr durchgeführte Befragung mit Hilfe der Technik ‚Schwarze Löcher‘ hat bei Alma ergeben, dass sie bis dahin (also mit etwa 12 Jahren) noch keine wirklichen ‚Löcher‘, d. h. bedrängenden, schwierigen Lebenssituationen zu bewältigen hatte.

Es ist aber vorstellbar, dass – wenn es darauf ankommen sollte – sich dieses integrative Konzept vom Leben schon als tragfähig erweist, ohne dass die Begriffe ‚Sinn und Ziel‘ oder ‚Gott‘ auf irgendeine Weise eingebracht würden. Fragen, die diese Begriffe beinhalten, bleiben für sie, im Bilde gesprochen, schwer verdauliche Brocken fremder Küche. Ihre Zurückhaltung und Schüchternheit verstärken den befremdlichen und anstrengenden Eindruck, den diese ‚Phrasen‘ bei ihr hinterlassen. – Dennoch versucht sie, Gott „von Mensch zu Mensch“ ‚wechselnd‘ zu denken. (vgl. *Gottesmetapher Kl. 5 [11,2]*) Dabei kommt sie auf die (nicht hier im Gespräch induzierte) Idee, ihre Mutter könne für sie wie Gott als Mensch sein oder jemand, der ihr in der Not oder auch so helfe. – Dass sie eigentlich nicht an Gott glaube, hat sie in diesem Gespräch nicht geäußert.

Almas Unterstrukturiertheit in religiösen/theologischen Grundbegriffen hindert sie nicht daran, unter der Indirektheit der Fragestellung (Lebensmetapher) ein Lebenskonzept zu entwickeln, in dem m.E. die Perspektive eines etwas ihr Voraus- oder Zugrundeliegenden erkennbar wird. – Ermöglicht ihr es erst dieser sich individuell entfaltende Denk- und Erfahrungsraum, auch das Moment des Angewiesenseins auf jemanden in ihrer vagen Konstruktion einer eigenen Gottesvorstellung anklingen zu lassen, ohne sich davon im Wissenszweifel zu distanzieren?

Fragebogen (ebd.)

Semantisches Differenzial. Alma vergibt hier keine Höchstwerte. Attribute der Zuwendung (fürsorglich, vergebend, Sicherheit gebend, nah, geduldig und schenkend) sind mittelhoch mit dem Wort ‚Mutter‘ verbunden. – Das Wort ‚Vater‘ ist unter diesen Items nur bei ‚vergebend‘ und ‚Sicherheit gebend‘ deckungsgleich mit ‚Mutter‘, die anderen Items fallen geringer aus.

Im Hinblick auf das Wort ‚Gott‘ gibt es gar keine Überschneidungen bei den höchsten Werten mit denen der Eltern. Alma konnotiert Gott am stärksten mit den Attributen ‚mittelmäßig fern‘ und ebenso ‚leise‘, ‚mittelmäßig gerecht‘ und ebenso ‚mächtig‘.

Sätze über Gott. Die Aussage über seine Mächtigkeit findet sie allerdings in seiner Wesensbeschreibung eher ‚unwichtig‘. – ‚Falsch‘ findet sie sogar, dass Gott die Menschen zum Guten beeinflusse und ihnen ihre Übeltaten vergebe, wiewohl sie Gott als ‚etwas vergebend‘ beschreibt.

‚Wichtig‘ ist ihr hingegen, dass Gott den Menschen Freiheit geschenkt habe und mit ihnen leide, wenn sie Böses tun. Genauso wichtig ist ihr, dass Gott Mut, Kraft und Geborgenheit schenke.

Gebetsverständnis und -anlässe. In den Fragen zum Gebetsverständnis findet sie wichtig, Gott Bitten und Wünsche zu sagen. Das ist ihr sogar Anlass, selten einmal selbst zu beten (sonst nie). Vom Verständnis her ist ihr aber weniger

wichtig, im Gebet ein Gefühl von Sicherheit zu bekommen. Doch das Stillesein ist ihr nach wie vor wichtig.

Ihren Angaben zur Geschichte über die Gesundung der Oma durch Gebet bzw. Medikamente ist eine integrative Sicht vom Wirken Gottes zu entnehmen.

Religiöser Einfluss. Ihre Vorstellungen von Gott bzw. Religion und Glauben seien ‚stark‘ von Mutter und Vater bestimmt, in zweiter Linie ‚etwas‘ vom Religionsunterricht und Büchern, die sie lese. Sonst sieht sie keine Einflüsse.

Manche Aussagen von Alma scheinen sich in den verschiedenen Teilen des Fragebogens zu widersprechen. Möglicherweise ist sie sich hier unsicher, für Gott Attributierungen zu vergeben. Parallele Assoziationen zu den Eltern sind nicht erkennbar.

Eine vage Gebetspraxis lässt sie – im Vergleich zum letzten *Fragebogen Gebet* (Kl. 6 [12,2]) kaum mehr erkennen. ‚Gott‘ ist nicht das, was sie für sich als Grund von Sicherheit empfindet. – Dass Gott den Menschen Freiheit geschenkt habe, und im Beispiel der Gesundung für sie sowohl Medikamente als auch Wirken Gottes denkbar sind, spricht für ihre Sicht, dass die Herstellung des Gleichgewichts des Lebens letztlich nicht nur beim Menschen selbst liegt.

Was die Einflüsse ihrer Sicht auf religiöse Dinge anbelangt, ist über kein anderes Dokument einsichtig, dass Alma von ihren Eltern in positiver Weise stark bestimmt worden sei, also etwa in der Weitergabe oder Thematisierung religiöser Elemente. – Es ist hier also naheliegend, dass Alma den negativen Einfluss, also ihre stärkste Prägung durch eine konventionelle konfessionslose Weltsicht, reflektiert, in der (traditionelle oder neue) religiöse Formen und Inhalte nicht, kaum oder nur klischeehaft verzerrt weitervermittelt werden.³⁷ (vgl. *Gottesmetapher* Kl. 6 [12,2], Fußnote) – Ein in diesem Sinne positiver, aber geringerer Einfluss ist allenfalls aus ihrem Religionsunterricht (in den Klassen 3 und 4) und eventuell aus eigener Lektüre zu erwarten (vgl. *Lebenswelt* Kl. 6 [11,5]).

Klasse 8

Lebenswelt (13,8)

Alma hat vier Schwarz-Weiß-Fotographien zusammengestellt. Sie spricht zuerst über das Bild mit dem Weg, „weil es nach Sommer und Wärme aussieht“. Das Bild stehe für sie außerdem für Freiheit, mal neben dem Weg langgehen zu

³⁷ ‚Negativ‘ und ‚positiv‘ sind auch hier nicht wertend, sondern logisch (ausschließend, einbeziehend) zu verstehen.

können, nicht alles ordentlich machen zu müssen und einfach Leben und Natur zu genießen.

Das drücke auch das sich im Gras entspannende Kind aus. Sie wünsche sich aber noch mehr freie Zeit, obwohl sie nicht viel im Haushalt zu helfen habe, sie oft faul sei bei den Hausaufgaben und etwas vor sich her schiebe oder sich vom Fernseher ablenken lasse. – Die Uhren zeigen aber, dass sie für ihre Hausaufgaben nicht ewig Zeit habe. – Für ihre Hobbys, Schwimmen, Tanzen, bleibt offensichtlich genug Zeit.

Katzen findet sie süß. Sie haben einen Kater zu Hause. – Ihren Vater sieht sie meist nur am Wochenende. Aber das belaste sie nicht wirklich. – Ihre Wut lasse sie aber an den Kuscheltieren aus, allerdings nicht so häufig. Wut und Trauer vermischten sich bei ihr auch. – Zur Angst sieht sie für sich keinen Anlass. – Ändern würde sie am liebsten etwas an ihrer Schüchternheit. Sie habe aber auch schon etwas davon abgelegt, sagt sie mit Zufriedenheit.

Sie reise gern und könnte sich vorstellen, nach dem Abitur als Stewardess zu arbeiten. – Für ihre Freizeit könnte sie sich vorstellen, Rettungsschwimmerin zu werden.

Alma erfährt in ihrem gegenwärtigen Leben offenbar genügend Freiräume. Diese bedeuten für sie aber, nicht nur Zeit zum Entspannen oder für ihre Hobbys zu finden. Sie hat eine Anschauung von Freiheit, die sie (zumindest gedanklich) motiviert, sich auch außerhalb vorgegebener Wege zu bewegen, sich Zwängen ihrer Umwelt (Schule?) zu entziehen und „einfach Leben und Natur zu genießen“. – Für Alma haben die Begriffe Natur und Leben in den bisherigen Untersuchungen oft grundsätzliche, tragende Bedeutung bekommen.³⁸ Das zu ‚genießen‘, hieße dann in diesem Zusammenhang, ein intensives Wahr- und Aufnehmen dessen, was ihr für *ihr* Leben zuträglich und wichtig erscheint, und zwar auch über vorgegebene Zwänge und Grenzen hinaus. – So erkennt sie hinsichtlich ihrer Schüchternheit Entwicklungsräume und -fortschritte, ohne den Anspruch, gleich über ihren Schatten springen zu können. Auch möchte sie ihr Leben beispielsweise nicht von schulischen Aufgaben diktiert sehen, weiß aber gleichzeitig um andere Abhängigkeiten wie den Fernseher.

Almas Vorstellung von Freiheit ist keine pure Selbstbezogenheit. Sie sieht ihre Eingebundenheit, allem voran in die Schule und weiß, dass sie darüber aber auch Ziele wie den Berufswunsch Stewardess erreichen kann, – eine Tätigkeit, die Unabhängigkeit und Dasein für andere miteinander verbindet. Auch mit einem ihrer Hobbys würde sie sich als

38 Die Bedeutung der Natur begründet sie in keinem der Dokumente (allein) mit physisch-biologischer Faszination (etwa über Sonnenschein, Waldspaziergang, Vogelsang etc.).

Rettungsschwimmerin in ihrer Freizeit gern für andere Menschen (in Not) einsetzen.³⁹

Diese ausgeglichene Sicht auf die Potenziale ihres Lebens, in denen sich sowohl autonome als auch grundsätzliche heteronome Momente wiederfinden lassen, könnte für sie inhaltlich wie funktionell m. E. sogar religiösen Charakter haben. Allerdings ist bislang nicht zu erkennen, dass ihre Lebenssicht auch Bewältigungsstrategien für konkrete Affektlagen (wie Wut, Trauer) bereitstellt. Auch erfährt man nichts von einer Möglichkeit, wo und mit wem sie ihre Vorstellungen teilt. (vgl. *Fragebogen Kl. 7 [13,2]*) Personale bzw. kommunikationsunterstützende traditionelle religiöse Elemente kommen auch insofern nicht zur Sprache, als ein Konzept von ‚Gott‘, das ein ansprechendes bzw. anzusprechendes ‚Du‘ beinhalten könnte, von ihr in keiner Weise thematisiert wird. – Solche personalen Transendenzen zum anderen liegen für sie allenfalls auf der Ebene ‚von Mensch zu Mensch‘. (vgl. zuletzt die *Lebensmetapher Kl. 7 [13,2]*)

Klassen 9 und 10

Alma erscheint zu den weiteren Untersuchungen in den Klassen 8 bis 10 nicht mehr. Ein Grund ist nicht bekannt. – Es ist aus dem bisherigen Verlauf nur zu vermuten, dass Alma kein Bedürfnis verspürt, weiter ihr Leben und was es letztlich trägt, auf diese Weise im Zusammensein mit I zu reflektieren, weil sie die (verbale) Kommunikation darüber als schwierig empfunden hat (wie I übrigens auch) und sie daraus kaum wesentliche Impulse für ihre Entwicklung mitnehmen konnte.

Erst in Klasse 11 fragt sie von sich aus wieder nach einem Gespräch.

Klasse 11

Lebensmetapher (17,1)

Angeregt, ihre Lebensmetapher zu erläutern, beginnt Alma: „Also die Blume bin ich [...], das grüne Zeug hier, könnte man sagen, könnte die Umgebung sein [...], also die Welt. [...] Dann das hier, das Buch und der Stift, soll die Schule darstellen, die ein ziemlich großer Part gerade sind, eigentlich der größte.“

39 Vgl. Lebensmetapher Kl. 7 (13,2): Gott in jemandem, der „Leben rettet, so ein bisschen, (dir aus der Not hilft), sozusagen, oder einfach so“.

Die Matrioschka stehe für Familie und Freunde, „wobei ich das eigentlich irgendwie eher trennen würde“. – Daraufhin ergänzt sie für die Freunde den Holzkegel links oben von der Blume.

Dort befindet sich auch eine Armbanduhr, ein Symbol für die Zeit: „– die läuft ... läuft und ich denk jetzt nur noch, die Zeit vergeht so schnell, die 11. Klasse hat eigentlich grad angefangen und jetzt ist nächstes Jahr mein letztes Jahr, und das ist ziemlich ... ja, ich bin ein bisschen aufgeregt, weil ich nicht weiß, was ich machen will, was ich werden will und so was, ich hab keine Ahnung.“ (Ob sie die Zeit dann eher als etwas Belastendes empfinde?) – „Das wird schon.“

„Dann hab ich hier die Biene ... zum Wegfliegen, also ... mmh, werd größer und kapsle mich irgendwie ab, so, – deswegen das Wegfliegen.“ (Sei Wegfliegen für sie wie Abkapseln?) Sie würde dann (später) nicht mehr bei ihren Eltern wohnen, man entferne sich eben. Das sei nicht gleich ‚Abkapseln‘, sie habe ja schon noch mit ihnen zu tun. Sie bejaht, jetzt sozusagen schon ‚im Abflug‘ zu sein. – In den Ferien sei sie vier Wochen in Spanien und vielleicht gehe sie nach dem Abi auch für ein halbes Jahr nach Tansania. Sie sei schon einmal da gewesen und habe von einem Mädchen erfahren, das da als Lehrerin gearbeitet hat und dann eine Weltreise gemacht hat, „das find’ ich cool“. Sie würde auch gern noch Suaheli (die Landessprache) lernen.

Zu den Batterien in der Mitte der Blume sagt sie: Davon „hab ich, glaub ich, gerade sehr viel“. – Daneben steht eine Art schwarze Fotofilmdose, damit assoziiert sie „Fotos – Erinnerungen, Entwicklung“; und zu dem Schlüssel bemerkt sie: „Ich glaub, ich bin gerade in so einer Phase, wo ich mich selbst erkenne, irgendwie ...“

Insgesamt sei ihre Collage „sehr grün und bunt“. Die Blume habe sie gewählt, „weil ich gerade sehr glücklich bin und das ein sehr schönes Jahr ist, die elfte Klasse“. (Was dieses Schuljahr schöner mache als andere?) – „Na, ich denk, erst mal auf jeden Fall Beziehung, also Freunde vor allen Dingen, oder wie andere mich sehen. Das wusst ich bisher nicht so, und das, da war ich erstaunt, was die für einen Blick doch auf mich haben.“ (Habe ihr das gutgetan?) „Mmh. (bejahend)“ – Sie bejaht, dass die Energie, die sie verspüre, auch damit zu tun habe. „Weiß nicht, irgendwie hab ich so das Gefühl, also die meisten aus meiner Klasse sagen, wir haben immer nur Stress und keine Freizeit, aber irgendwie ist das für mich, – klar, ich streng mich auch an und hab auch wenig Freizeit – aber es ist irgendwie trotzdem so, es kommt was zurück, irgendwie schaff ich das alles und ich denk, dieses Halbjahr hab ich was geschafft, das ist vorbeigegangen und ich denk, ‚freu dich doch mal!‘ (lacht)“ Sie habe ihre eigenen Erwartungen übertroffen, befindet sie über eine Spiegelung von I. (Hätten die anderen ihr das auch zugetraut?) „Also, was die Leistungen anbetrifft, weiß ich nicht, was die anderen von mir denken; ich weiß nur, was die anderen von mir denken über (meine Äußerungen?), aber nicht wie ich bin. Das ist fast noch ein größeres Kompliment, als wenn sie mich nach Noten bewerten.“

Dass sie dieses Jahr als ein besonderes empfindet, hat auch damit zu tun, dass sie, wie sie sagt, „die letzten Jahre eben so quasi [zur] Selbstfindung (lacht)“ gebraucht habe. (Wie sie sich denn jetzt so beschreiben würde?) Sie erzählt von einer eigenen Internetseite, die sie in der Schule machen sollten, über die ihre Lehrerin sagte, sie sei „so richtig norddeutsch“ (lachen beide) – und sie meinte das nicht beleidigend, sondern zurückhaltend, angenehm, hilfsbereit – und das

war ein großes Kompliment. – Das, denk ich, stimmt, das gehört dazu. Ich kann jetzt nicht so auf Menschen zugehen und sagen ‚Hallooo!‘, also ich bin ziemlich zurückhaltend, glaub ich; ich muss die Leute erst kennenlernen, um offen zu sein.“ Es sei nur auch „ziemlich nervig“, wenn das zu lange dauern würde: „Ich habe das Gefühl, dass ich jetzt seit der Neunten gebraucht habe, mich in meine Klasse einzufinden, ziemlich lang!“

(Was sie denke, wie sie diesen Prozess abkürzen könne?) „Ich sammle Erfahrung (lacht etwas): Ich fahre nach Spanien, würde gern nach Tansania, dann mach ich noch bei der Wasserwacht mit.“ Letzteres sei für sie auch eine Herausforderung, „immer wieder hinzugehen, obwohl ich da quasi niemanden kenne.“ – Daraufhin erzählt sie auf das Interesse von I hin ausführlicher über ihr Rettungsschwimmertraining (zweimal wöchentlich) und ihren Einsatz am Strand (im letzten Sommer reichlich zwei Wochen). (Das sei auch ein Gefühl von Verantwortung dann, wenn sie jemanden zu retten habe?) „Ich hab eigentlich eher Angst [...] vor dieser Art der Verantwortung. (lacht etwas beschwert)“ Bei einem Extremfall seien letztes Jahr auch Badende ertrunken, weil sie nicht mehr gerettet werden konnten.

Am Ende dieses Gesprächs fragt I noch nach ihren beruflichen Vorstellungen. „Ich glaub, ich würd’ gern mit Menschen zu tun haben.“ Sie würde sich auch für die Entwicklung von Kindern interessieren. Sie schätzt sich auch als sehr geduldig ein. Zudem interessieren sie Sprachen, Reisen, Geographie, Entwicklungshilfe, „oder alles sowas, Prozesse, Verknüpfungen, interessieren mich“. Sie fragt sich z. B., was passierte, wenn man die Wildschweine ausrottete oder die Kaninchen.

Almas Gestaltung fällt als farbenfroh, kontrastreich und inhaltsvoll ins Auge. Aus der Natur kommen, wie schon mehrfach,⁴⁰ die Grundelemente ihrer Gestaltung: der grüne Untergrund, die Blume und die Fliege. – Anders als sonst, setzt sie auch noch andere, teilweise eher technische Gegenstände ein, die meiner Ansicht nach durchaus den harmonischen Gesamteindruck ergänzen.

Sie als große rote Blume liegt zentral in der Mitte des Bildes. Was sie in ihrer als grün empfundenen Lebenswelt umgibt, wird gerade von der Schule (Buch und Stift) dominiert. Obwohl es für Alma (wie für alle anderen) viel zu tun gibt in Vorbereitung auf das Abitur, die Zeit unabdingbar läuft (Uhr) und sich auch ihr die Frage stellt, wie es wohl danach weitergehen soll, ist sie zuversichtlich, voller Ideen und fordert sich selbst zur Freude über das Erreichte auf. Sie hat das Gefühl, jetzt in der 11. Klasse voller Energie zu sein und sich selbst übertroffen zu haben.⁴¹

40 Vgl. Gottesmetaphern Kl. 1 (8,11), Kl. 6 (12,2) und Lebensmetapher Kl. 7 (13,2).

41 Interessant erscheint in diesem Zusammenhang eine Äußerung in Klasse 7 (Lebenswelt [13,1]): Damals stellte sie sich vor, falls sie schon in Klasse 11 sei, würde sie die Zeit zur Vorbereitung anhalten. (vgl. ebd.)

Der Grund für diesen Eindruck eines so kraftvoll und froh erblühenden jungen Menschen liegt für Alma wesentlich darin begründet, dass sie – vielleicht wie eine Blüte – sich öffnen konnte, und zwar zuerst sich selbst und dann auch anderen gegenüber. Dafür hat sie auch den Schlüssel in die Mitte der Blüte gelegt, neben den Batterien als Energiesymbol und neben die Fotodose. Diese sei ein Zeichen der Rückschau, der eigenen Entwicklung und Reflexion. Sie bezeichnet die letzten Jahre selbst explizit als Selbstfindung bzw. Selbsterkenntnis. – Alma kann, anders als noch vor einigen Jahren, wo sie sich noch gegenüber anderen mit ihrer Schüchternheit selbst im Weg zu stehen schien,⁴² jetzt zu ihrem eigenen Erstaunen bei sich eine Resonanz für die – letztlich wohltuenden – Bewertungen anderer empfinden. Damit hat sie ihren Charakter nicht grundlegend geändert, aber es ist ihr auch möglich, ihr So-Sein als etwas zu integrieren, was ihr im bejahenden und förderlichen Sinne Kontur gibt, so wie ihr Bild an Kontrast gewonnen hat.

Was hat diesen Selbstfindungsprozess in den letzten Jahren vorangetrieben? Vielleicht das, wovon sie auch denkt, dass es sie auch weiterhin fördern würde? – Sie sammelt ihre eigenen Erfahrungen, indem sie sich aber bewusst Situationen aussetzt, in denen sie einerseits ganz auf sich und andererseits auf die zu bewältigende Begegnung mit dem Fremden und Unerwarteten angewiesen ist. Hier kommt zum einen ihre Anschauung und gleichzeitig Sehnsucht nach persönlicher Freiheit zum Tragen, wie sie sie zuletzt in Klasse 8 (*Lebenswelt* [13,8]) geäußert hat. – Zum anderen haben möglicherweise ihre (anlagenbedingte?) Schüchternheit und auch bestimmte Umstände ihrer Lebenswelt (etwa die lange Abwesenheit ihres Vater und die Trennung ihrer Eltern)⁴³ dazu beigetragen, dass sie erkannte, wie sie (noch dazu als ältestes Kind) zunehmend auf sich selbst und ihre eigenen Wege angewiesen ist. – Das Symbol des Wegfliegens hat deshalb doppelte Bedeutung: das Abkapseln (bzw. Abgekapseltwerden), im Sinne eines Sich-Entfernens, und das Sich-Aufmachen und freie Entdecken der Welt um sich. – Dabei möchte sie sich gerade dem Leben zuwenden, umfassende Zusammenhänge erkennen und Entwicklungsprozesse, die sie an sich selbst als entscheidend wahrnimmt, auch bei anderen erkennen und befördern.

42 Vgl. Fragebogen Kl. 7 (12,4), *Lebenswelt* (13,1) und *Lebenswelt* Kl. 8 (13,8).

43 Vgl. dazu den Fortgang der aktuellen Untersuchung, besonders die nachfolgende Positionierung.

Almas Leben erscheint so zwar pointiert freiheitlich, aber letztlich auf den Anderen bezogen und reflektiert in etwas Umfassendes eingebunden. Dass sie sich hier selbst weiterentwickelt hat, ist nicht zuletzt an dem Umfang ihrer zusammenhängenden Äußerungen in dieser Untersuchung zu erkennen.

Positionierung von Bezugspersonen (ebd.)

Sich (als Blondhaarige) stellt sie ihre Mutter und deren Freund gegenüber, dazu ihre jüngere Schwester und die Austauschschülerin, die schon fast mit zur Familie gehöre.

Die Holzkegel hinter ihrer Figur stehen für Leute aus ihrer Klasse. Die Lehrer und Lehrerinnen seien auch ‚sehr nah‘ bei ihr.

Die schwarzhaarige männliche Figur (ohne Mütze), die etwas weiter entfernt steht, sei ihr Vater. Dahinter steht noch ihre Großmutter mütterlicherseits. – Auf Nachfrage sagt sie, dass sich ihre Eltern schon in der 7. oder 8. Klasse getrennt hätten. (Sie sehe ihren Vater gar nicht mehr?) „Doch, ab und zu mal.“ Er wohnte jetzt in der Stadt, in der er früher schon die Woche über gearbeitet hat. (Habe er sich neu gebunden?) „Hat, glaub ich, ne Freundin, ja.“ (Sie erfahre nicht mehr viel von ihm?) „Doch, ich kenn sie auch [...]. – Doch wir sehen uns, das Verhältnis ist auch nicht schlecht oder so. Eben selten ... und ... ich hab auch viel zu tun. ... Er ist ein sehr eigener Typ. [...] Man muss ihn kennen, damit man das weiß irgendwie.“ Er sei auf gewisse Weise unzuverlässig, aber eigentlich auch nicht. Das Verhältnis sei „so’n Mittelding“, kein konstanter Kontakt, er melde sich von sich aus nicht, oder selten. – (Wo sie auf ihn zurückgreifen würde?) Wahrscheinlich würde er ihr beim Bewerbungsschreiben helfen. Von ihm komme auch die Idee, bei der Bundeswehr zu studieren, verpflichtet würde sich aber nicht, sie habe keine Lust, dann den Krieg mitzumachen.

Dazu, dass für sie die Großmutter so weit weg steht, lacht sie nur etwas verlegen und sagt lakonisch: „... tut mir leid, aber sie ... war wirklich immer, als wir ganz klein waren, hat sie mit Opa auf mich aufgepasst, aber sonst ...“

I bemerkt, dass Freunde und Familie so gegenüber stünden und sie auf Seiten der Freunde. – „Also Freunde sind mir, glaub ich, gerade wichtiger als Familie.“ Eine beste Freundin gebe es aber für sie nicht, „ich hab mir, glaub ich, alle Eigenschaften aufgeteilt.“ Sie erwähnt z.B. eine Freundin, mit der sie besonders gut reden könne.⁴⁴

Ganz im Hintergrund (Holzkegelgruppen) stehen noch die Rettungsschwimmer und Mitschüler bzw. Lehrer, mit denen sie nicht so viel zu tun habe.

Almas Darstellung ihrer Bezüge zu den Personen ihrer Lebenswelt lässt zunächst eine umfassendere Aufstellung erkennen. Sie stellt sich in die Mitte und bringt damit wahrscheinlich ihr Gefühl des sozialen

⁴⁴ Sie heißt (mit Pseudonym) Katharina und besucht mit ihr dieselbe Klasse.

Eingebunden-Seins zum Ausdruck. – In sich differenziert sie genauer zwischen nahestehenden Personen und einem weiteren Kreis sowie zwischen ihren schulischen Beziehungen, wozu sie auch die Lehrer zählt, und der Familie.

Was sie in ihrer Lebensmetapher (s. o.) als Abkapselungsprozess vom Elternhaus beschreibt, wird hier visualisiert. Sowohl Bild als auch Gespräch zeigen sogar einzelne Stufen dieses Prozesses: Die Oma, eine nahe Bezugsperson ihrer Kindheit, hat sie als erstes oder am weitesten hinter sich gelassen, dann folgt ihr Vater, der sich mindestens räumlicherweise schon seit einigen Jahren von der Familie entfernt hat. Nach Almas Empfindung liegt auch die Trennung weit zurück und das aktuelle Verhältnis zu ihrem Vater fällt ihr schwer, zu beschreiben. Man kann allenfalls phantasieren, was für ein ‚Typ‘ er ist, und auf welche Weise dieser eventuell auch Alma bzw. ihre Lebensvorstellungen geprägt hat (– ein Thema, was sie selbst interessieren dürfte; vgl. die nachfolgende *Positionierung*). Ihr lange Zeit eher verschlossener Charakter und ihr eigenbestimmtes Wesen könnten eine (wie auch immer zu bestimmende) Verbindung darstellen, wiewohl Alma von sich einmal behauptete, sie ähnele mehr ihrer Mutter. (vgl. *Lebenswelt Kl. 7* [13,1])

Die Freunde sind ihr gerade wichtiger, aber unter ihnen bezeichnet sie keine(n) als engste Bezugsperson. Sind ihr alle auf gewisse Weise gleich nahe oder fern? Kann oder möchte sie etwa nicht eine einzelne Person so nahe an sich heranlassen? Braucht sie für sich gar so eine beziehungsmäßige Kräfteverteilung, durch die sie sich einen mittelbaren Abstand bzw. eine Art Unabhängigkeit behält?

Positionierung zu Gottessymbolen (ebd.)

Alma stellt lediglich ein Symbol, den Vater im Himmel, unter das schwarze Tuch und sagt dabei: „Ob man wirklich an so was glauben kann (...) – ich würd's am liebsten nicht, (...)“. Aber das sei ihre persönliche Ansicht, für andere Menschen – so bestätigt sie auf eine Frage von I – könnte sie sich vorstellen, dass so ein ‚gütiger Vater‘ eine Kraftquelle ist.

Dann zeigt sie auf das Symbol der Quelle und meint: „Das find ich sehr gut [...] – den Ursprung.“ Sie habe ein Buch gelesen,⁴⁵ über einen Wissenschaftler, der an Gott glaubte und deshalb umgebracht wurde. Er vertrat die Urknalltheorie, er fragte aber weiter, und so sagt auch Alma: „es muss einen Anfang gegeben haben, irgendwer muss diesen Urknall ausgelöst haben. Wie das danach alles

45 Der Titel war nicht zu verstehen (Autor: Minetti?).

lief, weiß ich alles, und so war es auch. Es gibt keinen Gott – also doch, aber der Gott hat nur diesen Anstoß gegeben; also nur –, [er] hat damit alles erschaffen.“

„Dann ‚Mutter Erde‘ ... – ist ein Geschenk.“ – „Dann die Liebe zwischen zwei Menschen ... ja ... (lange Pause) – Da hab ich mit diesem Begriff ‚Gott‘ irgendwie ein Problem, also ich denk dann sofort immer wieder an ‚christlich‘ und das ... hat sehr gute Seiten, aber einerseits schreckt’s mich dann auch wieder ab.“ Sie denke dann immer, wie die Kirche den Glauben der Menschen für ihre Zwecke missbraucht habe. – Der Einwand von I, dass eigentlich mit allem Guten Missbrauch getrieben werden kann, bleibt ohne Erwiderung.

Sie spricht dann von dem Symbol der Kraft: „Ich glaub eigentlich eher, dass die Kraft aus mir selbst kommt, – wobei ich nicht weiß, ob jetzt Kraft (...?) ist, wieviel Kraft ein Mensch hat, weiß ich nicht. Obwohl ich glaube das schon ein bisschen, es gibt ja Unterschiede schon. ... Manche Menschen sind sehr stark.“ – Durch die Spiegelung von I wird ihr bewusst, dass sie sich in diesem Punkt nicht sicher ist: „Also ich weiß nicht, ob die Kraft eines Menschen von ihm selbst kommt. [...] Also wird es wirklich vorausgegeben? Unterscheiden sich die Menschen wirklich, weil einer angetippt wurde und der andere nicht, also so nach dem Motto?! (lacht etwas) [...] – Ich weiß eben nicht, inwiefern man einen Menschen so prägen kann, dass er wird wie er wird.“ Für sie – so bejaht sie eine Reformulierung von I – spiele eben beides, das Eigene und die Prägung von außen, irgendwie mit.

„Das Gewissen, ... ist, glaub ich, ein ziemlich großer Leiter, der in mir weiß, wo ich hingehör und was ich machen sollte. Einer, der mich erinnert und sagt, ‚das war nicht so gut‘ oder ‚das kannst du nächstes Mal besser machen‘, überleg mal, was du da gesagt hast‘ ... Und das find ich vielleicht etwas merkwürdig, ich glaube, dass mein Gewissen ziemlich kleinkariert ist (lacht), ja.“ (Habe sie deshalb ihre Figur da rein gestellt, weil sie ihrem Gewissen eine ziemlich große Macht zuschreibe?) „Ja.“

Über Liebe und Licht sagt sie: „Die beiden weiß ich jetzt nicht so ganz. [...] – Inwiefern ich daran glaube? oder?“ – I spricht Almas Distanz zu dem Wort ‚Gott‘ an, vielleicht seien ihr auch diese Symbole zu ‚christlich‘, aber Gott als Liebe sei nun im christlichen Kulturraum eine zentrale Aussage; I sagt, das Netz könne vor diesem Hintergrund ausdrücken, dass da, wo die Liebe sei, Gott sei, bzw. da, wo die Liebe sich ereigne, sich sozusagen Gott ereigne. – Darauf Alma: „Das ist aber sehr unbeständig, oder?!“

I erwähnt noch einmal die Kerze, die neben dem ‚Netz der Liebe‘ etwa als Symbol für Wärme und Orientierung liege. Alma erwidert darauf: „Ich weiß nicht, ob beide zusammengehören, also zusammen liegen sollten. ...“ Dann folgt eine lange Pause, in der das Mädchen überlegt und die Symbole umherschiebt, aber es ergibt sich keine neue Position. – I wirft ein, dass sie es so lassen solle, wie es sich am besten anfühle, auch wenn sie es nicht genau wisse.

Als erstes verdeutlicht Alma ihre Distanz zu dem Vater-Symbol, wenn sie es auch für andere Menschen akzeptieren kann. Hier liegt die Frage nahe, ob ihr eher distanziertes Verhältnis zu ihrem wirklichen Vater hier nicht einen indirekten Einfluss ausgeübt hat. – Doch im semantischen

Differenzial ist kaum eine signifikante Korrespondenz der Worte ‚Gott‘ und ‚Vater‘ zu erkennen. (vgl. *Fragebogen Kl. 7* [13,2]) Allenfalls könnte man mit ziemlicher Sicherheit sagen, dass ihre familiäre Vaterbeziehung weder implizit noch explizit zu einer Vertiefung des theologischen Vaterbildes beigetragen hat.

Gleichzeitig muss man betonen, dass sie zur traditionellen theistischen Symbolik noch nie so einen tiefen Zugang gefunden hat wie etwa zu den Natursymbolen. Im Gegenteil, das Theistische hat bislang bei ihr kaum eine erkennbare Lebensrelevanz gefunden, es hat sich am ehesten in kulturellen Klischees ausgedrückt. Diese sind bei ihr unmittelbar mit dem Wort ‚Gott‘, vergegenständlichenden Existenzvorstellungen und der christlichen Institution Kirche verbunden. Diese Verknüpfungen haben bei ihr eine überwiegend ‚abschreckende‘ Konnotation traditionell christlicher Symbolik bewirkt. Bislang konnten ihre Vorstellungen von ‚Gott‘ aus dieser einseitig negativen Verklammerung noch nicht befreit werden, wiewohl ihr offensichtlich auch andere ‚sehr gute‘ Seiten des ‚Christlichen‘ bekannt sind.

Hingegen finden die anderen Symbole teilweise sogar sehr große Resonanz, allen voran die ‚Quelle des Lebens‘, die sie ‚Ursprung‘ nennt und auf plausible Weise mit der naturwissenschaftlichen Vorstellung verbindet. Ein Buch hat ihr hier geholfen. Wenn sie sich auch noch an dem Wort ‚Gott‘ reibt, ist er für sie wie ein ‚Anstoß‘, durch den ‚alles erschaffen‘ wurde. – Durch das weniger gebräuchliche Symbol ‚Mutter Erde‘ fällt es ihr offensichtlich gar nicht schwer, so die Welt als ‚Geschenk‘ zu betrachten.

Dass sie in diesem Gespräch ein grundlegendes Kontingenzbewusstsein an den Tag legt, kommt auch bei dem Kraftsymbol und vor allem der ‚inneren Stimme‘ zum Tragen. Beidem fühlt sie sich besonders nahe. Dabei hält sie sich bei diesen Symbolen am deutlichsten das Zusammenspiel von Eigen- und Fremdbestimmtheit vor Augen: Sie stellt letztlich selbst infrage, dass die Kraft eines Menschen ganz aus sich selbst komme, und allzudeutlich spürt sie ihr Gewissen als eine Art übergeordnete Instanz (‚Leiter‘), die ihr irgendwie vorausliegt und ihr Denken und Handeln bestimmt. – Diese Grundfrage nach dem Verhältnis dessen, was einen Menschen bestimmt, bewegte sie schon in Klasse 7 (vgl. *Lebensmetapher* [13,2]). Damals brachte sie den Begriff des Schicksals ins Spiel, der hier nicht noch einmal auftaucht.

Die Symbole Liebe und Licht sind ihr noch unklar: Gefühlsmäßig möchte sie beide beieinander und auch auf dem Tisch lassen, doch etwas stört sie auch. Ich denke, es ist hier weniger die Verknüpfung mit dem christlichen Gottesbegriff, was sie zaudern lässt, als vielleicht eher die

ambivalenten Erfahrungen, die sie mit der Beständigkeit und Tragfähigkeit von ‚Liebe‘ und Beziehungen in ihrem familialen Kontext gemacht haben könnte.

Positionierung zur Bibel (ebd.)

(Zu dieser letzten Positionierung gibt es keine Tonbandaufnahme.)

Das Bild zeigt, dass Alma die mittelgroße Bibel gewählt hat, die aber offensichtlich nur für die Austauschschülerin⁴⁶ in ihrer Familie eine entsprechend große Rolle spielt (falls die Figur die gleiche geblieben ist wie oben). – Mittelweit entfernt steht die Großmutter (mütterlicherseits). Beide blicken aber nicht direkt auf das Buch, sondern zur Seite.

Ihre Eltern, den Freund der Mutter, die Schwester und sich selbst stellt sie weit entfernt in deutlicher Distanz zu der Bibel auf. Außer sich lässt sie alle auch noch in die entgegengesetzte Richtung blicken. Ihre Figur steht halb seitwärts.

Diese Positionierung veranschaulicht in erster Linie die Distanz ihrer engeren Familie zu einer wichtigen Form des institutionalisierten Christentums, der Bibel. – Das zeigt wiederum, welche starken Einflüsse bezüglich dieser Formen von Religion bei Alma geltend zu machen sind, wenn man den nachfolgenden *Fragebogen* (s. u.) anschaut.

Allerdings bildet sie selbst eine kleine Ausnahme, da sie zumindest ihren Blick nicht so strickt abwendet wie es die übrigen Figuren in der ersten Reihe tun. – Dass die Oma, zu der sie kaum noch Kontakt pflegt, mit ihren Ansichten bei Alma nicht mehr viel Einfluss bewirkt, kann man sich denken, aber dass sie von der Austauschschülerin und deren engem Verhältnis zur Bibel weiß, setzt wahrscheinlich voraus, dass die beiden sich darüber ausgetauscht haben (wenn man nicht bloß davon ausgeht, dass Alma die Austauschschülerin einfach nur beim Bibellesen beobachtet hat).

Fragebogen (ebd.)

Religiöser Einfluss. ‚Sehr stark‘ hätten Almas Mutter und der Vater ihr religiöses Denken und Empfinden beeinflusst. – ‚Stark‘ anderer Unterricht (als der Religionsunterricht) und ‚Begegnung mit anderen Religionen‘. – ‚Etwas‘ Einfluss nimmt sie durch Fernsehen, Bücher sowie durch Freundinnen und Freunde wahr.

Semantisches Differenzial zu ‚Gott‘. Die stärkste Zustimmung (‚sehr‘) erhalten die Attribute ‚unklar‘ und ‚leise‘. – Mittlere Bejahung zeigt sie bei ‚mächtig/

⁴⁶ Die Herkunft bleibt hier unbekannt, allerdings verweist der Name auf ein deutschsprachiges Land, jedenfalls spricht Alma ihn so aus. Der Name existiert meines Wissen zumindest im Englischen in dieser Form nicht.

stark' und ,fern'. – Die sonstigen Eigenschaften der Zuwendung (fürsorglich, vergebend, mild, Sicherheit gebend, schenkend) treffen ihrer Ansicht nach ,etwas' zu. – Zudem empfindet sie ,Gott' etwas ,passiv' und ,weder/noch' bzw. ,teils/teils' als ,geduldig/ungeduldig' und ,gerecht/ungerecht'.

Sätze über Gott. Zustimmung erhalten von ihr fast alle Sätze. Sie bejaht den Satz: ,Gott gibt Menschen Kraft, Mut und innere Sicherheit' und ergänzt ihn: „aber nicht allen“.

Unsicherheit bekundet sie bei den Aussagen ,Gott' sei ,im Himmel, habe aber mit Erde/Menschen nichts zu tun', man könne ihn ,nicht sehen oder hören, aber im Herzen spüren, wenn man es dafür aufmacht' sowie bei ,Gott als Wort für das Geheimnis von Welt und Leben'.

Ablehnung erfahren: ,Gott ist groß und mächtig, regiert die Welt', weil: „Wo ist er?“; ,Gott belohnt die Guten und bestraft die Bösen', weil: „Was ist Gut und Böse? Unschuldige sterben oft.“; ,Gott gibt den Menschen Freiheit, er leide mit ihnen am Bösen', weil: „Warum lässt er zu, dass Menschen andere versklaven. Warum unternimmt er nichts?“; ,Gott hat Schuld an Hunger, Krieg und Verbrechen in der Welt', weil: „Wir allein sind schuld.“

Gebetsanlässe. Solche findet sie nie. – Sie räumt aber ein: „Vielleicht werde ich in schweren Zeiten, um Hoffnung zu finden, beten (z. B. Krieg).“

Sätze über die Bibel. Diese Sätze erfahren größtenteils Zustimmung. – Unsicher ist sie bei ,Was in der Bibel steht, sind eigentlich alles Märchen' und ,die Bibeltexte sind Gottes Wort, im Sinne von den Autoren von Gott diktiert'. – Dass die Bibel ,wortwörtlich wahr' sei und auf ,Augenzeugenberichten' beruhe, lehnt sie ab und schreibt dahinter: „Lügen?, Beweise? Fatamorgana?“

Welcher Art die Eltern als starke ,Impulsgeber ihres religiösen Denkens und Empfindens⁴⁷ für Alma sind, kann man allenfalls im Negativen ermessen, nämlich insofern, als institutionalisierte Formen (Kirche, Christentum, Bibel) nicht nur sehr distanziert betrachtet, sondern offensichtlich abgelehnt werden. (vgl. *Positionierung zur Bibel*; s. o.) Im Vergleich zu ihrem letzten *Fragebogen* (Kl. 7 [13,2]) bewertet sie den elterlichen Einfluss jetzt noch stärker.

Positive (konstruktive) Impulse sind am ehesten von den anderen weniger starken Einflussbereichen zu erwarten. Von Büchern sprach sie bereits in Klasse 6 (*Lebenswelt* [11,5]) und auch schon in dieser Untersuchung (vgl. *Positionierung zu Gottessymbolen*; s. o.). Was sich für sie hinter der ,Begegnung mit anderen Religionen' verbirgt, bleibt hier leider ungeklärt.

Ihr semantisches Differenzial bestätigt, dass sie über das Wort ,Gott' so gut wie keine lebensrelevante religiöse Beziehung herstellen kann. (vgl. *Positionierung zu Gottessymbolen*, s. o.) Sie empfindet Ferne, Unklarheit und Lautlosigkeit. Auch wenn sie gleichzeitig vage Attribute der Zuwendung

47 So die Originalformulierung im Fragebogen.

assoziiert und sich auch zu vielen vorstellungsmäßigen Aussagen über Gott so verhalten kann, dass dadurch eine Gottesbeziehung gefördert werden könnte, zeigen sich doch auch Unsicherheiten (z.B. Ist er im Himmel? Kann man ihn im Herzen wahrnehmen?) und Widersprüche, die m. E. am ehesten vor dem Hintergrund rudimentärer theistischer Bilder verständlich werden: Wie kann sie einerseits die weltregierende Existenz Gottes samt belohnendem und bestrafendem Handeln ablehnen wie auch die Verantwortung für Hunger, Krieg und dergleichen den Menschen zuschreiben und andererseits gleichzeitig die den Menschen gegebene Freiheit ablehnen und stattdessen nach Gottes Zulassung bzw. Duldung des Bösen fragen?

Wie sich Alma ‚Gott‘ hier auch immer vorstellen mag, ist sie sich letztlich sicher, dass die Kraft, der Mut und die Sicherheit, die er gibt, nicht jeden Menschen treffen. Hier wird, meine ich, am deutlichsten, dass sie diesen christlichen Gott bei allen Unsicherheiten und Widersprüchen zwar intellektuell durchaus bejahen und zuwendend denken kann, – sie meint sogar, in äußerster Not bei ihm möglicherweise ‚Hoffnung zu finden‘ – aber gegenwärtig fühlt sie sich selbst nicht von ihm betroffen und sieht sich in keiner Verbindung zu diesem Gott.

Das ließe sich vermutlich ebenso hinsichtlich ihres Bibelkonzepts formulieren: intellektuelle Einsicht (mit Unsicherheiten) und Wahrnehmung der Bedeutung für andere, aber selbst keine lebensrelevante Beziehung. (vgl. dazu auch ihre *Positionierung zur Bibel*, s. o.)

Bilanz

Dynamische Lebenswelt(vorstellung). In der bilanzierenden Zusammenschau der Dokumente zu Almas Biographie lassen die Aussagen zu ihrer Lebenswelt ein Mädchen erkennen, das sich – trotz ihrer lange währenden Schüchternheit und des wachsenden Abstandes zum Vater – in familialen und freundschaftlichen Strukturen aufgehoben weiß.⁴⁸ Später hilft ihr dieses Beziehungsnetz, sich selbst zu erkennen und auch Verantwortung für andere Menschen wahrzunehmen.⁴⁹ Darüber hinaus fühlt sie sich verbunden mit dem, was sie ‚Natur‘ nennt, und in das sie Menschen, Tiere und offensichtlich auch Pflanzen und Gegenstände unbelebter Natur ein-

48 Vgl. besonders Lebensweltdarstellungen Kl. 3 (8,11), Kl. 4 (9,5), Kl. 5 (10,8), Kl. 7 (13,1) und Lebensmetapher Kl. 11 (17,1) sowie Positionierung von Bezugspersonen (ebd.).

49 Vgl. Lebensmetapher Kl. 7 (13,2), Lebenswelt Kl. 8 (13,8) und Lebensmetapher Kl. 11 (17,1).

bezieht.⁵⁰ In Almas Reflexionen am Ende der 11. Klasse wird deutlich, dass sie die Welt wie auch die Entwicklung des Individuums und sich selbst in bestimmenden und prägenden Zusammenhängen wahrnimmt.⁵¹

Doch die Einbindung in diese Welt bedeutet für Alma weder die Festlegung auf eine unausweichliche Entwicklung, noch bilden die natürlichen Zusammenhänge bei ihr eine ungetrübte Harmonie bzw. statische Idylle. – Sondern grundsätzlich zeigen ihre Collagen seit der ersten Untersuchung (Kl. 3) die Dynamik und Gegensätzlichkeit in der Natur, was sie später reflektiert auf Grundzüge des Lebens überträgt.⁵² Zwar hat sie noch keine extrem schwierigen Lebensumstände zu bewältigen, doch spätestens seit der 6. Klasse erlebt sie Spannungen in der Familie, die mit der Arbeits- und Beziehungssituation der Eltern (besonders des Vaters) verbunden sind.⁵³ Auch nimmt sie ihre eigene Schüchternheit wahr, deren Schatten sie nicht so schnell überwinden kann. – Aber Alma macht sich auf den Weg und sucht und findet neue Freiräume, sie bewegt sich – wie die im Abflug befindliche Biene (vgl. *Lebensmetapher Kl. 11 [17,1]*) – über das Vorgegebene hinaus: Während sie die eben angedeutete Situation in Klasse 6 noch als anstrengend empfindet, bedrückt sie das schon in Klasse 7 nicht mehr so sehr und nach Klasse 8 kaum noch. Seit der 6. Klasse erschließt sie sich auch beim Lesen von Büchern aus der Stadtbibliothek gedanklich neue Welten, die über Schule, Freunde und Elternhaus hinausreichen. Auch hat seit ihrem 14. Lebensjahr etwas von ihrer Schüchternheit ablegen und bis in die 11. Klasse einen Prozess der Selbstfindung vorantreiben können.⁵⁴ In der Darstellung ihrer *Lebenswelt von Kl. 8 (13,8)* thematisiert sie eigens ihre Vorstellung von Freiheit, und in Klasse 11 hat sie bereits eine prägende Reise hinter sich und visiert ganz konkret neue ‚Ausflüge‘ an, um die Welt und sich weiter zu entdecken. (vgl. *Lebensmetapher Kl. 11 [17,1]*) Dabei bleibt ihr Freiheitsverständnis in Korrelation mit dem Gedanken der Bezo-genheit und des Lebens in Zusammenhängen.

Aus der eben zusammengefassten Perspektive auf Almas Lebenswelt wirkt die Sozialisation des Mädchens relativ ausgeglichen zwischen heteronomen

50 Vgl. die Gottesmetaphern Kl. 3 (8,11); Kl. 6 (12,2); Lebensmetapher Kl. 7 (13,2); Lebenswelt Kl. 4 (9,5); Kl. 5 (10,8); Kl. 8 (13,8).

51 Vgl. Lebensmetapher Kl. 11 (17,1) sowie Positionierung zu Gottessymbolen (ebd.).

52 Vgl. Gottesmetaphern Kl. 3 (8,11); Kl. 6 (12,2); Kl. 7 (13,2).

53 Vgl. Lebenswelt Kl. 6 (11,5) und aus der Rückschau: Positionierung von Bezugspersonen Kl. 11 (17,1).

54 Vgl. Lebenswelt Kl. 6 (11,5); Kl. 7 (13,1) und Lebensmetapher Kl. 11 (17,1).

und betont freiheitlichen Momenten. – Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Entwicklung ihrer religiösen Sozialisation.

Der Eindruck, den Alma seit ihrer ersten Untersuchung zur *Gottesmetapher* (Kl. 3 [8,11]) hinterlässt, ist ein zweigeteilter. – Eine eher implizite Vorstellung von dem, was das Leben letztlich ausmacht, findet sich in Verbindung mit ihrem Natur- bzw. Lebenskonzept wieder, die andere Vorstellung ist stärker von einem spezifischen Gotteskonzept im engeren Sinne bestimmt.

Abbilder ohne Resonanz. Letzteres Konzept ist vermutlich schon in der 3. Klasse geprägt von klischeehaften Abbildern theistischer Gottesvorstellungen („Deus ex Machina“), wie sie vermutlich (nicht nur) im konfessionslosen Kontext überlebten. Die anthropomorphe Struktur der *Gottesmetaphern* der 4. und 5. Klasse, die in ihrer Metaphorizität nicht reflektiert wird, entsteht aller Wahrscheinlichkeit nach vor diesem Hintergrund. Dafür spricht m. E. die auffällige Resonanzlosigkeit, die anfangs kaum einen Impuls von I aufnimmt, das Wort ‚Gott‘ mit Hilfe menschlicher Analogien zu erschließen.⁵⁵ Alma wirkt irritiert und ratlos bei allen Fragen, die ein Handeln, Spüren, Sprechen oder Ähnliches in Bezug auf ‚Gott‘ zum Gegenstand machen.⁵⁶ Diese Rede von Gott wirkt auf sie offensichtlich wie lauter unverständliche Worthülsen. – Wenn Almas anthropomorphe Darstellungen für sie eine eigenstrukturierte und lebensrelevante Bedeutung hätten, dann bliebe die Frage, wieso sie darüber im Gespräch keinen Bezug zu ihrem Leben herstellen kann. Deshalb legt sich die Vermutung nahe, dass sie hier aus mangelndem Bestand an reflektiertem Wissen (um die Symbolhaftigkeit traditioneller Glaubensformen) bei ihrem Antworten stärker in kulturellen Klischees mitschwingt. Verstärkt wird dieser Eindruck von Unsicherheit anfänglich durch Almas Schüchternheit.⁵⁷

Später (ab der 6. Klasse) positioniert sie sich deutlicher zu dieser Gottesvorstellung (im engeren Sinne): Zum einen distanziert sie sich von einem Glauben, der für sie eng mit der christlichen Institution der Kirche ver-

55 Vgl. Gottesmetaphern Kl. 4 (9,5) und Kl. 5 (11,2).

56 Hier zeigt sich auch, welche Blockade allein das Wort ‚Gott‘ im konfessionslosen Kontext auflösen kann. Deshalb finde ich es u. U. auch wenig aufschlussreich, wenn dieses Wort bereits in der Aufgabenstellung vorkommt („Gott ist für mich heute, wie ...“), – im Gegensatz zur Lebensmetapher.

57 Der Einzelfall Alma zeigt aber auch deutlich, wie die Unsicherheit des Kindes auf I zurückwirken kann, der/die oft gar nicht so flexibel und sensibel auf das Anliegen des Kindes reagieren kann, wie es notwendig erscheint, sondern sich eher selbst auf gewisse theologische Wendungen versteift.

bunden ist und der (in ihrer Darstellung) Gottes vergegenständlichende Existenz als überweltliche Ersatzerklärung (eine Art ‚Übervater‘) konstruiert. (vgl. zuletzt *Positionierung zu Gottessymbolen Kl. 11 [17,1]*) – Zum anderen bleibt bei ihr aus meiner Sicht aber auch ein Rest von Unsicherheit und Zweifel bezüglich dieser schlechthin verwerfenden Position,⁵⁸ und in Klasse 11 sieht es sogar so aus, als teile sie eine Vielzahl christlicher Aussagen, wenn diese für sie auch keine lebensrelevante Bedeutung erlangen. (vgl. ebd.)

Leben und Natur als tragender Grund. Das andere Konzept unter den Stichworten ‚Leben und Natur‘ zeigt engen Anschluss an Almas Lebenswelt. Dort erfährt man zwar nichts von herausragenden Naturerlebnissen physisch-biologischer Art, die sie beeindruckt haben könnten. Vielmehr scheint ihre Natur- bzw. Lebensdeutung ganz grundsätzlichen, prinzipiellen Charakters zu sein. Schon in der 3. Klasse vergleicht sie Gott mit ‚allem, was es in der Natur gibt‘, und schließt darin sowohl Belebtes (Bäume) als auch Unbelebtes (Stein) ein.⁵⁹ Beides gehört für sie zur Natur. Dieser Gott ist ein wandelbarer, der im Zentrum wie ein Stein ruht und doch auch die dynamischen Eigenschaften des Lebens besitzt. – Bereits in ihrer ersten *Lebensweltdarstellung* (Kl. 4 [9,5]) deutet sich an, dass Natur für sie etwas ist, das Mensch und Tier umfasst, das sich aber nicht einfach per se zeichnen lässt. Hier assoziiert sie in der Natur auch etwas Göttliches. ‚Natur ist alles‘, sagt sie in Klasse 6 zu ihrer *Gottesmetapher* (12,2), weil es von der Voraussetzung des Lebens getragen ist, – so wie sie ihre Collagen stets auf festen Untergründen errichtet.

Die umfassende Weite ihres Naturbegriffs kommt aber auch besonders darin zum Ausdruck, dass sie in ihren Gottes- bzw. Lebensmetaphern anhand von Natursymbolen prinzipielle Gegensätzlichkeiten in Natur und Leben (z. B. Höhen/Tiefen, Gutes/Schlechtes) zusammendenkt.⁶⁰ Dabei fühlt sie sich dieser ambivalenten Dynamik nicht einfach ‚schicksalhaft‘ ausgeliefert, sondern sieht ihre eigenen Gestaltungsräume im Leben. (s. o.)⁶¹

Ursprung, Gewissen und Kraft. Es ist vorstellbar, dass dieses Konzept durchaus grundsätzliche Lebensrelevanz für Alma besitzt und eine solche

58 Vgl. Lebenswelt Kl. 6 (11,5), Gottesmetapher ebd. (12,2) und Lebenswelt Kl. 7 (13,1).

59 Vgl. Gottesmetapher Kl. 3 (8,11).

60 Vgl. Gottesmetapher Kl. 6 (12,2) und Lebensmetapher Kl. 7 (13,2). – Der Umgang mit Leid sollte unter den Vorgaben dieses Konzeptes kaum grundsätzliche Probleme bereiten.

61 Vgl. auch Lebenswelt Kl. 8 (13,8).

weiter entfaltet hat. Zusammen mit der umfassenden Weite, in der sie Natur und Leben darstellt, liegt es nicht fern, sogar ein weiter transzendierendes, also letztlich religiöses Konzept anzunehmen, für das das Wort ‚Gott‘ selbst kaum eine zentrale Rolle spielt (– im Gegenteil zu einer traditionellen theologischen Sprache, die sie eher daran hindert, s. o.). Gerade ihre letzte *Positionierung der Gottessymbole in Klasse 11 (17,1)* spricht für eine solche Entwicklung: Sie vermag den Gedanken des ‚Ursprungs‘ der Welt mit Theorien naturwissenschaftlicher ‚Ursachen‘ zu verbinden und kann somit die Erde letztlich als ‚Geschenk‘ betrachten. – Bei sich selbst nimmt sie ihr vorausliegende Kräfte wahr, wie die Energie, die sie treibt, und ihr Gewissen, das sie leitet. – Diese Aussagen dokumentieren m. E. durchaus ein lebensrelevantes Kontingenzbewusstsein.

Die mit dem zuerst beschriebenen Gotteskonzept verbundenen und später abgelehnten Klischees wie ihr geringes Wissen um traditionelle Bildsprache sind möglicherweise als ein Grund dafür anzusehen, dass sie sich zunächst nicht näher darauf einlassen kann, ‚Gott von Mensch zu Mensch‘ zu denken oder ihre eigenen Vorstellungen einer Beziehungskraft mit dem christlichen Gott der Liebe zu identifizieren. (vgl. zuletzt ebd.) – Aber dass die Gründe für Almas Unsicherheiten bei diesem Thema m. E. auch emotional gelagert sind, ist nicht unwahrscheinlich, wenn man mögliche unsichere Beziehungserfahrungen des Mädchens mit einbezieht. (vgl. *Fragebogen Kl. 7 [12,4]*)

Doch auch hier zeigt sich Almas Entwicklungsfähigkeit. Am Ende von Klasse 5 ist sie zumindest offen dafür, sich vorzustellen, dass ‚Gott‘ etwas mit der Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft unter den Menschen zu tun haben könnte.⁶² Auch stellt sie ihr ausdrückliches Nicht-Glauben immer wieder infrage (und äußert es in den letzten Untersuchungen, an denen sie teilgenommen hat, nicht mehr). In Klasse 7 spricht sie selbst das erste Mal davon, Gott für sich in wichtigen Menschen (für sie ihre Mutter) zu erkennen.⁶³ – Diese vorstellungsmäßige Öffnung, die auch in der letzten Untersuchung in Kl. 11 zum Ausdruck kommt, bleibt allerdings ohne erkennbaren relevanten Lebensbezug. (vgl. vor allem den letzten *Fragebogen, ebd.*)

62 Vgl. Gottesmetapher Kl. 5 (11,2). – Bereits der Gottespunkt zwischen ihren Eltern könnte ein Hinweis in diese Richtung sein. (vgl. Lebenswelt Kl. 4 [9,5])

63 Vgl. Lebensmetapher Kl. 7 (13,2).

Eine kompakte schematische Darstellung (im Rahmen des Modells von Struktur und Freiheit) sowie eine typologisierende Beurteilung zu diesem und den anderen Kindern finden sich zum Zwecke einer systematischen Zusammenschau im Kapitel III.1.

Sabrina

Biographische Vorinformationen

Sabrina kommt aus einer Familie, die der ‚Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage‘ (offiziell HLT oder auch ‚Mormonen‘)⁶⁴ angehört. Schon die Großeltern lebten in diesem Glauben, von dem auch Sabrinas Familienleben wie ihr restlicher Alltag geprägt ist. Die Eltern besitzen (z. T. mehrere) höhere Bildungsabschlüsse im technischen, musischen bzw. pädagogischen Bereich. Die Mutter zeigt sich so offen und interessiert an der Untersuchung wie ihre kleine Tochter. Das Mädchen hat noch zwei ältere Geschwister, einen acht Jahre älteren Bruder und eine sechs Jahre ältere ‚hochbegabte‘ Schwester. Das geht aus einem Gespräch mit der Mutter hervor,⁶⁵ wie auch, dass Sabrina trotz elterlicher Liebe mehr als ihre Geschwister nach Anerkennung suche, einhergehend mit einem geringeren Selbstvertrauen. Wenn zudem ihre schulischen Leistungen (wohl aufgrund mangelnder Ausdauer) nicht herausragen, so vermittelt sie doch auf den ersten Blick einen kompetenten, beredten und in gewisser Hinsicht sogar reflektierten Eindruck.

Sabrina besuchte den Religionsunterricht von der 2. bis zur 4. Klasse sowie wahrscheinlich später noch einmal in der 9. Klasse.

Klasse 2

Gottesmetapher (7,8)

Sie habe einen Baum gemacht, „weil ich einfach denke, dass Gott alles sein kann. Er kann ein Tier sein, er kann alle Lebewesen sein“. Sie legt auch gleich noch eine (unvollständige, hier nicht abgebildete) Zeichnung bei, die zwar menschliche Wesen zeigt (Gott und Jesus), aber Gott „sollte mehr so ein Geist sein“, wendet sie ein. Nur so wird verständlich, dass Gott in allen Lebewesen

64 Sofern ich im Folgenden die Begriffe ‚Kirche‘ oder ‚kirchlich‘ verwende, dann zuerst in Bezug auf die soziologischen Strukturen dieser religiösen Gemeinschaft. Damit ist kein konfessionskundliches Urteil verbunden.

65 Jenes Gespräch fand in der letzten Phase der Untersuchung statt.

sein könne, sogar „eigentlich immer“. Nach einem besonderen Ort Gottes gefragt, sagt sie: „Ja, in uns eigentlich“. (I fragt, was er da mache.) – „Also, er zeigt uns sozusagen die richtigen Wege. Er hilft uns in schweren Situationen, wenn wir jetzt zum Beispiel nicht wissen, na, wie soll ich mich jetzt entscheiden“. (Auch bei Angst und Traurigkeit?) – Auch „wenn man [...] richtig Angst hat, dann sagt er auch so Lösungen, was man so machen kann. Das kommt einem dann in Gedanken.“

Mit den Tieren und Pflanzen kommuniziert er nach Sabrinas Ansicht auch, denn (gefragt nach einem Zusammenhang zur Entstehung der Welt) „für mich ist das eigentlich so, dass er die ganze Erde so erschaffen hat, dass er eben uns schon erschaffen hat. – Und irgendwie glaube ich daran, dass es irgendwann so ein Reich geben könnte, wo wir rein kommen könnten. Wo es dann zehnmal so schön sein könnte wie hier auf der Erde.“ (Das Reich Gottes?) „Ja, ich kenn das ja auch so. Ich bin ja auch in der Christengemeinschaft [...] von den Mormonen.“ – Es gebe auch andere Reiche, erläutert sie weiter: die Hölle und „das celestiale Reich“, das sei „hundertmal so schön wie auf der Erde jetzt“. Da gebe es keinen Streit, keinen Krieg. – Sie bejaht, in ihrer Gemeinschaft wohl immer darüber zu sprechen. Sie besucht dort so etwas wie Kinderstunde bzw. Unterricht.

Zum Abschluss kommt sie von sich aus auch noch auf Gottes Sohn und den Heiligen Geist zu sprechen und erklärt eine Art trinitarische Arbeitsteilung: „Weil Gott kann ja nicht immer überall sein. Wenn er jetzt bei einem ist und die anderen ihn auch brauchen, dann kann er sagen, so – und dann kann der heilige Geist auch mal zu den anderen gehen und denen helfen.“

Man erkennt einen massives Stück Ton, selbst eher ungeformt und klumpig wirkend. Es ist aber sowohl mit frischem Grün als auch je einem goldenen und einem weißen Stoffband dekoriert. So wirkt es auf mich wie ein sonnenbeglänzter Berg im Frühling,⁶⁶ der teils schon grünt und teils noch von Schneestreifen bedeckt ist.

Sabrina spricht hingegen nur von einem Baum und nimmt dies als Ausgangspunkt, um Gottes geistartige Allgegenwart zu bekennen, in verschiedenen Lebewesen und besonders im Menschen. Sie tut seinen Beistand kund, zuerst als Entscheidungshilfe, dann als Weg, bei schweren Bedrängnissen Probleme zu lösen. Sie denkt sich ein innerliches Verhältnis zu Gott, das sie an einer Stelle mit Gottes Schöpfungstum begründet. – Hier ist nicht einzuschätzen, ob sie dabei Sätze wiedergibt, die sie in ihrer Gemeinde hört oder ob es sich um Sabrinas persönliche Erfahrungen handelt. Schließlich spricht sie in diesen Textstellen mehr in der Wir-Form bzw. unpersönlichen Ausdrücken. – Dafür kommt ihre spezielle konfessionelle Bindung sehr deutlich in ihren eschatologischen Aussagen zum Tragen.

66 Die Aufnahme entstand im März.

Das Thema bringt sie von sich aus ein; anknüpfend an die Frage zur Entstehung der Welt erzählt sie meines Lesens nach auch mit gewisser Begeisterung oder mindestens Überzeugung. Sie verweist aber auch explizit auf ihre ‚Christengemeinschaft‘⁶⁷ bei den Mormonen. Offensichtlich weiß sie, dass I einige spezielle Begriffe unbekannt sein dürften. Deshalb liefert sie auch gleich entsprechende Erklärungen.⁶⁸ – Ihre (unerfagte) Vorstellung von der ‚Zusammenarbeit‘ der drei göttlichen Personen scheint hingegen eher eine individuelle Erklärung für Gottes Allgegenwart zu sein, die hier wiederum (anders als eingangs) räumlich begrenzte Wesen voraussetzt.⁶⁹

Sabrinas religiöse Vorstellungen, insbesondere von Gott, sind materialreich und entbehren offensichtlich auch nicht einer persönlichen unterstützenden Gottesbeziehung. Es ist jedoch schwer auszumachen, wo ihre eigenen Akzente wirklich liegen. Was sie sagt, ist zu dieser Zeit schon geprägt von spezifischen Lehren ihrer Kirche. Sie bestätigt selbst diese Prägung mehrfach. – Manche Themen bringt sie ohne einen Impuls von I ein, so, als nutze sie die Gelegenheit, ihr religiöses Wissen (und Erfahrung) jemandem zu zeigen. – Wenn sich diese repräsentative Tendenz in den (von ihr unbenannten) dekorativen Elementen ihrer Collage wiederfinden sollte, hat dann der dadurch verdeckte kaum bearbeitete Klumpen Ton auch eine Bedeutung?

67 Diesen Ausdruck verwendet sie noch öfter. Es ist kein offizieller Begriff der HLT. – Es handelt sich aber auch auf keinen Fall um eine Verbindung zu der eigentlich so bezeichneten (anthroposophisch orientierten) ‚Christengemeinschaft‘.

68 Die Lehre der HLT kennt drei „Grade der Herrlichkeit“ (HLT 2007, 14) und damit drei Reiche, die nach der (wörtlich verstandenen) Auferstehung der Toten und je nach Ausgang des Urteils beim jüngsten Gericht auf die Gläubigen warteten: das ‚telestiale Reich‘ für die in der Sünde verbleibenden, das ‚terrestriale‘ für alle, die ein anständiges Leben (ohne Evangelium) geführt haben und das ‚celestiale‘ Reich in der direkten Gegenwart Gottes für alle, die (nach Verständnis der HLT) mit und durch Christus gelebt haben. (vgl. ebd. 14f.) Alle drei Reiche seien schöner als die jetzige Erde. Von einer Hölle ist im Eschaton nicht die Rede.

69 Die HLT lehnen die allgemeine christliche Lehre von der Trinität (mit oder ohne ‚filiolique‘) ab. (vgl. Coleman 2007, 1f.) Die HLT lehren aber auch eine Gottesvorstellung, bei der nur der Geist selbst ein körperloses Wesen ist. Jesus Christus und sogar Gott selbst habe „einen Körper aus Fleisch und Gebein, so fühlbar wie der eines Menschen“ (Lehre und Bündnisse 130, 22; vgl. Coleman 2007, 2). – Es ist allerdings fraglich, inwieweit diese Lehren bei Sabrina schon vorausgesetzt werden können. Zumindest bildlich dürften ihr menschlich-naturalistische Gottes- und vor allem Christusdarstellungen zur Genüge bekannt sein. (vgl. den Großabdruck eines Gemäldes, das die o.g. Textstelle zum Inhalt hat, in einer aktuellen Ausgabe der offiziellen Kirchenzeitschrift LIAHONA 2007, 16)

Klasse 3

Lebenswelt (8,3)

Sabrina malt eine Wiese mit Blumen und einem Hasen, der den Blick einfängt (er ist mit Leuchtstift umrandet). Daneben eine Flasche, die als durchgestrichen markiert wurde. Über allem ein bunter Schmetterling, die blasse Andeutung eines Vogels und die Sonne. Das Blatt ist offensichtlich mit einer Spezialschere verzierend beschnitten, – allerdings nicht gerade, sondern am rechten Rand deutlich ins Blatt verlaufend.

(Zum Gespräch ist kein wörtliches Transkript mehr vorhanden, sondern nur eine ausführlichere Bündelung.) Blumen und Tiere seien ihr wichtig. Es sei nicht gut, dass die Leute ihren Müll so einfach wegwerfen (in die Natur). – Die durchgestrichene Flasche soll wahrscheinlich wie ein Verbotsschild darauf hinweisen. – An wichtigen Personen nennt sie die Eltern und die ganze Familie.

Das Gespräch wird jedoch von dem Hasen dominiert: Sie habe einen gehabt, der sei erst letzte Woche gestorben. Er sei schon alt gewesen, aber ob er krank war, sei nicht sicher. Sie selbst habe ihn tot aufgefunden (dabei verbeißt sie sich sichtbar die Tränen). Es sei ein komisches Gefühl ohne ihn. Täglich habe sie mit ihm gespielt. Sie hätten ihm ein richtiges Grab angelegt. – Dann wird das Thema auf ihre sonstigen Interessen gelenkt: Sie erwähnt eine Freundin aus der unmittelbaren Nachbarschaft, mit der sie das Interesse an Pferden teilt, und eine weitere Freundin, die – wie sich später herausstellt – auch zur Gemeinde gehört. – Unterstützt von der Mutter lerne sie eigentlich auch ganz gern zusätzlich für die Schule. Darüber hinaus übt sie verschiedene Instrumente: jetzt Cello, früher Harfe (damit fange sie bald wieder an), aktuell noch Klavier und Flöte. Akkordeon dürfe sie vielleicht auch noch lernen. Am Sonntag sei ein gemeinsamer Musiktag in der Familie. Außer dem Bruder spielten alle mit. – (Ob sie was ändern wolle an ihrer derzeitigen Situation?) – Nein, es solle alles so bleiben. Sie möchte gern ein Mensch werden, der Freude am Leben hat, mit anderen teilen und mitfühlen kann – eigentlich ein ganz „normaler Mensch“.

Im restlichen Gespräch erwähnt sie immer wieder ihren verstorbenen Hasen: Sie denke an ihn, wenn sie traurig ist und drücke dafür ihren Kuscheltierhasen, um abends einzuschlafen. – Vor genau einem Jahr sei auch ihr Vogel gestorben, und den Todestag des Meerschweinchens erinnert sie auch auf das Datum genau. – Über schwere Fragen wie den Tod unterhalte sie sich mit ihrer Mutter. Sie habe ihr gesagt, dass die Toten in Gräbern begraben werden und dass der Geist in den Himmel gehe und dass es besser sei, wenn wir gar nicht wüssten, wovon der Tod des Hasen gekommen sei, als wenn wir sagten: ‚Ja, er ist gestorben, weil er die Erdbeeren angeknabbert hat.‘ – Sabrina erzählt noch Erinnerungen von ihrem Hasen und dass es ganz schwer sei, nach fünf Jahren Abschied zu nehmen (sie weint fast). Auch ihre Verwandten und sogar die Nachbarskatze trauerten mit ihr.

Wäre Gott ein Punkt in ihrem Leben, so sei er eigentlich überall. Dafür klebt sie den blauen Punkt in die Mitte ihrer Zeichnung. Gott sei besonders bei ihr, wenn sie traurig sei oder Angst um die Tiere hatte. Sie erzählt über Gefahren, Krankheiten und mutmaßliche Todesursachen des Hasen, aber ihr Trost ist, dass er jetzt bei Gott sei und es ihm dort besser gehe.

Die Wiesenidylle, die sie zeichnet, ist also in Wirklichkeit nicht so ungetrübt, wie sie wirkt. Unachtsame Umweltverschmutzung gehört verboten. Aber noch viel mehr schmerzt sie der Tod ihres lieben Gefährten. Sie verarbeitet das Thema offensichtlich, indem sie im Gespräch immer wieder die Aufmerksamkeit auf diesen Verlust (und den Tod anderer Tiere) lenkt und damit (schon beim Lesen) Mitgefühl erregt. – Interessanter Weise wird der Tod des Hasen von ihrer Mutter nicht einfach in einen Tun-Ergehens-Zusammenhang gestellt (etwa angeknabberte Erdbeeren). Die einfache, wenn auch nur religiös zu verstehende Antwort, der Hase sei jetzt bei Gott, spendet ihr wohl einerseits Trost – andererseits spekuliert sie weiter über mögliche Todesursachen, als genüge ihr diese religiöse Erklärung allein nicht.

Sabrina zeigt aber nicht nur ihre Trauer, sondern auch ihre breite musikalische Beschäftigung, die auch von der Familie unterstützt wird („Musiktag“). Sie erwähnt immerhin fünf Instrumente, an denen sie „übt“ (bzw. sich versucht oder Interesse gezeigt hat). Gleichzeitig stellt sich die Frage, mit welcher Intensität und Beharrlichkeit sie je an einem Instrument übt und dranbleiben kann. Schließlich geht sie noch ihrem Interesse für Pferde nach und hat auch noch zusätzlich für die Schule zu lernen (im Sinne von Nachhilfe), wenn sie das auch „ganz gern“ mache.

Von Problemen in der Schule erfährt man sonst nichts.⁷⁰ Auch der Bereich Gemeinde wird in diesem Gespräch nicht eingeblendet. Später erfährt man aber, dass sie sich mit acht Jahren hat taufen lassen (und zu dieser Zeit mindestens schon intensiv darauf vorbereitet wurde).⁷¹ – Sie wurde auch nicht explizit danach gefragt. Da Sabrina aber Themen von sich aus einbringt und sie und andere durchaus um ihre konfessionelle Außergewöhnlichkeit wissen, stellt sich mir die Frage, ob sie nicht schon ahnt, dass nicht alle Bereiche ihrer Lebenswelt auch der Vorstellung von einem „ganz normalen Menschen“ entsprechen, der Freude am Leben hat und das mit anderen teilen und sie mitfühlen lassen kann (wie es ihr bei dem verstorbenen Hasen gelingt). – Vielleicht könnte das eigenartig beschnittene Blatt

70 Darüber erzählt erst mit 13 Jahren etwas. (vgl. Positionierung zur Lebensmetapher Kl. 8 [13,7])

71 Vgl. Lebensmetapher Kl. 6 (11,10). Bei den HLT ist es üblich, mit acht Jahren den „Taufbund zu schließen“. (vgl. die neue offizielle Internetseite der HLT unter www.kirche-jesu-christi.org, 21.06.2007; vgl. HLT 2003) – In dieser Darstellung erlaube ich mir aufgrund der Stofffülle und der relativen Nebenbedeutung eines konfessionskundlichen Themas in Bezug auf diese Arbeit, direkt auf die eine Internetseite zu verweisen. Angaben erfolgen, soweit möglich mit vollständiger Pfadangabe und Datum.

auch ein (zumindest formaler) Hinweis auf die Vermutung sein, dass sie hier gewisse Bereiche ihres Lebens ein- bzw. ausblendet, um einfach einer bestimmten ‚Norm‘ zu entsprechen und nicht ausgeschlossen zu sein.

Gottesmetapher (8,8)

Sabrina gestaltet eine Komposition aus Trockenfrüchten wie Zapfen, Eicheln, Beeren und Blüten. Alles ist wie in einem herzförmigen Gesteck angeordnet, – mit dem Titel „Schöpfung Gottes“.

„Gott ist sozusagen für mich einer, [...] – ein Mensch, der die ganze Welt erschaffen hat; der auch uns erschaffen hat und der uns auch alle lieb hat.“ – Es sei mehr ein ‚Jemand‘, der nicht mit Händen, sondern „durch seine Macht“ geschaffen hat. – Es sei nur traurig, dass der Mensch überall Abfälle hinschmeiße, – z. B. Kinder „in meinem Alter“, die Trinkpäckchen auf den Rasen werfen.

Gott wirke aber auch heute noch in der Welt. (Wie er das mache?) – „Weiß nicht; [...] ich bin ja auch in einer Christengemeinschaft [...] und da haben wir auch gelernt durch die leise Stimme, [...] dass er da [...] zu allen reden könnte.“ Man höre das mit dem Herzen. (Man könne zuhören oder auch nicht?) – „Er will uns damit auch testen, ob wir auch wirklich alles so machen, wie er es von uns verlangt.“ – (Woher wir denn wüssten, was er möchte?) „Ich stell mir das so vor, jede Kirche ist zum Beispiel anders.“ – Gegen die von I eingewandten Gemeinsamkeiten betont Sabrina die lehrmäßigen Besonderheiten ihrer Kirche^[72] und bekennt schließlich: „Ich könnte mir so eine Welt überhaupt nicht mehr vorstellen, wenn ich jetzt auf einmal nicht mehr an Gott glauben würde, [...] weil ich bin als Baby schon in der Kirche aufgewachsen. Ich kann nichts richtig anders so als, ich kann eigentlich richtig nur an Gott glauben.“

Als ein Kriterium für ihr Handeln ist für sie die Frage leitend: „Was würde Jesus jetzt tun?“ – „Weil wir haben ja auch gelernt, dass wir alle gut und fleißig arbeiten sollen erst mal, so dass [...] unser Glaube stärker wird, dass wir mehr Mitglieder zur Kirche kriegen [...] – Wenn wir immer nur faul sind, zu Hause rum-sitzen, im Bett bleiben, so auch nicht in die Schule gehen würden, ich würde nichts lernen, denk ich auch. Wenn Jesus jetzt kommen würde,^[73] dann wäre er bestimmt traurig gewesen, wenn er sieht, was ich jetzt tue.“

Manchmal, wenn sie wütend sei, falle es ihr ziemlich schwer, der Stimme zu folgen; und „manchmal brauchen Kinder so kleine Notlügen“, sagt sie. – Dann habe sie aber meistens „ein schlechtes Gewissen“ und spürt (auch durch die leise Stimme im Gebet), dass „ich es ihnen [den Eltern] lieber gleich sagen“ sollte,

72 Während andere Kirchen immer zuerst an die Kreuzigung Jesu erinnern, „denken [wir] immer als aller erstes an die Auferstehung Jesu.“ – Diese Auffassung wurde mir bislang im Gespräch mit Mormonen mehrfach so bestätigt. – Die Bedeutung des Kreuzes liegt für die HLT vor allem in dem Gedanken, dass Jesus Christus als „vollkommenes Sühnopfer“ (HLT 2007, 19) für die Sünden der Menschen ‚bezahlt‘. (vgl. ebd 10)

73 An anderer Stelle sagt sie: „Erst mal abwarten, wie es jetzt überhaupt weiter wird im Jahr 2000.“

sonst gebe es nachher nur noch mehr Ärger. – Sie merke es „dann sofort, dass Gott bestimmt sagen würde, oh das ist mir auch schon so gegangen, und dass ich es gut mach“. Sie glaube, Gott vergebe einem dann, und besonders gegenüber den Kindern „ist er für mich sozusagen noch ein bisschen weicherziger“ (weil die Erwachsenen ja Vorbilder sein sollten).

Sabrina positioniert sich mitten rein in ihr Bild von der Schöpfung. Gefragt nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu ihrer ersten Gestaltung, meint sie: „... dass mein Glaube bestimmt ein bisschen stärker geworden ist als im letzten Jahr.“ – Das (damals unbenannte) goldene Band sei ein Gewand von Gott. Bei ihnen im Buch Mormon stehe, dass J. Smith Gott im Gebet gesehen habe, – „so hab ich mir das hier auch vorgestellt.“ – Gott „war sozusagen richtig nah für mich“.

Das Mädchen verwendet nur eine Materialgruppe, nichts Synthetisches, nichts Störendes. Alles passt zueinander, als hätte es die Natur selbst zusammengestellt, um eine hübsche Sammlung trockener⁷⁴ Früchte zu zeigen. Großes und ganz Kleines ist sorgsam aufeinander abgestimmt. – Eine ‚Schöpfung Gottes‘ als Tischschmuck.

In der Tat hat Sabrina für die Untersuchung eine Menge Relevantes beizutragen, wenn auch manches im Gespräch wie ‚hingestellt‘ wirkt. Die (mehrfachen) Statements zum Abfallverhalten ihrer Mitschüler haben etwas von ‚political correctness‘, wohinter bestimmt auch das Umweltkonzept ihrer Schule zu vermuten ist. – Aber auch sonst bekennt sie sich mit ihren Antworten zu ihrer ‚Partei‘. Mit einer Differenzierung, die für ein Kind ihres Alters überrascht, verweist sie auf besondere Profile ihrer Kirche und macht deutlich, dass sie den Glauben quasi schon mit der gemeindlichen ‚Muttermilch‘ aufgesogen hat. – Für ihr Handeln gibt es relativ klare Kriterien: ‚Was würde Jesus tun?‘ ist für sie fast schon wie ein Slogan,⁷⁵ der vor dem Hintergrund ihrer Kirche eine besondere Entfaltung erfährt. Die leise ‚innere Stimme‘ soll angesichts des jederzeit möglichen Erscheinens Jesu zu fleißiger Arbeit zuerst für das Wachstum im Glauben und für die Kirche anspornen.

Höchst aufschlussreich ist hier ein Blick in das HLT-interne Lehrwerk „Glaube an Gott für Mädchen“ (HLT 2003). Das Heft richtet sich an (acht- bis zwölfjährige) getaufte Mädchen und bietet ein Programm zur Erarbeitung der (obligatorischen) „Auszeichnung ‚Glaube an Gott‘“, das von ‚Führungs- und Lehrkräften‘ sowie den Eltern begleitet wird. Die ‚Bedingungen‘ zum Erhalt dieser ‚Auszeichnung‘

⁷⁴ Es ist März und unklar, ob auch frisches Grün zur Verfügung stand.

⁷⁵ ‚What would Jesus do?‘ (WWJD) ist besonders bei Teenagern aus evangelikaleren Kreisen ein gebräuchlicher Slogan, der auch häufig als Armband getragen wird.

erstrecken sich auf folgende Gebiete: ‚Das Evangelium lernen und danach leben‘, ‚Dienst am Nächsten‘, ‚Talente entfalten‘ sowie Vorbereitungsstunden auf die nächste Organisationsstufe ‚Junge Damen‘, das Auswendiglernen und Erklären der 13 Glaubensartikel, das schriftliche Formulieren eines ‚Zeugnisses‘ und ein Gespräch mit einem Vertreter der ‚Bischofschaft‘ bzw. ‚Zweigpräsidenschaft‘, die die Urkunde neben der örtlichen Leiterin unterzeichnen. Der Inhalt besteht nahezu ausschließlich aus einer Kette von Zitaten aus den heiligen Schriften und vor allem Imperativen wie: Bete ..., Lies ..., Halte ..., Sei freundlich ..., Ehre ..., Zahle ..., Besuche ..., Erkläre ..., Gib eine Lektion ..., Sprich ..., Hilf ..., Trage ..., Lerne ..., Plane ..., Schreibe ... usw. Auf der Rückseite des Heftes sind die Ziele als Bekenntnis zusammengefasst (s. folgende Seite).

Solchen ‚Ansporn‘ spürt sie aber auch hinsichtlich ihres Lernens in der Schule und er betrifft ihr Verhalten in allen anderen Lebensbereichen. So spricht ihr ‚Gott‘ durch die leise ‚innere Stimme‘ ins Gewissen, – er ist aber auch bereit, zu vergeben, gerade, weil es bei ihr oft (und im Moment) ganz anders aussieht. (Nach Auskunft der Mutter ist sie häufig faul und schwänzt ab und zu unter verschiedenen Vorwänden die Schule.)

Interessant erscheint mir an dieser Stelle Sabrinas Begründung, dass Gott hier nicht etwa als selbst sündloser und unparteiischer Richter auftritt, sondern sage, „oh das ist mir auch schon so gegangen“ und bei Kindern ehemals ‚noch ein bisschen weichherziger‘ urteilt. Aber gerade in dieser ganzen Passage wird deutlich, dass sie sich mit der Thematik des Schuldig-Werdens auf ihre Weise auseinandergesetzt haben muss. Sie macht jedoch nur Andeutungen auf das, was sie hier wirklich bewegt, – dass sie manchmal wütend ist und Kinder auch mal ‚kleine Notlügen‘ bräuchten und dass ‚es‘ aber später sowieso herauskomme. (– Man erfährt hier aber nichts davon, dass sie sich zu dieser Zeit mit ihrer Mitschülerin an der Klassenkasse vergangen haben soll. Später spricht sie jedoch auch selbst von ihrer Neigung zum Lügen und Wutausbrüchen gegenüber den Eltern.⁷⁶⁾

„MEINE EVANGELIUMSRICHTLINIEN

Ich befolge den Plan, den der Vater im Himmel für mich aufgestellt hat.

Ich denke an meinen Taufbund und höre auf den Heiligen Geist.

Ich wähle das Rechte. Ich weiß, dass ich Umkehr üben kann, wenn ich etwas falsch gemacht habe.

Ich bin ehrlich zum Vater im Himmel, zu anderen und zu mir selbst.

76 Vgl. beispielsweise Lebenswelt 10,11; 12,5 u. ö.

Ich gebrauche den Namen des himmlischen Vaters und den Namen Jesu Christi ehrfürchtig. Ich fluche nicht und sage keine schlechten Wörter.

Am Sabbat beschäftige ich mich mit Dingen, die mich dem Vater im Himmel und Jesus Christus näher bringen.

Ich ehre meine Eltern und trage dazu bei, unsere Familie zu stärken.

Ich halte meine Gedanken und meinen Körper heilig und rein. Ich nehme nichts zu mir, was mir schadet.

Ich kleide mich anständig und erweise so dem Vater im Himmel und mir selbst Achtung.

Ich lese nur und schaue nur an, was dem Vater im Himmel gefällt.

Ich höre nur Musik, die dem Vater im Himmel gefällt.

Ich suche mir gute Freunde und bin freundlich zu anderen Menschen.

Ich lebe jetzt so, dass ich einmal würdig bin, in den Tempel zu gehen und eine ewige Familie zu haben.“

Das ganze Gespräch zeigt, dass Sabrinas Gottesglaube auch und gerade unter so starken Vorgaben durchaus Lebensrelevanz entwickelt. – Allerdings werden vermutlich einige der Probleme, die sie mit Hilfe ihres Glaubens zu bewältigen versucht, auch erst durch ihn induziert. (So kann sie neben moralischen Sätzen auch sagen, dass ihr Gott richtig nahe gewesen sei.) Es bleibt für mich die Frage, inwiefern es ihr gelingt, unter so bewusstem Einfluss auch ihre eigene vielgestaltige Persönlichkeit einzubringen und nicht Teile davon hinter dem religiösen ‚Tischschmuck‘ beiseite zu stellen.

Klasse 4

Lebenswelt (9,6)

Sie zeichnet ein Bild, das auf der einen Hälfte einen lachenden blonden Menschen zeigt mit der Überschrift: „Meine Schwester ist das schönste auf der Welt für mich.“ – Die andere Seite zeigt ein Flugzeug im Himmel und ist überschrieben: „Ich hätte es nicht zulassen dürfen, dass meine Schwester in die USA fliegt.“ – Der eingeklebte Punkt versinnbildlicht den Schutz und Beistand Gottes für die Schwester.

Der Beginn des Gesprächs dokumentiert, wie eng Sabrina die Beziehung zu ihrer großen Schwester empfindet und wie stark sie diese nun während ihres Auslandsaufenthaltes vermisst. „Sie hat sich auch immer um mich ganz doll gekümmert. [...] Wir konnten uns immer alle Probleme gegenseitig sagen und selbst immer gegenseitig helfen.“ – Dass sie gehe, „das wollte ich eigentlich überhaupt nicht.“ – Doch andererseits: „Jetzt, wo sie nicht mehr da ist, kann ich auch etwas Schönes erzählen. Und zwar bin ich auch in der Christengemeinschaft und darf

da in 21 Tagen mein erstes Thema geben. Darf ich richtig auch mal ordentlich was sagen.“ Sie habe da einen Leitfaden und bereite sich für eine Art Kinderstunde mit der Bibel auf das Thema ‚Jesu Geburt‘ vor und mit dem Buch Mormon auf die ‚Goldenen Verse‘ von J. Smith.⁷⁷ Sie gehöre jetzt zu den Großen.⁷⁸ Sie seien da sechs Kinder und träfen sich am Sonntag, aber auch unter der Woche. Sonst spiele sie eher allein mit ihren Puppen.

Aber auch die Musik ist noch aktuell. Jetzt übe sie Cello, das sei aber nicht so das richtige Instrument und auch mit Klavier höre sie (obwohl es Spaß mache) in diesem Monat auf und fange dann mit Querflöte an. – Sie helfe auch zu Hause mit: „Wir haben so eine Art Hausordnung. Jeder ist mal dran mit Flur saugen, Fenster putzen, Essen machen.“ Sie koche schon Fertiggerichte und Nudeln mit Tomatensoße.

Sie wünsche sich, dass es vor allem mit ihrer ganzen Familie so bleibe, „wir haben uns ja auch alle richtig lieb“. – Gern ändern würde sie: „Mmh, na dass ich manchmal nicht so doll lüge.“ Sie wisse nicht, warum sie das tue, arbeite aber selbst daran. – Wenn sie Angst habe, traurig und zornig sei, helfe ihr zu beten. Dann brauche sie „nicht mehr ganz so viel Zorn an irgend jemand anders [...] aus[zulassen]“. – Sie fühle dann irgendwie, dass „immer gleich so ein Gedanke eingeschossen [kommt], was ich machen soll“. Da denke sie schon, dass Gott eine Antwort gibt. (Anhand einer Geschichte, die ihr ihr Vater erzählt hat, versucht sie zu verdeutlichen, dass man Gottes Hilfe manchmal erst im Nachhinein erkennt, durch das, was man intuitiv getan oder auch unterlassen hat.) – Bei schweren Fragen mache sie sich Notizen, um später mit ihren Eltern darüber zu reden.

Wie Sabrina ihre große Schwester vermisst, hört sich fast so an, als mache sie sich Vorwürfe, dass sie ihre große Schwester hat gehen lassen. Für Sabrina fällt damit offensichtlich eine ihrer wichtigsten Bezugspersonen aus. Doch vor dem Hintergrund, dass ihre Schwester nicht nur sechs Jahre älter und damit erfahrener war, sondern (der Mutter zufolge) auch besser in der Schule, scheint auch noch ein etwas ambivalenteres Moment auf: Denn mit dem Fortzug der großen Schwester fällt auch deren Schatten ihrer nicht mehr so stark auf Sabrina. Jetzt, wo die Große nicht mehr da ist, darf sie „richtig auch mal ordentlich was sagen“.

Ihr Bewährungsfeld liegt in ihrer Gemeinde. Ihr Vortrag ist einem der zahlreichen Aufträge vergleichbar, um die Auszeichnung ‚Glaube an Gott‘ zu erarbeiten.⁷⁹ Dennoch vermittelt Sabrina den Eindruck der

77 Wahrscheinlich meint sie die ‚Goldenen Platten‘, die J. Smith in seiner Vision 1823 vom Engel Moroni erläutert und später erhalten haben soll. (vgl. Das Buch Mormon, Einleitung)

78 Die Kinder sind von 3–12 Jahren in der sogenannten ‚Primarvereinigung‘ (PV), die sich wiederum in verschiedene Altersklassen aufteilt.

79 Z.B.: „Hilf deiner PV-Leitung bei der Planung und Durchführung einer der PV-Aktivitäten für alle Kinder.“ (HLT 2003, 9)

freiwilligen und selbstbestimmten Mitarbeit, wenn auch die individuellen Entfaltungsmöglichkeiten aufgrund eines Leitfadens begrenzt sein mögen. Der Kontakt zu ihren Freunden dort wirkt relativ eng. Dafür spielt sie sonst eher allein. Von anderen Freunden erfährt man hier nichts.

Sabrinas musikalische Betätigung zeigt einige Wechselhaftigkeit, als habe sie noch nicht das Instrument gefunden, womit sie dem Auftrag, ihre musikalischen Talente zu entfalten,⁸⁰ gerecht werden kann. Den Aufgabenkomplex ‚Dienst am Nächsten‘ erfüllt sie durch ihre Mithilfe im Haushalt auch schon ein gutes Stück.⁸¹ – Es sind hier weniger die einzelnen Betätigungen und Aufträge, die für ein Mädchen ihres Alters als außergewöhnlich anzusehen sind. Bezieht man aber das Lehrmaterial mit ein, bei dem davon auszugehen ist, dass weltweit jedes Kind der HLT davon erfährt, erscheint jeder Lebensbereich, jede Aktivität, jedes bewusste Verhalten eines Kindes von letztlich theologisch begründeten Imperativen im Hintergrund durchstrukturiert.

Es stellt sich mir nicht unplausibel dar, dass Sabrinas Eigenheit, ‚manchmal so doll zu lügen‘ oder ‚so viel Zorn an irgend jemand anders auszulassen‘ auch als Hinweis auf den Umgang mit diesen starken Vorgabenstrukturen angesehen werden könnte, weil sie mit Lügen entweder unerfüllbaren Erwartungen (zumindest kurzfristig) entsprechen kann oder sich dadurch ein Stück eigene Welt schafft wie sie auch im Affekt des Zorns alle Fremdbestimmtheit hinter sich lässt. – Eine andere Ressource zur Lebensbewältigung stellt für sie das Gebet und ihre Gottesbeziehung dar. Diese ist allerdings auch eingebunden in den Erwartungshorizont, der sie strukturiert und kann ihr von daher vermutlich nur in einem bestimmten Rahmen neue Handlungsmöglichkeiten und Sichtweisen eröffnen.

Gottesmetapher (9,10)

Auf einer schwarzen, leichten Basis erkennt man grünes Laub in der einen Ecke, in der anderen eine hohe verzierte Kerze, beides steckt in Würfeln aus Hartschaumstoff. Dazwischen liegt ein breiter Flicken blauen Stoffs, auf dem ein Blatt von dem grünen Laub liegt. Ein kleines Stück grob Gewebtes verbindet diese Elemente im Hintergrund.

80 Zweimal jährlich gilt: „Lerne, wie man ein Lied aus dem *Liederbuch für Kinder* singt, auf einem Instrument spielt oder dirigiert. Trage das Lied beim Familienabend oder in der PV vor oder bringe es den anderen bei. Erkläre, wie es uns hilft, dem Vater im Himmel und unseren Mitmenschen zu dienen, wenn wir unsere Talente entfalten.“ (HLT 2003, 10)

81 Beispielsweise: „Stelle eine gesunde Mahlzeit zusammen, bereite sie zu und serviere sie.“ (HLT 2003, 9)

Sie habe einen Wald (Laub) mit Fluss (blauer Stoff) und Weg (Gewebe) gestaltet. Der Wald sei dunkel und „da erscheint mir eben Gott wie ein Licht“ (die Kerze brennt während des Gesprächs). – Der dunkle Wald selbst seien „die bösen Menschen“ bzw. „das Böse“. Der Fluss sei eine Quelle, „wo eben das ganze Gute lang fließt“ und für das Böse auch eine Art Reinigungsmöglichkeit darstellt. „Damit Gott zu dem Bösem kann“, habe sie da einen Weg bzw. eine Brücke gemacht. Aber die Bösen könnten nicht einfach so zu Gott, noch dürften sie einfach in den Fluss springen, um sich zu reinigen, „dann machen die den ganzen Fluss böse“. Sie würden sonst vernichtet, denn Gott möchte, dass der Fluss rein bleibt. – „Erst mal müssen die von Gott gereinigt werden und danach können die in den Fluss rein“. Dort werden sie dann „noch mal richtig doll gereinigt“.

Auf die Frage, ob sich der Mensch sich nicht selbst frei entscheiden könne, gut zu sein, antwortet sie: „Doch, er kann sich entscheiden“, aber Gott passe auf die Bösen im Wald auf, wie sie sich entscheiden. Wenn einer sagt, „Ich kehre jetzt um, weil ich es nicht mehr gut finde“, böse zu sein, könne der gleich reinspringen bzw. dürfe man über die Brücke, wenn man zu Gott wolle (etwa um ihn was zu fragen).

Den Gedanken, auch im Fluss nicht ohne Schuld zu sein, findet sie plausibel: „man macht sich immer wieder schuldig“, sagt sie („wenn wir uns jetzt zum Beispiel hier aus Versehen ganz doll angeschrien haben“), – fügt aber hinzu: „Falls wir in dem Fluss sind und was ganz Dreckiges gemacht haben und denken: ‚Ach, wir sind ja im Fluss. Wir können da nicht mehr raus.‘“ oder wenn man ‚bockig‘ bleibt, „dann bringt uns Gott aber auch wieder in den Wald“, um den Fluss nicht anzustiften, so etwas auch zu tun. – Auf die Frage, ob Jesus irgendetwas mit dem Fluss zu tun habe, lässt sie in ihren Antworten erkennen, dass sie Gott und Jesus ohne Unterscheidung zusammendenkt.

Gott handelt nach Sabrinas Ansicht in der Welt vermittelt „Himmelsboten“ bzw. Engeln, die er in der Nacht schicke, um die Herzen der Menschen nach gut oder böse zu erforschen. Auch im Gebet habe sie von Gott durch die Himmelsboten „bisher immer [...] eine Antwort ins Herz“ bekommen, – „und das ist auch so ein schönes Gefühl“.

Ihre Knetfigur positioniert sie gleich unter die Kerze, weil Gott jeden Menschen liebe. Dann erzählt sie eine Gebetserfahrung. (Sie beteten in der Familie jeden Morgen und vor den Speisen, dankten für alles Segnungen und äußerten Bitten.) Heute hat er ihren sehnlichen Gebetswunsch erfüllt, ein Eichhörnchen zu sehen.

Bezüglich ihrer letzten Gottesmetaphern erinnert sie eine „Gottesfigur aus Ton“ (zu Kl. 2) und „auch so ein Wald“ (zu Kl. 3), der sie an den ‚brennenden Dornbusch‘ erinnere und später findet sie darin Gott, der die Tiere mit Futter versorgt. – Verändert habe sich an ihren Vorstellungen, dass sie und ihr Glaube an Gott „ein ganzes Stück größer geworden“ seien.

Zum Schluss zeigt sie noch einen Ring an ihrem Finger, den sie immer in ihrer Gemeinde trage, mit der Abkürzung ‚CTR‘, was übersetzt heiße: „Wähle das Rechte.“ – Gott helfe, die richtigen Entscheidungen zu treffen, „weil wir nämlich nie selbst eigentlich Entscheidungen treffen können. [...]. Wie man's macht, man macht's falsch.“ (Sie erzählt wieder eine Gebetserfahrung.) – Ihre Collage benennt sie: „Gott ist das Licht in unseren Herzen.“

Die Zusammenstellung wirkt auf mich als Betrachter trotz der frischen Blätter und der harmonischen Anordnung seltsam unnatürlich. Der schwarze Boden, die weißen Styroporblöcke, der türkisblaue Stoff rufen (selbst wenn man mögliche Fehlfarben des Fotos in Betracht zieht) fast unheimliche Empfindungen hervor. Zusammen mit den Blättern und der Kerze macht ihre Gestaltung einen surrealen Eindruck.

Ihr Werk ist (im Vergleich zu den beiden vorhergehenden Gottesmetaphern) fast schon chiffrenhaft. Die einzelnen Dinge sind bewusst im Zusammenhang verschlüsselt und gewinnen erst eine eigene und gemeinsame Bedeutung vor dem Hintergrund ihrer Vorstellung von Gut (Fluss/Kerze/Gott) und Böse (Wald), die sich bei ihr das erste Mal so polarisiert äußert. Was sie hier systematisch zu verarbeiten versucht, zeigt zum einen offensichtlich den Umgang des Menschen mit Verfehlung, Schuld und der Möglichkeit zur Umkehr, zum anderen tritt ein Denken hervor, das von einem Draußen (im Wald) und Drinnen (im Fluss) ausgeht. Um in den Fluss zu kommen, ist etwa folgendes Schema zu befolgen: Reue/Entscheidung zum Guten; Umkehr und Hinwendung zu Gott; eine Art ‚Vorreinigung‘ durch Gott selbst, um den Fluss nicht zu verunreinigen; dann Erlaubnis zur ‚Hauptreinigung‘ im Fluss. Die Möglichkeit, auch im Fluss wieder schuldig zu werden, besteht. Er ist für sie kein ‚Reinraum‘. Gott selbst verweist wieder in den Wald. Wer aber einmal im Wasser gewesen ist, dem wird die Wiederreinigung erleichtert.

Was ist der Hintergrund für diese Vorstellungen? – Die angedeuteten Situationen des Schuldigwerdens (‚jemanden ganz doll angeschrien‘ oder ‚etwas Dreckiges getan haben‘ und ‚bockig gewesen sein‘) verweisen wahrscheinlich auf Sabrinas eigene Erfahrung mit den hohen Ansprüchen und der Wirklichkeit ihres Lebens. Ebenso deutet die Rede von der ‚Reinigung‘ und ‚Umkehr‘ auf ihre Taufe (mit 8 Jahren) und was sie darüber gelernt hat.⁸² Sie selbst spricht später von ‚reinwaschen‘ in Verbindung mit der Taufe ihrer Freundin.⁸³ Ein Verständnis des Gesamtsystems lässt sich jedoch nur vor der Tatsache erhellen, dass in der Kirche der HLT Reinigungs- und Taufrituale eine erweiterte und exklusivere Rolle spielen als in anderen christlichen Kirchen. Das wiederum ist nur in Verbindung mit der Bedeutung und Funktion des Tempels der HLT zu verstehen, den man

82 „Wenn ich meinen Taufbund halte, kann ich zum Herrn zurückkehren und bei ihm leben.“ (HLT 2003, 2)

83 Vgl. Lebensmetapher Kl. 6 (11,10).

nur als getauftes⁸⁴ und würdiges Mitglied der HLT betreten darf.⁸⁵ So sind auch in Sabrinas Denken verschiedene Grade oder Bereiche von Reinheit und Heiligkeit zu erkennen: Vor den genannten Hintergründen wäre die grundlegende Zugehörigkeit zur Kirche der HLT der ‚Grundreinigung‘ durch die Taufe und Aufnahme in die Gemeinschaft der HLT, respektive in den ‚Fluss des Guten‘, zu vergleichen. Gleichzeitig stellt der Fluss, also die Gemeinde, ein ‚corpus ermixtum‘, also einen Pool von Reinen und wieder Verunreinigten dar, von denen nur die ersteren sich der Gemeinschaft wirklich würdig erweisen (um im Tempel Anteil an den heiligsten Sakramenten erhalten). Im Fluss wie auch in der HLT gibt es die Möglichkeit des zeitweiligen wie auch endgültigen Ausschlusses von der Gemeinschaft.

Der Spielraum für eine eigene Entscheidung, die Sabrina zunächst betont, scheint angesichts der Optionen, drinnen oder draußen, im Guten und letztlich bei Gott oder im ‚Wald des Bösen‘ zu sein, nicht mehr sehr groß zu sein. Denn es gibt für sie immer nur eine rechte und richtige Entscheidung. – Daran erinnert sie auch der Ring an ihrem Finger: ‚CTR‘ heißt ‚Choose the Right‘.⁸⁶ In diesem Zusammenhang lehnt Sabrina die Fähigkeit zur eigenen Entscheidung nicht nur ab, sondern stellt hier eigenes Entscheiden immer als falsches Entscheiden dar.

Gottes Handeln wird von Sabrina vermittelt ‚Himmelsboten‘ gedacht, wie bei J. Smith.⁸⁷ Sie erforschen des Nachts, wie es in ihrem Herzen aus-

84 Die erste Taufe zur eigenen Aufnahme in die HLT findet demnach nicht im Tempel statt, sondern in den Ortsgemeinden. Diese Art der Taufe ist anderen christlichen Kirchen vergleichbar.

85 Aus den Evangeliumsrichtlinien für Mädchen: „Ich lebe jetzt so, dass ich einmal würdig bin, in den Tempel zu gehen und eine ewige Familie zu haben.“ (HLT 2003, Rückseite; s. o.) – Die Würdigkeit bestätigt ein gültiger ‚Tempelschein‘. Nach allem, was über die (geheim gehaltenen) rituellen Handlungen im Tempel bekannt ist, sind alle zentralen Elemente – wie die Taufe für Verstorbene (die erste Möglichkeit für getaufte und würdige Jugendliche, den Tempel zu betreten), die Eheschließung (Siegelung) oder die höchste und verborgene Weihehandlung des ‚Endowments‘ u. a. – mit vorbereitenden Umkleide- und Reinigungshandlungen verbunden, die auf besondere Weise in die Gemeinschaft der Heiligen einbinden und andererseits von der Profanwelt abschließen. – Ihre Gemeinde ist dem Freiburger Tempel unterstellt. (vgl. www.kirche-jesu-christi.org; vgl. auch die äußerst kritische und aufklärerische Seite www.mormonentum.de [26.06.2007], wo auch einige der geheimen Tempelrituale zugänglich gemacht wurden [ebd. <...>/kirchen/hlt/tempel/warnung.html]; vgl. auch Sabrinas eigene Darstellung in der *Lebensmetapher* 13,7)

86 Von Missionaren der HLT wurde ich dazu auf ein in ihrer Gemeinschaft bekanntes Kinderlied hingewiesen mit dem Titel: „Choose the right way“. (zum Anhören und Nachlesen vgl. www.lds.org/churchmusic, 26.06.2007)

87 Der ebenfalls nur mit diesem Begriff bezeichnete ‚Bote‘ oder ‚Himmelsbote‘ Moroni spielt auch bei der Offenbarung des Buches Mormon an J. Smith eine zentrale Rolle. (vgl. Das Buch Mormon, Das Zeugnis des Propheten Joseph Smith)

sieht. Sie geben ihr aber auch Antworten im Gebet, was für sie von einem ‚schönen Gefühl‘ begleitet ist. An Gebetserfahrungen (Wunscherfüllung, ‚Entscheidungshilfe‘ im oben genannten Sinne) fehlt es ihr offensichtlich nicht. Sie bestätigen ihren Glauben und lassen ihn ihrer Ansicht nach wachsen. Bei der Wiederdeutung ihrer zurückliegenden Gestaltungen wird deutlich, dass ihr Glaubensstand auch ihre Deuteperspektive auf ihre Vergangenheit beeinflusst.

Sabrinas religiöse Ansichten haben sich mit dieser Metapher zusehends polarisiert. Erst ein Blick auf die Strukturen ihrer Kirche zeigt, wie ihr Denken davon beeinflusst ist und dass ihre eigenen Entscheidungsmöglichkeiten abnehmen, ohne dass sie diese vermisst, – im Gegenteil, sie weist sie von sich. Mit welchen Folgen? Doch sie fühlt sich auf ihrem gemeinschaftlichen Glaubensweg bestätigt („Gott ist das Licht in unseren Herzen.“). – Wie dialogfähig bleibt sie so mit der Welt außerhalb ihrer Gemeinde?

Klasse 5

Lebenswelt (10,11)

Ihre Lebensweltdarstellung zeigt ein Blatt, das Sabrina in neun annähernd gleichgroße, bunte Felder eingeteilt hat. Die untersten drei sind bewusst durchkreuzt. In die Felder hat sie gezeichnet, was ihr derzeit wichtig ist im Leben bzw. „was ich überhaupt nicht mag“.

Querflöte zu spielen mache ihr viel Spaß. (oben links) Das sei bei den anderen Instrumenten, die sie angefangen hat („normale Flöte“, Cello und Klavier), nicht so gewesen. – Dann male sie gern. (mitte links) Denn „da kann ich auch immer so schön *Gefühle ausdrücken!*“ – Die Schule ist ihr auch sehr wichtig, „weil ja bald *Zeugnisausgabe* ist“. (oben mitte). Mit den Zensuren, das sei „ja gar nicht so *einfach*, wenn man jetzt gerade die *Schule gewechselt* hat“. – In eine Gedankenblase malt sie eine Katze und einen Hasen, weil sie sich ein Haustier wünsche. (oben rechts) – Zur Mitte des Blattes sagt sie, dass sie gern im Wasser spiele (Rutschen und Baden in der Ostsee), aber auch sonst spiele sie gern draußen (Springseil, Fuß- und Basketball oder Schaukeln), was das Feld daneben dokumentiert.

Auf dem ersten der unteren Bilder ist eine brennende Zigarette und eine Zigarre zu erkennen, daneben ein Stoppschild. Auf dem mittleren steht eine Bierflasche und ein Weinglas („Alkohol“) mit einem Schild „Halt“. Das letzte Bild enthält in bunten Lettern das Wort „Drogen“, dazu einen rauchenden „Joint (Marijoana)“ (sic) und „Extesi“ (sic). Das rote Schild daneben trägt die Buchstaben „eheh“. – Die Bilder sollen bedeuten, „dass ich das *Rauchen* nicht mag und dass ich es nicht mag, wenn Leute *Alkohol trinken!* Und dass ich es nicht mag, wenn jemand *Drogen* nimmt!“ Sie sei zum Glück noch nicht mit Drogen in Kontakt gekommen. – „Aber

ich bin ...“, sie unterbricht und fährt fort, „dass ich mich jemals so beherrschen kann, und sagen kann ‚Nein!‘ [...] – weil, es gibt schon manchmal Fälle, wo mir Leute anbieten: ‚Ja möchtest du *auch* mal Eine *mitrauchen*? Oder was *trinken*?““

Dann erzählt sie plötzlich, dass sie vorletzte Nacht aus dem Hochbett gefallen sei, aber mit ein paar Schrammen davon gekommen ist. – (Dinge, die nicht so schön seien in ihrem Leben?) – Sie sei sehr traurig, dass sie ihre vielen Freunde in Amerika nicht so oft sehen könne; und dass sie „manche Chancen *vertan*“ habe, wie, dass sie hätte Reitunterricht haben können, „oder so Sachen, die ich mir *schon immer gewünscht* habe!“ – Sie bejaht die Fragen, ob sie keine Lust und keine Zähigkeit gehabt habe. – „Und ich finde es auch *schade*, dass ich es manchmal *nicht schaffe, immer ehrlich* zu sein, [...] weil ich mich nicht *traue*, die Wahrheit zu sagen. Weil es manchmal auch ganz schön *traurig* ist, wenn ich zum Beispiel was *ausgebockt* habe und dann, [...] dann lüge ich erst mal“ – aus Angst. Aber auch, wenn sie z.B. keine Zähne geputzt habe.

Mehrfach betont Sabrina, dass sie an ihrem Entschluss festhalten möchte, „dass ich dran arbeite, dass ich nicht mehr so viel lüge“ und „dass ich es auch schaffe, dass ich in einem *ordentlichen Ton* mit meinen Eltern rede“

(Was ihr Leben nun mit Gott zu tun habe?) – „Ich denke schon, dass ich gesegnet bin, dass ich das *alles haben* kann! Und ich denke, mein Leben könnte *viel schlimmer* sein! – Es gibt ja auch Eltern, die *nicht* so nett zu ihren Kindern sind!“ Gott habe eigentlich mit jedem Bereich ihres Lebens zu tun.

Auf den ersten Blick ist Sabrinas Leben eingeteilt in wichtige Bereiche, die ihr Spaß machen und welche, die sie überhaupt nicht mag. Letztere Felder sind besonders groß und mit Verbotsschildern gekennzeichnet, aber kaum weniger bunt als die anderen.

Musikalisch scheint sie nun ihr Instrument gefunden zu haben, auf dem sie dem Auftrag, ihr Talent zu entfalten, mit Freude nachkommen kann. Aber nur zum Malen sagt sie, dass sie hier ihre Gefühle ausdrücken könne. – Was sind das für Bilder, die sie malt, welche Gefühle drückt sie damit aus? Sonst liebt sie Spiele im Freien, vielleicht weil sie sich da (mehr als anderswo) austoben kann. Von Freunden, mit denen sie spielt, ist nichts zu lesen, auf dem Papier sind nur winzige Strichmännchen zu erkennen, die mit im Wasser sind.⁸⁸ – Nur von den Freunden in Amerika erzählt sie. Vermutlich handelt es sich hier um Kontakte zu anderen Mitgliedern der HLT, die sie durch den Aufenthalt ihrer Schwester oder durch zahlreiche reisende Missionare kennengelernt hat.⁸⁹ Die einzigen größeren Lebewesen auf dem Blatt sind Haustiere, die sie sich wünscht.

88 Von den neun Stunden, die sie ihren Angaben nach allein am Computer spiele, ist hier nichts zu vernehmen. (vgl. den Fragebogen am Ende dieser Untersuchung)

89 Solche Kontakte zu anderen Glaubensgeschwistern sind ganz im Sinne der Empfehlungen der HLT: „Ich suche mir gute Freunde“ (HLT 2003, Evangeliumsrichtlinien)

Inzwischen besucht sie auch eine andere Schule, wo es auch Zensuren gibt, – um sie durch die Benotung zum Lernen anzuspornen, wie später aus einem Gespräch mit der Mutter hervorgeht. Aber Sabrinas Bemerkungen nach fällt ihr die Umstellung doch nicht so leicht.

Dem Mädchen sind zudem klare Prinzipien wichtig. Deutlich sind auch hier die Einflüsse ihrer Kirche zu erkennen.⁹⁰ – Trotz der Verbotsschilder⁹¹ fällt es Sabrina offensichtlich nicht so leicht, nein zu sagen. Deshalb wünscht sie, sich in entsprechenden Situationen beherrschen zu können. Sie selbst sagt später, dass sie sich leicht überreden lasse, irgendwo mitzumachen, (vgl. *Klappfigur* 13,2) was auch später ihre Mutter bestätigt. Mit den bunten Lettern der „Drogen“ wollte Sabrina vielleicht ihre verführerische Wirkung andeuten. – Anspruch und Wirklichkeit klaffen hier für sie auseinander. – Hat sie Angst, etwas von der Welt außerhalb ihrer Gemeinde zu verpassen? Oder welche ‚Chancen‘ meint sie ‚vertan‘ zu haben, welche ‚Sachen, die sie sich schon immer gewünscht‘ habe? War es wirklich nur ihre Unlust oder die fehlende ‚Zähigkeit‘, wie I vermutet, weshalb sie keinen Reitunterricht genommen hat, oder waren es auch andere Zwänge, die sie auf manches haben verzichten lassen?

Um die Spannungen zwischen dem von anderen erwünschten (oder von ihr gewünschten) Leben und ihrem wirklichen auszugleichen, bleibt ihr – aus Angst, vielleicht sonst nicht zu genügen – oft nur die Möglichkeit, sich und anderen etwas vorzutäuschen, – was ihr wiederum Schuldgefühle bereitet. Weil sie aber der aus der Täuschung kurzfristig resultierenden Anerkennung oder mindestens Billigung bedarf, gerät sie in ein Dilemma. – Gelingt es ihr nicht, auf diese Weise die Spannungen auszugleichen, dann liegt es m. E. nahe, dass sich diese in der angedeuteten Ungehaltenheit gegenüber ihren Eltern als nächste Vertreter des Systems entladen. Damit weicht sie gleichzeitig von den Evangeliumsrichtlinien ab, freundlich zu sein und keine schlechten Wörter zu sagen. (s. o.)

Trotz oder gerade wegen dieser Dilemmata, in die sie durch ihren Glauben gerät, zeigt Sabrina echtes Kontingenzbewusstsein. Wenn sie sagt, Gott habe mit jedem Bereich ihres Lebens zu tun, dann kommt darin eine

bedeutet: „Sucht euch Freunde, die die gleichen Wertvorstellungen haben wie ihr, damit ihr einander stärken und Mut machen könnt, nach hohen Maßstäben zu leben.“ (HLT 2002, 12)

90 Vgl. HLT 2002, 36f.: Kapitel „Körperliche Gesundheit“, wozu auch gehört, regelmäßig Sport zu treiben.

91 Das letzte Schild „eh eh“ meint womöglich ‚Ehe‘ und wäre dann als ein Hinweis auf den Verzicht auf voreheliche Ausübung sexueller Handlungen zu verstehen.

grundsätzlich dankbare wie stabilisierende Haltung zum Ausdruck, aber implizit auch ein Ausgeliefert-Sein in ihrem Leben (es könnte schlimmer sein) und eine gewisse Diskrepanz zur eigenen Lage. – Das Potenzial, diese vorgegebene Faktizität wiederum zu hinterfragen und zu durchbrechen, bringt ihre Religiosität nicht auf. Das gelingt ihr nur, indem sie lügt oder sich und anderes vergisst, – immerhin!

Gottesmetapher (ebd.)

Man erkennt ein relativ kleines Gebilde aus gelber und blauer Knete, verziert mit kleinen Blüten und oben mit einer künstlichen Rosenknospe. Etwas Draht, ein kleines Körbchen und ein Glöckchen sind auch angebracht. Dahinter liegt eine Spieluhr in Form einer Mandoline und spielt Musik während des Gesprächs.

„Das soll eine *Kirche* darstellen.“ Die Glocke läute immer Sonntags und die Rose ist da, „damit Gott in meiner Kirche immer auch *mit dabei* ist“. Das Körbchen diene dazu, „damit die Leute dort ihre *Sorgen reinschmeißen* können, bevor sie in die Kirche rein gehen“. Die laufende Spieluhr „soll die Kirche darstellen, dass Gott auch wie Musik ist“. Sie bejaht, dass Musik für sie ein Stück wie Gott sei und Musik so eine Art Sprache von Gott. – „Es gibt ja irgendwelche Dinge, die das *hören* können alles, was Gott sagt“ – das seien schon Wunder.

(I fragt nach Beispielen für Wunder.) – Sie zögert erst und weiß nichts, doch dann erzählt sie von Konferenzen in Südamerika: „die haben da einen *Propheten* in der Kirche – und der empfängt immer *Offenbarungen* von Gott. Also ganz viele, ganz viele *Gebote* und alles [...], z.B. denke ich, dass es ein riesengroßes Wunder ist, dass wir jemanden *haben* können, der Gott *verstehen* kann, der mit Gott *Kontakt* aufnehmen kann“. (Ob sie das nicht könne?) – „Also, *ja*, aber [...] ich ... – Also ich stelle mir das *so* vor, dass er seine Stimme auch richtig *hört*, *so richtig laut* hört und alles“ – mit den Ohren. (Wo sie ihn höre?) – „Manchmal spüre ich ihn in meinem *Herzen*“, und sie rede zu ihm im Gebet. – „Aber ich denke *trotzdem*, dass er noch viel mehr [...] mit Gott Kontakt aufnehmen kann, und *auch* Wunder vollbringen kann, die sonst *Gott* machen würde“ – I fragt, ob wir Menschen keine Wunder vollbringen könnten und erzählt ein Beispiel für aufopfernde Hilfe. – „Doch! Ich denke, für mich wäre das auch ein wundergroßes Wunder. Ich finde das auch schon ein Wunder, wie so ein *Baby* kommt, – wie sich das entwickelt, so ein *Menschenleben*.“

Auf die Frage zur Position ihrer eigenen Figur antwortet sie selbst in fragendem Tonfall: „bei der Kirche?“ – „Ich würde sagen, sie steht genau in der Tür“.

Auf die Aufgabenstellung hin „Gott ist für mich (heute) wie ...“ baut Sabrina dieses Kirchlein, das im Vergleich zu ihren letzten Gottesmetaphern, aber auch gemessen an der Bedeutung, die sie ihrer Kirche bislang zugemessen hat, klein und geradezu komprimiert erscheint. Es gibt keinen Blick in das Innere dieser Kirche. Was sie von außen zu erkennen gibt, ist

eine Glocke (die in Wirklichkeit nicht in ihrer Versammlungsstätte läutet, sondern zu einer Kirche im Viertel gehört)⁹². Dann ein Körbchen, an dem die Leute ihre Sorgen abgeben, bevor sie die Kirche betreten, dessen Hintergrund sich mir aber nicht erschließen lässt. Es erscheint nur sonderbar, dass die Sorgen nicht erst im Gottesdienst, sondern schon davor abgegeben werden, um sorglos an der ‚Abendmahlsversammlung‘⁹³ teilzunehmen.

Gott ist als Rosenknospe obenauf, in ihrer Kirche immer auch mit dabei. Im Zusammenhang mit der Kirche erscheint ihr Musik wie etwas, durch das sich Gott auch kundtut. Kirchenmusik übernimmt wahrscheinlich auch in ihrer Gemeinschaft eine wichtige vermittelnde Rolle.

Für sie seien es Wunder, wenn ein Ding oder ein Prophet⁹⁴ der Kirche alles, was Gott sagt, (‚richtig laut‘) hören und verstehen kann, Offenbarungen und Weisungen empfängt. – Dieser kirchenoffiziellen Sicht stellt sie – angeregt von I – ihre eigene erfahrungsgeleitete Auffassung gegenüber. Aber ‚trotzdem‘ sie auch mit Gott im Herzen spricht und ‚wundergroße Wunder‘ erfährt, – trotz dieser inklusiven Sicht bleibt der exklusive Gotteskontakt des kircheneigenen Propheten unübertroffen und sein Amt unhinterfragt.

Dass sie sich bei ihrer Positionierung ‚genau in die Tür‘ zur Kirche stellt, ist m. E. Ausdruck dafür, dass sie bei sich selbst einen gewissen Zwiespalt, ein Hin- und Hergerissensein wahrnimmt: Nach innen hin innerkirchliches Denken und Vollziehen, das für andere von außen nur bedingt einsichtig ist, selbst wenn sie es dekorativ nach außen trägt und mit Musik untermalt (oder überspielt?), – und nach außen oder zu sich hin das, was sie selbst (u. U. anders) erfährt und anderen erklären kann.

Schwarze Löcher (ebd.)

Zur Erklärung der Schwarzen Löcher und auf die Frage, ob es solche in ihrem Leben gebe, antwortet sie: „Ja! – Das können manchmal auch so ..., *große* Löcher sein, – oder manchmal auch so *ganz kleine*, – und manchmal wurden sie auch immer, wurden sie auch immer *heller!*“ – Auf Nachfrage, was das für sie gewesen sein könnte, erwähnt sie zunächst die Anschläge vom 11. September und den

92 Vgl. dazu Lebensmetapher 13,7.

93 So heißt die sonntägliche Versammlung bei den HLT.

94 Die Einrichtung eines Prophetenamtes gehört mit zu den Glaubensgrundsätzen der HLT. (vgl. HLT 2003, 16, Punkt 6) Erläuterungen auf ihrer offiziellen Internetseite legen eine Kommunikation eines solchen Propheten mit Gott, wie Sabrina sie sich vorstellt, sehr nahe. (vgl. www.kirche-jesu-christi.org/ueber-die-kirche/weitere-informationen-zu-kernthemen/das-wesen-gottes/gott-kennen-lernen/der-prophet/die-propheten-als-zeugen-gottes.html, 27.06.2007) Der gegenwärtige Prophet ist Gordon B. Hinckley.

Amokläufer in der Erfurter Schule. – Sabrina malt zwei solcher Löcher, die etwa zwei Drittel des gesamten Blattes ausfüllen.

In Bezug auf ihr persönliches Leben denkt sie, „dass ich Menschen schon *verloren* habe in meinem Leben, [...] (sehr leise) oder ich was *gemacht* habe, was ich gar nicht machen *wollte*. – Oder [dass ich] eben *Erfahrungen* mit etwas gemacht habe, was ich eigentlich *nicht* hätte tun müssen, oder *Erfahrungen*, die ich eigentlich gar nicht hätte erfahren *dürfen*!“

Sabrinas Eltern würden dann „trotzdem“ helfen und sie wieder ‚rausziehen‘, auch ihre Geschwister. (Und Gott?) – „Der *ist* bei mir! Ja! – Er hilft mir immer. [...] Der will ja eigentlich auch, dass (...) [...] – dass der *Satan* auch *Schuld* da dran ist!“

An der Stelle, wo Sabrina auf die persönliche Ebene der ‚Schwarzen Löcher‘ zu sprechen kommt, lassen sich zwei Arten von Leidenserfahrungen ablesen: Zum einen der Verlust von Menschen, den sie offensichtlich nicht hat verhindern können (Genaueres ist hier nicht bekannt, vielleicht hat sie damals den Fortgang ihrer Schwester als solch einen Verlust erlitten), – zum anderen bezieht sie sich (mit leiser Stimme) auf Erfahrungen, die sie durch ihr eigenes Tun hervorgerufen habe, – und zwar gegen das eigene Wollen, gegen eine Notwendigkeit und gegen ein Erlaubtsein. Was könnte der Hintergrund dieser Erfahrung(en) sein? – Ist es das Vergehen an der Klassenkasse, das schon lang zurückliegt; hat sie diverse verbotene Dinge (wie Alkohol oder Tabak) ausprobiert oder sind es negative Erfahrungen, etwa in Form von Hänseleien, die sie erst in ihrer nächsten Untersuchung andeutet? (vgl. *Lebensmetapher Kl. 6 [11,10]*) Oder sind es gar die dunklen Erfahrungen aus der Grundschulzeit, die sie erst noch später aufdeckt, als sie schon in der 8. Klasse ist? (vgl. *Lebensmetapher 13,7; Positionierung*) – Was auch immer dieses tiefe Loch ist, Sabrina verspürt einen Zwiespalt zwischen eigenem Wollen bzw. vorgegebenem Dürfen und dem, was sie (mit-?) gemacht hat oder (mit-?) ihr geschehen ist. Da sie auch maßgeblich von ihrer Glaubensgemeinschaft bestimmt ist, kann man annehmen, dass durch die kirchlichen Ansprüche bzw. Vorgaben der Zwiespalt zur Erfahrung der eigenen Wirklichkeit zusätzlich vertieft wird – wie es sich auch schon bei den Spannungen in der aktuellen *Lebenswelt* und der *Gottesmetapher* zeigt.

Während sie auch in diesen Lagen Gottes Zuwendung und die der Familie erfährt, tritt hier ein Interpretament hinzu, das bislang bei ihr noch nicht zur Sprache gekommen ist: der Satan, mit der Funktion, sie etwas von der spürbaren Verantwortung für ihr Tun zu entlasten. – Die Gegenüberstellung der Figuren Gott und Satan verstärkt m. E. die Polarisierung, die sich bereits in ihrer letzten *Gottesmetapher* (Kl. 4 [9,10]) zwischen Gut und Böse, Draußen und Drinnen abzeichnete und gegenwärtig zwischen Wichtigem und Verbotenem, Kirchlichem und Eigenem fortgeführt wurde.

Fragebogen Gebet (ebd.)

Das Wichtigste am Beten sei, über alles zu sprechen, sowie Bitten und Wünsche zu äußern, weniger wichtig das Stillesein und Händefalten.

Bei den beiden paradigmatischen Diskussionen zum Gebetsverständnis stimmt sie in jedem Fall der integrativen Sicht zu, wo Gott durch die Ärzte bzw. Medikamente handelt bzw. im Trost nahe ist.

Sie betet häufig und bei vielen Gelegenheiten (vor dem Essen und Einschlafen, in der Kirche, bei Angst, Sorgen und Kummer), sowie manchmal bei Einsamkeit und wenn sie ihr ganzes Leben mit Gott besprechen möchte, – außer bei ‚doller‘ Freude und Wünschen betet sie jeweils nur selten.

Dieser Fragebogen gibt Auskunft darüber, dass sich Sabrina eine intensive Gebetspraxis aneignen konnte, die zwar an bestimmte Anlässe und Gelegenheiten, aber weniger an spezielle Formen (wie Händefalten) gebunden ist. Den Beispieldiskussionen zufolge lehnt sie ein magisches Gebetsverständnis ab (im Vergleich zur letzten *Gottesmetapher Kl. 4* [9,10]). Sie weiß menschliches Vermögen und gefühlsmäßige Zuwendung (Trost) in ihr Verständnis vom gebetsgewirkten Handeln Gottes zu integrieren. – Anhand der anderen Untersuchungen kann man sagen, dass das Gebet für sie eine echte Ressource bildet, wenngleich es eine intellektuelle Auseinandersetzung mit Problemen nicht verhindern sollte.

Fragebogen (ebd.)

Medien. Bei der Mediennutzung ist auffällig, dass sie ca. neun Stunden pro Woche allein Computer spielt (aber nicht chattet). Die Figur, die am meisten im Spiel spielt, würde sie als „ein kleines blaues Männchen in einer Rakete“ beschreiben.

Erlebte Unterstützung. Bei der Mutter macht sie hier nur eine kleine Einschränkung: Sie könne mit ihr über alles reden, stimme ‚eher‘. – Bei ihrem Vater sieht das anders aus. Hier nimmt sie ihre Zustimmung um insgesamt 5 Grade (von 18 möglichen) zurück, am stärksten bei der Aussage, sie könne mit ihm über alles reden. Das stimme für Sabrina ‚kaum‘.

Bindung. Eine Auswertung dieses Fragebogenteils ergibt für 14 von 35 Fragekomplexen ein Bild unsicherer Bindung (5 mit vermeidender und 9 mit ambivalenter Tendenz). – Mehr als die Hälfte (8 von 14) der unsicheren Antworten beziehen sich dabei auf die Beziehung zu anderen Kindern. Ein Bild zeigt z. B. ein Mädchen auf einer Mauer sitzend, während andere spielen. Dazu mehrere Deutemöglichkeiten. Sabrina kreuzt an: „Das Mädchen auf der Mauer macht selten etwas mit den anderen Mädchen zusammen“ bzw. „[d]as Mädchen auf der Mauer will nicht mit den anderen spielen, weil sie im Ballspiel viel besser ist als die anderen“, sie wird auch gleich woanders hingehen, weil sie gar nicht mit ihnen spielen *möchte*, und falls die anderen Mädchen nicht mit ihr spielen wollen, „dann ist ihr das egal“.

Zur Familie entscheidet sie sich für die Antworten, die eine stärkere Bindung anzeigen. Bei den Bildern, die Situationen mit der Mutter zeigen, sind 4 von 10 Antworten ambivalent zu werten, besonders da, wo sie der Mutter etwas erzählen möchte, es aber doch nicht kann oder von ihr unterbrochen wird. – Auffällig ist auch die als ambivalent zu wertende Aussage (eines weinenden Mädchens, hinter dem ihre Mutter steht), es gebe schon mehrere Sachen, die Mädchen schon mal traurig machen.

An den Ergebnissen des Bindungsfragebogens lässt sich erkennen, dass zumindest Sabrinas Projektionsfigur zu anderen Kindern keine sicheres Verhältnis aufweist. Hier dominiert z.B. Interessenlosigkeit oder Überlegenheitsgefühl. Hingegen zu den Eltern erscheint die Bindung enger zu sein, wenn Sabrina auch in Bezug auf die Wirklichkeit – in Form erlebter Unterstützung – das Verhältnis zu ihrem Vater etwas relativiert. Offenbar kann sie aber auch der Mutter nicht alles erzählen.

Insgesamt kommt in Blick auf dieses Bindungsverhalten m.E. aber deutlich zum Tragen, dass Sabrina zwar in ihre Familie und Gemeinde relativ gut eingebunden ist. Aber ihre Sozialisation über diese Kreise hinweg ist eher als problematisch (vermeidend- und ambivalent-unsicher) anzusehen. Hier könnten vielleicht auch Gründe für die Empfindung von bestimmten ‚Sachen‘ liegen, die das Mädchen schon mal traurig machen‘ und zum Weinen veranlassen bzw. auch in ein ‚schwarzes Loch‘ führen könnten.

Dass sie weniger mit anderen Kindern spielt, deutet sich auch in der relativ langen Zeit an, die sie allein spielend am Computer verbringt,⁹⁵ – im Gegensatz zu den Interessen, die sie in ihrer *Lebenswelt*-Darstellung zeigt! Was sind das für Spiele, die sie spielt,⁹⁶ und was findet sie dabei (was sie sonst nicht bekommt)? Die Spiel- und Identifikationsfigur, die sie beschreibt, bestärkt gleichzeitig den Eindruck einer gewissen Isolation von der Außenwelt, den sie bei der diesjährigen Untersuchung erweckt.

95 Nach der KIM Studie von 2005 nutzen nur etwa 10% der Mädchen jeden Tag Computerspiele und etwa nur 14% der Kinder ihres Alters (10–11 Jahre). Durchschnittlich spielt Sabrina pro Tag etwa eine Stunde und 15 Minuten. – Lediglich ca. 12% der Mädchen und 18% ihres Alters spielen täglich länger als eine Stunde. (vgl. KIM 2005, 33f.)

96 Sie schreibt folgende Spiele auf: „Solitär, Hugo, Herz, Jump, Age of Ampaiers, Aladin, Princ 1, Price 2, Mathe Tetris, Kellogsland, Matheland“ (sic).

Klasse 6

Lebensmetapher (11,10)

Sabrinas erste Lebensmetapher besteht in der Basis aus noch formbarem Ton, in den blaue Glasscherben so hineingesteckt sind, dass sie nach innen einen Raum umfassen, aus dem wiederum ein Feuerzeug herausragt.

Die Glasscherben habe sie wie zu einer Kirche aufgebaut. Denn „wenn wir in die Kirche gehen, dann kriege ich immer viel neue Kraft, weil ich eben *weiß*, dass das *wahr* ist für *mich*, hab ich jetzt rausgefunden. Und [...] deswegen gibt's mir immer jeden Sonntag die *Kraft*, trotzdem *weiter* zu bleiben und nicht aufzuhören, – weil manche Leute *gibt's* ja auch, die sagen: ‚Äh hä, du bist ja *Christin*‘ und deswegen.“ – Später im Gespräch ergänzt sie: „man soll sich eigentlich vorstellen, dass die *Scherben* so einmal so einen *Bogen* bilden. Und dann also die Spitzen dazu sind eben noch die *Gefahren*, die noch *offen* bei mir im Leben sind, die dann immer noch sozusagen auf mich *einstecken*, könnte man sagen.“ Das seien eben „auch die Leute, die mich *hänseln deswegen*, weil ich in der Kirche *bin*. Und das sind eben diese Spitzen.“

Das Feuerzeug stehe für das Licht, auch im übertragenen Sinne. Es bildet in ihrer Gestaltung gleichsam eine „Kuppel“. – Der Ton, der alles zusammenhält, sei ihre Familie. Die halte sie, gäbe „ihr ganz viel Kraft“ und helfe ihr bei „vielen *Entscheidungen*, wenn ich nicht *weiß*, wie ich mich entscheiden *soll*.“ Sie müsse sich zwar selbst entscheiden, aber so falle ihr die Entscheidung leichter.

Näher auf die Aufgabenstellung hin gefragt, wie sie ihr Leben selber sehe und empfinde, antwortet sie: „ich bin dankbar für jede *Minute*, die ich hier *habe*. Und ich *weiß* eben, also dadurch, dass ich ja diesen *Glauben* hab, *denk* ich mir, bin ich auch mehr geschützt als *die Leute*, die z. B. *nicht* daran glauben. [...] Deswegen ist ein ganz besonderes Ereignis *gestern* für mich gewesen, und zwar hatten wir gestern morgen um sieben Uhr in W. zwei Taufen, die sich wieder in unserer Kirche *taufen* lassen haben. Und das fand ich *sehr* schön, dass wieder zwei Menschen mehr *zurückgefunden* haben.“ Sie erzählt ausführlicher von der Taufe und endet: „dann hält er ihn *fest* und dann taucht er ihn unter *Wasser*, ganz und gar, und dann kommt er wieder raus, – so als wenn er dann eben *rein gewaschen* ist.“ – Sie begründet diese Praxis mit der Bibel (Johannes der Täufer). – Sie sei „ganz *glücklich*, dass meine beste Freundin das jetzt *auch geschafft* hat. Dass sie sich [hat?] *raussuchen* lassen, [was?] das *Wahre* für sie ist.“

Dann spricht sie erstmals von ihrer eigenen Taufe mit acht Jahren: „da hab ich *auch* für mich gesagt, ja jetzt ist es Zeit, jetzt möchte ich mich *taufen* lassen [...], weil unter acht Jahren wissen die Kinder noch gar nicht, was sie *getan* haben und *deswegen* sind sie ja nicht so richtig *fähig* dazu, zu *wissen*, was gut und böse ist jetzt; [...] – danach sind wir aber auch für unsere *eigenen Schulden* und *Sünden verantwortlich*.“

Danach gefragt, ob sie schon Ideen habe, was für ein Sinn bzw. Aufgabe in ihrem Leben sei, sagt sie nur: „Nee. Ich hab keine Idee noch nicht.“ – Auf ihre Fähigkeiten hin angesprochen, habe sie schon manchmal überlegt, „was soll ich denn für ein Instrument *spielen*? Ich hab so viel *ausprobiert* gehabt und *wusste*

nichts davon. Und das waren immer *so viele*, die mir nicht *gefallen* haben.“ – Jetzt habe sie gefunden, dass sie Klavier spielen möchte und tut dies auch.

An ihre früheren Gottesmetaphern kann sie sich kaum mehr erinnern. Die Elemente der letzten (*Gottesmetapher 10,11*) kann sie in Stichworten benennen. Sonst fällt ihr nur noch zur ersten (*7,8*) ein, dass ‚die Skulptur in der Mitte‘ Gott gewesen sein soll, mit Pflanzen, in die er sich verwandeln könne, darüber sein goldenes Gewand. – Auf die Frage nach Gemeinsamkeiten entgegnet sie, „In allem, was ich baue, egal welche Aufgabenstellung Sie mir *geben*, wird Gott *dabei* sein.“ Gott sei in der Kirche und überhaupt im ganzen Leben anwesend. Er ist „schon fast ein *Familien(mitglied)*, könnte man sagen.“

Als I sie nach dem ‚Licht‘ fragt (wahrscheinlich bezugnehmend auf die *Gottesmetapher 9,10*), erzählt sie, dass ihr Gott manchmal im Traum wie Licht erscheine, und erst letzte Woche habe er mit ihr gesprochen.

Sabrinas Lebensmetapher (‚Mein Leben, was es hält, nährt und trägt ...‘) besteht nur aus wenigen Materialien. Erstmals verwendet sie Glas. Es sind blaue Scherben, die den Blick einfangen und einen sehr zwiespältigen Eindruck hinterlassen: Einerseits schützen sie das von ihnen Umfangene, und gleichzeitig wirken sie abweisend und bergen eine Verletzungsgefahr für den, der das Licht und die Wärme des Feuerzeugs nutzen möchte. Andererseits geben sie durch ihre halbe Transparenz den Blick auf das Innere frei und gleichzeitig verhüllen sie es durch ihre Einfärbung.

Wie bei der letzten *Gottesmetapher (10,11)* handelt es sich ihrer Aussage nach um eine Darstellung ihrer Beziehung zur Kirche. Die Ambivalenz dieser Beziehung tritt jedoch so deutlich wie nie hervor: Die Kraft, die ihr der regelmäßige Kirchgang gibt, das Gefühl, für sich das ‚Wahre‘ gefunden zu haben, das Glück und der Schutz, welches ihr beides ihre Gemeinschaft vermittelt, verteidigen sie gegen die Angriffe in Form von Hänseleien durch Außenstehende. (Sie ist inzwischen wieder an ihre alte Schule zurückgekehrt.) – Dabei versteht Sabrina die spitzen Scherben jedoch nicht nur als Zeichen der durch die Kraft und den Schutz ihrer Kirche vermittelten Abwehr. Sondern vielmehr wird deutlich, dass diese Spitzen Gefahren darstellen, die auch aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu dieser Kirche auf sie selbst einstechen. Wenn es auch die anderen Kinder sind, die sie hänseln, liegt die Gefahr, sich zu verletzen, doch in dem Material, aus dem ihre Kirche gebaut ist.

Kraft gewinnt sie weiterhin aus ihrer Familie, die hier eine so tragende wie integrierende Funktion für die Kirche und in ihr übernimmt.⁹⁷ Von

97 Die HLT lehrt, dass „die Familienbeziehungen über das Grab hinaus Bestand haben“ (Hinckley 1995). Sie bildet in organisatorischer Hinsicht die ‚Grundeinheit‘ in der ‚Füh-

hier gehen für sie viele Entscheidungen aus, die sie zwar selbst fällen müsste, aber de facto nicht allein fällen kann.

Ihr Verständnis von Taufe korrespondiert mit der *Gottesmetapher aus Kl. 4 (9,10)*, insbesondere mit der Reinigungsvorstellung. Der Akzent liegt hier aber noch deutlicher auf dem ‚Zurückfinden‘ zur Wahrheit und ‚es geschafft haben‘ (wie auf einer schwierigen Etappe zum gemeinschaftlichen Ziel).⁹⁸ – Warum spricht sie erst jetzt über ihre eigene Taufe? – Das Alter begründet sie mit der wachsenden Erkenntnis- und daher auch Schuldfähigkeit eines Kindes. Auch ein Thema, das bereits in der o.g. *Gottesmetapher* angeklungen ist.

Auffällig erscheint mir, dass Sabrina auf die Frage nach Ideen zu Sinn und Aufgabe im Leben, gerade nichts zu sagen weiß. – Wäre das nicht eine Gelegenheit, etwas vom ‚Erlösungsplan‘ (vgl. HLT 2007) oder von ähnlichen, kirchlich-religiösen Bestimmungen zu erzählen? Sie antwortet aber auf einer profanen Ebene und kann ohne die religiöse Brille offensichtlich noch keine eigenen Vorstellungen für ihr Leben erkennen. – Ihre Suche nach dem richtigen Instrument erscheint in diesem Licht auch etwas wie ihre Suche nach sich selbst. – Im Blick auf die zurückliegenden Gestaltungen hat sie nur noch wenige Erinnerungen. Ihr einziges universales Deuteschema lautet ‚Gott in Kirche und Familie‘.

Sabrinas Gottesbeziehung ist stark durch eine Institution vermittelt, zu der sie selbst in einer Spannung steht. Die Anfeindungen, die sie für ihre Kirche einsteckt, werden durch dieselbe mit verursacht und erst schmerzhaft. Wie unabhängig davon denkt sie das Unbedingte – Gott? Unterliegt die Beziehung zu ihm auch dieser selbstzerstörerischen Ambivalenz oder vermag er in so persönlichen Begegnungen wie im Traum, diese Spannungen für Sabrina auch aufzubrechen und in sich aufzuheben?

Fragebogen (ebd.)

Semantisches Differenzial. Dieses weist für die Worte Vater, Mutter und Gott auffallend viele Parallelen auf. – Ein Unterschied, der auffällt, ist, dass sie für ‚Vater‘ und ‚Mutter‘ stärker die Eigenschaft ‚sehr schenkend‘ betont, bei ‚Gott‘ jedoch eher ‚etwas fordernd‘.

rungsstruktur‘. (vgl. www.kirche-jesu-christi.org/ueber-die-kirche/weitere-informationen-zu-kernthemen/die-kirche/die-kirche-stellt-sich-vor/die-kirche-heute/die-organisation/die-fuehrungsstruktur.html, 29.06.2007)

98 Im Hintergrund ist auch die Vorstellung eines ‚vorirdischen Lebens‘ bei Gott anzunehmen, zu dem ‚zurückzukehren‘, das Ziel des irdischen Lebens ist. (vgl. HLT 2007)

Sabrina hat zudem sieben Ambivalenzpaare eingetragen, also auf einer Skala zwei entgegengesetzte Eigenschaften zugleich angekreuzt: Besonders signifikant ist dies bei dem Eigenschaftspaar ‚vergebend – bestrafend‘ (für Mutter, Vater, Gott), bei ‚streng – mild‘ (für Mutter und Gott) und bei ‚Gott‘, den sie als ‚unklar‘ und ‚eindeutig‘ zugleich kennzeichnet.

Gebet. Beim Gebetsverständnis erscheint ihr alles ‚sehr wichtig‘ (jetzt auch das Händefalten), außer das Stillesein. Sie befürwortet erneut eine integrative Sicht. – Bei der Gebetshäufigkeit fügt Sabrina selbstständig noch eine Spalte ‚immer‘ hinzu, die sie dann bei den gegebenen Gelegenheiten nur noch von ‚häufig‘ unterscheidet.

Religiöser Einfluss. Bei dem, was ihre Vorstellungen von Gott und von Religion bestimmt hat, gibt sie an, ‚stark‘ von Oma und Opa sowie vom Religionsunterricht beeinflusst worden zu sein, von anderem Unterricht ‚gar nicht‘; ‚etwas‘ von Fernsehen, Büchern und Freundinnen/Freunden und anderen Personen. Dafür wiederum ‚sehr stark‘ von der Gemeindegruppe sowie Vater und Mutter.

Sätze über Gott. Die unterschiedlichen Aussagen aus Bibelerzählungen findet sie alle ‚sehr wichtig‘, außer die Aussage ‚Gott ist groß und mächtig und regiert die Welt‘. Diese ist ihr lediglich ‚wichtig‘.

Die Differenziale bestätigen in gewisser Hinsicht die Aussage aus der aktuellen Lebensmetapher, Gott sei fast schon wie ein ‚Familienmitglied‘. Nur dass Gott fordernder konnotiert wird. Das Wort Gott hat für sie ebenso ambivalente Eigenschaften wie sie sich in ihrer Beziehung zur Kirche abzeichnen (s. o.). Bei ‚Gott‘ zeigt sich sowohl Annahme in Vergebung und Milde wie auch gleichzeitig Strenge und Bestrafung. ‚Gott‘ ist für Sabrina klar erkennbar und doch auch wieder uneindeutig.

Zeugen diese Aussagen von einer dynamischen Gottesbeziehung, in der die ambivalenten Erfahrungen mit ihrer Kirche und ihrer Lebenswelt ‚aufgehoben‘ sind, oder ist ihr Gott nur eine davon abhängige Figur, die vielleicht mächtig ist, aber kein selbstständiges, souveränes Potenzial über die stark und sehr stark empfundenen religiösen und theologischen Einflussnehmer besitzt?

Hingegen hat sich Sabrinas Gebetspraxis offensichtlich gegenüber den letzten Untersuchungen weiter intensiviert.

Klasse 7

Lebenswelt (12,5)

Sabrinas Zeichnung trägt im Zentrum den bunten Schriftzug ‚Familie‘. Rundherum hat sie verschiedene Informationen zu ihrer Lebenswelt festgehalten und erzählt dazu.

Die Familie steht an erster Stelle: Sie wohnen in einem Haus und jeder hat sein eigenes Zimmer. Zusammen unternehmen sie Ausflüge in die Natur mit

Picknick und Spielen im Wald oder fahren Schlitten. auch den gemeinsamen Urlaub erwähnt sie. Ihr eigenes Musizieren (Klavier, Querflöte) ist in die Familie eingebunden. Sie übe jeden Tag, jetzt sogar gern, vor allem Querflöte. Alle singen gern und auch Papa, Mama und die Schwester spielen Klavier. Nur der große Bruder (20) ‚klinge‘ sich manchmal aus, weil er viel fürs Abi zu lernen habe und Wettkampfsport betreibe (Tischtennis). Er wolle in die Politik gehen.

Sabrina gehe außerdem gern Schwimmen (Schwimmunterricht) und trainiere schon seit einem Vierteljahr dreimal wöchentlich für den Triathlon. Sie habe nur montags frei, sonst immer Termine. Sie arbeite auch gern mit Papa zusammen im Garten. Die Familie hatte auch wieder Tiere: drei Hasen, wovon sie zwei weggeben mussten.

Sonntag sei ‚Spieletag‘ und vorher Gottesdienst von 9 bis 13 Uhr, einschließlich Sonntagsschule. Sie besuche jetzt die Klasse „junge Damen“ mit noch vier anderen Mädchen.

Gott sei für Sabrina ein „ein großer Teil meines Lebens“. Sie hole sich Mut und Kraft im Gebet: „Dann hab ich danach ein besseres Gefühl.“ Wenn sie unentschieden sei oder Probleme habe, die Wahrheit zu sagen, „dann gibt das mir dann [...] einen Ruck“ – „Dann ist es auch raus, und dadurch kann ich da auch ein bisschen Luft ablassen.“ – Früher habe sie ihre Eltern oft angeschrien. Während eine Ergotherapie weniger erfolgreich war, habe eine Spieltherapie geholfen. Sie habe sich schon besser im Griff. Ebenso die Beziehung zu ihren Geschwistern wie auch ihre Ausdauer sei besser geworden. – Doch „ich bin immer noch zu ungeduldig“. Sie schmeiße dann leicht alles hin, – „da will ich noch an mir arbeiten“.

Wichtig sei ihr, dass sie jetzt wieder auf ihre alte Schule gehe, denn auf der anderen habe sie keine richtigen Freunde gefunden. Eine Freundin nennt sie beim Namen.

Ihr Blatt wie auch ihre Wirklichkeit sind wesentlich von ihrer Familie bestimmt. Eltern und Kinder verbringen auch über direkt kirchenbezogene Aktivitäten viel Zeit miteinander. – Nur der Bruder scheint sich (schon) stärker darüber hinaus zu orientieren.⁹⁹ – Die Familie ist für Sabrina in jeglicher Hinsicht ein Übungsfeld, nicht nur musikalisch, sondern auch im Blick auf ihre Persönlichkeit. Doch offensichtlich hatte sich Sabrinas unkontrolliertes, emotionsgeladenes Verhalten so verstärkt, dass es allein durch die Familie nicht mehr tragbar war. Wie später von der Mutter zu erfahren ist, waren die Eltern aber mit in die Therapiestunden eingebunden. Es ist zudem anzunehmen, dass der intensive Sport für sie nicht nur religiös motiviert ist (Auftrag ‚Fitnessplan‘; vgl. HLT 2003, 12; 2002a, 4), sondern für ihr körperlich-seelisches Gleichgewicht auch spürbaren Ausgleich schafft.

Als bewusste Coping-Strategie nennt Sabrina nach wie vor das Gebet. Dort spürt sie selbst, dass sie ‚Luft ablassen‘ kann und Motivation erfährt.

99 Vgl. Positionierung zur Bibel Kl. 8 (Wiederholung) 14,11.

– Gründe für ihre Verhaltensprobleme kommen nicht zur Sprache. – Ich vermute aber weiterhin, dass neben Veranlagungen auch ihre kirchliche Sozialisation wesentlichen Anteil daran hat: Sabrina steht ständig unter einem konkreten Programm, das für sie eine verbindliche Glaubens- und Lebensrichtlinie im Alltag darstellt. Ab zwölf Jahren gehört sie, wie sie selbst sagt, zur Klasse der ‚jungen Damen‘, in die sie (wiederum in drei verschiedenen Stufen) bis in ihr Erwachsenenalter eingebunden ist. Hier gilt es besonders, „weibliche Tugenden heranzubilden“ (HLT 2002a, 1). Konkret heißt es: „Nutze deine Zeit bei den Jungen Damen, um dich vorzubereiten, die heiligen Handlungen des Tempels zu empfangen, eine glaubenstreue Ehefrau und Mutter zu sein und um das Zuhause und die Familie zu stärken.“ (ebd.)

Das Programm, das sie dahin führen soll, heißt „Mein Fortschritt“ und führt zu sieben Abzeichen und letztlich einer ‚Leistungsurkunde‘ in den Kategorien Glaube, Göttliches Wesen, Selbstwertgefühl, Wissenserwerb, Eigenverantwortung, Gute Werke und Redlichkeit. Das sind gleichzeitig die sieben Tugenden der ‚Jungen Damen‘. (vgl. ebd. 5) Sie sind verknüpft mit den Grundsätzen ‚Für eine starke Jugend‘, die vom obersten Gremium der HLT als Leitlinie für die jungen Leute proklamiert wurde. (vgl. HLT 2002; in Kurzform HLT 2002a, 2–4) Darin sind 18 Themengebiete behandelt, die eigentlich jeden Bereich und jede Situation besonders des jugendlichen Lebens einbeziehen:

Entscheidungsfreiheit und Rechenschaftspflicht: „Entscheide dich für Rechtschaffenheit und Glücklichkeit, in welchen Verhältnissen du auch leben magst. Übernimm die Verantwortung für deine Entscheidungen. Entwickle deine Fähigkeiten und Talente und verwende sie zum Guten. Vermeide Trägheit und sei bereit, hart zu arbeiten.“

Dankbarkeit: „Sei dankbar bei allem, was du tust und sagst. Danke Gott für deine Segnungen und bedanke dich bei denen, die dir helfen.“

Ausbildung: „Bereite dich darauf vor, in der Welt Positives zu bewirken. Bemüh dich um eine Ausbildung und lerne mit Begeisterung. Nimm am Seminar teil.“

Familie: „Trag deinen Teil zu einem glücklichen Zuhause bei. Ehre deine Eltern und stärke deine Beziehung zu deinen Geschwistern.“

Freunde: „Such dir Freunde, die die gleichen hohen Maßstäbe haben wie du. Handle jedermann freundlich und respektvoll. Lade Freunde, die anderen Religionsgemeinschaften angehören, zu Aktivitäten der Kirche ein. Bemüh dich um Neuebekehrte und Mitglieder, die weniger aktiv sind.“

Kleidung und äußere Erscheinung: „Kleide dich anständig – aus Respekt vor Gott und aus Selbstachtung. Senke bei keinem Anlass deinen Maßstab bezüglich der Kleidung. Entstelle deinen Körper nicht mit Tätowierungen oder Body-Piercings.“

- Unterhaltung und Medien: „Such dir Unterhaltung aus, die dich erbaut. Vermeide alles, was irgendwie vulgär, unsittlich, gewalttätig oder pornografisch ist. Halte an den Maßstäben Gottes fest.“
- Musik und Tanz: „Hör dir Musik an, die dich dem himmlischen Vater näher bringt. Hör dir keine Musik an, die zu unmoralischem Verhalten anregt, Gewalt verherrlicht oder eine rohe Sprache verwendet. Tanze nicht zu eng und enthalte dich aufreizender Bewegungen.“
- Sprache: „Verwende Wörter, die andere erbauen, erheben und erfreuen. Verwende den Namen Gottes und Jesu Christi mit Ehrfurcht und Respekt. Fluche nicht und verwende keine vulgären, groben Redensweisen oder Gesten.“
- Verabredungen: „Geh frühestens mit 16 Jahren mit jemandem aus. Geh nur mit jemandem aus, der hohe Maßstäbe hat. Deine ersten Verabredungen solltest du in einer Gruppe haben oder zumindest zu viert. Plane Aktivitäten, bei denen der Geist des Herrn dir nahe bleiben kann.“
- Sexuelle Reinheit: „Halte dich in sexueller Hinsicht rein. Geh keine vorehelichen sexuellen Beziehungen ein. Beteilige dich nicht an Gesprächen oder Aktivitäten, die sexuelle Gefühle wecken. Beteilige dich nicht an gleichgeschlechtlichen Aktivitäten. Such Hilfe, wenn du einer Vergewaltigung, Inzest oder sonstigem sexuellem Missbrauch zum Opfer gefallen bist.“
- Umkehr: „Durch das Sühnopfer des Erretters kannst du Vergebung erlangen und von deinen Sünden eingewaschen werden, wenn du Umkehr übst. Bekenne deine Sünden dem Herrn und denen, denen du Unrecht getan hast. Wenn du eine schwere Sünde begangen hast, musst du sie auch deinem Bischof bekennen.“
- Ehrlichkeit: „Sei dir selbst und auch anderen und dem Herrn gegenüber ehrlich. Rede dir nicht ein, dass Unehrlichkeit richtig sei.“
- Verhalten am Sonntag: „Nutze den Sabbat dazu, den Herrn zu verehren, in die Kirche zu gehen, mit der Familie zusammen zu sein und anderen zu helfen. Such am Sabbat nicht nach Vergnügungen und gib auch kein Geld aus. Arbeite sonntags möglichst nicht.“
- Zehnter und Opfergaben: „Zahle den Zehnten voll und bereitwillig. Nimm an der Zehntenerklärung teil. Befolge das Gesetz des Fastens.“
- Körperliche Gesundheit: „Halte das Wort der Weisheit. Ernähre dich gesund, treib regelmäßigen Sport und Sorge für ausreichend Schlaf. Nimm weder Drogen noch Alkohol, Kaffee, Schwarztee oder Tabakwaren zu dir. Missbrauche weder rezeptpflichtige noch frei erhältliche Medikamente.“
- Dienst am Nächsten: „Diene anderen in deinen Aufgaben in der Kirche, zu Hause, in der Schule und im Gemeinwesen. Trachte jeden Tag nach der Führung durch den Heiligen Geist, um zu erkennen, wem du dienen und wessen Bedürfnisse du erfüllen kannst.“
- Im Glauben vorangehen: „Sei dem Herrn und seiner Kirche treu. Bete regelmäßig im Stillen und lies die Schriften. Halte deine Bündnisse und hör auf die Eingebungen des Geistes. Der Herr wird dir helfen, deine Prüfungen und Herausforderungen zu bestehen.“ (ebd.)

Bei einer den sieben Tugenden und diesen 18 Grundsätzen gemäßen Lebensweise berechtigt auch dieses Programm – falls sie nach einem ‚Interview‘ mit einem hochrangigen Kirchenvertreter, bestimmten Erfahrungen und Projekten, dem Führen eines Tagebuches und dem Ablegen eines schriftlichen ‚Zeugnisses‘ für würdig befunden wurde – zur ‚Auszeichnung für die Junge Dame‘ (ähnlich wie bei der Auszeichnung ‚Glaube an Gott‘). (vgl. HLT 2002a, 7f.)

Zwar ist inhaltlich gegen viele der Grundsätze nichts einzuwenden, doch ist die imperativische Verbindlichkeit des Verhaltenskatalogs und die Zweckgebundenheit allen Bemühens auf religiöse Leistungsziele hin doch stark zu hinterfragen!¹⁰⁰ – Selbst wenn Worte wie ‚Entscheidungsfreiheit‘ und ‚Eigenverantwortung‘ immer wieder zu lesen sind, so frage ich mich, wo diese Art von religiöser Sozialisation noch irgendwelche individuellen Freiräume offenlässt für persönliche Erfahrungen und Entfaltungen in einer vielgestaltigen Wirklichkeit. Auch das Wort ‚Selbstwertgefühl‘ wirkt vor diesem Hintergrund unglaublich. Denn alles, was für Jugendliche irgendwie Individualität ausdrücken könnte, ist im Programm erfasst, – selbst Kleidungsstil, Musikgeschmack und Freundschaften!

Wie wird Sabrina *ihr* Programm weiter meistern?

Klasse 8

Lebensmetapher (13,2)

Auf einer alten Zeitung als Unterlage baut Sabrina „eine kleine Insel“ aus Tonmaterial, das sie in dünnen Schichten unregelmäßig auf dem Papier verstreicht. Ihre Gestaltung hat so keine klar umrissene Begrenzung. Es sei auch total egal, auf welchem Boden es sei. Sie denkt an Wasser und Strand. Die Fußschablonen, die sie auf die Insel zulaufen lässt, „bedeuten einfach, dass ich überall hingehen möchte gerne, viel reisen möchte“.

¹⁰⁰ Die ‚eigene Leistung‘ wird aus Sicht der HLT relativ hoch bewertet. Auf ihrer offiziellen Seite findet man entsprechende Hinweise unter der Rubrik ‚Sinn des Lebens‘ > ‚Wie kann ich glücklicher werden?‘ > ‚Die eigene Leistung‘; ‚Wenn man etwas Anständiges leistet, ist das befriedigend und beglückend. [...] Ihre Leistungen verhelfen Ihnen höchstwahrscheinlich dann zu dauerhaftem Glück, wenn Sie bestrebt sind, anderen ein Segen zu sein.“ – Hingegen klingt auf dieser Seite nicht einmal der Intention nach der Begriff der Rechtfertigung an, der auch sonst auf dem gesamten Seitenkomplex nicht zu finden ist. Stattdessen heißt es unter der Überschrift ‚Glücklich ist man, wenn man weiß, dass Gott dem Leben einen Sinn verliehen hat‘: „Sie können zu Stufen werden, die Sie Ihrem himmlischen Vater näher bringen.“ (vgl. www.kirche-jesu-christi.org/ueber-die-kirche/weitere-informationen-zu-kernthemen/[...], 03.07.2007)

Im Hintergrund und in der Mitte der Insel stehen eine bunte Glasscheibe, die einen Sonnenuntergang andeuten soll, und ein gläserner, bunter Stein, umrankt von grünem Farn und einer Feder. Sie mag Natur und sei gern am Strand. Dort baue sie auch gleich etwas aus Dingen, die sie da finde. Sabrina will damit aber auch ihre Liebe zur Kunst ausdrücken. Die Fotodose zeige, dass sie jetzt auch sehr gern fotografiere.

Zu dem Licht in Fischform, der wie gestrandet an der Insel liegt, sagt sie, sie liebe halt Tiere und so ein kleines Licht im Herzen brauche sie oft. – In dem Ton steckt ein Schlüssel: „Ich bin eigentlich offen für jeden, und jeder, der kommt zu meinem Haus, kann auch meine Tür aufschließen.“ – Dann ergänzt sie: „Also der Fisch ist ja auch so eine Art Symbol für Jesus damals bei den Juden auch gewesen. Und ich bin ja auch Gläubige oder das ist halt auch noch so, – das hilft mir auch immer so. Das gibt mir auch Hoffnung.“

Als sie danach gefragt wird, ob sie Zusammenhänge sehe zwischen den Fragestellungen zu den Gottes- bzw. Lebensmetaphern, antwortet sie: „Also für mich wäre es zusammenhängend, weil ich halt auch gläubig bin. Und in meinem Leben [...] auch merk, den Glauben. – Und [...] ich lebe ja auch danach. – Und ich denke da halt, darauf baut sich mein Leben auch auf, auf dem Glauben, und ich denke, daher ist Gott auch so ähnlich wie z.B. mein Leben. Und deswegen wäre mein Leben so ähnlich wie Gott. So wie ich mir Gott vorstelle, versuche ich so zu leben. [...] Das wäre für Gläubige mit drin. Ich denke, für Ungläubige wäre es zum Beispiel eine ganz andere Fragestellung.“

Sabrinas Insel wirkt nicht wie eine typische Urlauberinsel, sie sieht nach Abenteuer aus, wild, verwachsen, mit kleinen Schätzen – eine kleine romantische Naturidylle mit Sonnenuntergang. Die Füße, die darauf zu führen, erinnern eher an Robinson Crusoe bzw. Individualtourismus als an einen ‚last minute‘-Flug. Das Ziel ist kein bestimmtes, vorgegebenes, sondern könnte ‚überall‘ liegen.

Sabrina erwähnt in diesem Gespräch nicht ihre Kirche oder die Gemeinde. Auch der Fisch bzw. das Licht erhält zunächst die allgemeine Bedeutung eines Lichtes im Herzen, das sie brauche. – Interessant finde ich auch Sabrinas Äußerung über ihre eigentliche Offenheit für jeden, der in ihr Haus kommen möchte. Das Haus scheint sie auf ihre Person zu beziehen, nicht auf eine Institution, und die Offenheit klingt nach Unvoreingenommenheit. – Ist das ihr Wunsch? Wüsste sie, dass Andere vorbehaltlos zu ihr finden könnten? Zu wem findet sie denn? Erwartet sie andere Menschen auf ihrer ‚Insel‘?

Erst in der zweiten Hälfte des Gesprächs erwähnt sie ihren Glauben, ausgehend von dem Fisch-Symbol. Die Äußerung „das ist halt auch noch so“ nimmt den restlichen Aussagen etwas von der strahlenden Überzeugungskraft. Vielmehr klingt es etwas ‚abgespult‘. – Dennoch reflektiert Sabrina sehr klar die Zusammenhänge zwischen ihrer Gottes- und

Lebenseinstellung, allerdings ohne dabei die starke kirchliche Vermittelt-heit ihres Glaubens in Betracht zu ziehen. – Nach dieser Lebensmetapher steht ihr Gott also für die Sehnsucht, Neues zu entdecken. Dieser Gott weist damit über das Bestehende hinaus! – Sabrinas Selbstbezeichnung als ‚Gläubige‘ und die davon klar geschiedene Betitelung der anderen als ‚Ungläubige‘ lässt m. E. das kirchliche Denken aber noch deutlich anklingen. – Aus dieser Einstellung betrachtet scheint es, als sei die Offenheit, mit der sie sich darstellt, noch mehr als ein Wunsch anzusehen.

Der Strand und das Meer sind für Sabrina offenbar ein Ort, an dem sie ganz für sich sein und ihrer Kreativität freien Lauf lassen kann. Bislang hatte sie so etwas noch nicht erwähnt. Durch ihr erwachtes Interesse für Kunst und das Fotografieren kann sie vielleicht ein Stück ihres Wunsches nach Offenheit wie auch ihrer Sehnsucht nach individueller Welterkundu-ng verwirklichen. Ich sehe darin Bewegungen in Sabrinas Persönlich-keit, mit denen sie (zumindest in Gedanken) einmal etwas aus dem vorge-gebenen Kurs heraussteuert, hin auf das von ihr hier ins Visier genommene Eiland. Ihr Gott, wenn sie ihn als in ihr Leben integriert ansieht, wäre dabei als die sie treibende und tragende Motivation zu verstehen. Aber das sagt sie nicht explizit.

Klappfigur (ebd.)

Auf der Außenseite der Figur kommt zum Ausdruck, was Sabrina denkt, wie an-dere sie einschätzen (vermeinte Außenwirkung): Die Freundinnen fänden sie manchmal zickig und ein bisschen nervig; für die Mutter sei sie ein freundlicher Mensch; für Papa unordentlich; für den Trainer sei sie gemütlich und die Lehrer dächten bestimmt, sie sei nicht fleißig genug. Für eine Freundin aus der Gemein-de sei sie ein offener Mensch.

Die bunte Innenseite soll zeigen, wie sich Sabrina selbst empfindet, bzw. welche Idee sie von sich habe: „Also ich denke, ich bin ein sehr freundlicher Mensch, deswegen auch die gelbe Farbe.“ Das Orange im Kopfbereich stehe für ihr Offenheit und das Rot für ‚liebevoll‘. Sie versuche, „andere Leute [zu] akzep-tieren, so wie sie sind“.

Der Oberkörper ihrer Figur trägt ein silbernes Schnipsel, denn sie sei „an sich [...] eigentlich für alles offen und (...?) bin ich zu haben“. Sie lasse sich aber auch leicht überreden, irgendwo mitzumachen, auch wenn sie vorher keine Lust dazu hatte. Dafür stehe auch das Weiße neben seiner Bedeutung für ihre Offenheit für andere Menschen und Kulturen.

Das Blaue symbolisiere für sie das Meer, sie sei gern am Meer. – Das schwarze Schnipsel soll ausdrücken, dass sie recht ungeduldig sei und auch unordentlich.

Die grünen Schnipsel stünden für Liebe.

Im Kopfbereich empfindet sich Sabrina selbst so, wie sie sich auch in ihrer Lebensmetapher zu sein wünscht: freundlich (wie die Mutter es auch sage), liebevoll und vor allem offen und tolerant. (Auf das goldene Schnipsel an dem mutmaßlichen Mund der Figur geht sie nicht näher ein.)

Während ihre Klassenkameradinnen eher fänden, sie sei manchmal etwas zickig und nervig, also eher eigen, meint Sabrina, aus der Sicht einer Gemeinde-Freundin die offenen Eigenschaften bestätigt zu bekommen. Wahrscheinlich ist sie für ihre Glaubensgeschwister tatsächlich eine sehr offene, nach außen gerichtete Person, die vielleicht sogar mehr an der Welt der Nicht-Mormonen partizipiert, als es geboten ist. Dafür sprechen zumindest die Äußerungen, sie lasse sich leicht überreden, irgendwo mitzumachen oder dass sie ihren Willen (im Vergleich zu gewissen Ansprüchen) als schwach einschätzt. (vgl. nachfolgende *Positionierung* und *Lebenswelt Kl. 5 [10,11]*) – Ohne hier auf eine bestimmte Farbsymbolik zu referieren, kann man sagen, dass Sabrina das Silberne und Weiße auf dem Oberkörper der Figur selbst sehr ambivalent deutet, nämlich als Offenheit für Andere(s) und gleichzeitig als – man könnte sagen: ‚Farblosigkeit‘ im Sinne der selbsttestierten Willensschwäche gegenüber diversen Angeboten.

Genaugenommen fehlt dem Schwarz im Bauchbereich auch jede Farbe. Hier liegen weitere Schwächen, denen sie jedoch nichts Gutes mehr abgewinnen kann: der Ungeduld und Unordentlichkeit, die sie von ihrem Vater bestätigt zu bekommen meint; hier ließe sich auch die (tatsächliche oder vermeinte?) Einschätzung der Lehrer einkleben, sie sei nicht fleißig genug. – Hier unten ist aber auch der Bereich, wo sie gern mit sich allein ist: am Meer.

Interessant erscheint mir gerade im Gegensatz zur Einschätzung des Vaters und der Lehrer die Sicht, die Sabrina von ihrem Trainer angibt: Sie sei gemütlich. Obwohl das gar nicht zu ihren Sportarten (Triathlon!) passt, klingt es doch, als höre sie aus dem Munde ihres Trainers eine freundliche Akzeptanz für ihr So-Sein. Vielleicht nimmt er eine Schwäche von ihr – etwa langsamer zu sein als die anderen –, ohne den Leistungsdruck zu erhöhen, hin.

Positionierung zu Gottessymbolen (ebd.)

Das Mädchen positioniert alle Gottessymbole dicht um sich, – außer das für Energie (Feuerzeug): „So ein bisschen ist es schon die Energie für mein Leben, aber nicht so doll.“ – Am nächsten steht sie an der Kerze, dem Lichtsymbol. Sie begründet das mit der Hilfe zum Entscheiden in vielen Lebenssituationen und bejaht, Gott sei da wie ein inneres Licht, das den Wege zeige. – Ähnlich fühlt sie sich der ‚inneren Stimme‘ (Klangschale) nah, „wenn ich mal Rat brauch oder so,

das muss da nicht in Form einer Stimme sein, aber dass mir da irgendwas als Gedankenblitz oder so kommt.“ Aber auch, um diese innere Stimme zu fragen, wenn ihr Wille zu schwach sei und sie Probleme habe.

Bei den personalen Symbolen bevorzugt sie die ‚Mutter Erde‘ (Matrioschka), weil sie ‚ihm‘ – wie einer Mutter – alles erzählen könne beim Beten.

Die Liebe (rotes Netz mit Engel) verbindet sie allgemein mit Gott; in manchen Situationen spürt sie sie aber auch, „wie wenn man so ..., als wenn mein Herz brennt.“ – „Das ist dann immer so, [...] wenn ich halt mal was Falsches gemacht habe, dann fühl ich mich auch schlecht, oder dann denk ich, ich bin ..., die^[101] sind mir nicht so nah“.

Zur Positionierung für die Mutterfigur sagt sie: „Ja, bei ihr steht der ‚Vater im Himmel‘ [Figur auf Podest] nicht so im Vordergrund, – sondern eher die Mutter[figur]. [...] Denn ich denke, dass sie ihr auch mehr [...] ihr das Herz ausschütten könnte so.“

Für den Vater stellt sie wiederum die Vaterfigur näher als die Matrioschka „weil ich denke, er hat zu seinem Vater auch immer einen besseren Bezug gehabt“. Die Liebe habe er von ihrer Mutter kennengelernt. Der Energiequelle sei ihr Vater sehr nahe, weil sie denkt, dass er aus Gott viel Energie schöpfen und Kraft holen könne.

Das Gottessymbol für Energie wird am wenigsten von Sabrinas Erfahrung getragen. Das sagt sie auch gleich zu Beginn, schließlich ist das auch das Auffälligste an ihrer ersten Positionierung dieser Art. – Vor dem Hintergrund der anderen Dokumente dieser Untersuchung (wie auch dem Programm ‚Mein Fortschritt‘, s.o.) wird der Eindruck bestärkt, dass ihre Lebensenergie, die Antriebe, die sie verspürt, in ihrer derzeitigen Situation nicht zuerst von ihrem Gottesglauben – respektive ihrer Kirche – ausgehen, im Gegenteil. (Diese Energie vermutet sie eher bei ihrem Vater.)

Von der religiösen Warte aus nimmt sie eher ihren schwachen Willen wahr, der durch Licht und innere Stimme an Erleuchtung und Wegweisung in Situationen bedarf, wo sie vor die Entscheidung gestellt ist. Nicht selten dürfte sie in solchen Situationen auch davor stehen, zwischen korrektem (kirchlichem) Verhalten und ihrer ‚Offenheit‘ bzw. Neugier für Anderes zu ‚wählen‘ – oder: sich hin- und herreißen zu lassen.

Seltsam ambivalent erscheint auch ihr Kommentar zu dem Liebessymbol: Sie fühlt so etwas wie Liebe (auch im Hinblick auf Gott?!), aber das Brennen erscheint auch wie eine Art schlechtes Gewissen, wenn sie etwas ‚Falsches‘ getan hat, verbunden mit dem Eindruck von Ferne (der Liebe Gottes?).

101 Bezug unklar.

Ihr Gebetsverhalten und vielleicht noch vielmehr ihre Beziehung zur Mutter spiegeln sich in dem weiblich konnotierten Gottessymbol wider, das sie dem ‚Vater im Himmel‘ vorzieht. ‚Sein Herz ausschütten‘ ist das Kriterium dieser Seite Gottes. Das kann sie wahrscheinlich nur bei der Mutter. (vgl. *Fragebogen Kl. 5* [10,10]; nachfolgende *Positionierung* 13,7) – Ganz ähnlich denkt sie von ihrer Mutter selbst, während sie das männliche Gottessymbol für ihren Vater wiederum mit der besseren Beziehung zu seinem Vater in Verbindung bringt. (Sabrinas Ansicht nach wurde ihm Gott als Liebe weniger von seinen Eltern, sondern erst durch seine Frau vermittelt.)

Dass Sabrina für sich das weibliche Gottessymbol bevorzugt, ist vor allem auch deshalb so spannend, weil nach Weise der HLT jedes Gebet mit der Anrede ‚Himmlischer Vater‘ (oder ‚Vater im Himmel‘) einsetzt und mit ‚Im Namen Jesus Christi, Amen‘ beendet wird.¹⁰² Auch sonst sind die offiziellen Gottesvorstellungen, wie bereits erwähnt, deutlich (teils anthropomorphen) maskulinen Charakters. – Das Verhältnis zur Mutter bzw. ihr individuelles Gottesverhältnis scheint in diesem Fall das kirchenoffizielle Bild zu überlagern bzw. für sie zu bereichern.

Der Gesamteindruck dieser Untersuchung (13,2) beschreibt sie m. E. selbst treffend mit dem, was sie zu dem Schlüssel auf ihrer Insel sagt. Sie zeigt oder wünscht sich damit zumindest eine Offenheit, mit der sie indirekt – vielleicht mehr als es ihr gerade bewusst ist – die Grenzen ihrer kirchlichen Sozialisation hinterfragt.

Lebensmetapher (13,7)

Ihre Lebensmetapher zeigt diesmal ein Ensemble, in dem Sabrina teils bekannte, teils neue Gegenstände lose zusammengestellt hat. Im Mittelpunkt steht eine Glasscheibe mit einer Sonne drauf und einem Spiegel dahinter. – Wieder betont sie, wie sehr ihr Licht wichtig sei. Der Spiegel sei „halt dafür da, um das, was die Sonne ausstrahlt, zu reflektieren auf alle Menschen“.

Dann spricht sie von dem Herz, das an der Spitze ihrer Gestaltung angebracht ist: „Das ist für mich die Liebe, [...] – nicht nur so Liebe so zu einem bestimmten Menschen, sondern auch die Liebe zu Gott“. – Der Fisch ist zuerst Symbol für Jesus. Der sei ihr auch ganz wichtig, denn „ich bin ja auch getauft. Und ich glaube ja auch daran; [...] – also diese Kerze brennt ja auch“. Dieses

102 Vgl. HLT 2007, 16; www.kirche-jesu-christi.org/ueber-die-kirche/weitere-informationen-zu-kernthemen/das-wesen-gottes/gott-unser-himmlischer-vater/kann-ich-mit-gott-sprechen/beantwortet-gott-gebete/was-bedeutet-glaube-an-gott/wie-man-eine-antwort-auf-ein-gebet-bekommt/grundbausteine-des-gebets.html, 03.07.2007; Eine gleiche Anrede und gleicher Schluss bestätigt auch Sabrinas Mutter im Gespräch.

Licht erleuchte ihr den Weg, wenn sie nicht weiter wisse. Dann bete sie und die Antwort komme dann "meistens in Form von Gefühlen" oder sie lese irgendwo etwas. Wenn sie beispielsweise den Schlüssel verlegt habe, dann bete sie, warte zehn Minuten und dann bekomme sie „irgendein Gefühl, dass ich da hingehen soll, dass ich da gucken soll“.

Die Muschel zeigt (wie die große Blume und der Zapfen) ihre Naturverbundenheit, und dass sie nach wie vor gern am Strand spazieren gehe und dort mit Naturmaterialien auch gern etwas baue.

Die Glocke steht dafür, „dass ich gerne in die Kirche geh, und dass ich sonntags immer die Kirchenglocken [einer benachbarten Kirche] höre.“

Das Armband sei ein ‚Freundschaftsarmband‘, das sie für Freunde hingelegt habe: „Mir sind Freunde sehr wichtig, denn ich denke, ohne Freunde könnte ich Vieles nicht so schaffen, wie ich es schaffe“. Die Freunde würden ihr halt auch viel helfen. Sie habe viele Freunde an ihrer Schule, aber auch in der Kirche. – Später im Gespräch erzählt sie, dass sie das wirklich gut finde, denn „es gab auch Zeiten, wo ich gar keine Freunde hatte. – Aber ich bin froh, dass ich jetzt so gute Freunde gefunden habe, die auch immer zu mir halten. – Egal was ist.“ – Als Erklärung dafür, dass das damals nicht so war, denkt sie, „dass ich vielleicht früher ein bisschen komisch war auch. Halt anders, [...] – weil die meisten heutzutage, die Jugendlichen glauben ja nicht mehr an Gott. – Ähm, dass die das nicht wirklich akzeptiert haben. Daran lag es auch. – Die dachten, oh, die sitzt sonntags in der Kirche, und dann können wir da nichts machen. Das ist ja langweilig.“ – Das sei jetzt kein Problem mehr. Sie bejaht, den Eindruck zu haben, jetzt von den Mädchen an ihrer Schule akzeptiert zu werden.

In ihrer Beschreibung sagt sie auch etwas zu dem abgebrochenen Flaschenhals: Sie sammle Flaschen für ihr Leben gern; – „ich bin ein Glasfan“.

Dann kommt sie auf den Zollstock zu sprechen. Sie habe sich überlegt, „unsere Kirche hat ja Tempel, und unsere Tempel haben sehr hohe Türme“. – Der Tempel sei ein sehr schöner Ort, wo sie gern hingehge und sich geborgen fühle. Der nächste Tempel sei in Freiberg bei Dresden. Sie sei schon öfter dagewesen. Die Atmosphäre habe sie beeindruckt: „Alle Leute sind freundlich zueinander, und diese Tempel, die sind alle ganz weiß, und die strahlen eine gewisse Wärme auch aus; – und so Licht. [...] der liegt auf einem Berg, und wenn man diesen Berg so hochsteigt, und dann strahlt er sofort heraus.“ Der Turm sei dafür, dass alle Menschen den Tempel sehen können. – In den Tempel dürfe nicht jeder rein, nur die Getauften und dann auch erst ab Zwölf. (Warum das so wichtig sei, dass die getauft sein müssen?) – „Ähm, weil man dort drinnen Dienste für Verstorbene tut. Da kann man sozusagen Ahnenforschung betreiben vorher, und da kann man seine eigenen Namen, die man gefunden hat, mit zum Tempel bringen. Und dort kann man dann sich für seine Vorfahren taufen lassen.“ – Sabrina beschreibt das große Taufbecken und in Umrissen den Ablauf dieser Taufen. Sie habe das auch schon mal gemacht und das Gefühl sei „ein sehr schönes, weil ich, also ich hab das für meine, also für meine Vorfahren gemacht, und das ist wirklich sehr schön, weil man es auch weiß, dass die jetzt auch die Möglichkeit haben können, in den Himmel zu kommen, weil sie, weil die meisten meiner Vorfahren davon nichts wussten, oder auch nicht wollten.“ – Auf diese Weise hat ihre Familie schon ihre Vorfahren bis etwa ins 16. Jahrhundert erreicht.

Auf Nachfrage, woher ihre Kirche diese Idee zur Verstorbenenentaufe habe, erzählt sie vom Buch Mormon – „das ist ja noch ein weiterer Zeuge für Jesus Christus“ – und von der ‚Wiederherstellung‘ der Kirche: „1808 ist sie, glaub ich, wiederhergestellt. Ja, irgendwie so. 1708 oder irgendwie so. Ich weiß es nicht mehr genau.“¹⁰³ und auch von den Offenbarungen an den Propheten J. Smith.

Im Rückblick auf ihre Entwicklung bestätigt sie hier, wie froh sie ist, Freunde gefunden zu haben, die sie so akzeptieren (s.o.) und dass sie sich jetzt auch wieder in ihrem Glauben gestärkt fühlt: „Na ja, es gab Zeiten, wo bei mir halt der Glaube nicht ganz so stark war, und wo ich halt auch ziemlich stark gezweifelt hab. Und bin ich halt froh, dass es so weit gekommen ist, dass ich wieder Glauben hab.“ (Was das Problem gewesen sei?) – „Na ja, weil ich dachte, Gott hilft mir bestimmt und Gott steht mir immer bei. Und als ich aber keine Freunde mehr hatte, dachte ich, irgendwie muss es ja vielleicht doch an dem Glauben liegen. – Und da war ich halt (...?)“ – (Und da habe sie dann gedacht, vielleicht gibt es ihn gar nicht?!) – „Ja.“ Heute denkt sie, „wenn man wirklich daran glaubt, dass man Hilfe bekommt von Gott, dann bekommt man sie auch“. – Daraufhin erzählt sie eine familiäre Gebetserfahrung, wo sie zu Weihnachten, als es ihnen finanziell wirklich nicht so gut ging, unerwarteterweise einen Scheck von 1.000,- Mark überreicht bekommen haben. – Das sei weder ein Wunder noch Zufall, sondern ‚Gottes Hilfe‘ gewesen. Sie bejaht den Impuls von I, dass es sich hier um je verschiedene Deutungen handelt.

Zum Schluss wird sie gefragt, welche Sachen sie gerade nicht so an sich mag. – „Ähm ich bin ziemlich maulig; – wenn mir mal nur die kleinste Sache [...] nicht passt, dann werd ich richtig sauer oder so, das hat meistens mit meinen Eltern zu tun, dann streiten wir uns auch lange, bis ich dann meinen Willen kriege. Ich hab die Angewohnheit, dass ich immer meinen Willen durchsetzen muss.“ Sie bejaht und beklagt ihre Starrköpfigkeit und fehlende Kompromissbereitschaft.

Das mit dem Lügen habe sich aber gebessert. – „Na ja, ich denke, dass es vielleicht daran lag, dass ich ähm, dass ich mehr hm, vielleicht dass ich mehr Aufsehen haben wollte oder so; dass mehr Leute sozusagen mich sehen oder so; [...] – dass ich auch Zuversicht kriege von denen, – [...] dass ich besser akzeptiert werde“. – Deutlich bejaht sie, dass sie diese Akzeptanz jetzt von ihren Freunden erfahre und deshalb nicht mehr lügen müsse.

Am Ende des gesamten Gesprächs (nach der Positionierung) wird sie nach ihren Erinnerungen an frühere Gestaltungen gefragt. Sie weiß noch einzelne Elemente (Glas, Fußstapfen, Fischkerze aus der letzten Metapher), aber zur Bedeutung fällt ihr nur ihre Naturliebe und das Christussymbol ein. Zur Lebensmetapher Kl. 5 (11,10) deutet sie das Feuerzeug als Licht und die blauen Glasscherben „so als Schutz, als Schutz für mich“. Zur Gottesmetapher Kl. 5 (10,10) fällt ihr nur noch „irgendwas mit Musik“ ein, „Glocken, keine Ahnung“. Davor verblassen ihre Erinnerungen („Ist ja schon alt.“), außer dass sie sehr naturlieb gewesen sei und dass sie damals meinte, Gott sei ‚wie Natur‘, aber auch in Form von Menschen auftrete, deshalb auch „das Männekiken“ in ihrer ersten Metapher.

103 Die korrekte Antwort wäre 1830 gewesen. (www.kirche-jesu-christi.org/ueber-die-kirche/geschichte.html, 03.07.2007)

Sabrinas Ensemble strahlt schon allein durch die Farbzusammenstellung Wärme und Harmonie aus. Das Sonnenmotiv auf der Glasscheibe unterstreicht das nur. Auch sie wünscht sich offensichtlich eine solche Ausstrahlung auf andere Menschen. – Freilich sticht der dunkelblaue Flaschenhals farblich und in seiner Abgebrochenheit etwas heraus. Er erinnert an die Glasspitzen der ersten *Lebensmetapher aus Kl. 6 (11,10)*. Dass sie dieses Material fasziniert, sagt sie selbst – warum das so ist, wird dabei nicht deutlich. Damals verband sie Schutz und Verletzung gleichzeitig damit. – Heute erinnert sie nur noch den Schutz! – Aber dass ihr Glaube und damit ihre Mitgliedschaft bei den HLT damals auch mit sozialer Isolation zu tun hatten und mit starken Zweifeln auch an Gott verbunden waren, reflektiert sie in diesem (sehr langen) Gespräch so deutlich wie nie zuvor. – Vielleicht ist es in jeglicher Hinsicht die Verschiedenfarbigkeit und Ambivalenz des Glasmaterials, durch die sie diese Empfindung ausdrücken kann.

Das Liebessymbol (Herz) ist für sie nicht nur theologisch bestimmt, sondern scheint zumindest auch durch reale Freundschaften gedeckt zu sein. Diese freundschaftlichen Beziehungen, vor allem zu Mädchen aus ihrer Schule, sind für Sabrina eine neue, tragende und heilende Erfahrung! Das schlägt sich deutlich in der Akzeptanz nieder, die sie erfährt und durch die sie endlich das Problem des Lügens bewältigen konnte. – Hier bestätigt sie auch selbst die Vermutung, dass das Vortäuschen falscher Tatsachen oft aus Mangel an Anerkennung ihrer (als defizitär erfahrenen) Leistungen geschah.

Sabrinas Beziehung zu ihrer Kirche ist durch neue tiefe Eindrücke geprägt: die ersten Besuche im Freiburger Tempel mit Verstorbenentaufen.¹⁰⁴ Sabrina erzählt von diesem in der Christenheit weitgehend einzigartigen Ritual mit großer Begeisterung. Es ist anzunehmen, dass eine solche ‚Tempelfahrt‘ kollektiv stark verbindet, also auch das Zugehörigkeitsgefühl zur Familie und der Gemeinschaft der ‚Heiligen‘ durch den Eventcharakter einer solchen besonderen Veranstaltung festigt, – gerade unter Teenagern, für die jetzt viele andere Möglichkeiten der Identifikation in den Blick kommen. Der historische Hintergrund des Rituals spielt dabei offensichtlich weniger eine Rolle. Im Vordergrund steht ein ‚schönes Gefühl‘.

104 In dem Programm ‚Mein Fortschritt‘ ergeht der Auftrag: „Setze dich mit deiner Familie zusammen, um die Namen einiger verstorbener Verwandter festzuhalten, die nicht der Kirche angehört haben. Stelle ihre Geburts- und Todesdaten fest und reiche ihre Namen beim Tempel ein. Hilf mit, eine Tempelfahrt zu planen und lasse dich für diese Verwandten taufen.“ (HLT 2002a, 51)

Auch beim Beten erhält sie ihre Antworten, Wegweisung und Ideen meistens auf emotionale Weise.¹⁰⁵ Sie erinnert sich aber auch an das Erlebnis mit dem Scheck als Hilfe Gottes, die dem Gebet der Familie folgte. Dabei ist sie sich durchaus der Deutebedürftigkeit dieses Zusammenhangs bewusst.

So sehr sich hier das Beten als Ressource erweist, noch dazu auch in gefühlsmäßiger Hinsicht, gibt es doch offensichtlich Situationen, in denen Sabrina auf diese Weise ihre Affekte nicht zu zügeln vermag. Sie beklagt selbst ihr ausfälliges und kompromissloses Verhalten, mit dem sie ihren Willen durchzusetzen versucht. – Das mag erstaunen, wenn man auf die Äußerungen (z. B. in der letzten *Lebensmetapher*) zurückschaut, in denen sie sich selbst einen schwachen Willen attestierte. – Offenbar entdeckt Sabrina gerade so etwas wie ein Durchsetzungsvermögen ihrer eigenen Interessen, das sich (zumindest im Elternhaus) auch mit gewisser Aggressivität gegen alles Vorgesetzte richten kann. – Die Muschel steht m. E. auch für eine Art der Eigenerkundung; allerdings in einer konstruktiveren Weise, wenn sie (ganz für sich?) am Strand spazieren geht und sich aus dem, was sie dort vorfindet, etwas zusammenbaut.

Während Sabrina ihr Herausgehen an den Strand und die Kreativität, die sie da entfaltet, als etwas Positives empfindet, bewertet sie ihr emotionales Aus-sich-Herausgehen schon von vornherein negativ (bzw. bekommt solch ein Feedback). Es bleibt deshalb für Sabrina eine Frage von zu kompensierendem Verhalten. Die sich direkt anschließende Positionierungsübung ist in diesem Zusammenhang als äußerst aufschlussreich anzusehen.

Positionierung zu Gottessymbolen und Affektlagen (ebd.)

Wenn sich Sabrina *schuldbewusst* fühlt (grün-gelbe Figur), dann sei Gott für sie „immer so wie eine Mutter [...], der man dann alles erzählen kann“. Sie habe dann zu ihrer Mutter besseren Kontakt als zum Vater. – Gott ist ihr als Lebensquelle und als Licht zur Wegweisung wichtig, um aus der Schuldsituation wieder herauszukommen. Die innere Stimme sage ihr, was sie ändern müsse und sie denke auch, dass Gott lieb zu ihr sei. – Die Energie lasse sie jetzt erst mal im Hintergrund, weil sie die hier nicht brauche.

105 „Lautet die Antwort [nach einem Gebet] ‚ja‘, kann sich das in einem warmen, friedvollen Gefühl äußern.“ (vgl. www.kirche-jesu-christi.org/ueber-die-kirche/weitere-informationen-zu-kernthemen > „Wie kann ich Antwort auf mein Gebet erhalten?“, 03.07.2007)

„Wenn ich *fröhlich* bin [bunte Figur], dann brauche ich nicht so viel Licht.“ Sie habe dann so ihren ‚eigenen Weg‘ und die innere Stimme sage ihr dann nicht, „wo man lang muss“, sondern „auch mal irgendwas Schönes“. Gott sei da ihre Lebensquelle, wo sie „alles draus ziehen“ könne. Dann sind ihr auch beide geschlechtsspezifischen Symbole wichtig „weil ich denke, wenn ich glücklich bin, dann brauche ich nicht nur eine Mutter, sondern dann brauche ich eine Mutter und einen Vater“.

Als *Nachdenkliche* (blaue Figur) frage sie sowohl Mutter und Vater, und Gott könne auch beides für sie sein. Sie steht auf dem Licht, weil sie, wenn sie nachdenkt, viel Licht brauche. Das Licht gebe ihr dann den ‚Anschub‘, Antworten zu finden. Die Quelle und die Energie brauche sie dann nicht so sehr. Durch die innere Stimme erfährt sie dann so etwas wie Erleuchtung.

Bei *Wut* (die rote Figur) „ist jetzt alles so weit weg, weil ich denke, wenn ich wütend bin, will ich das alles gar nicht so wirklich. Dann brauch ich diesen Bezug nicht, dann brauche ich keine innere Stimme oder kein Nichts, gar keine Lebensquelle, weil dann bin ich einfach wütend. Das Einzige, was ich dann an mich ranlasse, ist dann die Liebe oder die mütterliche Fürsorge. – Aber so den Rest will ich dann in dem Moment auch nicht. [...] Das brauch ich jetzt nicht. – Ich brauch jetzt meine Zeit für mich, und dann muss ich überlegen vielleicht auch ein bisschen, aber ich brauch dann jetzt nicht irgendwie eine innere Stimme oder irgendwelches Licht oder Energie oder so. – Das wären dann so Sachen, die mir überhaupt nicht weiterhelfen würden in dem Moment.“ – I fragt, wie sie in so einer Situation über Gebet denke. – „Also ich glaub, [...] dass ich mit dieser Einstellung nicht beten kann. – Aber es kommt drauf an, wer mir das sagt. Und wenn das irgendwie meine Eltern sagen oder so, dann würde ich das wahrscheinlich auch versuchen; [...] ich würde es nicht sofort ablehnen.“ Es komme auf die Situation an, – aber „wenn ich gerade tierisch sauer bin, [...] dann denk ich, warum soll ich denn jetzt beten? Das hilft mir doch jetzt auch nicht mehr.“

In *Trauer und Verzweiflung* (braune Figur) „brauch ich alles um mich rum. Dann nehme ich alles in Anspruch, was ich haben kann. [...] – weil es auch schon bei mir öfter war, dass ich einfach dachte, es hat keinen Sinn mehr jetzt. – Aber es hat sich zum Glück noch zum Guten gewendet, und deswegen ist es immer, dann brauch ich mütterliche Fürsorge, aber auch einen Vater, und ich brauche Energie, und ich brauch Liebe vor allem, ich brauch Licht, wie ich da wieder rauskomme.“ (Was sie damals so traurig gemacht habe?) – „Na ja, das war vor allem da, wo ich wirklich gar keine Freunde hatte. – Da dachte ich, warum, warum habe ich keine Freunde? Warum ich? – Und da dachte ich auch, warum sind die alle so gemein zu mir, weil ich wurde auch viel geärgert in der Klasse damals an der [...] [anderen] Schule und so. Und da habe ich mir echt gedacht, Warum ich? Womit habe ich das verdient? – Und dann habe ich auch echt schon fast vorm Fenster gestanden, aber ... – ich konnte mich dann irgendwie ..., entweder kamen meine Eltern dazwischen, oder ich hab mich das dann doch nicht getraut, aber ... – weil ich dachte, irgendwie muss es ja weitergehen.“ – (Also sie habe richtig Selbstmordgedanken gehabt?!) – „Ja. – Ich bin auch schon, als ich noch in der Grundschule war, da haben die mich ja auch gemobbt ein bisschen, und da haben sie mich auch aus dem Fenster runter(genommen?). Ich mein, es war zwar nur der erste Stock, aber da ist man klein und un(...)“ (Ob das mit ihrer

religiösen Ausrichtung zu tun hatte?) – „Nee, ich glaube nicht, dass [...] [das] mit der Religion zu tun hatte, sondern eher, weil ich einfach so verzweifelt war, weil die andern ... [...] – die konnten mich alle nicht leiden [...]. – dann ja, waren die halt auch manchmal richtig fies zu mir.“

„Bei meinem *Ängstlichen* [gelbe Figur] klammer ich mich an das Wichtigste, [...] also was mir im Leben wirklich wichtig ist [...] – an meine Mutter und an meinen Vater, und so würde ich das mit Gott auch bezeichnen. [...] – So an die fürsorgliche Seite, so wie eine Mutter ist, aber auch so an die väterliche Seite.“ Liebe brauche sie dann immer, genauso wie das Licht, weil sie Angst auch mit Dunkelheit verbinde. (Was das so für Ängste und Situationen seien?) – „Also meistens nachdem ich mit meinem Papa irgendeinen Horrorfilm geguckt habe oder so. – Oder halt auch [...], wenn ich in Gruselkabinetts gewesen bin oder so, und wenn da [...] Leute von hinten kommen und einen erschrecken, dann krieg ich auch totale Panik. – Dann kann ich gar nicht mehr.“ (Warum gehe sie dann da rein?) – „In dem Moment finde ich es ja auch lustig, aber dann träum ich davon, und dann krieg ich das nicht los. – [...] es ist mal manchmal so, wenn ich einfach zu Hause im Bett lieg, und es ist dunkel, [...] dass ich irgendwelche Gesichter sehe. [...] So in Form von irgendwelchen ... [...] – Das kommt aber auch daher, dass mein Papa gerne Späße macht mit mir, dass er immer in der Kleiderschrantür steht, die immer offen ist, und [...] dann mach ich den Schrank [auf], dann steht da auf einmal mein Papa. Und dann krieg ich total Angst, und ich schrei dann immer.“ – Sie fände das ja auch trotz des momentanen Schrecks lustig. – (I kommt noch einmal auf die Horrorfilme zurück.) – „Wir [gucken] zusammen ja. Also [...] ich sag dann immer, ich möchte den gucken, und mein Papa guckt dann zu. [...] – Vati bringt mich manchmal auf den Geschmack. – Wir haben letztens einen Horrorfilm geguckt, da hat Papa halt gemeint: ‚Ach, der ist nicht so schlimm‘. Dabei hat der den auch noch nie bis zu Ende geguckt. Und da haben wir uns halt beide ziemlich gegruselt.“ – Es mache ihr trotzdem Spaß, so etwas anzuschauen – „Ja, ja, es ist ein gewisser Reiz auch dabei.“

Im letzten Teil dieses sehr langen Gesprächs¹⁰⁶ werden Sabrinas Gottesbeziehungen nach verschiedenen eigenen Gefühlslagen differenziert. Die Fotos wie auch der Text dokumentieren dabei keineswegs ein einheitliches Bild.

Zunächst fällt auf, dass sie in Gott sowohl mütterliche als auch väterliche Eigenschaften wiederfindet, obwohl letztere in ihrer Kirche deutlich stärker im Vordergrund stehen. Die Mutter wird ihr vor allem da wichtig, wo sie sich jemandem anvertrauen möchte, – besonders wenn sie sich schuldig fühlt.

Etwas in den Hintergrund tritt für sie immer wieder die Energie (vgl. letzte *Positionierung* 13,2). Deren Antrieb wird teilweise vom Licht übernommen. Dieses trägt für Sabrina wie in den anderen Gestaltungen auch eine integrale Bedeutung in allen Lebenslagen: Es steht aber hauptsächlich

106 Die Vorlage umfasst etwa 15 Seiten dichtes Transkript.

für Wegweisung und Erleuchtung. Ähnlich beschreibt sie auch die Funktion der inneren Stimme. Sind das Symbole, bei denen Sabrina sich am meisten auf Hilfe von Außen angewiesen fühlt?

Diese Angewiesenheit wird in Momenten der Trauer und Verzweiflung sichtbar verstärkt. Da stellt sie alle Figuren dicht an sich heran, als suche sie an jeder einzelnen Halt, den sie sonst nirgendwo findet. – Die Gedanken, sich selbst zu töten, zeigen wahrscheinlich eine weitere Bedeutung der *Schwarzen Löcher* (Kl. 5 [11,11])¹⁰⁷ und bestätigen auf eine Weise diese dunkle Erinnerung. Nur die Deutung der Ursachen hat sie gegenüber den Aussagen zur aktuellen *Lebensmetapher* (s. o.) etwas verkürzt: Während sie da für ihre soziale Isolation durchaus Gründe in ihrem religiösen Verhalten gesehen hat, begründet sie jetzt das Mobbing ihrer MitschülerInnen lediglich mit deren Fiesheit (die ja außer Frage steht!).

Während Sabrina hier nach haltgebenden Strukturen sucht, braucht sie diese (/dieselben?) an anderer Stelle weniger. – So betont sie bei Fröhlichkeit ihren ‚eigenen Weg‘. Sie bestimmt dann, ‚wo’s lang geht‘, und die Stimme sagt dann ‚auch mal etwas Schönes!‘ (Diese Passage hört sich an, als vermisse sie sonst solche Worte in ihrem Inneren.)

Am deutlichsten aber weist sie alles um sich zurück, wenn sie Wut hat. Die Gottessymbole stellt sie da in einem weiten Kreis um sich auf. Bestenfalls findet nur die mütterliche Zuwendung da noch einen Draht zu ihr. – Die Radikalität, mit der sie hier ihre Zurückweisung aller Symbole formuliert, klingt, als breche es regelrecht heraus, dass es einen Bereich in ihrem Leben gebe, wo sie mit allen religiösen Angeboten nichts zu tun haben will oder kann. Sie distanziert sich so davon, als sei ihr das in solchen Momenten alles fremd und untauglich. Was sie da brauche, sei Zeit für sich! In ihren Worten ist noch etwas von der Aggression zu spüren, die sich in jenen Situationen entladen muss. – Aber was verursacht diese extremen Spannungen in ihr? Würde sie auch alles andere Nicht-Religiöse mit gleicher Härte von sich weisen (immerhin lässt sie die mütterliche Liebe noch an sich heran!) – oder ließen sich neben bestimmten Veranlagungen gerade in ihrer spezifischen religiösen Prägung wesentliche Gründe für diese Aggressivität finden?

Zum einen sucht Sabrina in bestimmten emotionalen Situationen unbedingt das Religiöse, wogegen sie sich in anderen Gefühlslagen mit

107 Da sprach sie von etwas, was sie „gemacht habe, was ich gar nicht machen wollte. – Oder [dass ich] eben Erfahrungen mit etwas gemacht habe, was ich eigentlich nicht hätte tun müssen, oder Erfahrungen, die ich eigentlich gar nicht hätte erfahren dürfen!“

Vehemenz sträubt. – Eine ähnliche unvermittelte Ambivalenz, wie sie Sabrina einst auch mit den Glasscherben in Bezug auf ihre Kirche ausgedrückt hatte und wie sie sich auch in dem Hin- und Hergerissensein der letzten *Lebensmetapher* (13,2) ausdrückte.

Formal findet sich das gleiche Verhaltensmuster auch in Bezug auf ihre Angst wieder: Das, was sie ängstigt und verfolgt, übt andererseits einen faszinierenden Reiz auf sie aus, dem sie sich bewusst aussetzt. – Inhaltlich ist zunächst erst einmal nur ein kompensierender Zusammenhang festzustellen zwischen ihrer Angst und ihrem Glauben, der ihr hier zur Bewältigung dient. – Warum aber setzen sie und ihr Vater sich zusammen (!) diesem Reiz aus? – wo doch für beide klar sein dürfte, dass Horrorfilme und Gruselkabinett nicht gerade eine Freizeitbeschäftigung bzw. gar Erziehung im Sinne der HLT sind.¹⁰⁸ – Oder bewirken die klaren, starken Vorgaben ihrer Kirche umgekehrt gerade die Reize des ‚Verbotenen‘? Sind solche Handlungen wiederum sogar als höchst private Kompensation zu straffer kirchlicher Disziplinierung und Kontrolle aufzufassen, – als eine Art Ventil für gewisse Regungen des eigenen Lebens, die sonst aus Glaubensgründen sublimiert bzw. per Gebet oder Beichte verarbeitet werden müssten? (Eine sachgemäße Antwort bedürfte hier spezifischer psychologischer Theorien, was in dieser Arbeit jedoch nicht geleistet werden kann.)

Festzuhalten bleibt, dass es offensichtlich in Sabrinas Leben Bereiche gibt, in denen sie den (für sie so entscheidenden) kirchlich-religiösen Steuermechanismus hinter sich lässt, – selbst wenn das bei den Horrorfilmen mit Ängsten und im Falle ihrer Wutausbrüche mit einer Art Kontrollverlust verbunden ist. Im Blick auf ihre aktuelle Gestaltung der Lebensmetapher erweckt dieses emanzipative Verhalten die Vorstellung, als fege sie in einer solchen Situation wissentlich all die so harmonisch, aber lose und ohne festen Grund zusammengestellten Gegenstände mit einer Hand vom Tisch.

Damit wird aber auch die Tragfähigkeit ihrer Gottesbeziehung immer wieder von ihrem Fundament her infrage gestellt. Da ihr Gotteskonzept

108 Im Programm ‚Mein Fortschritt‘ heißt es zum Ideal ‚Eigenverantwortung‘: „Beispielsweise könntest du bei der Auswahl von Fernsehprogrammen [...] oder anderen Medien wählerischer sein oder an deinem Auftreten, deinen Ausdrücken oder deiner Ehrlichkeit arbeiten. Teile nach drei Wochen deiner Familie, deiner Klasse oder einer JD-Führerin mit, welchen Fortschritt du bei deinen Bemühungen gemacht hast.“ (HLT 2002a, 41) – Und in der Proklamation ‚Für eine starke Jugend‘ wird gewarnt: „Der Satan verwendet solche Art von Unterhaltung, um euch zu täuschen, indem er das, was falsch oder böse ist, als normal oder aufregend hinstellt.“ (HLT 2002a, 17)

wesentliche ‚Wurzeln‘ in ihrer spezifisch religiösen Sozialisation hat, kann man annehmen, dass gleichzeitig gerade ihr Konzept da am meisten an Halt entbehrt, wo es dem Ansturm ihrer Wut ausgesetzt ist! – Festen Ankergrund findet ihr Gottesbild in einer solche Lage nur an einer Stelle: dort, wo die Liebe ihrer Mutter für sie unbedingte Dimension erlangt. Das ist wiederum nur möglich, weil Sabrina wahrscheinlich außerhalb kirchlicher Vorgaben dieses Mütterliche in ihr Gottesbild integrieren konnte.

Fragebogen (ebd.)

Religiöser Einfluss. Religionsunterricht: gar nicht; anderer Unterricht, Freundinnen/Freunde, andere Personen: etwas; Fernsehen: stark; Gemeinde, Bücher, Eltern und Großeltern: sehr stark.

Sätze über Gott. Diese Aussagen werden alle bejaht, außer ‚Gott hat Schuld, wenn es Krieg, Hunger oder Krankheiten gibt‘. Dazu die Anmerkung: „Die Menschen [können] es sich selbst aussuchen. Sie müssen ja nicht mitmachen; sie können sich entscheiden.“ – Der Frage zum Tun-Ergehens-Zusammenhang stimmt sie nur bedingt zu: Gott belohne die Guten nicht unbedingt durch ‚Wohlstand und Gesundheit‘, wie die Aussage es vorgibt.

Gesprächsmöglichkeiten. Solche findet sie ‚häufig‘ bei ihren Großeltern und den Eltern. – Sie spreche aber auch fast so häufig ‚mit Fremden‘ (so ihre Ergänzung) über Gott, Glaube und Religion und auch ‚manchmal‘ mit FreundInnen.

Gebetsanlässe. Sie betet ‚immer‘ zu allen angegebenen Anlässen, ‚häufig‘, wenn sie sich freue.

Feedback. In Rückschau auf die Jahre der Untersuchung ergänzt sie: Für mich war das ... „sehr schön. Es hat mir viel Spaß gemacht, aber auch geholfen, über Dinge zu sprechen, über die ich sonst nicht so spreche und meine Fehler einzusehen und daran zu arbeiten“.

Wünschen würde ich mir, dass ... „alles so weiter bleibt, wie es zurzeit ist“.

Angesichts des informationsreichen Gesprächs, was diesem Fragebogen vorausging, erhalten diese Aussagen weitgehend unterstützende Bedeutung. Ihre Antworten zeigen so den starken Einfluss von Kirche und Familie, aber auch den von Büchern und Fernsehen, wobei leider nicht ersichtlich ist, welche Art von Einflussnahme gemeint ist. Der Religionsunterricht in der Grundschulzeit ist inzwischen verblasst.

Bei den Sätzen über Gott betont sie erneut ihre Ansicht von Eigenverantwortung, ohne dabei zu reflektieren, dass Menschen auch hier in komplexen Zusammenhängen stehen und dass, wie in ihrer Kirche, die Entscheidungsfreiheit angesichts der vielen Vorgaben oft nur als Farce erscheinen muss. – Sabrinas Anmerkung zum Tun-Ergehens-Zusammenhang zeigt, dass sie durchaus an eine Belohnung für ‚die Guten‘ glaubt,

aber eben nicht nur durch diesseitige Vergütungen. Denn die Eschatologie der HLT blickt darüber hinaus auf verschiedene Seinsstufen und Reiche nach dieser Welt. (vgl. *Gottesmetapher Kl. 2* [7,8])

Dass sie allein bei Freude weniger betet, deckt sich vielleicht mit der Aussage aus der Positionierung, dass sie bei Fröhlichkeit auch ihren ‚eigenen Weg‘ habe.

Sabrinas Feedback zur gesamten bisherigen Untersuchung weist darauf hin, dass in den Gesprächen ein Raum gegeben ist, wo sie Gedanken und Empfindungen zur Sprache bringen kann, über die sie sonst wahrscheinlich nicht so einfach reden kann, auch wenn ‚Gott, Glaube und Religion‘ in ihrer Familie häufig thematisiert werden. Hingegen haben die Impulse, die von den Untersuchungsgesprächen ausgingen, ihrer Ansicht nach durchaus auch nachhaltige Veränderungen mit ausgelöst.

Klasse 8 (Wiederholung)

Lebensmetapher (14,11)

Auf einen roten Kunststoffhefter legt Sabrina sechs verschieden große Muscheln und ein kleines Kettchen.

Gott sei für sie im Moment so etwas wie „ein Fels in der Brandung“ und weist auf die große Muschel im Hintergrund, an die sie ‚rangespült‘ werde. Er nehme alles auf, – egal, was oder wer es ist. Die kleinen Muscheln seien Menschen, die sich schon bei ihm angesammelt hätten oder dies langsam täten; – „und das werden immer mehr!“

Die Kette sei kein Zeichen einer Grenze zwischen den inneren und äußeren Muscheln, sondern ist eher als ein Hinweis auf die persönliche Verbundenheit zwischen Gott und diesen Menschen zu verstehen. Sabrina denkt, „Gott behandelt auch alle gleich.“ Er liebt auch die Menschen, die weiter draußen liegen, „in der Hoffnung, dass sie irgendwann [näher?] zu ihm kommen“.

I fragt, warum sie sowohl Gott als auch die Menschen mit Muscheln dargestellt habe. – „Er ist auch menschlich und er hat auch seine Schwächen. Ich denke, keiner ist perfekt, zwar ist Gott perfekter als wir, das ist schon klar, aber ich denke einfach, letztendlich ist er auch ein Mensch, er hat uns erschaffen, – so als sein Abbild erschaffen.“ – (Was sie genauer mit den Schwächen Gottes meine?) – „Na, ich denke, allein die Trauer und der Schmerz, die er ja auch erfindet, und ich denke, dass [...] es [...] auch bei ihm, – quasi wie auch bei uns – (Kurzschlussreaktionen?) [geben kann]; – dass er auch irgendwie was macht, was nicht so immer so ganz richtig ist. – So ich denke, wie zum Beispiel irgendwas extrem falsch [zu] machen, aber eigentlich nicht wirklich leid tun, – also, es dann nicht einsehen, dass es da falsch gefahren ist; – [dass] er [Gott] erst mal denkt, ‚Nee, jetzt bin ich sauer, so, jetzt bin ich erst mal enttäuscht von ihm, dann soll er erst mal alleine zurechtkommen‘, – das denke ich. Aber ich denke, das ist eine Schwäche, die hat jeder Mensch, sodass man nicht immer für alle da sein kann,

weil man nicht immer will, weil man, ja, weil man auch einfach mal stur ist.“ (Gott wäre dann auch manchmal ‚stur‘?!) – „Ich denke mir, dass das zutreffen könnte. Ich denke, es kommt sehr selten vor, aber es kann vorkommen, es kommt auch drauf an, was wir verbockt haben letztendlich.“

Die aktuelle Gestaltung wirkt im Vergleich zu den letzten Metaphern recht minimalistisch und nur lose zusammengelegt. Mit ihrem Thema wie auch mit den Materialien greift sie das Meeres- und Strandmotiv auf, das sich seit Beginn der 8. Klasse (vgl. *Lebensmetapher 13,2*) durch alle ihre Gestaltungen zieht, selbst wenn es nur als Ort auftaucht, an dem sie sich gern aufhält und kreativ wird. – Die Vorstellung, dass die große Muschel auf diese Weise einen Fels in der Brandung darstellen soll, fällt mir allerdings schwer. Es fehlt ihr schließlich an jeglicher Verankerung im Boden. Die Felsenmuschel unterscheidet prinzipiell nichts von denen, die angespült werden. (Was spült die Muscheln eigentlich dahin? – Irgendeine Strömung oder sind es die Menschen in individueller Bezugnahme auf Gott?)

Der Halt, den diese Menschen da bei Gott finden, besteht in einer persönlichen Verbundenheit mit Gott, die prinzipiell keinen ausschließt. Sie begründet diese Gott-Mensch-Beziehung auf der Abbildhaftigkeit des Menschen von Gott, oder dogmatisch formuliert: auf der ‚Imago Dei‘ bzw. Gottesebenbildlichkeit des Menschen.

Gleichzeitig spricht Sabrina aber auch von so etwas wie einer Menschenbildlichkeit Gottes. Das ist dogmatisch schon schwieriger zu formulieren, erinnert es doch zuerst an größte Formen anthropomorphen Denkens. – Aber was Sabrina hier sagen will, geht m. E. über einen materiellen Anthropomorphismus, wie er auch von ihrer Kirche gelehrt wird,¹⁰⁹ hinaus. Der Gott, den sie beschreibt, erscheint fast mit psychisch anthropomorphen Zügen, – eben wie ein Mensch, der seine ‚Schwächen‘ hat, etwa als Uneinsichtigkeit und Sturheit. Es liegt m. E. sehr nahe, dass Sabrina hier auch ihre eigenen ‚Schwächen‘ und Unzulänglichkeiten vor Augen hat. (Nicht zuletzt ist einzubeziehen, dass es für Sabrina sicherlich nicht einfach war, angesichts des ihr religiös implementierten Fortschrittsgedankens die 8. Klasse zu wiederholen und damit offensichtlich mit ihrem Scheitern hart konfrontiert zu werden.)

109 Vgl. Gottesmetapher Kl. 2 (7,8), in der bereits auf J. Smiths Vision verwiesen wurde, der da schreibt: „Der Vater hat einen Körper aus Fleisch und Gebein, so fühlbar wie der eines Menschen, ebenso der Sohn.“ (Lehre und Bündnisse 130, 22) – Vor diesem Hintergrund erklärt die Kirche der HLT auch den Menschen als ‚Abbild‘ Gottes. (vgl. www.kirche-jesu-christi.org/ueber-die-kirche/weitere-informationen-zu-kernthemen.html > ‚Das Wesen Gottes‘ > ‚Wie ist Gott?‘, 18.08.2007)

Wie sind diese Aussagen aber im Blick auf Sabrinas Gotteskonzept zu interpretieren? Meint Sabrina wirklich ein psychisches Wesen mit menschlichen Affekten, wie es durchaus auch in biblischen Geschichten mit altorientalischen Zügen zu finden ist? (Man denke nur an die Rede von ‚Gottes Zorn‘ oder ‚Gottes Reue‘.) Oder ist sie sich der Analogizität, also der Bildhaftigkeit ihrer Rede, bewusst? – An einer Stelle sagt sie, dass Gott Trauer und Schmerz ja auch ‚erfinde‘. D. h. doch, dass Gott nicht nur diesen Affekten unterworfen ist, sondern vielmehr von ihr auch als Quelle dieser Emotionen angesehen wird. Aus den Fragebögen zum Gottesverständnis geht außerdem hervor, dass Gott für Sabrina auch am Leiden dieser Welt Anteil nimmt und mit den Menschen mitleidet. – Möchte man Sabrina nicht nur einen psychischen Anthropomorphismus unterstellen, was sich auch nicht mit ihren bisherigen Aussagen vereinbaren ließe, dann kann man davon ausgehen, dass sie hier eine sehr individuelle und persönliche Interpretation leistet, wie sich Gott unter den Menschen, Gott als Mensch denken und erfahren lässt, – letztlich eine christologische Entfaltung ihrer eigenen Lage. – Damit bewegt sie sich m. E. über die Lehren ihrer Kirche hinaus, und auf diese Weise (vielleicht gerade so) gelingt es ihr vielleicht auch, ihre eigenen ‚Schwächen‘ wie die Affektgeladenheit, Dickköpfigkeit und Selbstbezogenheit bei und in Gott aufgehoben und angenommen (‚angespült‘) zu wissen! Gottes Anteilnahme ist aber auch gleichzeitig seine ‚Sturheit‘, also paradoxer Weise die Erfahrung, dass Gott sich in sich und vor ihr zurückzieht und ‚denkt‘: „dann soll er [der Mensch?] erst mal alleine zurechtkommen!“ – Gottes Anteilnahme an Sabrinas ‚Schwäche‘ zeigt sich gleichsam in seiner eigenen ‚Schwäche‘ – eine Aussage mit radikal kreuzestheologischem Gehalt, die die Herrlichkeitstheologie ihrer Kirche geradezu umkehrt!¹¹⁰

Warum aber gewinnt dieses sich vorsichtig emanzipierende Gottesbild keinen festeren Boden, wenn sie es doch als ‚Brandung‘ beschreibt, an die sie ‚gespült‘ wird? Ist das gleichzeitig ein Ausdruck von Gottes menschengleicher ‚Schwäche‘ oder von der Individualität dieser Vorstellung, die von keinem offiziellen Lehrfundament getragen wird? – Wird hier Sabrina an

110 In einem Satz ist diese Vorstellung bereits in Klasse 3 (Gottesmetapher 8,8) angeklungen, wo ihr Gott vergibt mit dem Gedanken „oh das ist mir auch schon so gegangen“. – Gleichzeitig betont sie an dieser Stelle, dass ihre Kirche das Kreuz weniger stark hervorhebe als die Auferstehung. (vgl. ebd. auch die Anmerkung in der Fußn.) – Aber bei Sabrinas korrespondiert hier Schuld weder mit der Sühnetodvorstellung noch wird Leiden als Prüfung des Menschen durch den Allmächtigen ausgelegt.

ihre eigene Insel gespült, (vgl. *Lebensmetapher Kl. 8 [13,2]*) an der sie für sich eine theologische Neukonstruktion vornimmt?

Positionierung zur Bibel (ebd.)

Sabrina setzt *sich selbst* als Figur mit dem Rücken zur Bibel. Sie will damit demonstrieren, „dass die Bibel zurzeit für mich einfach ein Halt ist. – Halt, wenn ich nicht weiter weiß, dass ich dann einfach auf die Bibel zurück greife, daher lehne ich mich an sie an.“ Wenn sie traurig sei, deprimiert oder voller Frust, dann lese sie darin, weil sie „dann einfach Frust abbauen kann und mir dann einfach meinen Geist wieder herstellen kann. Dadurch hab ich inneren Frieden dann.“

Für ihre *Schwester* (20) nimmt sie an, dass ihr die Bibel auch ganz wichtig sei, dass sie sich aber derzeit mehr auf andere Dinge konzentriere, nämlich „auf ihre Ehe, auf die Familie, dass es halt da eher stimmt erst mal“. Sie erwarte bald ein Kind. – *Ihr Mann* (23) stehe hinter ihr und gebe ihr Halt.

Bei ihrem *Bruder* (22?) habe sie jetzt das Gefühl, „dass er gar nicht so wirklich ..., – Bibel und Kirche, das ist ihm alles so zurzeit relativ egal. Sondern er hat mehr so, na ja, Motorradfahrer und mit seinen Freunden (/seiner Freundin?) rumhängen [im Kopf], deswegen steht er auch so weit weg und schielt halt nur mit einem Auge auf die Bibel. Ich denke, er liest ab und zu noch drin, aber halt nur ganz selten.“ – Daneben steht *seine Freundin*. Die gehöre aber nicht mit zur Kirche der HLT: „Also, ich weiß es nicht, ob sie die Bibel liest, aber ich denke es eher nicht.“

Ihre *Eltern* (am unteren Bildrand) habe sie ein bisschen weiter weg gestellt, „weil ich einfach denke, dass sie halt nicht nur viel in der Bibel lesen, sondern bei uns auch mehr im (...) [Buch Mormon?] drinne, was wir halt haben in unserer Schrift, in unserer zweiten Schrift, aber ich weiß es auch von meinem Papa, dass er viel in den Schriften studiert und meine Mama und sie stehen gegeneinander, weil die sich gegenseitig auch ziehen und gegenseitig auch stützen, sie sollten mal wieder lesen und sie müssten mal wieder und so.“

Die *Großeltern* habe sie am dichtesten ran gestellt, denn die hätten schon „am meisten Erfahrung damit und ich denke, sie haben auch garantiert schon genug schwierige Situationen erlebt, in denen ihnen die Bibel geholfen hat [...], weil sie einfach wissen, dass es, es ist wahr, was da drin steht und es hilft einem auch. – Und bei meinen Eltern denke ich halt, die müssen es auch noch lernen, genauso wie ich.“

Den Halt, den sie bildlich mit der Brandung beschrieben hat, findet sie gerade in Situationen voller Frust und Niedergeschlagenheit beim Lesen in der Bibel. Das beschreibt ihre gegenwärtige emotionale Lage und zeigt, dass sie möglicherweise in Verbindung mit dem Gottesbild aus ihrer Lebensmetapher eine eigene religiöse Bewältigungsstrategie auch für die Momente gefunden hat, in denen sie im letzten Jahr noch fast alles Religiöse verworfen hatte. – Aber vielleicht musste sie das auch erst verwerfen, um für sich etwas Neues, Eigenes zu konstruieren.

Der Eindruck einer religiösen familiären Einheit, der entstehen könnte, so oft Sabrina von ihrer Familie gesprochen oder in Fragebögen deren maßgeblichen Einfluss dokumentiert hat, wird hier etwas differenzierter dargestellt. – Die Schwester, so hört es sich an, ist (vergleichsweise früh) um Ehe und Familie willen von biblischen Studien entbunden. – Ihr Bruder hingegen, der Älteste, geht offensichtlich gerade seinen eigenen Weg. (vgl. *Lebenswelt Kl. 7* [12,5]) Nicht nur seine Interessen, sondern vor allem seine nicht-mormonische Freundin zeigen, dass er sich stärker als von den HLT empfohlen außerhalb seiner Kirche orientiert hat.

Die Eltern beschäftigen sich nach Sabrinas Ansicht mehr als sie selbst mit den anderen heiligen Schriften der HLT. Die Bemerkung, die sie ihren Eltern indirekt in den Mund legt (‘wir sollten mal wieder lesen’ und ‘wir müssten mal wieder’), zeigt, dass es ihnen wahrscheinlich auch nicht immer so leicht fällt, den wegweisenden Anforderungen ihrer religiösen Gemeinschaft im Alltag regelmäßig nachzukommen.

Die Bibelbeziehung der Großeltern wiederum sieht Sabrina durch deren Lebenserfahrung tief gesättigt und bewahrheitet.

Die Beispiele persönlicher Glaubenspraxis, die hier anhand der Bibelpositionierung sichtbar gemacht wurden, verdeutlichen, dass Sabrina in ihrer Familie nicht von einem einheitlichen Bibel- noch Glaubenskonzept beeinflusst wurde. Sie hat durchaus verschiedene Positionen vor Augen: von einer distanzierteren Sichtweise, über Alltagsbewältigung bis hin zur großelterlichen Glaubensweisheit.

Fragebogen zur Bibel und ‚Sätze über Gott‘ (ebd.)

Kontakt zur Bibel. Sabrina kennt die Bibel, weil sowohl in ihrer Familie als auch in der Gemeinde darin gelesen und darüber gesprochen wird.

Beziehung zur Bibel. Sie bejaht ‚etwas‘, dass biblische Geschichten, z. B. vom verlorenen Schaf oder von Zachäus, auch etwas mit ihr zu tun hätten.

Bibelverständnis. Bei drei kleinen Beispieldiskussionen entscheidet sie sich einmal für eine wörtliche Interpretation (beim Durchzug der Israeliten durchs Schilfmeer), sonst (bei Schöpfungserzählung und Urknall; Bedeutung der Zehn Gebote) für eine vermittelnde Position (Gott als ‚Grund von allem, auch dem Urknall‘, als ‚Geheimnis von Welt und Leben‘ und Gebote als Lebenshilfe).

Zu den *Deutungen einer gegenwärtigen Geschichte* zur Rettung eines Kindes schreibt sie: „Ich denke, jeder erklärt sich das auf seine Weise und es kommt auch darauf an, ob man glaubt und wenn ja, woran man glaubt.“ – Insofern sind für sie alle Deutungen (Wunder; medizinische Erklärung; Glück) gleichzeitig ‚richtig‘; es seien je unterschiedliche ‚Sichtweisen‘.

Bei Fragen zur *Bibelkenntnis* findet Sabrina richtig, dass die Bibel aus vielen verschiedenen Büchern bestehe. Es sei aber nur ein heiliges Buch für Christen. Die Verfasser seien nur teilweise bekannt und die Texte unterschiedlich alt.

Lieblingsgeschichte. Ihre liebste Geschichte sei „die, wo der Herr auf Reisen geht und seinen Dienern Talente gibt und die vom verlorenen Schaf“. Sie findet daran gut, „dass man dadurch merkt, dass man aus den Geschenken Gottes etwas machen muss“.

Sätze zur Bibel. Auch hier schließt sie sich einer gemäßigt kritischen Sichtweise an: Sabrina bejaht die Wahrheit und Zeitgebundenheit biblischer Texte, in denen sich die Erfahrungen der Menschen früherer Zeiten spiegeln. Bibeltexte könnten aber auch heute helfen, das Leben zu bewältigen. – Sie verneint, die Bibel sei nur ein Märchenbuch. – Die Texte seien teilweise von Gott diktiert. Sie ist sich aber unsicher, ob es alles wortwörtlich wahr ist und auf Augenzeugenberichten basiere. Sie bejaht, manches müsse man symbolisch lesen wie in der Literatur auch.

Sätze über Gott. Sie stimmt fast allen Sätzen zu, auch wenn sie sehr unterschiedliche Aussagen enthalten, – etwa Gottes Macht wie auch seine Partizipation am Leiden. – Nur drei Sätze lehnt sie ab: ‚Gott ist irgendwie im Himmel, hat aber mit der Erde/den Menschen nichts zu tun‘, „da er uns in allem und überall hilft“. – An Hunger, Krieg und Verbrechen sei nicht Gott, sondern seien „die Menschen selbst schuld.“ Gott helfe ihnen aber da raus. – Während sie oben Gott als ‚Grund von allem‘, auch vom Urknall bejaht, verneint sie hier, dass Gott als Kraft des Lebens zu denken sei und alles mit einem Urknall angefangen habe, – sie glaube an die Schöpfungsgeschichte.

Sie ergänzt, *was ihr an Gott noch wichtig ist:* „Dass er immer für uns da ist. Egal, was wir getan haben, Hauptsache, wir bereuen es und kehren davon um.“

Bei Sabrinas spezifischer familial-kirchlicher Sozialisation mag es erstaunen, dass sie kein einseitiges, historisierendes und wortwörtliches Bibelverständnis an den Tag legt.¹¹¹ Wenn auch ihre Antworten teilweise disparat erscheinen, so zeigt sie doch, dass sie verschiedene Deuteperspektiven auf biblische Texte und auch auf ‚Wunder‘ einnehmen kann. Biblische Geschichten vermögen für ihr Leben eine Bedeutung zu entfalten. In ihren Lieblingsgeschichten könnten sich m.E. Lebensthemen von Sabrina wiederfinden: So spielt das Thema der eigenverantwortlichen Entfaltung gottgegebener Gaben für sie ebenso eine besondere Rolle wie die Situation des verlorenen Schafes, das sich von seiner Herde abgesondert hat und trotzdem Gottes suchende und vergebende Gegenwart erfährt, – die sich ja auch in ihrer Ergänzung zu den Gottesaussagen ausdrückt.

111 Vielleicht mag es daran liegen, dass die Autorität der Bibel – im Gegensatz zum Buch Mormon – nicht ohne Vorbehalte anerkannt wird, sondern von der korrekten Übersetzung abhängig gemacht wird: „Wir glauben, dass die Bibel, *soweit richtig übersetzt*, das Wort Gottes ist; wir glauben auch, dass das Buch Mormon das Wort Gottes ist.“ (Artikel 8 der Glaubensartikel von J. Smith; vgl. HLT 2003, 16; kursiv von MF)

Gott umfasst für Sabrina sehr viele unterschiedliche Facetten. Er ist für sie nicht nur der geschichtsmächtige, sondern auch der annehmende und mitleidende Gott und der, der sich immer wieder anders zeigt, als die Menschen es erwarten. – Damit bestätigt sie den Eindruck der aktuellen Untersuchung, dass Gott für sie gerade eine weitere ‚Tragfläche‘ zu entfalten scheint, – eine, die auch da trägt, wo sie sich gedanklich oder im Affekt über die Grenzen ihrer kirchlichen Gemeinschaft hinausbewegt.

Klasse 9

Positionierung zu Gottessymbolen, eigene Person (15,10)

Sabrina positioniert das Symbol ‚Netz der Liebe‘ in die Mitte ihrer Aufstellung und alle anderen Symbole, bis auf das Licht, dicht um das Netz herum, auf das sie sich selbst gestellt hat. Zwei Gegenstände bringt sie zusätzlich in das Symbol-Repertoire von I ein: eine Art gelben Armreif und eine transparente Plastikschaale mit einem blauen Stift darin. (Dessen Bedeutung erfährt man nicht.)

Sie stehe auf dem roten Netz, „weil ich nicht anders fühle als umgeben von der Liebe, [...] weil das das ist, was mir am meisten Kraft gibt“. – Die Liebe drücke sich in Gottes Fürsorge aus, „wenn es mir gut geht oder auch, wenn es mir schlecht geht, kann ich immer zu Gott kommen, immer zu ihm beten und bekomme halt auch meine Antworten. Der sagt mir halt, dass er mich lieb hat“. Sie erfahre das in Form von einem ‚inneren Gefühl‘ – „dieser innere Frieden auch“, beim Bibellesen oder in der Predigt. Dadurch könne sie ihr Leben „wesentlich besser meistern“. – „Das gibt mir viel Kraft. Deshalb steht die Kraft [Feuerzeug] auch gleich nebenan, weil das eigentlich mein wichtigster Lebensinhalt ist.“

Die Liebe erfahre sie aber auch von ihren Freunden. „Die hat Gott mir garantiert für diese Zeit gegeben. Im Moment ist eben alles nicht so einfach, auch mit der Schule. Und da bin ich für meine Freunde, die ich habe, total dankbar.“ – Sie habe die Freunde vor allem außerhalb der Schule, in der Gemeinde: „Ja, es ist einfach so, dass ich dort Menschen habe, die die gleichen Grundsätze und Ideale haben wie ich auch.“

Hingegen werde es in der Schule von einem Teil der Mitschüler „eben so angesehen, dass die dann sagen ‚eh, was machst du denn da, trinkst du denn keinen Alkohol mit? Warum denn nicht?‘ – und dann wird man eben teilweise auch doof angemacht (...?) ‚mmmh, du bist ja in ’ner Sekte‘ und so“ – „Oder auch teilweise im Religionsunterricht, wenn’s dann so ums Thema Sekten geht, da sind wir dann teilweise mit ganz oben, ganz vorne dran. Das kränkt einen dann doch schon ganz schön. – Und da bin ich dann schon ziemlich dankbar für meine Freunde, die mir dann Halt geben und die mir dann wieder Kraft geben. Dafür steht auch das gelbe Armband.“ – Das habe sie „von einem ganz ganz lieben Kumpel [...] aus unserer Gemeinde“ bekommen. Es soll bedeuten, „dass ich mich nicht unterkriegen lassen soll“.

In diesen Freunden aus der Gemeinde sei Gott wie durch Engel gegenwärtig, „damit ich mein Leben wirklich meistern kann, damit ich nicht untergehe in

dieser Welt. Ich denke: Hätte ich meinen Glauben nicht, dann wäre ich verloren in dieser Welt.“

Sie wiederholt, dass es in der Schule gerade schon ganz schön schwierig sei, – dazu gebe es Stress mit einem anderen Mädchen. – Es gebe eigentlich nur eine, die für sie einen Bezugspunkt in der Klasse darstellt. „Es ist mehr so: Ich bin jetzt auch nicht der Mensch, der jetzt sagt, ich brauch' unbedingt Freunde in meiner Klasse. Ich komme mit denen allen ganz gut klar, es geht eigentlich. Aber so, dass ich jeden Nachmittag was mit denen machen müsste, so ist es halt nicht.“ – Sie bejaht, sich manchmal schon ein bisschen vereinsamt zu fühlen, „aber da bin ich dann irgendwie auch froh, wenn ich nach Hause komme, meine Freunde dann sehe beim Treffen am Nachmittag“.

Das Licht habe sie deshalb etwas weiter weg gestellt, da ihr Gott ihr Leben zeige, das „wie das Licht am Ende des Tunnels [ist], – dass ich einfach weiß, wo ich lang laufen kann“.

Inzwischen hat sie auch Vorstellungen, wie es nach der 10. Klasse weitergehen soll: „Ja, also ich möchte auf jeden Fall erst mal ein Jahr in die Staaten gehen, dort mich weiterentwickeln, auch dass mein Glaube wieder stärker wird, dort ist ja der Hauptort unserer Kirche. Und das möchte ich mal ein Jahr miterleben in der Kirche dort, das ist mein größter Traum im Moment. Und danach will ich auf eine weiterführende Schule gehen.“

Sabrina fühlt sich von der Zuwendung Gottes, die sie direkt durch ein friedvolles Gefühl als auch vermittelt durch ihre Freunde aus der Gemeinde erfährt, umfassen und darin geborgen. (Ob im Zusammenhang mit der starken Empfindung von Liebe der ‚ganz ganz liebe Kumpel‘ für sie mehr bedeutet als die Courage, die er ihr durch den gelben Armreif zusprechen möchte?) – Das Energiesymbol (Feuerzeug), das sie bislang immer etwas weiter weg empfand, symbolisiert jetzt unmittelbare Kraftzuwendung. Zweimal betont sie, dass sie dadurch ihr Leben jetzt besser ‚meistern‘ könne. Ist diese Formulierung auch von einem besonderen Anspruch bestimmt, den ihre Kirche an ihr Leben stellt?

Zum anderen dokumentiert das Gespräch, warum ihr diese Kraft, die ihr durch den Glauben und die Gemeindefreunde zukommt, jetzt auch so wichtig ist: Die Schule ist ziemlich anstrengend. Sie spricht aber nicht von Leistungsproblemen, sondern vor allem von persönlichen Problemen mit einem einzelnen Mädchen und dem Gefühl, wegen ihrer Mitgliedschaft bei den HLT von Mitschülern ‚doof angemacht‘ und sogar im Religionsunterricht gekränkt zu werden. – Doch es erscheint geradezu paradox, dass ohne diese Gemeinschaft und den Glauben, für die sie diffamiert wird, ihre Welt untergehen würde. Bzw. fühlte sie sich verloren in dieser Welt, durch die sie wie durch einen dunklen Tunnel zum Licht blickt. – Die dichte Positionierung zu den Symbolen, die sie umgeben, gleicht der

emotionalen Lage der Traurigen, Verzweifelten und Ängstlichen in der *Positionierung Kl. 8 (13,7)*: „Dann brauch ich alles um mich rum.“ – Der religiöse Schutzraum, in den sie sich zurückzieht und der sie birgt, ist wie bei der *Lebensmetapher Kl. 6 (11,10)* gleichzeitig der Anlass für die Leiden, die wie spitze Scherben auf sie einstechen.

Sabrina sieht aber auch keinen Anlass, sich mit den Leuten aus ihrer Klasse abzugeben. Sie sind ihr nicht gut genug, weil sie ihre Ideale nicht teilen. Sie brauche sie nicht. Sie komme auch so ganz gut klar. Das sind Botschaften, die Sabrina vermutlich auch ihren Mitschülern sendet, neben dem ‚Sektenimage‘, das sie umgibt. – Wobei das Mobbing und die Hänseleien, denen sie ausgesetzt war, ebenso als eine Anfrage an die Toleranz und Akzeptanz ihrer MitschülerInnen verstanden werden dürfen und vielleicht auch an die mangelnde Sensibilität der Religionslehrkraft!

Die einzige Aussicht, die Sabrinas Tunnelblick freigibt, ist der Traum, bald nach Amerika zu gehen, um unter ihresgleichen zu sein und ihren Glauben zu stärken, – was bedeutet, die Mauern um sich noch stärker zu befestigen.

Was man in dieser Untersuchung von Sabrina liest, klingt so anders als die vorsichtige Öffnung und die kleinen, wenn auch unter Schwierigkeiten sich vollziehenden Emanzipationsbewegungen, die sich in den zwei Jahren der 8. Klasse abzuzeichnen schienen. Die Liebe, die ihr so gut tut, die Kraft und alles Gute, was Gott bewirkt, ereignet sich für sie nur innerhalb der Gemeindegrenzen, während sie sich außerhalb dessen wie verloren vorfindet. Wo ist zumindest der Ansatz der Offenheit und der Welterkundung geblieben, und wo ist der Gott, der sie als Imperfekter (mit Schwächen) auch über diese heilige Zone hinaustreibt und -trägt?

Es lässt sich aus dem Text m.E. nicht bestimmen, was diese erneute Rückzugs- und Befestigungshaltung ausgelöst hat, die eher auf die Jahre davor verweist. Ist sie vielleicht bei ihrer vorsichtigen Öffnung und Erkundung nicht angekommen, verletzt und enttäuscht worden? – Was sich in diesem Gespräch an Diffamierungen ihrer Umwelt andeutet, spricht für diese Annahme.

Fragebogen (ebd.)

‚Impulsgeber meines religiösen Denkens und Empfindens‘: Religions- und anderer Unterricht, Fernsehen: gar nicht; – andere Personen: etwas; – Bücher und Begegnung mit anderen Religionen: stark; – Gemeinde, Eltern, Großeltern und Freundinnen/Freunde: sehr stark.

Semantisches Differenzial zu ‚Gott‘. Am stärksten empfindet sie Gott als mächtig, fürsorglich, Sicherheit gebend, geduldig und gerecht. Mittelstark sei Gott aktiv, streng und fordernd. Ambivalent erscheinen ihr im Hinblick auf Gott die Eigenschaften vergebend/bestrafend, nah/fern, laut/leise sowie unklar/eindeutig.

Sätze über Gott. Fast die Hälfte der vorgegebenen Aussagen (oder Teile davon) lehnt sie ab und schreibt ihre eigenen Erklärungen bzw. Ergänzungen dazu: Gott sei zwar groß und mächtig, er regiere aber nicht die Welt; Gott sei zwar im Himmel, beeinflusse aber die Menschen; die Bösen bestrafe er nicht, sondern gebe ihnen eine Chance zur Umkehr; die weitere Formulierung, Gott als Kraft des Lebens zu denken, aus der Welt und Kosmos kommen – mit einem Urknall habe das wohl angefangen, lehnt sie ab, Gott habe die Erde bzw. den Kosmos ‚geschaffen‘, „nicht Urknall“; Gott sei nicht ‚das Wort für das Geheimnis der Welt und des Lebens‘, sondern er „ist unser Vater, jeder kann ihn kennenlernen, er ist kein Geheimnis“; Gott habe nicht schuld am Leid der Welt, das sei die „Schuld der Menschen“.

Frei ergänzt sie: Wichtig sei ihr „seine Fürsorglichkeit, seine Liebe und Freundschaft; die Engel, die er mir in verschiedenen Formen (z.B. Freunden) schickt, damit ich das Leben besser bewältigen kann“.

Gebet. Ihr Gebetsverhalten ist nach wie vor in allen vorgegebenen Situationen sehr aktiv.

Aussagen zur Bibel. In Bezug auf die Aussagen zur Bibel betont sie deren Aktualität wie Zeitgebundenheit; es seien alles ‚Märchen‘, lehnt sie ab, sondern „wahre Begebenheiten, aus denen wir lernen“; Bibeltexte seien nicht von Gott ‚diktiert‘, sondern „durch Inspiration gegeben“, deshalb auch ‚wortwörtlich wahr‘. Der Notwendigkeit einer symbolischen Lesart bei mancher Bibelstellen stimmt sie zu.

Im Vergleich zum letzten *Fragebogen* (Kl. 8 [13,7]), in dem sich Sabrina über ihre religiösen Einflüsse äußern konnte, empfängt sie jetzt aus dem Schulunterricht, aber auch dem Fernsehen gar keine Impulse mehr für ihr religiöses Denken und Empfinden. Auch der Einfluss von Büchern hat für sie abgenommen (wobei unklar bleibt, an welche Literatur sie denkt). Die Einflussnahme ihrer Familie und der Gemeinde ist sehr stark geblieben, sie hat sich – relativ betrachtet und vor dem Hintergrund des Gesprächs – wahrscheinlich sogar verstärkt. – Was aber meint Sabrina mit den starken Impulsen, die in der ‚Begegnung mit anderen Religionen‘ auf sie eingewirkt haben? Hat sie diese wie auch immer geartete Begegnung eher zum Rückzug in ihre eigene Kirche bewegt? Es bleibt Spekulation.

Die starken Eigenschaften Gottes haben sich für Sabrina (im Vergleich zum *Fragebogen* Kl. 6 [11,10]) kaum verändert. Gott empfindet sie jetzt etwas weniger aktiv und etwas stärker fordernd. Auch die Ambivalenzpaare vergebend/bestrafend sowie unklar/eindeutig sind geblieben. Das Paar streng/mild hat sie aufgegeben, Gott ist jetzt nur noch mittelmäßig streng. – Hingegen, während sie früher Gott nur als nah und leise

eingeschätzt hat, sei sie ihm jetzt auch mal fern und Gott könne auch mal laut werden, schreibt sie dazu. – Damit erscheint für sie Gott insgesamt ambivalenter, etwas fordernder und strenger.

Mehr als je zuvor (vgl. *Fragebogen Kl. 8 [13,7 und 14,11]*) stoßen Teile der vorgegebenen Sätze über Gott bei ihr auf Ablehnung. Zum einen differenziert sie jetzt genauer, auch im Sinne der Theologie der HLT. Zum anderen wird deutlich, dass sie gerade auch Satzteile ablehnt, in denen ihr eine zu offene, unbestimmte Theologie formuliert wird. Besonders kommt das in der Ablehnung von ‚Gott als Geheimnis‘ zum Ausdruck. Hier betont sie anders als in den letzten zwei Jahren das Vatersymbol und die den Menschen zugewandte Seite Gottes. Diese hat für sie lebensbewältigende Bedeutung, und seine Zuwendung ist für sie in ihren Gemeindefreunden gegenwärtig. – Sie zeigt aber keine Kraft, die kirchliche Theologie und die Strukturen, die ihr Halt und Stachel sind, aufzubrechen, wie es ihr mit dem offenen und partizipierenden Gott ansatzweise noch in der 8. Klasse gelungen ist.

In Bezug auf ihr Bibelverständnis fällt gegenüber dem *Fragebogen Kl. 8 (14,11)* der Begriff der Inspiration auf. Diesen zieht sie dem Diktieren der Texte vor; und während sie beim letzten Mal noch unsicher war, ob die Texte alle wortwörtlich wahr sind, bestätigt ihr das jetzt offensichtlich der Gedanke der Inspiration.¹¹² – Dennoch scheint es sich für sie nicht zu widersprechen, einige Bibeltex te symbolisch zu lesen. (Aber woran unterscheidet sie das?)

Bilanz

Verbunden mit der ‚Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage‘. Sabrina hinterlässt eine sehr materialreiche religiöse Biographie. Der Grund dafür liegt m. E. nicht zuerst in einer phantasie reichen Ausgestaltung religiöser Themen (etwa wie bei Erwin), sondern daran, dass sie, wie sie selbst sagt, in eine ganz besondere kirchliche Gemeinschaft, die ‚Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage‘, hineingeboren wurde.¹¹³ Diese Glaubensgemeinschaft, mit der sie durch ihre Familie integral verbunden ist, ist

112 Die Formulierung ‚durch Inspiration gegeben‘ findet mehrfach in Bezug auf das Buch Mormon verwendet. (vgl. Lehre und Bündnisse 20, 10; Kerr 2004) – Zur Bibel selbst findet sich diese Bezeichnung nicht in den zahlreichen kirchlichen Dokumenten und heiligen Texten, die über die offizielle Internetseite der HLT zur Verfügung gestellt werden. (vgl. auch die Anmerkung zu Fragebogen Kl. 8 [14,11])

113 Vgl. Gottesmetapher Kl. 2 (7,8) und Kl. 3 (8,8).

als maßgeblicher (wenn auch nicht ausschließlicher) sozialisatorischer Hintergrund für ihr Denken, Fühlen und Verhalten einzubeziehen. – Dadurch erweitert sich diese biographische Studie um einen nicht unerheblichen Teil an konfessionskundlichen Recherchen und Erläuterungen.

Die entscheidende Bedeutung der Interpretationsfolie ‚HLT‘. Ohne den Einbezug dieser sozialisatorisch äußerst relevanten Informationen erscheint Sabrinas religiöse Entwicklung bis etwa zur 7. Klasse für eine konfessionsgebundene Entwicklung relativ ausgeglichen zu sein. D. h. gerade auch im Rahmen des Modells von Struktur und Freiheit gibt es kaum Anlass, von einer Über- oder Unterstrukturierung zu sprechen: Es wirkt, als vertrete Sabrina ihre kirchliche Einbindung und die stark davon bestimmten Glaubensvorstellungen mit Begeisterung und genügend Selbstbewusstsein bzw. -repräsentanz,¹¹⁴ teils sogar reflektiert und mit kreativen Ansätzen.¹¹⁵ Ihre Gottesbeziehung transzendiert Kontingenzen und hilft ihr, gerade auch durch das Gebet und die Unterstützung durch Familie und Gemeinde, mit schwierigeren Situationen (etwa mit den Ausgrenzungen in der Schule oder mit dem Thema Schuld) umzugehen.¹¹⁶ Ihre Probleme, nicht immer die Wahrheit zu sagen oder öfter überzureagieren,¹¹⁷ fallen zunächst nicht stärker ins Gewicht als eine Begleiterscheinung der moralischen und emotionalen Entwicklung eines Teenagers. Auch hier stellt sich ihr Glaube, besonders das Gebet, sogar als eine wichtige Ressource zur Bewältigung heraus.¹¹⁸

Erst wenn der spezifische sozialisatorische Hintergrund Sabrinas entfaltet wird, werden diese Signale verstärkt und der erste Eindruck erscheint in einem neuen Licht, das bestimmte Vorstellungen, emotionale Spannungen und Entwicklungen in dieser Biographie viel kontrastreicher hervortreten lässt und neue Zusammenhänge sichtbar macht. – Besonders ausschlaggebend sind hier die alters- und geschlechts-spezifischen Lehr-

114 Sabrina spricht von Anfang an oft in der 1. Person, z. B. ‚ich denke ...‘, ‚für mich ist ...‘, ‚ich glaube ...‘; vgl. auch ihr anscheinend selbstbestimmtes gemeindliches Engagement in Lebenswelt Kl. 4 (9,6).

115 Vgl. z. B. die eigene Deutung der drei Personen Gottes und die Reflexion der eigenen religiösen Sozialisation in Gottesmetapher Kl. 2 (7,8) bzw. Kl. 3 (8,8).

116 Vgl. der anteilnehmende und daher vergebende Gott (‚ist mir auch schon so gegangen‘) in Gottesmetapher Kl. 3 (8,8); Sabrinas Kontingenzbewusstsein und Lebensdank am Ende von Lebenswelt Kl. 5 (10,11); Umgang mit Anfechtung und eigener Schuld in Lebensmetapher Kl. 6 (11,10) u. a. Beispiele.

117 Erste Hinweise in Gottesmetapher Kl. 3 (8,8), Lebenswelt Kl. 4 (9,6), Lebenswelt Kl. 5 (10,11);

118 Vgl. Lebenswelt Kl. 7 (12,5): Gebet zum ‚Luft ablassen‘.

werke oder besser: Programme der HLT, in die – dafür gibt es genügend Hinweise – auch Sabrina eingebunden war und ist. So führt die Beschäftigung mit dieser kircheninternen Literatur in aller Deutlichkeit vor Augen, in welchem zunehmenden Abhängigkeitsverhältnis zu ihrer Gemeinde Sabrina von Beginn an steht. Unter dieser Maßgabe erwecken die so selbstbestimmt wirkenden Äußerungen über ihre Kirche und zu ihrer ‚freiwilligen‘ Mitarbeiterschaft hier ebenso häufig nur den Eindruck einer bloßen Wiedergabe von gespeichertem Wissen bzw. von gut ausgeführten Vorgaben wie in jedem anderen Lebensbereich auch – sei es ihr exklusiver gemeindlicher Freundeskreis, ihr stark prinzipienorientiertes moralisches Bewusstsein oder ihr Ansporn, in der Schule etwas zu ‚leisten‘ und sich auf ihrem Instrument zu ‚entfalten‘. Auch ihr Reden von der eigenen Verantwortung und Entscheidungsfreiheit verkehrt sich in sein Gegenteil, sobald klar wird, dass es immer nur eine richtige Entscheidung geben kann!

Zunehmende kirchliche Einklammerung des Gotteskonzepts. Auch und besonders an der Entwicklung von Sabrinas Gotteskonzept bis etwa zur 7. Klasse lässt sich der zunehmende Einfluss ihrer starken kirchlichen Sozialisation erkennen. In der ersten Untersuchung (*Gottesmetapher Kl. 2 [7,8]*) betont sie noch, dass Gott alles für sie sei, geistartig gegenwärtig in verschiedenen Lebewesen, besonders auch im Menschen. Sie sieht ihn als Schöpfer der Welt und nennt aber auch Punkte in ihrer Beziehung zu Gott, die im weiteren Verlauf der Untersuchung immer wiederkehren: Entscheidungshilfe als Weg (und später auch als Licht) in schweren Lagen. Sie spekuliert etwas phantasie reich über Zusammenwirken der drei göttlichen Personen. Ihre Collage zeigt eine recht ungeformte Tonmasse, so als stehe erst noch eine Formung bevor.

In der 3. Klasse erfährt sie – vermutlich ausgelöst durch das Vergehen an der Klassenkasse – Gott als einen weichherzigen, der besonders Kindern noch vergibt und der die Erfahrung von Schuldbeladenheit mit ihr teilt. – Dies ist als ein ziemlich eigener Ansatz anzusehen, gegenüber dem anderen moralischen und leistungsorientierten Element, das hier mit der Frage ‚Was würde Jesus tun?‘ auftaucht und offensichtlich mit der leisen inneren gewissensähnlichen Stimme verbunden ist, die sie zu Fleiß und korrektem Verhalten antreibt (bzw. verurteilt).¹¹⁹ – Hier greift m. E. bereits das Programm für die Mädchen ab acht Jahre (Sabrinas Taufalter), in dem der Glaube an Gott zu etwas wird, das als eine Leistung vorzuweisen ist, die

119 Vgl. Gottesmetapher Kl. 3 (8,8).

ständig wächst und stärker werden muss.¹²⁰ Ihr Glaube und worauf er sich richtet, wird somit von ihrer Kirche (mit welchem Zweck auch immer) in Anspruch genommen und zur religiösen Erziehung (mit welchem Ziel auch immer) selbst instrumentalisiert. – Während ihre Materialien und die Deutung ihrer *Gottesmetapher* noch an Klasse 2 erinnern (Schöpfung, Natur), hat ihre Gestaltung schon eine deutlich stilisiertere Form angenommen.

Mit der *Gottesmetapher der 4. Klasse (9,10)* legt Sabrina eine hochformalisierte Chiffre vor. Selbst ihre eigene Deutung ist nur vor dem Hintergrund vornehmlich ekklesiologischer Vorstellungen der HLT näher zu verstehen (speziell ihrer Tauflehre- und praxis, die auch Sabrinas Erfahrungshorizont prägt). Der Gott, der bisher (auf schöpfungstheologischer Basis) alles war, wird jetzt auf das Gute und Reine beschränkt, mit ihm eine Schar Bekehrter (wenn auch die Möglichkeit mit der Erfahrung des Schuldigwerdens immer bestehen bleibt) – und auf der anderen Seite die bösen Menschen, die gewissermaßen außen vor bleiben (wenn auch mit der Möglichkeit zur Umkehr). – Damit hat sich Sabrinas Gottesvorstellung polarisiert. Ihr Gott ist funktional eingebunden in ein Drinnen-Draußen-Denken, das selbst von ihm nicht transzendiert wird. – Sabrinas Gebetsbeziehung zu Gott scheint jedoch uneingeschränkt erfahrungsgesättigt und von guten Gefühlen begleitet, wenngleich gerade solche Erfahrungen im Erwartungshorizont ihrer Gemeinschaft liegen.¹²¹

Eine noch deutlichere Verschränkung ihres Gotteskonzepts mit ihrer Kirche zeigt die *Gottesmetapher der 5. Klasse (10,11)*, obgleich ihr Kirchlein relativ klein wirkt und ihr Gott, der in ihrem Herzen spricht, der exklusiven prophetischen Inanspruchnahme etwas widerstrebt. Einhergehend mit zunehmend zwiespältigen und leidgeprägten Erfahrungen in ihrer Lebenswelt (zwischen eigenem Verhalten und dem von den kirchlichen Regeln bestimmtem Wollen) polarisieren sich auch weiter ihre Vorstellungen: Das böse Tun des Menschen kommt jetzt (in von der eigenen Verantwortung entlastender Weise) dem Satan zu Schulden, – womit erstmals neben Gott eine andere personifizierte transzendente Macht auftaucht. Gott selbst unterliegt also noch schärfer als in der *Gottesmetapher Kl. 4 (9,10)* den Ambivalenzen, die Sabrina erfährt.

120 Das beeinflusst auch weitgehend ihre eigene Deuteperspektive auf ihre Entwicklung. (vgl. z. B. *Gottesmetaphern Kl. 3 [8,8], Kl. 4 [9,10]*)

121 Auf die gemeindliche Erwartung an ihr Gebetskonzept könnte auch der mormonen-spezifische ‚Himmelsbote‘ als Vermittler hinweisen.

Das drückt sich auch in noch pointierterer Form in ihrer ersten *Lebensmetapher* (Kl. 6 [11,10]) aus: Nicht Gott, sondern ihre Kirche hat für Sabrina haltenden wie schützenden Charakter, der sie jedoch gleichzeitig verletzt und unter dem sie leidet. Gott selbst ist Bestandteil dieser Kirche wie auch ihrer Familie. Mit den Ambivalenzen, die Sabrina ihm zuspricht, scheint er selbst der Wirklichkeit zu unterliegen. So hilfreich der Gedanke der Partizipation Gottes im Hinblick auf ihr Leiden an anderer Stelle auch ist, so wenig souverän zeigt sich hier ihr Gott doch gegenüber den Strukturen ihrer Kirche und ihrer familialen Einbindung.

Nebenwirkungen starker kirchlich-religiöser Sozialisation. Sabrinas Gotteskonzept erfährt also etwa bis zur 7. Klasse eine zunehmende Einklammerung durch ihre kirchlich-religiöse Sozialisation, die damit nicht nur Strategien zur Lebensbewältigung bereitstellt, – sondern es gibt Hinweise darauf, dass dieses System selbst auch Spannungen und Probleme produziert, welche von dem Mädchen auf religiöse Weise nur bedingt bewältigt werden können.¹²²

Ich denke hier zuerst an Sabrinas Neigung, besonders ihren Eltern falsche Tatsachen vorzutäuschen und oft wütend zu sein. Beides sind Themen, die immer wieder auftauchen und unter denen sie einerseits lange leidet; – andererseits aber sind sie als Notstrategien zu verstehen, die ihr helfen, mit den widersprüchlichen Erfahrungen umzugehen, – zwischen dem Anspruch an sich, den Erwartungen an ein Mädchen der Heiligen der Letzten Tage gerecht zu werden, und dem, wie sie sich und ihre Wirklichkeit aber erlebt und mithin diesen Ansprüchen nicht immer zu genügen vermag. Beim Lügen zeigt sie etwas, das sie nicht sein kann, wofür sie aber Anerkennung erfährt, und in der Wut bricht aus ihr hervor, was sie sonst zu verdecken versucht. – Insofern sind diese Verhaltensweisen zunächst erst einmal als notgedrungenes Coping zu verstehen, bei denen sich gegenüber den heteronomen Strukturen, in die sie eingebunden ist, auch autonomes Potenzial zeigt. – Das Problem ist nur, dass sie dieses Verhalten wiederum in Dilemmata mit den Erwartungen an sich selbst bringt.

Eine andere Problemstellung, die ganz offensichtlich von ihrer kirchlichen Sozialisation abhängig ist und die sie alle Untersuchungsjahre begleitet, zeigt sich in dem Verhältnis zu anderen Jungen und Mädchen außerhalb ihrer Gemeinde. – Sie selbst reflektiert diese Beziehungen erst ab der 8. Klasse. – In den ersten Jahren, die sie begleitet wurde, erwähnt sie nur

122 Vgl. Lebenswelt Kl. 7 (12,5): Gebet zum ‚Luft ablassen‘.

eine Nachbarsfreundin, die wahrscheinlich keine HLT ist, und erst in der 7. Klasse nennt sie namentlich eine Freundin aus ihrer Klasse. Sonstige nähere Beziehungen zu Gleichaltrigen hat sie nur innerhalb ihres Gemeindekreises. Hier erfährt sie Anerkennung, wenn auch nach bestimmten Maßstäben. – Darüber hinaus leidet sie unter Ablehnung und Hänseleien, die aber auch der mangelnden Akzeptanz ihrer Mitschüler zu schulden sind. Sie sucht aber auch keine Kontakte und zieht sich zum Spielen längere Zeit an ihren Computer zurück.¹²³ – Dass sie aber trotzdem das Bedürfnis nach Zugehörigkeit zu den anderen Kindern und Anteilnahme verspürt, kommt bereits in der 3. Klasse in dem Wunsch zum Ausdruck, ein ‚ganz normaler Mensch‘ sein zu wollen und später in der starken Beherrschung, die sie aufwenden muss, den ‚unmoralischen Angeboten‘ ihrer Klassenkameraden zu widerstehen. – Diese Art der Isolation kann also fremde nichtkirchliche Einflüsse für sie nicht abwehren, sondern Kontakte in diese Richtung nur demoralisieren.

Auch bei den Stichworten ‚Entscheidung‘ und ‚Verantwortung‘, auf die hier schon hingewiesen wurde, zeigt sich immer wieder das gespannte, unausgeglichene Verhältnis von eigenen und fremden Strukturen in ihrer Persönlichkeit. Dass keiner, auch nicht Sabrina, in seinen Entscheidungen unabhängig ist, sei hier vorausgesetzt; – sooft sie aber Gott als Licht und Wegweisung in Entscheidungen betont, die Figur Jesu zum ultimativen Kriterium wird oder die Eltern und letztlich ihre Kirche für sie ausschlaggebend sind, ‚das Rechte zu wählen‘, so oft kommt darin auch ihr eingeschränktes Vermögen zum Ausdruck, sich für selbstbestimmtes Tun und Denken zu entscheiden. In Klasse 4 (*Gottesmetapher 9,10*) sagt sie sogar, dass ihr eigenes Entscheiden immer falsches Entscheiden sei. Das ist eine Aussage, die überhaupt erst eine eindeutige Beurteilung von ‚richtigem‘ und ‚falschem‘ Handeln voraussetzt! – Keine der genannten Entscheidungshilfen scheint sie in der Weise zu unterstützen, dass sie ihre eigenen Entscheidungen jenseits von ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ als getragen, akzeptiert und verantwortbar empfinden kann. So bleibt sie – wie bei ihren Instrumenten – ständig auf der Suche nach dem Richtigen, ohne dass sie einmal die grundsätzliche Frage hätte blicken lassen, warum sie sich gerade auf diese Weise entfalten muss.

Aus- und Aufbrüche. Sabrinas religiöse Entwicklung bleibt mit der 7. Klasse nicht auf diesem Stand stehen, sondern in den zwei Jahren der 8. Klasse

123 Vgl. Fragebogen Kl. 5 (10,10).

sind bei ihr vorsichtige Öffnungsbewegungen zu beobachten. Dieser Fortgang zeigt natürlich nichts völlig Neues, sondern führt in gewisser Hinsicht die wenigen autonomen Regungen der ersten Jahre weiter. – Der Strand und das Meer ist für sie in dieser Phase offenbar ein wichtiger Ort, an dem sie wahrscheinlich ganz für sich da sein und beim Bauen mit Naturmaterialien ihren eigenen Vorstellungen nachgehen kann. Motive aus diesem Bereich kehren jetzt immer wieder und wirken wie eine thematische Verklammerung dieser Wegstrecke ihrer individuellen Entwicklung als Teenager, die durch diesen Ort vielleicht Anregung und Entfaltungsmöglichkeiten erfährt. – Es ist unklar, inwieweit ihr Gotteskonzept hier eine initiatorische und treibende Rolle spielt. Auf jeden Fall aber bekommen bestimmte Teile eine tragende, begleitende Funktion und erfahren selbst eine ganz eigene Umgestaltung.

Der Wunsch nach Öffnung und Offenheit artikuliert sich erstmals in der *Lebensmetapher Kl. 8 (13,2)* in Form des Motivs einer fernen Insel, auf die sie zusteuert und in der selbstbestimmten Aussage, für jeden offen zu sein und sich von jedem öffnen zu lassen. – Wenn sie jetzt mit ihrer Gestaltung auch erst einmal das Kirchliche hinter sich zu lassen scheint, ist es in ihrem Leben und Denken doch nach wie vor gegenwärtig, aber sie wirkt dabei distanzierter. Sabrinas Gott hingegen kann in dieses sich verändernde Lebenskonzept integriert angesehen werden. – Ihre *Klappfigur (13,2)* bestätigt zu dieser Zeit ihre Eigenheiten, wenn auch nicht nur mit positiven Feedbacks, wie auch ihre Neugier und die ‚Schwäche‘ ihres Willens, sich von den Verhaltensregeln der HLT bestimmen zu lassen. – Sabrinas Gotteskonzept (vgl. *Positionierung 13,2*) lässt besonders in dem weiblichen Symbol erkennen, dass ihr Gott die Offenheit besitzt, um ihm weiterhin (im Gebet) ihr ‚Herz auszuschütten‘. Gleichzeitig steht das auch für ein vertrautes Verhältnis zu ihrer Mutter, das sie hier trägt.

In der zweiten *Lebensmetapher der 8. Klasse (13,7)* zeigt Sabrinas Bemühen um Öffnung, dass sie jetzt auch außerhalb ihrer Gemeinde an ihrer Schule Freunde gefunden hat. Deren Akzeptanz hilft ihr, das Lügen zu lassen, zu dem sie sich der Anerkennung willen gezwungen fühlte. Sie gesteht sich Zweifel an Gott ein, also gerade kein ‚Wachstum im Glauben‘ (im Sinne der HLT), und reflektiert sogar ganz offen den Zusammenhang zwischen ihrer kirchlichen Bindung und ihrer ‚komischen‘ Wirkung auf Andere und dem damit verbundenen Leidensdruck. In der *Positionierung (ebd.)* offenbart sie I sogar ihre damit in Zusammenhang stehenden Suizidversuche in der Grundschule. – In dieser Phase der Selbstbegegnung und Emanzipation ist aber auch ihre Kirche um eine Festigung der Bindung

bemüht: Der Eventcharakter der Tempelfahrten und die sinnreiche Ausführung der Taufrituale hinterlassen auch bei Sabrina einen tiefen, begeisterten Eindruck, der auch ihre Gottesbeziehung wieder bestärkt. – So liegen wie bei dem spitzen blauen Glas, das sie wieder verwendet, Faszination und Verletzungsgefahr eng beieinander.

Neben diesen Bereichen, in denen sich der Einfluss ihrer Kirche auf sie intensiviert und denen, wo sich ihr Verhältnis zu ihren Mitschülern offener und dynamischer gestaltet und wo sie selbstbestimmter wirkt,¹²⁴ gibt es auch Bereiche, in denen Sabrinas autonome Tendenzen (etwa ihr Durchsetzungsvermögen) an Strukturen zu verlieren drohen: Ihr teils so kompromissloses wie ausfälliges, aggressives Verhalten hat sich bis zum Alter von fast 14 Jahren verschärft, wie die *Positionierung* (*ebd.*) zeigt. Ihre Reaktion, in solchen Momenten jegliche Gottessymbolik – bis auf die mütterliche Liebe – mit Radikalität als untauglich von sich zu weisen, lässt zusammen mit anderen Indizien vermuten, dass ihre Aggression (mindestens teilweise) durch ihre religiöse Sozialisation, die auch ihren Gott weitgehend ein kapselt, induziert ist. Denn mit der partiellen Begeisterung, die ihre Kirche durch ihre zunehmenden Bindungsbemühungen auslöst, haben sich auch deutlich die Anforderungen an ihr Verhalten und damit der soziale moralisch-religiöse Druck auf sie erhöht. Gerade im Gegenüber zu ihrer sich öffnenden Haltung muss so eine psychische Spannung entstehen, die sich für sie nicht immer problemlos ausgleichen lässt. – Der Reiz, den in dieser Zeit Horror- und Gruselerlebnisse auf sie (und ihren Vater!) ausüben, könnte auch als ein Versuch angesehen werden, diese Spannungen zu lösen, – obgleich dadurch selbst wieder solche erzeugt (oder provoziert?) werden, gerade auch im Hinblick auf ihre Kirche.

Religiöse Emanzipationsversuche. Während Sabrinas Gotteskonzept (abgesehen von dessen mütterlichen Zügen) bis dahin weitgehend in seiner kirchlichen Bestimmtheit eingebunden blieb, erfährt dasselbe in dem zweiten Jahr der 8. Klasse auch so etwas wie eine theologische Emanzipation. Diese wurde m.E. durch die oben beschriebene autonome Distanzierung von bestimmten Gottessymbolen erst mit ermöglicht. – Entgegen der exklusiven und stärker verherrlichenden Theologie ihrer Kirche stellt sie in ihrer *Lebensmetapher* (14,11) Gott als einen dar, für den alle Menschen gleich sind, der auch Quelle der Trauer und des Schmerzes ist und gerade auch mit seinen Schwächen für sie den ‚Fels in der Brandung‘

124 Vgl. *Positionierung* Kl. 8 (13,7): Bei Fröhlichkeit gehe sie ihren ‚eigenen Weg‘, auf dem sie die ‚innere Stimme‘ wohlwollend begleitet.

darstellt.¹²⁵ – Ihre *Positionierung zur Bibel* (14,11) zeigt, dass sie nun in bislang eher unkontrollierbaren Situationen (etwa bei Depression und Frust) wieder eine religiöse Bewältigungsmöglichkeit gefunden hat. – Auch ist hier inzwischen ihre Familie nicht mehr als die homogene religiöse Einheit zu erkennen, wie es sich einst für sie darstellte. Vielleicht hat auch diese familiäre Ausdifferenzierung, sozialisatorisch betrachtet, an der Relativierung und Öffnung ihrer Vorstellungen und Beziehungen mitgewirkt.

Schon zwei Jahre vor dieser Untersuchung ist durch ein Gespräch mit der Mutter dokumentiert, dass die ältere Tochter der Familie gemeint habe, man hätte sie doch mehr in Kontakt auch mit anderen Kirchen bringen sollen, woraufhin sich Sabrinas Mutter eingesteht, sie habe ihre Kinder wohl doch zu eng auf die Gemeinschaft hingeführt. Sie würde ihnen jetzt mehr Freiraum geben wollen, wenn sie noch einmal entscheiden könnte.

Rückschritte religiöser Entwicklung?! Aus den letzten Untersuchungen in der 9. Klasse geht ganz offensichtlich hervor, dass Sabrina die Entwicklungsschritte, die sich in den beiden Jahren der 8. Klasse gezeigt haben, nicht fortgeführt hat. – Im Gegenteil: Ihr Blick wirkt wieder polarisierender zwischen der heilen Welt ihrer Kirche und dem dunklen Tunnel außerhalb, an dessen Ende leuchtend nur die große Gemeinschaft der HLT in Amerika wartet. – So vielseitig und mächtig ihr Gott jetzt auch sein mag (seine Schwächen erwähnt sie nicht mehr), so sehr beschränkt sich sein Wirkungskreis für Sabrina auf ihr ‚gemeindliches Binnenland‘, dessen Theologie damit wieder an Einfluss gewinnt.

Der Grund für diese Umkehrung in ihrer religiösen Entwicklung ist sicher sowohl auf Seiten ihrer Kirche zu vermuten als auch in der fehlenden Sensibilität und Toleranz derer, die sie aufgrund ihrer Mitgliedschaft bei den HLT ausschließen und kränken.

Biographischer Nachtrag

Als I Sabrina noch einmal trifft, ist sie bereits in Klasse 10 (16,10). Sie hat ihre Abschlussprüfungen vor sich und will dann ‚weg von Zuhause‘. Sie möchte in einem anderen Bundesland ein Fachgymnasium für Sozialpädagogik besuchen und noch vor dem Abitur für ein Jahr in die USA gehen.

125 Das bestätigen auch die vielen Facetten Gottes, die aus dem Fragebogen (14,11) hervorgehen.

Nach sogenannten ‚Intensiverfahrungen‘ befragt, meint Sabrina, dass sie jetzt mehr als je zuvor in klassischer Musik aufgehen und dabei alles vergessen könne. Früher seien solche Erfahrungen mehr in der Kirche gewesen und als Kleinkind habe sie sich auch vor Glück und beim Entdecken von Neuem vergessen können. Dann sei eine Zeit gewesen, in der sie kaum solche Erfahrungen hatte. Aber jetzt sei es wieder mehr geworden. Sie betrachtet ihre ‚Entwicklungsgeschichte mit der Musik‘ als eine ziemlich lange: Früher sei es mehr ‚Zwang‘ gewesen, weil es ihre Eltern so wollten. – Jetzt könne sie sich nicht mehr vorstellen, ohne Musik zu leben. Sie nimmt noch Unterricht in Querflöte. Klavier spiele sie mehr für sich, ohne die Mutter.

In der Retrospektive auf ihre Gottes- und Lebensmetaphern fällt auf, dass sie jegliche negativen Erfahrungen mit ihrer Kirche ausblendet bzw. einzelne Teile der Collagen neu interpretiert. Mehrfach betont sie, ohne ihren Glauben, also ohne Gott, Christus und ihre Kirche, sei sie ‚verloren‘ in dieser Welt. Einzelne Symbole sagten ihr: ‚Komm zu mir, da gehörst du hin!‘ und ‚Pass auf, was du machst, dass du nicht den falschen Weg gehst!‘ Die Freunde in ihrer Gemeinde gäben ihr hier den tiefgründigsten Halt. – Sabrina lobt zwar immer wieder Gottes wunderbare Schöpfung, aber sie sehnt sich auch nach der ‚paradiesischen Herrlichkeit‘ und der Gottesnähe nach dem Tod und der Auferstehung mit einem ‚verherrlichten Geistkörper‘.

Eine kompakte schematische Darstellung (im Rahmen des Modells von Struktur und Freiheit) sowie eine typologisierende Beurteilung zu diesem und den anderen Kindern finden sich zum Zwecke einer systematischen Zusammenchau im Kapitel III.1.

Arne

Biographische Vorinformationen

Arne ist der drei Jahre ältere von zwei Brüdern. Seine Eltern sind Mitte der Neunziger, als er noch ein Kleinkind war, von West- nach Ostdeutschland gezogen. Sowohl sein Vater als auch seine Mutter sind auf unterschiedlichen Gebieten wissenschaftlich hoch qualifiziert. Beide sind in einem konventionell römisch-katholischen Elternhaus aufgewachsen, in dem der Glaube aber kaum praktiziert wurde. Inzwischen sind sie aus ihrer Kirche ausgetreten. – Das ist aus einem Gespräch mit der Mutter zu erfahren, die sich (trotz ihrer Haltung zur Kirche) gegenüber dem Forschungsprojekt aufgeschlossen und an der religiösen Entwicklung ihres Sohnes interessiert zeigt. Eine während der Untersuchung verstorbene Großmutter habe Arne mindestens einmal eine Kinderbibel geschenkt.

Die Eltern legen auch bei ihren Kindern Wert auf ein kritisches Denken, das wissenschaftlich und politisch Verantwortung zeigt. Innerhalb der Familie zählten Ehrlichkeit und Achtsamkeit; Problemlösungsstrategien seien anhand ‚Gordons Familienkonferenz‘¹²⁶ gemeinsam erarbeitet worden. – Diese hoch reflektierte Erziehung kommt zunehmend auch in den sehr ausführlichen Gesprächen mit Arne zum Tragen. Dabei spricht Arne relativ langsam, bedächtig und überlegend.

Der Junge ist Legasthener. Dieses Problem bessert sich aber deutlich zum Ende der Untersuchung. Er gehört zum Sample A, besucht also eine nicht-staatliche, reformpädagogische Schule, die viel Wert auf die Umwelterziehung ihrer SchülerInnen legt. Den Religionsunterricht besucht er nur von der 1. bis zur 4. Klasse.

126 Vgl. Gordon, Thomas: Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind, München 2004; ders.: Familienkonferenz in der Praxis. Wie Konflikte mit Kindern gelöst werden, München 2004. (aktuelle Ausgaben)

Klasse 1

Gottesmetapher (7,3)

„Gott ist für mich eigentlich alles“, sagt Arne, – „Luft, Pflanzen“ – „Er könnte alle Formen haben“, er wisse das jetzt auch nicht so genau. Als Beispiel hat er einen Würfel geformt. Das vorliegende Tonstück hat ihn dazu inspiriert. – Der Junge bejaht, Gott sei überall. Auf die Frage, ob Gott etwas tue, was mit unserem Leben zu tun habe, antwortet Arne: „Ja, er guckt da immer an, [...] was wir machen. [...] – dann tut er noch den Urwald und so, so ein bisschen leiten. Und dann tut er immer noch neue Lebewesen herstellen.“ – Wenn der Mensch aber zerstörerisch mit der Natur umgehe (so I), „dann zerstört er auch unseres manchmal [...] mit Naturunglücken, wie ein Vulkanausbruch oder so. Dann gleicht sich das ein klein bisschen aus.“ Gott könne auch zerstören, meint er. – Der Junge erzählt aber auch von Papierrecycling und damit der Bewahrung der Regenwälder.

Gott sei besonders nahe „im Urwald“. Arne war da noch nie, aber Gott sei „da, wo am wenigsten Menschen waren und da, wo am wenigsten los ist. Also, guck mal im Urwald, im ganz tiefen, vielleicht gibt es ja noch ein kleines Stück auf der Erde, eine kleine Insel, [...] und da kann ja ein fremder Mensch leben, der so ähnlich ist, wie Gott sein könnte.“ – Also man wisse nicht ganz genau, was Gott ist. Wenn man ihn sehen könnte, hätte er vielleicht die Form eines großen Baumes, – nicht unbedingt wie ein Mensch, denn er könne ja alle Formen haben.

Wichtig sei, dass er sprechen könne, um zu zeigen, dass er etwas Besonderes sei. – Seine Sprache müsse man allerdings u.U. erst noch lernen. – Arne weiß nicht, ob Gott schon mit ihm gesprochen habe. – „Also ich hatte noch nicht das Gefühl“, erwidert er auf die Geschichte von Mose am Dornbusch und dessen Empfinden, Gott spreche zu ihm. Er verneint aber auch, Leute zu kennen, die schon mal so ein Gefühl hatten: „ich glaub, das hätten sie mir erzählt.“

Die Annäherungen von I, sich Gottes Reden durch eine innere Stimme im Herzen vorzustellen, erwecken bei dem Jungen letztlich die Idee, dass Gott vielleicht „ja auch ohne Sauerstoff“ ‚sein‘ könne, vielleicht sogar „auf einem unerforschten Planeten“, von wo aus er manchmal die Erde besuche, „aber wir sehen ihn alle nicht“. Das Weltall sei ja auch riesig und als I fragt, wie das geworden sei, redet er von Luft und Sauerstoff und Zellen, die mehr geworden sind. Auf das Nachhaken von I, wer die erste Zelle ‚gemacht‘ habe, überlegt Arne und sagt: „es muss ja irgendwas ganz vorher, da weiß ich jetzt gar nicht, wer was gemacht hat“. Seine Vorstellungen kreisen aber um Wind, Sandkörner und Wasser, „und dann sind da Lebewesen entstanden und immer weiter“. – Ob das irgendwas mit Gott zu tun habe, fragt I. – „Vielleicht, vielleicht aber auch nicht. [...] Aber ich denke mal, das könnte mit irgendeinem Lebewesen zu tun haben, also mit irgendwas, was ein bisschen Leben hat.“ – Dann setzt der Junge seine Entwicklungstheorie(n) ausführlich fort, – „und dann ist das Leben erst richtig gekommen“.

Arne positioniert sich nahe dem Würfel. Er wolle gucken, wie es auf dem Planeten, wo Gott ist, sei. – „Erst mal da sein, dann würde ich vielleicht [...] Bekanntschaft machen können.“ – „Oder vielleicht ist Gott noch nicht ganz ausgebildet, dass er erst noch ein bisschen braucht und dann kann er auf die Erde kommen,

irgendwie.“ Der Junge bejaht den Wunsch, dass Gott ihn kennen möge. Vielleicht aber lebe er (Arne) dann schon gar nicht mehr.

Arnes Tonplastik wirkt einfach und geschlossen. Sie lässt mich nicht zuerst an einen Würfel denken. Die Eindrücke auf den Seiten weisen nicht eindeutig auf Augenzahlen hin und dass seine Betitelung also einen Spielwürfel meint. – So betrachtet legt der Junge die grobe Skizze oder Andeutung eines Gedankes hin, dessen Ausarbeitung und Ausdifferenzierung erst noch bevorsteht.

Auch das Gespräch zeigt, dass seine Gottesvorstellung noch von sehr großer Offenheit ist: Gott kann (noch) alle Formen annehmen. – Warum er da gerade einen Spielwürfel im Blick hat, lässt sich dem Gespräch nicht entnehmen. Arne kommentiert seine Aussagen immer wieder damit, es auch nicht so genau zu wissen. – Wie aus einem späteren Gespräch hervorgeht, tastet er sich selbst denkend vor.¹²⁷

Natur, Kosmos und Versatzstücke naturwissenschaftlicher Theorien bilden dabei genauso den Hintergrund seines Denkens wie die Vorstellungen eines höheren Wesens, das er in den Tiefen des Urwalds, auf einer unentdeckten Insel oder auf einem fernen Planeten vermutet, von wo aus es die Menschen sieht oder auch die Erde besucht. Diese Möglichkeiten zeigen, dass er sich das Wesen eher ortsunabhängig vorstellt. – Dieser Gott hat leitende und Leben schaffende („herstellende“), aber auch zerstörende Kompetenzen. Er bewahrt eine Art Gleichgewicht zwischen Mensch und Natur, zu dem der Junge aber auch seinen eigenen Beitrag (bzw. der Menschen überhaupt) wahrnimmt. Selbst wenn er in seinen Vorstellungen Gott in irgendeiner Weise personenhaft denkt, bleibt Gott als Luftwesen, Menschenähnlicher oder als Baumartiger vielgestaltig. Der Junge will sich bewusst nicht festlegen. – Ob und inwiefern diese Eigenschaften und Kompetenzen von Gott in einen Zusammenhang mit seinen Weltentstehungstheorien zu bringen sind, lässt er einfach offen. – Er ahnt aber, dass nur am Anfang oder besser:¹²⁸ im Ursprung der Welt ‚irgendetwas‘ stehen muss, was selbst „ein bisschen Leben hat“ und von dem alle weitere Entwicklung ausgeht. – Interessanter- aber auch widersprüchlicherweise unterliegt sein Gott dabei selbst noch einer Entwicklung und ist für ihn „noch nicht ganz ausgebildet“, um sich zu zeigen.

127 Vgl. Positionierung zur Gottesmetapher Kl. 4 (10,6).

128 I legt hier m. E. (anders als in den sonstigen Gesprächen) durch eine bestimmte Frageweise und Wortwahl eine Kausalkette nahe, deren erstes Glied ein Gott ist, der wiederum durch sein ‚Machen‘ diese Kette fortgesetzt hat.

So offen seine Vorstellungen von Gott sind, so offen ist auch seine Beziehung zu ihm. Gott befindet sich für ihn weit weg, spricht eventuell eine fremde Sprache, und so etwas wie seine ‚Stimme‘ hat er noch nie verspürt. Arne kennt aber auch keinen, der ihm schon einmal so etwas Ähnliches erzählt hätte. – Vielleicht versteht er aber auch gar nicht die Worte, mit denen I mögliche religiöse Empfindungen auszudrücken versucht. – Die Vorstellung, Gottes ‚Bekannntschaft‘ zu machen, scheint ihm zwar nicht unmöglich, ja sogar wünschenswert, aber dennoch weit entfernt zu liegen.

Klasse 2

Lebenswelt (7,10)

(Zu dieser Untersuchung gibt es kein wörtliches Transkript, sondern lediglich eine zusammenfassende Bündelung, auf der der folgende Text basiert.)

Das Bild zur Lebenswelt zeigt drei mit Bleistift gezeichnete Menschen, von denen einer wie auf einem Diwan liegend ein Tier in seinen (nicht vorhandenen) Armen hält.

„Das bin ich mit Winnie, meiner Katze, auf der Couch.“ Dazu Mama und Papa. Seinen kleinen Bruder erwähnt er zwar, zeichnet ihn aber nicht. Aus dem Gespräch geht jedoch hervor, dass beide zusammen spielen. Sonst übt er jetzt Gitarre, spielt am Computer oder schaut manchmal fern. – Am Wochenende bekommt die Familie manchmal Besuch oder er übernachtet bei einem Freund, mit dem er dann etwas unternimmt.

Für die Schule wünscht er sich, dass er auf seiner Karteikarte zehn Türmchen schaffe und alles richtig habe. Er mache das nicht so gern, weil er meistens seine Karteikarten vergesse. Wenn er auch die Grundaufgaben bis 20 noch nicht so schnell hinbekommt, versichert ihm seine Mutter, dass es nicht schlimm sei, etwas mehr Zeit zu brauchen, er habe auch mehr Zeit für die Druckschrift gebraucht und deshalb erst jetzt mit der Schreibschrift angefangen.

Was er später für ein Mensch sein möchte, hat er noch nicht überlegt. Aber zumindest möchte er kein Dieb sein und auch nicht einer, der überall Dosen hinschmeißt. Vielleicht hätte er Lust, Lehrer zu werden. Ganz sicher weiß er, dass er das Abitur (das Wort fällt ihm nicht ein) machen will, so wie Mama und Papa.

Wenn er traurig sei, helfe es ihm, allein zu sein oder auch bei Angst über seine Situation nachzudenken. Besser wäre noch, es zu erzählen, am allerliebsten der Mama. Sonst lenke ihn aber auch das Fernsehen ab. Schwere Fragen überlegt er mit Mama im Bett.

Dort lesen sie auch manchmal in einer Kinderbibel und unterhalten sich darüber. Sie überlegten dann immer zusammen, ob das stimmen könne, was da in der Bibel steht, – also ob die sich das nur ausgedacht hätten oder ob das so richtig sei. Die Geschichten von Jesus möge er eigentlich lieber. Gerade lesen sie von Josef und seinen Brüdern.

Ob Gott etwas mit seinem Leben zu tun habe, darüber denke er eigentlich gar nicht nach. Er wisse nicht so richtig, ob Gott in seinem Leben auch vorkomme. Mit Mama habe er auch noch nicht darüber gesprochen.

Das Bild zeigt offensichtlich seine Eltern in bewegter Pose nebeneinander stehend, mit den Armen in der Luft gestikulierend. Er selbst stellt sich dagegen eher passiv oder mindestens entspannter dar. Vielleicht ist es auch der ungewöhnlichen Perspektive zu schulden, dass er sich keine Arme gemalt hat. Doch auch ohnedem kommt die enge Beziehung zu seiner Katze zum Ausdruck.

In Arnes Lebenswelt gibt es aber auch Menschen, mit denen er seine Freizeit verbringen und, so mit seiner Mutter, auch Kummer teilen und schwerere Fragen besprechen kann. – Nicht nur das Bild legt es nahe, dass er aber ebenso auch für sich sein und die anderen hinter sich lassen kann (abgesehen von seiner Katze), um auch auf diese Weise Probleme kognitiv oder relaxend zu bewältigen.

In der Schule hat er ebenfalls sein eigenes gemäßigteres Tempo. Seine Mutter entlastet ihn offenbar vom Druck, gleich alles sofort können zu müssen. Seine Legasthenie deutet er nur an. Offenbar empfindet er es nicht hindernd. – Seine Vorstellung von dem Menschen, der er sein möchte, orientiert sich an einem korrekten Umweltverhalten und an den gebildeten Vorbildfiguren eines Lehrers bzw. seiner Eltern.

Ganz aus der Perspektive seiner gebildeten Mutter (als Historikerin!) erfolgt auch der Zugang zu biblischen Texten, die doch immerhin für ihn zu Hause besprochen werden. Das ist im Vergleich zu seinen MitschülerInnen schon als außergewöhnlich anzusehen. Hier zeigen sich bei der Mutter wahrscheinlich auch noch Reste einer bildungsbürgerlichen Auffassung im Umgang mit Bibel (und Christentum) als eine Art zu vermittelndes Kulturgut.¹²⁹ – Verbindungen zum eigenen Leben, speziell im Sinne einer Gottesbeziehung, spielen bei diesen eher an historischen Wahrheiten orientierten Betrachtungen offensichtlich keine Rolle.

Gottesmetapher (8,4)

„Also ich könnt mir vorstellen“, beginnt der Junge, „dass [es] so 'ne Art Gott vielleicht gegeben hat, also dass es ein Mensch war oder so, aber dass em der richtige Gott im Himmel ..., kann ich mir bis jetzt nicht so gut vorstellen.“ Wen es da mal gegeben habe, der sei „ja nicht ein Gott, der so ... zaubern kann oder so“, denn „die Zaubersachen, die der früher gemacht hat, da weiß man ja gar nicht so genau, ob die wahr sind“. Gott hätte ja irgend so ein Mensch sein können, sagt

129 Die Mutter sagt später in einem Gespräch, dass die Oma dem Jungen mindestens einmal eine Kinderbibel geschenkt habe. – Die Motivation zur Bibel geht also wahrscheinlich nicht so sehr von der Mutter selbst aus als vielmehr von der Großmutter.

Arne, „der sich manchmal versteckt hat und der keinen Krieg mochte und der dann immer so was gesagt hat [...] und dann den Dornbusch ... irgendwie [...], da ein Licht dahinter gehalten hat oder so ..., oder dass er sich [...] gut auskannnte oder so mit Trick.“ – So einen Menschen habe Arne gebaut, „der halt mit Tricks den Menschen [...] die Augen gemacht [hat], dass sie auch [sehen können?]“. ‚Jesus Christus‘ sei so ein Mensch gewesen, vielleicht war es Gottes Freund „oder vielleicht war es er selber“. Die Leute hätten halt „geglaubt, dass [...] Jesu, eh Gott sein Sohn war.“ – Daraufhin spricht Arne darüber, wie es zu erklären sei, dass (bei den Plagen in Ex 7–10) Wasser zu Blut geworden sei (vgl. ebd. 7,14ff.): „da hab ich mal nachgeguckt, das war’n irgendwie solche Algen ... und das mit den Schlangengstöcken, das ... weiß ich nicht so genau“. – „Ja, das haben wir nachgelesen!“ Seine Mutter habe „gleich noch so ein Bestimmungsbuch“ zur Hand genommen, um die roten Algen zu erklären.

Arnes Collage zeigt ganz offensichtlich eine menschengestaltige Figur, die – der Stabilität wegen, so der Konstrukteur – aus verschiedenen Materialien (Ton, Draht, Naturmaterialien, Kunststoff) zusammengesetzt ist und auf einem Sockel steht. Dazu gehört noch eine weiße Fläche, eine Art zuvor angefertigte Skizze oder Bild dessen, was er dann gebaut hat.

Als I ihn fragt, ob dieser Mensch-Gott ‚jetzt auch irgendwo hier bei uns als Mensch auftreten‘ könnte, meint er, das könnte sein, aber derjenige, der Gott gespielt hat, sei schon gestorben, da der ja auch nicht ewig leben könne. Aber es könne auch heute noch irgendwelche Leute geben, die anderen Gott vormachen, obwohl es eigentlich keinen Gott gebe, wie er die Spiegelung von I bestätigt. – „Ja, das glaub ich, weil das kann ich mir nicht vorstellen, und die Wissenschaftler“ bestätigen ihm das bei ihrer Suche nach Außerirdischen. – Vielleicht antworte Gott ja auch nicht. Aus einem Film weiß er, dass es viele ‚Glauben‘ und viele Götter geben soll. Dass die da alle ‚rumschwirren‘, könne er sich nicht vorstellen. Es gebe deshalb „höchstens *einen* Geist oder *einen* Gott, [...] – und das muss ja nicht ein lieber Gott so sein, das kann ja auch ein ... böser sein und ein lieber“. – Im weiteren Gesprächsverlauf wird immer deutlicher, dass Gott für ihn auf irgendeine Weise, vielleicht später mit höher entwickelten Geräten, messbar sein müsste, wenn es ihn denn gebe, denn „dagegen kommt er auf Dauer nicht an“.

Den Impuls von I, Gott als Ursprung (nicht Anfang!) zu verstehen, der allem voraus liegt, wird von dem Jungen prompt mit der Frage quittiert, „Ja, aber dann, wie is Gott entstanden? – Dann [...] ist immer noch ‘ne Frage offen, und wenn’s denn noch einen Gott gab, der Gott gemacht hat, dann gab’s da immer noch einen Gott (*unruhig werdend*).“ – Außerdem „wenn Gott alles war und so, dann ... wieso, em, ... dann könnte er ja auch ... die Menschen, also, zum Beispiel, das Gehirn ein bisschen schwächer machen, damit die nicht immer bessere Waffen erfinden, weil jetzt gibt’s ja schon so Atombomben, die die halbe Welt da zerstören können, gibt’s die Rede“. Oder er müsste gegen die Waffengewalt der Menschen mit einer ‚Gehirnerschütterung‘ oder einem ‚Blitzschlag‘ – eben durch ‚besondere Tricks‘ – eingreifen bzw. seine Schöpfung rächen. Aber die ganze Menschheit wolle er nicht zerstören, „weil jeder denkt ja, er ist lieb, und er macht alles richtig, das ist ganz normal“. – Doch die Menschen seien gegen Gott „ganz schön stark, mittlerweile“. Den Jesus hätten die Bösen damals auch ans Kreuz gehängt, weiß er aus einem Film.

Doch andererseits erwähnt Arne auch die Bestrebungen der Menschen für die Bewahrung der Erde. Er verweist auf die Aktivitäten von ‚Greenpeace‘ und dass man protestieren müsse; und er weiß sogar aus einer Sendung, dass „dass wir ’ne neue Erde schaffen [...] irgendwie aufm Mars“. – Dass Gott Regeln hätte für ein besseres Zusammenleben der Menschen (so der Impuls von I), kann er sich auch nicht richtig vorstellen, denn es gebe schon so viele Regeln, die immer wieder zu Kriegen führten.“

Positionierung zur Gottesmetapher (ebd.)

Angeregt, sein Knetemännchen zu seiner Gottesfigur zu positionieren, sagt er: „Ja, ich hätte als erstes Angst! [...] Weil, *wenn* der so, also, ein großer Gott ist, und dann würde ich erst mal nicht wissen, was ich tun soll“. Dann würde er nach Hause zu Mama gehen und wegrennen. „Wenn Gott denn anders ist als meine Vorstellung“, dann „würde ich die Polizei und so anrufen, dass da ein außerirdisches Wesen ist, und dann müssten die sich das mal angucken“.

Wenn er denn aber in Menschengestalt wäre, wie dargestellt, „dann würde ich ihn gar nicht, eigentlich gar nicht erkennen“. Es sei denn, er zeige besondere Eigenschaften, die ihn beeindruckten, wie, sich zu verwandeln. Mit gewissem Sicherheitsabstand würde er sich das erst mal anschauen: „Ich ließ ihn nicht näher kommen!“ und er bliebe misstrauisch, wenn er „sagen würde: ‚Ich bin Gott!‘, [...] weil es könnt ja auch ’ne Verkleidung sein“. – Eine vertrauensbildende Maßnahme wäre hingegen, „dass er mir was zu essen gibt oder so. – Ich habe meistens Hunger.“

In seiner Erinnerung an seine erste *Gottesmetapher* (Kl. 1 [7,3]) weiß er noch von dem Würfel, den er gebaut hat und sagt, ein Unterschied sei, dass er jetzt „ein bisschen mehr drüber nach[denke]“. Damals hätte Gott noch alles sein können, denn so ein Würfel könne „Gutes und was nicht so Gutes“ hervorrufen. – Jetzt denke er manchmal, er „hätte [...] es ja schon längst gemacht, nach meinem Glauben, wenn er so gut wäre [...], – wenn er so mächtig ist.“ Und jetzt sei es „schwer zu wissen, ob es Gott überhaupt gibt!“ Deshalb habe er einen etwas kleineren Gott gemacht. – Wenn für Gott tausend Jahre wie eine Woche wären, dann „hatte er ja schon eine Woche Zeit, sich das anzugucken“, was seitdem auf der Erde los ist. Früher (also vor mehr als tausend Jahren) sei es nicht so schlimm gewesen wie jetzt.

Als Überschrift für sein Bild ‚Gott ist für mich wie ...‘ sagt er nach längerem Überlegen: „Masken“ – „Wie der Mensch in den vielen Masken, vielleicht weil war er schon längst da, aber nicht so mächtig und das kann ich mir gut vorstellen. [...] – also dass er als Jesus da war“.

Im Vergleich zu seiner ersten *Gottesmetapher* in Kl. 1 (7,3) wirkt seine aktuelle sofort ziemlich anthropomorph. Aber nicht wie ein Alien oder ein Roboter. Dafür sind m. E. die Materialien auch zu wenig technisch, der Ton dominiert. – Nach dem zu urteilen, was Arne sagt, soll seine Gestalt bewusst an einen Menschen erinnern. Er hat nichts einfach so konstruiert, sondern sich erst eine Art Skizze angefertigt.

Sehr direkt erzählt der Junge von seinen Vorstellungen, dass einst Menschen Gott spielten und mit Tricks anderen Leuten Wunder vortäuschten oder Naturphänomene absichtlich als Zeichen Gottes interpretierten. Arne hat auch gleich die passenden Beispiele und Erklärungen parat. – Einen ‚Gott im Himmel‘ und solche ‚Zaubersachen‘ betrachtet er mit radikal historisch-kritischem und naturwissenschaftlich interessiertem Blick, methodisch unterstützt von seiner Mutter. – Sein so gewonnenes Fazit lautet derzeit, dass es schwer zu wissen sei, ob es Gott überhaupt gibt.

Gegen die Hypothese ‚Gott‘ sprechen nicht nur die Wissenschaftler, die mit ihren bisherigen Instrumenten keinen Außerirdischen gefunden haben, die Frage nach Gottes eigener Entstehung oder auch die je eigenen Wahrheitsansprüche der vielen Religionen, sondern jetzt vor allem auch die Frage nach seiner angeblichen Macht und Güte angesichts des Zustandes dieser Welt. – Ich frage mich, inwiefern den Jungen die drohende Zerstörung der Erde bzw. der Menschheit durch Kriege, Atomwaffen und Umweltzerstörung auch persönlich verunsichert. – Gesetzt den Fall, es gäbe ihn, dann wäre Gott für Arne auch nicht nur ein lieber und eben auch nicht so stark, wie er die gängige Auffassung beschreibt. Seiner Einstellung nach würde also das Theodizeeproblem desavouiert werden. Er selbst greift aber auf solche problematischen Klischees zurück, wenn er das überfällige Eingreifen Gottes wie das eines ‚Deus ex Machina‘ beschreibt oder biblische Geschichten und Bilder wörtlich verstehend aufgreift.¹³⁰

Gegenüber diesem hypothetischen Gott, der zuschaut, steht für ihn das Protestieren und Handeln der Menschen, um die Erde zu verbessern. Wie groß ist hier seine Hoffnung und sein Optimismus in die Wissenschaft und Weiterentwicklung der Technologie, wenn er sich selbst einbezieht bei der Vision, dass ‚wir‘ (!) uns eine neue Erde schaffen?

Gott heute und im Menschen zu denken, gelingt ihm nur anhand der Vorstellung, dass sich eine Art Illusionist verkleide und anderen (durchaus auch zu deren Vorteil) Gott vorspiele. Die letzte überzeugende Gottesrolle hat, Arnes Aussagen zufolge, einst Jesus von Nazareth gespielt. – Doch der Gott, der noch irgendetwas mit Arne zu tun haben könnte, bleibt hinter verschiedenen Masken verborgen. Diese Vorstellung beängstigt ihn gleichzeitig und ermöglichte eine Kontaktaufnahme nur unter Misstrauen und größten Vorsichtsmaßnahmen. – Mit Blick auf die Bemerkung von vor

130 Das Bild ‚Tausend Jahre wie eine Woche‘ entspricht etwa Ps. 90,4 (bzw. 2. Petr. 3,8), wo tausend Jahre wie ein Tag vor dem Herrn seien.

einem Jahr gibt es aber auch keinen, der ihm von einer guten Begegnung mit Gott berichten könnte.

Wenn schon kaum auf der Beziehungsebene, dann wird sich ‚Gott‘ auch andererseits ebenso wenig als denkerische Hypothese innerhalb des so rationalistischen wie klischeebehafteten Korsetts bewahrheiten können, in das er für den Jungen gezwängt ist.

Klasse 3

Lebensweg Vergangenheit (8,9)

Die Zeichnung zeigt vier bunte Gestalten, die er selbst als seine Familienmitglieder beschriftet hat und die hintereinander auf dem Anfang eines Weges stehen. Der Vater zieht voran, ihm folgt der kleine Bruder, seine Arme auf den Schultern seines Papas. Zwischen ihm und seiner Mutter, die die Familie von hinten begleitet, steht Arne mit etwas Abstand zu beiden Seiten.

Der Weg besteht weniger aus einer Linie als aus mehr oder minder klaren schwarzen Schraffuren, die nicht sofort einen eindeutigen Verlauf zeigen. Gesäumt wird der Weg von einem kleinen roten Haus am Anfang und ferner von einem schwarzen Viereck, über dem mindestens eine menschliche Gestalt zu erkennen ist. Diese scheint über dem schwarzen Kasten zu schweben, umgeben von drei Fragezeichen gleicher Farbe. Ebenfalls schwarz erscheint ein Balken am Weg oder an dessen Ende zu liegen. – An einer Stelle gliedert sich der Weg deutlich auf in zwei Stränge, deren einer zu einem Akkordeon führt (beschriftet von I) und deren anderer mit Pfeilen zu einer Gitarre. Eine weitere schriftliche Anmerkung von I lautet: „Wahl zwischen Instrumenten.“

Da zu diesem Bild sonst kein Text überliefert ist, fällt eine Interpretation im Rahmen der mir gegebenen Möglichkeiten schwer. Von der Beziehung der Familienmitglieder ist sonst bislang kaum etwas mitgeteilt. Allerdings erwähnte Arne in bestimmten Situationen eher seine Mutter. Dass er sich ihr näher malt als seinem Vater, könnte etwas damit zu tun haben, dass er sich ihr näher fühlt als ihm. – Das Haus auf dem Weg könnte das neue Zuhause auf dem Dorf darstellen, in das sie, bald nachdem der Vater hier eine Stelle bekommen hatte, umgezogen sind.

Beim genauen Betrachten der Schraffuren wird deutlich, dass der Weg jetzt vermutlich zu der Wahl zwischen den Instrumenten führt, was etwa die Situation von vor einem Jahr darstellt, als er das erste Mal davon sprach, jetzt Gitarre zu lernen. (vgl. *Lebenswelt Kl. 2* [7,10]) Offenbar ist ihm diese Entscheidung nicht leicht gefallen.

Rätselhaft erscheint geradezu die Einheit von dem schwarzen Kasten und der menschlichen Figur darüber samt den Fragezeichen. – Wie Arnes

Mutter später erwähnt, war in dem Jahr, in dem dieses Bild entstand, auch die Großmutter gestorben,¹³¹ die ihn mit mindestens einer Kinderbibel betraut hatte. Ihre Beerdigung muss wohl für die Kinder ein Erlebnis gewesen sein, besonders da der Priester sehr auch auf sie eingegangen sei. Steht auf der Zeichnung ein Kind vor einem offenen Grab oder steigt gar so etwas wie die Seele aus dem Sarg? – Das Thema ‚Tod‘ jedenfalls beschäftigt Arne ab Klasse 3 immer wieder (ebenso wie seine Mutter).

Das vermutete Ende des Wegs wird von einer schwarzen Barriere wie eine Sackgasse abgeblockt. Auch ohne den Balken führte hier der Weg nur schwer weiter. Ist das zeichnerisch bedingt ein wirklicher Ausdruck seiner gegenwärtigen Verfassung, noch bestimmt von den Fragen um den Tod seiner Oma?

Lebensweg Zukunft und Reisegepäck (8,10)

Arne zeichnet eine große runde Fläche, die an das Bild eines Planeten erinnern kann, und zwei kleinere, die mit der großen in Verbindung stehen. – Er habe die Zukunft der Erde gemalt, grau seien die bewohnten Teile und grün der Urwald. In die Mitte habe er sich gemalt. Er könne in den Wald oder in die Stadt gehen. – Die Erde sei überbevölkert und brauche daher Zusatzplaneten, die über Blitze mit Strom von der Erde versorgt werden. Der Fluss (wahrscheinlich auf dem unteren Planeten) sei aus Milch.

Die Notizen zu seinem ‚Reisegepäck‘¹³² lauten: Das Bunte stehe dafür, dass er gern malt. Die aufgeklebten Haare von Luka und Elias erinnern an die Freundschaft mit ihnen. Der Stein mit der aufgemalten ‚14‘ ist drin, weil Mama am 14. Geburtstag hat und weil er sie mag; es ist ein Stein, weil seine Mama immer für ihn da ist. Die Büroklammer mit zwei Zetteln für Gutes und Böses erinnert ihn, dass es immer beide Seiten gibt.

Die Zukunft der Erde scheint für Arne nur durch so utopische Projekte sicherzustellen zu sein wie die Vernetzung der Erde mit anderen Planeten als zusätzliche Lebensräume. – Arne denkt in sehr großen Dimensionen. Solche Gedanken finden sich bei ihm schon in den Klassen 1 und 2.

131 Das Bild entsteht im Herbst. Diese Konstruktion setzt natürlich voraus, dass die Großmutter vorher gestorben ist und dass sein Weg vom Haus über die Instrumente zu dem schwarzen Kasten führt und nicht umgekehrt.

132 Zum Abschluss der Unterrichtseinheit ‚Weg‘ war es Aufgabe, einige Symbolgegenstände in ein kleines Stoffsäckchen zu sammeln, die dafür stehen sollen, was einen auf seinem eigenen Lebensweg begleiten soll bzw. was man unbedingt mit auf seine Lebensreise nehmen möchte. Die Inhalte durften ‚geheim‘ bleiben. Ein Gespräch fand nur partiell statt.

Wahrscheinlich aber bereitet ihm die Zukunft angesichts globaler Probleme wirkliche Sorgen. Er sieht sich mittendrin. Als einer, der auf dem Dorf wohnt, nimmt er jeden Tag die Kontraste zwischen städtischem und ländlichem, also für ihn naturverbundenerem Leben wahr. – Was aber bestimmt hier seine Wahrnehmung? – Etwa der analytische, aber oft trostlose Blick von Nachrichtensendungen bzw. eines populärwissenschaftlichen Beitrags zusammen mit den kühnen Ideen, die aus einem Fantasyfilm stammen können?

Was ihn in die Zukunft begleitet, sind seine Fähigkeiten, seine Freunde, die Liebe seiner Mutter (– nicht beider Eltern?! –) und ein Weltbild, was das Böse nicht ausblendet. Aber kann es auch Gutes und Böses miteinander vermitteln?

Lebenswelt (9,1)

In der oberen Hälfte des Blattes hat Arne mehrere Kästen gezeichnet, in denen er darstellt, was ihm wichtig ist. – Der erste Kasten zeigt eine Gedankenblase mit Todessymbolen und (spiegelverkehrten)¹³³ Fragezeichen. Langsam spricht er: „Manchmal denk ich einfach über den Tod nach; [...] und denn wie das sein könnte“. Zwischen den Fragezeichen „steigt der Geist raus“ aus einem Toten. Das beschäftigt ihn oft. – Das nächste Bild zeigt ihn beim Malen. Er hat sich von oben gedacht. Malen sei ihm „ganz wichtig, [...] das spielt eine große Rolle in seinem Leben“. – Dann sieht man ihre beiden Hauskater, seinen Bruder und angeblich noch den Papa. Mit dem Bruder spiele er meistens, so ‚Gedächtnisspiele‘, „also so mit Phantasie“ und Rollenverteilung.

Dann sind Mama und Papa dargestellt. Als Zeichen der Verbundenheit lege er den Arm auf ihre Schulter. Als Arne danach gefragt wird, was ihm an seinem Papa besonders wichtig sei, antwortet er, dass ihm an Papa und Mama wichtig sei, „dass sie [...] einfach für mich da sind; [...] wenn es mir mal nicht gut geht oder so, dass sie mit mir spricht oder dass ich dann einfach bei ihr bin“. – „Ja, und beim Papa“, ergänzt er auf Nachfrage. – Es sei nicht so was Schönes, wenn die beiden sich stritten, wie er im nächsten Kästchen gezeichnet hat. Es gehe dann so um „Haussachen“ wie Putzen usw.

Als nächstes zeichnet er seine drei Freunde Merlin, Elias und Luka. einer von ihnen sei jetzt weggezogen, er habe ihn aber nicht vergessen. – Das letzte Bild zeigt eine Schulsituation. Er gehe eigentlich gern zur Schule, wenn ihm auch die Nachmittagskurse (Mathe, Deutsch und Sport) nicht so gefielen, die parallel zum Hort laufen. – Darunter malt er nochmal seinen kleinen Bruder, weil er ihm so wichtig sei. Die liegende Position habe nichts zu sagen.

Die untere Bildhälfte zeige ihn im Gras liegend, – einfach so, weil es so leer aussah. Zu Hause male er, spiele Gitarre oder mit seinem Bruder, auch schauten

133 Wahrscheinlich ein Indiz für seine Legasthenie.

sie zusammen fern oder sie spielten ‚Gameboy‘. Die einzige Aufgabe im Haushalt bestehe darin, sein Zimmer aufzuräumen.

Er wünsche sich, dass es alles so bleibe mit seinen Freunden. – Bei Angst helfe meistens Mama. Er umarme sie dann oft einfach. Bei Kummer lenke er sich mit ‚Gameboy‘ oder Fernsehen ab und wenn er wütend sei, etwa auf seinen Bruder, dann schlichte das Mama am ehesten. – Über schwere Fragen denke er „meistens abends im Bett darüber nach“, weil er da immer die Ruhe habe, sonst sei keine Zeit dafür. Manchmal sage er es auch jemandem.

Seine Gottespunkte verteilt er wie folgt: Malen habe überhaupt nichts mit Gott zu tun, deshalb kein Punkt. Aber „der Tod, der hat was mit Gott irgendwie zu tun, wenn es das dann geben sollte“. Denn „wenn man gestorben ist, dann könnte es sein, dass man mit Gott zu tun kriegt, wenn man dann noch lebt, oder wenn man dann so ist, wie wenn man stirbt, dann beim Ziel und nie mehr aufwacht irgendwie so“. – Bruder und Katzen sowie Mama und Papa hätten eigentlich weniger mit Gott zu tun, aber „Streit vielleicht ein ganz bisschen“. Auf die Nachfrage von I, ob er das Sich-wieder-Vertragen meine, stimmt er zu, aber ergänzt, dass das andere auch mit Gott zu tun habe, denn „dass man sich streitet, ist ja so eine Eigenschaft halt im Menschen und auch des Geistes sozusagen [...] – Roboter streiten sich eigentlich nicht so“. – Als Zeichen dafür, dass man sich auch so gern habe, klebt er noch jeweils einen Punkt an Bruder und Eltern. In abgeschwächter Form würde das für die Freunde gelten, deshalb liege aber nur ein Teil des Punktes im Kästchen.

Arnes Lebensweltdarstellung (und das Gespräch) lassen erkennen, in welche Lebensbereiche der Junge sich im besten Sinne eingebunden weiß: Familie, Freunde und Schule überhaupt. Das vertrauteste Verhältnis hat er offensichtlich zu seiner Mutter, während auch hier wieder der Vater und der kleine Bruder zusammengebracht werden.¹³⁴ Die Phantasie- und Rollenspiele, die er mit seinem Bruder spielt, erinnern an seine Vorstellungen in der letzten Gottesmetapher, in der ein Mensch auch durch Einschlüpfen in eine bestimmte Rolle (und Verkleidung) seinem Gegenüber als jemand ganz anderes begegnet.

Während Arne zu Hause allenfalls sein Zimmer aufräumen muss, fordert ihn die Schule den ganzen restlichen Tag. Deshalb wünscht er sich vielleicht etwas öfter auch die Ruhe, um etwa im Gras zu liegen, die er aber nur abends im Bett findet, wo er seinen vielen Gedanken nachgehen kann. Die liegende Haltung bedeutet für ihn wahrscheinlich noch immer Ruhe. Sie gilt ihm als beste Problembewältigungsstrategie zur Entspannung und Ablenkung bzw. zur Kontemplation¹³⁵ – z. B. über den Tod.

134 Vgl. Lebensweg Vergangenheit (8,9).

135 Vgl. Lebenswelt Kl. 2 (7,10).

Wiewohl Arne nicht Bezug nimmt auf den Tod seiner Großmutter, ist zu vermuten, dass gerade jenes Ereignis, das er wahrscheinlich schon auf seinem *Lebensweg* abbildet (*Vergangenheit* 8,9), bei ihm eine Reihe von ihm wichtigen Überlegungen und schweren Fragen ausgelöst hat. Hier klebt er auch seinen größten Gottespunkt, denn spätestens beim Sterben, im Ziel des Lebens, könnte man – etwa als Geist? – mit Gott zu tun bekommen, sofern es ‚das‘ denn gibt.

Gegenwärtig bringt er Gott noch mit Streit in Verbindung, weil s. E. hier eine besondere Regung des menschlichen Geistes stattfindet. Dass Gott nicht nur im Guten (sich gernhaben und vertragen), sondern auch in Konflikten anwesend wäre, könnte sich schon in seiner Vorstellung von Gutem und nicht so Gutem bzw. Bösem andeuten, wie es bei seiner Würfelmetapher oder auch bei seinem *Reisegepäck* vorkommt.¹³⁶ – Von dieser Einstellung her dürfte für Arne ein Theodizeeproblem kaum aufkommen. Doch vermutlich haben diese Gottesvorstellungen für den Jungen ehemals nur hypothetische Bedeutung im Rahmen eines Gedankenkonstruktes und sind nur vager Ausdruck einer lebensbewältigenden Beziehung.

Gottesmetapher (9,6)

Seine Gottesmetapher besteht aus einer Tonkugel, die teils mit blauem Stoff und teils mit grünen Blättern umwickelt ist. – Das solle die Erde sein, das Grüne die Kontinente und das Blaue das Wasser. Gott sei „so bunt wie die Erde“. Im Vergleich zu den anderen Planeten spiele sich auf der Erde aufgrund des Wassers das meiste Leben ab (Pflanzen, Tiere, Menschen). Er bejaht die Spiegelung von I, Gott sei etwas, was mit dem bunten Leben zu tun habe. Er ergänzt aber noch: „Ja, auch mit Konflikten, Streit, ja und Kriege und allem Möglichen, also ist ja auf der Erde so.“

I fragt, ob Gott für ihn so etwas wie der Förderer des Lebens sei. – Er aber meint, Gott komme mit seiner Verantwortung in Bezug auf den Menschen nicht mehr ganz zurecht, er habe zu viel zu tun. Denn die Menschen zerstörten und vergifteten alles mit ihrer Technik. Das sei Wahnsinn! Dann erwähnt er wieder die Idee, auf fremde Planeten auszuwandern. – „Vielleicht ist es ja so, dass jeder Planet einen Gott hat.“ Die anderen Götter hätten es aber „nicht wagen [wollen], auch Lebewesen oder so was darauf zu setzen“. Sie hätten das Risiko nicht tragen wollen. – „Ja, also das ist eine Vermutung von mir.“ – Hingegen habe Gott „Tiere angeschaffen“ (sic!) und sich gedacht, diese seien ja keine große Bedrohung, habe sich dann schlafen gelegt, und dann hätten „die Tiere sich zum Menschen gebildet“. Arne vermutet also, Gott habe seine Verantwortung und die

136 Vgl. Gottesmetaphern Kl. 1 (7,3), dessen Interpretation in Gottesmetapher Kl. 2 (8,4); vgl. *Reisegepäck* Kl. 3 (8,10).

wachsende Bedrohung verschlafen. – Wenn nun der Planet zerstört werde, vermutet er wiederum. „dass der Gott dann auch zerstört wird und irgendwo wieder aufersteht oder aber gar nicht weg ist“.

Oder die Götter lernten, ihre Planeten bzw. die Lebewesen durch „irgendwie eine Sintflut oder so ein Erdbeben“ unter Kontrolle zu halten. – Warum Gott oder die Götter überhaupt andere Lebewesen haben wollten?, fragt I. – Vielleicht aus Langeweile, das sei „so eine Vermutung, die irgendwann dann ins Leere stößt, also wenn man da immer weiter fragt und so, ist da irgendwann was krumm dran“; so auch an diesen ganzen Geschichten: Noah sei etwa ein Mann gewesen, der deshalb die Arche gebaut habe, weil er eine Flut vorausberechnet habe. – Von I auf den Erzählcharakter der Sintflutgeschichte (statt Tatsachenbericht) aufmerksam gemacht, würde er es dann so erzählen, dass Gott „aus lauter Traurigkeit“ über die Menschen geweint habe und deshalb die Sintflut war, wenn es auch in der Bibel etwas anders erzählt werde. Dann bekundet er noch sein Interesse an Dinosauriern und spekuliert weiter über den historischen Hergang der Sintflut.

Dass Gott heute noch auf den Menschen einwirke, könne er sich eigentlich nicht vorstellen; – vielleicht bei Erdbeben, wenn Gott auf die Erde stampfe, z.B. wenn er sage: „Ach Mist (stampft auf), jetzt haben die schon wieder eine Atom-bombe in die Luft gejagt“, oder so“. Er stelle sich aber Gott nicht als riesige Gestalt vor, – „wie die Gestalt ist, weiß ich nicht“. – Gott nehme zwar mit uns Verbindung auf, „aber ich glaube nicht, dass wir mit ihm Verbindung haben [...]. Ich meine, er ist wie ein Untergrund, der uns da hält“. – Beten, glaube er, gehe auch nicht. – „Also, bei mir ist das so: Da ist die Grenze [...]. Wir können glauben, wir können denken, was er ist, – ähm, also wenn man denkt, wie weit ich von Gott entfernt bin, [...] – also ich glaube nicht ganz so doll an Gott“.

I gibt den Impuls, Glaube einmal als Vertrauen aufzufassen, wie zur Mutter. – Darauf Arne: „Ja, also manchmal ist man einfach auch wütend auf seine Mutter“. Wieder auf die Beziehung zu Gott gewendet, sagt der Junge: „Ja, aber irgendwie macht mir das mit Gott auch Angst, weil irgendwie ist dann auch die Erde irgendwann zu Ende oder es ist irgendwie das Leben zu Ende“. Wenn er tot sei, dann sei „wie überhaupt nichts mehr [...] und ja, es ist irgendwie alles so weg [...] – man schläft bloß ewig, man merkt das gar nicht. Aber irgendwie möchte ich nicht ewig schlafen“. – I spricht durch Impulse von ihrem Gottvertrauen hinsichtlich des persönlichen Todes. – Arne aber bekräftigt seine Angst. Doch sie müsse nicht sein, „dann muss man es einfach hinter sich bringen, [...] dann möchte ich da nicht an die Angst denken. Das ist mein Problem manchmal.“ – I vergleicht das Gefühl der Angst mit einem ‚zähnefletschenden Hund‘ in der Seele, den es zu zähmen gelte. – Wenn er traurig, fröhlich oder auch geschockt sei, dann empfinde er keine Angst oder nur Freude. „Aber wenn ich dann drüber nachdenke, denke ich, alles geht irgendwie zu Ende und [...] dass der Tod auch irgendwie kommen muss. Und na ja, ich hab oft und oft will ich gar nicht daran denken. Ich möchte irgendwie weglaufen vor dem. – Aber ich schaffe es nicht. Die Hunde sind, die sind halt schneller als Menschen.“ – Er weiß auch, dass man nicht immer glücklich sein kann: „Jeden Tag Geburtstag haben ist Geburtstagsalltag und nichts Besonderes.“ – Diese Gesprächssequenz beschließt er mit den Worten: „Mmh, man muss seinen Glauben haben“, um sagen zu können: „Mir macht das nichts. Ich zeige euch, hier das kann ich. Ich bin gut. Seht her, ich bin gut!“

Gott fällt ihm am ehesten im Bett ein. Tagsüber sei dafür keine Zeit. Wenn er aber nicht einschlafen könne, „dann bleibt mir nichts anderes übrig als über Gott nachzudenken“.

Er erinnert sich an seine Gott-Mensch-Metapher, deren Gedanke er jetzt aber verwirft und sich eher wieder der Intention des Würfels anschließt: „Aber jetzt glaube ich, er kann alles sein. [...] man wechselt immer seinen Glauben.“ Als Kind habe er beispielsweise mehr egoistisch gedacht. – Der Unterschied zum Würfel bestehe darin, dass er damals dachte, Gott würfle „für alles Mögliche Sachen aus [...]“. – Aber einmal im Bett habe ich auch gedacht, Glück kriegt man, also einmal Glück und einmal Pech und der Rest ist Alltag.“ – Seine Figur positioniert er ca. 50 cm entfernt von seiner Erdkugel, ihr aber voll zugewandt: „Ganz schön weit weg von Gott. [...] Aber mmh, also ja, also es könnte ja so sein, dass er Gedanken aussendet, also wie der Tod jetzt, [...] aber bei den Menschen kommen nur kleine Bestandteile davon an, sehr, sehr kleine.“

Arne bleibt bei seinem Grundmaterial Ton. Diese Gottesmetapher erinnert in ihrer geschlossenen Form an seine erste, den Würfel. – Nur ist diese Erde jetzt bunter und auch lebendiger, mit allem, was auch an Spannungen das Leben für ihn ausmacht. Arnes kritisches Denken hat diese Aspekte bislang nie ausgeblendet, auch in Bezug auf die Buntheit und Lebendigkeit Gottes nicht.

Doch ist Gott für Arne mit den gegenwärtigen Zuständen auf der Erde schlechthin überfordert. Dabei setzt er stillschweigend Gott voraus, und dass dieser überhaupt jemals Verantwortung für das Leben auf der Erde und das damit verbundene Risiko wie kein anderer Gott übernommen hat, z. B. indem er Tiere ‚angeschaffen‘ (sic) hat, die sich dann ohne sein Zutun (während er [ver]schlieft!) zum Risiko Mensch weiterentwickelten. – Hier bringt er Versatzstücke biblischer Schöpfungserzählungen¹³⁷ mit evolutionären Gedanken und etwas science-fictionhafte Mythologie zusammen.

Arne macht es offensichtlich zu schaffen, dass auf der Erde alles aus dem Ruder zu laufen scheint. Einen Ausweg sieht er erneut in der Idee der Umsiedlung auf andere Planeten. Dann stellt er sich zwei Möglichkeiten vor, wie die Zerstörung der Erde mit Gott bzw. den Göttern zusammenzudenken ist: Zum einen partizipiert der Gott der Erde am Untergang allen Lebens, – doch ohne dabei selbst zugrunde zu gehen, indem er – auferstehend! – sich als einer erweist, der über dem Leben steht! – Bei der anderen Option stehen die Götter auch über dem Leben, aber um es verantwortungshalber auch wieder durch so etwas wie eine Sintflut zu zerstören. –

137 Liegt hier eine Anknüpfung an Gottes Ruhen am 7. Tag vor (vgl. Gen. 2,2) oder gar eine Umkehrung von Adams Schlaf und Gottes Werk (vgl. ebd. 2,21)? – Motive einiger Geschichten sind immerhin bei ihm hängengeblieben.

Arne gibt hier auf seine Weise biblische Urerzählungen über die Zerstörung und den Neubeginns des Lebens wieder, die immer wieder kulturell transformiert wurden.

Er hält sich jedoch auf Distanz zu diesen ‚Geschichten‘ und betont immer wieder den spekulativen Charakter dieser Vermutungen. Mehr Gewissheit meint er offensichtlich aufgrund historisierender Überlegungen zu gewinnen, die allerdings am Wahrheitsgehalt solcher Erzählungen vorbeigehen und ihm hinsichtlich der Fragen, die ihn wirklich bewegen, gerade kein Gefühl von Sicherheit und Trost vermitteln.

Gott bleibt für ihn augenscheinlich ein mythologisches Wesen (sogar teilweise mit anthropomorphen Zügen!), dessen Gestalt für ihn nicht fassbar ist und zu dem er keine Verbindungsmöglichkeit sieht. Nur vage vermutet er, dass winzige Teile seiner Gedanken (wie über den Tod) von Gott ausgesendet worden sein könnten. – Trotz der fehlenden Nähe bezeichnet er ihn als den ‚Untergrund, der uns hält‘. – Bedeuten ihm seine Vorstellungen von Gott doch mehr als eine bloße gedankliche Vermutung? – Bei seinem Nachdenken gelangt er aber immer wieder an eine Grenze, von der aus er sieht, wie weit er von Gott entfernt steht, und dass es mit seinem Glauben ‚nicht so doll‘ aussieht, wie er es sich vielleicht wünschte, wenn er zugibt, man müsse seinen Glauben haben, um sich bestärkt zu fühlen.

Doch für ihn sieht es anders aus: In Bezug auf Gott und die grundsätzliche Begrenztheit des Lebens, besonders angesichts seines eigenen Todes, spürt er eine außergewöhnliche Angst, die ihn nicht loslässt und der er sich schlechterdings ausgeliefert fühlt, sobald er (wie abends im Bett) beginnt, unwillkürlich darüber nachzudenken. – Den Impuls, in Beziehungskategorien zu denken und Glaube als grundsätzliches Vertrauen aufzufassen, kann er nicht aufnehmen, sondern dieser ruft eher Gedanken an seine (grundlose?) Wut auf seine Mutter in ihm wach, der er sich sonst so verbunden fühlt.

Was ihm bleibt, ist die ernüchternde Sicht, Glück und Pech des Lebens hinzunehmen. In diesem Sinne ist Gott für ihn jetzt nicht mehr ein verkleideter trickreicher Mensch (vgl. *Gottesmetapher Kl. 2* [8,4]), sondern alles, vielleicht wie eine Schicksalsmacht, wie der Würfel und so durchmischt wie das bunte Leben auf der Erde mit allen Facetten. Diesen Gott betrachtet er nur von ferne und die winzigen Signale, die er von ihm möglicherweise empfängt, werden von Arne nur in gedanklichen Strukturen verarbeitet, denen lediglich Gefühle von Ohnmacht und Ausgeliefertsein korrespondieren.

Klasse 4

Lebenswelt (9,9)

Als erstes spricht Arne darüber, dass er es nicht schön fand, „dass Mama weg war“, – aus beruflichen Gründen (um Seiten abzufotografieren, wie auf seiner Zeichnung links unten zu erkennen ist), – „ganz lange“ war sie weg. Aber schön sei es gewesen, ebenso lange mit ihr telefoniert zu haben (s. Mitte rechts). – Aber jetzt vermisst er seine Freunde Luka und Elias, besonders bei den Mannschaftsspielen im Sportunterricht. (Die beiden sind schon in die Klassenstufe 5 übergewechselt.) Der am unteren rechten Bildrand vor dem Ball weglaufe, sei nicht Elias, sondern ein anderer. Er spiele mit seinen Freunden, aber auch mit seinem Bruder im Moment am meisten mit Lego¹³⁸ und Magic-Karten (s. links oben). Das seien „Zauberkarten“. – Arnes kleiner Bruder ist jetzt auch (aufgrund der klassenstufenübergreifenden Lerngruppen) mit bei ihm in einer Klasse. Das gefalle beiden gut. – Am Wochenende gehen sie zu Freunden oder bekommen Besuch von ihnen. Sei seien dann auch in Familie zusammen, und die Kinder „gucken dann immer früh viel Fernsehen“. – Sonst dürften sie nur einmal am Tag schauen.

Er wünscht sich, dass sie mit der Schule (aufgrund eines Neubaus) nicht umziehen. Das (Übergangsquartier) sei weiter weg von zu Hause und seine Mutter könne ihn da auch nicht so einfach abholen wie bislang. Er würde lieber mit seinen Freunden hier bleiben.

Wenn er wütend sei, dann gehe das „ja einfach mit 'ner Weile [...] weg“. Man merke es aber bei ihm, wenn er wütend sei, – „dann ist es irgendwie so komisch, wenn keiner mich abends versteht, [...] dann bebt die Luft so komisch; [...] das ist so ein Gefühl, da spürt man richtig, dass da Wut in der Luft liegt“. – Bei Traurigkeit „hilft mir eigentlich so was ganz Ruhiges, was ablenkt, also Lesen zum Beispiel“ oder Fernsehen, – „also so was, wo man selber eigentlich nicht so viel tut dabei“. – Er müsse aber auch ein Instrument, Gitarre, üben; dann müsse er noch „ein Ferienbuch“ schreiben, „jeden Tag eine Seite hab ich Pflicht“. – Bei Angst gehe er zu seinen Freunden. Aber er wolle es ihnen nicht so zeigen. Ihm helfe schon, dass sie da seien. – Seiner Mutter aber hat er es schon so erzählt, doch erst als seine Wut, Traurigkeit oder Angst vorbei war.

Die eine schwere Frage, die ihn beschäftigt, ist: „Was passiert, wenn man tot ist?“ oder „... wenn man stirbt?“ – „Na ich denk mir dann: Was könnte passieren? Und überleg mir das dann, aber weiß es nicht.“ Deswegen habe er sich überlegt, „dass sich unser Körper bewegt, müsste ein Funken Leben drin sein, also [...] ein Körper kann nicht leben, wenn der erste Herzschlag nicht da ist. Aber, was ich mir auch nicht vorstellen kann, dass ich aus ganz vielen lebenden Sachen bestehe, aus den Zellen. Das ist ein ganz komisches Gefühl.“ – Mit solchen Fragen und Überlegungen gehe er nicht zu anderen Leuten, denn „ich sag mir das so, weil die anderen Leute können sich nur genauso (richten?) wie ich, denke ich mir. Also sie wissen das alle nicht.“

138 Vgl. Biographischer Nachtrag (am Ende dieser Studie).

Seine Gottespunkte klebt er zu Mama, aus Sehnsucht. – Als I die Nähe zu seiner Mutter spiegelt, und das Vertrauen, was ihn reich mache – im Gegensatz zu Leuten mit viel Geld, da sagt er: „Das zeigt sich ja auch noch im Leben.“ – Ihm sei wichtig, jemanden zu haben, dem man „nicht nur vertrauen kann, auch den man liebt“, überbietet er I. Liebe könne man auch nicht finden, in dem Sinne, dass man „jetzt nicht irgendeinen Stein nehmen [könnte], wo Liebe drin ist“. – I gibt in Bezug auf seine Gottespunkte, also auf die Beziehung zu seiner Mutter hin, den Impuls, dass man sage: „Wo die Liebe wohnt, da wohnt auch Gott. Er habe das schon gut verstanden. Als sie damit schließen möchte und fragt, ob das alles sei, was er sagen wolle, da ergänzt er: „Na ja, ne, eigentlich nicht, weil da denke ich, ich brauche Sie, also da würde ich gerne bei Ihnen sein, aber es ist ganz anders als bei Mama.“ Es sei schon auch Zuneigung, sagt I, – „Ja, aber nicht so große wie bei Mama“ als sie weg war, meint Arne.

Die große Sehnsucht zu seiner Mutter ist das erste und letzte Thema, was Arne anspricht. Ihr Wegbleiben muss für ihn eine Erfahrung tiefer Entbehrung gewesen sein.¹³⁹ Seinen Vater erwähnt er in diesem Zusammenhang (und auch sonst in diesem Gespräch) nicht. – Ein vergleichbares, wenn auch abgemindertes Gefühl, jemanden zu vermissen, hat Arne auch hinsichtlich seiner beiden Freunde (die immerhin noch an der gleichen Schule lernen). Wenn man die Zeichnung betrachtet, wo eine Gestalt ihm den Rücken kehrend aus dem Bild läuft, und er in Gedanken an die Freunde seine Miene verzieht, weil keiner seinen Ball fängt, könnte man den Eindruck bekommen, er habe – aus welchem Grund auch immer – Angst, verlassen zu werden. Auch die Umstände des Umzugs seiner Schule sieht er hier zu seinen Ungunsten, als habe er etwas zu verlieren. – Hingegen findet er es gut, seinen kleinen Bruder jetzt bei sich zu haben.

Um Probleme zu bewältigen, ist Arne noch immer gern mit sich allein, in Ruhe oder Ablenkung, sofern ihm die Pflichten seines Alltags dazu Zeit lassen. Über das, was ihn bewegt, will oder kann er bestenfalls mit seiner Mutter reden, aber auch erst im Nachhinein. Wenn ihn abends (wo er Zeit zum Nachdenken findet) keiner versteht, dann äußert er auch deutlich, wie

139 An dieser Stelle möchte ich auf Worte seiner Mutter verweisen: Sie tut in einem Gespräch kund, dass Arne als Dreijähriger eine schwierige Zeit durchgemacht haben muss, als sein Vater des Jobs wegen schon fortgezogen sei, während seine Mutter mit dem neugeborenen Bruder und ihm zurückblieb. Arne habe aus der Krabbelgruppe ‚rausgemusst‘, sein Papa war fort und die Aufmerksamkeit der Mutter bei dem neuen Kind. Arne habe in dieser Zeit wieder eingenässt. Nach drei Monaten folgte der Umzug in die neue Heimat. – Diese Information sollte nicht einlinig als alles erklärende psychoanalytische Interpretation verstanden werden, aber vielleicht als *ein* Ansatz zum Verstehen dieser tiefen Sehnsucht nach der Mutter, möglicherweise auch für sein reduziertes Grundvertrauen oder diese versteckte Wut gegen sie (vgl. Gottesmetapher Kl. 3 [9,6]).

es sich in ihm anstaut. Arne beschreibt das als ein starkes Gefühl, das er als Wut benennt. – Mit Blick auf die eine schwere Frage nach Anfang und Ende des Lebens sieht er ehemals keinen kompetenten Gesprächspartner in seiner Nähe. Er bleibt also mit seinen Fragen allein und macht sich seine eigenen Gedanken, die ihn oft nicht weit genug tragen. Neu erscheint aber die Idee des ‚Funken Lebens‘ im Körper, der gleichsam ‚den ersten Herzschlag‘ bewirkt habe. Die rein biologische Sicht auf seinen Körper als Zellorganismus kommt ihm unbehaglich vor, – vielleicht erklärt sie ihm auch (noch) nicht genügend.

Der Abschlussdialog über die Liebe könnte darauf hinweisen, dass Arne nach sehr verlässlichen Bindungen sucht, für die ihm der Begriff Vertrauen nicht stark genug erscheint. Hat er je diese starke Verlässlichkeit vermisst? – Die Liebe auf Gott bezogen, denkt er an die Sehnsucht nach seiner Mutter und an seine Gesprächspartnerin, wenn auch in etwas anderer Hinsicht.

Geben ihm die Gespräche einfach nur Gelegenheit, seine grundlegenden Fragen einmal auszusprechen und vielleicht einen religiösen Impuls zu bekommen, den er sonst nirgends findet? Oder sieht er in ihr (I) auch die Möglichkeit, durch sie an so etwas wie der unbedingten Liebe Gottes zu partizipieren? – In seiner letzten *Gottesmetapher* (Kl. 3 [9,6]) fand zumindest der Impuls von I, Glaube als Vertrauen auf etwas zu verstehen, bei ihm noch keine Resonanz.

Gottesmetapher (10,6)

Arne baut eine Art Palette aus Polystyrol, auf der verschiedene Symbole positioniert sind.

Die Farbe des roten Bonbons sei eigentlich egal, – es bedeute „bloß, dass Gott süß ist“. Es sei eben so „ein Gefühl – dargestellt“. – Der mit goldenem Stoff umwickelte Schlüssel sei ein besonderer, da er „so gut wie in jede Dimension“ könne; „also, damit kann er überall rein einfach“. Das heiße auch, „dass Gott überall sein kann“. – Das Ohr (er meint die Muschel eines kaputten Kopfhörers) zeigt, „dass Gott einfach überall hinhören kann“. – Der Würfel „würfelt dann eben Schicksal aus, oder manchmal entscheidet Gott auch“. Später im Gespräch sagt er dazu noch, der Würfel sei für ihn wie ein Symbol für den Zufall, in dem Sinne, dass Gottes Verteilungsprinzipien „immer unparteiisch sein“ müssten. „Sonst würde das System irgendwie auseinanderbrechen“, wie wenn Gott „einem mehr Luft als dem anderen geben würde, bloß weil er schon mal eine schlechte Tat getan hat“. Das fände Arne unfair. – Mit der Muschelschale will Arne sagen: „von außen sieht Gott ganz normal aus, aber von innen ist er dann eben ...“. Die Schönheit Gottes sehe man nicht von außen, bejaht er den Vorschlag von I.

Das Fossil auf der blauen Knete sei dafür, „dass Gott in allen Zeiten, also Steinzeit, Technik“ sei; genauso spiegelt die Technik (die andere Kopfhörerumschmel) für ihn wider, dass Gott „alles Mögliche“ und „eben überall da ist“ und auch „so gut wie alles weiß“. – Gott höre auch so gut wie nie auf, wie die Erde eben, die rund sei, an Ecken höre immer was auf. Für das, was nicht endet, steht das gelbe Runde. – Dann sei eben noch die ganze Natur: Blätter, kleine Muscheln, das Blaue sei Wasser und noch Bäume und kleine Pflanzen. – Die Axt nahe dem Gelben zeige die Verbindung von „Mensch und Werkzeuge[n]“. Tiere sollten auch noch drauf.

Er glaube eigentlich nicht so richtig, dass Gott im ganzen Kosmos sei, so eine Frage von I. Vielmehr sei „für jeden Gott irgendwie eine Sache“ bzw. ein anderer Planet. – „Also ich würd' das nicht sagen, dass es dann einen Wassergott gibt und so äh, wie die Griechen oder so; – sondern einfach nur ein Gott, der, also, – dass [...] alle Götter auch kein richtiges Aussehen haben, die sind einfach da, so wie ein Schutzengel.“ Es gebe auch kein großes „Himmelreich mit Burg und Engeln“.

„Mein Gott „– so würde er ‚das‘ nennen – sei zuständig für die Erde, aber nicht in dem Sinne, wie es auch die Bibel erzählt und I es sich vorstellt.¹⁴⁰ Die Erde sei wie sein Haus, aus dem er sich auch entfernen kann, obgleich „ein Teil bleibt bei ihm immer bei der Erde“. – (Ob Gott auch mit Menschen in Verbindung trete?) „Also ich stell mir das so vor, dass Gott auch das Leben ist. Da hab ich mir mal so Gedanken im Bett drüber gemacht, und dass, – also, Gott hat ein großes, – nee, anders. Also, wer stirbt, also, alles ist ein Teil von Gott.“ – Die Leiche oder der Körper ist für ihn nur eine Art Aufbewahrungsmöglichkeit, „wie, wenn du in der Schachtel Edelsteine hast, das ist der Körper, wie die Schachtel, so ungefähr“. Der Körper sei natürlich auch wichtig zum Leben, deshalb sei er wie „eine Goldkiste“, die sich aber abnutze. – „Die Edelsteine sind eben die Seele, und die kommen zurück zu Gott“; – „der würfelt eben, wann man stirbt“. Die Seele sei dann „desto größer, also, desto [ein] besseres Leben“ man hatte. Geld sparen allein bringe nur halbes Leben. Allerdings für die Enkel und Nachfolger sei das eine gute Tat, wovon die Seele ein bisschen größer werde.

Gott, zu dem die Seele geht, sei „wie ein Nebel“ aus Seelen. Er könne sich verwandeln. Aber ob man mit diesem Teil Gottes in sich ins Gespräch kommen könnte (so I), das denkt er nicht, „aber es [sic!] kann glauben, dass es mit ihm ins Gespräch gekommen ist“, man könne sich mit ihm Wunder erklären. Er denke aber, „dass dieser Gott eigentlich nicht so richtig was macht. Er ist wie die Atmosphäre, die gibt uns ja auch bloß Luft zu Atmen und so, aber sie [...] schützt uns vor Kometen, aber sie ist nicht so, dass sie einzelnen Personen hilft“.

I fragt weiter, ob das Teil in einem drin insofern eine Verbindung zu Gott habe, dass es dem Menschen Handlungsanleitung gebe. – Arne denkt dabei an die Möglichkeit, sich fortzupflanzen, „manche Menschen machen das nicht mehr, aber, wenn man sich Tiere anschaut, die kämpfen darum, sich fortpflanzen zu

140 Gegenüber der Bibel nimmt Arne nach wie vor eine sehr kritische Haltung ein: „Also in der Bibel weiß man ja nicht genau, ob das stimmt, dass da, also, was passiert ist“. – Noch immer arbeitet sich Arne an der Rotfärbung des Wassers (vgl. Ex. 7,14ff.) ab und versucht historisierende und verwissenschaftlichende Erklärungen dieser Erzählung abzugeben.

dürfen“. Er denke, dass Gott „eben möchte, dass die Welt eben möglichst erhalten bleibt“. Gott macht aber den Menschen keine Vorschriften, z. B. „sie dürfen das und das nicht“. – Wie das der Mensch denn wissen könne, was Gott möchte, fragt I. Mit einigem Überlegen antwortet er, „... dass das alle irgendwie wollen, dass die Welt erhalten bleibt“, wenn es auch manchen egal sei, – die etwa Kriege um ihre Macht führen. – Konflikte seien für ihn okay, solange kein Mensch darunter leide. Macht aufzuteilen, müsse ja auch sein, „oder es ist ein Instinkt“.

Ob Gott etwas höre, fragt I mit Blick auf das Ohrsymbol seiner Metapher, – oder etwas sagen würde. – „Er spricht vielleicht mit seinen eigenen Leu..., also Menschen, also mit den anderen Göttern.“ Mit dem Ohr nehme er die Erde wahr, „einfach um zu wissen, wie es steht“. Arne stellt sich das so vor, wie der Nebel oder die Ozonschicht die Erde umgibt. – Gott habe ja keine Sinnesorgane. – „Aber er brauch’ uns ja nicht.“ (Ob der Mensch über seine Sinnesorgane auch keine ‚Botschaften von Gott‘ bekomme?) Nein, „aber ich glaube, ein Mensch muss ja den ersten Herzschlag, muss ja durch was anderes ... [...] – also, wenn da ein Körper rumliegt, dann muss der ja einen ersten Herzschlag gemacht haben [...], weil er kann ja nicht von alleine funktionieren, wär dann eine aufziehbare Puppe, wie ein Auto ohne Benzin“. Dieser ‚Lebensfunken‘ müsse irgendwie von Gott herkommen, das sei die Seele, und die Frage sei, was die Menschen daraus machten. „Und wenn jemand neu geboren wird, dann kriegt er ein bisschen was vom alten Gott, aber auch ein bisschen was von dem Gott neu zugefügt.“ – Wie er und Papa ein bisschen gleich, aber auch nicht identisch seien.

Auf eine erneute Anfrage von I, ob Gott denn den Menschen was sage, beteuert Arne, „Nein, er sagt ihnen nichts.“ Auch die Rede von ‚Gottes Stimme‘ weist der Junge von sich. Als I etwas von ‚innen drin spüren‘ sagt, nimmt er diese Spur jedoch auf und spricht vom ‚Lebenshauch‘ als einem kleinen Teil von Gott, „dass sie irgendwo wissen, dass die Welt nicht explodieren darf und das sie weiter kommen“. Das seien Gefühle, sie ‚sagten‘ einem ja auch nichts, die ‚fühle‘ man.

Gottes fortwährendes Leben schaffendes Handeln besteht für Arne darin, den „ganzen Menschen eben Leben einzuhauchen und Tiere und Pflanzen. Also da hat er ständig was zu tun.“ Er (Gott) habe kein Wochenende. Aber wie ein Nebel oder ein Meer könne er sich zweiteilen und während der eine Teil pausiere, mache der andere weiter. Arne stellt sich Gott vor wie eine ‚Masse‘ „um die Erde [...], die überall ist; [...] wie, wenn du einen Ball festhältst“.

Positionierung zur Gottesmetapher (ebd.)

Arne positioniert sich ganz am Rand seiner Gestaltung, mit dem Rücken zum Inneren. – „Also ich kenn den Gott nicht so richtig, ich fühle ihn bloß ein bisschen.“ Er sei ein bisschen bei ihm. „Das ist wie ein kleines Stück vom Körper“, – ein kleines Stückchen Berührung. – Es gebe Leute, die ‚probierten‘ ständig, zu sagen, wie Gott ist, aber sie ‚tapsten andauernd ins Leere‘, manchmal seien sie ‚ganz nah dran‘ und manchmal gingen sie auch wieder zurück. Die seien in dieser Hinsicht ‚risikofreundlich‘ (sic). – Doch die Theologen meine er nicht, wie I vermutet. – „Die Antwort dann kannst du [...] hundertmal überprüfen. – Aber du weißt nicht, ob es richtig ist.“

Er erinnert sich an seine letzten Metaphern. Im Unterschied zu diesem Jahr sei sein Denken „noch nicht so ... ausgeprägt“ gewesen, „da wusste ich nicht so richtig, wie ich mich im Gegensatz zu Gott stellen musste; und manche Fragen habe ich mir dann hier beantwortet, die ich mir noch nie so gestellt hab, – hab sie mir dann aber so zusammen gereimt, als ich das gesehen hab, meine alte Meinung“. Als Beispiel verweist er auf sein Bild von Gott als Nebel. Angeregt durch die Fragen von I habe er sich jetzt „eben mehr Gedanken gemacht [...]“. Das hab ich mir jetzt eben auch ausgedacht und selber gesagt“. Das sei wahr für ihn und er habe jetzt auch bessere Vergleiche gefunden, wo er sich früher unsicher gewesen sei.

Mit Blick auf seine zweite *Gottesmetapher* (Kl. 2 [8,4]) – eine Darstellung Gottes als menschliches Wesen – sagt er: „Ganz, ganz anders. Also da war ich eben anderer Meinung, das denk ich mir jetzt auch manchmal, da hatte ich ja mal eine andere Meinung.“ – Hingegen, dass „der Gott irgendwie alles auswürfelt, das hab ich mir aber auch behalten“, während wiederum „das mit dem Fünkchen Leben“ noch nicht gewesen sei. – Seine früheren Vorstellungen bezeichnet er jetzt sogar als ‚primitiv‘.

Arne verbindet mit Gott gleich am Anfang des Gesprächs ein Gefühl, sogar ein positives, auch wenn er sich noch nicht wirklich erschließen kann, was er mit der ‚Süße‘ Gottes meint. – Das stärker emotionale Wahrnehmen schließt für ihn seine nachdenkende und (teils rationalistisch-)¹⁴¹ kritische Haltung nicht aus. Es ist für ihn zugleich mit einer deutlichen Ablehnung äußerlich personaler bzw. anthropomorpher Vorstellungen verbunden: Gottes Schönheit sehe man nicht von außen, er hat für ihn weder Aussehen oder Sinnesorgane noch ‚handelt‘ oder ‚spricht‘ er, wie es ihm I mit bestimmten Formulierungsvorschlägen immer wieder anbietet. Die Bilder, die Arne ausdrücklich von sich aus eingebracht haben möchte, zeigen einen Transzendenzgewinn und knüpfen wie der Würfel, der jetzt eines von vielen Symbolen darstellt, weiter an seine erste *Gottesmetapher* (Kl. 1 [7,3]) mit dem möglichen Titel ‚Gott ist alles‘ an und führen diese Aussage so konstruktiv wie präzisierend weiter.

Die Vorstellung von Gott als ein ‚Nebel von Seelen‘ beispielsweise, der die Erde schützend umgibt, lässt jetzt zudem eine Verbindung erkennen zwischen Mensch und Gott. Das griechisch anmutende Konstrukt von Behältnis und Inhalt ist für ihn kein bloßer Leib-Seele-Dualismus. Das goldene Material verweist auf den Wert des Leibes, und die Unverlierbarkeit oder Unauslöschlichkeit der Seele drückt Arne nicht nur durch die kostbaren Steine aus, sondern vor allem dadurch, dass er sie als Teil von Gott betrachtet, wo sie aufgehoben sind und zu dem sie nach dem Tod

141 Dafür steht sein Blick auf die biblischen Texte wie Ex. 7.

zurückkehren. Damit gewinnt er nicht nur einen Blick für das, was im Leben Wert hat, sondern vor allem auch endlich eine Antwort für seine individuelle Eschatologie!

Analog dazu erhält er auch eine überzeugende, also tragende Vorstellung von Beginn und Erhaltung des Lebens: Gott, der den ‚ersten Herzschlag‘ bewirkt hat, bleibt bei den Menschen durch seinen ‚Lebensfunken‘. Das ist für ihn m. E. auch mit einem neuen *Begriff* vom menschlichen Leben verbunden, das eben nicht wie ein autarker Mechanismus ‚funktioniert‘, sondern dessen grundsätzliche Abhängigkeit Arne hier reflektiert.¹⁴² – Sind hier einige der winzig ‚kleinen Bestandteile‘, die ‚Gott‘ am Ende der letzten *Metapher* (Kl. 3 [9,6]) ausgesandt hat, bei ihm angekommen?

Gottes Handeln in der Welt besteht für ihn jetzt konsequent non-theistisch nicht im moralischen Regelgeber aus der Himmelsfestung, der Handlungsanleitung durch Botschaften verkündet (oder dessen Eingreifen gar wie bei seinen vorhergehenden Metaphern zu [nicht] erwarten sei)¹⁴³. Was Gott will und möchte, erklärt Arne mit Vorstellungen, die zum zum einen etwas an soziobiologische, idealistische oder naturrechtliche Gedanken erinnern könnten,¹⁴⁴ zum anderen zeugen sie gerade von einer grundlegenden Voraussetzungshaftigkeit aller menschlichen Motivation und allen Strebens.

Entsprechend seinen Vorstellungen kommt auch in seiner Positionierung eine etwas nähere Gottesbeziehung zum Ausdruck. Doch seine bleibende Distanz wird sichtbar, indem er seiner Gottesmetapher den Rücken zuwendet. Vermutlich meint er sich selbst, wenn er von Leuten spricht, die so probierend, tapsend, sich mal näher und mal ferner fühlend ihr Gotteskonzept erarbeiten, ohne seiner Erkenntnis wirklich sicher – und damit auch nicht fertig – zu sein.

Sehr klar und fast zu kritisch und fortschrittsorientiert hält er sich seine eigene Entwicklung vor Augen, die durch die Fragen, die sich in und aus den Gesprächen mit I ergeben haben, angeregt wurde. – Die bisherigen Untersuchungssituationen sind also bis hier als ein wesentlicher

142 In dem Bild vom Würfel hat sich diese Idee m. E. schon seit seiner ersten Gottesmetapher angedeutet. Der Würfel wird jetzt zum Symbol, in dem sich ‚Schicksal‘, ‚Zufall‘ und Unabhängigkeit treffen. Ließe sich dieses Symbol dogmatisch auch unter der ‚Gerechtigkeit Gottes‘ zur Sprache bringen?

143 Vgl. z. E. Gottesmetapher Kl. 2 (8,4): Eingreifen durch Gehirnerschütterung oder Blitzschlag; Gottesmetapher Kl. 3 (9,6): Gott (ver)schläft und sein wütendes Stampfen.

144 Z. B. Fortpflanzungstrieb; ‚dass alle irgendwie wollen, dass die Welt erhalten bleibt‘; ‚dass die Menschen irgendwo wissen ... weiterzukommen‘; ‚Instinkt‘; ‚das fühle man‘.

heteronomer Faktor seiner religiösen Sozialisation anzusehen, – wodurch er aber gerade seine eigenen Konstruktionen, sein ‚Reimen‘, seine Meinung und seine emotionale Lage erst selbst ausprägen konnte.

Fragebogen Gebet (ebd.)

Das *Wichtigste am Beten* sei für ihn, ein Gefühl von Sicherheit zu bekommen, dann Gott was zu erzählen und ihm Bitten und Wünsche zu sagen. – Mit großem Abstand folgen formale Gebetskriterien.

Bei den Meinungen zum *Gebetsverständnis* schließt er sich einer integrativen Sichtweise an. Er sieht die Hilfe Gottes im Wirken eines Arztes, mit dem Ziel der Gesundung des Menschen. Die Position, die auch seinen Beitrag in das Gebet einbezieht und nicht allein die Gesundwerdung im Auge hat, kreuzt er nicht an.

Bei der *Gebetshäufigkeit* setzt er einige Kreuze bei ‚nie‘ und einige zwischen ‚selten‘ und ‚nie‘: am Abend, vor dem Einschlafen; bei großer Freude und wenn er sich was wünscht. ‚Selten‘ bis ‚manchmal‘ bete er in der ‚Kinderstunde/Kirche‘.

Das Anliegen, Sicherheit zu bekommen – wahrscheinlich in den grundlegendsten Lebensfragen – steht oder stünde für Arne auch beim Beten, so er es praktizierte, an erster Stelle. – Dass Gott auch durch ihn anderen solche Sicherheit in Form von Trost (und nicht nur durch fachgerechte Heilung) vermitteln könnte, liegt offenbar (noch?) nicht in seiner Perspektive.

Die letzte Tabelle zeigt, dass er nur partikular auf eventuelle Erfahrungen mit dem Gebet zurückgreifen kann. Die meisten stammen wohl aus Kirchgängen mit der Familie zu Weihnachten oder mit der Familie von Freunden, wenn er sie besucht, ebenso das Tischgebet.¹⁴⁵ – Als eigene, wenn auch seltene Praxis kann sein Beten am Abend aufgefasst werden, wahrscheinlich formen sich dabei seine Gedanken *über* Gott auch in welche *an* ihn.

Fragebogen (ebd.) und Fragebogen Kl. 5 (10,8)

(Diese beiden Fragebögen wurden im Abstand von nur ca. zwei Monaten erfasst und werden deshalb hier in der Zusammenschau dargestellt.)

Medien. Er nutze Telefon und Computer täglich, letzteren etwa 1 2Stunde wöchentlich zum Spielen. Auf dem späteren Bogen gibt er dafür nur 30 Minuten an. Er spiele ‚Tarzan‘ und ‚Harry Potter‘. Entsprechend sind seine Identifikationsfiguren „ein wilder Ureinwohner mit ’nem Messer“ und ein „Junge mit ’nem Zauberstab“. Zuerst gibt er an, meist mit anderen, vorzugsweise mit seinem Bruder zu spielen. Später meint er, meist allein zu spielen. – Seinen Angaben nach schaut er nur ein- bis zweimal pro Woche fern und im Internet sei er selten. – Gechattet

¹⁴⁵ Vgl. Fragebogen Kl. 7 (13,2) und Positionierung zur Bibel Kl. 8 (14,4).

habe er, seinem ersten Bogen nach, schon mal mit einem aus der Familie, dem zweiten Bogen nach, noch nie.

Erlebte Unterstützung. Arne nimmt hier kleinere Abstufungen vor, bei der Mutter aber immer etwa doppelt so stark wie beim Vater. – Für seinen besten Freund, was nur im Bogen 10,8 erfragt wurde, kann er die meisten Unterstützung anzeigenden Aussagen nur mit ‚stimmt eher‘ bejahen.

Bindung. In den beiden (identischen) Bögen zum Bindungsverhalten (Bochumer Bindungstest) zeigt sich zwar eine überwiegend sichere Bindung, jedoch sind im ersten Bogen 15 und im zweiten 16 von 35 Antwortkomplexen so zu bewerten, dass diese auf eine unsichere Bindung hinweisen könnten. Das ist jeweils knapp die Hälfte der Fälle. Davon überwiegen wiederum in beiden Bögen die ambivalenten Tendenzen (12 von 15 bzw. 9 von 16). – Die Unsicherheiten werden jeweils am deutlichsten in Beziehung zu anderen Kindern sichtbar; im zweiten Bogen kreuzt Arne hier sogar ausschließlich die ‚unsicher‘ zu wertenden Antworten an (mit einem Überhang zu ‚vermeidend-unsicher‘).

Bei den Bildern mit den Eltern bzw. einem Elternteil treten ambivalent-unsichere Bindungstendenzen am häufigsten bei den Fällen auf, in denen der Junge und die Mutter dargestellt sind (im ersten Bogen bei 5 und im zweiten bei 4 von 10 Fällen).

(Die folgenden Bereiche wurden nur im Bogen 10,8 erfragt.)

Selbstwertgefühl. Arne nimmt für sein Selbstwertgefühl reichlich ein Viertel aller möglichen Abstufungen vor (-7/-27), am stärksten bei den Antworten ‚Manchmal komme ich mir ganz unwichtig vor‘ und ‚... dass ich irgendwie überflüssig‘.

Selbstwirksamkeitserwartung. Etwa in gleichem Maße (-4/-12) reduziert er auch die Erwartungen an seine Selbstwirksamkeit.

Angst. Am deutlichsten fallen hier (noch dazu vor dem Hintergrund seiner bisherigen Biographie) folgende Antworten auf: ‚Ich muss häufig daran denken, was noch alles passieren könnte‘, ‚Manchmal ist mir ganz wirr im Kopf‘ und ‚Ich bin manchmal so aufgeregt, dass mir die Hände zittern‘.

Persönlichkeit. Auffällige Persönlichkeitsmerkmale sind anhand dieses Bogens kaum festzustellen. Allerdings bejaht er, es mache ihm ‚Spaß, andere zu erschrecken‘ und ‚Wenn ich richtig wütend werde, dann mache ich ab und zu etwas kaputt‘.

Seinen Angaben zu seiner Mediennutzung nach zu urteilen, kann man kaum einen übermäßigen Einfluss von elektronischen Medien und/oder des Fernsehens erwarten. Seine Zeiten dafür sind deutlicher als bei anderen Kinder seiner Klasse begrenzt. Die Spiele, die er gerade spielt – und entsprechend seine Identifikationsfiguren – erinnern zum einen an seine erste *Gottesmetapher* (Kl. 1 [7,3]: Gott als Herr im Urwald) und an seine Vorstellungen von Gott als ein Mensch, der andere mit ‚Tricks‘ von sich begeistert.¹⁴⁶ – Beim Spielen am Computer scheinen seine Freunde kaum eine Rolle zu spielen.

146 Vgl. Gottesmetapher Kl. 2 (8,4).

Insgesamt deuten die Fragebögen darauf hin, dass Arnes Beziehungs- und Bindungserleben von einer nicht unauffälligen Unsicherheit gekennzeichnet ist, besonders gegenüber anderen Kindern. Zumindest nach den projektiv angelegten Bildern scheint im zweiten Bogen die Beziehung nach außen, hier gegenüber Altersgenossen, regelrecht gestört zu sein. Der Eindruck aus der *Lebensweltdarstellung Kl. 4 (9,9)*, er fühle sich irgendwie allein- oder zurückgelassen, verstärkt sich hier wieder.

In Bezug auf seine Eltern ist festzustellen, dass das Verhältnis zu seiner Mutter hier wesentlich ambivalenter erscheint als zum Vater (eingedenk der Tatsache, dass der Fragebogen die Vaterfigur viel weniger beachtet). Vor dem Hintergrund seines letzten *Lebensweltdokuments (ebd.)* spricht das m.E. nicht unbedingt für die Beziehung zum Vater. Vielmehr weist es aus meiner Sicht auf die unerfüllte Sehnsucht nach der ungeteilten Zuwendung seiner Mutter hin, während Arne die Beziehung zu ihr in seiner Wirklichkeit offensichtlich eben als zwiespältig, geteilt und in diesem Sinne ‚ambivalent‘ erlebt und sich auch so äußert: so etwa in der Wut auf seine Mutter,¹⁴⁷ deren Gegenwart er an anderer Stelle wieder so stark vermisst (vgl. ebd.).

Es erscheint mir nicht unwahrscheinlich, dass die (wenn auch vagen) Umrisse, die dem zweiten Fragebogen nach für sein Selbstkonzept, sein Angsterleben und seine Persönlichkeitsstrukturen wahrzunehmen sind, auch ursächlich mit seinem Bindungsverhalten in Zusammenhang stehen.

Klasse 5

Lebenswelt (11,3)

Die Buntpapierschnipsel auf seiner Collage erläutert Arne von innen (Punkt für seine Person) nach außen: Die Familie (goldenes Papier) sei ihm wichtig, „weil ... na ja, sonst wäre ich ja gar nicht *da* und ..., also ich mag sie auch eigentlich am liebsten“. Er sei die meiste Zeit mit ihr zusammen und sie spiele die größte Rolle in seinem Leben. – Auf die Frage, was er mit seinem Papa teile, überlegt er erst eine Weile, dann meint er, irgendetwas aufzubauen und Späße zu machen. Er sammle auch Briefmarken wie sein Vater, aber da sei der ihm nicht so wichtig. Er finde dafür jetzt auch kaum Zeit. Aufgrund der Schule komme er immer relativ spät nach Hause. – Mit seinem Bruder spiele er „*Lego* oder so *Phantasiespiele* ...“, dass wir uns irgendwas ausdenken“. Auch mit Mama spiele er gern. – Später erwähnt er noch seinen Opa, der sei ihm auch ‚einfach wichtig‘. Er sehe ihn aber nicht so häufig, weil er ‚im Westen‘ wohne.

147 Vgl. Gottesmetapher Kl. 3 (9,6) oder die nachfolgende Lebensweltdarstellung (11,3).

Zu dem silbernen Schnipsel mit seinen Freunden erwähnt Arne nicht mehr Elias oder Luka, sondern eine Reihe anderer, zum Teil neuer Freunde. (Ob er auch mit denen über traurige Dinge sprechen könne?) – „Naja, *traurige* Sachen [...] – naja Frieder vielleicht ... Mit dem diskutiere ich auch meistens zusammen in der Schule und so. [...] Also das letzte Mal ist er einmal mit mir mitgekommen, weil wir diskutiert haben! Das war dann so lange, das war ihm total dann egal! Mit dem bespreche ich meistens solche Sachen.“

Dann erwähnt er seine Katzen. Mit denen kuschelte er manchmal im Bett, „weil die eigentlich immer so sanft sind“.

Die Schule nehme einen großen Teil seines Lebens in Anspruch, vom Lernen her, aber auch die Kontakte. Es sei gut, dort Freunde zu treffen. Hingegen seien die Hausaufgaben eher nervig für ihn, wenn er so spät nach Hause komme. – Er kommt auf seine Lese-Rechtschreibschwäche (LRS) zu sprechen: „Das spielt ja auch eine Rolle und wird mich ein Leben lang begleiten“. Er wählt dafür einen schwarzen Zettel. Das bereite ihm „dolle Beschwerden“. Deswegen müsse er auch länger zum Unterricht. „Manchmal ist mir das ... aber ... *es geht!*“ (I versucht, ihm Mut zu machen.) – „Ich sage nur, dass ich es immer ein bisschen schwieriger haben werde.“

Für seine musikalische Aktivität mit der E-Gitarre (rotes Schnipsel) in einer Band, mit der er einmal wöchentlich übt, klebt er das goldene Papier, dessen Aufschrift („Bent“) er mit I korrigiert. – Mit dem Computer kann er jetzt schon ziemlich gut umgehen, womit er I fasziniert.

(Was er ändern wolle?) – „Auf jeden Fall die LRS! (sofort und ohne Pause) Die LRS *weg!*“ Er denkt, deshalb sei er auch insgesamt nicht so gut in der Schule. – Gleich darauf sagt noch: „Ja vielleicht ein bisschen mehr *Geld!*? [...] – Ja also so *insgesamt* in unserer Familie! Und dann ... ja ... also noch irgend so ein *Haustier*, dass meine Oma *länger lebt* und meine eigenen Großeltern, die habe ich, glaube ich, noch nie gesehen ..., die von meinem *Vater*.“

Er staunt über sich, dass er gut auswendig lernen könne, und er freut sich darüber, dass er mit Freunden keine Probleme habe. Er komme gut mit Leuten aus. – Er wünsche sich, besser zeichnen zu können, und manchmal ärgere er sich über „irgendwie so peinliche Sachen“, – dass er zuweilen Quatsch rede, wenn er wütend sei. Er bejaht die Nachfrage von I, ob die Leute dann komisch guckten. – Er werde aber auch wütend, wenn die Mutter sage: „Aufräumen!“. Das könne er gar nicht leiden. Ruhe und Ablenken helfen ihm dann, die Wut oder auch seine Traurigkeit zu verarbeiten. – Bei Angst sei er zwar gern mit anderen zusammen, doch mit jemandem darüber reden könne er „nicht so *richtig* eigentlich“.

Gottespunkte. Im Zusammenhang mit der Aufgabenstellung zu den Gottespunkten sagt er gleich: „Naja, eigentlich ist Gott für mich nicht mehr so richtig ... – Also ich gehe eigentlich auch nicht in die Kirche, ... aber bei manchen Sachen, da *muss* irgendwie was ... Wenn ich mir überlege, wie ist alles entstanden, dann *muss* es irgendwie was da sein! Sonst kann man sich das nicht erklären!“ Er nimmt „eher einen kleinen Punkt, der weiter weg liegt“, denn er glaube nicht so richtig an Gott. Das sei für ihn „eher *phantastisch*“. – Aber im Blick auf den Anfang der Entwicklung denkt er, da „muss irgendwie immer schon was da sein! *Etwas* hat das dann eben *erweitert*, ... aber vielleicht ist das ja auch Quatsch“. – I führt seine Gedanken

von einem ‚letzten Grund‘ ermutigend weiter. Gott sei sozusagen ein Wort für die ‚Quelle‘ oder ‚Kraft des Lebens‘. – Darauf Arne: „Ja. Aber eigentlich *nicht nur*, weil für manche ist Gott irgendwie auch (einer), dem man alles *erzählen* kann und so Geborgenheit und so, ... aber für mich ist es das *nicht*.“ Er lehnt die Vorstellung von jemandem ab, „der über ..., der alles auch so ein *bisschen lenkt* und so. ... Für mich ist das eben die Quelle des Lebens ... und auch der *Dinge*“.

Weitere Impulse von I, die ihr Vertrauen auf die Gegenwart dieser Kraft betonen, weist er ebenfalls zurück: „Ich glaube irgendwie nicht, dass er besonders *auf uns* schaut. [...] – Ich glaube, dass es eher wie so eine *Kettenreaktion*: Wenn man es einmal angestoßen hat, dann geht es immer weiter!“ Aus dem ‚Material Mensch‘ etwas zu machen, was lebendig wird, das sei für ihn so Gott. „Aber ich würde sagen: Wenn dieser Gott *weg ist*, dann würde es *weiter gehen*!“ Der Lebensfunke sei „nur ein ganz kleines bisschen“ in Allem. – „Also ich würde nicht sagen, dass er *jetzt noch* alles Leben bestimmt!“ – Auf einen letzten Impuls entgegnet er: „Ja – nee! Aber das mit dem *Vertrauen*, das empfinde ich irgendwie nicht so! Ich denke eigentlich nicht so *richtig* an Gott! ... Aber *wenn* ich mal darüber nachdenke, dann ist er irgendwie *so was*!“ Er klebt einen kleinen Gottespunkt zentral zwischen Familie und Freunde und sagt: „Also er ist *nicht* überhaupt *nicht* da, ... – aber er ist nicht *sehr viel* da.“

Die Farbe und Zentralität seines Zettels zur Familie zeigt, wie wichtig diese für Arne ist. Er reflektiert ihre grundsätzliche ihm vorausliegende Bedeutung für seine Existenz. Allerdings gibt das Gespräch kaum Aufschluss über die Qualität der emotionalen Beziehungen zu seiner Familie, oder etwa zu welchem Teil der Eltern seine Beziehung stärker ausgeprägt ist. Später erwähnt er seine Mutter noch einmal im Zusammenhang mit dem Gefühl von Wut, – nicht das erste Mal.¹⁴⁸ – Im Hinblick auf seine Familie wünscht er etwas mehr Geld¹⁴⁹ und den Großeltern seines Vaters ein langes Leben, obwohl er sie noch nie gesehen zu haben meint. Beides verwundert und lässt Fragen offen.

Die Beziehung zu seinem besten Freund scheint dagegen wesentlich enger, auch wenn er sich bei Angst keinem seiner Freunde wirklich anvertrauen kann und er sich bei Wut anscheinend am liebsten verstecken würde, statt seinen Worten freien Lauf zu lassen und somit seinen Gefühlen Ausdruck zu verleihen. Betrachtet man hier die letzten *Fragebögen* (Kl. 4 [10,6], Kl. 5 [10,8]), in denen sich besonders gegenüber anderen Kindern ein unsicheres Bindungsverhalten zeigte, so wird hier nicht deutlich, dass es für ihn zumindest *einen* Freund gibt, dem er sich etwas näher

148 Vgl. die unvermittelte, scheinbar grundlose Wut auf seine Mutter in Gottesmetapher Kl. 3 (9,6).

149 Vgl. seinen relativierten Blick auf Geld in der Gottesmetapher Kl. 4 (10,6), in Verbindung mit seiner Seelenvorstellung und den Konsequenzen für die Werte im Leben.

anvertrauen kann. Zu den restlichen Freunde scheint seine Beziehung weniger eng zu sein. – Emotional und auch körperlich scheint er sich seiner Katze besonders nah zu fühlen. Was er sich von einem weiteren Haustier, das er sich wünscht, erwartet, ist nicht zu erfahren.

Bis auf die Freunde, die er da findet, wirkt Arne bei dem Thema Schule angespannt: Seine LRS und der lange Schulweg stehen im Vordergrund und bestimmen seine Zeit. Mit Blick auf sein Legasthenieproblem sieht er wortwörtlich schwarz. Er meint, sich wie mit einer lebenslangen Behinderung arrangieren zu müssen.

Seinen Gottespunkt klebt Arne ganz an den Rand des Blattes. Er hat mit dem Zentrum seiner Lebenswelt, also seinen familiären und freundschaftlichen Beziehungen, nichts zu tun. Ausdrücklich lehnt er mehrfach die (wie auch immer geartete) Gegenwart Gottes in Form von Vertrauen, Liebe und zuwendender und kommunikativer Begleitung für sich ab, wenn er auch zu wissen meint, was das für andere bedeutet. Verbunden ist diese Ablehnung für ihn mit dem Zurückweisen theistischer Vorstellungen, wie er es sehr deutlich schon in der letzten *Gottesmetapher* (Kl. 4 [10,6]) zum Ausdruck brachte. Sooft er betont, er glaube nicht so richtig an Gott, frage ich mich, welche Auffassung von Glauben für ihn maßgebend erscheint. Der Hinweis, er gehe nicht in die Kirche, gibt starken Anlass zu der Vermutung, dass er hier ein kirchlich überformtes Bild von bestimmten Glaubensinhalten vor Augen hat. Diesen kann bzw. möchte er sich genauso wenig anschließen wie einer vertrauensbetonten Pisteologie, wie sie sich in den Impulsen von I äußert und die sie bei ihm stärker einbringt als sonst, weil sie offensichtlich sieht, wie stark er ihr seine eigene Meinung entgegenhalten kann.¹⁵⁰

Demgegenüber findet bei ihm die Metapher von Gott als der Quelle des Lebens Resonanz. Er erschließt sich jedoch die Bedeutung von Gott rein denkerisch. Emotionale Elemente, wie sie bei ihm auch schon auftauchten, sind ebenso in Bezug auf seine Familie nicht (mehr) zu erkennen. – Die Vorstellung von Gott als Erstbeweger, ohne den es auch weiterginge, gewinnt für ihn Profil. Damit nimmt er die Gedanken wie den ‚Lebensfunken‘ aus den vorhergehenden Gesprächen auf und führt sie reflektierend weiter. – Doch eine Gottesbeziehung von möglicher gegenwärtiger

150 Arnes Glaubensverständnis äußert sich so ganz ähnlich schon in der 3. Klasse (vgl. *Gottesmetapher* ebd. 9,6) und später auch wieder (vgl. Positionierung zu Gottessymbolen Kl. 7 [13,2]).

Relevanz (etwa in Form des Seelengedankens) erscheint mir bei ihm wieder schwächer und distanzierter als in seiner letzten *Gottesmetapher* (ebd.). Die Aussage, dass der ‚Lebensfunke‘ ein bisschen in Allem sei, verstehe ich hier aus seiner Sicht mehr als eine theoretische Konsequenz bzw. Denknötwendigkeit. – Für seine Lebenswelt nimmt Gott damit nicht mehr als eine randständige Position ein.

Welche Erfahrungen prägen Arne so stark bzw. welche fehlen ihm, dass er sich von einem kirchlichen Glauben distanzieren möchte, und dass Gott besonders in affektiver Hinsicht keinerlei lebensweltliche Resonanzen findet? – Hat dieser Junge nur die Möglichkeit, sich seine Wirklichkeit denkend und reflektierend zu erschließen?

Lebensmetapher (11,4)

Arnes Metapher für das, was sein Leben nährt, hält und trägt, besteht aus zwei gelben Plastikkörbchen, die ineinander gesteckt sind und die er auf eine kästchenartige Basis gestellt hat. In den Körbchen befinden sich Kunststoff- und Technikteile, eine Münze und (künstliches?) Blattwerk.

Die Basis mit der Aufschrift ‚Deutsch‘ spiegelt für ihn die Bedeutung der Schule wieder, denn er „verbringe viel Zeit mit *Schule*“. – Später sagt er, es sei schon so, dass „die *Schule* mich, also *weitergeblickt*, *schon* nährt und dass ich *darauf* dann im Nachhinein *bauen* kann, wenn ich *groß* bin“. Dann wolle er mal so etwas werden wie Grafiker, das mache ihm Spaß, – oder Computerprogrammierer. Die technischen Gegenstände stünden für ‚High Tech‘.

„Dann spielt noch *Geld* in meinem Leben eine Rolle“, – eine sehr wichtige sogar. Denn, so ergänzt er später auf Nachfrage, Geld sei „das, womit man, naja, alle, *fast* alle sächlichen Gegenstände *bekommen* kann, eben der *Konsum*. Ich kaufe auch sehr *gerne* irgendwie ein, wenn ich denn (mal/noch?) *Geld* hab.“ Manchmal habe er zu wenig davon. Grundsätzlich, reflektiert er, gäbe es ohne Geld ja nur so Tauschgeschäfte. – Auf Nachfrage von I bestätigt er, es „also ist schon so, dass ich (viel?) noch *lernen* muss“, sich sein Geld einzuteilen und zu sparen.

Das weiße Kunststoffstückchen soll ein Bett darstellen, „weil ich ja auch ein Großteil meines Lebens mit *Schlafen* verbringe“. Denn „das ist ja auch was, was ich *immer* machen muss“, sonst sei er am nächsten Tag ziemlich müde. Zu schlafen „ist einfach zwangsläufig vom Körper vorgeschrieben“. – Die Blätter stehen für die Natur, – „die ist ja auch ein bisschen eingegangen schon“. Ferner wollte er noch seine Eltern malen, habe das aber nicht mehr geschafft. Arne würde aber für sie das Symbol eines Engels auswählen: „Ja, so für Mitmenschen.“ – Bei den gelben Körbchen denkt er auch an seine Eltern, seinen Bruder und an ihr Haus. Das alles habe für ihn zusammenhaltende und vielleicht auch schützende Bedeutung. Da könne er hingehen und fühle sich auch sicher da.

In seiner Erinnerung dominiert der Würfel (aus seiner ersten Metapher). Er meint, ihn erst letztes Jahr gebaut zu haben. Die anderen Gestaltungen sind ihm

demgegenüber nur noch rudimentär präsent. Bei seiner letzten *Gottesmetapher* (Kl. 4 [10,6]) stünde der Bonbon für ‚Nahrung‘, die Knetfiguren für seine Eltern bzw. ‚richtige Personen‘, die Muscheln für ‚Natur‘, das „Dingsda für Technik“ und der Würfel vielleicht für ‚Zufall‘. – Zu den beiden *Gottesmetaphern* in Kl. 3 und 2 vermutet er auch immer nur den Würfel. – „Hab ich den denn *so früh* gebaut?“ – Dass es sich bei allem um Vergleiche für Gott gehandelt habe (so I), das wisse er nicht mehr so genau. Er denkt, es sei für sein Leben gewesen. – Als endlich der Würfel dran ist, sagt er: „Da weiß ich auch noch *ganz genau*, was es sollte. – Der Würfel, der stand so für den *Zufall*. Also [...] damals meinte ich, dass *Gott* immer das *Schicksal* sozusagen *ausgewürfelt* hat. Meinetwegen eins – Glück, sechs – Pech, drei – normal, also nichts Besonderes halt, vier – na ja, also ein bisschen Trübsal, fünf – eher schon schlecht, zwei – also ich weiß nicht mehr, ob es genau in der Reihenfolge war.“

Den Zusammenhang zwischen Gott und seinem Leben sieht er „irgendwie schon, weil im Endeffekt müssen [/müssten?] wir ja aus *Null, Nichts entstanden* sein. Also irgendeine *Kraft, Macht*, das könnte *Gott* gewesen sein. – Frag mich zwar dann auch, wie *Gott entstanden* ist, aber na ja.“ (Es folgt ein Abschnitt über einen wissenschaftlichen Vortrag, den I besucht hat und über die Urknalltheorie.) – Die Verbindung zu Gott sieht er darin, dass die Lebewesen „irgendwie ein Fünkchen *Leben* in sich haben. – Das ist wahrscheinlich wie so eine aufladbare *Batterie*, so wie so ein *Akku*. [...] Ein Mensch lädt sich *aus* und dann lädt ihn *Gott* meinetwegen wieder *auf*“ – In seiner aktuellen Lebensmetapher sei Gott eher nicht so wirklich enthalten: „Also es sind jetzt eigentlich so Theorien [...] – Wenn es denn so *ist*, dass er [Gott] uns erschaffen hat, was ich nicht so richtig *glaube*, also [...] dass er *allmächtig* ist, – aber irgendwie, dass er dieses kleine Fünkchen *Leben* gegeben hat, das könnte sein, [...] – Wenn der *erste Herzschlag* losgeht, dann beginnt ja der *Kreislauf* und *dafür* braucht [es] eben so eine, also wie beim Auto eine *Zündung*. [...] – Und dann hat sich eben alles *entwickelt*.“ – Wenn er sich vorstelle, diese Zündung habe noch etwas mit seinem Leben zu tun, dann sei dieser Gott „vielleicht *immer noch* ein bisschen *in uns* und ist [...] unsere Neugier sozusagen“.

Arnes Leben wird gegenwärtig maßgeblich bestimmt vom Schulalltag. Durch die Bildung jetzt erhofft er sich auch für seine Zukunft eine gute Basis, auf die er im Ausblick auf einen guten Job bauen kann, um sich (und seine eigene Familie?) zu ernähren und zu unterhalten. – Er reflektiert aber auch die Bedeutung des Geldes für sein Leben. Arne sieht wohl die Grenzen des Erwerbzbaren, aber es macht dabei auch fast den Eindruck, als habe er sein Konsumverhalten zu rechtfertigen, – schließlich ist er auch um wirtschaftliche Effizienz bemüht. – Ebenso prinzipiell begründet er sein natürliches Schlafbedürfnis, das vielleicht der Anstrengung wegen etwas erhöht ist. – Seine Eltern bekommen für ihn die Bedeutung von ‚Mittmenschen‘. Das wirkt trotz Engelssymbols recht distanziert. Seine Familie und das Haus haben gegenüber seiner schulischen Basis keine tragende, sondern eher einbindende und abschirmende Funktion.

Ich nehme an, diese Aussagen haben bei Arne zuerst alle ganz prinzipiellen Charakter. In dem, was er zu Bildung, Geld, natürlichen Bedürfnissen wie Schlaf und zu Familie mit Haus sagt, sieht er allgemeine und basale Strukturen, die er auch für sein Leben als notwendig und vernünftig erkannt hat. – Dabei kommt kein Ärger über die Schule zum Ausdruck, noch Bedauern über etwas, das er sich vielleicht nicht kaufen kann, weder Klage über seine Müdigkeit, noch lässt er blicken, was ihn sonst und vielleicht besonders mit seinen Eltern, seinem Bruder oder dem Haus verbindet.

Seine Erinnerung an seine Gottesmetaphern scheint mehr als bislang verblasst zu sein, vor allem das Anliegen, dass es sich um Vergleiche für Gott handelte. Arnes Interpretation der letzten *Metapher* (*Kl. 4 [10,6]*) entbehrt deutlich der Transendenzen und auch der Empfindungen, die er mit den einzelnen Symbolen vor weniger als einem Jahr noch verbunden hatte.¹⁵¹ An was er sich erinnert, ist die Idee des Würfels, dessen schicksalhafte Bedeutung er so genau erläutert, wie noch nie, – gerade auch in Bezug auf die Kontingenzen des alltäglichen Lebens. Aber er schildert es mit historischem Abstand.

Auch bei der jüngeren Idee von Gott als Erstbeweger sieht Arne zunächst nur sehr bedingt Anknüpfungspunkte an seine aktuelle Lebenswelt. Wie bisher ist Gott für ihn zuerst eine Theorie, ein notwendiges Denkkonstrukt, das das erste Glied einer Kausalkette bildet. Aber damit hängt dieser Gott selbst an dieser Kette und unterliegt dieser Sachlogik und vermag damit alles Seiende nur bedingt zu transzendieren. Nur so kann er noch die Frage stellen, wie denn Gott entstanden sei. – Diese Vorstellung drückt er aus in dem Bild vom ‚ersten Herzschlag‘, der einen an sich autarken Entwicklungskreislauf in Gang setzt, und in der neuen Metapher von der ersten ‚Zündung‘.

Doch andererseits vermag dieser kleine Funke, der auch heute noch von dieser Ur-Zündung geblieben ist, nun den Menschen wie einen Akku wieder aufzuladen, wenn dieser keine Energie mehr hat. Das ist ein neuer, weiterführender Gedanke! Und indem dieser Funke auch nur ein bisschen im Menschen da ist, hält er für Arne die Neugier in uns wach. – Etwa um weiter nach Gott und den Ursprüngen des Leben zu fragen?

Es bleibt unklar, ob und welche Erfahrungen und Erwartungen hinter diesen Aussagen von Arne stehen, oder ob das für ihn nicht ebenso reine

¹⁵¹ So bedeutete der Bonbon nicht einfach nur Nahrung, sondern ein Gefühl der ‚Süße‘ im Blick auf Gott; oder die Muschel stand für Gottes uneinsehbare Schönheit.

Theorie ist, mit der er keine wirklichen Empfindungen verbinden kann, etwa dass Gott Kraft schenken oder ihn immer wieder anstacheln könnte, die Welt und das (eigene) Leben neu zu betrachten und zu verändern.

Im Rückblick auf diese Lebensmetapher bleibt der Eindruck, Arne suche in allem zuerst nach den zugrundeliegenden Prinzipien und Strukturen des Lebens und erarbeite für sich auch beachtliche, tiefgehende Antworten. – Aber seine Vorstellungen erreichen weder die Tiefe der Unbedingtheit Gottes noch gehen sie ihn wirklich etwas an, im Sinne einer aktuellen Lebensrelevanz.

Fragebogen (ebd.)

Semantische Differenziale. Die Charakterisierungen für die Worte Vater und Mutter verlaufen ziemlich parallel. Insgesamt erscheint der Vater jedoch etwas weniger fürsorglich, etwas strenger und vergebender sowie aktiver als die Mutter. Dafür vermittelt er ihm kaum weniger Sicherheit als sie. Er sei aber geduldiger und gerechter.

Im Blick auf das Wort Gott hat Arne viele Attribute gar nicht mit einbezogen. Doch die Eigenschaften, die er assoziiert, lassen Gott fast so fürsorglich wie die Eltern wirken. Die Aktivität und Gerechtigkeit Gottes entspricht der des Vaters. Die Mächtigkeit bzw. Stärke von Gott übertrifft sogar die der Eltern und das Attribut ‚schenkend‘ bekommt fast die höchste Bejahung, weit mehr als bei Vater und Mutter. – Aber dafür wirkt Gott für Arne viel ferner als die Eltern und im Vergleich zu ihnen höchst unklar.

Beten. Wichtig daran sei das Stillesein und ein Gefühl von Sicherheit zu bekommen, weniger Bitten und Wünsche zu äußern oder alles zu besprechen und zu danken. Als unwichtig stuft er das Händefalten ein. – In dem Streitgespräch schließt sich Arne der rein medizinischen Sicht an.

Er bete nie, außer bei seinem Freund Frieder vor dem Essen und im Gottesdienst.

Religiöser Einfluss. Die meisten der Vorschläge in der Tabelle haben nach Arnes Ansicht seine religiösen Vorstellungen gar nicht beeinflusst. – Nur seine Oma habe ihn etwas bis stark bestimmt sowie etwas auch seine Freundinnen und Freunde. Den für ihn stärksten Einfluss sieht er bei ‚anderen Personen‘

Aussagen der Bibel über Gott. Arne lehnt fast alle diese Aussagen ab bzw. empfindet sie als unwichtig. Lediglich die Aussage, Gott gebe den Menschen Kraft, Mut und Geborgenheit, findet er ‚weniger wichtig‘ bis ‚wichtig‘ und ergänzt den Kommentar: „wie Menschen Gott empfinden“.

Während ‚Vater‘ für Arne geduldiger, gerechter und aktiver assoziiert wird, scheint ‚Mutter‘ für ihn der passivere, aber auch etwas mehr Sicherheit vermittelnde Pol zu sein; bei ihr empfindet er mehr Fürsorge, etwas mehr Milde und Vergebung.

Die Auslassungen bei dem Wort Gott (wie übrigens auch die Ablehnungen bei den Aussagen über Gott) lassen vermuten, dass Arne Gott keine Eigenschaften zuschreiben kann oder möchte, die ihn oder ‚es‘ zu personal erscheinen lassen. Wahrscheinlich fehlen ihm in vielerlei Hinsicht auch entsprechende religiöse Erfahrungen. – Interessant erscheint mir die relativ hohe Fürsorgequantität Gottes und seine Aktivität, die der des Vaters entspricht. – Woran denkt oder was fühlt Arne in Bezug auf diese Eigenschaften eines Gottes, der für ihn heute eigentlich nicht mehr in Erscheinung tritt? Ist es der fortwährende Leben erzeugende (‚wiederaufladende‘) Funke, in dem sich die aktive Fürsorge eines Gottes zeigt, der ansonsten fern und unklar bleibt? Dass sich Gott durch seine Leben spendende Funktion für Arne als mächtig und schenkend erweisen könnte, dafür sprechen auf jeden Fall die Vorstellungen seiner aktuellen Metapher.

Die Assoziationsreihe ‚Angst auslösend‘ – ‚Sicherheit gebend‘ hat Arne in Bezug auf Gott ausgelassen. Dennoch gibt er an, dass beim ‚Beten‘ ein Gefühl von Sicherheit zu bekommen, (wie schon in Kl. 4) wichtig sei; ebenso wie die Stille. – Offensichtlich vermitteln ihm die Gedanken an Gott als Lebensstifter so etwas wie die Gewissheit, auf schwierige Fragen eine (zumindest vorläufige) Antwort gefunden zu haben. Die Stille könnte vor dem Hintergrund seiner kaum ausgebildeten Gottesbeziehung darauf hindeuten, dass für ihn nichts stattfindet, was er als ‚Gespräch‘ mit Gott auffassen würde. – Dass Gott auch Kraft, Mut und Geborgenheit vermittelt, ist für ihn offenbar keine eigene Erfahrung sondern die von anderen Menschen.

Dass Arne in seinem Umfeld kaum mit Personen Kontakt hat, deren Religiosität ihn in irgendeiner Weise beeinflussen könnte, zeigen seine Angaben in der Tabelle. Inwiefern seine Großmutter ihm außer durch das Schenken der Kinderbibel und der damit implizit verbundenen Anregung, darin zu lesen, ein Vorbild war oder ihn irgendwie prägen konnte, darüber ist hier kein Aufschluss zu bekommen. Wahrscheinlich haben am meisten ihr Tod und ihre Beerdigung beim ihm wichtige Fragen ausgelöst. – Bei den ‚anderen Personen‘, deren Einfluss er am stärksten bewertet, ist unweigerlich an die Gesprächssituationen mit I zu denken, in denen er wie sonst kaum seine Vorstellungen zur Sprache bringen und diskutieren kann. – Bei dem Einfluss durch Freunde wie Frieder ist bei ihm an eher zwiespältige Erfahrungen mit kirchlicher Praxis zu denken.¹⁵²

152 Vgl. Fragebogen Kl. 7 (13,2) und Positionierung zur Bibel Kl. 8 (14,4).

Klasse 6

Lebenswelt (12,1)

Arnes Zeichnung zur Lebenswelt wird zur Skizze für ein Gespräch, das in handschriftlichen Notizen auf einer Folie über den einzelnen Symbolen der Zeichnung festgehalten wurde. Er beschreibt sie in der Reihenfolge gegen den Uhrzeigersinn.

Er beginnt mit Erläuterungen zu seiner Familie (Symbol ganz rechts): Besonders schön sei es, am Wochenende gemeinsam zu frühstücken. Er mag es, wenn er krank sei und seine Mama zu Hause arbeite und sich um ihn kümmere. Mit dem Papa lache und scherze er gern; mit dem Bruder spiele und sammle er Karten. – Traurig und wütend macht es ihn, wenn er Mama was erzählen möchte, sie aber ihn erst einmal Aufräumen schickt. Er finde, dass ihr dann das Aufräumen wichtiger sei als etwas von ihm erzählt zu bekommen. Aber er könne schon damit umgehen.

Bei Wut helfe es ihm fernzusehen oder mit den anderen (aus der Familie oder Kindern?) Karten zu spielen; bei Traurigkeit heiterten ihn seine Freunde auf. Bei Angst, etwa vor einem Test, übe er noch einmal oder lenke sich am Computer ab.

Mit seinen Freunden (Frieder und fünf weiteren) genieße er die Pausen, spiele Karten. Manchmal besuchten sie sich auch über Nacht. Am ehesten würde er Merlin und Ferdinand etwas erzählen. – Das nächste Bild zeigt seinen Plüschaffen ‚King Louis‘. Den habe er immer mit im Bett. Nur bei Läusen müsse er ein paar Tage in die Tiefkühltruhe.

Osama, Winny und Mohn heißen die drei Katzen, die bei ihnen zu Hause leben.

Das durchgestrichene Hakenkreuz zeigt seine Ablehnung des Rechtsradikalismus. Mit der zerbrochenen Waffe daneben will er seinem Wunsch Ausdruck verleihen, dass der Krieg im Irak und anderswo sowie Gewalt und Zerstörung aufhören möge.

Zufrieden sei er mit sich, dass er es schaffe, in seinem Ranzen Ordnung zu halten und dass es mit seinen Freunden gut läuft. Unzufriedenheit stellt sich ein, wenn er daran denkt, dass er aufgrund einer Krankheit viel nachzuarbeiten hatte. Außerdem sei seine Mama über eine Woche weggewesen.

Mit Zauberkraft würde er seine freie Zeit einfrieren, die Beziehung zu seinen Freunden und sein Interesse für die Spielkarten. – Verändern würde er hingegen die Länge seines Schulweges und seine Vergesslichkeit.

In Arnes Zeichnung steht er selbst im Zentrum des Geschehens, umgeben von einzelnen Bereichen, die wiederum nur durch ihn vermittelt werden, aber untereinander keine Verbindung aufweisen.

Zeit am Wochenende mit seiner Familie zu verbringen ist Arne nach wie vor sehr wichtig. Mit seinem Vater und dem Bruder verbindet ihn Spaß und Spiel.

Mehr noch aber genießt er offensichtlich, von seiner Mama umsorgt zu werden. Vielleicht ist es die Aufmerksamkeit, die für ihn darin zum

Ausdruck kommt und dass sie ganz für ihn da ist. Wie sehr er ihrer Nähe noch bedarf, zeigt sich in so starken Emotionen wie Wut oder Traurigkeit, sobald seine Mutter ihm ihre Aufmerksamkeit verweigert (weil er Aufräumen soll). Es stimmt ihn ebenso unzufrieden, wenn sie sich für ein paar Tage entfernt. – Vor diesen Aussagen scheint für den Zwölfjährigen die Bindung zu ihr noch ganz existenzielle Bedeutung zu haben, die wahrscheinlich auch sein Vater nicht ersetzen kann. – Ob für Arne auch noch Kuscheltier und Katzen sein Bedürfnis nach Nähe befriedigen? Immerhin nennt er sie als wichtige Bestandteile seiner Lebenswelt und seinen Plüschaffen als ständigen Begleiter im Bett,¹⁵³ – ein Ort, an dem er oft über seine philosophischen und theologischen Welt- und Gottesvorstellungen nachgedacht hat¹⁵⁴ – und dies vermutlich auch noch tut, wenn er sich über leidvolle Situationen in der Welt und vor Ort Gedanken macht. – Gerade dieser Kontrast erweckt in mir den Eindruck eines Jungen, der im kognitivem Bereich vielen seiner Altersgenossen weit voraus ist, aber auf emotionalem, beziehungsmäßigem Gebiet hier noch äußerst bedürftig erscheint.

Seine Bewältigungsstrategien haben noch immer fast ausschließlich ablenkenden Charakter. Nur mit zwei Freunden könnte er sich vorstellen, auch mal ein Problem zu besprechen. Es sind aber andere Freunde, als er bei der letzten Untersuchung zur *Lebenswelt* (Kl. 5 [11,3]) angegeben hat. Die Wechsel in den freundschaftlichen Beziehungen könnten darauf hindeuten, dass diese Beziehungen nicht so andauernd und tragfähig sind, wie er es sich vielleicht wünscht. Nicht von ungefähr äußert er den Wunsch, das momentan gute Verhältnis zu seinen Freunden ‚einfrieren‘ zu wollen.

Klappfigur (12,7)

So denkt Arne, zeige er sich nach außen: Er versucht, mit anderen rauszugehen und mitzumachen. Auf Störungen versucht er, mit Lachen zu reagieren und Konflikte spielerisch zu lösen.

Er meint, die Lehrkräfte sagten von ihm, er sei manchmal etwas albern, nicht so ordentlich und eher humorvoll und setze sich für andere ein. – Die Eltern hielten ihn, so sagt er, für einen netten Jungen, humorvoll und etwas vergesslich. – In den Augen seiner Freunde könne er nicht gut verlieren, sei aber ganz nett, spaßig und man könne ihm Geheimnisse anvertrauen. – Allgemein denkt er, andere fänden ihn „manchmal nervig, wenn ich unlogisch bin und dadurch Sachen länger mache als es nötig ist.

153 Vgl. *Lebenswelt* Kl. 5 (11,3): Hier kuschelt Arne auch mit seinen Katzen im Bett.

154 Vgl. *Gottesmetapher* Kl. 4 (10,6).

Zu den einzelnen Papierstückchen, die Arne ins Innere seiner Figur geklebt hat, erzählt er Folgendes: Das Dunkelgrüne stehe „für Müdigkeit und Herbstzeit“. Das Silberne bedeute seine Traurigkeit. Das hängt für ihn mit dem Blauen und dem Schwarzen zusammen, denn „die beiden sind so voll Wut und Traurigkeit, weil, dann werd' ich so ziemlich schnell aggressiv und dann traurig und dann streiten wir uns“. – Das Goldene stehe für Freundschaft, das Gelbe für Spaß und das Orange für gute Laune.

Zu den dunklen Farben am unteren Rand seiner Figur erklärt Arne: Er komme meistens so müde und genervt von der Schule heim, „dass ich dann Fernsehen schau oder so. [...] – dann kommt meine Mutter nach Hause, und [...] irgendwie wird sie dann fast wütend, weil die Küche noch nicht aufgeräumt ist. [...] Und wir haben irgendwie oben auch noch nicht alles aufgeräumt, und dann sagt sie es mir eben, und ich will aber natürlich, also ich bin dann noch etwas genervt und sag es ihr unfreundlich zurück, dann: ‚Gleich!‘, oder sowas meistens oder: ‚Ja, später!‘ Und dann wird Mama wieder wütend, und dann ist eben gedrückte Laune und [...] dass man sich streitet“.

Bei dem Schwarzen komme dann noch etwas Neid dazu, der daher rührt, dass seine Freunde „irgendwie über das Wochenende sich getroffen haben oder noch am Nachmittag in die Stadt gegangen sind und irgendwas Neues, Witziges herausgefunden haben und mir dann eben davon erzählen und davon so begeistert sind [...] und ich denn eben nicht dabei war, das macht mich dann manchmal traurig und dann beneide ich sie irgendwie. (Und dann entscheide ich, wieder wegzugehen?) oder das Thema zu wechseln oder so [...] geh dann zu jemand anders“.

Arne spricht zuerst über die dunklen Stücke, die er im unteren Bereich seiner Figur aufgeklebt hat. Obwohl diese Untersuchung im Frühsommer stattgefunden hat, beschreibt er gleich zu Beginn eine innere Stimmungslage von Müdigkeit und Herbst. Wenn das auch nicht seine aktuelle Stimmung sein muss, so ist es doch ein Gefühl, das er offensichtlich öfter in sich wahrnimmt; – ganz anders als die Farben und Bedeutungen in seinem Brust- und Kopfbereich oder wie er sich nach außen gibt (etwa mit Lachen) bzw. wie er von Anderen gesehen zu werden meint (humorvoll, spaßig, manchmal albern).

Was er noch in seinem Innersten spürt, was er aber auch nicht nach außen dringen lassen möchte, ist eine Mischung aus Wut, Aggression und Traurigkeit über diese Affekte, die er hier mindestens zum dritten Mal anhand der Beziehung zu seiner Mutter erläutert.¹⁵⁵ Meistens liegt der unmittelbare Grund in einem unterschiedlichen Ordnungsverständnis. Aber gegenüber seinen LehrerInnen, für die er auch nicht der Ordentlichste ist,

155 Vgl. Gottesmetapher Kl. 3 (9,6); Lebenswelt Kl. 5 (11,3); Lebenswelt Kl. 6 (12,1).

spürt er offensichtlich diese Wut und Aggression nicht. – Warum richtet sich diese Haltung gerade gegen seine Mutter?¹⁵⁶

Eine weitere Missempfindung richtet sich gegen Freunde, denen gegenüber er das Gefühl hat, etwas vom Leben zu verpassen bzw. kürzer zu kommen, weil er zu weit von der Stadt lebt, um bei allen Unternehmungen dabei zu sein. Ebenso wenig kann er auch manchmal verlieren.¹⁵⁷ – Nachdem, was er sagt, kann Arne diese Gefühle aber gegenüber seinen Freunden auch nicht wirklich zur Sprache bringen, deshalb ist dann Themenwechsel angesagt oder Weggehen.

Während seine Freunde, so meint er, ihm Geheimnisse anvertrauen können, frage ich mich, ob er das umgekehrt bei ihnen auch kann. – Manche finden ihn nervig und seine Worte unlogisch; vielleicht weil sie ihn nicht verstehen, wenn er die Breite seiner Gedanken auszusprechen versucht.

Positionierung zu Gottessymbolen und Affektlagen (ebd.)

Zur eigenen Person. Arne spricht zuerst über Gott als das Licht, „weil im Dunklen und in der Finsternis hat man ja meistens Angst vor den Kreaturen der Finsternis oder so, – und deswegen so als Licht oder als Liebe, weil man so, Liebe ist auch so eine Art, da fühlt man sich gut“. Deswegen hat er auch das Liebessymbol zu sich gerückt. – Aber „dass er wirklich auf uns herabschaut [...] sozusagen [...] und bestraft und so, weil, nee, das glaub ich nicht.“ Damit bezieht er sich wahrscheinlich auf das Symbol für den ‚Vater im Himmel‘. – Zur Lebensquelle würde er sich da schon eher positionieren. – An der ‚inneren Stimme‘ störe ihn irgendwie etwas: „Sowas hatte ich noch nie [...] so ansatzweise.“ Wenn er etwa innerlich sein Verhalten überdenkt, „das sehe ich dann als Ich an, also [wie] ich einfach dadrüber nachdenke – und daraus lerne. [...] – Aber ich hab auch nicht so viel mit Gott zu tun, also nichts würde mich so wirklich ...“

Affektlagen. Entsprechend seinen ersten Aussagen stellt er den Ängstlichen (gelb) zum Licht, „dass vielleicht, wenn, dann mir irgendwer helfen könnte so“. – „Gott als Mut“ empfindet er, wenn er wütend sei (rot), „dann fühle ich so ’ne Energie in mir, dass ich irgendwo darauf reagieren muss“. – „Wenn ich traurig bin, oder jemand Mist gebaut hat, dann fühle ich irgendwie, dass man mir verzeiht“. Deshalb stellt er seinen Schuldbeladenen (grün-gelb) und den Traurigen (braun) dicht an die Liebe. – Als Glücklicher (bunt) „dann (liebe ich?) einfach so“, sagt Arne.

156 Ist es hier bloße Spekulation, an eine womöglich typische Situation seiner Kindheit anzuknüpfen, wo seine Mutter mit dem neuen Geschwisterchen (und abwesenden Vater) darauf bedacht war, den Haushalt im Griff zu behalten und Arne weniger Aufmerksamkeit schenken konnte oder von ihm mehr erwartete als er leisten konnte?

157 Das gleiche sagt etwa zwei Monate später auch seine Mutter über ihn.

Nur seinen Blauen, den Nachdenklichen, stellt er weiter weg zu dem Symbol der Lebensquelle: „Ich weiß nicht, ich hab manchmal so gedacht, [...] wie aus Wasser Leben werden kann. – [...] Also das kann ich mir nicht so richtig vorstellen, darum kann ich eben nur (...?). Da könnte ich mir denn vorstellen, dass irgendwelche ..., eine Kraft, also ... [...] – Also woraus der Anfang ist eben. – Es geht dann von alleine weiter.“

Für Arnes Mutter. Er stellt ihre Figur nahe zur Liebe und etwas entfernt vom Licht. – Sie sei früher zur Kirche gegangen, „glaub ich zumindestens“. Er wisse es nicht so genau, ob sie katholisch oder evangelisch aufgewachsen sei: „Also da erzählt sie eigentlich nicht drüber, aber ich glaub eher als ich; – und in der Bibel, glaub ich, also, dass, da bin ich mir eigentlich ziemlich sicher, dass sie das so nicht ...“ – sich Gott nicht so vorstellen kann, will er sagen. Er wisse aber auch das nicht so genau. Auch ‚Vater im Himmel‘ und ‚Mutter Erde‘ lehnt er für sie genauso ab wie die innere Stimme. Doch sicher sei er sich auch hier nicht.

Zur Positionierung für seinen Vater ist kein Text vorhanden. Er positioniert seine Figur aber näher zum Licht und dafür etwas weiter zur Liebe als bei seiner Mutter.

Arnes zu Gott als das Licht begründet er mit einer (ihm selbstverständlich erscheinenden) Angst vor ‚Kreaturen der Finsternis‘, deren Personifizierung ihm, seinen sonstigen Ansichten nach, eigentlich unsinnig erscheinen müsste. – Dass er in sich dunkle oder auch schwer beherrschbare Gefühlslagen wahrnimmt, zeigt jedoch auch die vorangegangene Untersuchung. Sonst konnte man erkennen, dass Arne gerade abends im Bett (also wenn es dunkel ist) tiefen Gedanken nachsinnt und sich auch emotionaler verhält als sonst (Angst, Kuschelbedürfnis). Es ist daher anzunehmen, dass er diese Ängste im Dunkeln wirklich verspürt, die er hier auf die bösen Gestalten eines Fantasyfilms projiziert, die aber sonst unbestimmt bleiben. – Seine grundsätzliche Angst gegenüber der Frage nach dem Tod (vgl. *Gottesmetapher Kl. 3 [9,6]*) wie auch seine Ungewissheit über den Ursprung des Lebens konnte er m. E. durch einen Entwurf in Klasse 4 (*Gottesmetapher 10,6*) zumindest gedanklich bewältigen. Was sonst an Ängsten bleibt, versucht er durch Ablenkung hinter sich lassen. Vielleicht aber bleibt dabei gerade emotional einiges auch unbewältigt zurück.

Wenn sich Arne mit seinen Affekten zu Gott als Licht und auch als Liebe positioniert, dann frage ich mich, welche erhellenden bzw. Angst, Traurigkeit und Schuld bewältigenden Erfahrungen er da gemacht hat. In welcher Situation fühlt er sich so gut, dass er von Liebe sprechen würde, sogar in Verbindung mit Gott? – Oder bleibt, im Gegensatz zu seiner Angst, Gott als tröstende Licht- und Liebeserfahrung meistens nur ein Wunsch danach, „dass vielleicht, wenn, dann mir irgendwer helfen könnte

so“, vielleicht Gott?, bzw. dass da außer Kuscheltier und Katze jemand da ist, auch wenn seine Mutter weg ist? – Demgegenüber steht für ihn hinter der Erfahrung, bei Wut von einer mutmachenden Energie ergriffen zu werden, wahrscheinlich wirklich so etwas wie eine leichte, betont emotionale Transzendenz Erfahrung, die von dem energetischen Aspekt her durchaus Anknüpfung an seine Vorstellung vom ‚Lebensfunken‘ finden könnte. – Dafür spricht auch, dass Arne, wenn er bislang von Wut gesprochen hat, mehrmals eine relativ starke Emotion geschildert hat.¹⁵⁸

In stärker kognitiver Beziehung steht Arne zu Gott als Lebensquelle. Man könnte hier bestenfalls von einer beständigen Denkerfahrung sprechen: Gott geht Arne heute nur insofern etwas an, als beim Nachdenken über die Entstehung des Lebens Gott zu etwas Unbedingtem wird, das für Arne denknotwendig wird. – Eindeutig ist wiederum, dass der Junge alle personal und mythisch anmutenden Symbole ablehnt und auch bei der ‚inneren Stimme‘ an nichts denkt, was ihm vorausliegen könnte.

Seine eigene Position nimmt er in vergleichbarer Weise auch für seine Eltern an, mit dem Unterschied, dass er seine Mutter etwas näher mit der Liebe in Verbindung bringt. Möglicherweise erfährt er sie bei ihr eher. – Was aber deutlich wird, ist, dass Arnes Eltern ihren persönlichen Glauben bzw. ihre religiöse/kirchliche Biographie kaum zu thematisieren scheinen. Doch in dieser Hinsicht steht ihm, allen Wissens nach, außer I auch sonst kein Gesprächspartner zu Verfügung, mit dem er seine religiösen Vorstellungen und möglichen Beziehungsansätze oder Transzendenz Erfahrungen teilen könnte.

Klasse 7

Lebensmetapher (12,9)

Arne errichtet seine Lebensmetapher auf einem Metalltablett. Ton dominiert neben anderen Materialien. – Die drei figürlichen Objekte seien seine Familie: Bruder, Mutter und Vater. „Die helfen mir halt auch, eigentlich immer“, begründet er ihre Einordnung in das Thema ‚Mein Leben und was es hält, nährt und trägt‘. Die Figur der Mutter trägt ein Bild mit Tomaten auf dem Kopf. Das habe nirgendwo anders hingepasst und gelte als Essen, – ‚im Familienkreis‘, so die Formulierung von I. Tomaten mag er besonders gern.

Der Stecker bedeute „Anschluss zu andern Menschen, zu Freunden oder so“. Besonders befreundet sei er jetzt mit Jason und Pit und mit seinem Freund P.

158 Z. B. Im Hinblick auf seine Mutter (vgl. Gottesmetapher Kl. 3 [9,6]) oder auf das, was sich bei ihm anstaut und bebt, wenn man ihn nicht verstehen wollte/konnte (vgl. Lebenswelt Kl. 4 [9,9]).

aus L. – Neben dem Stecker ist ein Peace-Zeichen zu finden: „Na für Frieden halt, also ohne Frieden wär' es ja auch, wär' mein Leben ziemlich viel anders. [...] – Frieden nährt mich sozusagen auch und bringt mir viele schöne Sachen [...]; – Im Gegensatz, was man von andern Ländern so hört, [...] Terror ...“

Unter das Blatt hat Arne ein kleines Schweinchen gestellt. Er möge Tiere so wieso sehr gern und „Schweine sind meine Oberlieblingstiere“. Er schätze an ihnen „ihre Ruhe irgendwie; sie [...] trotten so ein bisschen rum“. Ihre Nase und ihr Schnüffeln möge er auch. Von I auf die Arbeitsstelle seines Vaters angesprochen, bestätigt Arne, dass dieser in der Haustiervorschung beschäftigt sei: Manchmal passierten da „auch nicht ganz wirklich nette Sachen. Hat er nämlich mal erzählt, dass der eine dem Schwein so was Komisches in den Kopf spritzt, das dann gar nicht wirklich schön ist“.

Der schwarze Knopf unter dem Blatt solle seine „Plattform der Ruhe sein, wenn man ganz allein ist oder so. Also ich mag es, [wenn ich mal] ganz allein zu Hause bin, mal was für mich machen kann – und nicht andauernd irgendwer sagt: ‚Arne, du musst noch dein Zimmer aufräumen!‘ oder sonstwas.“ Das Aufräumen sei eines seiner größten Probleme.

Das Blatt stehe für Ruhe, denn er möge es eigentlich schon, auf dem Land statt in einem Industriegebiet zu wohnen, „auch wenn man für alles ein bisschen länger braucht; – da hat man auch viel Platz“. – Der Würfel stehe „für Glück und sowas“ und der Dynamo für Energie – „einfach für mein Leben sozusagen; [...] – irgendwie mit meinen Freunden zusammen zu sein, spendet mir eigentlich relativ viel Energie. Draußen zu spielen auch“. Das seien so ‚Energiequellen‘. Eine weitere ‚Kraftquelle‘ sei auch das Musikhören, was das CD-Schild repräsentieren soll. Auch die Batterie, die für andere technische Sachen stehe, woraus er Kraft schöpfe.

Der Schlüssel symbolisiert Wissen für ihn, besonders Mathe und Geschichte. Er bejaht, dass ihn seine Eltern damit ‚angesteckt‘ hätten. – Das Maßband in der schwarzen Kapsel solle „so eine Art Zeitstrahl sein“, denn die Zeit helfe und diene einem auch manchmal, etwa um etwas zu ‚verwischen‘, „wenn man irgendwas Schlimmes gemacht hat“. Manchmal freue er sich, älter zu werden, ein andermal würde er „gern noch mal kleiner sein“.

Ändern würde er seinen Umgang damit, dass er nicht verlieren könne, denn das nehme ihm den Spaß am Spiel. – So bleiben solle es mit seinen Freunden. – Mit seiner LRS stocke es gerade ein bisschen, aber er merke auch Fortschritte.

Eine Verbindung zwischen dem, was für ihn Gott bedeutet und dem, was in dieser Lebensmetapher symbolisiert werden solle, sehe er darin, dass „na ja, für manche Leute [...] Gott Energiequelle“ sei und ihnen Kraft gebe. Er aber habe mehr über andere Sachen nachgedacht. – Auf die Frage nach einem Beispiel für sein Nachdenken erzählt er vom Schulstress der letzten Tage.

Arnes Gestaltung wirkt auf den ersten Blick etwas ‚bekleckst‘, was wohl der zu feuchten Verarbeitung des Tons zu schulden ist. Was er dazu zu sagen hat, steht, wie die Gegenstände, relativ unvermittelt nebeneinander.

Was Arnes Leben hält, nährt und trägt, findet er zuerst bei seiner Familie, – in Form von Unterstützung und Essen. – Wahrscheinlich denkt Arne hier auch ganz prinzipiell an seinen Unterhalt durch die Eltern, denn

irgendeine gefühlsmäßige Beziehungsaussage fehlt. – Ebenso grundsätzlich, fast schon der Kontingenz bewusst, erwähnt Arne den Frieden in seinem Land im Vergleich zu anderen.¹⁵⁹ Es ist aber auch vor dem Hintergrund von Arnes globalem Denken und den damit verbundenen Befürchtungen vorstellbar,¹⁶⁰ dass auch hier das Gefühl von Sicherheit und Dank mit der Angst (etwa vor terroristischer Bedrohung) changiert und dass alles auch anders sein könnte, – wiewohl Arne keine Feindbilder sieht.

Ein weiterer Kreis, der ihm für sein Leben wichtig ist, lässt sich mit dem Stichwort ‚stressfreies Landleben‘ umfassen. Als Bild dafür stehen für ihn die Schweine, deren Ruhe und Eigentrott ihn inspirieren. Das Bedürfnis nach Ruhe ist für ihn fast schon ein Lebensthema. Ich nehme deshalb an, dass seine Unruhe eine grundsätzlichere ist, die nur in besonderer Weise auf die Forderungen der Mutter (Aufräumen) und den Schulstress reagiert. Vielleicht würde er auch deshalb gern noch einmal kleiner sein, weil er sich danach sehnt, irgendwo freigesetzt oder geschützt zu sein – wie auf einem Ruhefeld im Spiel, das er aber unbedingt gewinnen muss, weil er nicht(s) verlieren kann.

Doch mehr als seine Familie und das Landleben treten seine aktuellen Freunde, Musikhören¹⁶¹ und Technik als Energie- und Kraftquellen hervor. In seiner *Gottesmetapher Kl. 4 (10,6)* spiegelt er mit der Technik noch explizit Eigenschaften Gottes wider. Hier ist von dieser weiterführenden Bildhaftigkeit nichts mehr zu spüren.

Darüber hinaus spricht er mathematischem und historischem Wissen gleichsam Schlüsselbedeutung zu. (vgl. *Lebensmetapher Kl. 5 [11,4]*) Mit dieser Wertschätzung des Wissens vermittelten ihm seine Eltern offensichtlich auch Gewissheiten. Doch diese Gewissheiten bieten für den Erhalt des Friedens, der Umwelt und von Freundschaften nur begrenzt Sicherheiten. – Von den Freunden, die er in der *Lebenswelt Kl. 6 (12,1)* nannte, auch die, denen er etwas anvertrauen würde, ist hier keiner mehr erwähnt, obwohl es damals wie auch heute sein Anliegen war und ist, diese

159 Bei diesen Gedanken wie auch dem Symbol der Friedensbewegung ist Arne möglicherweise von seinen Eltern inspiriert, die nach Informationen aus dem Forschungsteam wahrscheinlich von ‚Tschernobyl‘ geprägt worden sind.

160 Besonders deutlich schon in der Grundschulzeit (vgl. z. B. *Lebensweg Zukunft Kl. 3 [8,10]*), zuletzt wünscht er ein Ende der Konflikte in seiner Skizze zur *Lebenswelt Kl. 6 [12,1]*.

161 Aus einem Gespräch mit der Mutter zu dieser Zeit ist zu erfahren, dass er gerade gern das ‚Ärzte‘-Lied höre, wo es im Refrain heißt: „Es ist nicht deine Schuld, dass die Welt ist, wie sie ist. Es wär nur deine Schuld, wenn sie so bleibt. Weil jeder, der die Welt nicht ändern will, ihr Todesurteil unterschreibt.“

Freundschaften zu bewahren. Was ihm Kraft und Energie spendet, ist also vermutlich auch bislang nur von begrenzter Dauer gewesen bzw. im Wechsel begriffen.

In der Zusammenschau seiner gegenwärtigen Verfassung – seiner Unruhe und den schönen wie notwendigen, aber begrenzten bzw. unsteten Sicherheiten und Gewissheiten – und im Blick auf seine letzte *Positionierung* (Kl. 6 [12,7]) ist anzunehmen, dass seine Nähe zu Gott als Licht und Liebe (vgl. ebd.) doch eher der Ausdruck einer Sehnsucht ist.¹⁶² Zumindest aktuell sieht er keine Verbindung zwischen Gott als Energie- und Kraftquelle und dem, was er in seinem Leben zwar als Quellen erfährt, was ihn aber vermutlich nur bedingt nährt und trägt.

Lebensmetapher (13,2)

Arne legt lose ein paar Gegenstände auf den Tisch. Dazu gehört auch ein Taschenrechner. Den hat er für die Schule ausgewählt. Er wisse gerade nicht so ganz, wie er jetzt weiter lernen solle und was er dann später tun will. Die Schule sei ein Stück aus seinem Lebensmittelpunkt. Denn dort treffe man ja auch seine Freunde. – Dafür stünden auch die Spielzeugmännchen, und für ‚Familie‘ (sic, ohne Artikel). Die und ‚Freunde‘ würden ihm eigentlich immer Kraft geben, indem er mit ihnen zusammen sei. Er erzähle ihnen eigentlich auch sehr viel und gern über alles.

Dann hat ein Schweinchen untergebracht. Es stehe da für Tiere allgemein und Schweine ‚ja sowieso‘, aber auch ihre drei Hauskatzen. – Ferner ist ein Anstecker zu sehen mit der Aufschrift ‚Bunt statt braun‘: „Na ja, weil ich das halt gut finde, wenn man kulturell durchmischt ist, und [...] den Rechtsextremismus finde ich also, schlecht einfach, unsinnig, – da bin ich eigentlich froh, dass das so zurückgegangen ist. [...] Da würde ich mir wünschen, dass das ganz verschwindet [...]“; – das ist halt auch ein Thema, was mich beschäftigt.“

Die CD hat er für den Computer hingelegt. Dieser sei „halt ein ganz nützliches Hilfsmittel, da er immer öfter gebraucht wird“. Aber er gehöre nicht so wirklich zu den tragenden Elementen seines Lebens. – Zentral und Kraft bringend seien Freunde und Familie, aber in unterschiedlicher Weise: „In der Familie ist eher so ruhiger und einfach entspannen und so, – und mit den Freunden macht man alles Mögliche, tigert man in der Stadt rum und so, oder streitet sich mal, verträgt sich wieder. – In der Familie streitet man sich zwar auch untereinander, aber es ist anders irgendwie, also, es ist so eine Art Gegensatz.“

Arne hat die Gegenstände lose und ohne eine Basis auf den Tisch gelegt.¹⁶³ Arnes Lebensmittelpunkt bildet zu einem Teil die Schule mitsamt den

162 Vgl. dazu die große Sehnsucht nach der Liebe seiner Mutter (in Lebenswelt Kl. 4 [9,9]).

163 Vielleicht stand gerade auch nur ein reduziertes Materialbuffet zur Verfügung.

Freunden, die er dort trifft. Der Gedanke an die Schule macht ihn aber zuerst auch etwas ratlos, wenn er auf seine Zukunft blickt. Die Frage, wie er weiter lernen soll, bezieht sich möglicherweise auf die bald bevorstehende Aufteilung in Real- und Gymnasialzweig. Es ist aber nicht klar, ob er das jetzt wirklich schon wissen und entscheiden muss. Oder treibt ihn mehr eine innere Unruhe umher, sich seines Weges gern sicherer zu sein?

Als Kraftquellen nennt er Familie und Freunde (beide ohne Artikel oder Possessivpronomen!), ohne persönlich zu werden oder auch Namen zu nennen. Bei den Freunden aber stärken ihn eher die gemeinsamen Aktivitäten („durch die Stadt tigern“), Entdecken und (aus sich) Rausgehen. – Die Familie (wie das Haus auf dem Land samt den Tieren) fasst er hingegen als einen Ruhepol auf (an dem er vor sich „hintrotten“ und nicht gestört werden möchte). Der Gegensatz, von dem er spricht, ist hier vielleicht eher als gegenseitige Ergänzung aufzufassen. Das Stadtleben hat mit seinen Freunden und den zu entdeckenden Möglichkeiten für ihn offensichtlich etwas an Attraktivität gegenüber dem Land gewonnen.¹⁶⁴ Möglicherweise rückt auch die Bedeutung seiner Freunde etwas mehr in Vordergrund im Vergleich zur Familie.

Den Computer bewertet er nicht mehr (wie in seiner letzten *Lebensmetapher* 12,9) als eine Kraftquelle, sondern sieht schlechthin seinen Nutzen.

Nach wie vor nimmt Arne seine Gegenwart auch politisch wahr. (vgl. *Lebenswelt Kl. 6* [12,1]) Wenn er diesbezüglich auch sicher durch die öffentliche Meinung seiner Stadt,¹⁶⁵ durch Schule und Elternhaus stark geprägt sein dürfte, verfolgt er doch die Entwicklung offensichtlich mit persönlicher Anteilnahme.

Positionierung von Bezugspersonen (ebd.)

Arne selbst wird von dem Püppchen mit dem Jeanshemd vertreten. Am weitesten entfernt von ihm sind die Lehrer (die drei Holzfiguren links). Sie seien nicht von besonderer Bedeutung.

Die Eltern (blonde Frau in Rot und Mann in blauem Karo) seien ihm gleich nahe. „Na, es kommt immer drauf an, also ... manchmal fühle ich mich dem

164 Im Unterschied etwa zu der Darstellung zum Lebensweg Zukunft in Kl. 3 (8,10) und der Lebensmetapher in Kl. 7 (12,9), wo er immer das Landleben gegenüber der Stadt favorisiert hat bzw. auch sonst eher seinen weiten Schulweg beklagte.

165 Bei dem Slogan „Bunt statt braun“ handelt es sich um eine Rostocker Bürgerinitiative, die mit einigem Vorlauf im Jahr 2000 gegründet wurde und sich gegen Rechtsextremismus und für die kulturelle Vielfalt in der Stadt einsetzt. (vgl. www.buntstattbraun.de; 23.08.2007)

einen näher und dem anderen nicht.“ – Der jüngere Bruder (Kleiner in Rot) stehe eher so bei den Freunden „weil, das sind, mehr so Gegensätze und dann ist das mehr so die Seite von den Freunden und das von den Eltern“. – Von den Freunden gebe es eigentlich nicht so etwas wie einen besten Freund, verneint er die Nachfrage von I. Es gebe eher „auch verschiedene Freunde, mit denen ich Verschiedenes bespreche“.

Dann erkundigt sich I (zum ersten Mal), ob er denn als junger Mann irgendwie ein Mädchen besonders nett finden würde. Darauf Arne leise und undeutlich: „Also wieder diese Frage ...“. – Er stellt ein Püppchen ganz an den rechten Rand: „Die stelle ich dann mal hier her.“ – Auf Nachfrage bestätigt er, dass ihm die Freunde wichtiger seien und dass er es nicht wisse, ob das Mädchen von seiner Position bei ihm wüsste. Es sei aber „mehr noch vor meinem Opa“.

Am Ende des Gesprächs bejaht er noch einmal den Eindruck von I und ihre Frage, ob er es wirklich als so einen schroffen Gegensatz, wie zwei Welten empfinde, dass er auf der einen Seite alle Erwachsenen und auf der anderen seine Generation positioniert habe: „Ja, also ... das, das tut sich auch manchmal so vermischen, aber eigentlich sehe ich das schon so.“

Anders als bei seiner Metapher differenziert Arne in dieser Aufstellung weniger zwischen Stadt und Land, respektive Schule und Familie, sondern eher zwischen den Generationen. Aber auch hier möchte ich den Gegensatz ‚wie zwei Welten‘ nicht so schroff bewerten wie I, denn auch der Junge sieht durchaus Vermischungen. Genau genommen steht er ja auch dazwischen. Vielleicht ist das eher als ein Ausdruck seines Heranwachsens in der Pubertät aufzufassen und einer tendenziell stärkeren Entdeckung der eigenen generationsbezogenen Autonomie mit seinen Freunden. (vgl. dazu auch die *aktuelle Lebensmetapher*, s. o.) Das lässt ihn sich nicht mehr so stark in einer Einheit mit der Generation seiner Eltern¹⁶⁶ empfinden, sondern sich entwicklungsbedingt stärker absetzen. Seine Freunde sind jetzt seine ersten Gesprächspartner. – Allerdings hat er zu keinem von ihnen eine herausragende Beziehung. Vielmehr sieht er das bereichsspezifisch.

Diese Frage nach einem Mädchen nervt ihn offensichtlich etwas. Das Püppchen steht für ihn (noch) weit im Hintergrund, gleich nach dem Opa.

Positionierung zu Gottessymbolen (ebd.)

Am nächsten positioniert sich Arne zur Quelle: „Ja, also, das ist irgendwie, das würde ich am meisten denken, dass es irgendwas gibt, das das mal ausgelöst hat, das Leben, – und einen selbst und dass das dann immer weiter gelaufen ist

166 Eine stärkere Bindung zur Mutter wird im Gespräch nicht deutlich, wiewohl der Vater eher im Hintergrund zu stehen scheint.

von alleine, – sozusagen angestoßen ...“. – „Und Mutter Natur könnte dann noch, ja, könnte auch irgendwie da sein. – weil, das sehe ich irgendwie so, dass in allem Leben eine Struktur steckt. [...] – also, es passt alles so zusammen.“

Zum Teelicht sagt Arne ‚inneres Licht‘. Das könnte ‚irgendwie, wenn man ganz glücklich ist, [...] die Stimmung sein, vielleicht [...] und denkt: ‚Das ist jetzt der perfekte Moment‘; – irgendwie Geburtstag oder so. Wenn alles gelingt, wenn man mit anderen Freunden zusammen ist oder so.“ Da leuchte es auf und es könnte, stellt sich Arne vor, „wenn man sich dann so richtig schlecht fühlt, fast ausgehen“.

„Und Energie, das ist ja dieses Feuerzeug. – Das, na ja, könnte ich mir am wenigsten vorstellen.“ – Später ergänzt er dazu Gedanken an „solche Heilmethoden irgendwie“. Das mache die Mutter eines Freundes von ihm: „Irgendwie Reiki ist das so.“ Das glaube er nicht so wirklich, „aber ein bisschen was könnte vielleicht dran sein“.

Vor der Energie komme noch ‚die Kraft der Liebe‘. Es sei ein ‚Kopf-an-Kopf-Rennen sozusagen. Also es ist, ja, Liebe ist ein sehr starkes Gefühl, also, eine Verbindung ... irgendwie und das ist sicherlich schon eine Kraft, aber ich würde es jetzt nicht unbedingt als etwas Übernatürliches sehen“. – Darauf wendet I ein, ob „sich nicht das Übernatürliche im Natürlichen ...“ – ‚verstecken‘ könnte, führt Arne ihren Gedanken fort und meint: „Das wäre schön, aber das könnte ich mir irgendwie mehr vorstellen, vielleicht, weil es weiter entfernt ist, weil der Abstand irgendwie da ist von mir.“ Er ist sich unsicher, ob ihm das zu dicht wäre, wie I vermutet, und sie ergänzt sein Nachsinnen mit der Frage „... Gott heute zu denken?“, worauf Arne sagt: „Na, weil es die ganze Zeit um einen da ist. – Ich weiß es nicht, ob ich so denk, also, so denke ich es halt.“

Den ‚Vater im Himmel‘ und ‚die innere Stimme‘ hat er etwas weiter weggestellt: „Ja, also irgendwie Vater im Himmel, der übernimmt Wacht oder so, das glaube ich nicht so richtig. – Weil, es kommt [mir?] eben so abwegig vor, dass jemand da oben sitzt und sich alles anschaut, was wir hier machen so, und eben probiert, die Welt zu verbessern. Wenn es ein Gutes gibt, müsste es ja auch ein Böses geben, nach der Bibel, ja. – Weil sonst, also, wenn es kein Böses gäbe, müssten ja eigentlich alle Menschen gut sein, glaub ich, also [...]. Aber ich glaube es eigentlich nicht, dass es im Himmel einen guten Vater gibt. – Und in der Hölle irgendwo [...] was Böses und die immer sozusagen gegeneinander kämpfen, mehr oder weniger [und] irgendwie probieren, die Menschen zu beeinflussen.“ Das glaube er nicht so ganz. – „Und die innere Stimme empfinde ich eigentlich nie, also, aber, ich weiß es nicht. Ganz abdecken möchte ich sie auch nicht. – Aber ... das ist das, woran ich am wenigsten glaube.“

I versucht nun aus ihrer Sicht, die historische Bedingtheit und Bildhaftigkeit dieser Symbole einzubringen. Darauf erwidert Arne: „Ja, aber ich glaube irgendwie, das beeinflusst mich, dass so viele Menschen sagen: ‚Das sieht so aus.‘ – also so viele Male auch, das macht es für mich ... – Also, irgendwelche Kräfte, die sind, wenn, dann nicht sichtbar, also die haben keine Gestalt, keine Form, die sind einfach da. – Und ich würde auch nicht unbedingt sagen, dass sie einen Charakter haben. Bei den Griechen hatte ja jeder Gott irgendwie seinen eigenen Willen und wollte irgendwas anderes und das ist, also ich find‘ die Geschichten gut, die finde ich spannend, ich finde auch die Mythologie gut, aber ich würde

nicht dran glauben. Also, ich glaub eher dann an diese Energie und das ist ja auch eine Energie des Lebens ja sozusagen.“ – I bestätigt die Probleme, die er sieht und zeigt ihm in etwa ihre eigene Positionierung und begründet, warum sie Gott in der Liebe und Energie auch als gegenwärtig wirksam ansieht. – Arne quittiert ihre Impulse jeweils mit einem einfachen ‚Ja.‘

Als Erstes zeigt sich Arnes Beziehung zu Gott als Initial seiner Weltentstehungstheorie. Neu ist seine Rede von der Struktur, die er in allem Leben sieht und die er mit der ‚Mutter Natur‘ in Verbindung bringt. Damit drückt er gleichsam eine Kontinuität aus, die für ihn fortwährend, also auch heute noch das Leben kennzeichnet. Die organische Aufeinanderbezogenheit bzw. Angepasstheit des Lebens bedeutet für ihn offensichtlich mehr als eine Folge von Evolution.

Das Licht interpretiert Arne für sich als ein ‚inneres Licht‘. Anscheinend hat er damit weniger Probleme als mit der ‚inneren Stimme‘. Er beschreibt das Leuchten des Lichts weniger als etwas Beständiges als vielmehr wie einen Glücksmoment, in dem er ganz gegenwärtig ist, ohne darüber einen Diskurs zu führen. – Umso dunkler ist es dann auch, wenn er sich nicht so gut fühlt. Das Licht ist also eher Ausdruck seiner Stimmung und weniger eine Hilfe, seine Lage zu ändern oder ihn zu trösten.¹⁶⁷

Ähnlich nahe wie dem Licht positioniert er sich zur Kraft der Liebe, die er mit stärkeren Worten beschreibt als bei seiner letzten *Positionierung* (Kl. 6 [12,7]). Dass zudem für ihn diese Liebe nicht etwas ‚Übernatürliches‘ sein muss, könnte darauf hindeuten, dass er vielleicht irgendeine Erfahrung in dieser Hinsicht gemacht hat. Was meint Arne mit dem Einwurf von etwas, das ‚die ganze Zeit um einen da ist‘? Fühlt er so etwas wie eine beständige Gegenwart von etwas, das ihn umfängt, das er aber nicht näher an sich heranlassen kann oder will? Oder bleibt es für ihn eine Hypothese, deren Bewahrheitung er zwar schöne fände, aber für ihn unvorstellbar, weil nicht mit seinem Denken vereinbar ist? – So oder so bliebe für ihn die Liebe weiter eine Sehnsucht.

Während er Licht und Liebe wie in seiner letzten Positionierung näher ist, distanziert er sich von der Energie, da er diese jetzt mit alternativen Heilmethoden in Verbindung bringt, denen er eher skeptisch gegenübersteht, ohne es allerdings zu verwerfen. – Aber die Vater- und Stimmsymbole lehnt er, wie zu erwarten, ab. Diesmal begründet er jedoch seine Ablehnung sehr reflektiert und ausführlich: Zum einen erkennt er, dass

167 Eher in bewältigender Funktion sieht er das Licht in seiner letzten Positionierung (Kl. 6 [12,7]).

solche personal begrenzten Symbole durchaus Dualismen produzieren können. Dabei erkennt er allerdings, dass – gerade aus biblischer Sicht – keine Notwendigkeit eines solchen Schwarz-Weiß-Denkens besteht. Hier entspricht seine Sicht auf die Bibel wohl eher einem Klischee. – Zum anderen wird deutlich, dass er gerade diese charakteristischen Symbole ablehnt, weil sie von vielen Menschen als so absolut betrachtet werden. Zum Dritten verweist er auf die griechische Mythologie und unterscheidet hier zwischen einer Erzählebene, die er gut findet, und dem vermeintlichen Anliegen, offensichtlich auf dieser Bildebene auch zu glauben. – Davon jedoch den Glauben als einen (Vertrauens-)Akt zu abstrahieren, gelingt ihm nicht. Er versteht also Glauben noch wie in der 3. Klasse als das Fürwahrhalten von bestimmten Inhalten. (vgl. *Gottesmetapher ebd. 9,6*)¹⁶⁸ – Deshalb profiliert er demgegenüber auch seinen eigenen Glauben *an* die gegenwärtige Lebensenergie. Mit einer *Beziehung zu* und einem *Vertrauen auf* diese Energie hat das für Arne offensichtlich kaum etwas zu tun.

Positionierung zu Gottessymbolen und Affektlagen (ebd.)

Als *Nachdenklicher* stellt sich Arne dicht an die Quelle des Lebens: „Da hab ich mir mal ziemlich lange Gedanken drüber gemacht. Und seitdem bin ich eigentlich ziemlich überzeugt, dass irgendwas das Universum angestoßen haben muss, damit es entstanden sein konnte. Denn aus Nichts wird ja nichts. [...] ich bin zu dem Entschluss gekommen, dass das so sein könnte. Und wenn ich drüber nachdenke, dann schließe ich eigentlich irgendwelche menschlichen Figuren aus oder innere Stimmen und so.“ Mit diesen Worten stellt er Stimme, Mutter und Vater unter das schwarze Tuch. – Als weitere Bezugspunkte für den Nachdenklichen lässt er noch Liebe und Energie stehen.

Beim *Traurigen* fühlt er sich am nächsten zur Liebe, dann zur ‚Mutter Erde‘ und ferner zur Quelle. – Im Hintergrund steht jetzt unter anderem aufgedeckt die innere Stimme, denn „wenn ich irgendwie traurig bin, dann denke ich irgendwie immer in mich rein und grübele und wäge ab, da kommt dann das manchmal wie eine zweite Stimme. Überhaupt, wenn ich die ganze Zeit in mich rein denke sozusagen.“ Sein Nachdenken sei dann „eher sachlich“. – Die Energie hat er weggestellt, weil es ihn ärgert, wenn man in einem traurigen Moment sagt, „das sind schlechte Energien oder so“. Das Licht (das oben für die glückliche Stimmung steht) werde jetzt dunkler. – Über den Vater im Himmel sagt er nichts.

Bei *Angst* steht alles aufgedeckt. – „Dann glaub ich das zwar immer noch, aber dann hat es irgendwie ein bisschen Abstand, [...] und dann ist das auch nicht, [...] mehr so stark“. Er wisse nicht genau, wie er sich das erklären soll, er

168 Vgl. auch Lebenswelt Kl. 5 (11,3).

sei sich aber relativ sicher. – Man denke dann irgendwie, „das geht überhaupt nicht mehr, irgendwie dann“.

Wenn er sich *schuldig* fühle, „dann denke ich nicht mehr so darüber nach. Dann denke ich mir, warum konnte das sein, dass ich vielleicht jemandem wehgetan hab oder so, – wieso hab ich das gemacht, kann es sein, dass ich – ja, vielleicht such ich mir auch so eine Ausflucht irgendwie“. Das innere Licht (dem er hier am nächsten steht) werde dann schwächer, die Energie hingegen verstärkt „also, dann glaub ich mehr an das, was ich beim Nachdenken so ausgeschlossen hab. – Vor allem sehe ich das dann von einem ganz anderen Blickwinkel. Weil, wenn man sich überlegt, wenn ich nachdenke, stehe ich auf der einen Seite des Raumes und dann, wenn ich eben mich schäme, eben auf der anderen Seite. Und dann können Sachen auch ganz anders aussehen.“ – Seine Aussage sei „jetzt ganz instinktiv“.

In *Wut* sei ihm eigentlich irgendwie alles relativ fremd. Am nächsten seien noch die ‚Energien‘ (Plural sic!). „Wenn man wütend ist, dann fühlt man sich irgendwie so – oh, dass muss doch irgendwie zu verändern sein. Oder [...] mir kommt es dann so vor, dass da die Energien sind. Und sonst ist alles eigentlich mehr oder weniger unwichtig.“ Aber es steht alles da, wenn auch entfernt bis auf das Feuerzeug.

Wenn er *fröhlich bzw. ‚glücklich‘* sei, dann würde er darüber nicht so viel nachdenken: „Ich bin dann ...“, setzt er an und fährt fort: „– doch glaube ich, wenn man glücklich ist, dass da auch eine übernatürliche Kraft [da]hinter stecken könnte“. – Das „könnten Energien sein oder irgendwie die Liebe als Kraft“. – Vater und Stimme bringt er unters Tuch.

Am Ende fragt ihn I, ob ihm noch eine Lebenssituation einfallt, die sie nicht berücksichtigt habe: – „Vielleicht *gleichgültig*.“ Das sei manchmal, wenn ihm alles egal ist und nichts, was ihm Spaß machen würde. „Das ist manchmal, wenn ich enttäuscht wurde von irgendwas, was aber nicht anders ging. [...] Aber es ist meistens auch, wenn ich müde bin und nicht so richtig nachdenke.“ – Arne stellt den Vater und die Stimme separat und weit weg, möchte aber nicht, dass es abgedeckt wird. ‚Die Flamme‘ (das Licht) stehe ihm dann am nächsten, dann die Liebe, die Energie. Die ‚Mutter Erde‘ und die ‚Urquelle‘ sollen auf gleicher Höhe sein. – Wieso er es gerade so stellt, wisse er jetzt auch nicht so genau, aber „das passt irgendwie dazu“.

Die beiden Zugänge zum Glauben – eher denkend und/oder eher intuitiv – lassen wie auch schon in seiner vorhergehenden *Positionierung* und der *in Kl. 6 (12,7)* bei Arne zwei Grundstellungen erkennen: Als ‚Nachdenklicher‘, was für ihn wirklich Nachdenken und Reflektieren bedeutet, ist er von Gott als Quelle des Lebens ‚überzeugt‘. Wissen und Gewissheit liegen hier wieder ganz nah beieinander. Alles andere scheint ihm aus dieser Perspektive unplausibel bzw. sehr distanziert zu betrachten zu sein. – Bei seinem ‚Schuldigen‘ reflektiert er diese beiden Sichtweisen selbst sehr klar: Nachdenken und etwas fühlend erleben bzw. ‚instinktiv‘ beurteilen sind für den Jungen so verschieden wie die zwei gegenüberliegenden Seiten eines Raumes.

Eine Zwischenstellung nimmt für Arne die traurige Lage ein. Einerseits fühlt er sich hier der Liebe und der Mutter am nächsten, – andererseits erfährt er sich als grübelnd bzw. als in sich hinein denkend – vielleicht eine besondere kritisch auf sich gerichtete Haltung des Nachdenkens, die ihm ein Symbol erschließt, zu dem er sonst keine Verbindung sieht: eine innere, oder wie Arne sagt, ‚zweite Stimme‘. Licht und Energie stehen eher geschützt unter dem Tuch.

Als ‚Ängstlicher‘ steht er hingegen allen Symbolen offen, wenn auch mit Abstand, gegenüber. Ob er so Trost erfährt, ist seinen unschlüssigen Worten nicht zu entnehmen. – Auch wenn er sich glücklich fühlt und aufhört, über seine Lage nachzudenken, sondern einfach nur seinen Zustand wahrnimmt (so wie er es erst versucht: ‚Ich bin dann ...‘)¹⁶⁹, nimmt er so etwas wie Energien von Liebe und Kraft bei sich wahr und positioniert sich auch relativ nahe zu ihnen. Allerdings vermutet er hier etwas Übernatürliches und findet deshalb offensichtlich keinen näheren Kontakt dazu. Er kann (ähnlich wie oben bei der Kraft der Liebe) nicht in etwas aufgehen, was sich mit seiner Vorstellung nicht gänzlich fassen lässt.

Bei Wut findet er sich zunächst auch in einer Perspektive wieder, aus der ihm plötzlich alles fremd erscheint. – Doch bei keiner anderen Affektlage spricht er so überzeugend von seinen Empfindungen (wie er die Energien in sich aufsteigen fühlt), so dass man auch in Bezug auf seine sonstigen Schilderungen von Wutlagen begründet annehmen kann,¹⁷⁰ es handele sich dabei für Arne um eine Art Schlüsselemotion, durch die er seine sonstige Wahrnehmung in gewisser Weise transzendieren erfährt.

Die persönliche Stimmungslage Gleichgültigkeit bedeutet für ihn auch, weniger nachzudenken und sich etwa aus Enttäuschung oder Müdigkeit mehr passiv dem Moment hinzugeben. – Seltsamerweise fühlt er sich dem Licht (= Glücksmoment?!) besonders nahe und auch alle anderen für ihn wichtigen Symbole stehen nicht weit entfernt auf einer Höhe. Er selbst kann diese Gefühlslage nicht weiter für sich und andere erklären.

Die Positionierungen zeigen, dass sich Arne neben seiner primären kognitiven Perspektive auch auf die andere gefühlsbetontere Seite des Raumes stellen kann. – Bei der emotionaleren oder intuitiveren Betrachtungsweise

169 Ähnlich dem Glücksmoment bei dem ‚inneren Licht‘ in der vorangegangenen Positionierung.

170 Vgl. Gottesmetapher Kl. 3 (9,6), Lebenswelt Kl. 4 (9,9) und Positionierung zu Gottesymbolen Kl. 6 (12,7).

tun sich ihm zwar andere oder gar neue Sichtweisen auf, die er sich aber oft nicht erklären kann und zu denen er (deshalb?) auf Distanz bzw. diesen eher ausgeliefert bleibt, also sie sich nicht wirklich als Ressourcen erschließen kann.

Fragebogen (ebd.)

Religiöser Einfluss. Arne fühlt, dass seine Vorstellungen von Gott, Religion und Glauben stark von ‚anderen Personen‘ beeinflusst wurden. Etwas weniger von seiner Oma, dann etwas von Büchern und noch weniger von seiner Mutter. Sonst sieht er keine Einflüsse.

Sätze über Gott. Der einzige Satz, dem Arne wirklich zustimmen kann, lautet: ‚Gott hat jedem Menschen andere Begabungen gegeben: Jeder soll etwas aus seinen Talenten machen.‘ – Eine etwas weniger sichere Zustimmung (mit Tendenz zu ‚weiß nicht‘) bekommen die Sätze, dass Gott den Menschen Freiheit gegeben habe und an dem Bösen wie mit den Opfern mitleide. Ebenso unsichere Zustimmung erfolgt zur Vergebung Gottes mit der Möglichkeit zum Neuanfang. – Ein klares ‚weiß nicht‘ erhält der Satz ‚Gott wirkt durch die Liebe von Menschen: Menschen sind seine Hände‘. Unwissenheit mit Tendenz zur Ablehnung kreuzt er bei der Aussage an, dass Gott Menschen innere Kraft, Mut und Geborgenheit gebe. Er ergänzt hier sogar noch einmal sein eigenes ‚weiß nicht!‘ – Ablehnung erfolgt bei der Beschuldigung Gottes für Kriege, Hunger und Krankheiten, „weil es Menschen meistens selber sind, die Kriege verursachen und bei Krankheiten gibt’s eine wissenschaftliche Erklärung“. Ebenso Ablehnung bei der Aussage zum Tun-Ergehens-Zusammenhang, „weil ich nicht glaube, dass fast alle Afrikaner böse sind, und die meisten sind viel ärmer und kränker als wir“. Ferner lehnt er ab, dass Gott groß und mächtig sei und die Welt regiere, „weil ich nicht sehe, dass wir regiert werden, jeder macht, was er will“.

Kommunikation religiöser Themen. Selten spreche er mit seinen Eltern über Gott, Glaube und Religion, noch seltener mit dem Opa und ‚weniger‘ bis ‚nie‘ mit FreundInnen. Ebenso nicht mit anderen Personen, allerdings streicht er hier auch alle noch offenen Optionen extra durch und macht einen Namen unkenntlich, den er zuvor in die Lücke eingesetzt hatte.

Beten. Er bete nie, außer ‚weniger‘ bis ‚selten‘ bei Freunden vor dem Essen und selten in einem Gottesdienst. Selten bete er aber auch, wenn er große Angst habe.

Feedback zur Untersuchung. Im Rückblick auf das Malen, Bauen und Erzählen ‚zu unserem Leben, Denken und Glauben‘ ergänzt er: ‚Für mich war das ...‘ „ganz schön, aber ich fand es besser, über Gott zu sprechen“.

Der Fragebogen macht deutlich, dass Arne seine Inputs und Gesprächsmöglichkeiten zu den Themen Gott, Glaube und Religion außerhalb der Untersuchung nur in Büchern und bestenfalls bei seiner Großmutter gefunden hat. Seine Mutter spielt hier kaum eine Rolle. – Bei den anderen

Personen ist mit hoher Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass es sich um die Gespräche mit I handelt, die er als starken Einfluss empfindet. Dass Arne dabei nicht in irgendeiner Weise überformt wurde, zeigen seine unmittelbaren eigenständigen und kritischen Reaktionen auf alle Inputs in den Gesprächen. – Umso fragwürdiger erscheint es deshalb, dass er bei dem zweiten Item, wo er die Möglichkeit hatte, den Namen anderer Gesprächspartner einzusetzen, einen so vehementen Rückzug unternimmt und alles durchstreicht.¹⁷¹

Das Feedback zeigt allerdings, dass er besonders die theologischen Gesprächsmöglichkeiten während der Untersuchung geschätzt hat.

Entsprechend differenziert äußert er sich auch zu den Aussagen über Gott: Vielleicht findet die Aussage mit den zu entfaltenden Talenten bei ihm deshalb solche Zustimmung, weil sie sich am ehesten mit seiner Vorstellung von den noch gegenwärtigen Lebensfunken und -energien vereinbaren lässt, die jeden Menschen sich ganz individuell entwickeln lässt. – Bei den Antworten, wo Arne unsicher ist, fehlt ihm zu seinem Überlegen und Wissen wahrscheinlich die notwendige Erfahrung von umfassender Vergebung, Leidensgemeinschaft und einer Quelle in ihm, die Kraft, Mut und Geborgenheit spendet. – Das erwartet er wahrscheinlich auch von seinem Stoßgebet in großer Angst, aber er hat es offensichtlich nicht in überzeugender Weise erfahren. – Wie bei den Positionierungen bleibt er deshalb auf Distanz zu seinen Äußerungen.

Eindeutige Ablehnung finden wiederum alle Thesen, die Gott als allmächtigen Weltregenten auffassen, dessen Handeln einer gewissen Regelmäßigkeit entspreche.

Klasse 8

Lebensmetapher (14,4)

Arne stellt lose vier Symbole auf den Tisch. (Es liegt lediglich eine Verdichtung des Gesprächs vor, ohne wörtliche Zitate.)

Die ‚Babuschka‘ stehe für Familie und Freunde, weil diese alle sein Leben nährten und wenn es ihm schlecht gehe, da seien. – Zu Hause sei das Familienleben wichtig. Hier sei alles etwas geordneter. Die Freunde sind ihm wichtig, weil man mit ihnen was unternehmen könne; – hier sei auch alles spontaner.

171 Bei genauerem Betrachten sind noch Teile des Namens der Untersucherin zu entfernen. Möglicherweise hat er ihn falsch geschrieben, ansonsten bleibt mir völlig unklar, warum er hier so reagiert. Er hätte ja offenlassen können, mit welcher anderen Person er spricht, aber er kreuzt hier zusätzlich ‚nie‘ an.

Die CD, die im Hintergrund liegt, steht für Computer allgemein. Er spielt und arbeitet gerne am Computer und verbringt viel Zeit damit. Er schätzt sehr, dass man so viele Möglichkeiten mit dem Computer hat und im Gegensatz zu der realen Welt alles rückgängig machen kann.

Die rote Plakette stehe für die Schule, die alles zusammen halte, weil sie den Alltag in sein Leben bringe. Die Schule bildet auch die Grenze zwischen Familie und Freunden. Das Lernen in der Schule sei eher nebensächlich.

Beruflich tendiert Arne im Moment ein bisschen in Richtung Psychologie, oder etwas mit Menschen im Allgemeinen. Insgesamt ist er sich aber eher unsicher.

Mit dieser Gestaltung wie auch mit den Aussagen dieser Lebensmetapher schließt Arne eng an seine letzte Metapher (Kl. 7 [13,2]) an. Familie und Freunde nimmt er als zwei eigenständige Funktionsbereiche seines Lebens wahr. Die Familie bildet so eher das strukturierende Element, während er mit den Freunden mehr seine Freiheit erlebt. Auch der Computer eröffnet ihm Freiräume, die sich ihm in seiner realen Welt nicht bieten.

Die Schule wirkt allerdings nicht mehr so zentral wie noch vor einem Jahr. Wahrscheinlich hat Arne Ausblick gewonnen in die Richtung seines weiteren Ausbildungsweges.

Positionierung zur Bibel (ebd.)

Arne positioniert seine Familienfiguren rücklings stehend und mit sichtbarem Abstand zu einer mittelgroßen Bibel. Etwas seitwärts davon liegt seine Figur auf dem Rücken, mit dem Kopf zum Buch gerichtet. Der Abstand ist dadurch etwas geringer als der seiner Familie, aber immer noch gebührend.

„Na, also, ich glaub nicht wirklich, dass Gott so als Mensch, oder, weiß ich nicht, irgendwie halt so personifiziert irgendwo lebt [...], sondern [...] Gott, so na, seh ich auch so, als das Wort für das Gute in jedem von uns. Wenn er jemandem hilft, dann zeigt sich das auch so. [...] – Gott ist dafür so ein blöder Begriff, weil, wenn man Gott sagt, dann denkt man sofort an [...] so einen Menschen. [...] Und dann zeigt sich dann eben das Gute jedes Mal, wenn einem einer hilft.“ Deswegen habe er sich auch von der Bibel abgewandt. – „Also, quasi indirekt glaube ich daran.“

I fragt ihn, ob er sich denn sicher sei, dass die Bibel ihm vorschreibe, er habe sich Gott als Mensch vorzustellen. – „So wird Gott auf jeden Fall in der Bibel dargestellt.“

Er würde ja auch nicht sagen, er glaube an Gott, „sondern eher so, an die Menschen, oder, wie man das auch immer ausdrücken möchte [...] – Ich finde es deswegen auch relativ sinnlos für mich jetzt, in die Kirche zu gehen und zu irgendwem zu beten, den es meiner Meinung nach gar nicht gibt. Deswegen würde ich mich insofern nicht als Christ oder so sehen“

I wendet ein, was für sie Beten bedeutet. Darauf Arne: „Ja, okay – gut. Dann bete ich mehr oder weniger auch manchmal, wenn man es so wie Sie denkt, aber

das würde ich nicht als Beten sehen, sondern eher so als ‚Leben überdenken‘.“ – Beten sei eine Art ‚Meditation des Lebens‘, sagt I. – „Ja, ja, für mich ist Beten aber irgendwie, irgendwem ergeben sein und seine Dankbarkeit zeigen, dass man lebt. Das ist für mich Beten.“

Daraufhin äußert Arne seine Bedenken: „wenn ich sag: ‚Ich bin Christ‘, dann muss ich mich an Gebote in der Bibel oder so was, nach vielen Leuten halten“. – I versucht, seine Ansicht zu relativieren und die Zeitgebundenheit biblischer Gebote zu verdeutlichen. – „Das Problem ist aber immer, dass man aus solchen Büchern so in etwa das heraus interpretieren kann, was man eben gerade möchte.“ – I pflichtet ihm bei, dass das so getan worden sei, aber es auch Aufgabe ist, die Bedeutung dieser Schriften für die Gegenwart zu übersetzen. – „Indem sie mir quasi sagt, was ich zu tun habe.“ – Arne versteht I offensichtlich nicht ganz, weshalb sie noch einmal versucht, ihm die hermeneutische Aufgabe (etwa von Geschichtswissenschaft und Theologie) zu erklären. – Aber Arne wechselt das Thema:

„Ja, aber [...] um darauf zurückzukommen, ob ich mich quasi als Christ sehen könnte, oder als, als, – also, ich sehe den Islam und das Christentum, so vom Kern ist es eigentlich dasselbe, nur eben [...] sie beten quasi anders und haben andere Rituale.“ – I betont die gemeinsamen Traditionen dieser Religionen und verweist auf Jesus, der „dieses Geheimnis der Welt, was wir Gott nennen, und das Geheimnis des Lebens und der Liebe, der das besser verstanden hat als die Menschen sonst“. Deshalb nenne man ihn ‚Gottes Sohn‘ und Gott eben ‚Vater‘. Sie zeigt, dass das verwandtschaftliche Bild hier ein besonderes Verstehen und keine Personenhaftigkeit ausdrücken möchte. – „Nee, so habe ich das noch nie betrachtet. Also so könnte ich mich dem auch viel näher fühlen oder so.“

„Nur eben, weiß ich nicht“, wendet er weiter ein, „das Problem ist halt, die Religion ist ja auch immer das, was ihre Anhänger sind, finde ich zumindest.“ – Arne meint damit „solche Leute, die dir sagen, wie du das Christentum zu leben hast, so. Deswegen finde ich auch bei den Kirchen nicht so toll, dass einer vorne [steht], also, so der Pastor, oder der Vorbeter bzw. Imam, [...] und auch Papst und so. Ich meine, die beeinflussen ja auch immer, – manchmal rein zum positiven Sinne, indem sie einem erklären, [...] wie man das sehen kann, so dass sich auch andere damit anfreunden können. – Nur deswegen würde ich nie in eine Kirche gehen oder so weil [...] ich find, es ist nicht so interessant, was aus der Bibel vorgelesen zu bekommen oder so. Wenn ich es interessant finde, dann lese ich es mir durch [...]. – Ich meine, für viele Leute ist es ja auch einfach die Gemeinschaft da. Mit irgendwem zusammen zu beten und das hab ich eben mit meinen Freunden und mit meiner Familie, so eine Art Gemeinschaft und deswegen brauch ich das auch nicht mehr“. – Er meint nicht Menschen, die einem vorschreiben, was man zu tun habe, „sondern ich sage nur ... also, es gibt manchmal solche Menschen, die das noch nicht mal böse meinen, sondern einem, nur vielleicht einem helfen wollen, Gott besser zu verstehen oder so, dabei hat man sich das aber für sich schon anders überlegt. Und jetzt gar nichts gegen Pastoren oder so ...“

I macht darauf aufmerksam, dass man, um seine religiöse Urteilsfähigkeit zu entfalten und seine Haltung zu finden, auf diese Impulse und die Auseinandersetzung damit angewiesen ist. – „Ja, genauso sehe ich das auch. Nur in der Kirche kann ich nicht wirklich mit jemandem diskutieren. Also, in der Messe selbst

zumindest nicht.“ – I pflichtet ihm bei, sagt, dass ihr in ihrer Kirche keiner etwas vorschreibe und macht als nächstes auf den Gemeinschaftsaspekt zum gemeinsamen Diskutieren und sozialen und politischen Handeln der Kirchen aufmerksam. – „Ja, das stimmt, also, das ist richtig und deswegen sag ich ja auch, äh, Religionen sind gut und auch wichtig, nur, na ja, das Diskutieren ist eben auch ... – Also, das mach ich ja, kann ich ja nicht nur mit Leuten aus der Kirche quasi, sondern auch so, mit meinem Umfeld und weiß ich nicht, da finde ich es einfacher.“ – Wiewohl Arne eingesteht, er sei noch nie in eine Kirche gegangen, um mit jemandem zu diskutieren. – Vielleicht, sagt I, probiere er es ja mal aus, um sich sein Urteil zu bilden. – „Sicherlich, wenn ich mal irgendwo ... 'nen Pastor treffe oder so und mit dem befreundet bin, oder mit dem einfach diskutiere, dann werde ich nicht sagen, nur weil es ein Pastor ist, deswegen diskutiere ich nicht mit dem. Nur, weiß ich nicht, also, ich find die Messen an sich immer ziemlich langweilig.“

I macht ihn auf unterschiedliche Gottesdienstgestaltungen aufmerksam. – „Ja, und bei mir ist es eher so, vielleicht liegt es auch daran jetzt, – na, ich geh manchmal in B. mit meinem Freund, – die gehen jeden Sonntag in die Kirche, da geh ich auch manchmal mit und also, da finde ich es besonders langweilig. Also so bei uns, wir gehen ja immer Weihnachten und da geht es, weil da ist irgendwie der Pfarrer sehr schwer zu verstehen, der ist auch schon ziemlich alt glaube ich.“ – Er habe dann Angst, in die Kirche gehen, „dass das genau so ist, quasi, also, dass man da eben nur rumsitzt. Und ich glaube, was mir fehlt, ist, das selber zu machen. Also man spricht dem quasi nur nach und hört ihm zu, aber selber irgendwie Reaktion darauf zeigen, geht nicht wirklich.“

Arne stellt sich hingegen vor – er weiß aber nicht, ob das funktionieren würde –, dass es vielen Leuten helfen würde, wenn man wie eine Schul- oder Kindergartenklasse hätte, „wo dann jeder das so machen kann, wie er möchte, in Verbindung mit Gott: Also, was weiß ich, ein Bild malen, oder mit anderen darüber überlegen oder so.“ – Aber dann fehle wiederum die Gemeinschaft, die für viele Leute sehr wichtig sei. „Sonst würden nicht in jeder Religion so viele Leute darauf bestehen, jetzt gemeinsam zu beten. – Es gibt ja auch welche, die das alleine für sich so sehen und pilgern, oder irgendwo meditieren oder so“.

Noch zur Position seiner Eltern gefragt, meint er: „Wenn ich mir vorstelle, dass meine Eltern an die Bibel glauben, dann glaube ich, dass die das in etwa so wie ich machen. Ich weiß nicht, vielleicht, – na, ich mach es ja eigentlich auch nicht so bewusst.“

Was Arne ausgehend von dieser Positionierung zur Bibel äußert, ist zuerst die Ablehnung des vermenschlichenden Gottesbildes, das seinem Vermeinen nach offenbar ausschließlich darin vermittelt wird. Als Zeichen für seine ablehnende Haltung hat er seine Figur abgewandt und distanziert positioniert. – Er findet aber indirekt einen ganz gegenwärtigen Bezug zu Gott, den er bislang noch nie so deutlich formuliert oder auch nur durch die Impulse von I aufgenommen hat: Gott als ein (sehr mit Missverständnissen behaftetes!) Wort „für das Gute in jedem von uns“, das im Helfen

der Menschen untereinander aktuell wird. – Für diese indirekte Bezugnahme legt er seine Figur mit dem Kopf in Richtung Bibel.¹⁷²

Die Gottesvorstellung, die er ablehnt, ist für ihn aber gleichzeitig zentraler Bestandteil des christlichen Glaubens, wie er seines (partiellen) Wissens und seiner (spärlichen) Erfahrung nach in der Kirche, etwa beim Beten, praktiziert wird. – Dass er sich, obwohl gar nicht danach gefragt, mehrfach selbst die Frage stellt, ob er denn Christ sei (wohl angesichts seines indirekten Glaubens), zeigt, dass diese Positionierungsaufgabe bei ihm in umfassender Weise seine Haltung zur Kirche und mithin zur institutionalisierten Form christlichen Glaubens zutage fördert. So ausführlich und vorbehaltvoll, wie der Junge im Folgenden erzählt, ist davon auszugehen, dass er seine Einstellung dazu schon länger ganz für sich gebildet haben muss (oder bestimmte Ereignisse wie Kirchgänge in seiner jüngsten Vergangenheit ihn enorm dazu angeregt haben).

Wie seine Auffassung zur Gottesvorstellung der Bibel, so ist auch seine Auffassung von Gebet als einseitig und von einem personalen Klischee überformt zu bezeichnen. Ein kurzer erklärender Impuls von I lässt ihn so etwas wie eine eigene Gebetspraxis erkennen, wenn auch für ihn das Wort Beten nach wie vor noch relativ negativ belastet erscheint. – Wie eine kleine Offenbarung wirkt es für Arne, als I ihm den Hintergrund der Titulaturen von ‚Sohn‘ und ‚Vater‘ erläutert. Damit räumt sie für ihn anscheinend ein massives Missverständnis aus dem Weg, das ihm bislang eine nähere Beziehung zu dem Vatersymbol verstellt hat.

Ein weiterer Vorbehalt, den Arne äußert, richtet sich gegen ein vermeintes Gesetzesverständnis in der Bibel und damit gegen die christliche Kirche als moralisches Über-Ich. – Den Impuls von I kann der Junge diesmal nicht aufgreifen. Zu sehr ist für ihn das Wort Gebot mit einem beständig vorschreibenden Imperativ belastet.

In der zweiten Hälfte des Gespräches kommt immer deutlicher zum Ausdruck, dass Arne offenbar um seine Autonomie besorgt wäre, wenn er öfter in die Kirche gehen würde: Er hat Angst, dass ihm das Christentum ‚vorgeschrieben‘ werde, dass er ‚von vorn beeinflusst‘ und bevormundet werde – unter dem Vorwand, man wolle ihm etwas ‚erklären‘ und ihm ‚verstehen helfen‘, obwohl er sich schon eine eigene Meinung gebildet habe. Auch dass dort ‚vorgelesen‘ werde, empfindet er offensichtlich als Unterdrückung seines Interesses, lieber selbst zu lesen und sich damit

172 Diese Haltung erinnert an die frühen Liegenddarstellungen seiner selbst und seines Bruders. (vgl. Lebenswelt Kl. 2 [7,3] und Kl. 3 [9,1])

auseinanderzusetzen. Dafür sieht er in der Kirche keinen Raum und findet es deshalb auch ‚ziemlich langweilig‘ dort. Zudem hinterließ der Pfarrer zu Weihnachten auch keinen besseren Eindruck von Kirche. – Insgesamt hat Arne das Gefühl, in der Kirche (bzw. im Gottesdienst) nur passiv dem Geschehen ausgeliefert zu sein, ohne seine Regungen zur eigenen Aktivität einbringen zu können.

Was Arne hier komprimiert anbringt, sind leider nicht alles nur Klischees, sondern die beklagenswerte Erfahrung aus einigen wenigen Gottesdienstbesuchen eines Jungen mit dem Bedürfnis nach selbstständiger und kritischer Reflexion des Glaubens. Der Gemeinschaftsaspekt ist ihm in Bezug auf Kirche nicht so wichtig, wie er es für viele andere Leute adäquat einschätzt. – Doch dass er eine vergleichbare Gemeinschaft auch in seinem Umfeld finden könnte, vor allem, um mit ihnen über religiöse Themen leichter ins Gespräch zu kommen, muss wohl gerade vor dem Hintergrund des letzten Fragebogen als ein Wunsch oder als Überschätzung seiner Möglichkeiten angesehen werden! Wie auch die unsichere Äußerung zur Positionierung für seine Eltern zeigt, sind auch im familialen Bereich religiöse Themen nach wie vor kaum Gesprächsgegenstand.

Vielleicht aber findet er für sich diese intellektuelle Auseinandersetzung ja auch in den von Zeit zu Zeit stattfindenden Untersuchungen. Ausgehend von diesen Erfahrungen entwirft Arne hier in groben Zügen eine Art kreativen Workshop über Gott und Religion. Der charakteristische religiöse Gemeinschaftsaspekt würde dabei zwar vielen Leuten fehlen, aber Möglichkeiten individueller religiöser Erfahrung sieht Arne auch außerhalb institutioneller Vereinigung.

In diesem Gespräch wird deutlich, dass Arne einerseits im Moment noch mehr als bisher Wert auf die Wahrung seiner Eigenständigkeit und intellektuellen Freiheit legt,¹⁷³ auch und gerade im Hinblick auf seine religiöse Entfaltung. – Andererseits zeigt sich, dass der Junge wohl mit (teilweise berechtigten!) Klischees zu Kirche und praktiziertem Christsein in einer Weise überformt sein muss, die ihm gerade jene Freiräume, die er sucht, verstellen. So gesehen fehlen ihm auch wiederum religiöses Grundwissen, alternative Erfahrungsräume und vor allem entsprechende Gesprächspartner.

173 Diese gegenwärtige autonomere Tendenz zeichnete sich m. E. bereits in seiner Lebensmetapher Kl. 7 (13,2) und der Positionierung seiner Bezugspersonen (vgl. ebd.) ab.

Klasse 9

Positionierung zu Gottessymbolen (15,5)

Arnes Positionierung lässt zwei Seiten erkennen, zwischen denen er sich etwa in die Mitte positioniert hat: Zu seiner Rechten ist er, wenn auch mit Abstand, der Energie am nächsten sowie dem Licht und der inneren Stimme. Zu seiner Linken, ebenfalls auf Distanz, steht als nächstes die Lebensquelle mit der Mutter Erde. Verdeckt dazu ist der Vater im Himmel. Weiter im Hintergrund befindet sich die Liebe.

Er beginnt mit seiner Stellung zur Quelle, die für ihn zum Symbol für „dieses ehm Urknalldings“ oder den ‚Anstoß‘ zur Weltentstehung geworden ist: „durch irgendetwas [...] *Unnatürliches*“, findet er. – Die ‚Mutter Natur‘ steht gleich daneben, weil sie den ‚Verlauf‘ symbolisiert: „dass es halt genau *so funktioniert* hat, wie [...] wir [es?] heut‘ erleben können“.

Auf der anderen Seite bezieht er sich zuerst auf die „Energie oder Macht“, wobei diese mit dem Licht und der ‚inneren Kraft‘ zusammengehöre. Diese Kraft sei für ihn „irgendwie dieser *Überlebenswillen*“. – Er könne nicht viel anfangen „mit diesem Gott im Himmel, der auf uns aufpasst, der dafür sorgt, dass uns nichts passiert“, denn den Leuten passiere ja dennoch etwas; oder auch „mit dieser inneren Stimme [...], dass irgendwer durch irgendwen *spricht*“. – „Dass manche Leute [...] aus irgend ‘nem Antrieb was Gutes tun“, glaube er schon, aber das sei eben „eher diese *Energie* als diese *Stimme*“, wobei er aber letztere nicht ausschließen möchte.

I bemerkt, dass er ‚das Symbol der Liebe zwischen den Menschen‘ zwar nicht ausgeschlossen, aber ziemlich weit weg gestellt habe. – „Ja, also weil, das funktioniert irgendwie nur *bedingt*. Also es gibt zwar viele Menschen, die sich *mögen*, ... aber es gibt auch genauso viele, die sich *hassen*, – und so, das hebt sich sozusagen wieder auf“. Wenn man sehe, „wie viele Menschen einfach irgendwen *hassen*, *grundlos* oder so, dann weiß ich nicht, – also für mich ist das nichts so *Übernatürliches*, die Liebe, weil's ja genau das *Gegenteil* auch gibt. – Das ist genauso stark.“

Daraufhin versucht I, seine Gedanken weiterzuführen und gibt den Impuls, dass für sie Gott als Liebe zwar zwischen den Menschen anwesend sei, der Hass aber die Verweigerung bedeute, diese Liebe an sich heranzulassen. Gott wäre dann ihrer Ansicht nach für diese Menschen innerlich nicht stark. – „Mmh, aber es ist eher, dass manche *mehr Gott* [...] in sich tragen als andere. Also ich glaub, [...] dass diese Lieb..., also dass so [...] diese *Kraft*, sozusagen *gegeben* ist, aber man kann selber *entscheiden*. [...] – aber dann ist ja Gott nicht *Lieb(e)nd?*, sondern eher diese *Energie* irgendwie ...“ – (I: „... hab ich ja auch gesagt!“) – „Nein, aber das ist ja dann nicht die Kraft der *Liebe*, wenn man jemand genauso *hassen* kann, wie man *lieben* kann, dann ist das ja nicht, – dann kann das ja alles *sein* sozusagen!“ – I stöhnt etwas und gibt zu, ihn noch nicht ganz verstanden zu haben. – Arne verdeutlicht, dass es für ihn die „Kraft der *Liebe*“ wäre, „wenn diese *Energie* (in jedem?) *Liebe* hervorrufen würde“. Die Fähigkeit dazu sei zwar in jedem, aber „wenn man Gott als was *Gutes* sieht, ... dann müsste er ja, ehm, – müsste es, wie auch immer – dafür sorgen, dass man

halt Gutes tut. – Aber wenn diese Liebe genauso da ist wie Hass, dann ist das für mich nicht wirklich ne gute *Macht*“.

I wirkt noch nicht überzeugt und betont noch einmal ihre Position, entscheiden zu können zwischen Annahme und Verweigerung der Liebe, in der Gott anwesend ist. – „Ja für mich ist das nicht so, dass sozusagen die Liebe *kommt*, und man kann sie so wieder wegschieben oder halt annehmen“. – Für Arne bedeutet, sich zu entscheiden: „man muss sich *aktiv* darauf hinbewegen, aber es ist nicht so, dass man, ehm, ... also dass das *kommt* oder *geht*.“ – ‚Das‘ (die Liebe?) sei für ihn „eher so 'ne Entwicklung; das halte ich einfach für zu *natürlich*, als dass es *Gott* sein könnte.“

Ein letzter Versuch von I, die Kraft der Liebe auch in der Leben schaffenden Quelle zu sehen, trifft bei Arne ebenso auf Ablehnung: „Na ja, das glaub ich aber nicht, weil dieses Leben, das bringt auch diesen ... Überlebenstrieb, dass jemand überlebt, da das, das (is Gott, – das würde auch eine Zeit [?] den Anderen,) (schwer verständlich) das Leben *zerstören* oder so was.“

Die Lebensquelle als anstoßendes ‚Urknalldings‘ und die Mutter Natur als eine Art Verlaufs- oder Funktionsgarantie gehören für Arne nun schon zum standardmäßigen Repertoire seines Denkens, das aber damit noch nicht gleich religiöse Qualitäten aufweist. Denn dieser ‚Anstoß‘ oder auch die Energie, von der er als nächstes spricht, scheint in Arnes Denken nach wie vor mehr die machtvolle Wirkung einer ‚übernatürlichen‘ Dimension zu sein als der je vorausliegende Grund allen Seins, von dem er sich – wenn überhaupt – nur mit gewissem Abstand betroffen fühlt.

Die Kraftwirkung, die er mit dieser göttlichen Dimension in Verbindung bringt, ist für ihn in Form des ‚Überlebenswillens‘ aller Kreatur gegenwärtig¹⁷⁴ oder auch in dem ethischen Antrieb mancher (nicht aller!) Leute, Gutes zu tun.¹⁷⁵ – Inwiefern er diesen Antrieb und den (Über-)Lebenswillen auch bei sich verspürt, lässt sich nur aus dem Abstand seiner Figur zu den entsprechenden Symbolen erahnen.

Das ganze weitere Gespräch geht von der distanzierten Position des Liebesymbols aus, das Arne bislang immer, wenn auch schon mit geringerem Abstand in seine Aufstellung einbezogen hat. – Das Grundproblem von Arnes Anliegen, sich nicht ungeteilt oder vorbehaltlos auf die Liebe zu beziehen, liegt m. E. darin, dass für ihn dieses Symbol zu wenig Ambivalenz enthält. Schon von Beginn der Untersuchungen an nimmt er die Welt so analytisch wahr und sieht das Nebeneinander von Lebenschaffendem und Zerstörung, von Leben und Tod, Verantwortung und Konflikten und so

174 Vgl. Gottesmetapher Kl. 4 (10,6): der gemeinsame instinkthafte Wille, weiterzukommen.

175 Vgl. Positionierung zur Bibel Kl. 8 (14,4): Hier wesentlich universaler ausgedrückt – Gott als ein Wort für das Gute im Menschen.

auch hier von Liebe und Hass, ohne das eine oder andere mehr oder weniger mit Gott in Verbindung zu bringen. Bei ihm oder bei dieser Energie assoziiert er häufig beides.¹⁷⁶ – Von daher wird es verständlich, dass Arne sich gegen die Vorstellung wehrt, Gott oder diese Energie sei nur in Form von Liebe anwesend, alles andere sei Verweigerung. Für ihn gibt es nur *eine* Kraft, die sich mit gleich starker Wirksamkeit sowohl in Liebe wie auch in Hass äußern kann.¹⁷⁷ Er kann und möchte Gott nicht als eine Macht vereinnahmen, die nur Gutes im bzw. durch den Menschen bewirke. Arne zieht hier seinen theologischen Gesichtskreis sehr weit, um nicht so etwas wie einem Theodizeeproblem, einem kräftemäßigen Dualismus oder gar der Illusion zu erliegen, die Liebe komme so auf einen zu und man verwirke gar sein eigenes Glück, wenn man sie ausschlage.

In einer Hinsicht hat es den Anschein, Arne denke damit sogar weiter als seine Gesprächspartnerin. – Aber aus einer anderen Sicht liegt er sehr wahrscheinlich weit hinter ihr zurück: Nämlich dort, wo die Erfahrung (oder wenigstens die Hoffnung auf diese Erfahrung) zur Voraussetzung wird, dass die Liebe zwischen den Menschen vielleicht eine stärkere Wirkung entfalten kann als alles andere, dass sie womöglich zur alles bestimmenden Kraft werden kann,¹⁷⁸ und dass sie zu einem kommen kann und eine Entscheidung fordert.¹⁷⁹ – Wohingegen Arne die Liebe eher als ein Objekt betrachtet, auf das er sich ‚aktiv hinbewegen‘ kann und dessen Entwicklung eine ‚natürliche‘ ist, d. h. für ihn wahrscheinlich auch naturwissenschaftlich bzw. psychologisch beschreibbar, – eben nichts ‚Übernatürliches‘¹⁸⁰. – Arnes Distanznahme ist also offensichtlich nicht nur kognitiv bestimmt, sondern liegt wie in den vorhergehenden Positionierungen auch in seiner mangelnden emotionalen Nähe begründet. In seiner *Positionie-*

176 Vgl. z. B. auch sein Wutgefühl, das für ihn Ausdruck einer ihm vorausliegenden oder ihn bedingenden Energie ist. (zuletzt in Positionierung zu Gottessymbolen und Affektlagen Kl. 7 [13,2])

177 Auch hier erscheint mir sein Wutgefühl das beste Beispiel dafür zu sein, dass diese eine Energie für ihn noch viel mehr Formen annehmen kann!

178 Angeregt durch dieses Gespräch möchte ich am Rande einen eigenen Gedanken einbringen, der die Sichtweisen von Arne wie von I aufnehmen könnte: Vielleicht ist die Liebe auch eine Kraft, die selbst viele ambivalente Elemente enthält und aus theologischer Perspektive vereinigt. Tillich sieht in der göttlichen Liebe die Einheit von Vereinigung und Trennung. (vgl. dazu Kapitel I.2.2.2.b ‚*Gott als Liebe*‘ impliziert die *Freiheit zum Widerstand*)

179 Vgl. die ferne Beziehung zu dem Mädchen in der Positionierung der Bezugspersonen in Kl. 7 (13,2).

180 So auch schon seine Äußerung in seiner Positionierung zu den Gottessymbolen in Kl. 7 (13,2).

zung zu *Gottessymbolen* (Kl. 7 [13,2]) stellte er sich schon einmal wesentlich näher an der Liebe, weil sie für ihn damals wahrscheinlich noch mehr als jetzt durch ‚ein starkes Gefühl‘ oder eine mindestens so tiefe Sehnsucht motiviert war.

Fragebogen (ebd.)

Religiöser Einfluss. Etwas Einfluss sieht Arne (erstmal) durch anderen Unterricht und durch das Fernsehen und immer noch durch Bücher. Bei seiner Mutter und von der Oma nimmt er keinen Einfluss mehr wahr. – ‚Andere Personen‘ empfindet er hingegen nach wie vor etwas als ‚Impulsgeber‘ seines religiösen Denkens und Empfindens. – Unter ‚Sonstiges‘ setzt er sein Kreuz zwar zwischen ‚stark‘ und ‚etwas‘, konkretisiert aber nicht, was er genauer meint, noch unterstreicht er eine der möglichen Vorgaben (‚Natur, Musik, Tiere, Wissenschaft, Begegnung mit anderen Religionen‘).

Semantisches Differenzial zu ‚Gott‘. Im Vergleich zu seinem *Fragebogen aus Kl. 5 (11,4)* assoziiert er mit Gott jetzt nicht mehr etwas mittelmäßig Mächtiges, sondern etwas ebenso Schwaches. Fast in gleicher Weise hat sich das Verhältnis von ‚fürsorglich‘ in ‚gleichgültig‘ umgekehrt und von ‚aktiv‘ in ‚passiv‘. – Sonst wirkt Gott auf ihn etwas mehr ‚Sicherheit gebend‘ und im Vergleich sehr viel ‚geduldiger‘. – Wie damals ist Gott für ihn ‚weder noch‘ in Bezug auf die Paare ‚vergebend/bestrafend‘, ‚streng/mild‘, ‚laut/leise‘. Doch während er früher Gott noch als ‚sehr gerecht‘ assoziierte, kreuzt er jetzt auch ‚weder/noch‘ an. – Geblieben sind Gottes mittlere Ferne sowie die Aussagen ‚sehr schenkend‘ und ‚sehr unklar‘.

Sätze über Gott. Zustimmung erfolgt bei Gott als denkbare Kraft des Lebens, die sich auch im Urknall geäußert haben könnte und auch dass sich Gott immer wieder anders zeige. Sicher ist er sich jetzt,¹⁸¹ dass Gott denen vergibt, die ehrlich bereuen. – Die Unsicherheit bleibt in Bezug darauf, das Gott den Menschen Kraft, Mut und Sicherheit gebe¹⁸² und auch, ob Gott durch die Liebe von Menschen wirke und ob er überhaupt nichts mit den Menschen zu tun habe. – Viele Sätze hat Arne abgelehnt, alle mit Kommentaren: Gott sei nichts Übermächtiges, er habe auch nicht die Macht, Dinge auf der Erde zu beeinflussen. Man könne ihn nicht im Herzen spüren, wenn man es dafür aufmache; allerdings räumt er ein: „man selbst muss darauf/auf ihn zugehen“. – Arne lehnt einen Tun-Ergehens-Zusammenhang erneut ab, aber ebenso, dass Gott mich, so wie ich bin, gewollt und lieb habe, denn „Gott kann nicht denken“. Er sei auch nicht das Wort für das Geheimnis der Welt und des Lebens, weil „man Gott nicht erforschen kann, nur wahrnehmen“. Gott wünsche auch nichts vom Menschen. Gott spreche nicht auf vielfältige Weise, wir könnten ihn nur „durch verschiedene Ereignisse interpretieren“. – Den Satz ‚Was mir wichtig ist ...‘ ergänzt Arne mit: „Gott ist die Hoffnung.“

181 Im Vergleich zum Fragebogen in Kl. 7 (13,2), während die Vergebung in dem Bogen Kl. 5 (11,4) noch unwichtig war.

182 Das war Arne in Kl. 5 noch ziemlich wichtig.

Gebet. Der Junge gibt an, bei Sorgen bzw. Kummer und wenn er sich etwas wünschte ‚selten‘ einmal zu beten. ‚Manchmal‘ bete er, wenn er sich einsam fühle.

Sätze über die Bibel. Die Bibel sei nicht nur ‚ein altes Buch, wo die Menschen früher aufgeschrieben haben, was ihnen in Bezug auf Gott für ihr Leben wichtig war‘, sondern es „hilft vielen Menschen heute“. Dieser Aussage stimmt er noch einmal extra zu. – Dennoch seien alles, was in der Bibel stehe, Märchen. – Ein verbales Diktat der Bibel lehnt er ab, denn „Gott kann nicht denken“. – Unsicher ist sich Arne, ob die Menschen ihre Erfahrungen darin ‚zeitgemäß ausgedrückt‘ haben. – Wortwörtlich wahr sei sie nicht, „dann hätte sie längst ihre Macht verloren“ und einer teilweise symbolischen Lesweise stimmt er zu.

Es ist anzunehmen, dass Arne seine religiösen Impulse in der Hauptsache aus eigener Beschäftigung mit Themen gewinnt, die gerade nicht Gegenstand des Religionsunterrichts, sondern von anderem Unterricht sind. Vorstellbar sind hier naturwissenschaftliche, historische oder philosophische Probleme, die auch in bestimmten Fernsehsendungen oder Büchern behandelt werden. Wahrscheinlich weist auch sein Kreuz unter ‚Sonstiges‘ in diese Richtung.¹⁸³ – Hingegen sind kaum Einflüsse zu vermuten, die für ihn noch von bestimmten Personen ausgehen, mit denen er sich unterhalten könnte, mit deren Religiosität (bzw. Weltanschauung) er sich von Mensch zu Mensch auseinandersetzt und die ihn in irgendeiner Weise anregen (oder gerade nicht). Seine Großmutter ist längst verstorben und in der Familie oder in seinem Freundeskreis (zu denen ja in Klasse 8 noch ein kirchlich sozialisierter Junge gehörte)¹⁸⁴ findet er keine Möglichkeiten mehr. – Als direkte Kommunikation und Impulsgeber religiöser Ansichten bleibt ihm offensichtlich einzig das Gespräch mit I.

Was zum Gotteskonzept aus dem Fragebogen hervorgeht, zeigt und bestätigt auf den ersten Blick einen Gott, der wohl einst im Anfang der Welt längst alle seine Mächtigkeit und Aktivität für die Entstehung des Lebens ‚geschenkt‘ hat, und dessen Macht damit wie ein Urknall verpufft ist. Es ist wahrscheinlich allein dieser Gedanke an Gott als unabdingbare Initi-
alzündung, der ihm Sicherheit gibt. – Alle anderen Aussagen bleiben für

183 Etwa vor einem Jahr hat Arne, wie zu erfahren war, an der sogenannten ‚Jugendweihe‘ teilgenommen – eine von weltanschaulich-humanistischem Gedankengut inspirierten rituellen Feierhandlung, die vor allem zu DDR-Zeiten ideologisch benutzt wurde, aber hohe Resonanz erfahren hat und im Osten auch heute noch – freilich in gewandelter Form – als Alternative zur kirchlichen Konfirmation/Firmung großen Anklang findet. Die Teilnahme an der Jugendweihe ist oft mit vorbereitenden Kursen und gemeinschaftlichen Bildungsangeboten verbunden. (vgl. z. B. www.JugendweiheMV.de [22.04.2008]; vgl. auch Kapitel I.1.2.1)

184 Vgl. Positionierung zur Bibel Kl. 8 (14,4).

Arne unklar, sind widersprüchlich¹⁸⁵ oder treffen nicht auf Gott zu, weil sie s. E. ein zu personal gegenwärtiges und zugewandtes Bild von Gott zeichnen. Hinsichtlich der Liebe bestätigt er damit seine Aussagen vom aktuellen Gespräch (s. o.): Dass Gott in irgendeiner Weise auch in einer Beziehung heute noch spürbar wird – dass etwas auf den Menschen zukomme, das ihn beispielsweise unbedingte Annahme empfinden lässt, ist für ihn undenkbar und bleibt unerfahren. Allerdings hat er umgekehrt die selbstbestimmte Möglichkeit des Menschen im Blick, auf ‚Gott‘ zuzugehen.

Vielleicht aber vermögen einige der Fragen wie auch Formulierungen im Gespräch nicht, diese beziehungsmaßige Dimension seines Lebens (und Glaubens) zu erschließen. Denn seine Unsicherheit, ob Gott (nicht doch?!) heute noch etwas mit den Menschen zu tun habe, ob er Kraft, Mut und Sicherheit gebe und durch die Liebe wirke, zeigt, dass er solches partiell empfinden könnte oder es zumindest für denkbar hält. Mit der offensichtlich unvermittelten, ihm aber wichtigen Ergänzung, Gott sei die Hoffnung, hält er sich am Ende der Untersuchung den größtmöglichen Entwicklungsspielraum für die Beziehungsdimension seiner Religiosität offen.

Auch dass Arne zuweilen betet, besonders bei Einsamkeit, zeugt m. E. zum einen von der vermuteten tiefen Sehnsucht nach so etwas wie einer ganz verlässlichen und präsenten Liebe.¹⁸⁶ Zum anderen zeigt es vielleicht auch eine für ihn trotz Familie und Freunden typische Situation, auch und gerade im Hinblick auf seine Gottesvorstellungen und möglichen -beziehungen. – Mit Blick auf die Bibel, die für ihn Ausdruck institutionalisierter und damit gelebter (christlicher) Religion und Religiosität ist,¹⁸⁷ sieht er sehr wohl, dass darin in Bezug auf das Leben eines Menschen heute eine wirksame Ressource liegen kann, – und zwar offensichtlich für ihn unabhängig von der historischen Verbürgtheit oder gar einem wortwörtlichen Verständnis biblischer Wahrheiten, sondern wohl im umfassenden Sinne auf der Beziehungsebene.¹⁸⁸

185 Dass Gott vergibt, ist für Arne im semantischen Differenzial keine Option, während er dem in den Sätzen zustimmt.

186 Vgl. die Liebe zu seiner Mutter in Lebenswelt Kl. 4 (9,9), seine Nähe zu Gott als Licht und Liebe in seiner Positionierung zu Gottessymbolen und Affektlagen in Kl. 6 (12,7) sowie in der Positionierung zu Gottessymbolen Kl. 7 (13,2).

187 Vgl. Positionierung zur Bibel Kl. 8 (14,4).

188 Vgl. auch Positionierung zur Bibel Kl. 8 (14,4).

Bilanz

Frühe Ausdifferenzierung einer Gottesvorstellung ohne Gottesbeziehung. So deutlich wie kaum eine andere Biographie zeigt Arnes Entwicklung, wie bereichsspezifisch unterschiedlich sich ein religiöses Konzept entwickeln kann. Während seine Gottesvorstellungen schon im Grundschulalter an beachtlicher Reflektiertheit und Tiefe gewonnen haben, bleiben emotionale, erfahrungs- und beziehungsmäßige Aspekte seiner Religiosität bis zuletzt oft weit hinter dem Kognitiven zurück.

Ein maßgeblicher Einfluss auf die religiöse Entwicklung dieses Kindes liegt m. E. von vornherein in dem hohen Bildungsstand seiner Eltern begründet. Aus ihrer Sicht fördern sie entsprechend ein reflektiertes wie kritisches Denken, das von einem (natur-)wissenschaftlich angeleiteten Zugriff auf die Welt und Mensch ausgeht und zu religiösen Institutionen eine distanzierte Haltung eingenommen hat. – Aber wahrscheinlich bringt der Junge auch selbst Veranlagungen ein zu einer stärker kognitiv ausgeprägten Betrachtung und Konstruktion seiner Welt und letztlich dessen, was sein Leben trägt, nährt und hält.

Bereits in Klasse 1 deuten sich bei ihm wesentliche Inhalte seiner Gottesvorstellung an, die im Laufe seiner Entwicklung ausdifferenziert werden. Der Würfel, den er skizziert, steht für die Vielgestaltigkeit Gottes, die alle anthropomorphen Bilder zu transzendieren vermag. Damit verbunden ist die Ambivalenz Gottes, die nicht nur sein Leben schaffendes, sondern auch sein zerstörendes Potenzial einbezieht. – Am Anfang der Welt aber denkt sich Arne unter Einbezug von Versatzstücken naturwissenschaftlicher Theorien eine Art erstes Leben, von dem für ihn alle weitere Entstehung ausgegangen sein muss. – In seinen Vorstellungen zeigt sich großes Entwicklungspotenzial, so wie er anfangs seinen Gott als ‚vielleicht noch nicht ganz ausgebildet‘ bezeichnet.

Auch für seine Gottesbeziehung werden hier charakteristische Merkmale vorgezeichnet. Eine Beziehung zu dem Gott, über den er nachdenkt, erscheint ihm fremd. Er kennt keinen, der ihm davon schon einmal erzählt hätte. – Es bleibt aber Arnes Offenheit, vielleicht sogar sein Wunsch, auf diesem Gebiet mehr zu erfahren.

Diese vorstellungs- und beziehungsmäßigen Motive begegnen in den Untersuchungen immer wieder bis zur 4. Klasse, wo sie zunächst einen gewissen Höhepunkt erreichen.

Wohl mehr aus (westdeutsch) bildungsbürgerlicher Perspektive werden mit der Mutter in Klasse 2 auch biblische Texte thematisiert. Während so – unter dem Einfluss (unangemessener) naturwissenschaftlicher und historisierender Biblexegese – vorläufig anthropomorphe Gottesvorstellungen (Gott als trickreicher Mensch), ‚Deus-ex-Machina‘-Gedanken und beziehungs halber sogar Misstrauen dominieren, nehmen diese Erscheinungen in der 3. Klasse bereits wieder ab. Die Gestaltung schließt dann wieder stärker an seine erste an. – Wahrscheinlich ausgelöst von dem Tod (und der kirchlichen Bestattung) seiner Großmutter wird für ihn die Frage nach dem Tod zu einem existenziell beängstigenden Problem, bei dem Gott zumindest in seinem Nachdenken darüber zu einer Option wird, bzw. dass solche tiefen Gedanken ‚kleine Bestandteile‘ von ihm enthalten könnten. – Doch obwohl Arne Gott sogar wie einen tragenden Untergrund denkt, sieht er zu ihm keine aktuelle Verbindung, durch die er seine Gefühle von Ohnmacht und Ausgeliefertsein gegenüber der Begrenztheit des Lebens bewältigen könnte. – Gott behält für Arne seine Ambivalenz, auch die Konflikte und Spannungen der verschiedenen Seiten des Daseins (bunte Erdkugel) zu umfassen wie eine Leben schaffende und zerstörende Schicksalsmacht (Würfel), aber auch schwach zu sein und an der Zerstörung des Lebens zu partizipieren ohne jedoch selbst zerstört zu werden. (Mit dieser Perspektive erscheint Arne nahezu immun gegen ein Theodizeeproblem zu sein.)

In Klasse 4 bringt Arne seine anfängliche Ahnung über den Zusammenhang von Gott und dem Lebensbeginn prägnant mit den Bildern vom ‚Lebensfunken‘ und dem ‚ersten Herzschlag‘ zum Ausdruck. Noch im selben Schuljahr hat er zudem eine Vorstellung entwickelt, die – zumindest theoretisch – eine Verbindung zwischen Gott und den menschlichen Seelen denkbar werden lässt, die wie die Lebensfunken von Gott ausgehen, in ihm wie in einem ‚Seelennebel‘ aufgehoben sind und nach dem Tod zu ihm zurückkehren. Damit hat Arne Antworten auf seine Fragen individueller Schöpfung, Erhaltung¹⁸⁹ und Eschatologie entfaltet. – Gott hat damit zu diesem Zeitpunkt wieder deutlich an Umfassendheit und Transzendenz gewonnen, was für Arne gleichzeitig mit einer konsequent nontheistischen Beschreibung und der expliziten Ablehnung aller personalen oder gar anthropomorphen Vorstellungen verbunden ist.

189 Verwiesen sei an dieser Stelle auch auf Arnes Vorstellung vom Wirken Gottes im gemeinsamen Willen zur Fortpflanzung und Weiterhaltung wie im instinkthaften Willen, weiterzukommen. (vgl. Positionierung zur Gottesmetapher 9,9)

Gegenüber dieser Fülle und Tiefe an Gedanken zeigt sich Arne auf der anderen, emotionalen Seite und auf der Beziehungsebene bedürftiger denn je. In seiner Lebenswelt äußert sich das in seiner starken Sehnsucht nach seiner Mutter, verbunden mit der latenten Angst, allein zu sein (bzw. zu bleiben) wie auch in dem Gefühl von Wut, das sich gegen sie und immer dann entwickelt,¹⁹⁰ wenn er sich mit seinen Fragen alleingelassen fühlt. – Mit Blick auf die Untersuchungssituation und die Frage nach Gott könnte schon hier im 4. Schuljahr deutlich werden, dass Arne nicht nur auf der Suche nach grundsätzlichen Einsichten, sondern auch nach einer grundverlässlichen Beziehung ist.¹⁹¹

Konservierung gewonnener Gottesvorstellungen bei zunehmender Dichotomie von Kognition und Emotion. Im weiteren Entwicklungsverlauf scheint Arne seine bis dahin gewonnene Gottesvorstellung als ein für alle Mal gewonnene Einsichten zu konservieren. Bis etwa zur 8. Klasse treten deshalb nur partiell neue, weiterführende Gedanken hinzu. Vor allem bleibt seine konsequente Ablehnung personaler Gottessymbolik bestehen. – Da er aber gegenüber seiner Erkenntnis eine Gottesbeziehung so gut wie gar nicht weiter ausbauen kann, verstärkt sich das Auseinanderklaffen von Theorie und Erfahrung, sogar mit Vorbehalten gegen eine bestimmte Form gelebter Religiosität.

Im 5. Schuljahr findet bei Arne die Metapher von Gott als ‚Quelle des Lebens‘ Resonanz. Er versteht Gottes Leben schaffendes Handeln als eine Art initiale ‚Zündung‘. Als – wenn auch erstes – Glied einer Entwicklungskette verliert Gott m.E. wieder an unbedingter Transzendenz. Dass auch jetzt noch so etwas wie ein Zündfunke in jedem Leben enthalten sein muss, der es wieder auflädt, ist wie Arnes gesamte Vorstellung mehr eine reine Denknötwendigkeit als Ausdruck einer Beziehung. – Schon mit elf Jahren betont er auch im Zusammenhang mit dem Stichwort ‚Glauben‘, er gehe nicht in die Kirche, als habe er damit eine bestimmte Form kirchlicher Religiosität vor Augen, die nicht die seine ist (und werden soll). In religiöser Hinsicht hat er aber auch nach wie vor keine konstruktiven Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten (abgesehen von I). – Ganz

190 Schon Ende des 3. Schuljahres äußert er scheinbar grundlos und völlig unvermittelt eine Wut gegen seine Mutter. (vgl. Gottesmetapher 9,6)

191 Vgl. das Gespräch über die Liebe und seine Hinwendung zu I am Ende von Lebenswelt 9,9 und andererseits sein eigenes Suchen im Hinblick auf seine Positionierung/Beziehung zu Gott (bzw. seiner Metapher 10,6). Hinzu kommen die Anzeichen von Unsicherheit in den Fragebögen zur Bindung (Kl. 4 [9,9] und Kl. 5 [10,8]).

prinzipiell reflektiert er, was ihn jetzt nährt und trägt: Bildung, etwas Geld, Elternhaus und die Erfüllung von Grundbedürfnissen wie Schlaf, ohne dass auch hier wirkliche Empfindungen zum Ausdruck kämen.

Die einzigen Affekte, die sich auch in Klasse 6 in der Untersuchung so deutlich wie nie zuvor äußern, bestehen aus einer Mischung aus Sehnsucht¹⁹² nach Anwesenheit und Aufmerksamkeit seiner Mutter und Traurigkeit, Wut und Aggression in der Beziehung zu ihr. – Interessant finde ich, dass er gerade in dieser Wut eine Emotion zu verspüren scheint, die für ihn fast wie eine motivationale Transzendenz Erfahrung (mutmachende Energie)¹⁹³ zu verstehen ist. – Seine weiterhin rein kognitive Gottesvorstellung bietet ihm aber keine Bewältigungsmöglichkeit solcher Affektlagen, wozu auch noch immer eine allgemeine Angst¹⁹⁴ gehört. Wahrscheinlicher erscheint in den Untersuchungen vielmehr der *Wunsch* nach Gott als tröstende Licht- und versichernde Liebeserfahrung.

Ein solches Grundbedürfnis zeigt sich auch weiter in der 7. Klasse bei seinem Bezug auf die ‚Kraft der Liebe‘, die, wie aus seinen Lebensmetaphern erkennbar wird, eben keine lebenstragende und -bewältigende Bedeutung entfalten kann. Besonders in seinen Positionierungen als Dreizehnjähriger hält er sich selbst klar vor Augen, wie weit bei ihm sein kognitiver und der emotionale bzw. intuitive Zugang auseinanderliegen. Zwar nimmt er mit großer Offenheit wahr, welche neuen Perspektiven ihm durch letzteren eröffnet werden (könnten), aber es bleibt im Großen und Ganzen auch bei diesen distanzierten theoretischen Einsichten. – Ansätze einer persönlich betroffenen Annäherung an Gottessymbole oder religiöse Handlungen zeigen sich allenfalls in der Affektlage ‚Wut‘ oder in seinen vereinzelt Stoßbeteten in großer Angst.¹⁹⁵

Zunehmend autonomere Tendenzen. Mit seiner jetzt (wahrscheinlich pubertär bedingt) stärker hervortretenden Tendenz zur Autonomie, die mit einer erkennbaren Absetzung von seinen Eltern gegenüber seiner Generation bzw. seinen Freunden einhergeht, richtet sich seine Wut aber nicht mehr explizit gegen seine Mutter. Noch äußert er je wieder, dass er sie

192 Dazu kommt die enge Beziehung zu seinen Katzen und dem Plüschaffen, der ihn auch im Bett begleitet. (vgl. Lebenswelt 12,1)

193 Vgl. Positionierung zu Gottessymbolen und Affektlagen (12,7).

194 Etwa vor so etwas wie den ‚Kreaturen der Finsternis‘ (abends im Bett) oder eventuell vor terroristischer Bedrohung. (vgl. Positionierung Kl. 6 [12,7] und Lebensmetapher Kl. 7 [12,9])

195 Vgl. Positionierung zu Gottessymbolen und Affektlagen (13,2) sowie den anschließenden Fragebogen (ebd.).

vermisst, oder dass er irgendein implizites Bedürfnis nach körperlicher Nähe (etwa auch zu einem Mädchen) verspürt. Stattdessen ist mit Blick auf aktuelle und spätere Aussagen eher zu vermuten,¹⁹⁶ dass sich bei ihm so etwas wie eine tiefere Sehnsucht bzw. Einsamkeit einstellt. – Die Mutterfigur taucht jedoch als Neuerung in seinen Gottesvorstellungen wieder auf: Das Symbol der ‚Mutter Natur‘ ist es, durch das er die Struktur und Kontinuität in allen Lebensprozessen gewährleistet sieht.¹⁹⁷

Die gegenwärtig stärkere Wertschätzung seiner Autonomie formiert sich nun in Klasse 8 (viel ausführlicher als noch im 5. Schuljahr) zu einer kritisch-ablehnenden Haltung gegenüber kirchlichen Lebensformen des christlichen Glaubens. Mangelnde (positive!) Erfahrung und Vorbehalte prägen sein Bild genauso wie von Nichtwissen und Missverständnissen verursachte Klischees von Kirche und christlichen Symbolen. Erst hier wird ihm klar, dass seine fortbestehende Ablehnung personaler bzw. theistischer Eigenschaften Gottes aus wörtlichen Missverständnissen resultiert.¹⁹⁸ Das heißt, sein reflektiertes Nachdenken entbehrt nicht nur eines konstruktiven und gemeinschaftlichen Austauschs (wie er ihn sich nur außerhalb der Kirche in einem workshopartigen Setting vorstellen kann), sondern auch puren Sachwissens zur Religion.¹⁹⁹ – Dennoch bringt Arne auf kognitiver Ebene und fernab bildhafter Symbolik selbst einen neuen Impuls für seine Vorstellungen von Gott ein, die er jetzt als ‚ein Wort für das Gute in jedem von uns‘ ethisch aktualisiert.

Ethische Implikationen und bleibende Hoffnung. Angeregt von den Gottessymbolen Energie, Licht und ‚innere Kraft‘ bringt er dieses handlungsmotivierende Moment, Gutes zu tun, erneut in der 9. Klasse zur Sprache. Während diese Motivation nur bei einigen Menschen zu finden ist, ist die göttliche Kraftwirkung im ‚Überlebenswillen‘ in aller Kreatur gegenwärtig. Mit diesen Gedanken knüpft er an Aussagen an, die er so ähnlich bereits als Viertklässler geäußert hat.²⁰⁰ Auch das Bild der Ur- oder Lebensquelle und der erhaltenden ‚Mutter Natur‘ gehören ebenso noch zum standardmäßigen Repertoire wie Gottes ambivalentes Wesen. Arne betont deutlicher als je zu-

196 Vgl. seine starken Äußerungen zur ‚Kraft der Liebe‘, die bei ihm leider wirkungslos bleibt (Positionierung zu Gottessymbolen [13,2]) sowie seine Positionierung Kl. 9 (15,5): Diskurs zum Thema Liebe und den Fragebogen (ebd.), in dem er angibt, zuweilen (am häufigsten!) bei Einsamkeit zu beten.

197 Vgl. Positionierung zu Gottessymbolen (13,2).

198 Vgl. Lebensmetapher Kl. 8 (14,4).

199 Inzwischen liegt sein letzter Religionsunterricht mehr als fünf Jahre zurück.

200 Vgl. Positionierungen 15,4 und 9,9.

vor die *eine* Kraft, die das Leben in seinem Auf und Ab, seinen zerstörenden und schaffenden Prozessen durchwirkt. – Dass sich aber gerade diese Kraft in einer Beziehung oder unbedingter Annahme spürbar vergegenwärtigt, scheint für den Jungen undenkbar und bislang auch ohne erfahrungsgesättigtes Pendant zu bleiben. – Doch in einer seiner letzten Zeilen in der Untersuchung schreibt er völlig unvermittelt: „Gott ist die Hoffnung.“ Damit gewinnt nicht nur seine Gottesvorstellung eine weitere bislang ungehörte Dimension, sondern vielleicht liegt gerade hierin ein starker Ausdruck, Gott nicht nur zu denken, sondern auch noch erfahren zu wollen. Möchte man es Sehnsucht nennen, dann findet diese m.E. darin einen sehr tiefen Ausdruck, dass er angibt, ‚manchmal‘ aus Einsamkeit zu beten.

Biographischer Nachtrag

Bei einem weiteren Treffen mit I ist zu erfahren, dass Arne (16,4) jetzt eine Freundin hat und verliebt ist. Es fällt ihm aber nicht so leicht, sich darüber mit I auszutauschen. – Befragt zum Thema ‚religiöse Intensiverfahrungen‘ (– Gefühl, außer sich oder ganz versunken sein, Zeitlosigkeit, betrachtend, schwebend, erfüllende Momente, Einheitsgefühl in/mit der Natur oder anderen Menschen –) erzählt er davon, wie er als Kind einmal Lego geschenkt bekam (vgl. *Lebenswelt Kl. 4* [9,9]) und noch besonders von einem anderen Erlebnis: Als er das erste Mal nach Spanien gekommen war, sei er von der Landschaft und allem so beeindruckt gewesen, dass er sich erinnert, den ersten Abend sich ‚richtig high‘ gefühlt zu haben. Gegenwärtig habe er das Gefühl beim Fotografieren, dass da für ihn die Zeit stehenbleibe, ohne sie zu verschwenden.

Berufliche Vorstellungen hat er noch keine konkrete, etwas vielleicht mit Film und Medien.

Zum Wort ‚Gott‘ fällt ihm ein, dass sei für viele Menschen eine Begründung für die Suche nach sich selbst, für Frieden und Sicherheit oder Gutes zu tun; wie eine Art Versicherung, wie ein Schild und eine Gemeinde, in der man sich geborgen und zusammengehörig fühlen kann. – Gott werde reell, sobald man ihn gebrauche – eine Fiktion, die Wirklichkeit und eine Art Lebensgefühl werde, sobald man darüber nachdenke. – Die Wirklichkeit Gottes ist für Arne an das Bewusstsein gekoppelt.

Nach fast zwei Jahren fand ein weiteres Gespräch ausgehend von Arnes *Lebensweg* (Kl. 12 [18,2]; hier ohne Abb.) statt. Einige Auszüge seien hier nachträglich angefügt, die allerdings keinen Einfluss mehr auf die Bilanz haben konnten:

Arne steht inzwischen kurz vor seinem Abitur und gestaltet seinen Lebensweg, soweit seine frühesten Erinnerungen reichen: Als erstes sieht er sich mit seinem Vater bei einem Zoobesuch. Dann bis zu seiner Kindergartenzeit sei irgendwie „ein Sprung drin“, ohne dass er dies jedoch näher erläutern kann. Die Zeit im Kindergarten und auch seine frühe Schulzeit empfindet er jetzt als ‚behütet‘

(Symbol: „Glaskuppel“). Er reflektiert allerdings diesen harmonischen Eindruck bewusst als einen in seiner Erinnerung gestalteten („heute kommt einem das immer so vor“). Als früh ‚lebensbestimmend‘ schätzt er seine Phantasietätigkeit ein (‚sich irgendwas ausdenken‘, ‚Bilder malen‘ usw.).

Im Blick auf wichtige Beziehungen in seiner Kindheit sind lediglich die Freunde auf dem Lebensweg abgebildet. Er bemerkt, dass er als nicht so wichtig empfinde, seine Familie zu betonen, weil sie sich für ihn quasi als selbstverständlich darstellt: Er freue sich eben nicht so darüber, weil die Familie „nie so weg gewesen“ sei und fügt eine Aussage hinzu, die hier für Arne als typisch bezeichnet werden darf: „Ich weiß auf einer Wissensebene, dass es [d.h. die Familie] mir ganz viel gibt, ganz viel Sicherheit, weil ich immer eine letzte Instanz habe, wo ich immer aufgefangen werde, – aber auf der Gefühlsebene ist das relativ ... also nicht unbedeutend, aber nicht so entscheidend wie Freunde zum Beispiel. Weil ich nicht davon ausgehe, dass Familie wegbrechen kann, das ist höchstens ein Prozess der Entfremdung, sozusagen, aber es ist nichts, was ..., also, man hat mal mehr, mal weniger damit zu tun.“

Die vielen Stunden, die er als Kind und Jugendlicher am Computer und vor dem Fernseher verbracht hat, bewertet er im Rückblick oft als „Flucht in eine andere Welt“ und als „verlorene Zeit“. – Ganz im Gegensatz zu der Zeit, die er mit seiner damaligen (und letzten) Freundin hatte. – Das sei aber „abgeschlossen jetzt“. Er habe „Schluss gemacht“, und es tue ‚eigentlich‘ auch nicht mehr weh, sagt er mit einigem Zögern.

Eine Tür soll auf seinen Auszug von zu Hause hinweisen. Diese Zeit der Entscheidung auszuziehen sei im Verhältnis zu seiner Mutter voller Spannungen gewesen. Mittlerweile wohnt er in einer WG und ist froh darüber, diesen ‚notwendigen Schritt‘ gegangen zu sein. Wenn er nach Hause fährt, bedeute für ihn jetzt wie an einen ‚Erholungsort‘ zu kommen. – Mit seinen Freunden habe er sich jetzt weniger zu sagen. – Die Schule ist natürlich stressiger geworden. Mit einem Uhrsymbol hat Arne dies angedeutet. Er habe mehr denn je das Gefühl, „irgendwas erreichen zu müssen“. – Aber was kommt, ist noch offen. Er träumt nach wie vor, etwas mit Film und Foto zu machen.

Gott sei für ihn wie Freunde oder Familie, „Menschen, die für einen da sind“. (I: Da sei Gott präsent?) – Er betrachte Gott auch „sehr funktionell [...] wie eine Eigenart des Menschen“, also „das, was der Mensch braucht, um überleben zu können, [...] also die Hoffnung, die er zum Leben braucht, das sind die sozialen Bindungen für mich [...], und auch kreatives Schaffen, das mache ich gern“, z. B. Bilder, Filme, Fotos, „ohne etwas besonders Schönes dabei raus haben zu wollen“. – Im kreativen Schaffensprozess, da sei es für ihn „einfach so, dass, also während ich das mache, dass ich da abwesend werde von Allem, was mir sonst durch den Kopf geht.“ (I: Was Grenzüberschreitendes?) Er bestätigt, das sei irgendwie „Ruhe und Frieden [...], alles, was einem nicht zweifeln lässt, [...] dass man lebt, es ist gut, ohne ständig sich selbst oder sein Umfeld in Frage zu stellen, vor allem sich selbst, sein Dasein. Wenn man das nicht tut, dann ist von mir aus ‚Gott präsent‘.“

Hier scheint für Arne eine ganz neue Art der Gottesbeziehung aufzukeimen. Es geschieht offensichtlich da, wo er im kreativen Schaffensprozess seine beständige Haltung der Selbstreflexion und des Hinterfragens ruhen lassen kann.

Eine kompakte schematische Darstellung (im Rahmen des Modells von Struktur und Freiheit) sowie eine typologisierende Beurteilung zu diesem und den anderen Kindern finden sich zum Zwecke einer systematischen Zusammenschau im Kapitel III.1.



Kerstin

Biographische Vorinformationen

Kerstin ist die Älteste von drei Geschwistern. Ihr kleiner Bruder ist drei Jahre jünger und das Schwesterchen wird erst im Laufe der Untersuchung geboren. Die Mutter der Familie arbeitet im musikpädagogischen Bereich, der Vater ist in einem Zeitungsverlag tätig.

Die Eltern sind Mitglieder der Evangelischen Kirche und auch Kerstin ist getauft und konfirmiert und hat Kontakt zur Gemeinde(jugend)-gruppe. Sie spricht von ihrer Patentante und singt im Chor einer namhaften Kantorei und hat auch Freundinnen mit kirchlichem Hintergrund. Doch ist in den Gesprächen (wie auch ihrer sonstigen Umgebung) kaum etwas von ihren konfessionellen Anknüpfungspunkten wahrzunehmen. – Sie wird von ihrer Klassenlehrerin als intelligent eingeschätzt. Auf I wirkt sie eher verschlossen. (Sie [I] habe lange das Gefühl gehabt, nicht wirklich an das Mädchen heranzukommen; Kerstin habe – bei aller äußeren Anpasstheit – die ihr vermittelten christlichen ‘Bilder’ offenbar früh kritisch hinterfragt, diese Fragen aber Erwachsenen gegenüber lange nicht zu äußern gewagt: Dies habe I an die eigene Kindheit erinnert.)²⁰¹ In der Oberstufe zeigt sich Kerstin wesentlich offener.

Das Mädchen kommt erst ab Klasse 3 an die Schule des Untersuchungssamples. Dass sie vorher bereits am Religionsunterricht teilnehmen konnte, ist eher unwahrscheinlich. Erst in der 3. Klasse wurde sie von Szagun (und Studierenden) unterrichtet, in Klasse 4 von einem anderen Lehrer. – Danach hat sie vermutlich erst ab Klasse 9 wieder Religionsunterricht erhalten.

201 So geht es aus den Protokollen der Teamauswertung hervor, in die alle Untersuchungsdokumente und -erfahrungen bis zur 6. Klasse einbezogen wurden.

Klasse 3

Lebensweg (9,1)

Von Kerstins erster Lebenswegdarstellung sind lediglich das Bild und wenige Gesprächsnotizen überliefert. – Sie füllt ihr Blatt mit einer von innen nach außen verlaufenden Weg-Spirale, auf der sie (vermutlich) sich selbst in ihren zukünftigen Lebensaltern darstellt. Die strichmännchenähnlichen Figuren unterscheiden sich kaum voneinander, nur die Zwanzigjährige hält zwei Pferde an deren Zügeln.

An einer Seite beschriftet sie ihr Blatt mit folgenden Anmerkungen: „Ich gehe meinen Lebensweg einfach, und ich will mich überraschen lassen. – Nur ich kann meinen Lebensweg gehen, andere können nicht meinen Lebensweg gehen.“ Rot schreibt sie daneben: „Eigentlich kann ich mir meinen Lebensweg, so wie er kommt, nicht vorstellen.“

Aus dem Gespräch ergibt sich, dass sie Reit- oder Geigenlehrerin werden und auf dem Land leben will. Sie möchte einige Pferde (2 Norweger, 2 Fjordpferde, 2 Isländer und 1 Shetlandpony) haben und damit viele Ausritte machen. Vielleicht ziehe sie auch nach Island oder Shetland. Sie stellt sich vor, mal ganz viele Freunde zu haben, zu heiraten und eine Familie mit mehreren Kindern zu gründen.

In einem weiteren Unterrichtsdokument unter dem Arbeitsthema ‚Situationsbedingtheit von Lebensentwürfen‘ gibt sie an, dass sie – gesetzt den Fall, sie bekomme einmal Zwillinge – ihre Kinder zu einer Tagesmutter bringen und ein Pferd an den Fohlenhof verkaufen würde, wo sie es aber wenigstens als Pflegepferd behalten könne.

So unkonkret Kerstins Zeichnung auch auf den ersten Blick erscheint und so wenig sie sich ihre eigene Zukunft vorstellen zu können vermeint, so entschlossen und selbstbewusst wirkt sie doch zugleich, wenn man ihre Zeilen liest und ihren Vorstellungen zuhört: von einem skandinavisch stilisierten Landleben mit Pferden, großer Familie und einem noch größeren Freundeskreis. – Die vielen Strichmännchen auf ihrer Zeichnung vermitteln so nicht nur den Wunsch nach einem langen, sondern auch nach einem recht geselligen Leben, das die Weite und Freiheit dieser Regionen sucht, um sich zu entfalten.

Kerstin ist sich offensichtlich selbst bewusst, dass sie sich ihr Leben maximal bis zu ihrem zwanzigsten Lebensjahr auszumalen vermag, darüber hinaus phantasiert sie. Alles, was sie mit Bestimmtheit sagen kann, ist die Einsicht, dass nur sie selbst ihren Weg gehen und dass ihr das keiner abnehmen kann. Insofern sieht sie sich – selbst mit einer großen Familie und vielen Freunden – doch zuerst als Einzelkämpferin. Wie die vielen Männchen jedes für sich einen Moment ihres Lebens darstellen, so sieht

sie vermutlich auch sich selbst je die Herausforderungen ihres Lebenswegs allein bewältigen. Ihre Berufswünsche weisen in dieselbe Richtung: Als Reit- oder Geigenlehrerin würde sie (wie ihre Mutter) ihr Fach selbstständig ohne größeres Kollegium vertreten und mit oft nur einem oder wenigen zu Unterrichtenden. – Auf der anderen Seite könnte es auch sein, dass sie sich mit weniger Selbstbewusstsein gleichsam als Einzelgängerin wahrnimmt.

Wäre es unter erhöhten Lebensanforderungen (Fall: Zwillinge) ein Zeichen ihrer Freiheit und Flexibilität, sich mit einer Tagesmutter zu arrangieren? – Oder eher ein Hinweis darauf, dass sie in Wirklichkeit allein dastünde? Wo wäre ihr Mann bzw. die Idee der Großfamilie und der vielen Freunde? – Verhalten sich diese zwei Dokumente zueinander wie Wunsch- und Realbild?

Lebenswelt (9,4)

Das Mädchen hat ohne die besondere Aufgabenstellung sich und ihre Familie als Tiere gemalt – nämlich als Fische in einem Aquarium: Sich und ihren sechsjährigen Bruder als bunte Zwergfadenfische, die drei Monate alte Schwester als kleinen Neonfisch, die Eltern (Mutter links) als Skalare. Unten schwimmt noch ein dunkler Fisch, der einen Freund verkörpere, aber sonst nichts zu bedeuten habe. – Die Elternfische seien von der Art, die sich immer gegenseitig die Flossen und die Schuppen abbeißen; so wäre das aber nicht bei ihren echten Eltern, die würden sich höchstens mal streiten und dann auch mit den Türen knallen, aber sie verletzten sich nicht am Körper. Sie selbst zanke sich viel mit ihrem Bruder. Der störe sie sehr. Zum Glück habe sie ja im Nebenhaus ihre Freundin wohnen, zu der sie immer hingehen kann.

Sie liebe Pferde sehr und reite auch. Reitstunden gibt es nur dienstags. Ihr Leben finde sie so weit in Ordnung. Da müsse sich nicht viel ändern außer dem vielen Ärger mit ihrem Bruder. Wenn sie Kummer hat oder Angst, dann geht sie zur Freundin oder denkt an Pferde oder überredet ihren Vater, mit ihr zum Fohlenhof zu fahren. Schwere Fragen hat sie selten; nach längerem Nachdenken fällt ihr ein, dass sie sehr darüber gegrübelt habe, warum das so sein musste, dass die Ärzte bei ihrer Großmutter den Leberkrebs erst entdeckt haben, als es schon zu spät war; sie sei dann ganz schnell gestorben. – Nein, zu den Eltern gehe sie nicht mit schweren Fragen. Die fänden das seltsam, wenn sie mit so etwas käme und wollten eigentlich nicht mit ihr darüber reden; ebenso sei es mit ihrer Cousine, die winke auch ab. Sie denke dann lieber alleine nach. Und wenn sie keine Lösung finde, dann lasse sie das eben.

Auf die Frage, ob Gott etwas mit ihrem Leben zu tun habe, fällt ihr zuerst gar nichts ein. Aber dann meint sie, es könne doch mit Gott zu tun haben, dass ihr ‚Großvati‘, als er so traurig war über den Tod seiner Frau, dann die E. kennen gelernt habe, die auch gerade ihren Mann verloren hatte, und sie hätten sich nun

sehr gern und wären zusammen. Das habe vielleicht Gott so gemacht. Weil sie unsicher ist, wie groß dabei Gott als Punkt in diesem Geschehen ist, klebt sie vorsichtshalber gleich alle Punktgrößen übereinander ins Bild.

(Zu diesem Dokument ist lediglich eine Bündelung des Gesprächs erhalten.)

Die Tierdarstellungen des Mädchens sind nicht nur zeichnerisch sehr naturnah, sondern sie zeigen auch, dass sie die Eigenschaften dieser Tiere (wahrscheinlich aus Beobachtung)²⁰² genau kennt und diese metaphorisch auf ihre Familie zu übertragen weiß, – so als erkenne sie ihresgleichen in den Fischen und ihre Familie im Aquarium wieder. – Aber warum wählt das Kind keine Pferde und einen Bauernhof zum Vergleich?

Vermittels dieses kreativen Einfalls ist es ihr möglich, vermutlich schwierige Situationen bzw. problematische Konstellationen in ihrer Familie zur Sprache zu bringen. Aus ihrer Komposition ergeben sich gleichsam zwei Frontstellungen: die zwischen ihren Eltern und die zwischen sich und ihrem kleinen Bruder. – Dass sich die Eltern immer mal heftiger streiten, scheint sie weniger zu belasten als der Ärger mit ihrem Bruder. – Zur Entlastung findet sie den Weg zu ihrer (Nachbars-)Freundin, und auch das Reiten und überhaupt das Zusammensein mit den Pferden bieten ihr einen wichtigen Ausgleich zu den Spannungen und Sorgen ihres Alltags, wozu auch der Tod ihrer ‚Großmutter‘ (wie sie ihre Oma später auch liebevoll nennt) gehört. – Offensichtlich verhalten sich für Kerstin die Bereiche Familienalltag und Reiten für sie wie zwei sehr unterschiedliche Lebenswelten – wie weites Land und Aquarium!

Was für sie allein beim Reiten oder mit ihren Freundinnen nicht bearbeiten kann, sind zwar nicht so häufige, dafür aber umso tieferliegende Fragen, etwa nach dem Tod ihrer Großmutter, der für sie sehr plötzlich kam.²⁰³ – Mit solchen Fragen können nach Kerstins Auskunft weder ihre Eltern noch ihre Cousine umgehen. Sie wehren sie ab und lassen das Mädchen damit allein. – Das Bild mit den (stummen) Fischen spiegelt m. E. recht gut diese Sprachlosigkeit wider. – Es bleibt hier unklar, welche Antworten sie selbst für sich findet. – Späteren Dokumenten nach zu urteilen, bleiben jedoch viele Fragen offen und eventuell damit verbundene Emotionen werden nicht oder nur unangemessen bewältigt.

202 In der Familie gibt es ein Aquarium, das später der Vater für eine Weile zu sich nimmt. (vgl. Lebenswelt Kl. 4 [10])

203 In der Untersuchung ‚Schwarze Löcher‘ Kl. 4 (10,8) spricht Kerstin von einer dreijährigen(!) Krankheit der Großmutter. – Kann man glauben, dass die Krankheit nicht schon eher diagnostiziert wurde und dass es für Ärzte, Krankenschwestern und Angehörige nicht schon länger abzusehen war, dass sie bald sterben sollte?

Das Theodizeeproblem wird für sie aber angesichts des Sterbens ihrer ‚Großmutter‘ nicht aufgerissen. – Im Gegenteil, nach anfänglicher Ratlosigkeit über den Gottespunkt bringt sie ein Gefühl von Dankbarkeit über die glückliche Wende im Leben ihres ‚Großvaters‘ zum Ausdruck. Kerstin lässt für sich anscheinend die Möglichkeit offen, dass Gott etwas mit dem unerwarteten Trost und der neuen Liebe zu tun haben könnte. Vielleicht ohne sich darüber sicher zu sein, gibt sie diesen Gedanken mit dem extra dicken Punkt reichlich Vorschuss. – Hier wagt sie sich m. E. über die Ungewissheit offener Fragen hinaus.

Gottesmetapher (9,9)

Unter der Aufgabenstellung, einen Vergleich für Gott zu finden, der Kerstin ‚gerade heute wichtig‘ sei, habe sie „irgendwie drauflos gearbeitet“. Sie spricht dabei sehr leise und undeutlich; „einfach irgendwas“. – Man kann eine selbstgeformte Tonkühle erkennen, die sie mit trockenen Gräsern gefüllt hat; rechts daneben liegt, relativ klein, ein Zweiglein grünen Lebensbaumes, das sie mit weißem Wollfaden zu einem Kränzchen gewunden hat; beide Werke auf einer weißen Unterlage.

Auf die Frage, woran es sie erinnere, sagt sie etwas von ‚Adventskranz‘, ‚Vogelnest‘ und ‚Vogel‘. Sie sieht „irgendwie schon“ Ähnlichkeiten zwischen Gott und dem Vogel, aber sie „weiß nicht so“, wie sie Tier und Nest zusammendenken soll: „Ja, Gott der Vogel und wir im Nest“, sagt sie dann. – Immer wieder von I dazu aufgefordert, deren Spiegelung und Explikation, Gott sei wohl wie eine fürsorgliche Vogelmutter für uns, zu verneinen, wenn sie etwas anderes meine, bejaht sie mal deren Aussagen, mal sagt sie: „Ich weiß auch nicht genau, was ich denke.“

In einem weiteren Gesprächsteil bringt I die Frage ein, wie Gott denn als Vogelmutter für uns in der Welt handle. Kerstin weiß es nicht und I erzählt daraufhin eine Beispielgeschichte von einem kleinen Mädchen auf dem Spielplatz, das von bösen Jungs bedroht wird. Ein paar Mütter und Omas sitzen dabei. – Noch bevor I verschiedene Möglichkeiten für Gottes sorgendes Handeln vorführen kann, wendet Kerstin ein: „Die trauen sich das ja gar nicht, weil da noch andere dabei sind, wenn die merken, da kommen irgendwelche“. Das Mädchen würde sich auch gar nicht trauen, in den Wald mitzugehen. – I bringt ein anderes Beispiel: von einem Kind allein im Boot, es kann nicht schwimmen, nur wenige Leute sind am Strand. – „Dann zieht es sich eine Schwimmweste an.“ – I möchte nun wissen, wie Gott dafür sorgen könnte, dass das Kind wieder an Land kommt. – „Er lässt den Wind von der anderen Richtung [kommen]“; – und wenn das Boot kein Segel hätte, dann werde „es ja getrieben durch die Wellen“. Schließlich könne auch ein anderes Schiff kommen, um das Kind zu retten. Ob Gott denen was ins Herz gebe, fragt I. – „Die sehen das doch!“, erwidert Kerstin und bejaht, Gott handle durch die Menschen, indem er ihnen Ideen eingebe. – Sie habe das auch schon erlebt: Als sie mit ihrer Freundin auf dem Spielplatz von einem Jungen mit einem Messer bedroht worden sei, habe (glücklicherweise) ein Gartentor offenstanden, in das sie sich flüchten konnten. – (So habe Gott sie gerettet?) – „Ja.“

Auf das Beten angesprochen, sagt sie: „Weiß nicht. Manchmal bet ich abends, vor, ähm, irgend einem (...)“, dann spricht sie wieder zu leise und unverständlich. Wahrscheinlich aber geht es um irgendeinen Wunsch (eigener Fernseher?) – Sie weiß nicht, ob Menschen mit Gott ‚reden‘ können – „Na ja, er gibt ja keinem richtige Antwort.“ – Kerstin glaubt eher nicht, dass auf irgendeine andere Weise ‚Gottes Stimme‘ zu vernehmen sei. – „Ich glaub eher irgend ein Geist oder so; [...] der ist einfach so in der Luft“, aber nicht, dass er irgendetwas den Menschen sage, – „man kommt selbst auf den Gedanken“. – Als I an die ‚Ideen‘ erinnert, die Gott schenkt, oder an die ‚Ohren des Herzens‘, ist von Kerstin immer wieder ein bestätigendes „Mmh“ zu vernehmen.

Jedoch das Gefühl, Gott schon einmal ganz nahe gewesen zu sein, etwa wie Jona, dessen Geschichte sie erinnert, kann sie nicht bestätigen. Sie positioniert ihre Knetfigur recht distanziert zu dem Nest. (nicht im Bild) – Als Titel nennt sie ‚Gott ist für mich wie ...‘ ‚Gedanken‘.

Der ‚Adventskranz‘ habe eigentlich keine Ähnlichkeit mit Gott.

Bei den beiden Objekten, die Kerstin gestaltet, dominieren runde Formen und Naturmaterialien. Sowohl das Nest als auch der Kranz vermitteln jedes auf seine Weise ein Gefühl von weichem, behutsamem Umfangen. Der Ton wirkt fest und sicher. – Doch hat es etwas Verlassenes, Vereinzelter. Jedes steht irgendwie für sich und keine Figur, kein Leben ist in der Nähe. – Sie selbst stellt sich ziemlich entfernt von dem, was sie gebaut hat. – Der weiße Untergrund wirkt zudem fast wie ein steriles Tablett, auf dem das Ganze präsentiert werden soll.

Die Anmerkungen im Transkript zur Verständlichkeit von Kerstins leiser, zurückhaltender Stimme lassen den Eindruck entstehen, sie kann ihre selbstbewusste Haltung, wie sie zuerst im *Lebensweg* (9,1) und dann auch in diesem Gespräch teilweise durchkommt, nicht entfalten.²⁰⁴ Sie weiß oft nicht, was sie antworten soll und ist anscheinend verunsichert, was sie eigentlich denkt. Die Kommunikation gestaltet sich wohl etwas schwerfällig und distanziert, möglicherweise übertragen sich die Unsicherheiten der beiden gegenseitig.

So empfinde ich die Beispielgeschichten zum Handeln Gottes irgendwie an das Mädchen herangetragen. Sie kann sich die schlimmstmögliche Bedrohung gar nicht vorstellen. – Wenn die Schilderung des Eindrucks, den das Mädchen im Gespräch auf I gemacht hat, auch ein ganz anderer ist (‚gedrückt, unsicher‘, so I im Nachhinein), so wirkt es doch beim Lesen, als fühle sie sich sicher und sehe viele Möglichkeiten, die einen solchen

204 Ich selbst habe ein Originalband mit ihrer Stimme (allerdings aus Kl. 9) gehört. Dort klingt sie teilweise regelrecht gebrochen und verengt. Sie spricht relativ schnell und unsicher leise, als befürchte sie, etwas Falsches zu sagen.

Ernstfall gar nicht erst eintreten lassen. – Das wäre, wenn überhaupt, ihre Auffassung von Gottes (handelnder) Gegenwart: der Glaube, dass sie sich in den verschiedensten Situationen ihres Lebens sicher aufgehoben wissen dürfte, sie mit der Gegenwart und Aufmerksamkeit anderer Menschen rechnen könnte (wie mit dem fehlenden Mut auf Seiten des Bösen) und sich selbst einzuschätzen wissen und vorzusorgen; Wind und Wetter auf ihrer Seite zu spüren und ans Land getragen von den Wellen; und bei Ausweglosigkeit eine offene Tür zu erfahren, – das kann sie sich zumindest vorstellen, weil sie es vielleicht schon einmal erlebt hat. – Da braucht es offensichtlich keinen ‚Deus ex Machina‘, aber auch die Konstruktion vom Handeln Gottes durch die Eingabe von Ideen in die Menschenköpfe wirkt hier eher implementiert.

Aber es ist, denke ich, nicht zu vernachlässigen, dass Kerstin diesen Ausdruck einer positiven Lebenseinstellung auch nur für eine konstruierte Situation an den Tag legt! Aus ihren Worten spricht zwar ein unbedingtes Vertrauen, das mehr ausdrücken will als bloßen Pragmatismus oder Schicksalsergebenheit. Aber dieses wird m.E. davon konterkariert, dass die gemeinsame Reflexion dessen nur schwerlich gelingt und dass sie in der Untersuchungssituation alles andere als sicher wirkt!

Was Kerstin sich unter Beten vorstellt, ist kaum zu rekonstruieren. Vielleicht bedeutet es für sie, ihre Wünsche auszusprechen. – Die Rede aber von einer – wie auch immer gearteten (bzw. zu vernehmenden) – ‚Stimme Gottes‘ ist ihr offensichtlich völlig fremd. Sie denkt eher an ein körperloses Wesen (‚Geist‘), das sie ‚einfach‘ wie die Luft umgibt (mit und von der sie ja auch einfach lebt, ohne darüber nachzudenken).

Aus dieser vagen Vorstellung resultiert für sie jedoch nicht die Empfindung der Nähe Gottes, wie aus ihrer Positionierung hervorgeht. Zwar nennt sie den Titel ‚Gott ist wie Gedanken‘ – vielleicht sogar wie die schönen Gedanken an ein weiches, sicheres Nest –, doch davon ist sie weit entfernt. Sie kann keine Verbindung zwischen ihren und Gottes Gedanken erkennen.

Für einen solchen Reflexionsgang fehlen ihr offenbar einerseits die passenden kognitiven Anregungen und Vorstellungen bzw. Gesprächsgegenüber (die Gottes-Nähe-Erfahrungen biblischer Gestalten regen jedenfalls keine persönliche Resonanz bei ihr an); – andererseits verspürt sie möglicherweise ein solches Nest nur zu wenig in ihrer Lebenswelt (sie malt ein Aquarium! vgl. *Lebenswelt* 9,4), so dass ihre Collage mehr als ein Ausdruck des Wunsches und der Sehnsucht danach gewertet werden könnte. – Inwiefern sich ihr durch ihre kirchliche Sozialisation religiöse Identifikationsmöglichkeiten oder auch gefühlsmäßige Resonanzräume bieten, bleibt

hier nur der vagen Vermutung überlassen, dass ihr hier die notwendigen bzw. geeigneten Strukturen fehlen.

Klasse 4

Lebenswelt (10)

Stellvertretend für ihre Lebenswelt zeichnet Kerstin ein Pferd, das sein linkes Vorderbein hebt. „Da wollte ich das Reiten darstellen und das mag ich sehr gerne. Das ist meine Lieblingsbeschäftigung.“ – Kerstin und I unterhalten sich übers Reiten. I ist als Heranwachsende auch eine Weile geritten. – Wenn sie (Kerstin) nicht reite, dann lese sie gerne oder spiele mit ihren Freundinnen (Petra, Saskia, Sabrina und Claire). Letztere wohne in Frankreich. – Noch Personen auf das Blatt zu zeichnen, hatte sie nicht mehr geschafft.

Was sie nicht so gern tue, sei das Geigen. „Das mache ich seit drei Jahren“, täglich eine halbe bis eine Stunde. – „Das klappt eigentlich nie.“ Mama (spielt Flöte) sei immer dabei beim Üben. – Es mache auch überhaupt keine Freude, und „dann spielen sich die Saiten so hart und die müssen dann irgendwann gewechselt werden und wir müssen noch die Saiten besorgen und so was alles.“ – Später im Gespräch wird noch deutlich, dass sie in einem (kirchlichen) Chor singt: „Es geht. Mal ist es gut, mal ist es schlimm. [...] Es kommt auf die Laune von Herrn L. [Kantor] an.“

So lassen würde sie in ihrem Leben das Reiten. – „Und ich würde gerne ändern, dass Papa wieder zu uns kommt.“ Der sei in den Sommerferien „einfach so“ weggezogen, wenn auch nicht weit. Sie sehen sich „ganz oft noch, weil das nur anders ist, dass er halt nicht bei uns schläft und dass wir ihn nicht ganz so oft sehen. Aber sonst ist eigentlich nichts anders.“ Die Eltern redeten auch noch miteinander; Kerstin bejaht gegenüber I die Hoffnung auf eine Wende zum Guten, und sie könne auch mit ihren Eltern darüber reden.

Jedoch, wenn sie ‚Verschiedenes‘ traurig mache, – dann „weiß ich nicht; [...] – schluck ich es runter.“ – Was ihr denn helfe, wenn sie wütend sei, dass es zurückgeht, fragt I. – „Wenn ich L. ärgere, meinen Bruder, meinen kleinen.“ – Der probiere natürlich, wieder zurück zu ärgern. (Ob L. ihr eine wichtige Person sei?) – „Es geht. [...] Also der gehört halt zur Familie.“ – Hingegen die kleine Schwester sei ihr „total“ wichtig.

Bei Angst „hilft mir Mama und Papa oder bei meinen Tieren“. Das Aquarium sei jetzt allerdings bei Papa. – Bei schweren Fragen „geh ich zu Mama“, mit ihr könne sie über alles reden, bejaht Kerstin.

In Bezug auf ‚Gott‘ und wo er vielleicht in ihrem Leben vorkomme oder ihr ein-falle, sagt sie: „Mmh, weiß ich jetzt nicht.“ – Speziell auf die Beziehung zu ihren Eltern und deren Verhältnis untereinander angesprochen, geht sie nicht darauf ein, sondern sagt nur: „Vielleicht allgemein einen großen Punkt. [...] – Ich weiß jetzt nicht, wo ich den hintun soll.“ (Sie klebt ihn über das Pferd.) – Sie nutzt die Möglichkeit, noch etwas zur Bedeutung des Punktes zu sagen und erzählt eine Geschichte von einem dösigen Omnibusfahrer, der sie fast überfahren hätte: „Und Mama konnte mich gerade noch wegziehen, sonst würde ich unterm Bus

liegen.“ – Sie bejaht mehrfach die Explikation von I, da ein Gefühl von ‚Gottes Schutz‘ und so eine ‚Dankbarkeit‘ verspürt zu haben. – Sonst gebe es nichts weiter, was für sie mit ‚Gott‘ zu tun haben könnte.

Pferde und das Reiten bestimmen nach wie vor einen wesentlichen Teil von Kerstins Lebenswelt. Das Pferd ist alles, was auf dem Blatt erscheint. Sie lässt sich Zeit für diese Zeichnung. – Aber auch sonst bleibt ihr noch Zeit zum Lesen und für ihre Freundinnen. (Mindestens von der Mormonin Sabrina dürfte sie wissen, dass diese stark kirchlich sozialisiert ist; und auch Petra wirke zwar stark kirchen- und christentumskritisch, jedoch religiös aufgeschlossen.²⁰⁵ – Werden aber in diesen Beziehungen irgendwelche religiösen Themen berührt?) Zudem pflegt Kerstin offensichtlich sogar einen Auslandskontakt.

Im Gegensatz zum Reiten fällt ihr es anscheinend schwer, sich für ihr Geigenspiel zu begeistern. Auch an ihrem Chor scheint sie nicht sonderlich viel Gefallen zu finden. – Wahrscheinlich sind ihre musikalischen Betätigungen mit sehr viel Abhängigkeiten verbunden: die ständige Gegenwart der Mutter beim Üben, die Tücken des Instruments und die vermeintlichen Launen des Kantors²⁰⁶. – Deshalb möchte sie wohl auch viel lieber beim Reiten bleiben.

Eine Verlusterfahrung, der sie sich ‚einfach so‘ ausgesetzt empfindet, ist sicherlich, dass ihr Vater plötzlich ausgezogen ist. Wenn sie einwendet, wie oft sie sich doch noch sehen, klingt das für mich wie der ‚Trost‘ ihrer Eltern, dass sich mit dem Weggehen von Papa für das Kind doch gar nicht so viel verändert habe. Doch vermag dieser Einwand kaum zu relativieren, dass für Kerstin der Wunsch nach und die Hoffnung auf Wiedervereinigung der Familie an erster und letzter Stelle steht.

Kerstins Aussagen, sie könne mit ihren Eltern, besonders mit ihrer Mutter über alles (selbst über ‚schwere Fragen‘) reden, werden (gerade im emotionalen Bereich) durch ihr Bewältigungsverhalten konterkariert: Traurigkeit schluckt sie ‚runter‘ und ihre Wut lässt sie an ihrem kleinen Bruder aus, zu dem sie offenbar keine tiefere Bindung verspürt. – Ich frage mich, was ihre Wut verursacht, was sich anstaut und sich gerade gegen den drei Jahre jüngeren Bruder wendet. – Schließlich bilden für sie die Tiere auch eine wichtige

205 Vgl. die Einzelfallstudie zu Sabrina; die Information zu Petra kommt von Szagun, die dieses Kind in KET II vorstellt. (vgl. dies. 2008, 141–205)

206 Die anderen Kinder aus der Langzeitstudie, die ebenfalls diesen Chor besuch(t)en (Annika, Petra, Franziska, Joel, Norbert, Katharina, Saskia), sowie Eindrücke von anderen Personen können diese Wahrnehmung nicht bestätigen. Vielmehr, so war zu erfahren, deute die etwas willfähige Launenhaftigkeit wahrscheinlich auf Kerstins Vater hin.

Ressource (hier: bei Angst). Kann sie bestimmte Gefühlslagen beim Reiten nicht kompensieren oder werden solche dort erst gar nicht aktuell?

Ihr Gottesbezug lässt in lebensbewältigender Hinsicht keine Hilfe erkennen. Dass sie ihren Gottespunkt dennoch so groß wählt, entspringt vielleicht ähnlich wie in *Lebenswelt Kl. 3 (9,4)* ihrer tiefen Sehnsucht danach, deren Grund und Sinn (Richtung) sie aber selbst kaum reflektiert und die daher zwar grundlegend, aber irgendwie ‚allgemein‘ bleibt. – Bestenfalls in der Rückschau und mit passenden sprachlichen Vorgaben kann sie diese allgemeine Grundbefindlichkeit konkreter als ‚beschützenden Gott‘ bejahen, an den sich so etwas wie ‚Dankbarkeit‘ adressieren lässt.

Gottesmetapher (10,8)

In die Mitte einer glänzenden CD legt Kerstin so etwas wie einen getrockneten Blütenkelch, in den sie wiederum eine kleine weiße Muschel platziert. – Kerstin findet es lustig, an der Scheibe zu drehen, man müsse das aber nicht tun.

„Das soll eine Seerose sein [CD+Blüte] und die Muschel soll ein Frosch sein.“ – I fragt: „Gott ist also eine Seerose?“ – „... mit Frosch“, führt Kerstin fort. Ähnlich sei den dreien, „dass sie draußen sind; [...] also sozusagen im Wald oder auf dem See oder so; da, wo es schön ist“. – Sie bejaht, auch Gott sei da, wo es schön ist. Nach weiteren Ähnlichkeiten befragt, müsse sie überlegen, dann erzählt sie drauflos: „Das erinnert mich an meine Patentante, weil es in dem Teich von [...] den Eltern meiner Patentante, ähm, da gab’s auch immer ganz viele, da gibt’s sogar noch ganz viele Seerosen; [...] und meine Patentante die hat in Helsinki gewohnt und ist jetzt nach Amerika gefahren und da weiß ich immer, jetzt will ich da hin.“ Dann wird sie unverständlich leise. (Was denn die ‚Brücke‘ von Seerose, Patentante und Gott miteinander zu tun habe?) – „Hm, weil ich die so gerne mag.“ Leider kann Kerstin ihre Patentante nicht so oft sehen. – Befragt, wozu eine Patentante da sei, antwortet sie: „Dass sie auch ein bisschen Verantwortung für mich hat.“ Kerstin weiß, dass das die Patentante „in der Kirche“ bei ihrer „Taufe“ Gott versprochen hat, – „und mir!“, ergänzt sie. Die Patin sei ein Mensch, erklärt I, dem sie sich anvertrauen und mit dem sie auch Fragen über Gott und das Leben besprechen könne. – „Hm.“

Kaum dazu aufgefordert erzählt sie weiter: „Ja, der Frosch, der hüpfte wie Gott, von, von jedem zu, von dem Einen zum Anderen. [...] – Ja, das mein ich, also, so man fängt ihn ein, dann ist er kurz bei dir, dann hüpfte er von der Hand runter, versuchst immer wieder ihn einzufangen. – So, und [...] immer in der Zeit, wo er bei dir ist, geht er immer von ganz vielen Menschen zum anderen, und so ungefähr ist es bei Gott auch. Ganz kurz, vielleicht nur, vielleicht nur zehn Sekunden [ist er?] nicht da“, sondern „bei irgendeinem Anderen“. – „Wo wäre er denn dann bei mir?“, fragt I. – „Im Kopf.“ Er bewirkt dann, – „dass ich froh bin“, und er würde „helfen“. So genau könne sie das nicht beschreiben, aber sie berichtet ein Erlebnis mit ihrer Freundin Annika (auch kirchlich sozialisiert), wo sie deren Krankheit und den daraus resultierenden Ausfall einer Reitstunde so deutet, „dass mir

vielleicht was passiert wäre, wenn wir trotzdem gefahren wären.“ – Sie bejaht, dass Gott davon abgehalten hätte, aber eben nicht äußerlich, sondern so in Kopf und Herz. Von sich aus ergänzt sie: „– auch bei anderen Menschen und dann halten die mich, dann halten die anderen mich davon ab irgendwie.“ – Gott sei aber auch „in den Tieren, [...] – für mich besonders in den Pferden“ und „in der Natur überhaupt“, – hingegen nicht in „Autos“ und „irgendwelchem Blechzeug“, sondern in allem, was lebt, würde sie sagen.

In der Positionierung zu ihrer Collage meint Kerstin, gegenüber Gott müsste ihre Figur bzw. „muss ich aber viel kleiner sein“. Dann überlegt sie und sagt: „Dann bin ich jetzt ein Frosch und hüpf weg, wie weit hüpf ich weg? Bis da.“ Sie platziert ihre Figur etwas weiter weg. – Als Titel („Gott ist für mich wie ...“) wählt sie: „eine Seerose“.

Zu ihrem Werk von letztem Jahr erinnert sie das Vogelnest. Sie zeigt Interesse ihre Bilder einmal wiederzubekommen. – Ähnlichkeiten zwischen ihrem damaligen und aktuellen Denken sieht sie darin, dass das eine „das Zuhause der Vögel, das [andere das] der Frösche“ ist, – das eine sei „im Baum, das [andere] ist im Wasser“. – „Das sind beides Zuhause, und sie sind eben beide so ungefähr, so in einem Bereich“. Es gebe ja auch Frösche, „die fliegen, wenn die so hoch hüpfen“.

Beim ersten Betrachten wirkt Kerstins Collage karg und nüchtern. Der kleine, trockene Blütenkelch hat kaum noch so etwas Kuscheliges wie beim letzten Mal. Auf dem Foto erscheint die CD recht dunkel, fast wie ein bedrohliches Meer, auf dem eine einsame Jolle mit einem Schiffbrüchigen treibt.²⁰⁷ – Doch die Anordnung hat auch etwas Stilisiertes, wie zwei harmonisch konzentrische Kreise verhalten sich CD und Blüte; darinnen etwas dezentral ein heller Punkt, der von Lage und Farbe her Aufmerksamkeit erregt. – Sie selbst hat die Vorstellung von einer Seerose mit Frosch, die sich aufeinander beziehen wie ruhende Schönheit und lebendige Dynamik.

Eine erste Analogie zum Transzendenten findet Kerstin in der Erinnerung an einen entfernten schönen Ort, an dem auch Gott anwesend sei. Den konkreten schönen Ort, an den sie denkt, verbindet sie wiederum mit ihrer entfernt lebenden Patentante; und die mag sie wie den schönen Ort mit Seerosen und wie man vielleicht auch Gott mögen kann. Zwar weiß Kerstin um die Verantwortung ihrer Patin, doch ist aufgrund von Kerstins Reaktion auf Erläuterung von I, sich jener anzuvertrauen usw. („Hm“), wie auch der Entfernung der Tante und früheren Angaben zu ihren Bezugspersonen zu vermuten, dass zwischen den beiden aktuell wohl kein religiöser

207 Bei einer CD erscheint die Lichtreflexion beim Fotografieren immer sehr unterschiedlich: hier sehr dunkel und in Lebensmetapher Kl. 7 (13) wiederum wesentlich heller (und freundlicher).

Austausch stattfindet. – Das Schöne, was Kerstin assoziiert und das, was sie so gerne mag, ist gleichzeitig für sie nicht unmittelbar erreichbar – so wie eine Seerose umgeben ist von Wasser und von daher leider so gut wie gar nicht zu pflücken.

Einen weiteren Vergleich für Gott sieht sie in dem anderen Element, dem Frosch. Dieser ist für sie mit der Erfahrung verknüpft, dieses Tier einzufangen, das sich aber nicht festhalten lässt, sondern schnell wieder entfernt, – um dann (kurz) bei jemand anderem zu sein.²⁰⁸ – Ganz offensichtlich empfindet Kerstin keine stetige Gottesbeziehung oder gar Gottesnähe. Vielmehr stellt sie sich eine Begegnung mit ‚ihm‘ als etwas sehr Flüchtliges, aber vermutlich etwas ebenso Schönes vor. Gott ist für das Mädchen – wie die Seerose – nicht ohne Weiteres verfügbar. Seine Gegenwart bei ihr erscheint mehr als glücklicher Zufall oder ‚froher Fang‘. ‚Er‘ begegnet ihr sowohl im Frohmut, in aller lebendigen Kreatur oder auch in anderen Menschen, die sich ihr in den Weg stellen bzw. in schwierigen Situationen, wo er vermutlich vor Schlimmerem bewahrt.

Diese Unverfügbarkeit bzw. die Distanz, die sie gegenüber Gott empfindet, wird auch in ihrer Positionierung erkennbar. – Wenn sie aber einen solchen Abstand empfindet sowie das Schöne und Lebendige in ihren letzten Gottesmetaphern als flüchtig bzw. als schwer erreichbar darstellt und gleichzeitig als einen Ort, den sie als ‚Nest‘ und als ‚Zuhause‘ bezeichnet, dann ist das m. E. mehr als die Einsicht in die Unverfügbarkeit des Glücks, sondern kann als ein starker Ausdruck von Sehnsucht nach einem solchen Ort interpretiert werden. – Dabei fallen möglicherweise der Wunsch nach der Wiederherstellung ihrer Familie und nach einer direkteren Beziehung zu dem, was sie mit Gott verbindet, zusammen.

Doch dafür, und das wird deutlich, fehlen ihr offensichtlich die notwendigen Strukturen. Weder mit den Eltern noch der Patentante oder in einer Gemeindegruppe, noch mit den zum Teil kirchlich sozialisierten (Annika, Sabrina), zum Teil religiös interessierten (Petra) Freundinnen scheint in erkennbarer Weise ein Austausch in dieser Richtung stattzufinden. – Was sie bräuchte, wäre eine Hilfestellung, eine Brücke zu bauen, um ihre Seerose zu erreichen oder auch nur ein Boot, in das sie steigen könnte oder den Mut, das Wasser selbst zu betreten.

208 Vielleicht, so eine Vermutung an dieser Stelle, resultiert diese Erfahrung auch mit aus den je kurzen Begegnungen mit ihrem Vater, der sie besucht und froh macht und dann aber wieder geht. (vgl. Lebenswelt Kl. 4 [10])

Schwarze Löcher (ebd.)

Auf die Erläuterung hin zur Bedeutung der ‚Schwarzen Löcher‘ (ohne Bild) und die Frage, ob es in Kerstins Leben so etwas auch gab, antwortet sie prompt: „Drei Stück; – und in einem bin ich gerade drin.“ Eins von den dreien sei „ein ganz tiefes, das nächste, äh, ein nicht ganz so tiefes, und das, wo ich jetzt drin bin, ist [...] eigentlich gar nicht so schlimm.“ Sie sei „schon ganz am Rand“ dieses Lochs, am ‚Rauskrabbeln‘ sozusagen. – Was ihr sonst geholfen habe, sei „einfach mit der Zeit“ gekommen, stöhnt sie – „ganz nor..., ganz langsam mit der Zeit kam das, ganz langsam bin ich plötzlich draußen gewesen, – ohne dass ich es mitgekriegt hab“. – Aber bei dem aktuellen Loch kriege sie es auf jeden Fall mit, das sei „ungefähr so in zwei Wochen“.

Aus so einem Loch wieder herauszufinden, hat für sie „vielleicht, vielleicht auch nicht“ etwas mit Gott zu tun. Sie überlegt und dann erzählt sie ohne gleich konkret zu werden: „Das ist so, ich bin reingelaufen, hab noch nichts mitgekriegt, und ungefähr ganz unten, da war es dann, hat es dann angefangen, richtig, also richtig angefangen. – Und da war ja dann, da war dann das Schlimmste. – Das waren zwei Löcher, die aneinanderhingen.“ – Nach einigen Erläuterungen auf ihrer Skizze (die leider nicht mehr vorhanden ist) fährt sie fort: „Das hier war, ähm, als Großmutter gestorben ist, – Da hat [sie] ganz, ganz doll Krebs gehabt und die Krankenschwestern, die haben das erst nach drei Jahren Krebs mitgekriegt überhaupt, – als sie keine Haare mehr auf dem Kopf hatte, da haben sie es erst mitgekriegt. Und dann an dem Tag der Beerdigung, da hab ich, da hat meine Cousine bei mir geschlafen. [...] – und dann hab ich es geschafft, aus dem, also runter zu fallen aus dem Hochbett.“ – Das sei das zweite Loch gewesen neben dem großen.

Sie bleibt dabei, dass es mit der Zeit komme, – „bei dem Loch ungefähr“, sie zeigt offenbar auf ein weiteres, „da hatte ich eine Nierenentzündung, das ging dann einfach ...“ – Sie sei dann trotz ärztlicher und elterlicher Vorschrift „einfach aus dem Bett gestiegen und bin im Zimmer rumgehüpft; [...] Ich denke, dass ich teilweise auch dadurch, dass ich das nicht mehr ausgehalten hab im Bett, richtig wieder weggekommen bin.“

Aber die Erfahrung von Psalmbetern, wie aus einem tiefen Loch zu Gott zu rufen, um Hilfe zu erwarten (– so beschreibt es I), kann sie nicht teilen und hat sie auch noch nicht ausprobiert.

Kerstin weiß offenbar, was es bedeutet, in einem Schwarzen Loch zu stecken; nicht nur aus Erinnerung, sondern auch aktuell. Sie weiß, dass sie bis an den Boden eines Schwarzen Lochs gekommen ist. Dort hat sie nicht die große Rettung erfahren. Sondern dort gab es für sie nur den Weg ins nächste Loch.

Kerstin muss den Verlust ihrer ‚Großmutter‘ insofern besonders schlimm erfahren haben, als sie erst im offensichtlichen Endstadium des Krebses davon erfahren hat. Es ist nicht unwahrscheinlich, denke ich, dass ihr die dreijährige(!) Krankheit und vor allem das abzusehende Sterben ihrer ‚Großmutter‘ so lang als möglich vorenthalten wurden; – möglicherweise, um das

Kind nicht unnötig bzw. zu früh damit zu belasten, aber vielleicht auch, weil die Eltern (trotz ihrer kirchlichen Sozialisation) selbst nicht damit umzugehen wussten. So jedenfalls ergibt es sich aus *Lebenswelt Kl. 3 (9,4)*, und auch hier erwähnt sie kein Gespräch mit ihrer Mutter oder dem Vater.

Entsprechend der Unverfügbarkeit einer expliziten religiösen Ressource bleibt ihr nur die Zeit, in der sie ‚an den Rand krabbelt‘ und die sozusagen langsam, aber sicher ihre Wunden heilt bzw. ihr darüber hinweg- (oder vorbei-?)sehen hilft (‚eigentlich gar nicht so schlimm‘). – Im Vergleich dazu wirkt es wie ein gewagter Schritt auf das Wasser, wenn Kerstin wider alle Vorschrift den Mut und die Kraft aufgebracht hat, ihr Krankenzimmer zu verlassen. – Doch diese Genesungsprozesse bringt sie nicht einfach auch mit Gott (in ihren Bildern gesprochen: der Seerose oder dem Frosch) in Verbindung. Aber sie überantwortet ihm auch in keiner Weise das Leid, von dem sie erzählt. – Ebenso fremd erscheint es ihr, die Situation im Schwarzen Loch im Horizont der Erfahrung oder gar der Sprache der Psalmbeter zu bewältigen. Offenbar hat sie in der Kirche oder in ihrer Familie bislang keinen solchen Zugang eröffnet bekommen.

In der Zusammenschau mit ihrer aktuellen *Gottesmetapher*, in deren Rahmen auch die *Schwarzen Löcher* thematisiert wurden, lässt sich sagen, dass Kerstin wohl mindestens eine Ahnung, wenn nicht gar eine treffende Vorstellung von ihrem ‚Gott‘ hat: dem schönen, aber un verfügbaren Ort ihrer Sehnsucht. – In dunklen Stunden steht sie offenbar allein an oder im Wasser und findet kaum einen sprachlichen oder irgendwie traditional vermittelten Zugang zu dem Grund, der ihr möglicherweise schon einmal Mut gemacht hatte, noch kann sie sich dies vorstellen. – Die Impulse, mit denen I Anknüpfungspunkte sucht an Ausdrücke, die Menschen im jüdisch-christlichen Kulturkreis von alters her geteilt haben, bleiben weitgehend ohne Resonanz.

Fragebogen Gebet (ebd.)

Beten bedeutet für Kerstin, zuerst ein Gefühl von Sicherheit zu bekommen. Sie könne Gott aber auch ihre eigenen Bitten und Wünsche mitteilen und ihm danken.

Entsprechend dem Sterben ihrer eigenen Oma fällt es ihr schwer, etwas zur Heilung in der fiktiven Szene zu sagen. Aber bei dem Opa schließt sie sich der Meinung an, die sowohl in der Medizin als auch in allem, was sonst an Mutmachendem und Tröstendem zur Genesung beiträgt, Gottes zuwendende Hilfe erkennt.

Ihre Gebetsanlässe sind wunschkonfiguriert (häufig). Sie betet aber auch manchmal als Ausdruck ihrer Freude. Seltener werden auch andere Situationen,

vor allem Angst, Sorgen und Kummer, zum Anlass dessen, was sie unter Gebet versteht. – Kirchliche Anlässe zum Gebet findet sie hingegen so gut wie nie; ebensowenig weil sie im Gebet ihr Leben als Ganzes thematisieren könnte.

Sofern Kerstin eine Gebetspraxis pflegt, dann ist diese nach wie vor von ihren Wünschen bestimmt. (vgl. *Gottesmetapher Kl. 3 [9,9]*) Selbst wenn es ihr wichtig erscheint, ein Gefühl von Sicherheit zu bekommen, so finden solche entsprechenden Anlässe viel weniger Ausdruck in einem Gebet. – Es ist allerdings auch nicht näher zu erkennen, was sie unter Gebet versteht bzw. wie sie es praktiziert. In den Gesprächen erfährt man davon ja nichts. Einflüsse kirchlicher Praxis (Gottesdienst, Händefalten) scheinen jedenfalls sehr gering.

Es bleibt allerdings im Blick auf ihre aktuelle *Gottesmetapher* (samt *Schwarzen Löchern*) unklar, inwiefern ihr Beten die Möglichkeit gibt, ihre Beziehung zu dem, was ihr Mut machen würde (und was sie für den fiktiven Opa hoffen ließe), in irgendeiner Weise zu versprachlichen und so einen Zugang zu ihrem Gott zu gewinnen. Gelänge ihr das, zeigte sie wahrscheinlich einen umfassenderen Lebensbezug in der letzten Frage.

Fragebögen Kl. 4 (10,9) und Kl. 5 (10,11)

(Diese beiden Fragebögen werden hier aufgrund ihrer zeitlichen Nähe zusammengefasst dargestellt.)

Medien. In diesen Fragebögen weist Kerstin eine relativ geringe Mediennutzung aus. Seltener als ein- bis zweimal pro Woche nutze sie Fernsehen und Computer. Das Internet oder den Chat habe sie noch nie genutzt. Etwa eine Stunde wöchentlich spiele sie am Computer, im ersten Bogen ‚meist alleine‘, im zweiten ‚meist mit anderen‘. Ihr liebstes Spiel heißt „Löwenzahn“. Eine Identifikationsfigur aus den Spielen gibt sie nicht an.

Erlebte Unterstützung. In beiden Bögen schätzt sie die Unterstützung durch ihre Eltern gleich hoch ein. Je nur einen kleinen Abstrich macht sie bei dem Item: ‚Mein(e) Vater/Mutter hält zu mir, auch wenn ich etwas Dummes angestellt habe.‘ Beim Vater schwächt sie einmal ihre Zustimmung zur Aussage, er sei immer für sie da, wenn sie ihn brauche, von ‚stimmt genau‘ auf die Grenze zu ‚stimmt eher‘ ab (nur im ersten Bogen).

Die nur in Kl. 5 erfragte Unterstützung durch ihre FreundInnen enthält lediglich die Einschränkung, es stimme ‚eher‘, dass sie mit ihr/ihm/ihnen über alles reden könne.

Bindung. In beiden Test erscheint Kerstin insgesamt überwiegend ‚sicher gebunden‘. – Allerdings enthält der erste Testbogen 10 und der zweite 13 (von je 35) Antworten, die weitgehend unsicher-ambivalent zu werten sind. In den meisten Fällen beziehen sich diese Antworten auf das Verhältnis zu anderen Kindern (Kl. 4: 5/11; Kl. 5: 9/11). – Die vier Antwortmöglichkeiten zum ersten Bild

(Spielplatzsituation, ein Projektionsfigur auf der Mauer liegend) werden in beiden Bögen allesamt unsicher gedeutet (z. B. sei sich das Mädchen auf der Mauer nicht sicher, ob die anderen sie mögen). Identisch sind auch 2 der 3 unsicheren Antwortmöglichkeiten unter dem Bild, wo sich zwei Mädchen gegenüberstehen: Eine habe etwas falsch gemacht und wisse jetzt gar nicht, was sie machen soll; sowie: Das eine Mädchen traue sich nicht zu zeigen, wie wütend sie der Streit mache.

In beiden Bögen fallen auch je 4 (von 10) Antwortmöglichkeiten zur Mutterbeziehung unsicher-ambivalent aus. Identisch sind die Antworten zum Bild des *weinenden* Mädchens, im Hintergrund die Mutter: Das Mädchen wisse nicht, was sie möchte; und: Es gebe schon mehrere Sachen, die das Mädchen schon mal traurig machten.

(Die folgenden Bereiche wurden nur in Kl. 5 erhoben.)

Selbstwertgefühl. Hier kann sie 2 von 9 Aussagen völlig zustimmen. Alle anderen nimmt sie jeweils leicht zurück (mit etwa einem Drittel aller möglichen Abwertungsgrade). Auffällig ist ihre Zustimmung (,stimmt eher“) zu folgendem Item: ,Manchmal komme ich mir ganz unwichtig vor‘.

Selbstwirksamkeitserwartung. Ihre Zustimmung zu allen diesen Aussagen, die die eigene Erwartung an die Problemlösungskompetenz widerspiegeln sollen, ist jeweils leicht eingeschränkt (,stimmt eher“).

Angsterleben. Etwa 20 von 50 Aussagen könnten auf eine unsichere Haltung in bestimmten Situationen hinweisen. Hervorzuheben sind neben den schulischen Ängsten, die mit Tests verbunden sind, ihre Zustimmung zu folgenden Sätzen (Auswahl): ,Manchmal muss ich mich sehr zusammennehmen, dass mir keiner etwas anmerkt‘, ,Ich muss häufig daran denken, was alles noch passieren könnte‘, ,Ich habe oft Angst, dass ich bei anderen einen schlechten Eindruck mache‘, ,Manchmal fühle ich mich wie verlassen, auch wenn ich mit anderen zusammen bin‘.

Bei vielen Aussagen schwankt Kerstin und setzt ihr Kreuz in die Mitte zwischen ,stimmt‘ und ,stimmt nicht‘ (Auswahl): ,Manchmal wünschte ich, dass mich keiner kennt‘, ,Kann abends lange nicht einschlafen, weil ich mir so viele Gedanken machen muss‘, ,Ich werde oft nervös‘, ,Oft möchte ich am liebsten ganz für mich allein sein‘, ,Manchmal ist mir ganz wirr im Kopf‘, ,Ich habe sehr oft Angst, dass ich nicht das Richtige tue‘, ,Ich möchte eigentlich anders sein, als ich mich gebe‘ und ,Ich mache mir zu viel Sorgen‘.

Persönlichkeit. Hier fallen Aussagen auf, in denen sich ihre (zum Teil schwankende) Zustimmung zu einem Gefühl der Hemmung oder Verwirrung gegenüber anderen ausdrückt. Zudem sei sie ungeduldig und werde schnell ärgerlich und wütend (mit Tür-Zuschlagen, zum Teil auch Dinge kaputtmachen); manchmal müsse sie jemanden ärgern (mit Schadenfreude). – Sie ziehe sich aber auch gern zurück und sei gern irgendwo ganz allein (beides schwankende Zustimmung).

Elektronische Medien haben für Kerstin anscheinend keine wichtige Bedeutung. Wie bisher zu erfahren war, verbringt sie ihre Freizeit eher draußen mit den Pferden. Den Motiven aus der Natur, die sie in ihre bisherigen *Gottesmetaphern* (Kl. 3 [9,9], Kl. 4 [10,8]) eingebracht hat, liegen sehr

wahrscheinlich direkte und keine medial vermittelten (Natur-)Erfahrungen zugrunde.

Von ihren Eltern meint sie in sehr hohem Maße Unterstützung zu erfahren. Auch die Bögen zum Bindungsverhalten zeigen ihnen gegenüber ein relativ sicheres Verhältnis, auch wenn ihr Vater zurzeit nicht bei der Familie zu wohnen scheint und der ‚Streit‘ zwischen den Eltern noch nicht beigelegt ist.²⁰⁹ In der Beziehung zur Mutter, der sie sich sonst so verbunden weiß und mit der sie über alles reden könne,²¹⁰ erfährt sie offensichtlich auch ambivalente Momente. Sie treten vor allem da zutage, wo es darum geht, sich gegenüber ihrer Mutter zu öffnen und ihr Befinden zu artikulieren.

Viel deutlicher kommt diese Art Hemmung bzw. Verunsicherung gegenüber anderen Kindern zum Ausdruck. Es scheint, als könne Kerstin ihren inneren Gefühlszustand nur schwer erfassen und von daher auch nicht frei aus sich herausgehen.

Diese leicht unsichere und sich zurücknehmende Tendenz zeichnet sich auch bei den Fragen zum Selbstkonzept, zum Angsterleben und anderen Persönlichkeitsmerkmalen ab. Dass sie viele Kreuze zwischen Ja und Nein setzt, zeigt natürlich auch, dass sie so viele Seiten an sich wahrnimmt und wahrscheinlich Situationen differenzieren möchte. Andererseits werden dadurch aber auch viele Momente ihrer Ängste, Unsicherheiten und Besorgnis sichtbar, die sie nur schwer äußern kann. Deshalb ‚bricht‘ dies – weil nicht anders kompensiert – wohl auch von Zeit zu Zeit in Formen offensiver oder verdeckter Aggression aus ihr heraus. Der andere Weg ist für sie, sich eher anzupassen („das Richtige tun“ und sich anders zu geben als sie „eigentlich“ sein will) oder (vermeidend?) den Rückzug zu suchen.

Klasse 5

Lebenswelt (11,6)

In dieser Schnipselcollage zur Lebenswelt gruppiert Kerstin zwei Kreise um den Punkt in der Mitte, der sie darstellt. Beide Kreise enthalten (bis auf das Reiten) Personen. Der innere enthält je auf einem goldenem Papier die Eltern und in Silber ihre beiden Geschwister, – jeweils im Gegenüber angeordnet. – Auf dem äußeren Kreis befinden sich die Großeltern und Freunde samt dem Reiten.

209 Vgl. Lebenswelt Kl. 4 (10) und die nachfolgende Lebensweltdarstellung Kl. 5 (11,6).

210 Vgl. Lebensweltdarstellungen Kl. 3 (9,4) und Kl. 4 (10).

Von ihrem engsten Familienkreis ist ihr die kleine zweijährige Schwester am wichtigsten. Hingegen fühlt sie sich gegenüber ihrem achtjährigen Bruder gespalten: „Ich *mag* ihn einfach nur, weil ich ihn *nicht* mag.“ Das widerspreche sich zwar, aber umkehren könne man es auch wieder nicht. Ihr Bruder ‚stänkere‘ immer so und dergleichen.

An ihrem Papa schätzt sie, dass er beim Reiten eher so sage „Ja, mach mal!“, wohingegen ihre Mama da „eher so *ängstlich*“ und vorsichtig sei. Zu ihr gehe sie aber auch lieber, wenn sie irgendein Problem habe und zu Papa, „wenn ich Mama über habe“.

Mit ihrem Opa könne sie toben und zur Omi morgens ins Bett kriechen; und E., die neue Frau ihres Großvatis, „die fragt überall *rein!* Kriegt alles raus, ohne dass man wirklich *viel* sagen muss [...], wenn man was ausgefressen hat! [...] Sie merkt, was los ist und dann ist das dann erledigt!“ Mit ihrem Großvati fährt sie „mit dem Rad irgendwohin und guckt die *Vögel* an und sowas! Wir machen dann Fotos und so“.

Mit ihren Freundinnen spiele sie nicht nur, sondern könne auch „alles Mögliche *bereden*“, und zwar mit jeder über einen spezifischen Bereich: mit Annika über Probleme zu Hause, mit Petra über den Fohlenhof und mit der dritten (wahrscheinlich Saskia) über Schule.

Gefragt nach ihren eigenen Stärken bzw. was sie an sich möge, spricht sie zuerst von ihren Schwächen. Sie spricht dabei wieder sehr leise, – davon, so empfindlich zu sein, „das ärgert mich manchmal, da weiß ich nicht mehr *wohin* mit mir!“. – Bei ihren Stärken denkt sie zuerst an ihre Pferde, die ihr vertrauen. Sonst fällt ihr nur noch ein, dass es ihr schwerfalle, Briefe zu beantworten.

Mit Zauberkraft würde sie den Streit mit einem Klassenkameraden beilegen und auch den zwischen ihren Eltern; „und lassen würde ich gerne, mein *Alter*. Ich würde nicht gerne zwölf werden!“ – Ein Grund dafür liegt wohl in der Versuchung zu rauchen. (Sie ist sehr schwer zu verstehen.) „Na, ich weiß nicht, ich mag das nicht (...) also über zwölf sein mag ich nicht. (sehr leise und unsicher)“. – Wenn man Kind bliebe, bräuchte man auch, „keine Wohnung zu suchen“. – „(Schweigen) Da muss man sich um viele Sachen nicht so kümmern!“ – Man müsse auch nichts entscheiden, ergänzt I; darauf Kerstin: „Das muss ich *so* schon genug!“. Ob es etwas anderes wäre, wenn sie ein Mann werden würde, fragt I. Darauf Kerstin: „Nein, das wäre *schrecklicher!*“ – Sie findet es aber auch „kein glückliches Gefühl“, sich als Frau zu entwickeln, wonach I sie gefragt hat. Das Gefühl, was sie hat, könne man nicht beschreiben.

Wie Kerstin mit ihrer Wut umgeht, ist nur bruchstückhaft zu verstehen („um den Hals von Papa“; „manchmal hilft es“; „da bin ich schon weggelaufen“ ...). Bei Traurigkeit gehe sie zu ihren Eltern oder zu E., der neuen Frau von ‚Großvati‘; bei Angst meist zur Mama. Mit ihren Freundinnen könne sie nur Bestimmtes bereden. – Wenn ‚schwere Fragen‘ kommen, „dann versuche ich die zu *vertreiben*, weil mich das *verrückt* macht!“ Aber das gelinge ihr eigentlich nicht. „Dann muss ich mich damit abfinden, dass ich sie *trotzdem* habe!“ Wenn sie zu jemandem hingehe, um es zu besprechen, dann „ist das [meistens] so, dass der das *auch* nicht weiß“.

Im Zusammenhang mit den Gottespunkten fragt I, ob Kerstin denke, dass ihr Leben auch irgendwo etwas mit Gott zu tun habe. – Den Worten von I ist zu

entnehmen, das Kerstin verunsichert ist, dann sagt sie selbst: „Ich weiß nicht. Ich kann es mir nicht *vorstellen!* ... Ich denke, Gott – also ich glaube, dass das durch Menschen halt ... – Dass es einen gibt, der das alles ..., also die *Vorstellungskraft* mehr ...“ – dass Gott unsichtbar sei und man ihn jetzt nicht fühlen kann, so drückt es I für sie aus, Kerstin bejaht das. – Daraufhin nimmt I die Zweifel von Kerstin auf und stellt ihnen das Vertrauen auf etwas Unbeweisbares, auf die ‚Quelle des Lebens‘, den ‚Urgrund‘ usw. gegenüber. Sie spricht aus der Sicht von Menschen, die das je nach Lebensphase spürten, wie sie jemand begleitet, die Zweifel spürten und dann wieder Fröhlichkeit und Gewissheit. – Kerstin kommentiert alles nur mit einem zustimmenden „Mmh.“ – I regt sie an, über diese Fragen einmal mit ihren Eltern, der Patentante oder den Freundinnen zu reden. – „Mmh. (zustimmend)“

Kerstin klebt ihren Gottespunkt erneut zwischen ihren ‚Großvati‘ und seine neue Frau E. Was das für sie bedeutet, erzählt sie zu leise, um es zu verstehen. Aus der Spiegelung von I (und Kerstins ‚Ja‘) wird aber deutlich, dass das Mädchen die Beziehung ihrer Großeltern als ein ‚kostbares Geschenk‘ ansieht.

Die Art und Weise, wie Kerstin die Personen ihres Lebenskreises anordnet, erinnert an die Anlage eines Dorfes oder einer Burg, deren Gebäude um einen zentralen Platz gruppiert sind. Das Mädchen in der Mitte und um sie herum verlaufen zwei Reihen von Personen, die ihr wichtig sind. Die Reihen wirken wie Wälle, die sie bergen und schützen sollen, aber auch einen guten, verlässlichen Ausgangspunkt bieten mögen.

Im Vergleich zu der gleichmäßigen und symmetrischen Anordnung sind die Menschen in Kerstins Lebenswelt mit unterschiedlichen Funktionen und mehrfach ambivalent besetzt. – So erscheint das Verhältnis zu ihrem Bruder eine Art existenzielle Hassliebe, ein Reibungspunkt zu sein, von dem sie aber auch nicht absehen kann.²¹¹ Auf dem Blatt steht er formal (silbernes Schnipsel, Position) mitnichten der kleinen Schwester nach. – Auch die Elternrollen sind ambivalent besetzt: Die Mutter wird eher vorsichtig und selbst ängstlich empfunden, wiewohl diese gleichzeitig den Anlaufpunkt bei Angst und Problemen darstelle. Der Vater bildet hier wahrscheinlich ein Gegenstück. Es bleibt aber unklar, ob sein ‚Ja, mach mal!‘ beim Reiten eher ermunternd oder mehr als ‚laissez-faire‘ zu deuten ist. – Ebenso unterschiedlich bieten die Großeltern einerseits einen Ort zum Kuscheln als auch die Möglichkeit, rauszugehen und die Welt zu

211 Möglicherweise geht der Streit auch häufiger von ihm aus (‚er stänkere immer so‘). Wenn nun demgegenüber ihre Wut aber nicht zutage tritt, was hier der Fall ist – dann besteht ihr scheinbar paradoxes Verhalten vermutlich darin, ihre Abneigung und Aggression in Zuwendung umzuformen. (– Eine Tendenz zu unterwürfigem Verhalten bleibt für mich im Rahmen psychologischer Spekulation. Diese würde aber mit dem kaum sichtbaren Selbstwertgefühl korrespondieren.)

entdecken. E., die neue Frau von ‚Großvati‘, vereint – wie in einem Beichtstuhl – gleichzeitig die Elemente von Offenlegung (‚kriegt alles raus‘) und so etwas wie Vergebung von Schuld (‚ist dann erledigt‘). Die Beziehung zwischen ihr (E.) und dem ‚Großvati‘ betrachtet sie als etwas ganz besonderes. Hier ist für Kerstin, wenn überhaupt, Gott am ehesten in irgendeiner Weise anwesend.

Auch Kerstins Freundinnen decken ihrer Auskunft nach wichtige Bereiche ihres Lebens ab (Familie, Pferde, Schule). – Das Beziehungsgefüge, in dem sich Kerstin bewegt, scheint hinsichtlich der Großeltern und Freundinnen teilweise dynamischer zu sein, als es die Anordnung der Papierstücke zeigt. Die ambivalent-unsicheren Elemente, wie sie in den *Fragebögen Kl. 4/5 (10,9/10,11)* besonders im Verhältnis zu anderen Kindern zutage getreten sind, sind hier weniger zu erkennen – vielleicht deshalb, weil sie hier ihre engeren Bezugspersonen vor Augen, bei denen sie trotz der Ambivalenzen mehr Sicherheit empfindet als bei anderen.

Deutlicher drückt sich ihre Verunsicherung in der Beziehung zu sich selbst aus. Eine Rückmeldung über ihre Stärken kann Kerstin nur im Blick auf ihre Pferde geben, – sonst empfindet sie sich übersensibel und teilweise fehl am Platz mit ihren Gefühlen. Hier spiegeln sich die problematischen Facetten ihres Selbstkonzepts bzw. ihres Persönlichkeitsbildes wider, wie es in den *Fragebögen (s. o.)* abzeichnete. – Es fällt ihr schwer, ihre emotionale Lage hinsichtlich ihres Erwachsenwerdens zu klären. Sie verspürt schon mit elfeinhalb Jahren einen hohen Verantwortungsdruck und antizipiert Probleme, die eigentlich noch weit vor ihr liegen müssten. – Bei weiter auswärts arbeitenden Eltern und zwei kleinen Geschwistern übernimmt sie als große Schwester sicherlich eine enorme Verantwortung.²¹² (Vielleicht hat sie das in der Beziehung zu ihrem kleinen Bruder am deutlichsten erfahren.) Sie sieht auch mit wachsendem Alter keine stärkere Emanzipation, sondern eine weitere Einschränkung ihrer Freiräume. Die Wohnungssuche ist offensichtlich nur *pars pro toto* für die Strukturen, in die sie sich hingestellt und die sie auf sich zukommen sieht.²¹³

In dem ganzen zweiten Gesprächsteil wirkt sie, nach den Angaben im Transkript, verhalten und unsicher. Zwar zeigt Kerstin, dass sie sich wie in einem Ornament von ihr wichtigen Menschen umgeben sieht, doch in

212 Das ist auch der Eindruck ihrer Klassenlehrerin, wie aus einem Gespräch mit ihr hervorgeht. Es ist allerdings nicht klar, wie lang die Mutter mit der kleinen Schwester zu Hause geblieben ist.

213 Dazu gehört in dieser Zeit sicherlich auch die Entscheidung über den Fortgang ihres Bildungsweges.

tiefergehenden Lebensfragen, zu denen auch das Erwachsenwerden und damit verbundene Gefühlslagen gehören können, bleibt sie wie schon in den Klassen 3 und 4 mit sich allein.²¹⁴ Noch immer hat sie dafür keine echten Gesprächspartner; am ehesten scheint noch E., ‚Großvatis‘ neue Frau einen Zugang zu ihrer Stiefenkelin zu finden. – Sonst bleiben Kerstin keine anderen Möglichkeiten als die Verdrängung, die ihr nach eigenen Angaben nicht einmal gelingt, oder bei Wut wegzulaufen, wenn ihr ihre Eltern nicht helfen können.

Eine noch stärkere Verunsicherung tritt in Bezug auf die Gottesfrage zutage. So unbefangen wie in ihrer letzten *Gottesmetapher* (Kl. 4 [10,8]) kann sie nicht mehr über ihre Vorstellungen, und was sie damit verbindet, sprechen. Sie fühlt aber in Bezug auf Gott auch nichts. – Die religiösen Sprachhilfen, die I ihr anbietet, kann sich Kerstin nur mit einem wohlwollenden, aber wahrscheinlich verständnislosen ‚Mmh‘ anhören. – Noch am ehesten in der neuen Beziehung ihres ‚Großvatis‘, in der Liebe zwischen ihm und E., vielleicht in E. selbst, ahnt sie möglicherweise etwas von einem vorausliegenden, unverfügbaren Glück, von dem ein Bereich ihrer Lebenswelt betroffen (‚beschenkt‘) wurde.

So harmonisch Kerstins Sozialstrukturen in ihrer Darstellung auch erscheinen mögen, so wenig Zugang bieten sie ihr zu dem Ort, an dem sie vielleicht Antwort auf ihre mit wachsendem Alter tiefergehenden Lebensfragen und -probleme finden könnte, und zu dem ‚Grund‘, der diese(s) Fragen in ihr auslöst. – Das Gefühl zunehmender Strukturierung einerseits, der sie sich am liebsten entziehen würde, wie auch der Resonanzlosigkeit andererseits, lassen – zumindest auf einer sich aufs Leben als Ganzes beziehenden Ebene – den Eindruck einer Krise entstehen.

Lebensmetapher (11,8/11,11)

(Der Bau der Metapher und das dazugehörige Gespräch lagen aus organisatorischen Gründen etwa acht bis zehn Wochen auseinander!)

Kerstin meint, sie „sollte was bauen, was ich mir irgendwie oder irgendwas, was ich mir unter Gott vorstelle oder so“. – Als ihr I die Aufgabenstellung (‚Mein Leben ...‘) noch einmal erklärt, sagt sie: „Ich hab eigentlich nur zusammengebaut, also, was ich gut fand.“ – Auf dem Foto kann man viel frisches Grünzeug erkennen, eine kleine Kipplore, Scherben und als Untergrund CDs.

214 Vgl. Lebenswelt Kl. 3 [9,4] und Kl. 4 [10] sowie Schwarze Löcher ebd. [10,8].

Auf einer CD hat sie neben einem Schlüssel eine ganze Menge Kleinkram zusammengestellt. – „Einfach immer nur rauf damit.“

Die Muscheln könnten bedeuten, dass sie gern mal den Strand entlangreiten möchte. – Das Blau der Scherbe sei ihre Lieblingsfarbe und was die kleine Kipplore zu bedeuten habe, wisse sie auch nicht. – Auf der einen Seite taucht wieder die trockene Blüte (von ihrer letzten *Gottesmetapher*) auf, in die sie diesmal einen kleinen Teddy gesetzt hat, dem sie allerdings keine Bedeutung abgewinnen kann. Die Blume „war einfach nur schön“. Die Kugeln stünden für Weihnachten.²¹⁵

Alte Schlüssel möge sie gern. – (Was sie damit auf- oder zuschließen wolle?) – „Ja, dass man was aufschließen kann, ich krieg mein Tagebuch nicht mehr auf.“ Da sei ein richtiges Schloss dran. – Vielleicht wolle sie ja auch mal ihr Zimmer abschließen, damit die kleinen Geschwister nicht immer reindrängelten, fragt I, die kleinen seien ja mal niedlich und auch wieder nervig. – „L. [Name des Bruders] niedlich? [...] Nee, nun gar nicht“; aber ihre kleine Schwester schon. – Auf die Idee, etwas abzuschließen, reagiert sie verhalten zustimmend: immer nur „Hm.“

Die Früchte und Blätter lägen einfach nur so da, „damit man die CDs nicht so sieht“. – Die Glasscherbe sei schön gewesen, sehe ein bisschen aus wie „Berg, hügelig und so“. Sie stimmt zu („Hm.“), das solle das Schöne in ihrem Leben symbolisieren. Die Ponys empfinde sie besonders schön. – Im anschließenden Gesprächsabschnitt geht es darum, dass der Fohlenhof verkauft werden soll und einige Tiere in den Zoo (zurück?) kommen sollen. Kerstin weiß noch nicht, wie es mit dem Reiten weitergehen soll. Sie hat aber die Hoffnung, dass die Familie von einem ‚Ponymädchen‘ noch Pferde kauft und sie dann dort für ein Pferd sorgen und es reiten kann.

Die weiteren Teile ihrer Collage tragen keine Bedeutung. Außer die Nusschale: Sie erinnert sie an das Nüssepflücken bei Freunden der Familie, denen ein Haus mit Garten überlassen ist, dafür dass sie sich um die Pferde des Besitzers kümmern, – „da können sie sich bedienen“. – Als Kerstin gefragt wird, woher ihr Leben Kraft, Hoffnung und Zuversicht bekommt, dass es weiter gehe, antwortet sie: „Vom Land, dass wir aus der Stadt rausziehen. – Ich mag die Stadt nicht.“ Das sei aber nicht spruchreif: „Auf keinen Fall, wir werden nicht rausziehen.“ Das Mädchen erzählt, wie seine Eltern jeden Tag zur Arbeit pendeln und R., die Stadt, wo sie jetzt wohnen, liegt wohl genau zwischen beiden Arbeitsplätzen. Wenn die Eltern auf Arbeit sind, dann sei sie mit ihrem Bruder allein zu Haus, sie seien schon ziemlich selbstständig. Die kleine Schwester ist währenddessen im Kindergarten aufgehoben. – Sie könnten zwar nicht aufs Land ziehen, aber sie fahren regelmäßig raus, „dann ist das ja auch geklärt“.

Im Vergleich mit den früheren Aufgabenstellungen („Gott ist wie ...“) findet sie, das „ist eigentlich das Gleiche“, denn „man nimmt eigentlich immer das, was einem gefällt und das baut man dann irgendwie zusammen“. (Wo aber der inhaltliche Zusammenhang liege?) Kerstin überlegt eine Weile und sagt dann: „Ich, [...] – warum nicht? [...] Das ist doch beides meins.“ – Sie erinnert sich noch an die letzte Schnipselcollage (*Lebenswelt* [11,6]) und meint, aber irgendwann mal etwas mit einem „Kugelgestell“ gebaut zu haben. Sie ist sich ganz sicher, kann

215 Der Bau war im Mai, das Gespräch im August.

sich sonst an nichts erinnern und meint, dann hätte sie das eben danach (nach der Untersuchung) allein (für sich) gemacht.

Kerstins Lebensmetapher wirkt, besonders gegenüber ihren früheren Werken (den Gottesmetaphern), relativ üppig ausgestaltet, wie ein dichter, etwas verwilderter Künstlergarten, in dem sich so allerhand Brauchbares, Schönes, Erinnerndes und Vergessenes angesammelt hat. Wäre dem so, dann müsste man in diesem etwas undurchschaubaren Garten sicher aufpassen, sich nicht an manchen Gegenständen (besonders den Glasscherben) zu verletzen. – Kerstin meint, wieder intuitiv zusammengetragen und -gebaut zu haben, was sie gut fand. – Dass sie im Gespräch kaum einen konkreten Bezug herstellen kann zu den einzelnen Teilen liegt sicherlich auch an dem Abstand zwischen Bau und Gespräch.

Aus ihrer letzten *Gottesmetapher* (Kl. 4 [10,8]) taucht die trockene Blüte (und die CD als Untergrund) wieder auf und der Gedanke der Schönheit, der mit der Natur verbunden ist. – Schon wie am Anfang (vgl. *Lebensweg* Kl. 3 [9,1]) sieht sie ihr ideales ‚Zuhause‘ nicht in der Stadt, sondern noch immer auf dem Land. Diese Vorstellung gibt ihrem Leben Kraft, Hoffnung und Zuversicht, obwohl oder gerade weil er nur so etwas wie ein Traum ist. Hier hat m. E. auch die Erinnerung an den (vermutlich großen) Garten der Freunde, in dem man sich ‚einfach bedienen‘ könne, ihren Ort, dazu die Pferde. – Der Ritt am Meeresstrand, den sie bei der Muschel assoziiert, ist für Kerstin wahrscheinlich mit einem außergewöhnlichen Freiheitsgefühl verbunden.

Bei der Lage ihres Reiterhofes ist ein solcher Ausritt aber relativ unwahrscheinlich. Dazu kommt die unausweichliche Sorge um die Zukunft ihres Fohlenhofes, wenngleich sie die Hoffnung für sich und ein Pferd nicht aufgegeben hat. – Sie wird auch, solange sie noch zuhause lebt, nicht aufs Land ziehen können. Die Arbeitssituation der Eltern bedeutet für sie (und ihre Geschwister), sich in bestimmte Strukturen zu fügen bzw. stärker auf sich allein gestellt zu sein und mehr eigene Verantwortung zu übernehmen.

Einen interessanten, neuen Aspekt finde ich in diesem Gespräch noch in der Tatsache, dass Kerstin Tagebuch schreibt. Das findet bislang noch keine Erwähnung. Es ist anzunehmen, dass ihr diese Praxis – über die man hier nichts weiter erfährt, als dass sie einen sehr persönlichen (möglicherweise sogar geheimen) Bereich darstellt – die einzige Möglichkeit bietet, in gewisser Hinsicht reflektiv wenigstens mit sich selbst ins Gespräch zu kommen (ihren Geschichten, den traurigen und den schönen

Erfahrungen, ihren Wünschen und vielleicht auch ihren schweren Fragen). Inwiefern hier auch ihre wichtigen Lebensfragen thematisiert werden, für die sie sonst keinen Ansprechpartner findet, bleibt ungewiss. – Wenn auch kein Kausalzusammenhang zu vermuten ist, so nehme ich den verlorenen Schlüssel für dieses Tagebuch und die Tatsache, dass sie es (gerade) nicht aufschließen kann, als ein Bild dafür, dass das Gespräch mit I noch immer den Eindruck vermittelt, sie könne sich ihrer Gesprächspartnerin nicht so leicht öffnen (besonders in emotionaler Hinsicht). Andererseits kann sie auch deren Impulse kaum aufnehmen bzw. gar diskutieren.

Bei der Deutung eines Zusammenhangs zwischen Lebens- und Gottesmetapher sieht sie sich als einzige Brücke, aber nicht das, was ihr bzw. ihrem Leben vorausliegt.

Schwarze Löcher (ebd.)

(Ohne Bild) Kerstin wählt ein kleineres Loch für einen vergangenen Streit mit den Eltern (oder der Eltern untereinander)²¹⁶. Ein größeres Loch steht für den befürchteten Verlust des Fohlenhofes und von Pferd Frido.

Ob sie das Gefühl habe, dass jemand die Situation im Loch mit ihr teile, fragt I in Bezug auf das kleinere Loch (Streit). – „Nee, ich wart immer nur, dass es zu Ende [ist], [...] dass sie sich dann irgendwie wieder vertragen“, darauf vertraut sie. Und die Frage, ob sie sich sicher sei, dass es nachher wieder gutgehe, bejaht sie mehrfach.

Bei dem größeren Loch (Fohlenhof), „weiß ich nicht, wie lange das dauert, kann sein, dass es schnell weggeht, kann sein, dass es fünf Jahre dauert“. Da fühlt sie sich aber nicht allein drin, sondern mit allen anderen, die das auch betrifft, – ihre Eltern insofern, als sie dann zu Hause „wahrscheinlich viel rumhängen“. Eine andere Reitmöglichkeit sei „nicht bezahlbar“.

Nachdem I ihr erzählt hat, dass manche Menschen das Gefühl hätten, Gott begleite sie in dem Loch, andere wiederum lehnten das ab, fragt sie Kerstin, wie sie es empfinde. – „Weiß ich nicht, mal so, mal so.“ Sie bejaht, manchmal habe sie das Gefühl, Gott sei mit dabei, dann sei er wieder ganz weit weg. – I versucht, Kerstins Empfindung wertzuschätzen und in den Horizont biblischer Erfahrung der Gottverlassenheit zu stellen (Jesus am Kreuz; Psalmbeter). Wahrscheinlich könnten das ihre Eltern und andere Erwachsene bestätigen (sie schließt sich ein), dass es in Bezug auf Gott Phasen des Zweifelns gebe im Leben und das Gefühl durchgehender Sicherheit. – Kerstin quittiert dieses Reden mit einem fortwährenden zustimmenden „Hm“.

216 Das geht aus dem Transkript nicht eindeutig hervor. Sie ist offensichtlich schwer zu verstehen.

Ich nehme an, bei dem Streit handelt es sich um den zwischen den Eltern. Die einzige Bewältigungsmöglichkeit, die sie sieht, ist zu warten, – eben die Zeit vergehen zu lassen und ihrer (unbestimmten) Hoffnung auf einen guten Ausgang zu vertrauen. (vgl. *Gottesmetapher Kl. 4 [10,8]*) – Ähnliches bleibt ihr auch in Bezug auf den Fohlenhof. Außer mit den unmittelbar Betroffenen sieht sie hier wie da keine Möglichkeit, ihre Situation in dem Loch mit jemanden zu teilen. Dazu geraten ihre Eltern auch an finanzielle Grenzen.

Ihre Unsicherheit und ihre Zweifel bezüglich der Gottesfrage sind geblieben. Ihre Gefühle sind dahingehend ambivalent. – Das Angebot von I, Kerstins Erfahrung in die anderer (/aller) Menschen aufnehmen zu lassen, kann sie nur wieder mit Zustimmung anhören, aber wahrscheinlich nicht wirklich auf sich beziehen.

Im Blick auf die aktuelle Untersuchung scheint Kerstins Leben mehr denn je von äußerlichen Notwendigkeiten bestimmt. – Die Freiheit, die ihr bleibt, ist, mit der Zeit zu hoffen und von den schönen Vorstellungen eines freien Landlebens (oder dem Ritt am Strand) zu träumen. – Was der Grund ihres Hoffens und Bangens ist, bleibt ihr unzugänglich.

Kerstins Collage ist (ähnlich wie das verschlossene Tagebuch) insofern als Sinnbild für ihr Leben zu betrachten, als dieser reich gefüllte ‚Garten‘²¹⁷ kaum für sich und andere wirklich erschlossen oder besser: *ergründet* werden kann. Liegen auch einige wenige Einblicke offen, so vermag sie aber weder allein noch mit Anderen tiefer einzudringen.

Fragebogen (ebd.)

Semantisches Differenzial. Das Wort ‚Mutter‘ ist für Kerstin häufig mit Höchstwerten besetzt: So bei der Fürsorglichkeit, der Aktivität, der Sicherheit, die sie bietet, und bei der Nähe und Gerechtigkeit. – Das Wort ‚Vater‘ hingegen bewertet sie in den Punkten ‚mächtig‘, ‚fürsorglich‘, ‚vergebend‘, ‚aktiv‘ und ‚geduldig‘ geringer. Insgesamt aber verlaufen die Eltern parallel. Lediglich hinsichtlich der Geduld erscheint die Mutter wesentlich geduldiger als der Vater.

Bei ‚Gott‘ assoziiert Kerstin (wie bei der Mutter) äußerste Fürsorglichkeit, ebensoviel Gerechtigkeit und sogar noch mehr Vergebungsbereitschaft. – In den restlichen Punkten ist kein Ausschlag zu erkennen (‚weder/noch‘ oder ‚teils/teils‘).

Beten. Am wichtigsten sei beim Beten, ein Gefühl von Sicherheit zu bekommen. Wichtig auch die Stille, Bitten und Wünsche sowie – etwas weniger – mit Gott über alles zu sprechen.

217 Dies ist meine eigene (an Kerstins ‚Landleben‘ angelehnte) Assoziation; einen Titel nennt Kerstin selbst nicht.

Zur Heilung der Oma fällt es ihr selbst in einer anderen Rolle schwer, etwas zu sagen.

Gebetsanlässe sind für sie selten, dann aber sehr vielfältig, – am ehesten, wenn sie sich etwas wünscht. Nie bete sie vor dem Essen oder um ihr ganzes Leben mit Gott zu besprechen.

Einflüsse. Kerstin empfindet, dass Bücher ihre Vorstellungen von Gott, Religion und Glauben ‚stark‘ beeinflusst haben. Dann folgt auf einer Linie zwischen ‚stark‘ und ‚etwas‘ der Einfluss ihrer Eltern und Großeltern sowie ‚andere Personen‘. ‚Etwas‘ sieht sie sich auch von der ‚Gemeindegruppe‘ bestimmt. – Gar keinen Einfluss in diese Richtung haben ihrer Ansicht nach irgendein Unterricht, das Fernsehen oder FreundInnen.

Aussagen der Bibel über Gott. Wichtig erscheint ihr hier Gottes Vergebungsbereitschaft, dass er Kraft, Mut und Geborgenheit gebe und die Menschen zum Guten beeinflusse; weniger seine Macht und Weltregierung sowie sein Mitleiden.

Der Fragebogen bestätigt m. E. den Eindruck, dass Kerstin – trotz der Probleme der Eltern untereinander und des Auszugs des Vaters²¹⁸ – zu beiden eine enge Bindung empfindet, wenn auch zum Vater etwas geringer.

Kerstin lässt im Blick auf Gott durchaus Punkte erkennen, die zeigen, dass sie um Aspekte weiß, die in ihrer Vorstellung und in einer Beziehung zu ihm wichtig sein könnten: Sie assoziiert Gottes äußerste Fürsorglichkeit und Gerechtigkeit, schätzt die Aussage seiner Vergebungsbereitschaft ebenso wie, dass er Kraft, Mut und Geborgenheit gebe und es im Gebet wichtig sei, Sicherheit zu erfahren. – Die Punkte, bei denen sie ihr Kreuz in die Mitte setzt, könnten sowohl eine Ablehnung bestimmter Attribute in Bezug auf Gott bedeuten (weder/noch) als auch eine Zustimmung zu beiden Polen der Aussagen (teils/teils).

Welcher Art ist aber der starke bis mittelstarke Einfluss, den ihrer Ansicht nach Bücher, Eltern und Großeltern, wie auch die Gemeindegruppe auf sie in religiösen Dingen ausüben (bzw. ausgeübt haben), wenn sie so kaum gesprächsfähig erscheint in dieser Hinsicht, zumindest gegenwärtig? (s. o.) In welcher Beziehung sieht sie ihre Glaubens- und Gottesvorstellungen von diesen Personen bestimmt, wenn sie angesichts der tiefergehenden Fragen (Zweifel) und Probleme in ihrem Leben gegenwärtig weder Gesprächsmöglichkeiten in ihrem sozialen Umfeld finden noch Anlässe zu einer (wie auch immer gearteten) Kommunikation²¹⁹ mit Gott wahrnehmen kann?

218 Es ist unklar, ob der Vater inzwischen wieder bei der Familie lebt.

219 Sie sagt später selbst von sich, „vielleicht bete ich“ – es komme wahrscheinlich nur darauf an, wie man Beten auslege. (vgl. Fragebogen Kl. 9 [15,8])

Vermutlich erhebt dieser Fragebogen Kerstins Halbwissen (oder: halb Wünschen und halb Erfahrung?) von religiösen Ressourcen, das sie ob ihrer Unsicherheit in diesem Bereich nicht selbst im Gespräch mit I zur Sprache bringen kann – sondern bestenfalls das Reden von I mit einem zustimmenden ‚Hm‘ wie mit einem Kreuz (im Fragebogen) bejaht. – Mehr als dieses Halbwissen, nämlich religiöse Redemöglichkeit und Glaubenspraxis, vermag ihr offensichtlich weder ihr personales Umfeld zu vermitteln noch findet sie anderweitig eine Erweiterung dieses Horizontes.

Klasse 6

Lebenswelt (12,3)

Kerstin gestaltet ein Blatt, auf dem zwei Bilder von Pferden ins Auge fallen, dazu der Fohlenhof und darüber ihre Familie samt nahen Verwandten. Ringsherum hat sie lauter Namen von Freunden und Pferden notiert. (Zu diesem Gespräch existiert kein wörtliches Transkript, sondern lediglich ein Gesprächsprotokoll.)

Sie beginnt, über ihre Familie zu erzählen: Ihren Papa kann sie betteln, auf dem Fohlenhof etwas zu erreichen, z.B. durch Überreden. Ihre Mutter ist dafür da, dass sie nicht in der Schule essen müsse. (Zusammenhang ist nicht ganz klar.) Die kleine Schwester findet sie niedlich und mit ihr kann sie toben. Ihr kleiner Bruder gehört i.E. auch zur Familie dazu; an ihm lässt sie ihre Wut aus. – Sonst könne sie bei Wut ja leider nicht einfach laut sein oder etwas kaputt machen, erzählt sie später im Gespräch. Sie zieht sich also zurück. Bei Traurigkeit kann sie nur manchmal etwas erzählen.

Wichtig sind ihr weiterhin die Pflege und das Reiten der Pferde (unanonymisierte Namen auf dem Blatt). Die Situation auf dem Fohlenhof ist mittlerweile besser geworden, für die Ponys und auch für Kerstin selbst. Denn der Hof hat neue Pächter (drei Turnierreiter) gefunden. – Sie mag es offenbar, aus der Stadt rauszukommen. Dort auf dem Land bei den Tieren (Schafe, Gänse) findet sie es irgendwie ‚friedlich‘.

Außerdem sind ihr ihre Paten wichtig. Allerdings mache sie nur selten etwas mit ihnen, weil sie weit weg wohnen (Patentante A. in Finnland samt Kindern V., J. und K.; Patenonkel M. in Prag) Sie steht aber in Briefkontakt mit ihnen und zu Silvester treffe sie auch die Familie der Patentante. – Die Geige spielt keine besonders wichtige Rolle. (Immerhin hat sie noch ein Mal Unterricht pro Woche und noch ein Mal Orchesterprobe.)

Auf die Frage, was in ihrem Leben festgehalten werden müsste, meint sie, dass das Leben sich auch mal ändern müsse. Es soll also nichts festgehalten werden. – Ändern würde sie gern, dass Mephi (ihr Lieblingspferd) wiederkomme. – Auf die Frage, worauf sie stolz sei, sagt sie, dass sie das nicht wisse. – Unzufrieden ist sie mit sich, dass sie immer Geld ‚verschlampe‘. – Auch mit der Schule ist sie momentan wohl nicht so zufrieden. (Englisch sei ‚bekloppt‘, weil sie mit der Unterrichtsform nicht klarkomme. Die Lehrerin erzähle zu viel und man müsse lang zuhören.)

Kerstins Blatt ist (ähnlich ihrer letzten Darstellung der *Lebenswelt Kl. 5 [11,6]*) voller Menschen und Tiere, von denen sie sich umgeben fühlt. In ihrer engeren Familie²²⁰ ist nach wie vor die Beziehung zu ihrem kleineren Bruder auffällig, der für sie offensichtlich das einzige Ventil darstellt, ihre (wie auch immer begründete) Wut auszulassen, um sich nicht zurückzuziehen (weglaufen). Gleichzeitig empfindet Kerstin eine Art Hemmung, ihren Affekt auf Gegenstände zu richten oder auch nur laut zu machen.²²¹ – Es fragt sich nur, wie sich dann ihre Wut gegenüber ihrem Bruder artikuliert.

Das Reiten ist nach wie vor mit der schönen Vorstellung und Empfindung verbunden, aus der Stadt herauszukommen. Was man den Notizen zur ihrer Assoziation eines ‚friedlichen‘ Landlebens entnehmen kann, erinnert ihre Zusammenstellung der Tiere und des Friedens fast an biblische (z. T. eschatologische) Bilder.²²²

Zu ihren Paten (bzw. auch den Kindern) hält sie Briefkontakt aufrecht. Ob sie sich auf diesem Wege (oder wenn sie sich einmal treffen) auch im Sinne einer geistlichen Patenschaft über lebensrelevante Themen austauschen, bleibt unerwähnt.

Änderungen im Leben steht sie scheinbar sehr offen, ja fast erwartungsvoll gegenüber. Bei dem Problem mit dem Verkauf des Fohlenhofes hat sich ja auch einiges für sie zum Guten verändert, dem sie noch vor etwa fünf Monaten eher bangend, aber nicht ohne Hoffnung, entgegensah.

Hinsichtlich einer positiven Selbsteinschätzung fällt ihr nichts ein, sondern nur wieder etwas Negatives, was ihren Umgang mit Geld betrifft (welches ihr vielleicht nicht so wichtig erscheint). – Es steht für mich erneut die gleiche Frage im Raum, ob sie sich denn bei der Fülle ihrer sozialen Beziehungen (wie sie in ihrer Darstellung erscheinen) nicht ein ausgewogeneres, reflektierteres Urteil über sich selbst bilden kann. (vgl. auch *Lebenswelt Kl. 5 [11,6]*) Ermöglichen ihr diese Kontakte denn kaum einen positiven Zugang zu sich selbst

220 Die Frage, ob die Eltern jetzt wieder zusammenwohnen, wurde bislang nicht wieder angesprochen. Ihrer Darstellung und den Informationen aus dem Forschungsprotokoll zufolge (Teamsitzung acht Monate nach dieser Untersuchung, also am Ende von Kerstins 6. Klasse) sei der Vater wieder zurückgekommen.

221 Schon im Fragebogen Kl. 5 (10,11) wurden solche Affekte dokumentiert, die sich in spontanen Handlungen ‚entladen‘. – Ohne eine psychologische Beurteilung abgeben zu wollen, meine ich, dass aggressive emotionale Elemente – konstruktiv umgesetzt (!) – durchaus auch einen wichtigen Beitrag zur Selbstartikulation darstellen können, gerade was die eigene stimmliche Darstellung betrifft. – Aber genau in diesem Punkt wird m. E. Kerstins Unsicherheit und innere Verslossenheit offensichtlich.

222 Z. B. Jes. 65,25 oder auch die traditionelle (nicht aus den Evangelien stammende) Darstellung der Tiere an der Krippe Jesu.

und möglicherweise auch zu ihren problembehafteten Fragen und Gefühlen, die gerade auch gegenüber ihrem Bruder nahezu dichotom erscheinen?

Klasse 7

Lebensmetapher (13)

Kerstin habe wieder einfach ‚drauflosgebaut‘ und ‚draufgetan‘. Unterlage bildet eine CD, darauf etwas Weiches, Watteartiges und eine Art Graswolle. Darauf stellt sie einen kleinen blumenförmigen Untersetzer mit einer Kugel drauf und einer Linse (Lupe). Ein Turnschuh-Schlüsselanhänger, ein Schlüssel, ein trockenes Blatt sowie eine Schachtel Streichhölzer füllen den restlichen Platz aus. Ein Streichholz steckt in der Mitte und brennt.

Die Verbindung (Ähnlichkeit) zwischen dem Turnschuh und was in ihrem Leben wichtig ist, sei der „Fohlenhofeinsauschuh“. Kerstin bejaht, es laufe da jetzt ganz gut. Der verzweifelten Umstände von vor reichlich einem Jahr kann sie sich kaum mehr entsinnen: „Was war denn da?“ – „Ach so“, sagt sie, als I sie an ihre damalige Situation erinnert. Für sie gehört das jetzt der Vergangenheit an.

Das Tablett „war nur ein Lückenfüller“; und zur Streichholzschachtel fällt ihr was mit ‚Kokeln‘ ein. (Sie ist nicht genau zu verstehen.) Was sie am Kokeln schön findet, ist, beispielsweise ein Streichholz am glimmenden Docht zu entzünden. Auf ihrer Gestaltung hat sie das eben nur mal angezündet, „weil es ja sonst langweilig ist“. – Als I versucht, den Moment des Anzündens metaphorisch zu deuten und fragt, ob Kerstin auch solche Situationen kenne, wo man erst mal ‚gelangweilt, trübsinnig oder gleichgültig‘ sei und dann auf einmal komme irgendwas, was diesen Zustand plötzlich verändere, sagt sie nur „Nee“ und schüttelt mit dem Kopf.

Zum Schlüssel (nur auf einem anderen Bild zu erkennen) fällt ihr auch nur ein, dass sie den „gar nicht zum Schließen“ hingelegt habe, sondern „ich glaub einfach nur, weil ich meinen Schlüssel andauernd verliere“. – An der Kugel findet sie die Farbe komisch, weil man sich die nicht angucken könne, aber mit der Lupe „da guckt man einfach irgendwie tiefer rein.“ – Einen weiteren Versuch, an dieser Stelle irgendeinen Bezug zu Kerstins Leben herzustellen, kann sie nicht nachvollziehen. ‚So ein Vergrößerungsglas innerlich aufzulegen‘, wie I es formuliert, macht sie nicht und möchte sie auch nicht: „Nö, ich glaub, dann würde ich das nur aus Langeweile machen.“ – Sie habe Langeweile, was sich I gar nicht vorstellen kann – auf dem Fohlenhof, bei arbeitenden Eltern und den kleinen Geschwistern zuhause: „Es geht. Soviel ist das nicht.“

Die Geige nehme nicht viel Zeit in Anspruch, „das ist nur Streitpunkt immer“ zwischen ihr und ihrem Papa. Sie würde lieber mehr Reiten und das Instrument weniger intensiv üben. Wenn „das Zeug, was ich spielen soll“, zu leicht sei oder ‚bescheuert‘ klinge, dann möge sie es nicht; ‚schnulzige Klassik‘ gefalle ihr auch nicht. Sie sei aber auch etwas stur, sagt sie von sich selbst und spiele gern eher „so Dödelkrams, was mir Spaß macht, – na einfach, was mir gefällt, – einfach so Friede, Freude, Pustekuchen, einfach immer so ein bisschen“. Sie meint so Improvisieren oder auch mal was Langsameres mit jemandem zusammen, nicht so Klassik wie im Orchester.

Mit dem Pferd am Strand zu reiten (I erinnert sie an diese Phantasie), sei gar nicht mehr so wichtig, sondern „einfach immer nur weg“, – möglichst lange?, fragt I – „Ja, gar nicht mal heizen, sondern immer einfach nur voraus“. Ob allein oder mit jemandem, sei egal. Zu der Vorstellung von I, mit dem Pferd auf einer Insel zu sein und alles andere hinter sich zu lassen, sagt sie: „Ja, das ist nur mal für kurze Zeit entspannen.“

Sonst findet sie keine weitere Bedeutung der Dinge, die sie verbaut hat: die CD eben für den Untergrund, das Blatt, damit was Grünes reinkomme, Glocken möge sie halt. – Was ihr Leben nähre, halte und trage, sei nicht allein das Reiten, sondern: „na Freunde, ja Eltern auch, Geschwister – [...] na ja, es geht halt nicht ohne; [...] bei mir wäre es irgendwie langweilig“. – Zaubern würde sie ihr eigenes Pferd. Einen ‚Stallburschen‘, wie I suggeriert, brauche sie aber nicht noch dazu.

Was Kerstin gestaltet hat, erinnert rein formal an ihre früheren Collagen, bei denen auch größere runde Formen (wie die CD als Untergrund; das Nest) mit kleineren runden Formen (der Kranz, die Blüte, das Tablett, die Kugel) korrespondierten. Auch das Weiche kehrt wieder (Polsterung mit Graswolle). – Die aktuelle Zusammenstellung – der legere Turnschuh, die Graswolle, die kleine Lupen-Kugel-Konstruktion, die sowohl Schmuck als auch Technik sein kann, und das brennende Streichholz – wirkt auf mich aber auch irgendwie abenteuer- und doch mädchenhaft. Im Licht meines Gesamteindrucks assoziiere ich eine junge Frau vor der klischeehaften Kulisse eines ‚Marlboro-Country‘, die ihre Idee von ‚Freiheit und Abenteuer‘ ausdrücken möchte. – Gleichzeitig aber liegt dieser Gedanke noch auf einem weichen, runden Nest gebettet.

Die Krise auf dem Fohlenhof gehört für Kerstin der Vergangenheit an. Es ist, als habe die Zeit dieses Problem gelöst und verbleichen lassen, wie es Kerstin bei den Untersuchungen zu den *Schwarzen Löchern* (Kl. 4 [10,8]; Kl. 5 [11,11]) mehrfach beschrieben hat. – Ihr Ausdruck „Fohlenhofeinsauschuh“ gibt m. E. einen kleinen Blick in die Welt eines solchen Hofes. Da mischt sich in den Duft von Pferderomantik nicht nur der Geruch von robuster und schmutziger Arbeit, sondern für Kerstin sicher auch der einer gewissen Unabhängigkeit und Freiheit. Wenn sie dort ist, trägt sie Kleider, mit denen sie sich vor keinem Dreck fürchten muss.

Stärker denn je vermittelt Kerstin auch den Eindruck, sie möchte ihrem Alltag entfliehen – ‚einfach immer nur weg‘. Ein eigenes Pferd ist für sie der Träger dieser Vorstellung, einmal für eine kurze Zeit alles hinter sich zu lassen. – Dabei empfindet sie es offensichtlich nicht so dringend, ihrer familialen Eingebundenheit und ihren Verpflichtungen zu entkommen als vielmehr der Eintönigkeit und Langeweile des Alltags. Ausdruck dafür ist auch ihre Einstellung zum Geigenspiel. Wie mit dem Pferd möchte sie es

auch auf ihrer Geige einfach mal nur laufen lassen, statt sich an den klassischen Noten abzuarbeiten, – vielleicht mal sehen, was auf sie zukommt und dann improvisieren.

Wenn es aber Kerstin gar nicht so sehr darum geht, den Strukturen ihres täglichen Lebens zu entkommen, weil sie mit diesen Spannungen und Verpflichtungen eigentlich gut klarkommt, dann frage ich mich, warum sie dann ‚mal für kurze Zeit entspannen‘ möchte. Empfindet sie ihre Langeweile so anstrengend, möglicherweise sogar nicht zum Aushalten? Warum? – Könnte sie die freie Zeit nicht ‚sinnvoll‘ nutzen?

Es bleibt natürlich zum Teil im Raum des Spekulativen, wenn man – allerdings nicht ohne Begründung – annimmt, dass sie bei allzu großer Beschäftigungslosigkeit oder auch ohne die vielen sozialen Kontakte (von denen sie nicht absehen kann: ‚es geht halt nicht ohne‘) sich stärker mit sich selbst konfrontiert sähe. In einer solchen Situation scheint sie sich aber selbst zu viel zu sein. Möglicherweise wäre Langeweile für sie im Alltag wie die Lücken auf einer Collage, die irgendwie gefüllt und zugedeckt werden müssen. Aber offensichtlich hat sie in diesen freien Momenten auch keine produktiven Ideen. Vielleicht würde sie ja, wie sie selbst sagt, bei Langeweile (bzw. bei einer kontemplativen Freizeitbeschäftigung) einmal ‚tiefer in sich reinschauen‘ – und aber dann auch den Fragen und Gefühlen begegnen, die sie immer wieder irgendwo wegsteckt oder vertreibt, weil sie keinen findet, mit dem sie darüber reden könnte.²²³

Von daher würden ihre sozialen Kontakte wie in *Lebenswelt* (Kl. 4 [11,6]) auch wie ein Schutzwall wirken gegen die Begegnung mit sich selbst; und die vermeintliche Sehnsucht nach Freiheit und Abenteuer wäre kaum mehr als ein Herumzündeln, ein Zeit- und Gedankenvertreib – ‚Dödelkrams‘ und ‚Friede, Freude, Pustekuchen‘. – Das wahre Abenteuer bestünde für Kerstin aber gerade nicht aus der Flucht (‚immer nur weg‘), sondern aus der Begegnung mit sich selbst und eventuell auch mit dem, was ihrem Leben vorausliegt. – Doch, um an meine Assoziation vom Anfang anzuknüpfen, das ‚Marlboro-Country-Girl‘ ist noch ein Mädchen, das (noch) nicht von dem Nest loskommt, in dem es vielleicht nie wirklich gelegen hat.

223 Vgl. Lebensweltdarstellungen Kl. 3 (9,4): Eltern und Cousine winken ab; Kl. 4 (10): „schluck ich runter“; Kl. 5 (11,6): ‚Vertreiben‘, ‚Abfinden‘, ‚Weglaufen‘; Schwarze Löcher (11,11): „ich wart immer nur, dass es zu Ende [ist]“.

Eine andere Interpretation (im Kreis des Auswertungsteams) geht davon aus, dass die Langeweile tatsächlich ein häufiges Phänomen in Kerstins Leben darstelle (und nicht nur etwas Gefürchtetes, dem sie so oft wie möglich aus dem Weg zu gehen versucht).

Fragebogen (ebd.)

Einfluss. ‚Stark‘ Bestimmt sind Kerstins Vorstellungen von Gott, Religion und Glauben nach ihrer Auskunft von ihrer Mutter, dann von ihrer Gemeindegruppe. Die anderen Bezugspersonen hat sie nicht einbezogen oder sie haben, wie der Vater oder ‚andere Personen‘, nur ‚etwas‘ oder noch weniger Einfluss ausgeübt; ebenso Bücher.

Sätze über Gott. Von diesen Aussagen stimmt sie nur zweien zu: ‚Gott gibt Menschen innere Kraft, Mut und Geborgenheit‘ und ‚Jeder soll aus seinen Talenten etwas machen‘; allen anderen Aussagen steht sie unsicher gegenüber.

Gesprächspartner. Selten bis nie spreche sie mit den Großeltern oder den FreundInnen über Gott, Glaube und Religion, eher noch (manchmal/selten) mit den Eltern. In die freie Möglichkeit schreibt sie ihre Paten, mit denen sie manchmal sprechen könne.

Gebetsanlässe. Solche findet sie gegenwärtig nie, bis auf die Anlässe im Gottesdienst (manchmal/häufig) und sehr selten vor dem Essen.

Feedback zur zurückliegenden Untersuchung möchte sie ausdrücklich nicht geben.

Im Vergleich zu ihren letzten Angaben (vgl. *Fragebogen Kl. 5 [11,11]*) hat der Einfluss wichtiger Bezugspersonen deutlich abgenommen. Kerstin sieht nur noch ihre Mutter, die ihre Vorstellungen von Gott, Glaube und Religion stark bestimmt (hat). Der damals stärkste Einfluss (Bücher) ist fast gänzlich verschwunden. – Eine Verbindung zur Gemeindegruppe scheint es nach wie vor zu geben. Deren Einfluss bewertet sie im Vergleich jetzt sogar noch etwas höher.²²⁴

Abgenommen hat auch ihre Sicherheit hinsichtlich der Aussagen über Gott, denen sie mit Bestimmtheit zustimmen kann. Sie lehnt aber auch keine dieser Aussagen ab. Sie bleiben für sie in der Schwebe. Die Gründe dafür liegen bei Kerstin vermutlich schlichtweg im Nicht- oder Halbwissen, mangelnder Erfahrung und fehlendem Austausch und daraus resultierendem Zweifel.

Wenn sie dennoch manchmal oder selten vorkommende Gesprächsmöglichkeiten mit ihren Eltern oder den entfernt wohnenden Paten dokumentiert, dann scheint dieser gelegentliche Austausch kaum etwas an Kerstins Verfassung bewirken zu können.

Kerstin sieht offensichtlich keine Anlässe mehr für sich, zu beten, außer im Gottesdienst. Im Vergleich zu den beiden vorhergehenden Fragebögen (vgl. auch *Gebetsfragebogen (Kl. 4 [10,8])*) hat die persönliche Praxis bei ihr

224 Es ist zu vermuten, dass Kerstin jetzt den Konfirmandenunterricht besucht.

kontinuierlich abgenommen, während die gottesdienstliche zugenommen hat. Ein kausaler Zusammenhang kann hier nicht direkt abgelesen werden. Aber zumindest kann man sagen, dass die (wahrscheinlich auf die bevorstehende Konfirmation bezogene) Zunahme des Gottesdienstbesuchs und die dabei gesprochenen Gebete ihre private Praxis nicht gefördert haben.

Dass sich Kerstin nicht darüber äußern möchte, wie es ihr mit den zurückliegenden Untersuchungen ergangen ist, hängt für sie wahrscheinlich mit der enormen Zumutung an Selbsterforschung zusammen

Lebensmetapher (13,6)

Das Mädchen legt sieben Gegenstände auf den Tisch. – Wofür diese stehen, wisse nur sie allein, sagt I. – „Weiß ich auch nicht“, erwidert Kerstin schwer verständlich. – Sie müsse es ja noch nicht ‚wissen‘, sie könne ja mal irgendwo anfangen, zu überlegen, was es mit ihrem Leben zu tun habe. – „Weiß ich gar nicht.“ – I schlägt die Sanduhr vor: Die sei „für die Zeit, die ich beim Reiten bin.“ – (Ob die immer recht begrenzt sei?) „Ja. Hm.“ Freitags seien es drei Stunden; vielleicht am Wochenende „noch mal irgendwie kurz hin“, aber das seien auch meistens (nur) drei oder vier Stunden. Diese Zeit möchte sie am liebsten aufhalten, bestätigt sie I. – „Na die sagen dann immer, dann musst du zurück sein, weil da ist das und das. Aber das ist meistens irgendwas ganz Langweiliges.“ Das seien Hausaufgaben, Geige üben und Zimmer aufräumen und „irgendwie mal Ranzen packen“.

Die Luftpumpe stehe für das Einrad, das sie gern und viel fahre. Das Ventil passe aber nicht an ihre Pumpe, deshalb müsse sie immer aufpumpen gehen.

Kerzen möge sie auf dem Schreibtisch, „einfach so, die sind dann halt an“, nicht für eine ‚Schummerstunde‘, wie I vermutet, sondern sie benutzt die Teelichter als eine Art Zeitmesser, bestätigt sie I („okay, ich räum jetzt hier auf, bis das [Licht?] zu Ende ist, und dann mach ich aber Schluss.“). Sie meint, das sei ‚praktisch‘.

Die Glocke finde sie einfach toll, aber sie erinnere sie „eigentlich nicht so wirklich [an] was“, außer dass sie mal beim Rodeln so eine kleine verloren hätte. Sie mag auch „so spitze Kapuzen, [die] so kleine Glocken haben, das finde ich toll“.

Über den Turnschuh weiß sie spontan auch nichts zu sagen. Auf das Reiten angesprochen, dass sie bestimmt sportlich drauf sei und dass Einradfahren wahrscheinlich nicht einfach sei wegen des Gleichgewichts, sagt Kerstin „Hm“ und: „also wenn man den Dreh einmal raus hat, ist es wie Fahrradfahren, [...] das strengt nicht an.“ Seit diesem Jahr fahre sie erst. (Es ist erst März!) Die Leute ‚guckten bestimmt ganz schön blöd‘, wenn sie damit zur Schule fahre, fragt I beeindruckt, – das kann Kerstin aber nicht erwidern.

Was sie denn mit dem Schlüssel abschließen würde, weiß sie gleich: „Mein Zimmer. (beide lachen)“ Aufschließen wollen würde sie hingegen nichts. So ‚andere Welten‘, ‚Rätsel‘ oder ‚Geheimnisbereiche‘, sondiert I, etwa mit einem ‚Zauberschlüssel‘: „Weiß ich nicht. – Nee. Und wenn, dann ist es was, was ich irgendwie gerne wissen wollen würde oder irgendwie so was. Aber [...] wenn ich das dann immer weiß, dann ist es auch langweilig.“ I wendet ein, dass ja,

sobald man irgendetwas weiß, neue Fragen aufkommen würden. In Bezug auf ein Beispiel mit ihren Eltern sagt sie, es sei manchmal gerade „schön, dass man es nicht weiß, obwohl man es eigentlich wissen möchte“, wenn sie irgendeine ‚Andeutung‘ machten. Sie frage dann auch immer weiter ihre Eltern, „bis ich mir dann irgendwann überlege, eigentlich ist es ja schwachsinnig. Dann weißt du es, und dann ist es langweilig.“

Den Ohrring, den sie sich hingelegt hat, findet sie „auch nicht unbedingt so hässlich“. – Ob sie sich gern hübsch mache, verneint sie: „Hm, nö, eigentlich nicht so.“ Sie möge halt Kreise.

Was wären denn jetzt die Sachen, woraus sie so Mut und Zuversicht schöpfe, möchte I wissen: „Hm. Weiß ich nicht. [...] Gibt es bestimmt, aber das ist halt ..., weiß ich nicht. Das ist meistens irgendjemand, der, weiß ich nicht, der ganz gegendiskutiert, wenn ich irgendwie total depressiv drauf bin.“ Ob es also Menschen seien, fragt I. – „Muss nicht immer ‚n Mensch sein. Es reicht auch, wenn es ein Pferd ist und dann ... oder irgendein Tier, [...] dass einfach da jemand dasteht, – und dann gar nichts sagt.“ – Kerstin stimmt I zu, als diese meint, es sei wohl eigentlich was Lebendiges, was mit ihr in Beziehung stehe und ihr Kraft und neuen Mut gebe, also gegen Depressionen helfe. – „Hm. (zustimmend)“ Sie könne das aber nicht symbolisieren, meint sie auf einen Vorschlag von I, und „ich möchte es, ehrlich gesagt, gar nicht“.

Das ist Kerstins erste Darstellung, die von keinem Untergrund (etwa CDs) getragen wird. Lose und ohne einen erkennbaren Zusammenhang hat sie die Gegenstände auf den Tisch gelegt. Die schwarze Luftpumpe markiert beim ersten Betrachten für mich eine dicke schwarze Grenze, hinter die keiner der anderen Gegenstände kommen darf. Unmittelbar dahinter liegen Sanduhr, Licht und Schlüssel, alles recht symbolträchtige Objekte, die nach Deutung verlangen. Doch bei kaum einem vermittelt das Gespräch den Eindruck, man erfahre etwas mehr über das, was Kerstin auf die Frage nach dem, was ihr Leben nährt, trägt und hält, in ihrem Innersten wirklich bewegt.

Sanduhr und Kerze bezieht sie beide auf bestimmte Zeiten in ihrem Alltagsleben: Einerseits ist da die schöne Zeit beim Reiten, die sie immer als zu kurz empfindet (immerhin 3–7 Stunden pro Woche) und die sie am liebsten zur Zeitlosigkeit ausdehnen würde; andererseits die Zeit, die sie mit Langeweile verbindet. Dazu gehört auch das Aufräumen. Diese möchte sie (was man zum Teil gut nachvollziehen kann) so kurz wie möglich halten. Deshalb benutzt sie da eine Art Timer, damit die langweilige und abenteuerlose Zeit nicht etwa überhand nimmt, sondern begrenzt wird.

Wie die Luftpumpe rein vom Anblick her, so markiert auch der Schlüssel inhaltlich bestimmte Grenzen, die sie am liebsten geschlossen halten würde: Das ist ihre Zimmertür und das sind gewisse Geheimnisse und

Fragen, die sie z. B. von ihren Eltern gern wissen würde. Auf der vordergründigen Ebene handelt es sich hierbei wohl um ‚Andeutungen‘, die sich auf so etwas wie indirekte Meinungsäußerungen oder auch Überraschungen beziehen. Doch dahinter könnten durchaus tiefergehende, lebensrelevante Fragen liegen, die Kerstin auch gegenüber ihren Eltern hat, die sie aber nicht äußert, sondern verdrängt. – Wenn sie aber gerade keine Antwort bekommen bzw. das Geheimnis nicht gelüftet werden kann, verwirft sie das Fragen danach als ‚schwachsinnig‘ und ‚langweilig‘ und meint, deshalb sei es besser, diese Tür lieber verschlossen zu halten. – Dass hingegen das Wissen um etwas aber auch neue (wünschenswerte) Abenteuer bedeuten könne, kann oder will sie sich offenbar nicht vorstellen. – Es macht den Eindruck, als fürchte Kerstin solche offenen Momente von ‚Langeweile‘ und als bedeuten diese für sie mehr als bloße Spannungslosigkeit. Fühlt sie sich damit einer Situation ausgesetzt, die für sie schwer kontrollierbar erscheint, weil sie Raum schafft zum (tieferen) Nachdenken? (vgl. letzte *Lebensmetapher* [13])

Es beeindruckt, wie Kerstin binnen etwa dreier Monate das Einradfahren gelernt hat. Sie hat sozusagen ‚den Dreh raus‘ mit dem Gleichgewicht, und das zu halten bereitet ihr dann offensichtlich auch keine Schwierigkeiten. Doch jeglicher Versuch von I, Kerstin eine Möglichkeit einzuräumen, selbst so etwas wie ihren Stolz über ihre Sportlichkeit und etwas Selbstbewunderung über ihre Kunst zu artikulieren, bleibt fast ohne Widerhall. – So gut wie sich ihre Balance auf dem Einrad einstellt, so unausgeglichen ist offensichtlich gerade ihr Selbstverhältnis. Warum ein Mädchen in diesem Alter nicht viel davon hält, sich hübsch zu machen, mag ja noch nachvollziehbar sein, aber dass sie sich zuweilen in Situationen vorfindet, von denen sie sagt, dass sie da ‚total depressiv drauf‘ sei, stellt m. E. eine ausbalancierte Beziehung zu ihrem inneren Selbst infrage, besonders angesichts der Tendenz, in den letzten Untersuchungen kaum einen positiven Selbstbezug hergestellt zu haben. (vgl. *Fragebogen Kl. 5* [10,11]; *Lebenswelt Kl. 5* [11,6], *Kl. 6* [12,3]) – Reden scheint in diesen Situationen für sie nicht angebracht, sondern ein lebendiger Beistand, der sie in ihrer Sprachlosigkeit empfängt und trägt – wie ein Pferd. Das ist einfach da und fragt nicht weiter, und demgegenüber ist man auch nicht aufgefordert, ein reflektierteres Verhältnis zu sich selbst und seinen eigenen Gründen einzunehmen.

Die Schwelle in ihr Innerstes stellt für sie offensichtlich eine nur schwer zu überwindende Grenze dar.

Positionierung von Bezugspersonen (ebd.)

Bei der Aufstellung ihrer Bezugspersonen stellt sie ihre Figur etwas dezentral, umringt von einem großen Personenkreis, mit Blick der Figuren zu der ihrigen. – Als das Gespräch beginnt, fällt ihr ein, dass sie noch jemand ganz Wichtiges vergessen habe, Tante R. und Onkel S. Das seien die Holzfiguren (Mitte vorn). Nachdem sie alle Figuren zurechtgerückt hat, assoziiert I, dass dieser ganze Kreis ja wie eine Burg um sie bilde. – „Na, weiß nicht, ja.“

Am dichtesten stehe Kerstin bei ihrer Mutter (Blonde mit roter Jacke). Der blau Gekleidete mit schwarzem Haar, rechts hinter ihr, ist ihr Vater. Dann stehen ihr noch Onkel S., drei Freundinnen und ihre Geschwister nahe. (Die Personen sind für mich nicht eindeutig zuzuordnen, betreffen aber alle den unteren Halbkreis hinter und neben ihr.) Dann noch die Patentante A. (vermutlich auf dem Foto links die Gelbblonde) und dahinter im Karohemd vermutlich deren Mann J.

Die Großelternpaare (samt E., der neuen Frau von ‚Großvati‘) befinden im oberen Halbkreis, einmal sitzend und einmal stehend. Den mit der gelben Mütze rückt Kerstin noch etwas nach draußen, dann muss sie erst einmal durchzählen.

Die Reihe von Holzfiguren am linken Rand sind die Lehrer und die Jungs.

Wie auf ihren letzten *Lebensweltbildern* (Kl. 5 [11,6]; Kl. 6 [12,3]) ist Kerstin umringt von einer Menge an Freunden und Verwandten. – Kerstin sagt aber nichts weiter, was ihr diese Personen eigentlich bedeuten. I sondiert jedoch auch nicht explizit danach. – Ich frage mich, ob jemand unter ihnen besseren Zugang zu Kerstin findet als I, jemand, dem sie sich in Situationen der Depression wenigstens so anvertrauen kann wie ihren Pferden. – Auf der anderen Seite erscheint durch diese Aufstellung und im Rahmen dieser Untersuchung die These nicht gerade unplausibel, dass die Vielzahl der sozialen Kontakte, die sie angibt, auch wiederum von sich selbst ablenken.

Jungs scheinen ihr als 13½-Jährige noch genauso wenig etwas zu bedeuten wie die Lehrer.

Positionierung zu Gottessymbolen (ebd.)

Zu dieser Positionierung gibt es nur den Gesprächstext, weil – wie aus dem Folgenden hervorgehen wird – es wahrscheinlich nicht zu einer Aufstellung von Symbolen gekommen ist.

„Kann ich dazu alles ... Geht gar nicht, dass ich die zuordne“ ist einer der ersten Sätze, die nach Einschalten des Tonbands aufgenommen wurden. Wenn sie sich unsicher sei, dass es Gott überhaupt gebe, sagt I, könne es ja trotzdem Vorstellungen geben, die sie eher akzeptiere. – „Na, es geht nicht. Ich weiß nicht, es geht einfach gar nicht. – Nö, weil ich nicht ..., weil ich überhaupt nicht weiß, wie ich da ... ob ich da überhaupt irgendwie dran glauben soll, [...] kann ich nicht

sagen, ob das für mich geht.“ – Daraufhin versucht I ihre Unsicherheit aufzunehmen und gibt einen längeren Input, dass Glaube und Zweifel zusammengehören und man von Gott ja auch nicht so einfach sagen könne, dass es ihn gebe. Sondern es gebe Menschen, die sagten, dass sie an so eine ‚tragende Kraft‘ glaubten und vertrauten, dass da letztlich alles herkomme. Sie selbst glaube und vertraue auch darauf. Aber es seien eben immer zwei Seiten im Menschen und Kerstin dürfe ruhig widersprüchlich sein. – „Ja, das Problem ist da, das kann ich doch nicht ..., na ja, ich kann es halt nicht zuordnen. Wenn ich sowieso nicht weiß, ob da überhaupt was ...“

Sie könne ja auch das schwarze Tuch verwenden, um ihre Vorstellungen ... – „Hab ich gar nicht.“ – Ob dann die Symbole völlig egal seien diesbezüglich, fragt I. – „Es ist nicht unbedingt ... Ach, weiß ich nicht. Es ist nicht so, dass jetzt alles egal ist. Es ist aber auch nicht so, dass es irgendwas bedeutet. Also, so weiß ich nicht. Ich kann mir nichts drunter vorstellen.“ – I fragt dann, ob sich die Gottesfrage für sie eigentlich ‚bedrohlich‘, ‚ärgerlich‘ oder ‚absurd‘ anfühle. – „Die Frage kann man nicht lösen; [...] auf der einen Seite glaubt man dran, auf der andern Seite überhaupt nicht. – Das gleicht sich aus.“

„Es bleibt, es bleibt immer irgendwie [...], wenn man irgendwie kurz davor ist, zu sagen, ‚ich glaub dran‘, ähm, kommt wieder ..., überlegt man sich das, und dann weiß man, es spricht aber total viel dagegen, und wenn man grad dabei ist, total zu sagen, das geht gar nicht, das kann gar nicht wahr sein, dann überlegt man, ‚ja, woher kommt dann die ganze Geschichte‘. Es gibt ja so viele Leute, die da wirklich total fest dran glauben. Und dann fragt man sich auch, irgendwoher muss es ja kommen.“ Es gebe das ja auch schon Jahrtausende. „Heißt das, dass Gott nicht alles gemacht hat?“

„Dann gibt es Sachen da, weiß ich nicht, überlege ich mir, eigentlich muss ja Jesus viel von sich gehalten haben so. Klingt total blöd, aber wenn man mal darüber nachdenkt, ist es schon so. – Und dann, ähm, überlegt man weiter, woher will der das alles wissen. Und man überlegt und das ist, na ja, völlig absurd, dass der wieder auferstanden ist, dass da ... Na ja, und auf der anderen Seite, wenn es wirklich Gott gibt, dann warum nicht. Aber ... – darf halt jeder, na ja.“ An was sie denke, wofür sich Jesus gehalten habe, will I wissen. – „Ich mein, ‚ich bin, ich bin Sohn Gottes, ich bin, na ja, Retter‘ und so was. – Na ja, das ist halt ... Ich weiß nicht, wenn da jetzt jemand kommen würde und so, den würde ich einfach nur als Angeber einstufen.“ – Genau deswegen sei Jesus ja hingerichtet worden, sagt I. – Ja, es ist halt, ich weiß nicht, das basiert auf nichts, – auf irgendwas Handfestem, was man dann ..., was derjenige einem vorzeigt.“

„Oder auch, wenn man sich die Gebote anguckt, das ist oft, ähm, das sind [...] na ja, sozusagen gewesen so Zeilen, von wegen so ‚was ihr sollt‘, und ‚was ihr nicht sollt‘, – [...] und was nützt es sozusagen halt?!“ – Die Aufforderung alleine nütze nichts, pflichtet I bei. „Ja, auf der einen Seite ja, auf der andern Seite ist es aber auch ..., irgendwie ‚du sollst keinen Gott haben neben mir‘ und aber dann das von ... weiß ich nicht. Das [...] klingt, als ob jemand Angst hätte, dass da jemand vielleicht doch von etwas Anderem überzeugt sein könnte, als was alle immer erzählen. – Oder von wegen, ‚du sollst nicht stehlen‘ – das wäre für die sozusagen Stress. Das würde heißen, [...] hier muss jemand entscheiden, wer jetzt Recht oder Unrecht hat, und dann heißt es halt, ‚Gott hat gesagt ...‘“

I beginnt, eine Reihe von sachlichen Inputs zu geben, etwa dass sie sich erkläre, dass die Gebote von Menschen in einer ganz bestimmten Situation aufgestellte Regeln seien für Frieden und Gerechtigkeit, von denen sie sagen, sie seien wie von Gott gegeben. – „Hm. – Kann auch sein, aber ich weiß nicht ... [...] – Da setzt sich jemand hin und sagt ...“ – Dann erläutert ihr I ein auf Beziehung und Ethik basierendes Verständnis der Gottessohnschaft, also wer Liebe und Gerechtigkeit lebe, der sei dann auch ‚Sohn oder Tochter Gottes‘. Alternativ zu einem biologischen und exklusiven Verständnis von dem *einen* Gottessohn, fragt sie, wie es wäre, wenn *alle* Menschen auf so etwas hinarbeiteten wie den ‚Himmel auf Erden‘. Weiter erläutert sie die mythologische Gestalt von Engeln und Gottesbildern wie ‚Vater im Himmel‘ und was ‚Auferstehung‘ für sie im Kopf und im Herzen bedeute – und dass sie, so betrachtet, vieles mit ihrem ‚gesunden Menschenverstand‘ zusammenbringen könnte, wenn man es nur entsprechend übersetzt.

Zwischen den Erklärungen von I fällt von Kerstin ständig ein zustimmendes „Hm.“ Am Ende entsteht eine längere Pause. Dann fragt I, ob sie denn jemanden habe, mit dem sie solche Fragen austauschen könnte. – „Hm, nicht direkt. Das ist auch so, [...] den Kopf drüber zerbrechen und dann, na ja, ich weiß nicht. – Ich bin der Meinung, alle die, [...] die wirklich dran glauben, ohne irgendwelche Zweifel, gibt es Gott, also für die es ihn sozusagen gibt; [...] – und für die andern dann eben nicht, also für die, die nicht dran glauben, – aber trotzdem nicht sagen, ‚ich glaub an Gott‘.“

Kerstin begründet ihre Ablehnung, Symbole aufzustellen, zunächst nicht etwa mit ihrem fehlenden Glauben oder der ausdrücklichen Zurückweisung eines (religiösen) Gottesbezuges. – Nein, sie empfindet offenbar allerhöchste Unsicherheit, wie sie sich gegenüber einer solchen Frage überhaupt verhalten soll. Es ist ihr nicht möglich, überhaupt irgendeine Position einzunehmen. – Hat ihr denn weder der ganze Kreis von Bezugspersonen noch irgendwer oder -was anderes dazu verhelfen können, sich in irgendeiner Weise eine Meinung bezüglich religiöser Ansichten zu bilden?

Doch dann, als I die Gottesfrage emotional formuliert (wie sich das anfühle), bricht ihre Ratlosigkeit auf und es werden zwei Positionen sichtbar: eine fragende nach dem Woher der ganzen Geschichte und nach dem Grund des Zeugnisses von Menschen, die glauben; – und dann die Gegenposition, die für sie von so verständlichen wie klischeebehafteten Antworten oder Halbwahrheiten bestimmt ist.

Es ist wahrscheinlich die Frage nach dem Sein Gottes und dem Dasein der ganzen Welt, die sie mit den Worten ‚das geht gar nicht, das kann gar nicht wahr sein‘ abwürgt, weil sie diese Frage vermutlich aus einer einseitig (natur-)wissenschaftlich zu rationalisierenden Perspektive betrachtet. – Dann taucht da plötzlich die äußerst provokante, weil exklusiv verstandene Frage nach dem Selbstverständnis Jesu auf (‚Angeber‘), dazu die

‚Absurdität‘ biologisch verstandener Auferstehung und das Verlangen nach einem ‚handfesten‘ Beweis. – Kerstin hat noch mehr einzuwenden: Die apodiktische Formulierung des Dekalogs (‚du sollst‘), deren Ausschließlichkeit sie nur als Schwäche und Intoleranz interpretieren kann (‚als ob jemand Angst hätte‘), dass jemand etwas Anderes glaubt oder die Auseinandersetzung fürchtet (‚Stress‘), ein situatives Urteil zu fällen (‚hier muss jemand entscheiden‘).

Was Kerstin hier an Kritik einbringt, ist an sich Stoff für eine höchst fruchtbare Auseinandersetzung. Ihre Einwände sind anschlussfähig für eine ambitionierte Diskussion. Wahrscheinlich deshalb versucht I hier, etwas ausführlicher Sachinformationen zu geben und ihren Standpunkt darzulegen. – Aber Kerstin kann diese Anregungen nicht aufnehmen. So sehr sie die (vermeintliche) Ausschließlichkeit anderer Positionen kritisiert, so wenig vermag sie (bei sich) selbst zwischen Glauben und Nicht-Glauben, zwischen von Zweifeln ungetrübter Gewissheit und entschiedener Ablehnung zu vermitteln. Entweder von den Absurditäten überzeugt sein – oder es ganz lassen, meint sie, alles andere bereitere ihr Kopfzerbrechen und damit stünde sie ggf. ganz allein da. – Aber genau weil diese Schwarz-Weiß-Malerei ihr eigenes Gefühl des Hin-und-Her-Gerissenseins nicht ausdrücken kann, weil sie sich selbst weder eindeutig auf die eine noch auf die andere Seite stellen kann, deshalb ist für sie dieses Gespräch wahrscheinlich so äußerst unangenehm und deshalb möchte sie sich am liebsten jeglicher Positionierung entziehen. – Bemerkenswert bleibt dennoch, dass Kerstin überhaupt erstmals ihre Fragen im Gespräch mit I so in aller Deutlichkeit aufwirft, als hätte sie diese schon lange im inneren Monolog formuliert.

Aus der Sicht des Modells von Struktur und Freiheit ist hier eine höchst ambivalente Situation festzustellen: einerseits überstrukturiert von überkrusteten Halbwahrheiten und der dichotomen Auffassung eines Entweder-Oder von Glauben; – und andererseits völlig alleingelassen mit ihren kritischen Fragen, den äußersten Zwiespälten in sich und letztlich einem unklaren Selbstverhältnis.

Aber immerhin bricht diese Spannung hier auch das erste Mal aus ihr heraus. Sie kann klar verständlich machen, welche Vorstellungen ihr religiöses Denken (und Fühlen?) blockieren.

Klasse 8

(Kerstin hat in dieser Klassenstufe nicht an den Untersuchungen teilgenommen. Es liegen auch keine expliziten Äußerungen über die Gründe ihres Fernbleibens vor.)

Klasse 9

Positionierung zu Gottessymbolen (15,8)

(Das Gespräch zu Kerstins erster Positionierung zu Gottessymbolen ist nur teilweise erhalten geblieben. Der letzte Teil des Tonbandes fehlt.)

Kerstin stellt ihre Figur in die Mitte direkt an das Symbol für Gott als Liebe und Kraft der Verbundenheit: „Das muss *dichter*, aber sind sozusagen, weiß nicht, eigentlich so meine *Freunde* [...] und Familie auch [...] also eigentlich *Menschen*, die wichtig sind“ und zwei Tiere (ein Pferd und einen Hund) ergänzt sie auch noch.

Dann sei da noch „das *Licht*, das steht auch ziemlich dicht, weil, ehm, das ist mir auch wichtig. Aber das ist ja noch *aus* und die Energie steht ein bisschen *weiter weg*, also kann das nicht so oft *angehen* (lacht).“ Sie erläutert diesen Zusammenhang folgendermaßen: Es gebe „Sachen, also die ich mir z. B. *vornehme*, wo ich mir dann sage, so okay, das *muss* jetzt passieren, das mach ich jetzt und das *zieh* ich durch; – und dann sozusagen, das ist sozusagen das *Licht*, das will ich *anhaben*, dann geh ich da, dann kämpf ich mich bis zur Energie durch [...] und dann mach ich es einfach an; und irgendwann, wenn das in Ordnung ist, dann brauch ich ein neues und das ist dann wieder aus; – *also da ist vielleicht eins an*, aber da brauch ich vielleicht wieder ein neues.“

Ob sie die Symbole, die sie bisher verwendet habe, auch mit so etwas wie einem ‚göttlichen Hintergrund‘ verbinde, fragt I. – „Göttlich‘ – *weiß* ich nicht, also da bin ich mir insgesamt nicht *sicher*, weil ich halt, also ich weiß nicht, ich bin nicht *völlig* davon *überzeugt*, dass es ihn *gibt*, also ich *weiß* es nicht. Also ich kann es nicht *ausschließen*, ich kann’s nicht. Also ich kann aber auch nicht sagen: ‚Okay, es gibt ihn nicht‘; – also weil ich es einfach nicht *weiß*, deshalb.“ – I fragt, ob es für sie momentan einfach nicht so sei, dass sie ein persönliches Bekenntnis formulieren würde. – „*Nein*, ich würde sagen, für mich ist es momentan so, dass ich es einfach wirklich *überhaupt nicht weiß*. – Also ich denke mir, so von der Sache her ist es ja, – mh, auch jetzt gerade deshalb auch da hinten dieses [meint wahrscheinlich das Symbol ‚Quelle des Lebens‘], sozusagen die Evolution, *dass es anfängt*. Es ist ja *erwiesen*, dass es alles entstanden ist und sich *entwickelt* hat. Ich könnte mir aber trotzdem *vorstellen*, dass es sozusagen dann – es muss ja irgendeinen Anstoß gegeben haben, dafür, dass es *losgeht* oder so – da könnt ich dann z. B. sagen: ‚Na ja mmh, was war (denn das ...?), es hätte doch Gott sein *können*‘, selbst wenn sich danach alles *entwickelt* hat, ist trotzdem, dass dieser Anstoß von dem hätte *kommen* müssen. Deshalb kann ich beides sozusagen nicht *ausschließen* oder nicht *einschließen*.“

Kerstin könnte sich diesen ‚Anstoß‘ so vorstellen, dass bei „diesen ganz kleinen Einzellern [...] vielleicht sozusagen mitgepfuscht wurde, indem dann wirklich

diese zwei Teile [...] sozusagen in die *Richtung* geschoben wurden, dass die sich *treffen* konnten und dann das daraus *entstehen* konnte“. – Dass es sich dann aber weiter entwickelte, davon würde sie „jetzt nicht sagen, ‚oh Gott, Dank, dass du diese Blume [...] hast aufblühen lassen‘ oder sowas. Das ist halt, na sozusagen, die *lebt* so. Da ist ein *Same*, der ist von einer andern Blume gekommen, die hat sich aus irgendwas *entwickelt*, stimmt schon. Aber wirklich dieses *ganz Allererste*“. (Band Ende)

Kerstin deutet zunächst einige Symbole in rein immanenten Bezügen auf ihr Leben. In das Beziehungsgefüge von Familie, Freunden und Tieren zeigt sie sich nach wie vor eingebunden; und das Licht als Zeichen ihres Willens, voranzukommen. Doch die Energie zur Verwirklichung ist für sie nicht unmittelbar erreichbar, sondern der Weg dahin bedeutet für sie einen immer wieder neuen Kampf. – Es beeindruckt hier Kerstins entschiedene und durchaus kämpferische Einstellung, die ihren Worten nach zu vernehmen ist, und die an das Einzelkämpfertum in ihren ersten Untersuchungen (in Kl. 3) erinnert. – Kerstins Stimme hingegen klingt das ganze Gespräch über sehr verengt, leise, zum Teil auch etwas flüchtig (hastig, unstet),²²⁵ als wollte sie sich hinter jedem entschiedenen Wort, was sie sagt, gleichzeitig wieder verstecken.

Das Bild ihrer sozialen Einbettung, das sie einerseits vermittelt, und andererseits ihr eigenes, einsames Ringen um Motivation, zeigt, dass sie nicht auf die Hilfe Anderer zählen oder diese in Anspruch nehmen kann (oder will?), um in ihrem Leben voranzukommen.

Einen eindeutigen Bezug dieser bisherigen Symbole auf eine ‚göttliche‘ Dimension kann sie nicht herstellen. Sie knüpft diese Bezugnahme an ihre eigene Unsicherheit darüber, ‚ob es Gott gibt‘. – Man kann m.E. davon ausgehen, dass diese Frage Kerstin deshalb ratlos macht, weil sie Gott als ein unbekanntes Objekt betrachtet, über dessen Existenz (seinsmäßig) entschieden werden müsste. Das erscheint ihr momentan nicht möglich.

Damit dominiert im Vergleich zu ihrer letzten *Lebensmetapher* (Kl. 7 [13,6]) vor reichlich zwei Jahren aktuell nicht mehr so stark die Kritik an Einzelfragen, sondern insgesamt eine grundsätzlichere Fragestellung, die über die Aporie eines Entweder-Oder hinausführen soll. Es ist ihr Bemühen zu erkennen, eine naturwissenschaftliche Weltsicht (von der Sache her erwiesen) und ihre Sicht auf ‚Gott‘ zu vermitteln (‚könnte mir aber trotzdem vorstellen‘). In Verbindung mit dem Symbol der ‚Quelle des Lebens‘ äußert sie den Gedanken von ‚irgendeinem Anstoß – dass es

225 Dieses Band wurde als eines der wenigen von mir selbst transkribiert.

anfängt. Diese Vorstellung führt sie anhand des Wirkens einer Art ‚Deus ex Machina‘ aus, der ‚mitgepfuscht‘ habe, indem er bestimmte Teile in die richtige Richtung geschoben habe. Dies war für sie ‚dieses ganz Allererste‘ und seitdem ist eine gott-unabhängige Entwicklung in Gange. – Gott aber grundsätzliche Transzendenz beizumessen, ‚das Göttliche‘ sozusagen als Grund des Lebens selbst zu erkennen, aus dem heraus (und auf den hin) die Blume genauso wie sie selbst lebt, und von daher etwa eine grundsätzliche Dankbarkeit zu empfinden, kann anhand dieses Ausschnittes nicht festgestellt werden. – Mit diesem Ansatz versprachlicht sie Gedanken über Gott, die ihrer sachlogischen Vernunft notwendig erscheinen. Damit geht sie schon weit über das hinaus, was sie nach der 4. Klasse an selbst formulierten Gottesvorstellungen je wieder hat erkennen lassen. – Im Rahmen dieses (unvollständigen) Gesprächs bleibt unklar, wer oder was sie zu diesen Gedankengängen angeregt hat.

Fragebogen (ebd.)

Impulsgeber meines religiösen Denkens und Empfindens. Ein sehr starker Impuls, meint sie, sei von ‚Großmutter‘ ausgegangen und ein recht starker von ‚Großvater‘. Die anderen Großeltern hätten so gut wie keinen Einfluss in dieser Hinsicht. Für die Aussagen zu den Großeltern teilt sie die Zeilen der Tabelle eigens noch einmal auf. – Mutters und Vaters Impulse bewertet sie als ‚stark‘ bis ‚etwas‘. Stark empfindet sie noch den Einfluss von ‚Wissenschaft‘ und die ‚Begegnung mit anderen Religionen‘. – Die restlichen Kreuze liegen alle zwischen ‚etwas‘ (Tendenz bei Büchern, FreundInnen, anderen Personen) und ‚gar nicht‘ (Fernsehen).

Semantisches Differenzial. Die meisten Eigenschaften assoziiert sie ‚weder/noch‘ in Bezug auf Gott. Bei ‚Angst auslösend/Sicherheit gebend‘ denkt sie an ‚beides‘. Bei den Optionen ‚gleichgültig/fürsorglich‘ und ‚vergebend/bestrafend‘ ist nicht klar, ob sie ‚teils/teils‘ oder ‚weder/noch‘ meint. Nur die folgenden Worte ordnet sie eindeutig zu: passiv (mittel), nah (etwas), unklar (sehr).

Aussagen über Gott. Vier Aussagen stimmt sie zu: Gott könne man nicht sehen, aber im Herzen spüren, wenn man es dafür aufmache und „wenn es ihn gibt“, ergänzt sie; – Gott könne man denken als Kraft des Lebens, aus der Welt und Kosmos kommen (in Klammern ergänzt sie „teilweise“); – Gott gebe Menschen Kraft, Mut und Zuversicht; – Gott zeige sich immer wieder anders, als Menschen es erwarten; dazu Kerstin: „falls er/sie sich zeigt“.

Unsicher zeigt sich Kerstin bei drei Aussagen: Gott sei im Himmel, habe aber mit Erde/Mensch nichts zu tun; sie ergänzt: „Ich glaube nicht, dass er im Himmel ist, aber wo, weiß ich auch nicht.“ – Gott sei das Wort für das Geheimnis der Welt und das Leben; dazu: „ist es ein Wort?“ – Gott kann zu uns auf vielfältige Weise sprechen (andere Menschen, Ereignisse, innere Stimme).

Folgende Aussagen lehnt Kerstin ab: Gott sei groß und mächtig und regiere die Welt: „Menschen beeinflussen die Welt, regieren tun sie selbst.“ – Gott

belohne die Guten und bestrafe die Bösen: „Ich glaube es nicht. Ebenso ist er/sie, glaub ich, nicht Gut oder Böse [Großschreibung sic], es liegt zu nah beieinander.“ – Gott habe mich mit meinem Aussehen und meinen Fähigkeiten gewollt und habe mich lieb, wie ich bin; dazu Kerstin: „Ich weiß nicht, ob er/sie ‚persönlich‘ ist! („denkt“, „fühlt“ übersteigt unsere Vorstellungskraft)“ – Den gleichen Kommentar bezieht sie auch auf die Aussage, Gott wünsche sich von jedem Menschen, die eigenen Fähigkeiten zum Guten der Welt zu nutzen; unkommentierte Ablehnung erhält die Aussage, Gott wirke durch die Liebe von Menschen – die seien seine Hände, und wo die Liebe sei, da sei Gott.

Was ihr wichtig ist an Gott, aber nicht vorgegeben war, ergänzt sie unter der Tabelle: „Ich glaube, Gott beteiligt sich nicht wirklich an unserem Leben, fühlt nicht für Einzelne oder hilft ihnen. Vielleicht existiert Gott gar nicht. Aber es hilft vielen Menschen, an ihn zu glauben; (Warum ER??? hat Gott ein Geschlecht?)“

Gebetsverhalten. Kerstin betet nie, außer ‚manchmal‘ im Gottesdienst/Jugendkreis („ich bin nicht oft dort“. Ganz selten bis nie betet sie bei Angst. – Was ihr noch zum Beten einfällt, schreibt sie darunter: „Vielleicht bete ich unbewusst – aber ich bete nicht, indem ich mir sage: ‚So, jetzt bete ich, schön Hände falten und Amen‘, sondern vielleicht indem ich mir etwas wünsche oder mich mit etwas beschäftige; – kommt wahrscheinlich darauf an, wie man BETEN auslegt!“

Aussagen zur Bibel. Zustimmung: Symbolische Lesweise der Bibel; teilweise Zustimmung: alles Märchen in der Bibel („vielleicht eher Legenden mit wahren Kern“); Bibeltexte können heute helfen, sich selbst, die Welt besser zu verstehen, Mut und Zuversicht geben.

Unsicherheit: Die Bibel sei ein altes Buch, aus dem Menschen früher von Jesus/Gott hörten, was ihnen für ihr Leben wichtig war; Bibeltexte spiegelten Erfahrungen von Menschen früherer Zeiten mit Gott, zeitgebundener Ausdruck.

Ablehnung: verbales Diktat der Bibeltexte von Gott („schon oft gena[...]?[t“); Bibel wortwörtlich wahr, Augenzeugenberichte („wurde lang mündlich überliefert und so auch ausgeschmückt“).

So starken Einfluss einer Person (oder Sache) hat Kerstin in ihren beiden vorhergehenden Fragebögen noch nicht angegeben wie jetzt bei ihrer ‚Großmutter‘ und dem ‚Großvater‘. Sie teilt dafür extra die Zeilen auf, um deutlich zu machen, dass es nicht irgendeine ‚Oma‘ bzw. irgendein ‚Opa‘ ist, die sie hier als wesentliche Impulsgeber ansieht. Es ist davon auszugehen, dass Kerstin damit die zweite Frau (E.) ihres ‚Großvaters‘ meint.²²⁶ Was

226 Dafür spricht m. E., dass ihre leibliche ‚Großmutter‘ nunmehr schon seit mindestens 6½ Jahren tot ist und sie mit ihr nie einen religiösen Einfluss (sondern mit ihrem Tod nur eine schwere Frage) verbunden hat. (vgl. Lebenswelt Kl. 3 [9,4]) Im Gegensatz dazu hat Kerstin mit E. und dem neuen Glück ihrer Großeltern zwei Gottespunkte verbunden (vgl. ebd. und Lebenswelt Kl. 5 [11,6]) und das Verhältnis zu der neuen Frau des ‚Großvaters‘ beschreibt sie als sehr offen. („Kriegt alles raus, ohne dass man wirklich viel sagen muss [...], wenn man was ausgefressen hat! [...] Sie merkt, was los ist und dann ist das dann erledigt!“; vgl. ebd.)

sie aber von Seiten dieser Großeltern als Impuls erhalten hat, ist hier nicht zu erfahren. Ist es die mehrfach erwähnte glückliche Zusammenkunft der beiden, die den Impuls dafür ausgesendet hat, dass Kerstin bei ihrer Positionierung sich so dicht an die Kraft der Liebe gestellt hat? Aber wieso sollte sie dies aktuell wieder so stark empfinden? – Oder sind es direkte inhaltliche Impulse, die in der letzten Zeit aus einem Gespräch mit ihnen hervorgegangen sind?

Nach ihren Angaben hat sie parallel auch die Beschäftigung mit einer wissenschaftlichen Weltperspektive stark angeregt, ihre Einstellung und Empfindung zu religiösen Themen zu überdenken. Worin die ebenso prägende Begegnung mit ‚anderen Religionen‘ bestand, bleibt hier offen. Dass beide Zugänge wahrscheinlich unabhängig von Unterricht²²⁷, Fernsehen und Büchern stattgefunden haben, könnte mindestens für einen stark informellen religiösen Bildungsprozess, vielleicht sogar mit Anteilen von Eigeninitiative, sprechen.

Die Fortschritte dieses Prozesses sind jedoch nicht an einem nach bestimmten Eigenschaften einzuschätzenden Gottesbegriff abzulesen. Im Vergleich zu ihrem *Fragebogen* (Kl. 5 [11,11]) hat ‚Gott‘ für sie allem Anschein nach jetzt keinen ausgeprägteren Charakter bekommen, außer dass sie ‚ihn‘ jetzt nicht mehr eindeutig fürsorglich, vergebend oder gerecht attribuiert, dafür aber passiver, etwas näher und weitaus unklarer. Die meisten dieser Worte erscheinen Kerstin in Bezug auf ihre erst wieder vage entwickelte Gottesvorstellung (etwa ‚das Allererste‘, den ‚Anstoß‘) offenbar völlig unzutreffend.

Die ausführlicheren Aussagen über Gott mit der Möglichkeit, ein Statement zu hinterlassen, zeigen jedoch, dass sich Kerstin gegenwärtig durchaus Gedanken macht, die sie bislang noch nie so differenziert geäußert hat. Aber auch in diesem Fragekomplex kann sie gegenwärtig nur mit Entschiedenheit sagen, was sie nicht glaubt, statt worin ihre eigenen Vorstellungen bestehen. Im Vergleich zu dem letzten *Fragebogen* (Kl. 7 [13]) wird die Gemeinsamkeit deutlich, dass sie vor allem jene Aussagen ablehnt, in denen ein stärker theistisches bzw. personalisiertes Gottesbild zum Ausdruck kommt: Schlüsselschwörter sind hier vor allem ‚groß und mächtig‘, ‚regiert‘, ‚im Himmel‘, ‚belohnt und bestraft‘, Gott ‚hat gewollt‘, er ‚hat lieb‘, ‚fühlt‘ und ‚wünscht‘.²²⁸

227 Seit Beginn der 9. Klasse erhält Kerstin wieder Religionsunterricht von einer kirchlich ausgebildeten Lehrkraft.

228 Dass Kerstin aber auch die letzte Aussage ablehnt (‚Gott wirkt durch die Liebe von Menschen: Menschen sind seine Hände. Wo die Liebe ist, da ist Gott.‘), bleibt mir – gerade vor der Deutung der Liebe ihrer Großeltern – unverständlich.

Ihre Kommentare bestätigen das auf sehr klare Weise, wenn sie schreibt: „Ich weiß nicht, ob er/sie ‚persönlich‘ ist! (‚denkt‘, ‚fühlt‘ übersteigt unsere Vorstellungskraft)“ Auffällig ist, dass sie dabei sogar die traditionell oft selbstverständliche männliche Geschlechtlichkeit Gottes mehrfach und ausdrücklich infrage stellt. Bemerkenswert finde ich außerdem, dass Kerstin selbst die moralischen Grundkategorien (Gut und Böse) weder in sich noch in Bezug auf ‚Gott‘ als distinktiv genug einschätzt („es liegt zu nah beieinander“).²²⁹ – Hier könnte ein wesentlicher Grund dafür liegen, warum für Kerstin nie das Theodizeeproblem relevant oder zum Argument wurde.

Indem Kerstin die personale Begrenzung von Gottesbildern bewusst hinterfragt und überschreitet, gewinnt m. E. ihr Gottesbezug an Transzendenz, wenngleich er für sie eine Hypothese bleibt.²³⁰ Eine aktuelle Partizipation Gottes an ihrem Leben kann sie sich nicht vorstellen, obwohl sie der Aussage zu Gott als lebensbewältigende Ressource²³¹ als einziger immer wieder zugestimmt hat.²³² – Dabei geht sie offensichtlich so weit, dass sie den Glauben vieler Menschen an Gott und deren Erfahrung seiner Zuwendung von der Frage nach seiner Existenz bzw. von der Entscheidung darüber entkoppeln kann! Also meint sie, der Glaube an Gott könne helfen – unabhängig davon, ob es Gott ‚gibt‘ oder nicht. Vielleicht denkt sie auch an so etwas wie ‚Gott als Illusion‘, ‚Opium‘ oder ‚Placebo‘.

Wenn Kerstin deutlicher als je zuvor zwar traditionelle Gebetsformen und -auffassungen für sich so entschieden ablehnt wie die personalen Gottesbilder, aber sich gleichzeitig fragt, ob sie nicht auf ihre Weise (unbewusst wünschend, beschäftigt) bete, dann ist es nicht unwahrscheinlich, dass das Mädchen jenseits wissenschaftlicher Plausibilitäten (Gottesbeweis), aber auch jenseits traditioneller (kirchlich-christlicher) Bilder ihre eigene Beziehung zu dem entfaltet, was sie sich vorstellt. Das jedoch wird weder einer traditionellen christlichen Vorstellung entsprechen noch der denknotwendigen Idee vom dem ‚ganz allerersten Anstoß‘ (vgl. aktuelle *Positionierung zu Gottessymbolen*), denn was sollte sie mit diesem fernen Prinzip zu tun haben?

229 Vgl. auch die Einstellung gegenüber dem apodiktischen (also nicht nach den Fällen des Lebens urteilenden, sondern sich selbst bewahrheitenden) Gesetz, das sie mit der Begründung infrage stellt, man habe es sich damit irgendwie zu einfach gemacht. (in *Positionierung zu Gottessymbolen* Kl. 7 [13])

230 Sie schreibt: „wenn es ihn gibt“ und „falls er sich zeigt“, „vielleicht existiert Gott gar nicht“.

231 Gott gebe den Menschen Kraft, Mut und innere Sicherheit bzw. Geborgenheit.

232 Vgl. Fragebögen Kl. 5 (11,11) und Kl. 7 (13).

Gegenüber ihren letzten Äußerungen zu Themen aus der Bibel²³³ legt sie in diesem Fragebogen ein wesentlich reflektierteres Verständnis biblischer Texte an den Tag. Sie weiß jetzt etwas über das Verhältnis von ‚wahrem Kern‘, ‚mündlicher Überlieferung‘ und ‚legendenhafter Ausschmückung‘ zu sagen. Von dieser Warte aus würde sie wahrscheinlich ganz anders mit den biblischen Inhalten umgehen, an denen sie sich vor reichlich zwei Jahren noch aufgerieben hat.

Betrachtet man die gesamte letzte Untersuchung, dann ist offensichtlich, dass sich im Vergleich zu Klasse 7 Kerstins Denken über religiöse Inhalte weiterentwickelt hat, möglicherweise und in Ansätzen auch eine Beziehung, deren Relevanz aber noch recht unscheinbar ist.

Worin aber sind die Gründe für diese Entwicklung zu sehen? Die in Klasse 8 nicht durchgeführten Untersuchungen bilden hier eine nicht zu schließende Lücke. Haben sich etwa Gespräche mit ihrem ‚Großvati‘ und vor allem der ‚Großmutter‘ ergeben, die einen solchen Reflexionsprozess in Gang gesetzt haben?

Andere Impulse verzeichnet Kerstin im Fragebogen noch von ihren Eltern und auch aus dem gemeindlichen Hintergrund. – Wenn man davon ausgeht, dass Kerstin inzwischen konfirmiert ist, also eine intensivere Zeit der Auseinandersetzung mit Kirche und Gemeinde hinter ihr liegt, sie aber genau jene kirchlichen Formen (etwa beim Gebet) und Gottesvorstellungen ablehnt, die vermutlich ebenda stärker praktiziert bzw. gelehrt werden. – Wenn man in Betracht zieht, dass sie inzwischen wieder eine distanzierte Haltung zu ihrer Kirchgemeinde eingenommen hat („ich bin nicht oft dort“), – dann liegt es nahe, dass der Impuls, den sie unmittelbar von kirchlicher Seite wahrgenommen hat, ihr letztlich in negativer Weise geholfen hat,²³⁴ sich zu positionieren. Sie kann jetzt zumindest sagen, was sie nicht glauben kann bzw. will – und sogar schon ein wenig mehr.

Die zuletzt in Klasse 7 festgestellte höchst spannungsreiche und zugleich kaum vermittelte Ambivalenz ihrer Einstellung scheint zum Ende der Untersuchungen etwas in Bewegung gekommen zu sein.

233 Jesu Selbstverständnis, Gottessohnschaft und Auferstehung; Zehn Gebote (keine anderen Götter; nicht stehlen). (vgl. Positionierung zu Gottessymbolen Kl. 7 [13,6])

234 Vielleicht aber – so könnte man spekulieren – hat sie über die kirchliche Jugendarbeit auch alternative Formen von Spiritualität (andere Konfessionen [andere Religionen]) kennengelernt.

Bilanz

Mein erster Eindruck von Kerstin war, von einem Mädchen zu lesen, das selbstbewusst, fast kämpferisch, aber auf jeden Fall voll frohen Lebensmutes ihren Weg gehe; und die vielleicht trotz ihrer kirchlichen Sozialisation zwar wenig mit traditionellen Gottesvorstellungen anfangen könne, aber die sich ganz ohne reflexive Anstrengungen vom Leben getragen wisse und ein starkes Urvertrauen an den Tag lege, – das sicherlich aus dem starken Beziehungsgefüge resultiere, in dem sie sich selbst eingebunden sieht.

Doch beim genaueren Wahrnehmen schon der ersten Dokumente (bis etwa Klasse 5 [11,6]) und spätestens beim Hören des Originaltons wird dieser oberflächliche Eindruck von einem zweiten korrigiert: dass in dieser Biographie ein Wunschbild aus Worten, schönen Vorstellungen, aber vor allem aus tiefen Sehnsüchten wie eine Elefantenhaut die hagere Realität überzieht.

Sehnsucht nach dem Lande. Ein ganz wichtiges Wunschbild, mit und von dem Kerstin lebt, und das von Beginn der Untersuchungen an bis zur 7. Klasse nachweisbar ist, könnte man als Sehnsucht nach einem harmonischen, friedlichen Landleben bezeichnen. Getragen und genährt wird diese Vorstellung im Wesentlichen von Kerstins Beziehung zum Fohlenhof vor den Toren der Stadt und natürlich den Pferden selbst, die für sie eine unverzichtbare und auch ganz reale Bewältigungsmöglichkeit darstellen.²³⁵

Die Idee, einstmals auf dem Land zu leben, verbindet sich mit der Vorstellung von einer großen Familie und vielen Freunden. – Kerstin selbst wächst in einer fünfköpfigen Familie auf. In den Darstellungen, in denen sie sich auf ihr engeres und weiteres soziales Umfeld bezieht, erscheinen neben den Eltern immer wieder auch Onkel und Tanten, Paten samt Kindern und vor allem ihre Großeltern und Freundinnen und Freunde.²³⁶ Sie alle scheinen wie einen harmonischen Ring um sie zu bilden, innerhalb dessen sie sich aufgehoben wissen dürfte.

235 Vgl. Kl. 3: Lebensweg (9,1), Lebenswelt (9,4); Kl. 4: Lebenswelt (10), Gottesmetapher (10,8); Kl. 5: Lebenswelt (11,6), Lebensmetapher (11,11), Schwarze Löcher (ebd.); Kl. 6: Lebenswelt (12,3); Kl. 7: Lebensmetaphern (13) und (13,6); andeutungsweise auch in der Positionierung Kl. 9 (15,8).

236 Vgl. vor allem Lebenswelt Kl. 3 (9,4) und Kl. 5 (11,6) sowie Positionierung der Bezugspersonen Kl. 7 (13); ferner Fragebogen Bindung Kl. 5 (10,11).

Strukturen ihrer Wirklichkeit. Doch damit gibt Kerstin nur zum Teil ihre Wirklichkeit wieder. – Denn diese spiegelt sich offensichtlich etwas anders, wenn sie sich schon in Klasse 3 selbst als Eine sieht, die ihren Lebensweg (trotz aller dieser Menschen) auch in schwierigeren Lagen letztlich nur allein gehen kann. – Zumindest in ihrer Vorstellung vermag sie das auch, und sie kann sich eine intakte Familie ausmalen, wenn es auch nicht immer so ist: Ihre familiäre *Lebenswelt* (Kl. 3 [9,4]) bringt das m.E. sehr pointiert zum Ausdruck: Zu Hause gibt es Streit, zwischen den Eltern (Kampffischen gleich) und zwischen ihr und ihrem Bruder. Später ist dieser mehrfach Objekt ihrer Wut, und der Vater verlässt für eine Weile die Familie. Als eine weitere familiäre Verlusterfahrung ist der für Kerstin plötzliche Tod ihrer ‚Großmutter‘ anzusehen. (vgl. *Schwarze Löcher* Kl. 4 [10,8]) Darüber im Besonderen und über ‚schwere Fragen‘ (und Gefühle) überhaupt findet sie keine verlässlichen Ansprechpartner in ihrem ganzen sozialen Kreis.²³⁷ Auch zu anderen Kindern erscheint ihr Verhältnis zurückhaltend und verunsichert. (vgl. *Fragebögen* Kl. 4/5 [10,9/10,11]) Schon mit elfeinhalb Jahren fühlt sie sich – vermutlich durch die Arbeitssituation der Eltern, ihre beiden jüngeren Geschwister und die damit verbundenen Anforderungen und Spannungen, dazu ihre musikalischen Aufgaben (Geige und Chor) und wahrscheinlich manches mehr – so mit Verantwortung überlastet, dass sie nur ungern ans Älter- oder gar Erwachsenwerden denkt. (vgl. *Lebenswelt* Kl. 5 [11,6]) – Die ‚Geborgenheit‘ ihres Zuhauses gleicht nach ihrem Empfinden der eines Aquariums und die kommunikative Situation wohl zuweilen der von Fischen.

‚Als ob da ein Nest wäre.‘ Kerstins erste *Gottesmetaphern* (Kl. 3 [9,9]; Kl. 4 [10,8]) korrelieren in erster Linie zu dieser ihrer lebensweltlichen Situation. Nur zum Teil und insofern kompensieren ihre Gottesvorstellungen ihre Wirklichkeit, als aus diesen Metaphern auch die Wünsche und Sehnsüchte des Mädchens sprechen, die Vorstellung von einem ‚Als-ob‘: – Als ob da ein Nest wäre und ein weicher Kranz, der alles zusammenbindet, auch wenn das Nest leer bleibt und sie nicht herankommt; – als ob sie sich in jeder Situation sicher fühlen und voller Grundvertrauen ihr Leben wie von einem guten Geist getragen wissen dürfte, auch wenn gerade ihr stimmliches Verhalten oft einen ganz anderen Eindruck vermittelt und sie

237 Vgl. Lebensweltdarstellungen Kl. 3 (9,4): Eltern und Cousine winken ab; Kl. 4 (10): „schluck ich runter“; Kl. 5 (11,6): ‚Vertreiben‘, ‚Abfinden‘, ‚Weglaufen‘; *Schwarze Löcher* (11,11): „ich wart immer nur, dass es zu Ende [ist]“.

im Hinblick auf die Gottesfrage häufig resonanzlos und höchst verunsichert wirkt. Dass sich die Gesprächssituation oft nur schwer entwickelt hat, kann nicht allein an gegenseitigen Übertragungen gelegen haben, sondern verweist sehr wahrscheinlich auf ein wirkliches Defizit von religiösen Ausdrucksmöglichkeiten und Erfahrungen auf Kerstins Seite, selbst wenn zuweilen auch die Worte und Erklärungen von I an das Kind herangetragen wirken.

Kerstins *Seerosenmetapher* (Kl. 4 [10,8]) zeigt am allerdeutlichsten, wie unerreichbar Gott für Kerstin erscheint, weil sie sich ‚ihn‘ in Gedanken zwar als einen schönen und bergenden Ort vorstellen kann und ihr selbst im Gebet besonders das Gefühl nach Sicherheit wichtig ist, dieses aber in ihrem Leben offensichtlich unvermittelt bleibt, – auch und gerade angesichts ihrer familial kirchlichen Sozialisation. Momente der Gottesnähe, die sie im eigenen Frohmut, in der Kraft, einen eigenen Schritt zu wagen, in aller Natur und zum Teil auch in anderen Menschen erkennt, bilden für sie eher eine Ausnahme, sie sind flüchtig und weitgehend nicht von verlässlichem Bestand (so spontan wie ein Frosch).

Nur an einer Stelle in ihrer Lebenswelt – gerade dort, wo sie zuerst vor einem tiefen Verlust stand – markiert sie noch am ehesten Berührungspunkte mit Gott bzw. ihrer Religiosität, die auch am Ende der Untersuchung wieder aufscheinen: Es ist die neue Beziehung zwischen ihren Großeltern und ihr vertrautes Verhältnis zu ihrer ‚neuen Großmutter‘.²³⁸ Was sie jedoch an dieser Beziehung der beiden untereinander wirklich beeindruckt hat und welche wichtigen (geistlichen) Impulse Kerstin von E. je erhalten hat, lässt sich aufgrund der Datenlage leider kaum rekonstruieren.

Abnehmender Selbstbezug und Resonanzlosigkeit. Im weiteren Verlauf dessen, was hier von Kerstins Biographie erfasst und gedeutet wurde, ist bis in die 7. Klasse (Kl. 8 fehlt) eine Phase zu erkennen, in der sie sich mehr und mehr dem Zugang zu sich selbst und mithin zum Grund und Ziel ihrer Sehnsucht verschließt und eine gründlichere Begegnung in diese Richtung zu vermeiden scheint. (Vielleicht ist sie auch deshalb den Untersuchungen in Klasse 8 ferngeblieben.)

Bereits in Klasse 5 wird deutlich, dass Kerstin nicht nur in Bezug auf die Gottesfrage verunsichert wirkt, sondern auch dort, wo es um sie selbst geht. (vgl. Fragebogen Kl. 5 [10,11]) Auf die wachsenden Anforderungen im lebensweltlichen Bereich wurde oben schon hingewiesen. Aber auch

238 Vgl. Lebensweltdarstellungen Kl. 3 (9,4) und Kl. 5 (11,6); Fragebogen Kl. 9 (15,8).

gegenüber sich selbst vermag sie kaum eine bestärkende Haltung einzunehmen: Sie sieht zuerst ihre Schwächen, ihre emotionale Desorientierung und ist in Bezug auf ihre Zukunft ziemlich regressiv eingestellt.²³⁹

Was ihr in dieser Zeit bleibt, ist ihr Tagebuch als vielleicht einzige Gesprächsmöglichkeit mit sich selbst, wozu ihr aber ganz real (und vermutlich auch im übertragenen Sinne) der Schlüssel abhanden gekommen ist;²⁴⁰ und es bleibt die je begrenzte Zeit bei den Pferden und der Ausblick in ihren Träumen (friedliches Landleben, Ritt am Meeresstrand), mit denen sie ihrer Realität zu fliehen sucht („einfach immer nur weg“).²⁴¹ – Aber damit geht sie auch sich selbst aus dem Weg und vermeidet Situationen, in denen sie mit sich konfrontiert werden könnte. Gehören dazu etwa auch die Momente bzw. das Gefühl der Langeweile, die sie auffälliger Weise auf jede Art zu verhindern bestrebt ist, – weil da Raum wäre, wo sie sich plötzlich selbst gegenüberstehen oder eine unpassende Frage Platz finden könnte?²⁴²

Dass sich ihre Wut (gegen den kleineren Bruder) in der 6. Klasse erst nur noch unter bestimmten Auflagen (nicht laut machen, nichts zerstören) artikuliert und ab Klasse 7 gar nicht mehr, könnte einerseits auf eine Besserung des Verhältnisses der beiden Geschwister hinweisen, aber auch darauf, dass sie auch mit ihren Aggressionen immer weniger aus sich herausgehen kann. – In der *Lebensmetapher Kl. 7 (13,6)* scheint ihr jeglicher positiver Selbstbezug so gut wie unmöglich zu sein. Stattdessen sei sie manchmal ‚total depressiv‘ drauf.

Wo liegen die Gründe für einen derartigen Rückzug bzw. Verschluss? – Auf Grundlage der Dokumente ist keine eindeutige Antwort möglich; es können nur Indizien zusammengetragen werden: Am Ende von Klasse 5 verschärfte sich ihre lebensweltliche Situation (Fohlenhof-Krise und anhaltender Streit der [oder mit den?] Eltern; vgl. *Schwarze Löcher Kl. 5 [11,11]*), während sie mit diesen (und wahrscheinlich auch anderen) Sorgen allein blieb und sich eher zurückgezogen hat. Es bleibt auch die Frage, ob und was sie in dem großen Kreis ihrer Bezugspersonen von sich und ihren Sorgen preisgeben konnte bzw. was sie überhaupt aufzunehmen vermochte!

239 Vgl. Lebensweltdarstellungen Kl. 5 (11,6) und Kl. 6 (12,3).

240 Vgl. Lebensmetapher Kl. 5 (11,11), und noch in Lebensmetapher Kl. 7 (13) gibt sie an, immer wieder ihren Schlüssel zu verlieren. – Ist etwa mit dem Verlieren des Schlüssels in dieser Phase auch immer wieder das Empfinden verbunden, irgendwie Zugänge zu verlieren?

241 Vgl. Lebensmetaphern Kl. 5 (11,11) und Kl. 7 (13).

242 Vgl. Lebensmetaphern Kl. 7 (13) und (13,6). In die gleiche Richtung führte auch eine Deutung ihrer so strukturreich dargestellten sozialen Einbindung, denn jeder Verweis auf eine andere Person ist immer auch ein Verweis weg von sich. (vgl. Positionierung von Bezugspersonen [ebd.])

(Die Versuche von I, wenigstens in kleinen Dingen Kerstins Stärken anklingen zu lassen, blieben bei ihr tonlos.) – Hilft hier die Suche nach epigenetischen Gründen, wie sie etwa bei Wagener im ‚autonom-narzisstischen Formkreis‘ (oder ‚Stufenabfolge 3a‘) anzunehmen sind? (vgl. ders. 2002) Aber wie ist ein autonom-narzisstischer Rückzug ohne Selbstbezug vorzustellen? Wie Narzissmus ohne Selbstbestätigung? – Oder liegt gar eine pathogene Störung vor? Was aber ist hier Ursache und was Folge?

Verschluss und Aufbrechen ihres Gottesbezugs. In Bezug auf ihr Gottesverständnis und einer möglichen Gottesbeziehung sind bis zum Beginn der 7. Klasse nur sehr spärliche Informationen zu erhalten, meistens nur aus den Fragebögen. Am Ende von Klasse 5 bei den *Schwarzen Löchern* (11,11) äußert sie noch einmal mit wenigen Worten ihre Unsicherheit und ihr wechselhaftes Gefühl, was die Nähe Gotte anbelangt. In dem dazugehörigen *Fragebogen* (*ebd.*) kommt ein Halbwissen von religiösen Ressourcen zum Ausdruck – möglicherweise auch der Wunsch danach und eine rudimentäre Erfahrung, besonders auch in den Bereichen, die sich bei ihr als defizitär darstellen.²⁴³ Angesichts ihrer psychischen Verfassung (s.o.) ist fraglich, ob und wo sie diese Ressourcen in irgendeiner Weise entfalten bzw. nutzen konnte und welche Rolle die Einflüsse spielten, die sie neben Büchern, Eltern, Großeltern und auch aus dem Gemeindekreis angegeben hat. – Von den Aussagen über Gott ist im *Fragebogen Kl. 7* (13) eigentlich nur noch (der Wunsch nach?!) ‚Kraft, Mut und Geborgenheit‘ geblieben und sonst nur Unsicherheit; Gesprächsmöglichkeiten über den Glauben sieht sie kaum mehr und Anlass zum Gebet mittlerweile nur noch im Gottesdienst (wahrscheinlich in Vorbereitung auf ihre Konfirmation).

Dass für Kerstin die Gottesfrage in dieser Zeit nicht verschwunden sein konnte, sondern sie sich allenfalls dieser Frage verschlossen hat, zeigt sich spätestens, als sie in Klasse 7 zur *Positionierung der Gottessymbole* (13,6) aufgefordert wurde. Höchstempfindlich und aporetisch reagiert sie, bis ihre Ratlosigkeit aufbricht und sie ihre Zweifel und kritischen Anfragen, die Halbwahrheiten und klischeehaften Antworten auf den Tisch wirft, als hätte sich dies schon lang in ihr formiert,²⁴⁴ ohne wirklich damit jemals in Austausch getreten zu sein. Auch in dieser Situation scheint sie nicht dialogfähig, denn für sie gibt es nur, ‚ganz oder gar nicht‘ glauben zu können.

243 Insbesondere bejaht sie die Aussagen, Gott gebe Kraft, Mut und Geborgenheit; beim Beten ist ihr ein Gefühl von Sicherheit zu bekommen das Wichtigste.

244 Schon in Klasse 5 hegte sie Zweifel bezüglich der Vorstellbarkeit Gottes. (vgl. Lebenswelt [11,6])

Einsames Ringen und kritischer Aufbruch? Nach einem Jahr des Aussetzens ihrer Teilnahme an den Untersuchungen in Klasse 8 (über dessen Gründe hier nur spekuliert werden konnte) begegnet sie in der letzten Zusammenkunft als ein Mädchen, das zwar nun institutionell konfirmiert, aber im Gespräch noch genauso verunsichert wirkt wie ehemals. Die entschlossene kämpferische Einstellung, die sie schon in Klasse 3 verbalisierte, kann ich bei ihr letztlich nur als das zähe Ringen einer Einzelperson auffassen, in ihrem Leben vorwärtszukommen. Andere Personen spielen hier keine Rolle.²⁴⁵

Andererseits ist eine neue Facette ihres Gotteskonzeptes zu erkennen. Zwar hat sich für sie bis dahin nicht die seinsmäßige Frage nach Gott geklärt, aber (wahrscheinlich am ehesten) aus sachlogischer Sicht formuliert sie ansatzweise ihre Vorstellung von einem Gott als initial eingreifendes Glied der Entwicklungskette. (vgl. ebd.) – Im Vergleich zur *Gottesmetapher Kl. 4 (10,8)* fehlt dieser Vorstellung weitgehend ein persönlicher Bezug, und das, was sie im *Fragebogen Kl. 9 (15,8)* äußert, entbehrt letztlich Transzendenz und vor allem auch der Kritik. – Was sie in dem Fragebogen zu Papier gibt, könnte (wie schon in bei der *Positionierung zu Gottessymbolen Kl. 7 [13,6]*) Grundlage bilden für ein Gespräch, in dem sie sich selbst mit einer kritischen Haltung zu personal verhafteten Gottesbildern einbrächte. Selbst eine Gottesbeziehung ist hinsichtlich ihrer Erwartung an die Hilfe Gottes und ihrer unkonventionellen Einstellung zum Beten denkbar, – allerdings kaum auf der Basis ihrer letzten Gottesmetapher noch auf einem traditionell feststehenden Gottesbegriff. – Ob Kerstins ‚Großmutter‘ für sie die wichtigste Gesprächspartnerin geworden ist?

Biographischer Nachtrag

Nach der 9. Klasse verbrachte Kerstin etwa ein halbes Jahr in Frankreich. Von dort aus nahm sie mit der Jugendgruppe ihrer Heimatgemeinde auch an einer Begegnung in Taizé teil. Es soll für das Mädchen anfangs nicht leicht gewesen sein, sich der dort entstehenden Gemeinschaft zu öffnen. Vermutlich waren auch die persönlich und gemeinschaftlich spirituellen Ausdrucksformen dort etwas Neues für sie.

Fast drei Jahre nach der letzten Untersuchung in Klasse 9 (15,8) trifft sich Kerstin (inzwischen Kl. 12 [18,7]) erneut mit I, um mit verschiedenen Symbolen ihren *Lebensweg (hier ohne Abb.)* aufzulegen und darüber zu sprechen. Die nachfolgende Dokumentation kann nicht mehr in die Bilanz integriert werden.

²⁴⁵ Vgl. das unsichere Bindungsverhalten nach außen (Fragebögen Kl. 4/5 [10,9/10,11]) und zuletzt ihre Äußerungen zur Lebensmetapher Kl. 9 (15,8).

Ein weißes Schleifenband zieht sich über den Tisch und deutet den Weg an. Wahlos neben diesem Band liegen verdeckte Spielkarten verteilt. Auf dem Band sind verschiedene andere Symbole zu erkennen. – Am Beginn will sie mit einem kleinen Würfel und einer kleinen Spielanleitung sagen, da am Anfang seien ihre „Eltern, die begriffen haben, wie’s geht, und dann kam ich (angedeutet durch eine kleine Spielfigur).“ Sie sei dann „ziemlich lange, ziemlich klein“ gewesen und habe „einfach gar nicht viel mitgekriegt und einfach nur gespielt.“

Die nächste Figur auf dem Band stellt ihren kleinen Bruder dar: Wir „waren [...] beide noch ziemlich klein, und haben nur gespielt, haben noch nicht viel mitgekriegt, und es war einfach schön, und dann hab ich irgendwann angefangen, Klavier zu spielen und dann Geige, und ich hab dann angefangen, so eigene Interessen zu finden, und dann kam meine Schwester (kleine rote Figur).“ Kerstins Schwester ist neun Jahre jünger. – Das war auch die Zeit, als sie an die gleiche Schule gewechselt habe, an der auch ihr kleiner Bruder damals eingeschult wurde und die sie gegenwärtig noch besucht.

„Dann hab ich irgendwann angefangen, meine große Leidenschaft auszuleben.“ Pferde, das sei auch heute noch so.

Auf dem Band folgt jetzt ein kleiner Kompass, der von Magneten umgeben ist. Auf allen diesen Dingen stehen kleine Figürchen. – Dieses Bild stelle für sie die Schulzeit dar: „Weil es irgendwann anfängt, dass alle einen versuchen, in die Richtung zu lenken, in eine bestimmte Richtung, und man steht da nur und kann eigentlich gar nichts tun. (alles mit bedrückend gebrochener Stimme, leise, eng)“ – (Auch diese Schule empfinde sie so, dass sie immer in eine bestimmte Richtung gedrängt werde?): „Ja. Ja, und man kann nicht dahin gehen, wo man möchte.“ – (Empfinde sie nicht vergleichsweise viel Spielraum in dieser Schule?) – Sie verneint: „10.000 Leute, die versuchen, einen zu beeinflussen – ist ja auch richtig – und dann: ne, geh mal hier hin, mach mal das, mach mal dies und du musst A [sic!], und wenn du das nicht machst, dann kriegst du das und das und ... – dann (ent?) steht da eigentlich nur (für) was völlig anderes.“ – Sie bejaht die Nachfrage, ob sie selbst dann wie der Kompass sei und die Magneten die ‚Erziehungspersonen‘, die einen beeinflussten. Das sei auch okay, aber manchmal sei es eben zu viel.

(Das Reiten außerhalb der Schule bilde dann für sie einen eigenen Freiraum, so als Gegenpol?) – „Ja, auf jeden Fall, und das ist auch immer noch so. Also ganz am Anfang vielleicht noch nicht, aber das hat sich dann dahin entwickelt.“ – (Das sei ihre Oase der Freiheit?) – Das kann Kerstin nur bejahen. Inzwischen reitet sie aber nicht mehr im eigentlichen Sinne. Derzeit würde sie nur noch ‚voltigieren‘. Sie habe irgendwann mal gewechselt, weil das jetzt in einer Gruppe viel besser sei, da Kämpfe nicht jeder einzeln für sich.

Die übrigen lose herumliegenden Karten seien ohne besondere Bedeutung: „Es passiert ja immer noch nebenher irgendwas, eher zufällig.“

Zu einem kleinen Wagen sagt sie: „Mit dem bin ich nach Frankreich gefahren [...] das war *richtig* schön.“ Sie habe auch noch Kontakte dahin. – Auch eine Taschenlampe verweist auf Frankreich. (Das sei für sie hell/heller?) Kerstin bejaht

und sagt mit Begeisterung in der Stimme: „Sonne, Pool und Freizeit [...] ganz viel Sonne, viel warm! [...] [Da] war es einfach nur noch schön, wie riesenlange Ferien.“

(Französisch falle ihr jetzt so zu?) – Ja, aber sie sei „in der Schule nicht so gut“, wie sie sein möchte. Das Abi sei kein Problem, doch sie habe sich 1,2 vorgenommen. – (Für was?) – Sie wolle den Numerus Clausus für ein Studium der Tiermedizin (1,4) erreichen.

Auf dem Band folgen jetzt mehrere Magneten mit Figuren darauf und einer Person in der Mitte: „Die ist extra umgefallen.“ (Sei sie das?) „Ja.“ (Wer ließe sie umfallen?) – „Weiß ich nicht, alles, das sind noch mehr Magneten.“ – (Verschärfe sich die Situation vor dem Abi?) – „Das hat nichts mit dem Abi zu tun.“ (Nein?) „Nö.“ (schnell, entschieden) (Wieso nicht?) „Weiß ich nicht, es hat nichts damit zu tun. Es ist einfach, dass noch mehr Leute ziehen, dass ich eigentlich noch mehr andere Dinge möchte, und dass ich gemerkt habe, wie schön das sein kann und eigentlich überhaupt keine Lust habe, in irgendeine Richtung zu wollen, die andere ...“ (I: „... dir vorgeben?“) „ja, also ‚vorgeben‘ ist wirklich das beste Wort.“ – (... und das bringe sie zum Umfallen?) „Ja.“ (lacht komisch) – (Leiste sie Widerstand?) – „Vorher ja, inzwischen nicht mehr.“ (Oder passe sie sich an?) „Also ich hab ziemlich lange gekämpft und inzwischen ertrag ich (...) lang, also es ist ja vorbei nächstes Jahr, also von daher ...“ – (Aber es sei ja gar nicht unbedingt die Schule?) – „Na ja, es ist alles, das ist die Schule, das sind die Eltern, das sind die Pflichten, die sowieso sind, es ist die Zeit, es ist alles ...“ – (Die Pflichten, die sowieso sind, was sei das?) – „Na ja, das ist z. B., dass man auch mal Zeit für die Familie hat. Das geht eben nicht, wenn man von morgens bis abends in der Schule hockt und zehn Freistunden dazwischen hat und dann zu Hause sein muss, Hausaufgaben machen möchte und dann aber eigentlich auch noch ein Hobby hat, was einem furchtbar wichtig ist.“

Ans Ende des Bandes, an die Tischkante hat Kerstin eine Kugel gelegt: „Die wurde angestoßen, und jetzt rollt sie, und dann rollt sie da runter, und dann an der Kante lang, und dann (runter?).“ – (Sei das ihr Leben?) – „Weiß ich nicht, vielleicht ich im Moment, ja, vielleicht.“ – (... ‚und da runter?‘ Was wäre, wenn sie da runter fallen würde?) – „Das merk ich, wenn ich da bin, oder? (lacht komisch) Also das weiß ich jetzt nicht, das krieg ich mit, wenn ich roll, aber vielleicht schaff (...)“ – (Das Rollen auf dem Tisch sei das [vor ihr liegende] Studium?) – „Na ne, einfach an der Kante lang, ich weiß nicht, wo es jetzt lang kommt.“ – (... ‚an der Kante lang‘, so abgrundmäßig? Empfinde sie ihr Leben ‚an der Kante?‘) „Ja. (lacht komisch)“ – (Was der Abgrund sein könne?, fragt I hörbar angespannt) – „Ich weiß nicht, also, ich weiß schon mehr, aber ich möchte es auch nicht so ausbreiten jetzt. Es ist einfach auch: Ich weiß nicht, ob ich das jetzt alles wieder in den Griff kriege. Es wird auf jeden Fall weitergehen, (ob und wann ...?), ist auch in Ordnung. (jetzt leise:) Ich weiß nicht, was da jetzt passiert.“ – (‚Abgrund‘ könne vieles heißen; müsse I fürchten, dass das Mädchens ihr Leben nicht mehr als lebenswert empfinde?) – „Nein, nein (lacht) das soll es nicht heißen.“ (Abgrund sei oft auch gleichbedeutend mit ‚das Leben nehmen‘.) – „Nee, nee, das will ich auf keinen Fall.“ – I zeigt sich deutlich erleichtert.

Jetzt erinnert sie I an die Gottesfrage, die sie im ganzen Untersuchungsverlauf immer wieder beschäftigt habe. (Ob sie irgendwas in ihrem Leben sehe, das mit der Gottesfrage zu tun habe? – Wie immer sie jetzt Gott auch definiere, das sei ihr überlassen. – ... dass das irgendwo in ihrem Leben mit drin wäre?) „... (überlegt) Der Zufall. Also für mich ist Gott der Zufall, und das gibts andauernd. (lacht)“ – (Gott sei für sie mit lauter Würfeln da?) – „Nee, so nicht. – Für die kleinen Zufälle. [...] Ich denke schon, dass man sein Leben selbst bestimmen kann, entscheiden kann, ja, aber dass man sich immer anpassen muss, oder darauf reagieren, was passiert, anpassen, reagieren.“ – (Das, was einem zufällt, sei Gott?) – „Ja, das kann gut oder schlecht sein, aber das ist eben (...)“

Kerstin fragt zwischen, wie spät es ist, sie habe dann gleich noch einen Termin. Aber es ist noch Zeit für die *Positionierung von Bezugspersonen (hier ohne Abb.)*. Kerstin stellt alle Figuren relativ dicht im Kreis um sich auf. Ganz eng um sie stehen drei Holzfiguren: ([...?]) – „Was heißt, so dicht sein ..., also ich meine, man streitet sich natürlich, aber man streitet sich ja auch mit den Eltern und Großeltern, also von daher, ... es sind immerhin meine Geschwister, und wir haben uns lieb, auch wenn wir es nicht so zeigen manchmal, und dann, ja, stehen die schon so dicht.“ – (Also schon so dicht?) – „Ja.“ Kerstin schiebt noch etwas nach: „– also nicht so im positiven Sinne nah, meine ich jetzt.“ – (Die seien für sie bedrängend?) – Sie bejaht und meint, die ganze Schule insgesamt sei bedrängend, das liege nicht am Einzelnen, die „kommen immer, oar ja, mmh, wollen immer alles wissen, mischen sich immer ein, das finde ich ganz schrecklich“ – (Ob sie sich eingekerkert fühle?) – „Ja.“ – (Ob ihr so nach einem Ausbruchsgefühl sei? [I macht hörbare Geste der Befreiung]) – „Ja!“

(Was sie nach dem Abi machen wolle?) – „(überlegt, dann sicher und entspannt:) Wegfahren. (lacht), [...] eine Rucksackreise und dann irgendwohin, mit einem großen Rucksack.“ – Jetzt spare sie schon; „dann arbeite ich noch mal n’ Monat, und dann nehm ich das Geld, setz mich in irgendeinen Flieger, mit ’ner Freundin zusammen, und dann gucken wir, wo wir dann vielleicht ankommen und dann bisschen durch die Gegend touren. (klingt sehr entspannt und irgendwie froh, ganz anders, als wenn sie von der Gegenwart erzählt)“

Im aktuellen Gespräch werden die Linien ihrer bisherigen Biographie deutlich wieder aufgenommen, und gleichzeitig liest sich dieser Text wie ihr eigener passgenauer Kommentar auf ihr bisheriges Leben. So deutlich, wie sie sich bei der *Positionierung der Gottessymbole in Klasse 7 (13,6)* in Bezug auf ‚Gott‘ äußerte, so offen treten hier Kerstins lebensweltliche Beziehungsstrukturen und ihre eigene Stand- und Kraftlosigkeit zutage: Ich sehe ein Mädchen, das sich ob seiner Schwäche nach allen Seiten nur noch ausgeliefert vorkommt. – Nur ein baldiger, radikaler Ab- und Ausbruch aus dieser Situation kann für Kerstin Veränderung bringen. Genährt wird diese Hoffnung von dem Sonnenstrahl ihrer Frankreich-Erfahrung. – Dennoch bleibt für mich die Frage, welche Strukturen sie in der ersehnten

Freiheit tragen werden. Ihr Gott der kleinen Zufälle, der eher Anpassung fordert, als Freiheit zu ermöglichen, scheint mir hier kaum tragfähig zu sein. – Vielleicht liegt, was Kerstin tragen würde, in der Sehnsucht, sich einmal ganz fallen und, für eine Weile in ihrem Leben, sich einfach treiben lassen zu können – in der frohen Erwartung, an einem unbekannten Ufer (oder bei sich selbst?) zu landen.

Eine kompakte schematische Darstellung (im Rahmen des Modells von Struktur und Freiheit) sowie eine typologisierende Beurteilung zu diesem und den anderen Kindern finden sich zum Zwecke einer systematischen Zusammenschau im Kapitel III.1.

Ortwin

Biographische Vorinformationen

Ortwin wächst in einer kirchlich sozialisierten Familie auf. Seine Mutter ist, seit er in die dritte Klasse geht, auf dem Weg zur Pastorin gewesen. Davor arbeitete sie im sozialen bzw. Bildungsbereich. In ihrer Erziehung ist ihr eine bewusste Umsetzung christlicher Werte wichtig.²⁴⁶ Ortwins Vater hat einen gestalterischen Beruf. Über seinen Vater hat der Junge noch zwei wesentlich ältere Stiefschwestern, die allerdings entfernt leben. Die Familie wohnt in einem Haus auf dem Land unweit der Stadt. Seine Mutter beschreibt Ortwin als ein Kind, das schon früh einen großen Bewegungsdrang verspürt habe und beschäftigt sein wollte.

Der Junge besucht erst einen kirchlichen, dann einen waldorfpädagogischen Kindergarten und wird dann Schüler der nichtstaatlichen (konfessionslosen) Schule, in deren Gestaltung sich auch seine Mutter lange Zeit auf verschiedene Weise mit einbringt. Dort erhält er Religionsunterricht bis zur 4. Klasse. Ab Klasse 8 wechselt der Junge auf eine andere Schule, die sich in christlicher Trägerschaft befindet und wo er auch wieder am Fach Religion teilnehmen kann.

Klasse 1

Gottesmetapher (7,6)

„Also das ist ein Mensch, das soll ein Berg mit einer Pflanze sein, das andere sollen so Bäume sein“, sagt Ortwin und meint den Flaschenkorken, eine ähnlich geformte Tonrolle, in der eins von den frischen Blätterstängeln steckt, die er auch sonst auf der Basis aus Ton verteilt hat. Da liege noch ein Käfer, meint er und zeigt auf die halbe Walnussschale (die kaum zu erkennen ist).

Wo dann Gott für ihn sei, fragt I. – „Kann man schwer sagen.“ Er bejaht aber, Gott sei überall, auch bei uns und ‚nicht nur da oben‘. – „Ja“, Gott handle auch in der Welt und tue was. Als I fragt, was er denn tue, antwortet der Junge: „Mmh,

246 Ein Gespräch mit der Mutter habe ich nach Abschluss der Untersuchung (als Ortwin bereits in Klasse 9 ist) selbst führen können.

der wollte nicht, dass es Krieg gibt und der ist dafür, dass es keinen Krieg gibt.“ Woher wir Menschen und er das wüssten, dass er das nicht wolle, möchte I erfahren: – „Das hab ich eigentlich von meinen Eltern gehört.“ Woher die das wüssten, kann Ortwin aber nicht sagen. – Als I noch einmal fragt, was ihm ein-falle, wenn er höre, dass Gott irgendetwas schon mal gemacht habe, sagt er so stichwortartig: „Den Mond und Regen gemacht, Sonne gemacht, [...] Wind ... alles gemacht.“

Ortwin bejaht aber auch, dass Gott heute auch noch etwas den Menschen ins Herz geben könne. Er meint, Gott würde das durch Engel tun, – im Schlafen. Er kann sich aber nicht vorstellen, dass Gott da auch etwas zu ihm reden könne, und im Wachen könne man auch nicht von ihm hören.

Doch das Gefühl der Nähe Gottes (wie Mose) bejaht Ortwin auch. Das war „zu Hause“. Aber was da gerade los war, „das weiß ich nicht mehr.“ Auf Nach-frage erzählt er dann doch: „Äh, wir haben da zu Hause so 'ne Höhle und da bin ich vom Baum gefallen, von vier Meter Höhe und habe mir nichts gebrochen, und da dachte ich das.“ – Den restlichen Aussagen von I stimmt er mit „mmh“ zu: Er habe gedacht, Gott habe ihn da sozusagen ‚aufgefangen‘ und ‚aufgepasst‘; „mmh,“ Gott sei auch ein bisschen da, wenn er wach ist. An mehr solche Situa-tionen kann er sich aber nicht erinnern.

Als Überschrift für sein Bild wählt er ‚Gott ist für mich wie ...‘ „Natur“; (– da könne er ihn auch fühlen?) „Mmh.“

Der Junge gestaltet eine massive Basis mit Berg, Pflanzen, Mensch und Tier. – Er symbolisiert alles, was zur ‚Natur‘ gehört. Aber trotz der vielen grünen Blätter, die er in den Ton gesteckt hat (und die sicher frischer sein sollten) will sich bei mir kein Eindruck von ‚Natürlichkeit‘ oder von etwas Organischem einstellen, das irgendwie aufeinander bezogen ist, das von-oder miteinander lebt. Vielleicht ist seine Gestaltung auch mehr als eine Art Abstraktion zu verstehen denn als Abbildung von gewachsener Natur.

Eine leichte Distanznahme zur Aufgabenstellung bzw. zur Frage, wo Gott ‚für ihn‘ sei, kommt verbal in der unpersönlichen Form, ‚man‘ könne es nicht sagen, zum Ausdruck, mit der Ortwin antwortet. Der Junge be-jaht aber die weiterführenden Vorschläge von I, die Gott als allumfassende Größe beschreiben. Auch über das Handeln Gottes weiß er etwas zu sagen, – allerdings ist es auch hier nicht sein eigenes. Er kann sich die ‚Gott-will-keinen-Krieg-Vorstellung‘ seiner Eltern nicht erklären und nimmt des-halb die Bedeutung dieser Vorstellung mit einem ‚eigentlich (nur) gehört‘ zurück. Wenn er davon hört, dass Gott handele oder was er schon ‚alles gemacht‘ habe, dann zählt er Schöpfungsmotive auf, aber erinnert keine gegenwärtige Wirksamkeit.

Erst auf Nachfrage spricht Ortwin von Engeln im Schlaf, die etwas ins Herz geben sollen. Er kann sich aber ein wie auch immer geartetes ‚Reden Gottes‘ oder eine alltagsbezogene Kommunikation mit Gott nicht

vorstellen. So etwas wie Gottesnähe hat er sich bei einem außergewöhnlichen Bewahrungserlebnis ‚gedacht‘, vielleicht auch so etwas wie ‚Aufgefangen- und Bewahrt-Werden‘ empfunden. Von seiner emotionalen Berührung ist hier aber nicht mehr viel zu spüren und an mehr erinnert er sich auch nicht. – Wie aber fühlt er Gott in der Natur?

Ortwin weiß offensichtlich, eine richtige Antwort zu bejahen oder auch selbst wiederzugeben. Er weiß, was zu einem bestimmten Thema gehört, wenn auch die Darstellung vielleicht (noch) nicht gleich überzeugen kann oder irgendwie etwas abstrakt wirkt. Das ist auch der erste Eindruck im Hinblick auf seine Gottesvorstellung, die hier trotz der massiven Basis in dieser ersten Untersuchung weitgehend einer spürbaren Lebensrelevanz (einer Beziehung zu Gott) entbehrt.

Klasse 2

Lebenswelt (8)²⁴⁷

Ortwin hat das Wohnzimmer gemalt und in die Mitte des Bildes seine zwei Hasen. Einer davon sei gestorben vor kurzem. Sie hätten fünf Hasen gehabt, zwei davon hätten sie verschenkt und zwei seien gestorben. Ein Meerschweinchen sei auch noch da. Gefüttert würden sie von ihm und seiner Mama. Er spiele auch mit den Tieren.

Er habe daneben noch Freunde in der Nachbarschaft, gleich wenn er aus dem Fenster schaue. Er spiele gern mit ihnen in der Sandkiste und auf der Straße oder auch bei denen zu Hause. Wenn er nicht mit den Freunden spiele, dann übe er Klavier oder gucke Sesamstraße oder lese ein Buch oder bastle mit Papa. Ändern an seinem Leben würde er nur, dass er länger ausschlafen kann.

Wenn er ganz traurig sei bzw. Angst habe, dann – so sagt er nach einer Pause – vergesse er es auch irgendwann wieder. Wenn ihn seine Freunde ärgern, gehe er weg. Traurig sei er nie. – Auch nach mehrmaligem Nachfragen gibt er keine Auskunft darüber, was er bei Traurigkeit tue oder bei Angst. – Wenn's mal eintreten würde, dann würde er es Mami sagen.

Was er für ein Mann sein (oder werden) möchte, habe er noch nicht überlegt, er wolle jedenfalls kein ‚Klauer‘ sein und kein Angeber. Schwere Fragen berede er mit Papi.

Wenn Gott wie ein Punkt im Leben wäre, dann sei es für ihn ein großer Punkt und der soll bei den Hasen sein, – die haben für ihn besonders mit Gott zu tun. Auf die Frage, was die so mit Gott zu tun haben, meint er, wenn es die nicht gäbe,

²⁴⁷ Zu dieser Untersuchung liegt kein wörtliches Transkript, sondern nur eine Bündelung vor, die ich hier weitgehend übernehme.

dann hätte er keine Spielfreunde. Sie seien ihm besonders wichtig, auch wenn er manchmal keine Lust habe zum Löwenzahnsammeln.

In dem Wohnzimmer, das Ortwin als Ausschnitt aus seiner Lebenswelt – das, was ihm wichtig ist – zeichnet, sind Hinweise zu finden, dass dieses Zimmer tatsächlich bewohnt wird: Die Lampe über dem Tisch leuchtet, eine große Topfpflanze grünt, die Lautsprecher tönen und die zwei Hasen in dem Käfig dürften sich vermutlich versorgt wissen. – Aber die Menschen selbst sind nicht abgebildet. Alle sind außer Haus; auch die Nachbarsfreunde sind da, wo er gerade nicht ist. Er sieht sie vielleicht, wenn er aus dem Fenster schaut, aber er selbst ist drin bei seinen Hasen (von denen in Wirklichkeit nur noch einer lebt). Mit ihnen spielt er und immerhin meint er am Ende, ohne sie ‚keine Spielfreunde‘ zu haben!

Von dem, womit er sonst seine Freizeit verbringt, ist nur noch der Fernseher („Sesamstraße“) auf dem Bild. – Vom Klavier, einem Buch, dem Meerschweinchen, seinen Freunden spricht er nur, aber zeichnet sie nicht, auch nicht seine Eltern. Von den beiden ist es der Vater, der zumindest im Gespräch als jemand erwähnt wird, der mit ihm bastle und der auch Ansprechpartner bei schweren Fragen sei. – Vielleicht sind seine Eltern in der Situation des Bildes auch noch auf Arbeit.²⁴⁸

Mit dem Thema Angst oder Traurigkeit weiß er offensichtlich nicht viel zu verbinden. Bedrücken ihn tatsächlich keine solchen Momente? Immerhin ist kürzlich einer seiner liebsten Spielgefährten (ein Hase) gestorben²⁴⁹ und auch die Freunde ärgern ihn manchmal. Vergisst er so etwas, wie er es sagt und erwähnt es aber dann trotzdem? Oder geht er dem aus den Weg? – Zumindest weiß er um die Möglichkeit, dass er es im Falle eines Falles auch seiner Mutter ‚sagen‘ könnte; und er weiß auch, welche Männerbilder moralisch nicht anzustreben sind.

Wenn Ortwin zuletzt bei der Relevanz Gottes in seinem Leben den Punkt zu den beiden Hasen klebt, gibt er seiner Darstellung eine eigene Deutung: Freundschaftliche Nähe oder auch so etwas wie eine verlässliche Gottesnähe, die für ihn in Klasse 1 noch etwas Außergewöhnliches darstellte, findet er jetzt nur (aber immerhin) bei seinem einen verbliebenen Hasen

248 Seine Mutter wünscht sich im viele Jahre später stattfindenden Gespräch immerhin, dass sie früher (auch als sie noch keine Pastorin war) gern mehr Zeit und Kraft für Ortwin gehabt hätte.

249 Vgl. dazu die Zeichnung zum Thema Tod (Kl. 3 [etwa 8,10]) sowie Lebenswelt Kl. 5 (11,6).

(und vielleicht in Gedanken an den anderen). Darüber hinaus vermittelt er in dieser Untersuchung trotz Eltern und Freunden m.E. einen etwas einsamen Eindruck.

Gottesmetapher (8,9)

Das Foto zeigt eine Collage aus Naturmaterialien. Auf ein Tonfundament hat er eine Kokosnussschale gesetzt und darauf eine Art Dach aus Stroh, mit Ton verschmiert. Darauf stecken wie in einem kleinen Türmchen zwei Federn. Daneben steht ein kleines Tonfässchen.

„Also wir haben ja davor das Lied gesungen mit dem Haus,^[250] und da ist mir das eingefallen, dass das ein Haus sein könnte.“ Es sei „für die Armen ein kleines Häuschen“. Das hätten sie sich aus Ton gebaut „und auch ein bisschen geschmückt und so“. – Das heiße für ihn, bejaht er die Spiegelung von I, Gott gebe den Armen ein Zuhause. Das Fässchen daneben sei ein Wasserkrug. Als I ihn weiter zu Einzelheiten seiner Gestaltung befragt, stöhnt er: oben, das sei schon etwas kaputt, da könne man sich aber draufsetzen oder -stellen, wenn grad mal die Sonne scheine.

Auf die Frage, warum ihm dieser Vergleich mit einem Haus so wichtig sei, erzählt er von den Straßenkindern in China, die bestenfalls auf einem ärmlichen Boot leben und von einem Film mit einem kranken Kind, dessen Medizin nicht ohne Weiteres bezahlt werden konnte.

Wenn das Haus ein Vergleich für Gott sein soll, fragt I, ob Ortwin denke, dass er auch ein bisschen darin wohne. – „Ne.“ Er wohne in einem Haus, das sich die Armen nicht leisten könnten, „und wir können das (...) eh uns leisten“. – Wer denn dann bei Gott wohne, fragt I. „– Einfach arme Kinder, die kein Zuhause haben oder arme Leute“.

Als es I verwundert und sie fragt, woher er das wisse und warum Gott nur für die Armen da sei, sagt er: „Eigentlich ist er ja für alle Menschen. Aber die sind so arm und die beten ja auch Gott an, dass sie irgendwie einen Unterschlupf kriegen.“ – (Weil sie ihn besonders bitten?) „Mmh. (bejahend)“ – (Ob die reichen Menschen nicht so oft an Gott denken würden?) – „Ja, wir schon, aber ... die meisten Leute denken [...] eben nicht an Gott.“

Für Ortwin sei Gott überall, und gefragt nach seinem Handeln in der Welt, erzählt er zwei biblische Wundergeschichten (Durchzug durchs Schilfmeer; Heilungswunder aus Lukas 5,17ff.) – Ob Gott denn auch heute für ihn handle, bejaht Ortwin, aber schweigt eine Weile, als I fragt, wo er denn das schon einmal gemerkt habe. „Im Religionsunterricht guckt er auch zu, und da guckt er.“ Dann schweigt er wieder. „Jo.“ (Und sonst?) „M-m. (verneinend)“

Gott finde nicht alles gut, was er sehe, „aber er hat *jeden* Menschen lieb, auch, auch [...] [den], der vielleicht gerade 'ne böse Sache gemacht hat“. Derjenige

250 In dem Lied, in dem viele Symbole eine Rolle spielen, heißt es in der ersten Strophe: „Bist du ein Haus aus dicken Steinen,/mit Fenster und mit einem Dach?/Gibst Du den Großen und den Kleinen/stets ein Zuhause Tag und Nacht?“ (Text: Reinhard Bäcker).

fühle sich dann beim Anblicken Gottes „ganz traurig“, oder „ganz froh“, wenn er gerade etwas Fröhliches mache. – „Mmh. Ja“, gegen das Traurige und Böse könne Gott was tun, „dann [...] beten die Leute, die das auch nicht wollen, [...] zu ihm und dann kann er manchmal was helfen und manchmal aber auch nicht.“ Wie Ortwin sich das vorstelle, wie er in einer prekären Situation Gottes Handeln nach einem Gebet erwarten würde, lässt den Jungen immer nur schweigen. (Ob Gott ihm oder dem Bösen eine irgendeine Botschaft schicken könne?) „Vielleicht, aber ich weiß das nicht.“ Dass wir überhaupt wissen könnten, was Gott von uns möchte, verneint Ortwin schließlich entschieden. – Ob er meine, dass das seine Mama wisse, fragt I: „– Er möchte froh sein und nicht, dass irgendwas passiert, immer.“ (Woher er das wisse?) „– Das hab ich nicht von meiner Mama.“ Er wisse also, dass Gott möchte, dass es den Menschen, Tieren und Pflanzen gut gehe, kommt ihm I entgegen und fragt, wie er das machen könne. „– Sonne schicken.“ – „Regen.“ – Wie auch er eine Art ‚Mitarbeiter‘ für Gott sein könnte, wisse er nicht und er könne sich solche Gedanken und Gefühle auch nicht vorstellen.

Angeleitet, sein Knetemännchen zu positionieren, schweigt er wiederum eine ganze Weile und stellt es noch in die Nähe seiner Collage, aber mit gewissem Abstand in Beobachterhaltung. (nicht auf dem Foto)

Im Vergleich mit seiner Erinnerung an seine erste Gottesmetapher meint er, das sei „eigentlich fast dasselbe“ gewesen. – Als Titel sei Gott für ihn „wie ein Haus“.

Von einem Lied aus dem Religionsunterricht inspiriert baut Ortwin ein Haus, das in Stil und Bauweise etwas an afrikanische Rundhütten erinnert. Das Gebäude wirkt aufgrund der Tonmasse relativ stabil. Die Nusschale wird von einem Lehmfundament getragen. Ein Eingang oder Fenster sind nicht zu erkennen, dafür aber dekorative Elemente und eine Art Wasserversorgung.

Ortwin denkt bei seinem Gottesvergleich zuerst an die Armen dieser Welt, die Straßenkinder in China oder das kranke Kind im Film. Diesen gebe Gott ein Zuhause. – Er selbst aber sieht sich auf der anderen, reichen Seite. Deshalb kann er die Metapher des Wohnens bei Gott oder Gott als Wohnung nicht auf sich beziehen, obgleich er sich (seine Familie) frommer einschätzt als die meisten Leute (seiner Umgebung), die nicht an Gott denken würden.

Es macht fast den Eindruck, als habe Ortwin ‚Gott als Haus‘ weniger symbolisch als ganz realiter und im Sinne einer ‚do-ut-des‘-Beziehung verstanden: dass Gott den Bedürftigen, die ihn anbetend darum bitten, wirklich so etwas wie eine Hütte zukommen lasse, wenn sie sich diese letztlich auch selbst bauen. – Im Blick auf Gottes Handeln erzählt Ortwin allerdings biblische Wundergeschichten, denen zufolge Gott anders in die Welt eingreift. Auch später im Gespräch sieht er keine eigenen kooperativen

Kompetenzen der Menschen (außer Beten), mit Gott etwas gegen das Böse zu tun oder zur Bewahrung der Schöpfung beizutragen.

Je mehr sich I an Ortwins eigene Betroffenheit von Gott fragend herantastet, desto deutlicher kommt zu Ausdruck, dass der Junge auf theistische Bilder, typische Situationen oder (Moral-)Vorstellungen zurückgreifen muss, die er wahrscheinlich vor seinem kirchlich-christlichen Hintergrund mit Gott in Verbindung bringt. – Er selbst aber fühlt sich bestenfalls von dem allgegenwärtigen Gott im Religionsunterricht beobachtet, kann aber keine Beziehung zu dem, der *jeden* lieb hat⁴, wahrnehmen. Gottes Zuwendung scheint für ihn eher willkürlich oder undurchschaubar zu sein und was der will, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen. An dieser Stelle reproduziert er einen Allversorger-Gott, der Sonne und Regen schickt und froh ist, wenn alles problemlos glattläuft (und räumt hier gleich selbst die Ahnung aus dem Weg, das könnte er von seiner Mutter wissen!).

Wie Ortwin teilweise selbst erkennt, hat sich im Vergleich zu seiner ersten Gottesmetapher an seinem religiösen Konzept eigentlich nichts weiterentwickelt. Die halbnah Distanznahme seiner Figur zeigt vor dem Hintergrund dieser Untersuchung, dass der Junge einerseits ganz im Kontext von religionshaften und gottesbezogenen Vorstellungen steht, aber selbst dazu keinen authentischen Bezug oder gar eine Beziehung aufnehmen kann. – Empfindet er sich (unbewusst) etwa selbst als eines dieser wohnungslosen und schutzbedürftigen Kinder, für die er seine Gottesmetapher entwirft?

Zeichnung ‚Mose am Dornbusch‘ (8,10)

Zeichnung zum Thema Tod (etwa auch zu dieser Zeit)

Diese Dokumente stammen nicht aus der Untersuchung selbst. Sie zeigen aber zum einen, dass Ortwin die Geschichte von Mose am Dornbusch zumindest auf der Erzählebene (zeichnerisch) sehr gut wiedergeben kann. – Zum anderen belegen sie, dass ihn das Thema Tod wahrscheinlich durchaus persönlich beschäftigt, denn der Name des vor etwa zehn Monaten verstorbenen Hasen (vgl. *Lebenswelt* [8]) taucht hier auf einem Grabstein wieder auf. Er hieß Baldrian, wie erst in Klasse 5 (*Lebenswelt* 11,6) zu erfahren ist.

Klasse 3

Lebensweg Vergangenheit (9) und Lebensweg Zukunft (9,1)

(Zu diesen Bildern gab es keine Gespräche.)

Beide Lebenswege verlaufen auf blauem Untergrund. Auf dem vergangenen Weg sind insgesamt drei menschliche Figuren und (wahrscheinlich) drei Hasen dargestellt. Auf den beiden vom Hauptweg abführenden Wegen sehe ich jeweils ein Gebäude wie auch auf dem hinteren Wegabschnitt.

Sein zukünftiger Lebensweg war als Hausaufgabe aufgegeben, worauf Ortwin das vorliegende vierblättrige Werk ablieferte. (Auf die Rückseite hat Ortwin geschrieben: „Grün ist der richtige Weg und Rot der falsche.“ – Gemeint sind wahrscheinlich ‚Sackgassen‘, die in der einleitenden Geschichte erwähnt wurden.)

Der von links nach rechts relativ schnörkellos, aber etwas bergig verlaufende grüne (richtige) Hauptweg ist mit Wegmarken (zukünftiger) „Harry-Potter“-Bände gegliedert, ferner nach den beiden folgenden Jahreszeiten. (Es ist gerade Herbst.) Was ich von den einzelnen Bildern am oder auf dem Weg ohne größere Deutungsleistung erkennen kann, sind drei kleine Figuren zwischen zwei Häusern, dann im kommenden Winter ein Schlagzeug in einem beheizten Raum (keine Band dazu); es folgt eine Schneehöhle, neben der ein roter (falscher) Weg mit Schneemann abführt. Weiter ist auf dem Hauptweg ein Weihnachtsbaum mit Geschenken sichtbar und darüber vermutlich die Darstellung einer weihnachtlichen Szene mit Krippe. Dann kann man „Karate-Prüfung“ lesen und wieder ein rotes Stück Abweg entdecken, das zu einem Klavier führt. Auch im Frühling taucht das Klavier wieder auf.

Dann führt der Lebensweg in die Schweiz. Ein Angler und Fahrradfahrer begleiten diesen Abschnitt. Zurück in Deutschland ist als nächstes größeres Bild eine Menschengruppe mit einer „11“ markiert zu sehen. – Auf dem vierten Blatt steht zuerst eine Kirche, die mit „Hochzeit“ überschrieben ist. Daneben wahrscheinlich ein Auto mit angehängten Dosen und Musiknoten drumherum, darüber eine „23“. Als Weiteres ist eine Szene mit einem Rettungshubschrauber („Arzt“) zu erkennen, dann ein Haus mit Menschen und später zwei Männchen nebeneinander: eins mit einer „39“ und eins mit einer „80“ darüber. Den Schluss des Wegs markiert erneut eine Hochzeitskirche und ein „Klassentreffen“.

Sofern man davon ausgeht, dass Ortwin mit den drei Figuren auf seinem vergangenen Weg sich selbst zu einem bestimmten Zeitpunkt darstellen wollte, dann sieht sich der Junge im Rückblick allein auf dem Weg. Als Gefährten zeichnet er jeweils nur die Hasen. Die Scheidewege, die je zu unterschiedlichen Häusern führen, könnten die Entscheidung der Familie für das eigene Haus auf dem Land darstellen.

Seinen zukünftigen Weg stellt er so dar, dass das, was er unmittelbar gedanklich von seiner Zukunft antizipieren kann, zeichnerisch den größten Raum einnimmt. Das ist etwa das nächste halbe Jahr. Dann schrumpft für ihn zeichnerisch seine Zukunft auf wesentliche Elemente zusammen. Harry Potter begleitet ihn dabei.

Vor ihm liegt der Winter mit Schnee- und Weihnachtsfreuden, aber auch mit instrumentaler Betätigung und einer Karateprüfung. In diesem Abschnitt sieht er aber auch zwei ‚falsche Wege‘ (‚Sackgassen‘) vom ‚richtigen‘ abführen. – Welche Entscheidungen bzw. Befürchtungen nimmt Ortwin hier gedanklich vorweg, die ihn von seinem ‚guten Weg‘ abbringen könnten?

Am Horizont des von ihm zu Erfassenden liegt vermutlich der nächste (Sommer-?)Urlaub in der Schweiz. – Dann gibt es einen Sprung in sein elftes Lebensjahr, wenn man die Zahl über der Person als Lebensalter annimmt. Erstmals (in der Untersuchung) zeichnet er eine Gruppe von Leuten. Ob er selbst darunter ist, kann man nicht sagen. Vielleicht ist es seine Schulklasse oder eine kirchliche Gemeinschaft.

Mit Anfang Zwanzig setzt er seine Hochzeit an und sieht sich als Rettungsarzt. Letzteres ließe sich aus einem späteren Gespräch zur *Lebensmetapher* (Kl. 5 [11,9]) schließen. Es folgen möglicherweise Darstellung seiner eigenen zukünftigen Familie mit Haus, und nach einem weiteren großen Sprung ins hohe Alter eine weitere Hochzeit (die seiner Kinder oder die eigene Goldene Hochzeit?) Am äußersten Horizont zeichnet er die meisten Menschen in Form eines Klassentreffens.

Nimmt sich Ortwin im Rückblick eher allein wahr, nur begleitet auf seinem Wege von seinen Hasen? Auch wenn die drei Figuren auf dem ersten Zukunftsblatt seine Familie sein könnten, so finden sich doch in der kommenden und für ihn wirklich absehbaren Zeit zwar Freuden und zu bewältigende Aufgaben, aber keine erkennbaren Menschen, nicht einmal er selbst. Erst im Ausblick auf ein Später sieht er sich in Gemeinschaft.

Lebenswelt (9,4)

I möchte mit Ortwin die schönen und traurigen Sachen aus seinem Leben in der Zeichnung entdecken. Ortwin meint aber, er habe „nur die schönen“ Dinge gemalt und erzählt: Oben links „sind meine Mutti, das ist mein Papa, das sind meine zwei Schwestern und das bin ich“. Die beiden (Halb-)Schwestern wohnten etwas entfernt in L. Er möge sie gern und wenn sie da seien, dann erzählten sie übers Reiten oder sie spielten etwas mit ihm.

Auf dem Bild darunter sind seine Freizeitbeschäftigungen dargestellt: Dazu gehören ein Computer (mit Maus) zum Spielen und Schreiben, ein funkferngesteuertes Auto mit dem Sender. Über allem schwebt (mit Bleistift angezeichnet) das Raumschiff ‚Enterprise‘, weil er das gern im Fernsehen gucke. Darüber hinaus erwähnt er noch, mit Lego zu spielen oder Schallplatten zu hören.

Rechts unten sind seine beiden Hasen zu sehen. Nachdem einer (Baldrian) von einem Hund totgebissen worden sei, seien es jetzt wieder zwei (Auguste

und Hoppel). Einige von deren Jungen seien gestorben und eins musste eingeschläfert werden, nachdem es sich den Fuß in der Heizung gebrochen habe. Das Meerschweinchen sei an einem Hitzschlag gestorben.

Über dem letzten Bild steht in Geheimschrift, die er selbst entschlüsselt (Buchstabe = Zahl im Alphabet): K-a-r-a-t-e und S-p-o-r-t. Darunter hat er sich selbst abgebildet. Er trage den weißen (= ersten) Gürtel. Wie er sagt, hätten ihn die Nachbarkinder zu diesem Sport animiert. Er sei jetzt schon ein halbes Jahr dabei; und „beim weißen Gürtel ist es noch vorgeschrieben, welche Taktiken man macht“. Da tue man sich auch nicht weh. Man müsse auch nicht so stark sein, wie I vermutet, „man muss nur auf einer bestimmten Stelle sich konzentrieren und dann kommt die Kraft.“

Dann fragt ihn I nach Dingen, die ihn vielleicht stören oder auch ein bisschen traurig machen, ob es so etwas gebe. „Ja, ... (überlegt, insgesamt sehr leise) eigentlich gar nicht.“ – Was so bleiben solle in seinem Leben, was sich ändern: „– (überlegt) Weiß ich auch nicht.“

Bei Angst „da geh ich, wenn es jetzt Nacht ist, dann geh ich zu meinen Eltern ins Schlafzimmer“, um mit ihnen zu kuscheln; und die zwei Türknaufe an seinem Schrank, die ihn immer an zwei Löwenaugen aus einem Film erinnerten und erschreckten, habe er abgeschraubt. – Wütend sei er oder ‚stinksauer‘, wenn er aufräumen soll, obwohl er doch draußen mit seinen Freunden spielen möchte. Dann aber „muss ich das halt machen. Dann muss ich aufräumen.“ – Bei Traurigkeit überlegt er, dann „geh ich zu meiner Mutter und die tröstet mich dann“. – Und bei schweren Fragen (Wo kommt die Welt her? Was ist nach dem Tod?) überlege er „und irgendwie sage ich mir dann irgendwie: ‚Das geht nicht!‘ und dann hör ich irgendwie auf. Dann lenk ich mich mit irgendwelchen anderen Sachen ab“ oder er schaue im Lexikon nach.

I erklärt ihm die Gottespunkte und nach einer Weile sagt er: „Auf den Hasen will ich einen großen Punkt raufmachen“, weil die „halt so süß“ seien, er mit ihnen spielen und kuscheln könnte. „Meine Spielsachen, die haben eigentlich gar nicht so viel mit Gott zu tun, – außer die Bücher“. Er kann aber keins benennen, was ihm besonders gefallen hätte. Er habe mal eine Kassette von ‚Hallo [Mr.] Gott, hier spricht Anna‘ angefangen zu hören, „aber gefallen hat mir das irgendwie nicht so richtig, weil irgendwie ist es ein bisschen komisch, wie die da auf den Straßen hockt oder ein sehr großer Junge da, der sich um die kümmert, der immer sauft (oder: raucht?) und so“. – „Bei Familie würde ich einen großen Punkt hinmachen, weil Mutti sagt, und ich glaube es auch, dass Gott uns beschützt hat, wo wir den Unfall hatten.“ – Der Sport habe hingegen nicht viel mit Gott zu tun.

Als erstes benennt Ortwin seine Familie. Dazu zählt er natürlich seine Eltern. Aller Wahrscheinlichkeit nach steht sein Vater ganz links in der Reihe. Er und sein Sohn sehen sich ähnlich, zumindest in Haarfarbe und -schnitt. Der Vater hat von Ortwin als einzige der dargestellten Personen Hände bekommen. Seine Mutter (nach der Bündelung von I und dem Forschungsprotokoll: rechts neben dem Vater) hat als einzige nicht einmal Arme und nur ein blasses Bleistiftgesicht! – Legt man der Zeichnung auch

einen projektiven Charakter zugrunde, dann liegt die Frage nahe, ob der Junge von seiner Mutter so wenig Handlungswirkung empfindet? Nach eigener Auskunft der Mutter hätte diese für ihren Sohn damals gern mehr Zeit und Kraft aufgebracht (doch sie hatte gerade ihr Vikariat begonnen) und in mancher Hinsicht hätte sie mehr bewirken wollen (s. u.). – Oder erscheint ihm ihr Wirken gar zu stark, dass er ihre Hände lieber wegließe?²⁵¹ Immerhin gehen im Hinblick auf die religiöse Erziehung, seine Bildung und auch in musikalischer Hinsicht offensichtlich die stärksten Impulse von ihr aus.

Auch in dem (sieben Jahre später stattfindenden) persönlichen Gespräch mit der Mutter vermittelt diese einen recht aktiven Eindruck, wenn sie von dieser Zeit erzählt: Sie sei bestrebt gewesen (und ist es immer noch), christliche Werte in Kindergarten und Schule so umzusetzen, dass sie auch da gelebt würden. Sie wünschte sich für ihren Sohn eine Art ‚Wertegemeinschaft‘ zu schaffen, wie sie es selbst in ihrem ‚sehr christlich‘ geprägten Elternhaus erfahren habe, wo ein bestimmtes Verhalten selbstverständlich (gewesen) sei.²⁵² Doch das in einem konfessionslosen Kontext (außerhalb einer Gemeinde) zu befördern, habe auch häufig für sie bedeutet, hart ‚kämpfen‘ zu müssen. – Allerdings ging sie auch oft nicht als Siegerin aus dem Kampf hervor!²⁵³ – Dieser Hintergrund unterstreicht m. E. beide Eindrücke von Ortwins Mutterdarstellung: Einerseits will ihr Sohn das stark wertorientierte Engagement seiner Mutter vielleicht eher einschränken, weil, wie sie selbst sagt, das auch für Ortwin nicht ohne Wirkung geblieben sei, wenn sie manchmal so offensiv vorgegangen sei. Andererseits verspürt er vielleicht für sich ganz persönlich zu wenig von ihr und empfindet sie in bestimmter Hinsicht zu schwach.

Wie selbstverständlich bezieht Ortwin auch seine beiden entfernt lebenden Stiefschwestern (links neben ihm) in seine Familie mit ein. Wünscht er sich eine größere Familie? Wahrscheinlich ist es nicht allein der Grund, dass er sich bei ihren Besuchen mit ihnen über Pferde unterhalten kann oder sie sich mit ihm beschäftigten. Er wäre m. E. einfach nicht mehr so allein (mit seinen Hasen) und könnte sicher einiges mit ihnen teilen. – Dass ihn gar nichts traurig mache, wirkt insofern nicht ganz glaubwürdig, als ihn das Sterben seiner lieben Hasen (wie des Meerschweinchens)

251 Wie im Forschungsteam vermutet wurde.

252 Sonntagsgottesdienst in der Domgemeinde, Singen im Domchor, Christenlehre und Konfirmandenunterricht, das alles sei für sie selbstverständlich gewesen.

253 Sie erzählt z. B. davon, dass sie gegen (mitgebrachte) Spielzeugwaffen im evangelischen Kindergarten gekämpft aber letztlich erfolglos in eine andere Einrichtung gewechselt habe.

durchaus beschäftigt haben dürfte; denn immerhin tragen sie einen so dicken Gottespunkt wie seine Familie. Auch auf bestimmte (existenzielle) Fragen findet er allein keine Antwort und muss sich deshalb von ihnen ablenken. Seine Eltern, die ihn zwar bei Angst und Traurigkeit aufnehmen, sind hier aber offensichtlich keine Ansprechpartner. Vielleicht vermisst er auch hier die Hände seiner Mutter?

Seit einiger Zeit nimmt auch der Karatesport Raum in seiner Lebenswelt ein. Dass ihn seine Nachbarsfreunde dazu animiert haben, ist allerdings nur *ein* Auslöser. Wie später von der Mutter und auch von Ortwin zu erfahren war, gab es damals eine Situation auf dem Spielplatz, der er sich ziemlich hilflos ausgeliefert fühlte.²⁵⁴ Sich in einem solchen Moment auch verteidigen zu können, sei mit einer Motivation für diesen Sport gewesen. Zudem erzählte die Mutter, sie habe zunächst (ideologisch begründete) Einwände gegen eine Kampfsportart gehabt. Aber ihre Bedenken hätten sich ausgeräumt als klar wurde, dass, wie auch Ortwin in dem aktuellen Gespräch betont, man sich und anderen nicht weh tue und durch die starke Konzentration und Reglementierung aggressive Elemente unter Kontrolle gebracht würden.²⁵⁵ – Auch in der Situation, die er beim Umgang mit Wut schildert, fügt sich Ortwin letztlich den vorgegebenen Regeln („da muss ich halt ...“).²⁵⁶

Ortwins Kritik zu dem Hörbuch „Hallo Mr. Gott ...“ bzw. zu dieser einen Figur darin zeigt, dass er bestimmte Lebensweisen (unverantwortlich auf der Straße hocken, Alkoholkonsum bzw. Rauchen) moralisch nicht teilen kann bzw. möchte. Sein eigenes Leben muss er demgegenüber vermutlich selbst als stärker strukturiert empfinden. Die Wertvorgaben seiner Familie (besonders seiner Mutter) unterstützen diese Annahme.

In religiöser Hinsicht sind seine großen Gottespunkte zum einen Ausdruck dafür, dass Ortwins lebensweltbezogener Glaube inhaltlich (Beschützergott) als Strukturvorgabe seiner Mutter zu werten ist, die aber offensichtlich bei ihm nicht ohne Grund Anklang gefunden hat. (vgl. das

254 Ein älterer, geistig behinderter Junge aus der Nachbarschaft soll Ortwin heftig geschlagen haben.

255 Im Gespräch betont sie, dass ‚Karate‘ ‚leere Hand‘ bedeute, also da bewusst auf Waffen verzichtet werde. Zudem erzählt sie von Situationen, in denen man ihn gereizt, er sich aber sehr unter Kontrolle gehabt hätte. Auch seine angebliche ‚Hibbeligkeit‘ habe er so kompensieren können.

256 In Bezug auf die geeignete Schulform für Ortwin sagt seine Mutter, er bräuchte ‚sehr klare Ansagen‘ und eine ‚klare Struktur‘, da habe er es viel leichter.

Bewahrungserlebnis in *Gottesmetapher Kl. 1* [7,6]) – Zum anderen aber wird auf der Beziehungsebene deutlich, dass er offensichtlich durch seine Hasen etwas empfängt, was ihm seine reale Familie nur bedingt geben kann. Von daher könnte der Gottespunkt dort auch zum Teil als Wunsch nach Beziehung angesehen werden und möglicherweise auch nach einem umfassenden Schutz, der er möglicherweise auch schon einmal erlebt hat (vgl. ebd.). Denn warum zitiert er seine Mutter gerade bei *diesem* Aspekt? (vgl. auch das schützende Haus in der letzten *Gottesmetapher Kl. 2* [8,9])

Gottesmetapher (9,9)

Das Foto zeigt zwei Schaumpolystyrolblöcke, die winklig aneinandergelegt und mit Ton verbunden sind. Auf der einen Seite stecken ein größerer Blätterzweig und zwei kleine Blüten, auf der anderen führt eine Art tönerner Aufgang zu einer Figur, ebenfalls aus Ton. Alles steht auf einer dünnen Pappe.

Der durch die Blätter angedeutete „Baum ist wie ein Beschützer; und das hier ist mein Vater“, sagt Ortwin und meint die Tonfigur. Insgesamt stelle es „unser Haus“ dar. Das Stück grünliche Borke, das im Winkel liegt, sei das Sofa und das Blatt, welches davor liegt, ein Teppich; in der Ecke sei noch ein Bild (für mich nicht erkennbar). Unter dem Baum seien schöne Blumen. Das sei ihr Garten. Der Aufgang auf der linken Seite soll eine Treppe mit Geländer sein.

Mit Gott habe es zu tun, „dass man ein Haus baut und ein Dach über dem Kopf hat“ und „dass man einen Freund hat“. Er meint nicht wie beim Vater, sondern wie die Freunde in der Schule. – Gott sei also als Beschützer wie ein Baum über seinem Haus. Gott sei überall, auch hier. Die Frage nach seinem ‚Handeln‘ versteht Ortwin nicht gleich („Wie ‚handeln‘?“) Nach der Erklärung von I sagt Ortwin, ja, er handle, „man kann ihn nicht sehen, aber es ist ein sehr gutes Gefühl manchmal“. – Um zu überlegen, wie Gott handeln könnte, erzählt I die Spielplatzgeschichte, von dem Kind, das ein Mann wegzulocken gedenkt, um es zu schlagen. Obwohl sich Ortwin eine solche Situation vorstellen kann („Mmh“, das komme vor) produziert die Frage, wie Gottes Schutz hier konkret aussehen könnte, nur längeres Schweigen und ein „weiß nicht“. I konstruiert mit Ortwin verschiedene Möglichkeiten, wie z.B. dabeisitzende Leute etwas bemerken könnten. Darauf meint der Junge, es wäre möglich, „dass man ihm [dem Mann] ein bisschen Angst einjagt, [...] dass vielleicht jemand ihm nachschleicht und das irgendwie meldet der Polizei“. Ob dann Gott so etwas jemandem ins Herz gebe, hinterherzuschleichen? – „(Schweigen)“ – I regt an, so eine Frage mal mit seiner Mutter zu besprechen.

Ob Gott eigentlich mit uns Menschen spreche, will I wissen. „(Pause ...) Man kann es nicht merken, aber ich denk schon.“ Er meint, man könne es nicht hören, aber man könne es ‚merken‘ bzw. ‚sehen‘, „wenn man nach innen schaut“. Da könne man (mit den Ohren des Herzens) hören, „dass der den schützen soll“, oder „wenn ein Obdachloser so verzweifelt ist und auf der Straße sitzt, dass er

ihn munter hält“; und mit einem Reichen rede Gott, „dass der sich ändert und den andern auch was abgeben soll [...] – wie bei der Geschichte ‚der Zöllner Levi‘“.

Wo ihm Gott in seinem Leben manchmal einfallt, fragt I und gibt eine Menge von Beispielen. Darauf Ortwin: „Wenn wir in die Kirche gehen. [...] – Sonst eigentlich nicht.“ Aber er gehe öfters mit Mama und Papa in die Kirche.

Er bejaht auch, zu kennen, was Beten sei. Abends bete er das Vaterunser und dann sprächen sie immer noch was dazu, „manchmal, dass er auch anderen Leuten helfen soll“. Hingegen so Dank auszusprechen (etwa für Freunde oder einen glücklichen Tag), das kenne er nicht.

Die Umrisse seiner letzten Gottesmetapher kann Ortwin erinnern, aber keine Bedeutungen, vom ersten Mal auch nichts. – Er positioniert seine Figur auf dem Blatteppich und betitelt seine Metapher: ‚Gott ist für mich wie ...‘ – ein Beschützer und wie ein Haus“.

Im Vergleich mit seinem letzten Haus (*Gottesmetapher Kl. 2 [8]*) wirkt dieses aufgrund seiner Leichtbauweise eher weniger funktional. Besonders der Anspruch, ‚ein Dach über dem Kopf‘ zu haben, ist offensichtlich baulich nicht berücksichtigt. (Dafür hat er an Einrichtungsgegenstände wie Sofa samt Teppich und einen schmückenden Blumengarten gedacht.)

Das Schutzmotiv steht trotzdem ganz im Vordergrund. Der Baum soll diese Funktion eines schützenden Daches symbolisieren und scheint dabei mit der ebenso, fast tempelhaft, exponierten Position der Vaterfigur zu korrespondieren (ohne dass diese in dem Gespräch noch einmal erwähnt würde).²⁵⁷

Dass Gott mit seinem schützenden Handeln überall sei, bejaht Ortwin zwar, sogar mit dem Hinweis auf ein sehr gutes Gefühl. Aber er kann es nicht auf sich beziehen. Die Spielplatzsituation, die er vergleichbar erfahren haben dürfte (vgl. *Lebenswelt [9,4]*), kann er vermutlich gerade nicht mit einem Schutzerlebnis verbinden. Aber die Idee der Verteidigung (Karate), die davon mit motiviert war, kommt hier genauso wenig zum Tragen wie etwa, dass Gott Aufmerksamkeit und Mut schenken könnte.

Auf die Frage nach einer kommunikativen Verbindung mit Gott antwortet Ortwin zunächst in rein distanzierter, unpersönlicher Form (‚man kann‘ oder ‚ein verzweifelter Obdachloser kann‘, ‚der Reiche soll‘ wie in der biblischen Geschichte). Aber in Bezug auf sein Leben fällt ihm Gott nur beim sonntäglichen Kirchgang ein oder beim allabendlichen Vaterunser. Eine sein Leben, Freude und Dank oder gar das ‚gute Gefühl‘ umfassende Gottesbeziehung ist bei ihm nicht zu erkennen. Selbst wenn er diese

257 Vielleicht stehen im Hintergrund auch die Umstände, dass die Familie lange Zeit mit Sanierungsaufgaben an ihrem (neuen alten) Haus auf dem Lande beschäftigt war.

fast schon inthronisierte Vaterfigur auf seinen leiblichen Vater bezieht, so frage ich mich, ob sie nicht vielmehr auch Bild seiner real existierenden Gottesbeziehung sein könnte: Dieser eher unbeweglich anmutende Gott käme nicht auf die Ebene, auf der sich Ortwins Leben abspielt (hier das Wohnzimmer). Dieser beobachtete als Beschützergott die Menschen von ferne.²⁵⁸ Aber diesen Vater erreichte man von sich aus nur, indem man über eine Stiege zu ihm hinaufginge, also ihm in irgendeiner Weise (etwa durch ‚christliches‘ Verhalten) gerecht würde.

Von daher fänden sich in Ortwins Haus zwei Gottesvergleiche: Der linke Teil zeigt dann seinen realen Gott. – Das Schutzmotiv (Dach, Baum) hingegen und ‚dass man einen Freund (auf Augenhöhe) hat, kann als Ausdruck seiner gewünschten Beziehung angesehen werden. Das Dach des realen Hauses und die Schulfreunde mag es (im Gegensatz zu seiner Darstellung) wohl geben. Aber können sie in der Tiefe für Ortwin das erfüllen, was er hier zur Sprache zu bringen versucht?

Klasse 4

Lebenswelt (10)

Ortwin teilt sein Blatt frei ein. Links oben stehen die ‚Magic-Karten‘, Karate (einer mit schwarzem Gürtel), Lego. Rechts unten nimmt die Schule einen großen Raum ein. Er malt sie dunkelbraun aus und deutet drumherum ein Stück (dunkel) blauen Himmel an. Zwischen dem oberen Feld zum Thema Freizeit und dem unteren zur Schule liegt eine Banane.

„Ja, also ich esse gerne die Banane“, beginnt Ortwin. Dann spiele er gern Lego, habe aber schon lang nicht mehr gespielt. Er lese jetzt mehr (Comics wie ‚Lucky Luke‘ und Bücher, deren Titel ihm entfallen sind). ‚Magic-Karten‘ spiele er nicht so oft, diese seien auch nicht so wichtig.

Dreimal wöchentlich aber gehe er zu Karate. Den Gürtel hat er nur der Erkennbarkeit wegen schwarz gemalt. Das Training mache ihm großen Spaß. Er bejaht, da auch Freunde zu haben. Die Nachbarskinder seien da auch dabei. – Ob man sich da nicht auch weh tue, will I wissen. – „Ne, das ist [...], wenn wir Zweikampf machen, dass [...] immer die Technik davor stoppt, also dass man den Körper nicht trifft.“

Zu der Schule vermutet I, er habe sie mit einer blauen Mauer umgeben. – „Ne, das soll der Himmel sein.“ Die Schule sei für ihn „eher was Schönes“, und „na Lernen“ mache ihm besonders Freude und auf Nachfrage, auch mit Freun-

258 Vgl. Gottesmetaphern Kl. 1 (7,6), Kl. 2 (8,9) und Lebenswelt Kl. 3 (9,4).

den (Moritz, Arne, Jason) zu spielen. Die treffe er nur hier, denn die wohnten woanders als er.

Etwas Ärgerliches in seinem Leben oder was stört, so fragt I, habe er nicht gemalt? – „Ne.“ (Und was würde er immer so lassen?) „Magic-Karten. [...] – Ne, die können weggehen.“ – I fällt auf, das er keine (anderen) Personen und Tiere gemalt habe. „Na, ich war ja nicht ganz fertig mit dem Bild.“ Wenn er noch Zeit hätte, würde er noch seine zwei Hasen und sein Klavier dazu zeichnen. Er erzählt, wie sie Meerschweinchen weggegeben hätten, wie welche gestorben seien und dass er die Hasen selbst sauber mache. – Als I noch einmal nachfragt, wen er denn noch draufmalen wollte, erwähnt er auch seine Eltern. An der Mama sei ihm besonders wichtig, „dass [es] sie gibt“²⁵⁹ – Also nicht irgendetwas Besonderes, sondern nur, dass es sie gebe, spiegelt I seine Aussage; und bei Papa?, fragt sie. – „Auch.“

(Was er in seinem Leben ändern würde?) – „In meinem Leben oder in andern Leben?“ I meint, in *seinem* Leben. „In der ganzen Welt?“ I bekräftigt, in *seinem* Leben. „Ne.“ (Gar nichts?) „Ja, also das Aufstehen würde ich auch ändern.“

Neben dem Karatetraining spiele er noch jeden Tag Klavier, „und Mitte Januar gehe ich zu ‚Jugend musiziert‘“. Da spiele er ein Menuett, ein Rondo und einen Marsch. Beim Üben sitze die Mutti daneben. Er bejaht, das Spielen sei ihm wichtig.

Bei der Frage nach dem Umgang mit Wut, fragt er zurück: „Auf wen wütend? [...] – Keine Ahnung.“ Wenn er sich etwa mit seiner Mutter gezankt habe, „dann gehen wir uns aus dem Weg und dann irgendwann geht’s wieder“. – „Mit dem anderen sprechen“, etwa mit einem seiner Klassenkameraden, das helfe auch. – Bei Traurigkeit, „da kann man nichts machen. [...] Manches bleibt dann so. [...] Da mache ich eigentlich gar nichts. [...] Dann bin ich einfach nur traurig.“ – (Und bei Angst?) „Hab ich eigentlich nicht.“ Ortwin kann sich auch nicht erinnern, jemals Angst gehabt zu haben. „Nja, ein bisschen.“ – Bei schweren Fragen „frag ich meine Eltern, ob die mir helfen können, die Frage zu lösen und ob ich einen Hinweis im Lexikon finde.“

I erinnert an die Gottesmetaphern und an die Gottespunkte in den Lebensweltzeichnungen. Ob er irgendwie das Gefühl habe, dass Gott etwas mit seinem Leben zu tun habe, fragt I, – „Mmh, fällt mir jetzt nichts ein.“ Auch auf Nachfrage und der Beteuerung, er solle sich ganz frei fühlen usw., sagt er: „Fällt mir jetzt nichts ein.“

Von seinen Freizeitaktivitäten vermittelt er den Eindruck, dass von dem, was er zeichnet, ihm eigentlich bei weitem nichts so wichtig ist wie sein Karatesport. Das Besondere daran scheint wirklich die Technik zu sein, im Kampf den anderen nicht zu berühren. Es kommt also nicht wirklich zu einer ‚echten‘ Auseinandersetzung.

259 Das ‚es‘ in seiner Aussage füge ich aufgrund der nachfolgenden Spiegelung von I ein, die Ortwin so gelten lässt. Insofern hat er sich das ‚es‘ gedacht, aber nicht gesprochen; oder es handelt sich um einen Transkriptionsfehler. Dass die Mutter einfach nur ‚gibt‘ (und der Vater), wäre eine ungewöhnlich prinzipielle Antwort.

Die Darstellung seiner Schule und deren Bedeutung wirken auf mich wenig identisch. Vielleicht ist es den Eigenschaften der Filzstifte geschuldet, dass die Schule so leblos und der Himmel darüber so düster wirken, aber dass er demgegenüber geradezu betont, welche Freude ihm das Lernen bereitet, verstärkt den Kontrast und wirkt so fast schon musterhaft. Den Kontakt zu seinen (Schul-)Freunden kann man der Zeichnung nicht entnehmen.

Die eine wichtige Beziehung, die er noch ergänzt, ist die zu seinen Hasen (und Meerschweinchen), deren Dasein (und Sterben) in seiner Erinnerung ganz gegenwärtig sind, wie als pflege er sie gerade noch. – Das Verhältnis zu seinen Eltern beschreibt er demgegenüber relativ kühl und faktisch. Die einzige Nähe zu seinen Eltern findet sich in diesem Gespräch da, wo beim Üben für ‚Jugend musiziert‘ seine Mutter neben ihm am Klavier sitzt.

Ortwin findet nichts Bedrückendes oder Erhaltenswertes in seinem Leben. Die Frage nach Veränderung findet beim ihm kaum einen Bezug zu sich selbst. – Dafür denkt er an die Probleme der Welt! – Seine begrenzte Wahrnehmung und Bewältigung der eigenen Wut („auf wen?“ und zuerst aus dem Weg gehen), Traurigkeit („da kann man nichts machen“) und Angst („hab ich eigentlich nicht“) lassen ihn hier emotional ebenso distanziert erscheinen wie im Verhältnis zu seinen Eltern. Er fragt sie bei schweren Fragen und erwartet neben ihrer Hilfe letztlich einen Lexikonhinweis.

Ortwin kann keine Beziehung seines Lebens zu Gott entdecken. Wie bei Karate vermag er vielleicht sein Gegenüber anzuvisieren (wie seine bisherigen Gottesmetaphern zeigen), aber es kommt zu keiner wirklichen Relevanz oder Erfahrung von Nähe. Nicht einmal mehr den Kirchgang oder das Abendgebet erwähnt er hier.

Wo er in beziehungsmaßiger Hinsicht entscheidende Strukturen entbehrt, erscheint er organisatorisch (zeitiges Aufstehen, Schule, Sport, Musik, Tierpflege) und vor allem im Blick auf seine globale Problemwahrnehmung („die ganze Welt verändern?“) umso stärker strukturiert.

Gottesmetapher (10,8)

Als I zu Beginn des Gesprächs fragt, ob er sich an die Aufgabenstellung erinnere, sagt Ortwin: „Ja, also, wir müssen was, äh, bauen, was uns auf, wie wir uns vorstellen, was, also, was uns am nächsten ist.“ (I: „Also einen Vergleich für Gott.“) Ortwin: „Ja.“ Er hat diesmal mehr lose Gegenstände auf Styropor zusammengestellt als etwas im Verbund gearbeitet. Als Fixiermöglichkeiten hat Ortwin jedoch zwei massive Metall-Rundprofile in seine Unterlage gesteckt.

Er beginnt bei den Schlüsseln: „Also, die [...] hab ich dran gebaut, weil hm, Gott ja jede Tür aufmachen kann, oder. [...] Na, ja, dass er jeden rein lässt bei sich.“ I vermutet, es seien deshalb so viele Schlüssel, damit Gott vielen Menschen aufschließen könne. Ortwin bejaht diese Vorstellung auch nach der Aufforderung, ihr bei Nichtübereinstimmung zu widersprechen.

Der Vogel sei so eine Taube, eine Friedenstaube von der Arche Noah. Als I nachfragt, ob das heiße, dass Gott für ihn etwas mit Frieden zu tun habe, flüstert der Junge ein leises ‚ja‘. – Zur Bedeutung der Uhr gerät er ins Stocken. (Ob Gott etwas für ihn mit Zeit zu tun habe?) „Eher nicht so richtig.“

Die grüne Flasche erinnert ihn an den Zaubertrank aus dem Asterix-Film. (Ob Gott was mit Zaubern zu tun habe?) „Ja, nicht so richtig.“ Aber ‚so ein bisschen‘ bejaht er es doch. – Die darüber gehängte Kette „heißt, dass es alles zusammen ist“. (Also die Zauberkraft und die Zeit?) – „Ja.“

Die CD-Scheibe solle die Welt sein und die Figur, die darauf herumgehe, ‚irgend so ein Mensch‘. Früher hätten die Menschen ja auch geglaubt, die Welt sei eine Scheibe. – Dem Schwamm, den er eingebaut hat, kann er gar keine Bedeutung mehr entnehmen, ebensowenig der Spitze, die neben der CD in der Unterlage steckt.

Was das alles für ihn mit Gott zu tun habe, möchte I erfahren. „Also, die CD gehört gar nicht dazu, das ist ja nur die Welt, aber sonst ist es Gott.“ Gott sei aber überall. Genauer könne man das nicht sagen. Also Gott sei „im Himmel oder der ist entweder, der ist in Hamburg, oder so, der ist überall, also“ – auf der Welt und auch drinnen im Menschen. – Nun habe er Gott aber neben die Welt gebaut, wendet I ein. – „Ja.“ – (Er habe aber was mit der Welt zu tun?) – „Ja.“ (Nur früher?) „Nja ... [...] Ja, aus der Bibel ist ja, ja heute nicht mehr so doll, aber früher hat er ja die [Welt] erschaffen.“ (Aber heute nicht mehr so doll?) „Hm, ein bisschen noch. [...] – Ja, dass er eigentlich Frieden da noch machen soll, aber das klappt ja nicht immer.“ Denn es gebe viele Parteien, die alle etwas anderes wollten. (Wie das für Gott sei, wenn das nicht so klappe?) „Ja, weiß vielleicht auch nicht so recht.“ Er bejaht, Gott sei da vielleicht ein bisschen ratlos und traurig. – Als I ihn jetzt auf die Zauberkraft anspricht, wendet er gleich ein: „Ja, das geht nicht.“ Es komme darauf an, „also, ob er es will oder nicht.“ (Wie er darauf komme, dass Gott so eine Zauberkraft habe?) „Na ja, das äh, in der Bibel steht ja, dass er das, in sieben Tagen die Welt erschaffen hat und dann einen Tag oder zwei Tage ausgeruht hat und ja, das ist irgendwie ein bisschen unlogisch und da ...“ (... denke er, das gehe nur mit Zauberkraft?) „Ja.“ Das habe er aus seiner Kinderbibel. „Die hab ich selber gelesen und hat Mutti erzählt.“ I regt ihn an, seine Mutter noch einmal genauer zu fragen, wie das mit den sieben Tagen gemeint sei.

Was Gott noch mache, um Frieden zu schaffen und wie, interessiert I. Doch Ortwin überlegt und gibt keine Antwort. Er habe keine Idee. „Manche denken vielleicht auch, dass der Krieg will. [...] Aber das glaub ich nicht.“ – (Er denke eben, dass Gott möchte, dass die von ihm geschaffene Welt schön bleibe?) „Hm.“ I möchte wissen, ob Ortwin das einfach so gefühlt habe in seinem Herzen oder seinem Kopf oder ob man das noch irgendwo her erfahren könne. – „Nee, also ... (Pause) vielleicht denkt so ein anderer Mensch.“

I überlegt mit ihm, wie er denn Frieden schaffen würde mit einem Beispiel vom Schulhof. – „Also, ich wär zum Lehrer gegangen und hätte gesagt, dass

die sich so streiten. Oder ich wär hingegangen und dann hätte ich sie gefragt, was ihr Problem wär und dann ...“ (Könne er sich auch vorstellen, dass Gott den Streitenden innerlich was sage?) „Vielleicht, also wenn, es kommt darauf an, ob sie an Gott glauben oder nicht. Und wenn nicht, dann glauben die einfach nicht daran, dass der so etwas sagen kann und der andere glaubt vielleicht daran und vielleicht sagt der was.“

Positionierung zur Gottesmetapher (ebd.)

Ortwin positioniert seine Figur etwa drei Zentimeter vor den Schlüsseln, gerade auf ‚Gott‘ blickend: „Ja, und die Augen sind weit auf.“ – (Ob wir auch zu Gott sprechen könnten?) „(Überlegt) Hm, hm, weiß ich nicht.“ (I: „Denkst du, du hast das noch nie gemacht?“) „Nee. Äh, doch, doch, doch kann man. [...] – Also, wenn man, wenn man betet, dann sagt man, oder man bittet ja Gott. [...] Hm, ja. Manchmal glaubt man ja auch so, der hört einen nicht, weil dann ja, weil man irgendwie sagt, jetzt zum Beispiel, da hungern welche, und die bitten Gott, dass sie ein bisschen Brot kriegen, [...] und dann kommt das nicht, und dann glauben die irgendwie nicht, dass Gott sie gehört hat, oder so.“ (Wie könnte Gott hier helfen?) „Na ja ... [...] er macht irgendwie, dass da Brot irgendwie hinkommt.“ Gott könne das selber entscheiden. I macht Vorschläge und Ortwin meint: „Na ja, wenn da irgendwo Menschen sind, die denen einfach helfen wollen.“

Der Titel von seinem Werk lautet ‚Gott ist für mich wie ...‘ – „Gott und die Welt“. Ein anderer Name fällt ihm nicht ein.

Ortwin erinnert sich, dass er letztes Jahr was aus Ton, Pflanzen und einer Nussschale gebaut habe. Als I ihm das Foto der Gottesmetapher Kl. 3 (9,9) zeigt, meint er, das Blatt vorn sei eine Liege gewesen. Zu Kl. 2 (8,9) fällt ihm noch „so eine Tonschale“ ein mit Stroh drüber und Ton, aber keine Bedeutung. Schließlich erkennt er die Gegenstände (Ton, Pflanzen, Nussschale) aus der Gottesmetapher Kl. 1 (7,6) wieder, hat aber deren Bedeutung vergessen.

Diesmal baut Ortwin ohne Ton und Pflanzen. Anhand der anderen Collagen ist aber zu vermuten, dass beides gerade nicht zur Verfügung gestanden hat. Bei seiner aktuellen Metapher greift er (ersatzweise?) auf eher technische Gegenstände zurück, die er aber (wie bei seiner letzten *Gottesmetapher Kl. 3 [9,9]*) auf Styropor zusammenstellt. Diese Unterlage scheint auch das einzige Verbindende seiner Collage zu sein. Sonst ist nicht wie bislang eine Einheit zu erkennen.

Das erste, was Ortwin auf Gott bezieht, sind die Schlüssel. Interessanterweise spricht er von vielen Türen und sagt, dass Gott jeden ‚bei sich reinlasse‘. Dahinter ist die Vorstellung eines Gottes anzunehmen, zu dem man einerseits verschiedene Zugänge haben kann, der aber andererseits nicht ohne weiteres als zugänglich gedacht wird, denn sonst würde die Rede, dass Gott aufschließe und reinlasse, überhaupt nicht plausibel erscheinen.

Doch es bleibt ein Gott, der selbst aufschließt. – Dass aber etwa die Tür in jedem Menschen vorgestellt würde, also (umgekehrt) der Mensch jemanden bei sich reinließe, tritt hier m. E. eher in den Hintergrund.

Die Frage, ob aufgrund der Verbindung von ‚Friedenstaube‘ und ‚Arche Noah‘ Gott etwas mit Frieden zu tun haben könnte, verunsichert Ortwin offensichtlich. Er erinnert ein biblisches Bild, weiß ihm aber keine Bedeutung zuzuschreiben und fühlt sich vielleicht auf religiöses Wissen geprüft und unsicher, ob er jetzt richtig antworte. Deshalb flüstert er und gerät auch noch öfter ins Stocken.

Auch bei ‚Zeit‘ und ‚Zaubertrank‘ vermeidet er offensichtlich eine klare Aussage. Dass Gott für ihn aber schon ‚ein bisschen‘ mit Zaubern zu tun hat, kann er nicht leugnen. – In diesem magischen Lichte nämlich kann er sich auch die Sieben-Tage-Schöpfung nur erklären. Es bleibt unklar, welche Kinderbibel er hier als Referenz angibt und auch, was seine Mutter ihm zu erzählen beabsichtigte. Gewirkt hat beides aber offensichtlich in Richtung eines theistisch-magischen Verständnisses.

Zudem fällt es Ortwin schwer, Gottes Allgegenwart, sein Handeln über die biblischen Bilder hinaus mit den realen Umständen unserer gegenwärtigen Welt zusammenzudenken: ‚Himmel‘ und ‚Hamburg‘ bleiben irgendwie nebeneinander stehen. Einen Bezug herzustellen fällt ihm schwer, er wohnt ja nicht einmal in Hamburg ... Was das Problem des Friedens anbetrifft, erscheint Gott wiederum weniger mächtig (keine Zauberkraft; ‚klappt nicht immer‘) oder willfährig („ob er will oder nicht“). (Das Theodizeeproblem kommt hier allerdings nicht zur Sprache.)

Dass Gott durch Menschen handelt bzw. ihnen etwas mitteilt, kann sich Ortwin nur vorstellen, wenn diese Menschen (in bestimmter Weise?) an Gott glauben. Obwohl er selbst im Streit einschreiten würde, braucht der Junge langen Anlauf – über eine *do-ut-des*-Vorstellung (Bittgebet der Hungernden um Brot, dann gibt Gott irgendwie), über den Zweifel, ob Gott überhaupt die Bitten erhöhe und helfe, – um zu erkennen, dass auch die Menschen hier selbst gefragt sind.

Ortwin kann den Bezug von Gott und Welt so schwer herstellen, da er m. E. selbst noch immer kaum eine Beziehung zu Gott verspürt. Wahrscheinlich hat er weder selbst erfahren, was es in religiöser Hinsicht heißt, dass Gott selbst dem Menschen nahe komme, aufschließe und Frieden stifte (– hat seine Mutter immer nur für die christlichen Werte *gekämpft?*), noch ist er sich sicher, ob er selbst je eine hilfreiche kommunikative Beziehung zu Gott aufbauen konnte – selbst wenn ‚man betet‘. Was ihm bei

religiös ausgerichteten Fragen bleibt, ist, biblisches oder traditionelles ‚Wissen‘ zu reproduzieren und auf das Denken anderer Menschen zurückzugreifen.

Seine eigene Position ist zwar auf Distanz, aber wohl zugewandt, und seine weit offenen Augen könnten zeigen, dass er noch etwas von ‚Gott‘ erwartet.

Fragebogen Gebet (ebd.)

Das Wichtigste am Beten ist für ihn, Gott die eigenen Bitten und Wünsche zu sagen, die Hände zu falten und als drittes auch ein Gefühl von Sicherheit zu bekommen.

Bei den einzelnen Meinungen und Gebetshaltungen der kindlichen Projektionsfiguren schließt sich Ortwin jeweils einer integrativen Sicht an.

Er gibt an, häufig am Abend vor dem Einschlafen und vor dem Essen zu beten, manchmal in der Kinderstunde/Kirche, wenn er sich ‚doll freue‘, Angst habe oder bei Sorgen und Kummer. Selten bete Ortwin auch einmal, weil er sich einsam fühle oder weil er sein ganzes Leben mit Gott besprechen möchte. Er bete nie, wenn er sich etwas wünsche.

Dass Ortwin nie betet, wenn er sich etwas wünscht, scheint offensichtlich seinen Angaben am Beginn des Fragebogens zu widersprechen. Seine Wortwahl in den bisherigen Untersuchungen geben aber Anlass zu der Vermutung, dass er in Bezug auf Gott eher das Wort ‚bitten‘ kennt als das Wort ‚wünschen‘. Vielleicht ist Bitten für ihn ein stärkerer Ausdruck des Wünschens mit Betonung auf dem ungleichen Verhältnis von bittendem Menschen und (allmächtigem?) Gott, der die Bitten erfüllen kann bzw. soll.

Gegenüber dem aktuellen Gespräch zur Gottesmetapher scheint Ortwin aus den Vorlagen des Fragebogens mindestens die Antwort herausfinden zu können, die ein umfassendes und integrales Verhältnis von Gott und Mensch beschreibt (bzw. die am ehesten der Auffassung von I entsprechen würde?!).

Die Gebetshaltung (Falten der Hände) und die Häufigkeit bestimmter Gebetsanlässe zeigen, dass Ortwins Gebetspraxis relativ formalisiert ist. Allerdings gibt er auch an, unter freudigen wie bedrückenden Gefühlslagen zu beten. Welche Erfahrungen er hier macht, bleibt allerdings vor dem Hintergrund seiner kaum feststellbaren lebensrelevanten Gottesbeziehung fraglich. – Vielleicht ist es vielmehr Ausdruck dafür, dass er diese Möglichkeiten sieht, diese gar auch schon ausprobiert hat, aber in seiner Erwartungshaltung ‚enttäuscht‘ wurde.

Er gibt aber auch an, – wenn auch selten – vor Gott seine Einsamkeit zu fühlen und einen Bezug zu seinem ganzen Leben herstellen zu wollen. – Das entspricht wiederum der Erwartungshaltung (oder besser: Sehnsucht?), die er mit seiner Figur gegenüber der Metapher eingenommen hat.

Fragebogen (10,9) und

Fragebogen (Kl. 5 [10,10])

Medien. Die Mediennutzung zeigt m.E. keine Auffälligkeiten. Ortwin spielt ca. zwei Stunden pro Woche am Computer. Seine liebsten Spiele heißen „Pharao“, „Kopfnüsse“ und „Toni Hawk's Pro Skater 2“ (sic). Im Spiel identifiziere er sich entsprechend am meisten mit einem Pharao, einem Skater und einem Affen. Er spielt am liebsten mit anderen.

Erlebte Unterstützung. Diese gibt Ortwin durchweg mit dem Höchstmaß an (Freunde nur erfragt in Kl. 5 [10,10]).

Bindung. Dieser Bindungstest ergibt in Kl. 4 (10,9) für die Hälfte der Antworten eine unsichere Bindung (14/32 unsicher-ambivalent; 2 unsicher-vermeidend) und in Kl. 5 (10,10) verweisen 13 von 35 Antworten auf eine unsicher-ambivalente Bindung. Davon tauchen 8 unsicher-ambivalente Antworten sowohl in Kl. 4 als auch in Kl. 5 auf: ‚Zwei Jungen befürchten, dass es Streit gibt, wissen aber nicht, was sie sagen sollen.‘ – ‚Die Mutter freut sich, dass ihr Sohn im Garten spielt, aber er soll nicht zu laut sein.‘ – ‚Der Junge weint. Es gibt mehrere Sachen, die ihn schon mal traurig machen.‘ – ‚Einer von zwei Jungs hat etwas falsch gemacht, er weiß jetzt aber nicht, was er machen soll, und ein Junge traut sich auch nicht, zu zeigen, wie wütend ihn der Streit macht.‘ – ‚Der Junge macht nur dann etwas mit dem Vater, wenn dieser ihn dazu auffordert.‘ – ‚Die Familie sitzt manchmal, wenn Vater oder Mutter es wünschen, gemeinsam beim Essen; Der Junge wird nur dann etwas erzählen, wenn er dazu aufgefordert wird.‘

Selbstwertgefühl. Hier nimmt er 5 von 27 möglichen Abstufungen vor. Die stärkste bei dem Item ‚Ich halte nicht sehr viel von mir.‘ (Stimmt eher).

Selbstwirksamkeitserwartung. Hier stuft er gleichmäßig 4 von 12 möglichen Stufen ab.

Angst. Von den 50 Antworten finde ich folgende auffällig: Ortwin bejaht, er verhalte sich immer freundlich und zuvorkommend; sei immer sehr artig und zu allen stets freundlich. Eine halbe Zustimmung erfährt, er sei noch nie neidisch gewesen. Seine zuerst halbe Zustimmung zu ‚Ich habe noch nie gelogen‘ radiert er wieder weg und verneint. – Darüber hinaus bejaht er, es sei ihm manchmal so, als ob die anderen alles viel besser könnten und er mache sich auch Sorgen um seine Versetzung. Zudem gibt er an, sehr oft Angst zu haben, nicht das Richtige zu tun.

In dem hier weniger beachteten *Persönlichkeitsfragebogen* fällt auf, dass er sich im Streit eher zurückziehe sowie seine Hochschätzung schulischer Arbeit (‚Ich mag Tests und Klassenarbeiten gern.‘).

Hinsichtlich Ortwins Bindungsverhalten, wie es über den vorliegenden Fragebogen erfasst wurde, lässt sich eine Tendenz zu einer unsicher-ambivalenten Bindung feststellen. – Gleichzeitig gibt er an, höchste Unterstützung erfahren. Aber wahrscheinlich befördert die erlebte Unterstützung nicht in jedem Falle die Nähe der Bezugspersonen zu ihm.

Betrachtet man beispielsweise, wie seine Mutter sich für ihn einsetzt (wenn sie etwa in seiner Schule ein Problem anspricht oder ihre Wertvorstellungen auch außerhalb der Familie ggf. gegen Widerstände umzusetzen versucht), dann zeigt dieser ‚Kampf‘ vermutlich immer zwei Seiten: die für das Wohl des Kindes sorgende, sich einsetzende Seite – und die stärker an bestimmten Prinzipien orientierte Motivation, wo möglicherweise die Nähe zum Kind und die Beziehung des Kindes zu seinem Umfeld eher in den Hintergrund tritt. Denn so eine Auseinandersetzung verursacht immer auch unangenehme Situationen und Umstände.

Möglicherweise steht mit diesen ambivalenten Bindungserfahrungen auch im Zusammenhang, dass Ortwin in seinem Angsterleben ein erhöhtes Anpassungsverhalten zeigt.²⁶⁰ Wie es scheint, versucht er, um (unangenehme) Auseinandersetzungen zu vermeiden, (unter Angst!) stets das Richtige zu tun (oder zu sagen) oder einem Streit besser aus dem Weg zu gehen.

Eine Verbindung zum Selbstkonzept ließe sich nur beim Selbstwert feststellen, insofern die eigene Wertschätzung bei einer ambivalenteren Bindung geringer ausfiele. Vermutlich würde eine Befragung zur Selbstsicherheit hier einen deutlicheren Zusammenhang aufweisen können.

Klasse 5

Lebenswelt (11,6)

Anhand der aufgeklebten und beschrifteten Papierschnipsel erklärt Ortwin zuerst, dass ihm seine Eltern ganz wichtig seien. Das Schnipsel liegt unmittelbar an dem roten Punkt für Ortwins Person. „Sonst ist das irgendwie nicht so gut! (Pause) Also wenn man keine Eltern hat, dann ... [...] dann *quält* man sich!“

Über den Eltern steht der Zettel ‚Geschwister‘: „Also naja! Das sind eigentlich meine *Halbgeschwister*, so richtige Geschwister habe ich nicht! Aber trotzdem: Ich nenne meine Schwestern noch immer *Geschwister*! [...] Ach, wenn sie *da* sind, dann bin ich nicht so *allein*!“ Sie kommen etwa ein Mal im Monat. – Auch ziemlich im Zentrum hat er den Zettel mit seinen ‚Hasen‘ hingelegt. Er habe jetzt

260 Denn wie ist es beispielsweise anders zu erklären, dass er sich einerseits um seine Verletzung sorgt, aber andererseits angibt, z. B. Tests und Klassenarbeiten gern zu mögen?!

noch zwei. (Die anderen seien schon gestorben?) „Mhmm! (bejahend – schweigt und überlegt wohl) Ja meine *Hasen*, die mag ich *gerne!* [...] man hat irgendwie so *kleine Freunde!*“ Er kenne das auch, bestätigt er I, dass er mit ihnen so erzählt. Mit ihnen kuscheln könne er aber aufgrund einer Allergie nicht so.

Unter den Hasen klebt der Zettel mit ‚Freunden‘: Jason und Jakob zählt er dazu. „Mit denen mache ich eigentlich *alles zusammen*, außer zu Hause natürlich ... aber in der Schule und so.“ Seine Nachbarsfreunde erwähnt er auch. – Das ‚Haus‘ auf dem roten Zettel, „das ist mir *schon* wichtig, weil, wenn ich kein *Haus* hätte, dann, dann würde ich *krank* werden und ... *ohne Schutz* und so“. I meint, sie hätten das sehr liebevoll gestaltet. „Aber es gibt noch *viel* zu tun!“

Bücher seien ihm noch wichtig: „Also in Bücher kann ich mich immer irgendwie gut *hineinversetzen!* Wenn ich ein Buch *lese*, dann ist es, als ob ich da irgendwie so *mitspiele!*“ Er lese gerade „Gespensterjäger“ (vier Bände). – „Da steht ‚*Klavier*‘, das spiele ich, das Instrument!“ Er bejaht, das mache ihm weiterhin Freude. Mama sitze dabei. (Ob es Lust oder Last sei?) „Na eigentlich *beides* manchmal! Dann klappt das mal nicht so und dann hat man keine Zeit mehr und dann muss man noch Hausaufgaben machen ...“ – „Schlagzeug“ steht auf dem silbernen Zettel, „das macht mir *auch* ganz viel Spaß!“ Er übe das nicht zu Hause, sondern in der Schule und habe auch Unterricht darin. – Auch silbern ist der Zettel mit ‚Karate‘. Drei Mal in der Woche trainiere er. Das mache „*viel, viel Spaß*“, und er freue sich auch, dass er „immer *bei Wettkämpfen gewinne*“. Da sei er stolz drauf, bejaht er. – Sein Papa mache jetzt auch mit Karate.

Auf dem goldenen Zettel steht ‚Schule‘. Das sei etwas Gutes, „damit man schön lernen kann“. Sport, Informatik, Natur- und Gesellschaftswissenschaften.

Zu den schwarzen Zetteln: „Ja, also meine Oma ist neulich gestorben!“ Sie sei im Heim gewesen, habe zu hastig gegessen und habe sich an einer Banane verschluckt. Dann lag sie im Koma. Jeden Tag hätten sie sie besucht. „Na ich denke daran viel [...], aber dass sie gestorben ist, das finde ich nicht so gut ...“ Ortwin bejaht, dass dieses Schnipsel eigentlich dichter müsse. – Das andere schwarze Papier meint seinen ersten Hasen (Baldrian): „den habe ich mit fünf, glaube ich, gekriegt! Da war er noch so ein ganz kleiner Hase, der war karamelfarben, so ganz braun! Und war ein Schlappohr also ... Ja und der wurde von *Hunden* angegriffen!“ Er erzählt, wie lieb und zahm der Hase gewesen sei, und welche Hunde ihn angegriffen hätten. Da denke er noch oft dran.

Mit Zauberkraft würde er bewirken, dass er seine Freunde behält, und (nach einer Weile des Überlegens) „dass es uns [als Familie] gut geht und dass wir zusammenleben“.

Ändern wolle er, „dass meine Schwestern bei *mir* wohnen! [...] Und ich würde gerne *Baldrian wiederhaben* ... (leiser werdend)“.

Was er an sich gut finde, möchte I erfahren. Er überlegt eine Weile: „Da fällt mir eigentlich gar nichts ein.“ – (Und was er gern an sich verbessern würde? z. B. Gewohnheiten, Umgang mit anderen, Schulfächer) „Ähh ... (Pause, überlegt) Weiß ich jetzt gar nichts!“

Bei Wut „setze ich mich einfach auf einen *Stuhl* und atme mal tief durch. Und dann geht es eigentlich schon wieder ...“ – „Wenn ich *traurig* bin, dann kann ich mir irgendwie nicht helfen! Dann stürze ich in mein Bett und dann *heule ich los!* [...] Dann kommt meistens Mama und *tröstet* mich! Also eigentlich *immer!*“ – Wenn

er vor jemandem Angst habe, „dann mache ich einen *weiten Bogen* um ihn“ und in der Nacht „gehe ich zu Mama und Papa ins Zimmer und dann schlafe ich da! [...] Oder ich ziehe mir die Decke über den Kopf und versuche einzuschlafen, also nicht mehr dran zu denken ...“ – Bei schweren Fragen, die man nicht im Lexikon nachschlagen könne, überlege er selbst oder frage seine Eltern. (Ob sie sich darüber dann unterhielten?) „Ja, und dann ist das meist auch geklärt.“

Seinen Gottespunkt klebt er ganz in die Mitte zu sich und den Eltern. Dann überlegt er: „Ja also, Gott ist mir ... – also würde ich mal so sagen, dass er mir *schon nahe* ist, weil meine Mama ist *Pastorin*, oder *Vikarin*, und da wird also auch im Hause *viel* über Gott gesagt!“ Da werde viel drüber gesprochen und er gehe auch mit seiner Mutter mit zu Veranstaltungen, bejaht er die Vermutung von I. „Ja, ich komme eigentlich in den Gottesdienst mit“, außer nach dem Karatetraining, da seien sie immer ganz schön schlapp und kämen nicht mit in die Kirche. In die Christenlehre gehe er auch, wenn es auch oft mit seiner Zeit nicht so richtig hinkomme.

Die Beziehung zu seinen Eltern beschreibt Ortwin nicht in positiver Weise (etwa wie schön es *mit* ihnen ist), sondern stellt sich vor, wie schlimm es *ohne* sie wäre. Das könnte auch ein Hinweis auf die Tendenz zu einem ambivalenten Bindungsverhältnis sein (vgl. *Fragebögen Bindung Kl. 4 [10,9], Kl. 5 [10,10]*): Es geht nicht ohne sie, aber etwas herausragendes Positives wird auch nicht geäußert.

Sowohl der Einbezug der Halbschwestern als ‚Geschwister‘ (ohne die er sich die meiste Zeit so allein fühle und die er zu sich wünscht) als auch die fast intim-freundschaftliche Beziehung zu seinen Hasen (mit denen er aufgrund einer Allergie nicht kuscheln darf!) und die trauernde Sehnsucht nach dem längst verstorbenen Baldrian zeigen, dass Ortwin insofern einsam ist, als er eine bestimmte Art Gemeinschaft und Nähe sucht, die ihm auch seine Schul- oder Nachbarsfreunde kaum ersetzen können. Ist es dieselbe Nähe, die er auch bei Angst in der Nacht noch als Fünftklässler bei seinen Eltern (im Bett?) sucht? – Mit dem Zettel ‚Haus‘ taucht auch wieder das Schutzmotiv auf, das er in den *Gottesmetaphern Kl. 2 (8,9)* und *Kl. 3 (9,9)* schon mit dem Gott als Haus (bzw. Baum) verbunden hatte, das er aber auch in der *Lebenswelt Kl. 3 (9,4)* mit Gott in Verbindung brachte.

Gegenüber dem Klavierspielen, wo beim Üben immer seine Mutter dabei sitzt, scheint sich Ortwin bei seinen anderen Freizeitbeschäftigungen, besonders beim Lesen, in eine ganz eigene Welt begeben zu können. Mit dem Schlagzeugspielen hat er sich vermutlich auch einen eigenen Wunsch erfüllt, den er schon in Klasse 3 auf seinem zukünftigen *Lebensweg (9,1)* kommen gesehen hatte. (Von einer Band war und ist aber nicht die Rede.) Selbst wenn beim Karate nun auch sein Vater mitmacht, entfaltet er hier bei häufigem Training und für ihn erfolgreichen Wettkämpfen offensichtlich

echte eigene Stärken. Der Junge scheint schon jetzt in Klasse 5 ausgebucht zu sein, was seinen Wochenplan anbetrifft. – Umso mehr verwundert es bei all diesen teilweise auch so ertragreichen Aktivitäten, dass ihm nichts einfällt, was er gut an sich findet! Welches Verhältnis hat er wirklich zu seinen Erfolgen, welches Feedback erhält er?²⁶¹ Ist er zwar stolz auf sich, aber nicht zufrieden? Kämpft er sich selbst (und anderen) noch nicht genug? – Auf der anderen Seite kann er keine Defizite zur Sprache bringen, die er gern bei sich verbessern würde.

Versucht der Junge mehr als nötig, um (vor wem auch immer) gut dazustehen? Warum ‚vergolder‘ Ortwin die Schule in seiner Darstellung und stellt aber seine persönlichen Ängste²⁶² so hinter unpersönlichem Lob zurück (Schule als ‚etwas Gutes, damit man schön lernen kann‘)? Tut er dies aufgrund eines erhöhten Anpassungsverhaltens? (vgl. *Fragebogen Angst Kl. 5 [10,10]*)

Es bleibt hier ungesagt, was den Jungen so traurig sein lässt, dass er sich auf sein Bett stürzt und losheult, vor welchen Begegnungen er Angst hat und was ihn in der Nacht manchmal nicht schlafen lässt. Unter den Bewältigungsstrategien, die er für sich gefunden hat (tröstende Eltern), sind auch vermeidende (‚weiten Bogen machen‘, ‚nicht mehr dran denken‘, ‚Decke über den Kopf‘) – Gott scheint in solchen Situationen für ihn jedenfalls keine Rolle zu spielen, auch nicht in anderen Lebenslagen, die möglicherweise seine Wut, Ängste und Traurigkeit verursachen.

Fragen in Bezug auf ‚Gott‘ und das Leben kann er offensichtlich mit sich allein und vor allem mit seiner Mutter als angehende Pastorin ‚klären‘ („da wird also auch im Hause viel über Gott gesagt!“). Ortwin begründet (und beschränkt!) seine ‚Gottesnähe‘ ausdrücklich mit dem Beruf seiner Mutter. Seine Beziehung zu ‚Gott‘ ist mit bestimmten Gesprächsinhalten und kirchlichen Veranstaltungen verbunden.

Ortwins Lebenswelt zeigt zunehmend stärkere institutionelle Strukturen (zur Schule kommen, sein hoch organisierter Freizeitbereich und die strukturellen wie inhaltlichen Inputs des Pfarrhauses). – Unabhängig von den Freunden in der Schule und den Kontakten aus seiner Sportgruppe (die

261 Es war zu erfahren, dass er von seiner Mutter als hochbegabt wahrgenommen, wohingegen seine Lehrer zu einer anderen Einschätzung gekommen sein sollen.

262 Hat er nicht angegeben, manchmal sei ihm so, als könnten die Anderen alles besser und er mache sich auch Sorgen um seine Versetzung und habe oft Angst, nicht das Richtige zu tun? (vgl. *Fragebogen Angst Kl. 5 [10,10]*)

hier nur vermutet werden können) entbehrt der Junge jedoch Strukturen einer besonderen Nähe.

In religiöser Hinsicht konstituiert sich sein Gott rein institutionell bzw. inhaltlich. Aber eine persönliche, erfahrungsorientierte und letztlich lebensbefördernde Gottesbeziehung ist hier (trotz des dicken Gottespunktes!) nicht zu erkennen. Es bleibt eher zu fragen, inwiefern nicht bestimmte Merkmale (hohe Beschäftigung, tendenzielles Anpassungsverhalten, teilweise Ängste und Sehnsüchte) in eigener Weise mit einem von ihm bislang wenig reflektierten Gotteskonzept korrespondieren.

Lebensmetapher (11,9)

Als Aufgabenstellung für diese Lebensmetapher erinnert Ortwin: „Was aus meinem Leben.“

„Also diese (Ton-?)Schale, das soll Gottes *Hand* sein, und die *Glaskugel*, die da etwas *verschmiert* ist, die soll mein *Leben* sein und da drin sind eigentlich noch *grün, blau und rote* so Streifen und das sind meine *Eltern* und meine *Freunde* und meine *Tiere*. Und die *Walnussschale* soll halt sein, dass mein Leben *Schutz* hat.“ – (Wer diesen zusätzlichen Schutz gebe, wenn Gott sein Leben trage?) „Der *Schutz*, den gibt *auch* Gott. [...] Oder mein Schutzengel.“

Die Pflanzen sollen „heißen, dass es *Frieden* geben soll, also oder dass es ... – Ja, es ist ja kein Frieden, aber dass mit *Gottes Hand* alles grün blüht“. – So eine Glaskugel, meint I, sei für sie so, dass da was in diese oder jene Richtung rollen könnte; warum er gerade eine solche Kugel als Lebensvergleich gewählt habe, möchte sie wissen. – „Ja, also die Kugel hab ich von zu *Hause* mitgebracht, weil die das, ich hab einfach überlegt und dann hab ich gedacht, ja eine Kugel, das ist mein *Leben* und das geht mal *den Weg*, mal *den Weg*. Und dann geht's mal steil runter, dann geht's wieder hinauf. Und da sind halt meine *Eltern* und meine *Geschwister* und *Freunde* drin.“ (Die nehme er immer mit?) „Ja.“

Mit Blick auf seine Zukunft fragt I, wohin er denke, dass da seine ‚Kugel‘ vielleicht mal hinrollen könnte oder sollte. – „Ja, dass ich nicht irgendwo *falsch* hinrolle, dass ich irgendwie gegen *Frieden* bin oder so, also dass ich *friedlich* bin und dass ich ein *guter* Mensch bin. Ja.“ (Welche beruflichen Vorstellungen er so habe?) „*Beruflich* will ich Menschen helfen, also beim *Rettungsdienst* ... arbeiten. Ja.“ Entweder möchte er Arzt oder Pilot werden. „Ja. Und dann halt Leuten helfen damit.“

(Was er denke, letztes Jahr gebaut zu haben?) Ortwin kann sich nicht erinnern. „Aber *eins* weiß ich noch *genau*: [...] Da hab ich so eine *Tonschale* gebaut und das sollte ein *Nest* sein; also wie ein *Haus*.“ I legt ihm das Foto seiner *Gottesmetapher* Kl. 4 (10,8) vor und fragt nach der Bedeutung. Der Junge überlegt: „Die *Schlüssel* sollten sein, dass Gott mir *hilft*, überall ... hinzukommen oder, also wo ich schon gerne *möchte* und meine *Eltern* [...] da mir auch helfen. (sehr lange Pause)“ (Und der Rest?) „Die Scheibe sollte irgendwie das *Leben* sein ... oder die *Erde*. Und ... der Roboter halt *ich*. (längere Pause) *Ach so* und der Vogel,

das ist wieder genau wie das hier, dass Gott alles zum *Leben* ...“ (– bringt?) „Ja.“ – Zur *Gottesmetapher Kl. 3 (9,9)*: „Das war, glaub ich, ein ..., ein *Haus* ... mit [...] *Blumen* und alles, ... und das sollte ein *Schutz*, glaub ich, sein.“ – „Davor kam das, glaub ich, das mit dem *Nest*. Oder das mit der *Walnuss*.“ (I zeigt die Gottesmetapher Kl. 2 [8,9]) „Ja, das ist das Nest! [...] Ja, das sollte darin so ein *Nest* sein. Das sollte wie ein *kleines Küken* in einem Nest, wie *ich* in einem *Haus*.“ (Und Gott wäre dann das Nest?) „Ja.“ (Und davor?) „Das war auch was mit *Walnussschale* und ganz vielen *Blättern*.“

I sieht Ortwins Entwicklung und fragt ihn, was er denke, dass es gleich geblieben sei und was sich verändert habe. „Ja, ich glaube, bei *jedem* ist immer *Schutz* dargestellt. ... Und bei jedem ist glaube ich ... bei jedem ist das, dass die *Welt* schön *grün* ist. ... Und bei jedem ist dargestellt, ... dass ... meistens auch mein *Leben* ... [...] Und ... manchmal hab ich dann halt andere, – hier, dass Gott wie [...] Türen aufmacht [...] und da eher wie ein *Haus*.“ Ortwin meint, die Aufgabstellungen früher und jetzt seien ähnlich gewesen, weil es vorher auch etwas von seinem Leben gewesen sei.

Ortwin baut wieder mit Ton und Pflanzen, – ein Gebilde, das ohne Weiteres ein Nest assoziieren lässt, wenn auch das Weiche darin fehlt. Dafür aber ist das (ver)bergende Laub des Baumes angedeutet. Das zentrale Symbol darin – die Kugel – habe er von zu Hause mitgebracht.²⁶³ Ortwin betrachtet sein Leben, in dem ihn wiederum seine Eltern, Freunde und Tiere begleiten, in ‚Gottes Hand‘. Als ob dies nicht schon ein deutliches Motiv des Schutzes und des Getragenseins darstelle, bedarf es für den Jungen noch der kleinen, harten Walnussschale als göttliches oder durch Engel vermitteltes Schutzzeichen.

Die Pflanzen nehmen seine Ansicht, dass Gott etwas mit Frieden zu tun habe, wieder auf, (vgl. *Gottesmetapher Kl. 4 [10,8]*) auch wenn die realen Umstände dies nicht unbedingt erkennen lassen.

Wie er (angeregt von I?) sein Leben als Kugel beschreibt, die ‚mal *den* Weg‘ und ‚mal *den* Weg‘ rollt, das erinnert wiederum an die Darstellung von seinem *Lebensweg Vergangenheit* und *Zukunft Kl. 3 (9 und 9,1)*, die er – wie die Kugel – auch schon von zu Hause mitgebracht hatte. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Idee mit dem Weg wie mit der Kugel auch eher von seinen Eltern angeregt wurde als durch die Assoziation von I oder durch Ortwins eigenen Einfall. Besonders im Blick auf seine Zukunftsvorstellungen (oder besser: -befürchtungen?) werden die Parallelen zu seinem

263 Aus den Forschungsprotokollen geht hervor, dass Ortwin durch ein Einladungsbriefchen gewusst habe, dass an einem festgesetzten Tag etwas gestaltet werden sollte, – seiner Erwartung nach ein Vergleich für Gott. Er habe vermutlich zu Hause darüber gesprochen und daraufhin die große Marmor mitgebracht.

Lebensweg (vgl. *ebd.*) deutlich, wenn man an die grünen (richtigen) Wege und roten (falschen) Abwege denkt oder bereits an die Äußerung in *Kl. 2* (*Gottesmetapher* [8]), einmal ein rechtschaffener Mann werden zu wollen. – Das Bild von einem guten Menschen, der sich für den Frieden engagiert und sich in besonderer Weise helfend für andere einsetzt, bekräftigt Ortwin jeweils mit einem deutlichen ‚Ja‘, als bestätige er damit, was er glaube bzw. was er an moralischen Werten ‚verinnerlicht‘ habe. Gleichzeitig lässt sich dahinter auch die Befürchtung (oder Angst?) erkennen, etwas Falsches zu tun und das Richtige im Leben zu verfehlen.

Mit viel Überlegen versucht Ortwin, sich korrekt an seine früheren Gottesmetaphern zu erinnern. Das gelingt ihm nur zum Teil, da die Motive vom Nest und dem Haus seine Erinnerung neu strukturieren: Den auffälligsten Unterschied zeigt hier seine Deutung der *Gottesmetapher Kl. 2* (8,9), worin er sich jetzt als ein ‚kleines Küken im Nest‘ bzw. ‚sich in einem Haus‘ erkennt! Damals war Gott (als das Haus) nur für die armen Obdachlosen da! Er selbst bemerkt nun, dass es *sein* Leben ist, das durchgehend dieses ‚Schutzes‘ bedurfte und bedarf. – Vor dem Hintergrund seiner bisher nicht zu erkennenden Gottesbeziehung und seines tendenziell ambivalenten Bindungsverhältnisses sowie seines anhaltenden Bedürfnisses nach Nähe (Schwestern, Hasen, Eltern in der Nacht)²⁶⁴ kann dies m. E. nur als Ausdruck eines überwiegend gewünschten Schutzverhältnisses aufgefasst werden!

Neu ist auch, dass er in dem kleinen blauen Männchen der *Gottesmetapher Kl. 4* (10,8) sich selbst als ‚Roboter‘ wiedererkennt und in dem Vogel Gott als den, der ‚alles zum Leben‘ bringt. Auch die Schlüssel sind nicht mehr auf ‚jeden‘ bezogen, den Gott bei sich ‚reinlässt‘, sondern, dass Gott jetzt *ihm* ‚hilft, überall hinzukommen‘. (vgl. *ebd.*)

Deutlicher als je zuvor dominiert in dieser Lebensmetapher Ortwins Schutzbedürftigkeit (Walnussschale, ‚Küken im Nest‘) und sein Bemühen, das Richtige zu tun (‚richtiger Weg‘, ‚guter Mensch‘). Zum einen tritt dabei seine Unsicherheit hervor, etwa wenn er befürchtet, von der Norm abzuweichen (und aus dem ‚Nest‘ zu fallen?). Sich aber zum anderen als ‚Roboter‘ zu betrachten, kann dabei auch auf die Gefahr eines zu stark angepassten Verhaltens hinweisen, mit dem er möglicherweise diese Unsicherheit zu kompensieren versucht.

264 Vgl. Fragebögen *Kl. 4* (10,9) und *Kl. 5* (10,10) sowie *Lebenswelt Kl. 5* (11,6). Zuletzt war ihm ‚Gott‘ nur aufgrund des Berufes seiner Mutter nahe.

Keimt in Ortwins Gotteskonzept etwa die Sehnsucht nach grundsätzlicher Geborgenheit und Angenommensein weiter auf?²⁶⁵ Liegt hier der Schlüssel zu seiner Gottesbeziehung, die realiter noch von einem stärker wertebestimmten, moralischen Gottesbild beherrscht wird, dem es gerecht zu werden gilt?

Fragebogen (ebd.)

Semantisches Differenzial. Ortwins semantisches Differenzial zu ‚Gott‘ zeigt eine auffällige Parallelität mit den Werten für seine Eltern, besonders zu dem Wort ‚Mutter‘. Sowohl bei ihr als auch bei ‚Gott‘ sind seine Assoziationen mehrfach mit Höchstwerten besetzt: bei Fürsorglichkeit, Vergebungsbereitschaft, Sicherheit gebend, Nähe, Geduld und Gerechtigkeit. Bei den anderen Werten gibt es bei ‚Mutter‘ nur jeweils eine Abstufung gegenüber dem Höchstwert für ‚Gott‘ (mächtig, mild, leise, eindeutig). Der ‚Vater‘ wurde in die gleiche Richtung, aber insgesamt niedriger konnotiert. – Nur bei dem Paar ‚fordernd/schenkend‘ liegen ‚Gott‘ und ‚Vater‘ gemeinsam auf mittlerer Position, während er hier ‚Mutter‘ zwei Stufen dahinter auf ‚weder, noch/teils, teils‘ angibt.

Beten. ‚Sehr wichtig‘ am Beten findet er ‚das Falten der Hände‘, ‚Gott die eigenen Bitten und Wünsche sagen‘, ‚mit ihm über alles sprechen und auch danken‘ sowie ‚ein Gefühl von Sicherheit bekommen‘. Mit einer Abstufung zu ‚wichtig‘ bewertet er ‚das Stillesein‘. – Beim Gebetsverständnis entscheidet er sich für die integrative Version. – Anlässe zum Beten sind für Ortwin ‚häufig‘ alle genannten, bis auf ‚wenn ich mich sehr freue‘.

Religiöser Einfluss. Dinge bzw. Personen, die seine Vorstellungen von Gott bzw. Religion/Glauben beeinflusst haben, sieht er am stärksten (‚sehr stark‘) im Religionsunterricht, bei seiner Mutter, der Oma, dem Opa und seinem Vater. ‚Stark‘ findet er den Einfluss seiner Gemeindegruppe und von Freundinnen und Freunden; ‚etwas‘ den aus anderem Unterricht, aus Büchern und von anderen Personen. ‚Gar nicht‘ sieht er sich vom Fernsehen bestimmt.

Bibel über Gott. Von den Aussagen der Bibel über Gott sind ihm alle ‚sehr wichtig‘, bis auf ‚Gott ist groß und mächtig und regiert die Welt‘ sowie ‚Gott beeinflusst die Menschen so, dass sie gut zueinander sind‘, dies findet er nur ‚wichtig‘.

Die auffällige Parallelität seiner Assoziationen zu den drei Worten (Gott, Mutter, Vater) zeigt m. E., dass Ortwins Gotteskonzept vor allem mit der Wahrnehmung und dem religiösen Einfluss seiner Mutter korreliert, stärker als mit dem des Vaters und wie er es in der Tabelle (‚religiöser Einfluss‘) angibt. – Nicht abzulesen ist, inwiefern seine Assoziationen seinen real existierenden Konzepten entsprechen oder stärker wunschorientiert sind.

²⁶⁵ Vgl. Kl. 4 (10,8): Gottesmetapher, Positionierung und Fragebogen Gebet; aber auch schon Gottesmetapher Kl. 3 (9,9).

Bezieht man aber die Ergebnisse seiner aktuellen *Lebensmetapher* (s. o.) ein, dann kommt man kaum umhin, zumindest bei ‚Gott‘ die stärker beziehungsorientierten Items (fürsorglich, Sicherheit gebend, nah, schenkend) als Ausdruck von Ortwins Sehnsucht danach zu werten. Ebenso in diese Richtung sind m. E. die Hochschätzung der Aussage, dass Gott Kraft, Mut und Geborgenheit schenke, aufzufassen und die Angabe, häufig in besonderen Gefühlslagen (Angst, Sorgen/Kummer, Einsamkeit!) zu beten, denn bislang hat er bei den Fragen zum Umgang mit Angst, Traurigkeit und Wut noch nie von einer solchen Bewältigungsstrategie gesprochen.²⁶⁶

Inwiefern das auch in Bezug auf das Wort ‚Mutter‘ und die dahinter angenommene reale Beziehung zu ihr gilt, lässt sich nur vermuten, wenn man deren Äußerung einbezieht, dass sie in dieser Zeit gern mehr Zeit und Kraft für ihren Sohn bzw. ihre Familie aufgebracht hätte. Von Interesse ist an dieser Stelle auch, dass die Assoziation zu ‚fordernd/schenkend‘ in Bezug auf ‚Mutter‘ ziemlich aus dem Muster fällt: Warum besetzt er die sonst so höchst positiv beschriebene Mutter nicht auch so ‚schenkend‘ wie den Vater, mit dem hier nur dieses eine Mal ‚Gott‘ auf einem Wert liegt? Empfindet Ortwin seine Mutter ‚weder‘ fordernd ‚noch‘ schenkend oder ist bei ihr (‚teils, teils‘) das Schenken immer auch zugleich mit einer fordernden Haltung verbunden?

Bei den Angaben zu Ortwins Gebetsverhalten wird deutlich, dass er ein starkes formales Kriterium (Hände falten) beim Beten genauso wichtig findet wie Bitten, Wünschen, über alles sprechen und auch danken zu können sowie ein Gefühl von Sicherheit zu bekommen. Warum sollte das Händefalten für ihn so wichtig sein, wenn seine reale Gottesbeziehung wirklich dem Höchstmaß seiner Assoziationen entspräche? – Aller Wahrscheinlichkeit nach sind hier die Einflüsse seiner kirchlichen Sozialisation prägend. – Hingegen scheint sein Gebetsverständnis dafür offen zu sein, Gottes Wirken und naturwissenschaftliche Plausibilitäten zu integrieren.

Klasse 6

Lebenswelt (12,3)

Um ein großes grünes Fragezeichen mit rotem Punkt reiht Ortwin verschiedene Stichworte zu dem, was ihm wichtig ist. (Zu diesem Gespräch ist nur teilweise ein

266 Allerdings macht er die gleichen Angaben in abgeschwächter Form bereits im Gebetsfragebogen Kl. 4 (10,8).

Transkript vorhanden, sonst greife ich auf die Gesprächsnotizen von I auf dem Blatt zurück.)

Er beginnt bei den Eltern. Sie seien ihm wichtig, weil die immer für ihn da seien. Mit dem Papa teile er Handwerkliches, mit Mama das Interesse am Scheuerschnitt. – Die Tiere seien ihm wichtig als Freunde zum Spielen und zum Unterhalten, eher weniger zum Kuscheln, da sie sonst erschrecken oder man habe eine Allergie. – Die Hasen führt er extra auf: Dies seien seine Freunde.

Klavier sei ihm wichtig, weil er schon lange spiele, einmal pro Woche. Das gehöre dazu. Manchmal pausiere er auch länger aufgrund seines Karatetrainings. – Band habe er montags, danach übe er noch.

Als nächstes spricht er über seine Freunde, die ihm wichtig seien, um ihnen alles zu erzählen: Jason, Arne (und dessen kleiner Bruder), Merlin und zwei andere. – Sein Haus sei ihm wichtig, da es vor Regen und Sturm wie ein Nest schütze. Für sein Zimmer müsse er selbst sorgen, manchmal helfe aber auch Mama. – In der Schule lerne er halt. Das werde später seinen Beruf entscheiden. In der Schule treffe er aber auch seine Freunde. Zu seinen Lieblingsfächern zähle er neben Sport, Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften und Mathematik eigentlich alles. – In Büchern könne man sich gut reinfühlen und damit Neues erfahren. Gerade habe er ‚Harry Potter‘ beendet.

Das ‚Leben aller Menschen‘ und ‚Friede‘ gehörten ein bisschen zusammen. Jedes Leben auf der Welt sei wichtig, und „es ist nie gut, wenn jemand stirbt, muss manchmal sein, aber; also, ist so und Gott entscheidet das“. Wenn die Menschen sich bekriegen, – also gewaltsamer Tod – das sei auch nicht sehr schön. – I wendet ein, dass der (natürliche) Tod zum Leben gehöre und fragt dann weiter, womit das Leben aller Menschen und Friede für ihn noch zusammenhänge. – Das Wort Gerechtigkeit gehöre auch noch in diesen Zusammenhang, „dass kein Mensch sich irgendwie heraushebt und sagt, ich bin besser als die anderen und muss dann irgendwas tun, dass, so wie Reich und Arm, die Gerechtigkeit, dass kein, na, dass alle gleichberechtigt wären und nicht einer schwächer berechtigt wird“.

„Gott hängt mit allem irgendwie zusammen. Der ist wichtig, weil ich an ihn glaube und dann ist er halt ein, na auch ein Schutz.“ – I will wissen, ob Gott für ihn auch dann noch wichtig wäre, wenn er nicht an ihn glaubte. – „Na ja, also, wenn ich jetzt nicht an ihn glauben würde, dann, dann würde ich halt tolerant sein“. Ortwin bejaht, dass der Glaube dazu gehöre, um diesen Schutz zu erfahren. Den Schutz beschreibt der Junge folgendermaßen: „Es ist wie, man hat ein Gefühl, als dass man von irgendjemandem geschützt wird, so wie ein Schutzengel, der immer mit einem kommt und wenn man irgendwie einen Unfall hatte und einem nichts passiert ist.“

Andernfalls sei man aber auch nicht von Gott verlassen, verneint er eine Anfrage von I und erklärt: „[...] er kann ja nicht, also, er hat zwar allen Schutz, aber das ist, das ist nun mal so, dass manche Leute dann halt, die denken dann, Gott hätte sie verlassen [...], aber trotzdem ist er ja da. Aber manchmal kann man das einfach nicht mehr verhindern.“ Er bejaht, dass er denke, Gott hätte es trotz seiner Anwesenheit nicht verhindern können. Doch kann Ortwin nicht sagen, warum. Manche Menschen fragen dann, warum es gerade sie getroffen habe, so I. – „Na, vielleicht hat Gott das so entschieden, [...] vielleicht, also, das findet er

nicht gut, aber [...] dass man besser aufgehoben ist.“ Z. B. könne dann ein Waisenkind aus einer reichen Familie, „die nicht an Gott glaubt“, möglicherweise in einer armen Familie aufwachsen, wo es „dann ganz anders aufgezogen würde“ und Gott kennenlernte.

! gibt erneut einen Impuls, ob man als Glaubender nicht auch unabhängig von so wundersamen Wendungen sagen könnte, ‚Gott hat mich nicht verlassen‘, weil man es auf eine Art ‚innerlichen Schutz‘ bezieht, aus dem man angesichts jeglicher Situation immer wieder Mut und Hoffnung und neue Kraft von Gott erfährt. – Ortwin quittiert die Vorstellungen seiner Gesprächspartnerin immer wieder mit einem bejahenden ‚Hm‘.

Was in seinem Leben so bleiben solle? – „Eltern, Hasen, Friede.“ Zufrieden sei er mit Karate und bei dem Aufräumen seines Zimmers müsse er noch an sich arbeiten.

Die Verknüpfung von dem großen Fragezeichen in der Mitte mit den einzelnen Bereichen drumherum ist wohl in erster Linie so zu verstehen, dass diese jeweils eine Antwort auf die Frage nach seiner Lebenswelt bilden. – Aber gleichzeitig assoziiere ich auch, dass wiederum gar nicht so klar ist, was diese einzelnen Bereiche seiner Lebenswelt verknüpfen soll. Besonders im Blick auf das Wort ‚Gott‘, das als einziges direkt mit dem roten Punkt des Fragezeichens verbunden ist, frage ich mich, ob nicht ‚Gott‘ für Ortwin diese zentrale Verknüpfung bilden soll oder gerade selbst den Kern seines Fragens, seiner Unklarheit darstellt.

Die Wichtigkeit und Bedeutung seiner Eltern bringt der Junge hier über gemeinsame (kunst-)handwerkliche Interessen zum Ausdruck. Demgegenüber scheinen ihn seine sonstigen Freizeitinteressen, vor allem das Lesen (‚sich gut reinfühlen‘, ‚Neues erfahren‘), wesentlich mehr zu bewegen und aufzuschließen; und auch die Beziehung zu den Tieren, besonders zu seinen Freunden, den Hasen, und zu seinen Schulfreunden wirkt vertrauter und auch kommunikativer. Wie weit er sich denen aber wirklich nähern und öffnen kann, ist nicht zu erfahren. Die Vorstellung, mit seinen Hasen auch zu ‚kuscheln‘, verneint er nicht etwa mit der Begründung, dafür sei er schon zu alt oder er habe nicht das Bedürfnis danach oder er habe da einen Menschen, sondern damit, dass er aufgrund einer Allergie nicht so nah an diese Tiere herankommt, wie er vielleicht wollte.

Ortwins Schutzbedürfnis findet erneut seinen Ausdruck in (s)einem Haus wie in einem Nest. Es ist schwer zu glauben, dass er Regen und Sturm als wahre Bedrohung empfindet. Vielmehr ist anzunehmen, dass hier wieder ein zentrales Motiv seines Lebens hervortritt, das der Junge eben nicht durch verinnerlichte Erfahrungen mit anderen Menschen ausdrückt, – warum nicht auch mit seinen Eltern und Freunden?! Sondern

seine Metaphern zeigen, dass er den Schutz wie bei einem Haus (bzw. einem Nest) von außen erwartet. Auch das (durchaus angenehme) Gefühl, bei einem Unfall von jemandem wie einem Schutzengel beschützt zu werden,²⁶⁷ weist doch nach außen oder nach oben, aber nicht zu anderen Menschen seiner Lebenswelt. Selbst im Hinblick auf ‚Gott‘ bringt er keine persönlich bestärkende Erfahrung zur Sprache. Gott erscheint vielmehr als größtmöglicher, zu glaubender Platzhalter, oder positiv ausgedrückt: als Ortwins Hoffnung, für seine Sehnsucht nach umfassendem, aber vor allem innerlich umfangendem Schutz. Dafür spricht zumindest auch seine zurückhaltende, weil vielleicht noch nicht erfahrungsgesättigte Zustimmung zu den Impulsen seiner Gesprächspartnerin.

Die Frage, warum dann Menschen trotz der Anwesenheit dieses eigentlich schützenden Gottes Verlassenheit erleben, bringt Ortwin argumentativ in die Nähe von Antworten auf das Theodizeeproblem, da er ganz offensichtlich seinen theistischen Denkraum nicht so einfach verlassen kann: Entweder werde Gott zwar alle Schutzmacht zugeschrieben (‚er hat zwar allen Schutz‘), er ‚kann aber nicht‘ in jedem Falle das Unglück verhindern (begrenzte Macht Gottes) – oder ‚er hat entschieden‘, das Unglück (bzw. den Tod von Menschen) zugunsten eines höheren Zweckes es zuzulassen. (Utilitarisierung des Leidens)

Ist das in diesem Zusammenhang selbst gewählte Beispiel von einem Waisenkind aus reichen, aber schutzlosen Verhältnissen – wie schon (bei den armen Kindern) in *Klasse 2 (Gottesmetapher 8,9)* – letztlich auf ihn selbst zu beziehen? Könnte er sich etwa vorstellen, eher in einem (geistlich) ‚armen‘ Hause aufzuwachsen, dafür aber Gott wirklich kennenzulernen und sich ganz beschützt zu fühlen? – So wie er aber sein Beispiel erzählt, identifizierte er sich allenfalls mit der (wirtschaftlich) ärmeren Familie, in der man aber so ‚aufgezogen‘ wird, dass man an Gott glaubt – und wo die Umwelt und die Freude ganz groß geschrieben werden und wo man von der Gerechtigkeit auf der Welt wie vom friedlichen Zusammenleben aller Menschen spricht und dieses sicher auch bei seinem Handeln im Sinn hat.

Seinen persönlichen Frieden drückt Ortwin mit wenigen Worten aus, die sich offensichtlich schon selbst erklärt haben. Ob er allerdings mit ‚Eltern-Hasen-Friede‘ wirklich so *zufrieden* ist wie vielleicht mit ‚Karate‘, bleibt in Spannung zu der Sehnsucht, die oben beschrieben wurde, und es

267 Vgl. die Schutzerfahrungen in der Gottesmetapher Kl. 1 (7,6) und die Deutung seiner Mutter in Lebenswelt Kl. 2 (9,4).

changiert so wie das Verhältnis von Fragezeichen und den großen Antworten seiner Lebenswelt, allem voran ‚Gott‘.

Klappfigur (12,5)

Außen auf der Klappfigur steht einerseits, wie Ortwin sich zu zeigen versucht: interessiert, eher ruhiger, ganz ‚normal‘, kein Streber, lieb und hilfsbereit (Gemeinde), zielstrebig und ‚mittel powerful‘.

Auf der anderen Seite hat I notiert, was er meint, wie Andere ihn wahrnehmen: Die Mama und seine Klavierlehrerin meinten, er sei musikalisch, der Papa, er sei sportlich. Sonst habe er keine Ahnung, was seine Eltern noch von ihm sagen könnten. – Die Lehrkräfte meinten seiner Ansicht nach, er sei schwer einzuschätzen. Er gibt offensichtlich an, deren Meinung ‚noch nie gehört‘ zu haben. Er sei eben ‚normal‘. – Seine Freunde, denkt er, finden ihn nett und verlässlich. Er überlege, was er mitmache und er erzähle auch von sich, sei aber eher vorsichtig. – Von einem, der hier als ‚Gegner‘ bezeichnet wird, denkt Ortwin, jener finde ihn blöd oder jedenfalls anders als sich selbst.

Nach einer Erläuterung zur für Andere nicht sichtbaren Innenseite (‚was man so alles Mögliche in sich trage‘) durch I beginnt Ortwin über die Bedeutung der Farben in seiner Klappfigur zu sprechen: Orange stehe für Freude. Das Schnip-sel klebt zentral im Brustbereich. – Das Gelbe im Kopfbereich stehe für Helligkeit und Licht. – Grün, eher unten, verweist auf die Musik. – Das Silberne (auch im Kopf) stehe für Zielstrebigkeit und Karate. – Rot, ganz unten, für seine Eltern und Geschwister. (I: Also die Liebe zu denen?) „Hm“, bejaht es der Junge.

Ob wir das Blaue schon hatten, fragt I. – „Nein.“, antwortet Ortwin, ohne die Bedeutung dessen preiszugeben. Auf Nachfrage beginnt er lange zu überlegen: „(lange Pause) Für, ähm, (lange Pause) hm (lange Pause) oh.“ – I wendet ein, dass es hier kein Richtig oder Falsch gebe, dass vielleicht neben dem Schönen auch so etwas wie Ärger sein könnte. – Darauf der Junge: „Glücklichkeit.“

Wenn man denke, dass Gott das Wesen von Menschen kenne und auch von innen sehe, ob er den Jungen vielleicht anders sehe? – „Na, ich denk schon, dass er das genauer sieht.“ Dass aber Gott da noch irgendetwas in ihm bemerkt, das er selbst nicht wahrnimmt, wie I vermutet, „kann sein“, so Ortwin, denke er aber eher nicht.

Ortwins vermutete Außenwirkung zeigt die Gratwanderung, zwar als zielstrebig, ‚powerful‘, lieb und hilfsbereit wahrgenommen werden zu wollen, aber nicht als Streber oder außergewöhnlicher Überflieger. Wahrscheinlich hat er aber gerade mit solchen (vermeinten?) Zuschreibungen zu kämpfen.²⁶⁸

Seine wahrgenommenen Fremdbewertungen zeigen zunächst erst einmal, dass er von seinen Freunden das umfassendste Bild vermittelt be-

268 Es sei hier daran erinnert, dass ihn seine Mutter (im Gegensatz zu den Lehrern) als hochbegabt eingeschätzt haben soll.

kommt und sich von daher auch am ehesten einschätzen und bewerten kann. Bei den Lehrern nimmt er offensichtlich kaum eine charakterisierende Meinung wahr, und was er an Feedback von seinen Eltern und der Klavierlehrerin zu erhalten meint, schreibt ihm seinen Wert nur aufgrund seiner musikalischen und sportlichen Leistungen zu. – Geht man davon aus, dass die elterlichen Bewertungen erheblich in das Selbstbild wie auch in die gewünschte Selbstdarstellung (gewünschte Außenwirkung) einfließen, dann wird zum einen die so zielstrebige Seite verständlich, mit der er so vielen Erwartungen zu entsprechen versucht, aber auch, dass gerade darin ein Problem liegt. Zum anderen kann die empfundene Sicht seiner Eltern auch Aufschluss über seine innere Selbstwahrnehmung geben.

Hier finden sich im Kopfbereich Helligkeit und Licht sowie das insgesamt größte Stück für Karate und Zielstrebigkeit. Eher ‚im Bauch‘ trägt er die Musik, und die Empfindung von Freude hat er ‚auf dem Herzen‘.

Die Beziehung zu seinen Eltern und Geschwistern ist zwar mit der Farbe Rot symbolisiert und auf Nachfrage würde er auch von ‚Liebe‘ sprechen. Aber warum klebt er dieses Stück Papier so weit unten in die Ecke? Die anderen Stücke sind doch offensichtlich auch nicht wahllos positioniert. Ist für ihn diese Liebe so basal und tragend oder eher etwas Verstecktes? Oder hat sie etwas Zwiespältiges, Ambivalentes, wie es die Fragebögen zur Bindung nahelegen? (vgl. *Fragebögen Kl. 4 [10,9] und Kl. 5 [10,10]*) Ist die Liebe seiner Eltern (bzw. eines Elternteils) in der Empfindung des Jungen – wie seine Fremdwahrnehmung zeigt – auch immer mit einem unterschwelligen Druck verbunden, bestimmten Erwartungen gerecht zu werden (selbst wenn die Eltern dies gar nicht beabsichtigten)?

Auch sein Verhalten bei der Bedeutung des Blauen wirkt auffällig. Ortwin hätte es wohl fast vergessen, und es fällt ihm auch nicht leicht, etwas dazu zu sagen. Dass es sich, wie es der Farbe und seiner Zurückhaltung nach (wahrscheinlich auch I) plausibel erscheint, vielleicht um etwas Unschönes handeln könnte, versucht der Junge schließlich mit dem merkwürdigen Begriff ‚Glücklichkeit‘ zu dementieren. – Was das zu bedeuten hat, etwa im Unterschied zur Freude, und was er hier wirklich empfindet, bleibt genauso im Dunkeln wie das, woraus sich seine Herzensfreude speist und was ihm die erleuchtenden Momente im Kopf ermöglicht.

Eine kritische Differenz zu seinem Selbstbild aus theologischer Sicht erscheint Ortwin zwar möglich, aber gerade eher nicht der Fall zu sein. Fühlt er sich so mit seinem Gott ‚identisch‘? Nimmt er ‚Gott‘ gar als eine Quelle seines Selbstkonzeptes wahr?

Positionierung zu Gottessymbolen (ebd.)

Für die eigene Person. Alle Symbole (bis auf die ‚Energie‘) stehen etwa gleich nahe um seine Figur (roter Pullover). Bei seiner Erläuterung beginnt Ortwin bei der Quelle: „Also, ähm, das ist mir wichtig oder sehr nahe, weil, ähm, sonst würde es also, ... das muss es geben, weil ... irgendwie sind wir auch entstanden, das kann ja so entstanden sein. – Also, dass Gott so das erschaffen hat, so als ...“ – ‚Schöpfung‘?, fragt I. – „... so als Quelle der Menschheit“, fährt er fort.

„Ähm, und die Natur und das ist mir wichtig. Ähm, ‚Mutter Erde‘ oder ‚Verkörperung‘ ist mir wichtig. Erstens [...], weil wir die Erde zum Leben brauchen, weil ... [...] früher die Bauern hatten doch auch das Essen, also Kartoffeln und sowas gemacht oder eben und jetzt gehört es einfach zur Welt dazu: Erde [...] und ‚Verkörperungen‘, weil es ..., weil Gott in einem ist.“

„Die innere Stimme ist auch nahe, weil sie mir vielleicht bei Entscheidungen hilft oder ... oder so. Und Licht ist, dass es nicht dunkel in meinem Leben wird, keine traurigen Ergebnisse oder ... oder traurigen Ereignisse.“

„Und die Liebe ist auch eigentlich ziemlich dicht. Weil (...?) und weiter im Himmel. Weil, ich glaube an Gott und wenn ich [das?] nicht tue, dann würde er weiter weg stehen. Und ich weiß nicht, wo Gott ist, aber er kann im Himmel sein, ... er kann auch verkörpert sein in einem anderen Menschen als Engel ...“ – Also könne er für Ortwin ‚in allem drin sein‘?, so I. „Ja.“

Für die Mutter. I möchte wissen, was bei seiner Mutter anders sei als bei ihm. „Oh, also, ich glaub, da ist nicht so viel anders, außer, dass [es] vielleicht ein bisschen näher ist als bei mir, weil sie schon länger lebt und weil sie mehr am Arm hat und dass schon, also vielleicht schon viel anderes erlebt hat und dadurch, das entweder weiter weg gestellt hat oder weiter denkt oder weiter dichter denkt.“ Die Symbole stehen insgesamt dichter als bei ihm. Sonst findet Ortwin keine Unterschiede. Bei der Energie sei er sich nicht so sicher: „Als ich, ähm, [...], da weiß ich nicht so genau.“

Für den Vater. „Ähm, ich denk, jeder ist ein anderer Mensch und jeder ist ... [...], also denkt anders und manches ist weiter weg und manches ist näher dran und ... also auch, ich würd‘ sagen, auch alles, nur ‚n bisschen weniger oder ungefähr so wie ich, äh, ja.“

Positionierung zu Gottessymbolen und Affektlagen (ebd.)

Als *Wütender bzw. Ärgerlicher* (rot) „gehe ich zu meinen Eltern, oder ich gehe in die Natur raus und lass mich da aus“. (Die Figur ist an dem roten Netz der Liebe positioniert.) – Die ‚innere Stimme‘ sage dann, wenn er etwas Schlimmes getan habe und sich *schuldig* fühle (grün), „was man machen soll oder was man machen kann – und auch, wenn ich was ausgefressen hab, dann zu meinen Eltern gehen und so“.

Bei *Angst* (gelb) assoziiert er „Licht im Innern und wieder die Eltern und die Natur.“ – Das *Traurige* (braun) habe „also eigentlich alles mit zu Gott auch“. Er stellt seine Figur deshalb auch „zu Gott [‚Vater im Himmel‘] und auch an[s] Licht.“ – „Und der *Glückliche* [bunt] hat von allem etwas“, ebenso der *Nachdenkliche* (blau). Diese Figuren stehen beide in der Mitte.

Das Symbol der Quelle erfährt Ortwin weniger als Grund seiner Selbst, sondern vielmehr ist es für ihn ‚Quelle der Menschheit‘. Dieser Vergleich erscheint ihm aus einer Denknötwendigkeit heraus verständlich (‚das muss es geben‘). Sprachlich wird hier nicht ganz deutlich, ob er evolutionäre Theorien und den Schöpfungsgedanken integrativ zusammendenkt oder ob er in letzterem eine Gegenalternative sieht, die zumindest für ihn naturwissenschaftliche Vorstellungen ersetzt.

Bei seiner Deutung der Mutterfigur als ‚Natur‘ oder ‚Mutter Erde‘ kommt auch so etwas wie eine Grundnotwendigkeit für die Menschen zum Tragen (‚weil wir die Erde zum Leben brauchen‘), die er durchaus ganz realistisch interpretiert (‚Essen‘, ‚Kartoffeln‘). Wie sich Ortwin das mit der ‚Verkörperung‘ Gottes vorstellt, ist mir noch unklar. Ist es für ihn ein Symbol, wenn er bejaht, dass Gott ‚in allem drin‘ sei oder versteht er es substanziell bzw. wesenhaft (‚Engel‘)?

Gott in der Natur wie auch seine Eltern sind für den Jungen Orte, Affekte wie Wut und Ärger ‚auszulassen‘ oder an die er bei Angst denkt, – alles Gefühle, die in seinem Selbstkonzept keinen (bzw. nur einen zu vermutenden) Platz haben (vgl. *Klappfigur* [s. o.]).²⁶⁹ Inwiefern seine Eltern bzw. ‚Gott‘ auch solche Gefühlslagen bei ihm aufbauen, sollte hier m. E. unter dem Gesichtspunkt der beziehungsmäßigen Ambivalenz als Frage festgehalten werden. Schließlich hat s. E. das Traurige – das es laut seiner Selbst- und vermeinten Fremdwahrnehmung bei ihm gar nicht geben sollte (vgl. *Klappfigur* [s. o.]) – ‚eigentlich alles auch‘ mit ‚Gott‘ zu tun, offensichtlich nicht nur zur Bewältigung.

Interessant erscheint mir an dieser Stelle, dass, sofern Ortwin hier seine traurige Figur zu ‚Gott‘ stellt, den Begriff ‚Gott‘ wie selbstverständlich mit der personalen ‚Vater-im-Himmel‘-Figur identifiziert, während er bei den anderen Symbolen kaum das Wort Gott so ausdrücklich verwendet. Das spricht m. E. für eine theistische Prägung seiner Denkvorstellungen.

Sofern Ortwin die ‚innere Stimme‘ als eine Entscheidungshilfe ansieht, bedeutet diese dann für ihn so eine Art Gewissen in Situationen, in denen er versucht, sich korrekt zu verhalten (aber möglicherweise den Anforderungen nicht gerecht wird)? Dass er gerade an diesem Symbol sich am ehesten als Schuldiger positioniert (‚etwas Schlimmes getan‘), spricht

269 Aus dem Forschungsprotokoll geht hervor, dass sowohl die erste Klassenleiterin wie auch die Mutter immer wieder von verdeckten Aggressionen des Jungen gesprochen haben (andere Kinder ‚hintenrum‘ ärgern, bewundernde Liaison mit einem älteren, ‚frechen‘ Kind aus der Nachbarklasse). In dem Forschungsteam wurde vermutet, dass sich der Junge damit von einem gewissen ‚Bravsein‘ ablösen wollte, das von ihm erwartet wurde.

für diese Vermutung. Empfindet er hier seinen Gott mehr als eine Art Richtungsweiser („was man machen soll“), der durch die Eltern vertreten („verkörpert“?) wird. Dass er sich hier ebenso nah ans „Netz der Liebe“ stellt, wo er vermutlich – vergleichbar einer Beichtsituation – auch so etwas wie Zuspruch oder Trost erfährt, zeigt wiederum die ambivalente Tendenz seiner Eltern- und seiner Gottesbeziehung, die hier zu korrelieren scheinen.

Bei der Aufstellung für seine Eltern erkennt Ortwin einen Zusammenhang zwischen der unterschiedlichen (Er-)Lebenswelt und der Relevanz des Gotteskonzepts. Das zeigt sich in der Begründung für die Positionierung, die er stellvertretend für seine Mutter übernimmt. Er meint, sie habe aufgrund ihres Alters, ihrer Tätigkeit und ihrer Lebenserfahrung eine engere Gottesbeziehung. – Inhaltlich aber sieht er kaum Unterschiede zu seinen Eltern. Hier liegt die Vermutung nahe, dass er mit ihnen kaum theologische/religiöse Auseinandersetzungen führt, in denen er eigene Akzente ausbilden könnte. Für ihn ist es wahrscheinlich eher selbstverständlich, im Gotteskonzept prinzipiell seinen Eltern (allem voran seiner Mutter) zu entsprechen.

Insgesamt lassen Ortwins theologisch relevante Äußerungen zu dieser Positionierung vermuten, dass sein Gotteskonzept nach wie vor in den meisten Bereichen ressourcenorientierter Beziehungsaspekte entbehrt. Zwar bezeichnet er in seiner theistisch geprägten Vorstellung Gott als „Quelle der Menschheit“ und empfindet ihn als ethische Orientierung („was man machen soll“), ebenso denkt er sich Gott als Licht als eine Art Abwehrschutz gegen Traurigkeit im Leben. Aber darin erscheint Gott stärker als Normvorgabe und (denknotwendige) Lebensbedingung oder Garant von „Glücklichkeit“. Wo aber und vor allem wie wird sein Gott ihm ganz persönlich empfundene Triebkraft? Das Energiesymbol spielt insgesamt die geringste Rolle. Vor allem aber, wo findet sich das Thema, das ihm zur bislang persönlichen Leitfrage geworden ist? Das ihm sonst so wichtige Schutz- und Geborgenheitsmotiv (vgl. zuletzt in *Lebenswelt* 12,3) kommt in dieser Aufstellung so gut wie gar nicht zum Tragen!

Die starke inhaltliche Entsprechung von Ortwins Gotteskonzept und dem seiner Eltern (Mutter) zeigt m. E., dass der Junge möglicherweise relativ wenig Freiräume für sein eigenes Denken und Fühlen vorfindet oder überhaupt sucht, in dem sich etwa auch seine Gottesbeziehung mehr entfalten könnte. Korrespondieren hier gar Eltern- und Gottesbeziehung aufgrund seiner stärkeren Ausrichtung an den (vermeinten wie erfahrenen) Gottesvorstellungen seiner Mutter?

Klasse 7

Lebensmetapher (13)

Als aktuelle Lebensmetapher gestaltet Ortwin eine vierteilige Zusammenstellung. Einige Gegenstände hat er in eine aufgeklappte Pappschachtel gesetzt, die wiederum zusammen mit anderen Dingen auf einem Metalltablett Platz findet. Alles ist mit einem langen, blauen Schleifenband, einem Draht und einem Armbändchen überzogen.

Das Teelicht in der Schachtel habe er „da hingestellt, weil ich immer eigentlich ein Licht möchte oder brauche“, äußerlich wie innerlich. Nachts habe er immer ein kleines Lämpchen an, sonst könne er nicht einschlafen. – Dann finden sich noch zwei kleine Schweinchen auf seiner Collage, „weil mein Leben sehr von den Tieren beeinflusst ist“ und weil er Tiere sehr möge. Er habe jetzt noch zwei Hasen daheim. – Die Kiefernzapfen stünden für die Natur und besonders Wälder. Da er auf dem Dorf wohne, sei er sehr viel draußen. – Das (noch von Ton verschmierte) Bild mit der Tomatenrispe stehe für Essen: „Ich esse sehr gerne, wenn auch nicht viel [...]. Von irgendwas müssen wir uns ja auch ernähren.“ In der Familie koche jeder mal. – Die grüne Flasche sei eigentlich für Wasser gedacht, „weil Wasser ist ja sehr bedeutend“. Ohne Wasser könnten wir ja nicht so richtig leben und „da ja da auch halt der Mensch aus dem Wasser kommt“, habe er das hingestellt. – Die Uhr bedeute, dass die Zeit ziemlich wichtig sei. Er meine weniger die Stunden, sondern ‚so das ganze Leben‘. – Der Radiergummi (in der Schachtel?) beziehe sich auf die Schule, „weil ohne Schule [...] könnte man nicht so richtig was lernen oder was arbeiten später.“

Dann spricht er von einer ‚Folie‘: „diese ist ja eigentlich, soll mein Leben darstellen“. – Es habe nichts zu bedeuten, „dass das draußen ist“. „Das soll so zum Verschließen auch sein.“ (Sein Leben solle zum Verschließen sein?) „Ja, also geschützt sein.“ Aus dem Gespräch geht hervor, dass es sich um die Schachtel handelt. Er bejaht, er habe sie nur so offen hingelegt, damit wir es sehen könnten, denn eigentlich müsse man es zumachen, dass es geschützt sei. Über die verknüpften Büroklammern sei das Leben in der Schachtel mit dem lebensnotwendigen Wasser (der Flasche) verbunden. – Dann habe er zwei Füße hingelegt, da wir ohne diese keine Standfestigkeit hätten. Nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich. – Die (auf dem Foto nicht sichtbare?) Münze in der Schachtel sei, so ergänzt er später, wie ein kleiner ‚Glücksbringer‘.

„Und das Kabel hab ich gemacht, dass es alles verbunden ist miteinander.“ Ob da auch Strom durchfließe, will I wissen. „Ja, also das ist alles verbunden. Und wenn, wenn irgendwas abfällt oder nicht mehr ist, dann wird das halt unterbrochen, und dann wird es anders.“ – Das blaue Band „ist nochmal so, dass das alles zusammengehört“. – Die Perlenkette (Armband), „das sollen alle Leute der Welt sein, [...] die alle zusammenhalten sollten, was ja nicht so ganz klappt“. Jede Perle solle ein Mensch sein. Dass es schwarze und weiße Perlen sind, wie I auffällt, sei eher Zufall, sagt Ortwin.

In der kleinen ‚Truhe‘ (das Döschen auf dem ausgeklappten Pappdeckel) seien noch einmal Perlen drin. „Die habe ich auf, ähm, aufgeknüpft, weil, weil das könnte auch noch mal das Leben sein; nur halt in einer kleineren Darstellung.“

Und das da drin sind, ähm, alle meine Freunde und meine Hobbys, und die sind halt verschieden und deswegen nicht nur alles gleiche Kugeln. – Und die sind alle noch mal geschützt.“ (Die kleine Dose ist, wie auf dem Foto zu erkennen ist, noch einmal zugeklebt.)

Er bejaht, dass ihm alle diese Dinge Kraft, Mut und Zuversicht gäben, – die einen mehr, die anderen weniger. – Gott solle das blaue ‚Schutzband‘ sein, das alles verbinde und das Ganze schütze. Seine Gesprächspartnerin assoziiert: wie eine ‚Mauer‘, wie ein ‚Schutzwall‘ und ‚drüber noch einmal wie ein Dach‘. Diese Assoziationen teilt Ortwin.

Wo er seine Familie hinsetzen würde, fragt I. – Das Licht stehe dafür und dann sei sie auch „in den Perlen drin“. – „Eigentlich alles“ solle am liebsten so bleiben; und wenn er zaubern könnte, dann würde er „das mit der Bevölkerung [ändern?]“. (Hier stoppt die Aufnahme.)

Ortwins Materialcollage lässt auf den ersten Blick keine Zusammenhänge zwischen den einzelnen Elementen erkennen. Das blaue Band und der Draht wirken eher wie eine behelfsmäßige Umwicklung oder Dekoration. Einige Gegenstände wie auch die Art der Gestaltung erinnern an seine *Gottesmetapher in Kl. 4 (10,8)*.²⁷⁰ Anders als damals weist die aktuelle Metapher allerdings mehrere umschlossene Zonen auf: die Metallunterlage, die Pappschachtel und die kleine verschlossene Dose.

Mit einigen der Symbole, die er verwendet, verkündet Ortwin so grundsätzliche wie allgemeine Lebensweisheiten: Essen ist wichtig und auch die Lebenszeit, und wichtig ist, dass man zur Schule geht und für einen Beruf lernt und Standfestigkeit hat, und dass die Menschen dieser Welt wie ein Perlenband zusammenhalten sollten, und Leben ohne Wasser können wir uns auch nicht vorstellen.²⁷¹

Wasser und Essen als zwei der wichtigsten Notwendigkeiten des Lebens sind direkt auf dem dünnen Aluminiumblech platziert. Wahrscheinlich meint er dies, wenn er von der ‚Folie‘ spricht, die sein Leben darstellen soll. Es ist hier m. E. als äußerliches Leben zu verstehen, vielleicht im Sinne von Lebensbedingungen. – Als sein Leben im engeren Sinne ist hingegen das in der Schachtel anzusehen. (s. u.) – Die Verbindung von Lebensbedingungen mit seinem Leben in der Schachtel wird, einem Tropf ähnlich, über die lockere Verbindung von Büroklammern gewährleistet. Diese Versorgung mit Lebensnotwendigem wirkt sehr dosiert und fragil, zumal die Tomaten

270 Ob wieder kein Ton zur Verfügung stand und nur Reste davon an den Gegenständen kleben, ist ungewiss.

271 Dass das Leben s. E. aus dem Wasser kommt, könnte allerdings ein Hinweis auf evolutionäre Gedanken sein.

wie abgezählt ausschauen und die Wasserflasche verschlossen ist.²⁷² – Das Kabel und das blaue Band, das er auch mit Gott in Verbindung bringt, sind deshalb für ihn ein weiterer Garant dafür, dass das Leben funktioniert. Doch der Eindruck einer religiösen in sein Leben integrierten Energie- und Kraftquelle will sich bei mir trotz dessen, dass er die Frage nach dem Stromfluss bejaht, nicht einstellen.

Unmittelbarer und wichtiger für sein persönliches Leben erscheint da das, was in der Schachtel ist, vor allem die Bedeutung der Tiere (besonders der beiden Hasen), der Natur auf dem Lande und auch das kleine Nachtlämpchen, was ihn einschlafen lässt. (Was wäre ohne dies?) – In dem kleinen Döschen aber befindet sich wahrscheinlich wirklich das Wichtigste in seinem Leben. Es sind die Elemente in seinem Leben, über die sich am unmittelbarsten sein Selbstwert konstituiert. Seine Freunde und Hobbys (also Sport und Musik) bewahrt er wie in einem Allerheiligsten oder wie in einer kleinen Schatztruhe auf; dort sind sie mehrfach geschützt. Seine Familie lokalisiert er erst auf Nachfrage an diesem Ort (und in dem Licht).

Das Schutzmotiv tritt in dieser Lebensmetapher wieder deutlich zutage. Der Junge hat in seine Gestaltung mehrfache Schutzvorrichtungen integriert:²⁷³ Sein Leben ist, wie die Schachtel, normalerweise verschlossen, das Wichtigste ist zusätzlich in der zugeklebten Dose. – Deshalb liegt m. E. die eigentliche Bedeutung des blauen Bandes wie auch des ‚Kabels‘ weniger in der Versorgungs- als vielmehr in der Schutzfunktion. Die starken Assoziationen einer Mauer, eines Schutzwalls und eines zusätzlichen Daches teilt Ortwin unkommentiert.

Angesichts einer solch starken Umzäunung seines Lebens werfen sich mir mehr Fragen auf als hier gleich beantwortet werden können: Wovor baut Ortwin so weitreichende Schutzeinrichtungen (oder -mechanismen) auf? Wovon fühlt er sein Leben gar bedroht? Wieviel Schutz erlebt er wirklich und wie groß sind seine geschützten Räume? Ist Gott für den Jungen nur ein äußerlicher Versorgungsapparat und Abwehrschutz, ohne den zwar nichts ginge, aber hinter dem er mehrfach abgeschlossen sein persönliches Leben lebt? Oder ist Gott gar nur ein Ausdruck für den Schutz, den er weithin entbehrt? Inwiefern bieten ihm die Lebensweisheiten, die er

272 In der oben genannten Gottesmetapher (Kl. 4 [10,8]) erinnert ihn diese verschlossene Flasche selbst eher an einen ‚Zaubertrank‘.

273 So auch bei der ‚Lebenskugel‘, die im Nest nochmals von einer Nusschale geschützt wurde. (vgl. Lebensmetapher Kl. 5 [11,9])

gelernt hat und die sicher gut und richtig sein können, auch Lebenssicherheit und Unterstützung für sein persönliches Leben?

Aus einem späteren Gespräch mit der Mutter geht hervor, dass Ortwin in seinem 7. Schuljahr (und schon zuvor) unter anderem auch aus religiösen Gründen von Mitschülern gemobbt wurde, weshalb er dann auch die Schule gewechselt habe. Einen Grund für die Sticheleien sieht die Mutter zum Teil selbst in ihrem prinzipienorientierten Auftreten und ihrem ständigen Intervenieren aufgrund der Vorkommnisse oder auch aufgrund von Ungerechtigkeiten in der Schule, die Ortwin nicht unmittelbar betroffen haben. Der Junge habe hingegen versucht, sie hier und da zu beschwichtigen, weil er ihr Eingreifen anscheinend oft zu offensiv und sich selbst im Zwiespalt empfunden habe. Sie selbst aber hatte das Gefühl, immer wieder als ‚Moralapostel‘ auftreten zu müssen und einige LehrerInnen hätten es wohl auch so empfunden. – Aus einem letzten informellen Gespräch mit Ortwin wird deutlich, dass er das ‚Mobbing‘ selbst gar nicht so schlimm empfunden habe. Er meint, der Schulwechsel lag unter anderem darin begründet, dass seine Mutter nicht mehr so zufrieden gewesen sei (nicht er selbst). Schlimm sei nur gewesen, dass seine eigenen Freunde unter denen waren, die gemobbt hätten.

Diese Informationen können zumindest als Hinweis darauf verstanden werden, dass Ortwin seinen Glauben als etwas erfährt, das nach außen hin eine Angriffsfläche im Leben bietet. Dabei ist es wahrscheinlich weniger der Glauben selbst als vielmehr wie der Junge das für ihn prägendste Beispiel des Glaubens, seine Mutter, erfährt. Zwar mögen sich ihm durch sie Standpunkte und Ziele einer christlichen Lebenseinstellung vermitteln, aber das Gefühl eines schützenden, bergenden Gottes bleibt für Ortwin weitgehend ein starkes Bedürfnis.

Lebensmetapher (13,6)

Erneut stellt Ortwin nur ein paar Gegenstände auf den Tisch (vermutlich aus einem begrenzten Materialbuffet): Der Schuh „steht dafür, immer einen festen Fuß, also einen festen Weg, einen roten Faden zu haben, auf dem man sich bewegen kann, auch mal abschweifend, aber möglichst immer auf diesem Faden bleibend“. Mit seinem Sport habe dieser Schuh nichts zu tun, verneint er eine Nachfrage von I. – Die Taschenlampe stehe für Licht, weil ihm das wichtig sei im Leben, „damit man seinen Weg sieht, oder es zeigt einem den Weg“.

Der Fisch „steht wieder für Licht und Gott. – Gott ist mir ganz wichtig im Leben. Und die Kartoffel steht für alles, was mich nährt.“ Er meint das im Sinne von ‚Essen‘. Das sei ihm wichtig, vor allem Selbstgekochtes.

So eine Idee, was denn sein Weg sein könnte, hat er noch nicht: „Das wird sich zeigen.“ Es gebe ja viele schöne Berufe, meint Ortwin, „vielleicht Arzt oder

so was“. Wofür ‚augenblicklich sein Herz brenne‘, wie I fragt, sei Sport und Geographie. – Er sei auch noch bei Karate dabei, jetzt auch auf Wettkämpfen und habe inzwischen den blauen Gürtel. Sein Vater mache auch noch mit.

Ihn interessierten auch Flugzeuge und Helikopter. Dieses Interesse verfolge er durch Bücher und Filme.

Die Vorstellung von einem ‚festen Weg‘ und einem ‚roten Faden‘ im Leben sind für Ortwin wichtig. Wahrscheinlich gibt ihm das die Sicherheit und Trittfestigkeit (‚fester Fuß‘), die er so sucht. Das Motiv des guten und richtigen Weges, von dem man möglichst wenig abweicht, taucht bereits auf seinem *zukünftigen Lebensweg* in Kl. 3 (9,1) auf (grün = richtiger Weg; rot = falscher Weg/Sackgasse). Das gleiche Motiv kommt auch in seiner ersten *Lebensmetapher* (Kl. 5 [11,9]) zum Tragen. Dort hofft er für seine Zukunft, dass er mit seiner ‚Kugel‘ nicht auf den ‚falschen Weg‘ rollt. – An seiner Vorstellung über einen Beruf hat sich in diesen Untersuchungsdokumenten auch nicht viel verändert: In der besagten Lebensmetapher möchte er ein guter Mensch werden, der anderen hilft und deshalb vielleicht Arzt oder Rettungspilot werden. (vgl. ebd.)

Das Licht hat s.E. die Funktion, ihn diesen seinen Weg erkennen zu lassen. Dass Ortwin hier eine kleine Taschenlampe als Bild verwendet, weckt bei mir eingedenk seines Wegmotivs die Assoziation eines relativ begrenzten Lichtkegels, der in der Dunkelheit auch nicht mehr als den vorgegebenen Weg auszuleuchten vermag.

Vielleicht ist auch Gott als das Licht bei ihm in diesem Sinne zu deuten. Warum ihm Gott sonst wichtig ist im Leben, erläutert der Junge nicht. – Auf das vom Grunde her – also im übertragenen Sinne – ‚Nährende‘ scheint sich Ortwin mit der Kartoffel nicht zu beziehen. Wie schon in seiner letzten *Positionierung* (Kl. 6 [12,5]) hat er eher das reale Essen als Lebensnotwendigkeit im Blick. (vgl. ebd. ‚Mutter Erde‘)

Mit dem blauen Karate-Gürtel hat Ortwin inzwischen etwa einen mittleren Schülergrad erlangt. – Aber ist sein Leben seiner Kampfkunst vergleichbar, wo Konzentration, Trittfestigkeit und Exaktheit ‚falsche Schritte‘ verhindern? Wieviel innere Sicherheit bezüglich seines Lebens(weges) verspürt der Junge?

Positionierung von Bezugspersonen (ebd.)

Ortwin stellt alle, die er zu seiner engeren Familie zählt (Mutter, Vater, Großvater, Großmutter und Halbschwestern), dicht um sich, so dass kaum mehr Platz bleibt zwischen den Figuren. I bemerkt, dass alle etwa gleich dicht seien, ob es doch

kleine Unterschiede gäbe? – Ortwin meint, auch der Großvater sei „doch ziemlich wichtig“ und die eine Schwester müsse genau so stehen.

Die Holzfiguren am Kreis seien männliche Freunde und im Hintergrund stehe eine weibliche Figur, die „ähm, weibliche Freunde“ symbolisieren soll und die Lehrerfigur stehe für Lehrer im Allgemeinen, er habe keinen ‚Lieblingslehrer‘.

Ortwins Aufstellung seiner Bezugspersonen erweckt beim Betrachten ohne Umschweife den Eindruck, die mittlere Figur werde durch die umstehenden schützend umringt. Ohne Zwischenraum und mit den Gesichtern nach innen zu ihm gewandt scheint es fast, als wolle man den kleinen Jungen in der Mitte gemeinsam wärmen. (vgl. das Junge im Nest in *Lebensmetapher Kl. 5 [11,9]*) Auch die beiden Halbschwestern bezieht er in diese Formation ein.

Diese Assoziation wird m. E. dadurch gestützt, dass Ortwin die Personen kaum untereinander differenziert, – also d. h., dass die Figuren erst so zusammengestellt ihre gemeinsame Schutzfunktion erfüllen und einen vertrauensvollen Wall um ihn bilden, in den, so scheint es, von außen kaum einer einzudringen vermag, der aber den Jungen in gewisser Hinsicht auch einnimmt.

Ist Ortwins Positionierung eher Ausdruck einer realen (inneren) Situation von so großer Geborgenheit oder gibt sie mehr dem Bedürfnis danach Form? – Hier wie überall da, wo er die Wichtigkeit von Schutz formuliert, stelle ich mir immer wieder die Frage, inwiefern einer, der sich auch nur halbwegs geschützt und geborgen fühlt, auch fortwährend darauf insistieren muss. Jemand, der um die ‚wärmende‘ Nähe von anderen weiß, braucht diese doch nicht unbedingt räumlich so dicht an sich heranrücken, wie es dichter nicht geht. Vertrauen braucht und schafft schließlich auch Raum, wo sich dieses erst bewähren kann.

Ganz im Gegensatz zu seiner (mutmaßlichen) äußeren Verteidigungsfähigkeit als Karateka erscheint mir Ortwin innerlich nach wie vor wesentlich schutzbedürftiger.

Positionierung zu Gottessymbolen und Affektlagen (ebd.)

Der Junge stellt seine Figur eng zu Seiten der Quelle und des Lichts und mit dem Rücken dicht an den ‚Vater im Himmel‘: „Ja, Gott stell ich mir eigentlich überall vor, aber auch so als ‚Vater im Himmel‘.“ – Die Energie steht einen Kreis weiter außen: „Ja, Gott ist für mich schon Kraft, also Energie, Stärke.“ – „Mutter Erde‘ und Fruchtbarkeit trifft nicht ganz so zu, und die ‚innere Stimme‘ auch nicht so doll.“ – Bei der ‚Kraft der Liebe‘ sei es ungefähr so wie mit der ‚inneren Stimme‘.

Wenn Ortwin *glücklich* (bunt) ist, „dann hab ich keinen Grund, um irgendwie traurig zu sein oder irgendwo drüber nachzudenken. Und dann mach ich eben ..., spiel ich was, und dann bin ich halt glücklich, und dazu brauch' ich Kraft“ und auch wiederum Licht. Ob er sich dann stark und hell fühle, bejaht er.

„Und also Gott ist fast immer, also der ‚Vater im Himmel‘ ist fast immer bei jedem dabei; ziemlich dicht dran und als ‚Quelle des Lebens‘ auch.“

Zu seiner *wütenden* (roten) Figur fragt er sich, „warum bin ich wütend, oder was, wie, was kann ich dagegen machen, oder was [mache] ich jetzt? Dann brauch' ich Energie, um mich wieder abzuregen, [...] ‚Licht‘ und ‚Vater‘, Gott brauch' ich immer, hab ich immer.“ Die ‚Quelle des Lebens‘ und ‚Mutter Erde‘ stehen weiter weg.

„Wenn ich *ängstlich* [gelb] bin, brauch ich irgendwie Licht, [...] also auch vom Materiellen, [...] damit die Dunkelheit hell wird. – Und Liebe macht vielleicht Schutz. – ‚Vater‘, daran denkt man wahrscheinlich, oder ich denk besonders, wenn ich Angst hab, daran.“ Energie verspüre er in so einer Stimmung weniger.

„Beim *Denken* [blau] brauch ich Energie, um zu denken, also Kraft; ‚Vater im Himmel‘, denk ich, auch. Beim Denken denk ich nicht über was anderes, sondern auch über Gott und wo ich stehe und ... ähm die innere Stimme, die hilft vielleicht einem bei Entscheidungen oder so.“ – Aber die „Liebe brauch ich auch nicht so.“

Bei dem *Schuldigen* (grün) seien Licht, Energie und Liebe wieder herangerückt an seine Figur, weil „dann brauch' ich eben jemanden, der mir dabei hilft so, darüber nachzudenken“. Auch die ‚innere Stimme‘ steht nahe. – Ob er dann auch jemanden finde, mit dem er darüber reden könne, möchte I wissen. – „Ja, manchmal.“ Und wenn er keinen Menschen habe?, so I, – dann erzähle er es „Gott oder keinem“, meint Ortwin. Manche erzählten es auch ihrem Kaninchen, entgegnet I. – „Ja, man kann es auch einem Buch erzählen.“

Als *Trauriger* (braun) steht seine Figur der Liebe und dem Licht zugewandt, die Energie an seiner Seite und den ‚Vater im Himmel‘. Der sei ja eigentlich bei allem unverändert geblieben, bemerkt I. Diesen Eindruck bejaht Ortwin. – Der sei so ‚am stabilsten‘, wie ‚in seine Seele eingebaut‘, versucht I die Positionierung des Jungen zu spiegeln. Ortwin bejaht diese Formulierung deutlich.

Für die *Mutter* stellt er die Figur relativ dicht an die Liebe und zur Energie. Quelle und Licht sind am weitesten weg, die Stimme und Mutter hält er in mittlerer Nähe. – Dass aber der ‚Vater im Himmel‘ s.E. so ziemlich das Wichtigste sei, wie I vermutet, bejaht der Junge.

Bei seinem *Vater* rückt er die Energie näher „und na ja, Gott als Mutter, na ‚Mutter Erde‘, ‚Quelle des Lebens‘“ seien auch dichter. Auch das Licht steht näher. Die Liebe sei ‚gleichbleibend‘ und „Gott so ein bisschen weiter weg“. Als wichtigste Symbole in Ortwins allgemeiner Positionierung erscheinen der ‚Vater im Himmel‘, das Licht und die ‚Quelle des Lebens‘. – Die Quelle aber spielt in den vorgegebenen Gefühlslagen kaum wieder eine Rolle. Außer beim Glücklichen stellt der Junge dieses Symbol des ‚quell-lebendigen‘ Gottes wie das mütterliche Gottessymbol immer am weitesten an den Rand. Selbst wenn die Quelle für ihn in irgendeiner Weise wichtig sein sollte, dann ist sie so für ihn nicht verfügbar.

Die Natur oder die Eltern spielen als Bewältigungsoption verschiedener Affekte keine so ausdrückliche Rolle mehr wie in seiner letzten *Positionierung* (Kl. 6 [12,5]).

Sehr zentral, das sagt er selbst mehrfach, ist für ihn das Licht und der ‚Vater im Himmel‘. Beides erscheint für ihn so selbstverständlich und notwendig wie etwa ein Taschentuch in der Hosentasche (‚brauch ich immer, hab ich immer‘). – Beim dem Ängstlichen wird deutlich, dass er unter dem Licht durchaus auch so etwas Konkretes wie ein kleines Nachtlämpchen versteht (vgl. auch *Lebensmetapher* [13]). Aus der aktuellen Lebensmetapher geht zudem hervor, dass Licht für ihn aber vor allem auch etwas mit Wegweisung zu richtigem Verhalten zu tun hat, von der er nicht absehen kann und möchte. Dass es sich für Ortwin weniger um so etwas wie ein aufklärerisches, erhellendes Licht handelt, zeigt sich daran, dass er es bei der nachdenklichen Figur am weitesten wegstellt und auch nicht erwähnt.

Der ‚Vater im Himmel‘ ist für Ortwin nach wie vor offensichtlich Hauptsymbol für ‚Gott‘. (vgl. auch *Positionierungen*) In allen Positionen, so wirkt es, haben seine Figuren dieses Symbol im Rücken, als sei es für ihn wie ‚stabil in seine Seele eingebaut‘ und mit verlässlicher Sicherheit da. Dieses Symbol wird in keiner Situation relativiert, es bleibt wie unverrückbar stehen. Explizit denkt er an diesen Vater bei Angst. ‚Gott‘ ist aber auch Denkgegenstand, Entscheidungskriterium und vor allem Ansprechpartner für den Schuldigen. – In ebendiesen Momenten wird für ihn auch die ‚innere Stimme‘ besonders relevant. Es ist also anzunehmen, dass Gott als der ‚Vater im Himmel‘ Ortwins Tun und Denken durch eine Art ‚innere Stimme‘ beurteilen lässt, (vgl. ebd.) wie er im Licht für Wegweisung sorgt (s. o.).

Auch bei dieser Untersuchung tritt, wenn auch nur kurz, das Schutzmotiv hervor. Als Ängstlicher, wenn er besonders an den ‚Vater im Himmel‘ denkt, da macht ‚Liebe vielleicht Schutz‘. Ist diese vorsichtige Formulierung (‚vielleicht‘) als Hoffnung oder doch mehr als Sehnsucht zu deuten oder gar als Unsicherheit, da er diese Erfahrung mehr wünscht als wirklich verspürt? Auch als Trauriger steht er diesem Symbol sehr nahe.

Vergleicht man die Aufstellung für seine beiden Eltern, dann wird deutlich, dass er für seinen Papa im Vergleich zu sich und seiner Mutter den ‚Vater im Himmel‘ erstmals und überhaupt etwas weiter wegrückt. Auch die ‚innere Stimme‘, für Ortwin Symbol der Zurechtweisung, steht weiter weg. Soll das bedeuten, dass er seinen Papa etwas weniger ‚gottesfromm‘ – im Sinne der christlichen Norm der Mutter – wahrnimmt? Gleichzeitig empfindet er für die Religiosität seines Vaters die Symbole der Energie,

der Quelle und ‚Mutter Erde‘ näher als bei sich und seiner Mutter. – Offensichtlich geht der Vater aus der Sicht des Jungen religiös einen etwas eigeneren (eigenständigeren?), aber erkennbar guten Weg, denn auch das Licht, Symbol der Wegweisung, ist ihm näher (als bei der Mutter).

Fragebogen (ebd.)

Religiöser Einfluss. ‚Sehr stark‘ wurden nach Ortwins Einschätzung seine Vorstellungen von Gott bzw. Religion/Glauben von seiner Mutter bestimmt.

‚Stark‘ erscheint ihm die Einflüsse vom Religionsunterricht, der Gemeindegruppe und der Großmutter; – nur ‚etwas‘ von allen übrigen Dingen/Personen; – ‚gar nicht‘ von ‚anderem Unterricht‘.

Sätze über Gott. Überdurchschnittlich große Zustimmung erfahren die drei Items ‚Gott gibt Menschen innere Kraft, Mut und Geborgenheit‘, ‚Gott gab den Menschen Freiheit; am Bösen und mit den Opfern leidet Gott selbst mit‘ und ‚Gott vergibt Menschen ihre Übeltaten; Reue und Umkehr ist möglich‘. – Folgende beide Aussagen erfahren einfache Zustimmung: ‚Gott gab jedem Menschen andere Begabungen; Jeder soll was aus seinen Talenten machen‘ und ‚Gott wirkt durch die Liebe von Menschen; sie sind seine Hände‘.

Abgelehnt werden: ‚Gott hat Schuld an Krieg, Hunger und Krankheiten‘; ‚Gott bestraft die Bösen streng und belohnt die Guten durch Gesundheit und Wohlstand‘ sowie ‚Gott ist groß und mächtig und regiert die Welt‘.

Gesprächspartner. ‚Häufig‘ spreche er mit Mama/Papa über Gott, Glauben bzw. Religion; ‚manchmal‘ auch mit Oma oder Opa, ‚selten‘ mit FreundInnen und dem Trainer.

Gebetsanlässe. ‚Immer‘ betet Ortwin im Gottesdienst, ‚häufig‘ am Abend vor dem Schlafen oder wenn er Angst, Sorgen und Kummer hat oder sich einsam fühlt; ‚manchmal‘ vor dem Essen, wenn er sich sehr freut, sich etwas wünscht oder sein ganzes Leben mit Gott besprechen möchte.

Feedback zur Untersuchung. ‚Für mich war das ...‘ „sehr schön, mal mit jemandem über Gott zu sprechen, der einem zuhört und mit jemandem darüber nachdenkt.“ Ortwin wünschte sich, dass „wir weiter solche Gespräche führen“.

Der starke und prägende Einfluss der Mutter im Blick auf Glauben und religiöse Vorstellungen wird in diesem Fragebogen bestätigt. Die anderen ‚starken‘ Einflüsse stellen vermutlich am ehesten durch den Religionsunterricht Alternativen dar. Doch dessen Auswirkung relativiert sich wiederum, da dieser Unterricht schon seit drei Jahren für ihn nicht mehr angeboten wird. Was er von seiner Großmutter über religiöse Dinge erfährt und erlebt, darüber hat er noch nie gesprochen. – Auch wäre interessant zu erfahren, was er (wenn auch selten) mit seinem Trainer an Gesprächsmöglichkeiten über religiöse Belange wahrnimmt, denn hinter dem Karatesport steht, soviel ist bekannt, auch die lang entwickelte fernöstliche Philosophie einer Kampfkunst.

In den Sätzen über Gott fällt zuerst die Aussage ins Gewicht, dass Gott innere Kraft, Mut und Geborgenheit gebe, da hier am ehesten eine unmittelbare Entsprechung zu Ortwins Lebensanliegen (Schutz, Sicherheit) zu erwarten ist.

Vielleicht ist es die Vorstellungen der menschlichen Freiheit und eines ‚mitleidenden‘ Gottes, die ihm hier wieder wichtig²⁷⁴ erscheint und ihn davor bewahrt hat, dass bei ihm das Theodizeeproblem bislang nicht wirklich akut hervorgetreten ist. Trotz einiger theistischer Anklänge²⁷⁵ ist Gott für Ortwin doch nicht einfach nur der große, mächtige Weltregent.²⁷⁶ Die Verantwortung für viele Übel wie für das Gute sieht er offensichtlich beim Menschen (als ‚Gottes Hände‘). Ebenso verneint er hier wieder einen einfachen Tun-Ergehens-Zusammenhang.

Dass Gott für Ortwin auch vergebende Eigenschaften besitzt, könnte in förderlicher Weise mit den normierenden und korrigierenden Vorgaben (‚richtiger Weg‘, ‚innere Stimme‘) korrespondieren, die er für sein Leben als wichtig erachtet.

Die Gebetsanlässe haben sich im Vergleich zu dem letzten *Fragebogen* (Kl. 5 [11,9]) nur insofern reduziert, als er jetzt nur noch ‚manchmal‘ vor dem Essen betet. Weniger häufig ist auch sein Gebet, wenn er sich freut, sich etwas wünscht oder auch, um sein ganzes Leben mit Gott zu besprechen. Aber noch immer gibt er an, häufig die Möglichkeit des Gebets wahrzunehmen, wenn er Angst hat oder Sorgen und Kummer fühlt (etwa abends vor dem Einschlafen?). Es bleibt aber zu fragen, was ihn einerseits so häufig ängstigt und bekümmert und andererseits, welche Erfahrungen er hier in seiner Gottesbeziehung macht, die sich doch bislang mehr als ein Desiderat dargestellt hat.

Das Feedback, das er in seiner letzten Untersuchung gibt, hört sich so an, als erlebe er es gar nicht so häufig, wie man erwarten mag, dass er ‚mal mit jemandem über Gott sprechen‘ kann, der ihm ‚auch zuhört‘ und ‚darüber nachdenkt‘! Man kommt hier nicht umhin anzunehmen, dass der starke religiöse Einfluss seiner Mutter wie auch die Gesprächsmöglichkeiten mit ihr ganz anderen Charakter als in den Gesprächen mit I haben könnten. – Es sei denn, man geht davon aus, dass Ortwin gern ein positives Feedback

274 Vgl. Fragebogen Kl. 5 (11,9).

275 Vgl. die Lebensmetapher Kl. 5 (11,9) und die tendenzielle Kongruenz von ‚Gott‘ und ‚Vater im Himmel‘ in seinen Positionierungen.

276 Das war ihm im Fragebogen Kl. 5 (11,9) zwar noch wichtig, doch hatte ‚Gott‘ bei ihm schon in Kl. 4 eingeschränkte Macht. (vgl. Gottesmetapher Kl. 4 [10,8])

geben möchte, um den Erwartungen seiner Gesprächspartnerin zu entsprechen.

Die aktuelle Untersuchung zeigt insgesamt einen Jungen, der schon in seiner Lebensmetapher zum Ausdruck bringt, wie wichtig es für ihn ist, im besten Sinne ‚linientreu‘ zu bleiben. Bestimmte Vorgabelinien für einen guten und richtigen Lebensweg vermitteln ihm ein Gefühl von Schutz und Sicherheit, das er doch gleichzeitig so sucht. – Auch bei seinen religiösen Vorstellungen hält er sich an das, was ihm weitgehend von seiner Mutter und Gemeindekreisen vermittelt wurde. Das verdeutlicht insbesondere seine Positionierung zum ‚Vater im Himmel‘, der für ihn einen so integralen wie unhinterfragten Bestandteil seiner übernommenen Gottesvorstellung bildet. Andere Symbole und Vorstellungen unterstützen dieses Bild in der Funktion, ihn auf dem rechten Weg zu leiten (z. B. ‚Licht‘ und ‚innere Stimme‘).

So betrachtet ist Ortwins Leben und Glauben von festen Strukturen geprägt. Diese wären auch an sich nicht problematisch, wenn der Junge andererseits nicht den Eindruck erweckte, ganz wichtiger Strukturen zu entbehren. Im Hinblick auf seine reale Erfahrung von Schutz und Sicherheit wirkt Ortwin nach wie vor unterstrukturiert. Dass ihm bei diesem obersten Bedürfnis (wie auch möglicherweise damit verbundener Einsamkeit und Ängste) die Zuwendung seiner Familie wie seine Beziehung zu Gott eine wirkliche Quelle des Trostes und der Geborgenheit oder Motivationsgrund wäre, ist dieser Untersuchung nur insofern zu entnehmen, als er um diese Möglichkeit weiß und sich danach sehnt.

Bilanz

Universale Gottesvorstellung ohne Gottesbeziehung. Schon zu Beginn der Untersuchung bringt Ortwin ein Gotteskonzept ein: Es ist von den Vorstellungen eines allgegenwärtigen Gottes bestimmt, der alles ‚gemacht‘ hat und der für den Frieden in der Welt steht. (vgl. *Gottesmetapher Kl. 1* [7,6]) In der zweiten Klasse spricht Ortwin über einen Gott, der den Armen in der Welt ein Zuhause gibt. Dieser Gott hat letztlich alle Menschen in seinem Blick und liebt sie, auch wenn sie gerade etwas Böses tun. Die gesamte Natur versorgt Gott mit Sonne und Regen. Er freut sich, wenn es allen gut geht. (vgl. *Gottesmetapher Kl. 2* [8,9])

In den gleichen Dokumenten versteht Ortwin die Beziehung der Menschen zu Gott als eine verehrende, und wenn sie etwas bedürfen, bitten sie

ihn darum. Manchen Menschen gibt Gott im Schlaf etwas durch Engel. Ansonsten stellt sich Ortwin Gottes Handeln in der Welt wie dessen Eingreifen in biblischen Wundererzählungen vor. Bei den Menschen sieht er keine mitwirkenden Kompetenzen, außer die eines ‚do-ut-des‘-Verhältnisses.

Jedoch eine eigene lebensrelevante Beziehung zu dem, ‚der jeden lieb hat‘, ist bei Ortwin bis dahin nicht zu erkennen. Er selbst wohnt nicht bei ‚Gott‘ (in dem Haus aus seiner *Gottesmetapher Kl. 2* [8,9]). Mit dem, was er für die Welt und die Menschen anscheinend so wichtig darstellt, auch bezogen auf sein Leben in kommunikativer Verbindung zu stehen, kann sich der Junge auch nicht vorstellen. Dieser ‚guckt‘ bei ihm allenfalls im Religionsunterricht zu. – Einzig bei einem außergewöhnlichen Bewahrungserlebnis (Sturz) erinnert er so etwas wie die schützende Nähe Gottes an einem Punkt in seinem Leben, und bei seinen Hasen spürt er etwas in diese Richtung.

Das ‚Küken im Nest‘ und seine Erwartung von Gottes Schutz. In seiner *Lebensweltdarstellung Kl. 3* (9,4) findet ‚Gott‘ bei Ortwin unter genau den gleichen Aspekten wieder Resonanz: Schutz (‚weil Mutti es sagt, und ich glaube es auch‘) sowie in der Nähe seiner Hasen. – Auch in der darauffolgenden *Gottesmetapher* (9,9) steht wieder das Schutzmotiv im Vordergrund, wieder in Form eines Hauses mit schützendem Baum. Doch ‚Gott‘ spielt für Ortwin außer beim sonntäglichen Kirchgang und allabendlichen ‚Vaterunser‘ keine Rolle in seinem Leben. Die Vorstellung, den Schutz Gottes auch bei sich gegenwärtig zu erfahren, wirkt hier deutlicher als zuvor wie ein Wunschbild, während sein reales Verhältnis sich wahrscheinlich mehr auf die erhobene Vater-(im-Himmel-)Figur bezieht, die dem Schutzbaum gegenübersteht.

Diese sich bislang abzeichnende Grundkonstellation in Ortwins Gotteskonzept ist einerseits von einem stark vorgegebenen, teils so universal-idealistisch wie ebenso naiv-theistisch interpretierten Gottesverständnis gekennzeichnet. Andererseits bleibt ein persönliches Verhältnis zu diesem Gott aus und artikuliert sich bestenfalls als Erwartung und Sehnsucht nach einer solchen Beziehung, deren Initial in Ortwins ausgeprägtem Schutzbedürfnis. – Diese Konstellation charakterisiert im Wesentlichen den gesamten weiteren religiösen Entwicklungsverlauf des Jungen.

In der *Lebenswelt Kl. 4* (10) fällt ihm nichts ein, wo sein Leben etwas mit ‚Gott‘ zu tun haben könnte, und im gleichen Dokument aus *Klasse 5* (11,6) begründet er die Nähe ‚Gottes‘ in seinem Leben rein von institutionellen Vorgaben her (z. B. weil die Mutter Pastorin sei, werde ‚im Hause viel über

Gott gesagt'). In Ortwins Vorstellungen bringt er Gott weiterhin mit Frieden in Verbindung, beruft sich dabei auf Aussagen anderer und biblischer Bilder (Kinderbibel) und wirkt aber unsicher, wenn es um das Verstehen geht. (vgl. *Gottesmetapher Kl. 4 [10,8]*) Stattdessen hilft er sich weitgehend durch die Reproduktion von theistischen und magischen Klischees (z. B. ‚Zauberkraft‘ bei der Schöpfung). Gottes reale Wirkmächtigkeit bleibt für Ortwin eingeschränkt und sein Wirken im Rahmen eines ‚do-ut-des‘-Verhältnisses zweifelhaft. – Die Haltung, die Ortwin in seiner *Positionierung* (ebd.) und darüber hinaus gegenüber seinem Gott einnimmt, kann jedoch als Hinweis darauf verstanden werden, dass er mehr von ‚ihm‘ erwartet, z. B. auch, dass Gott Menschen ‚aufschließen‘ kann.

Vor dem Hintergrund einer ausstehenden Gottesbeziehung (und seiner noch zu erläuternden Lebenswelt) wird Ortwins *Lebensmetapher Kl. 5 (11,9)* zu einem von ihm kaum überbietbaren Ausdruck seiner Selbstwahrnehmung: In der Rückinterpretation seiner Metaphern erkennt er sich selbst als ‚kleines Küken in einem Nest‘ (bzw. Haus), das in jedem Falle Gottes Schutz bedarf und sich nach grundsätzlicher Geborgenheit und Angenommensein sehnt. Sein Leben braucht diese Sicherheit von Gott wie den Schutz einer Walnusschale, um sich auf dem ‚guten Weg‘ zu bewähren, der wiederum von dem göttlichen Universal des Friedens genormt ist.²⁷⁷

Noch mehrfach bis zur 7. Klasse kommt das Motiv des schützenden Gottes in seinen Vorstellungen zum Tragen.²⁷⁸ Doch beschreibt Ortwin die Erwartung von Gottes Schutz mit Bildern, die alle auf etwas Äußerliches, ganz Konkretes hinweisen (z. B. Haus als Schutz vor Regen und Sturm; Bewahrung bei Unfall wie durch Schutzengel; Nachtlämpchen, Mauer, Schutzwall, Dach). Möglicherweise hat er zwar so schon Schutz erlebt, aber diese äußerlichen Erfahrungen verweisen bei ihm allem Anschein nach auf ein viel tieferes Bedürfnis.

Mit dem ‚Vater im Himmel‘ fest auf dem ‚guten Weg‘. In den letzten Untersuchungen hinterlässt Ortwin eine Gottesvorstellung, die sich im Vergleich zum Beginn nur wenig verändert hat: Als so zentrales wie unhinterfragtes Symbol erscheint die ‚Vater-im-Himmel‘-Figur in seinen *Positionierungen* (*Kl. 6 [12,5]* und *Kl. 7 [13,6]*). Als ‚Quelle der Menschheit‘

277 Auch in Lebenswelt Kl. 6 (12,3) verbindet er die größten Fragen und wichtigsten Ziele der Menschheit (Umwelt, Gerechtigkeit, Frieden) mit Gott (bzw. einer religiösen Erziehung).

278 Vgl. Lebenswelt Kl. 6 (12,3); Lebensmetapher Kl. 7 (13); Positionierung von Bezugspersonen Kl. 7 (13,6); Positionierung (ebd., die ängstliche Figur); Fragebogen (ebd.).

erhebt der Junge für diesen Gott nach wie vor universalen Anspruch, sowohl als (denknotwendige) Ursache als auch als Grundversorger (Essen und Trinken), (vgl. ebd. und *Lebensmetapher Kl. 7 [13]*) wenn auch dessen reale Wirkmächtigkeit (wie schon in Kl. 4) eingeschränkt bleibt. – Dafür aber bejaht er jetzt mehr Freiheit und Verantwortung auf Seiten des Menschen. (vgl. *Fragebogen Kl. 7 [13,6]*) – Stärker als am Anfang, jedoch in Korrespondenz zu seiner frühen Vorstellung vom ‚guten und falschen Weg‘, werden ihm in Bezug auf Gott Funktionen der Sicherung und Begleitung seines Weges wichtig (Weisung, Entscheidungshilfe, symbolisiert durch Licht und ‚innerer Stimme‘, sowie Vergebung).²⁷⁹ – Inwiefern hat sich damit Ortwins Gottesbeziehung im Vergleich zum Untersuchungsbeginn weiter entwickelt? Wie geschützt, wie sicher und versorgt, wie motiviert und getröstet erfährt er sich wirklich? Seine letzten Dokumente vermitteln den Eindruck, dass er zumindest um die Möglichkeiten einer solchen Beziehung weiß.

Im Rückblick auf Ortwins Gotteskonzept stellt sich mir die Frage, inwiefern die Vorstellung des Jungen, bestimmten idealen Ansprüchen an ein gottgemäßes Menschenleben gerecht werden zu wollen (zu müssen?), nicht auch sein Schutzbedürfnis (und möglicherweise auch Missempfindungen wie Wut, Angst, Einsamkeit) mit hervorruft oder mindestens verstärkt und zugleich die Erwartung von Wegweisung und Normierung erhöht, die wiederum in diesen Kreis eingespeist wird.

Im zweiten Teil dieser Bilanz möchte ich Ortwins sozialisatorischen Hintergrund zusammenfassend ausleuchten, um mögliche Hinweise für die Entwicklung seines Gotteskonzeptes zu finden und abschließend eine Beurteilung im Modell von Struktur und Freiheit vornehmen zu können.

‚*Eigentlich nur von Gott gehört*‘. Schon die ersten Dokumente lassen erkennen,²⁸⁰ dass Ortwin aus einem Hause kommt, wo anscheinend immer wieder über ‚Gott‘ und religiöse Dinge gesprochen wird (vgl. auch noch *Lebenswelt Kl. 5 [11,6]*) und wo dieses Reden auch mit einer bestimmten ethischen und moralischen Haltung verknüpft ist. (s. u.) Doch was der Junge davon und von seinen Gottesvorstellungen im Gespräch kundtut, hat er zunächst erst einmal ‚eigentlich nur gehört‘ (z. B. ‚von meiner Mama‘, ‚weil Mutti sagt‘), – wahrscheinlich ohne es immer auch verstanden oder gar Vergleichbares erfahren zu haben (vielleicht abgesehen

279 Vgl. Positionierung Kl. 6 (12,5); Lebensmetapher Kl. 7 (13,6) und Fragebogen (ebd.).

280 Vgl. Gottesmetaphern Kl. 1 (7,6) und Kl. 2 (8,9).

von dem Erlebnis der Bewahrung bei dem Sturz)²⁸¹. Dabei entsteht der Eindruck, der Junge sei oft verunsichert, wenn er bestimmte theologisch-dogmatische und ethische Inhalte aus seiner Sicht (zum Teil naiv theistisch) reproduziert, um eine s.E. ‚richtige‘ Antwort geben zu können. Seit Klasse 5 hat er keinen Religionsunterricht mehr, und Einflüsse sonstiger Gesprächspartner zu religiösen Themen sind nicht zu erkennen. – Dass deshalb die Vorstellungen, die er über seine (pfarr-)häusliche wie kirchliche Einbindung (z.B. regelmäßiger Kirchgang, Weitergabe biblischer Geschichten, formale Gebetspraxis) so nahezu unvermittelt zu seinem Denken und Erfahren aufnimmt, auch weitgehend einer Gottesbeziehung entbehren, hat m.E. aber noch weiterreichende Gründe.

Mit den Hasen allein zu Haus. Ortwin scheint lange Zeit auch auf lebensweltlicher Ebene tiefergehender Beziehungserfahrungen zu entbehren. Ohne seine Hasen fühlte er sich oft einsam zu Hause. Nur durch sie markiert er anfangs Gott in seinem Leben anwesend. (vgl. *Lebenswelt Kl. 2 [8]*) Aber auch noch in Klasse 5 und 6 erscheinen sie immer als seine ganz besonderen Freunde neben den Jungs aus der Schule oder der Nachbarschaft.²⁸² Letztere benennt er zwar schon in Klasse 4, aber erst etwa ab der 6. Klasse wird auch ihre Relevanz erkennbar und erst in Klasse 7 scheinen ihm diese näher zu stehen als die Hasen.²⁸³ Auch auf seinem Lebensweg sieht man ihn weite Strecken allein unterwegs. (vgl. *Lebensweg Kl. 3 [9 und 9,1]*). – Familiär bezieht er immer wieder seine beiden Halbschwestern ein. Obwohl sie nicht gerade gemeinsame Interessen teilen, fühlt er sich, da er sie nur selten sieht, ohne sie allein (und schutzlos?!).²⁸⁴

Unsichere Bindung und Anpassung. Die Beziehung zu seinen Eltern erscheint insgesamt mit unsicher-ambivalenten Tendenzen.²⁸⁵ Wiewohl beide in verschiedenen Situationen für ihn da sind, (Musik, Sport, Bewältigung von schweren Affektlagen und Fragen, Wohnen, Essen) fehlen sie zum Teil auf seinen *Lebensweltdarstellungen* (*Kl. 2 [8] und Kl. 4 [10]*), bzw. werden sie in den Gesprächen oft relativ faktisch erwähnt, ohne dass Ortwin eine besondere Nähe zu einem von beiden zum Ausdruck bringen könnte.²⁸⁶

281 Vgl. Gottesmetapher Kl. 1 (7,6).

282 Vgl. Lebensweltdarstellungen Kl. 5 (11,6) und Kl. 6 (12,3).

283 Vgl. Lebenswelt Kl. 4 (10); Klappfigur Kl. 6 (12,5) und Lebensmetapher Kl. 7 (13).

284 Vgl. Lebensweltdarstellungen Kl. 3 (9,4) und Kl. 5 (11,6); Positionierung von Bezugspersonen Kl. 7 (13,6)

285 Vgl. Fragebögen Bindung Kl. 4 (10,9) und Kl. 5 (10,10).

286 Vgl. Lebensweltdarstellungen Kl. 4 (10), Kl. 5 (10,6) und Kl. 6 (12,3).

Die unsichere Ambivalenz wird vor allem an seiner Beziehung zur Mutter deutlich. Besonders in religiöser Hinsicht tritt diese als seine prägendste Bezugsperson hervor (während sein Vater hier eher unabhängiger erscheint). Ihre an christlichen Idealen orientierten Wertvorstellungen finden nicht nur Ausdruck in ihrem (zum Teil kämpferischen) Engagement bei der kritischen Mitgestaltung seiner Lebenswelt (besonders in der Schule). Das mag der Junge zwar oft sehr zwiespältig erleben,²⁸⁷ doch beeinflusst seine Mutter damit auch deutlich Ortwins Bild von dem ‚richtigen Weg‘ zu einem ‚guten Menschen‘. – Die Anteile seines Selbstbildes, die er über seine Eltern, vor allem seine Mutter, konstituiert, scheinen vor allem leistungs- oder verhaltensorientiert (z. B. musikalisch, sportlich, lieb, hilfsbereit und zielstrebig)²⁸⁸. Doch trotz solcher guten Leistungen findet er oft kaum einen Selbstbezug, teils in wertschätzender Hinsicht,²⁸⁹ teils bei der Frage, etwas an sich (und nicht global) zu verändern²⁹⁰ oder auch in seinem emotionalen Selbstverhältnis²⁹¹. Zudem zeigt Ortwin Hinweise auf eine erhöhte Anpassungsleistung,²⁹² die augenscheinlich ganz im Gegensatz zu der an sich wertorientierten und auf eigene Aktivität ausgerichteten Erziehung steht, aber hier offensichtlich als Begleiterscheinung oder unerwünschte Folge aufzufassen ist.

In religiöser Hinsicht liegt m. E. in diesen erzieherischen (respektive vor allem mütterlichen) Einflüssen auch ein Grund für die inhaltlich idealisierte Konzeption seines Gottesbildes,²⁹³ das auch beziehungsmäßig tendenziell unsicher-ambivalente Züge ausbildet. Es liegt die Vermutung nahe, dass

287 Vgl. die blasse und armlose Mutterfigur in seiner Lebenswelt Kl. 3 (9,4) oder die Informationen aus den letzten informellen Gesprächen mit Ortwin und seiner Mutter (in Lebensmetapher Kl. 7 [13]).

288 Vgl. Klappfigur Kl. 6 (12,5).

289 Vgl. Lebenswelt Kl. 5 (11,6).

290 Vgl. Gottesmetapher Kl. 4 (9,9).

291 Vor allem das Ausweichen beim Thema Angst und Traurigkeit: vgl. Lebensweltdarstellungen Kl. 2 (8), Kl. 3 (9,4), Kl. 5 oder auch die Empfindung von etwas Unschönem bei Klappfigur Kl. 6 (12,5) – trotz vorhandener Ängste und Traurigkeiten: vgl. Lebenswelt Kl. 5 (11,6); und auch gefühlter Aggressionen: vgl. Positionierung zu Gottessymbolen und Affekttagen Kl. 6 (12,5).

292 Der deutlichste Hinweis auf eine erhöhte Anpassungsleistung gibt der Fragebogen zu Angst (Kl. 5 [10,10]); vgl. auch die rückinterpretierende Selbstwahrnehmung als ‚Roboter‘ in Lebensmetapher kl. 5 (11,9).

293 Vgl. die auffälligen Parallelitäten im semantischen Differential (Fragebogen Kl. 5 [11,9]), wobei hier die fordernde Haltung weniger mit ‚Gott‘ als vermutlich mehr mit der ‚Mutter‘ verbunden wird! Parallelen finden sich auch bei den Positionierungen (Kl. 6 [12,5]; Kl. 7 [13,6]).

es mit der inhaltlichen Ausrichtung auch zu einer stärkeren Korrelation (Korrespondenz) zwischen dem elterlichen (mütterlichen) Bindungsverhältnis und seiner Gottesbeziehung kommt. Das bedeutete, dass Ortwins Norm- und Wertvorstellungen („guter Mensch“, bessere Welt) eine theologische Verknüpfung erfahren, also göttlichen Forderungscharakter bekommen. Doch bleibt in dieser Beziehung neben einer (an sich als förderlich anzusehenden) ethischen Motivation und sonstiger Zielstrebigkeit ein Forderungsüberhang, der nicht durch vorausliegende Zuwendungserfahrung in seinem Leben genügend gedeckt ist? Drückt sich in dem, was hier unerfüllt bleibt, genau die hohe Erwartung von Schutz und Sicherheit aus, die Ortwin bis zum Ende der Untersuchung aufrecht erhält?

Eine kompakte schematische Darstellung (im Rahmen des Modells von Struktur und Freiheit) sowie eine typologisierende Beurteilung zu diesem und den anderen Kindern finden sich zum Zwecke einer systematischen Zusammenschau im Kapitel III.1.

Tamar

Biographische Vorinformationen

Das Kind kommt aus einem kirchlich geprägten Elternhaus. Während der Untersuchung arbeitet die Mutter als Religionslehrerin, der Vater ist Pastor. Beide sind im weiteren Umland der Stadt beschäftigt, wo die Familie in einem Pfarrhaus wohnt. Von dort aus pendelt Tamar die ersten drei Jahre zur Grundschule in die Stadt. (Sample A). Ab Klasse 4 besucht sie dann die Schule in ihrem Wohnort. Die Gespräche finden von da ab nur noch einmal im Jahr bei ihr zu Hause statt. (Die Untersuchungen aus Klasse 6 werden erst in Klasse 7 nachgeholt.) Der Kontakt bricht später ab.

Über Kerstins Teilnahme am Religionsunterricht kann hier nicht viel mehr gesagt werden, als dass sie bis Klasse 3 wie ihre Mitschüler an dem Angebot teilnimmt. Sie soll mindestens auch in 4. Klasse das Fach Religion erteilt bekommen haben, ob auch darüber hinaus, ist ungewiss.

Das Mädchen hat noch einen fünf Jahre älteren Bruder, und als sie in die 3. Klasse kommt, wird ein weiteres (9 Jahre jüngerer) Brüderchen geboren. – Tamar wird von ihrer Umwelt als offen und unterhaltsam (zum Teil auch etwas zickig und dominant) wahrgenommen. In den Gesprächen fällt es ihr offenbar nicht schwer, von sich zu erzählen.

Klasse 1

Gottesmetapher (7,8)

Aus Ton formt Tamar „Jesus, wie er am Kreuz hängt.“ Gott sei für sie was Wichtiges. (Welche Eigenschaften dieser Jesus am Kreuz habe?) – „Mmh. Zuerst kam er dann auf die Erde“, dann geriet er ihrer Darstellung nach mit den Römern in Konflikt, „weil er dachte, die wollen ihn verscheuchen, aber er wollte das in Frieden klären, und dann wollten sie nicht, und dann haben sie ihn ans Kreuz genagelt, und dann musste er selber sein Kreuz tragen.“ (Wenn Gott für sie wie Jesus sei, ist er dann mächtig wie Könige oder eher ohne Macht?) – „Mit Macht“, aber nicht wie Könige, sondern andere. – Dieser Jesus habe Natur gerne und „macht, dass die [Kranken] wieder gesund werden“. (Sind ihm die Kinder wichtig oder spricht er lieber zu Erwachsenen?) – „Genauso gerne zu Erwachsenen.“ Eine Geschichte dazu kenne sie nicht.

I erklärt ihr die Positionierung ihrer Knetfigur und gibt Beispiele für mögliche Haltungen (abwendend, zuwendend usw.), unter anderem, dass ihre Figur sagen könnte: ‚Ich bin offen dafür.‘ – Daraufhin positioniert sie ihre Figur mit etwas Abstand, aber mit offenen Armen zugewandt zu ihrer Gestaltung und sagt: „Gott ist für mich offen.“ – Auf die Nachfrage, ob es für sie bestimmte Orte oder Zeiten gebe, wo ihr Gott öfter ein falle, sagt sie: „Manchmal vergesse ich Gott“ – etwa beim Spielen. Gott falle ihr eher ein, wenn sie traurig sei. „Ja, manchmal wünsch’ ich mir dann, dass ich nicht so traurig bin.“ (Was Gott dann machen könnte?) Er könnte es ihrem Bruder sagen – sie findet den Vorschlag einer ‚inneren Stimme‘ gut –, dass er sie nicht mehr ärgere.

Andere Dinge, die Gott machen könnte, fallen ihr gerade nicht ein, und auf die Frage, wo Gott für sie eigentlich sei, sagt sie: „Gott ist ganz dicht bei mir“, und zwar innen. (Wenn sie an Mose am Dornbusch denke, habe sie auch manchmal so ein Gefühl der Gottesnähe?) – „Öfters.“ Als Tamar nichts weiter dazu sagt, erzählt I ihr, wie sie als Kind Gottes Nähe zu verspüren meinte.

Die Überschrift für ihr Werk heißt ‚Gott ist verschieden‘ und meint, dass er sich für sie in verschiedenen Bildern finden lasse.

Unverkennbar hat Tamar Jesus am Kreuz gestaltet. Doch der große Schmerzensmann wirkt trotz der nach unten verzogenen Mundwinkel nicht überstilisiert. Ihre Plastik ist von schlichter Symbolik gekennzeichnet und hat fast eine kindliche Gestalt. – Ist hier alles klar? Hält sie ihr Kruzifix als unübersehbares christliches Bekenntnis vor? – Oder ist dieses Symbol eher eine Einladung zum Gespräch?

Dass ‚Gott‘ für Tamar etwas Wichtiges ist, sagt sie zwar, aber man kann noch nicht gleich erkennen, weshalb. Wohl aber erfährt man, dass sie neben theologischen Äußerungen (Jesus kam auf die Erde) auch historisch (Konflikt mit den Römern) auf ihren Glauben Bezug nehmen kann, – wenn sie es auch so nicht unterscheidet. Doch weiß sie die Mächtigkeit Jesu von der anderer Machthaber zu differenzieren. Seine allumfassende Zuwendung (Natur, Kranke, Kinder wie Erwachsene) ist für Tamar offenbar Ausdruck dieser besonderen Macht.

Über dieses Wissen hinaus weist Tamar in ihrer Positionierung auch auf ein Verhältnis hin zwischen diesem Jesus-Gott und ihr. Sie steht diesem etwas distanziert, aber offen gegenüber. Das Foto zeigt eine Figur, die fast zu dem Kreuz hinlaufen möchte (aber nicht kann?). Doch wichtiger als ihre eigene Offenheit ist ihr in ihrer Beziehung zu Gott, dass *er* offen für *sie* ist. Ist das gar eine Gegenformulierung des Vorschlags von I (die Figur zeige sich offen für Gott)?

Es wirkt äußerst ehrlich, wenn sie sagt, dass sie manchmal beim Spielen Gott vergesse. Meint sie denn, man müsse immer an Gott denken? Es bedrückt sie fast, wenn er ihr besonders bei Traurigkeit bzw. Ärger mit

ihrem Bruder einfällt. Es bleibt offen, ob sie in solchen Situationen Gottes Hilfe auch erfährt. – Dass sie den Ort Gottes ganz nah bei sich bestimmt (und nicht etwa im Himmel, überall oder als Kruzifix in der Kirche) und auch diese Nähe ‚öfters‘ zu verspüren meint, könnte jedoch darauf hindeuten, dass ihre Vorstellung für sie mehr als ein biblisch-theologisches Bild ist, das einer Beziehung entbehrt. Mit dem Titel der aktuellen Metapher möchte sie gleichzeitig darauf hinweisen, dass sie ‚Gott‘ für sich nicht auf diese eindeutige Konkretion (Jesus am Kreuz) festlegen will. Insofern ist auch ihre Vorstellung offen für ‚Gott‘.

Elternfragebogen²⁹⁴

Ein Elternfragebogen bestätigt, dass beiden die religiöse Erziehung ihrer Kinder auf allen Ebenen (besonders was das Fühlen und Erleben anbetrifft) sehr wichtig erscheint. Die verschiedensten Inhalte und Ziele werden allesamt als wichtig oder sehr wichtig angesehen, vor allem auch die selbständige Urteilsbildung und Orientierung in religiöser Hinsicht. Die Zuständigkeitsbereiche für eine solche Erziehung liegen nach Auskunft der Eltern vor allem bei der Familie selbst und in der kirchlichen Gemeinschaft. Der Religionsunterricht hat dabei vor allem die Rolle, andere Religionen und Weltanschauungen zu erschließen. Tamars Eltern geben an, zu Hause ihren Glauben auf verschiedene Weise regelmäßig bzw. häufig zu praktizieren und über religiöse Fragen zu sprechen.²⁹⁵

Die Hintergrundinformationen zu Tamars religiöser Erziehung (aus Sicht der Eltern) unterstützen den Eindruck, dass das Kruzifix, und was das Mädchen dazu erzählt, mehr als reine Wissenswiedergabe und die Nachahmung kirchlicher Ikonographie darstellt, sondern bei ihr auf eine Gottesbeziehung mit eigenen Anteilen verweist.

Klasse 2

Lebenswelt (8,1)

(Zu dieser Untersuchung existiert lediglich eine Bündelung des Gesprächs, an das sich der folgende Text anlehnt.)

Ihr Blatt, auf dem Tamar ihre Lebenswelt zeichnet, teilt sie in vier Quadranten. Sie hat links unten ihre Familie gemalt: Mama, Papa und den Bruder, dazu die

294 Ein solcher liegt in meinem Sample nur hier vor. – Chronologisch ist dieser Fragebogen nicht mehr eindeutig einzuordnen. Wie sich nach Abschluss dieser Studie herausstellte, wurde er wahrscheinlich erst in Klasse 4 den Eltern vorgelegt.

295 Die einzige Verneinung gibt es bei dem Item ‚Hausandachten werden gehalten‘.

Katze. In den beiden rechten Kästen sieht man einen Pferdekopf und teils ausradierte Umrisse ganzer Pferde.

Die Familie ist ihr wichtig. Traurig ist sie, wenn Mama mit ihr schimpft, wie links oben zu erkennen ist. Sie liebt Pferde, hat auch Reitstunden, spielt gern Flöte und Computer. Ihre Freundin ist ihr auch wichtig.

Wenn sie traurig ist oder Angst hat, hilft es ihr am besten, nicht allein zu sein und es ihrer Freundin zu erzählen. An ihrem Leben möchte sie nichts ändern – nur sollte es weniger Streit geben. Wenn sie groß ist, möchte sie gern eine freundliche Person sein, nicht böse. Über schwere Fragen denkt sie eher allein nach.

Auf die Frage, ob Gott irgendetwas mit ihrem Leben zu tun habe, ob er irgendwo darin vorkomme, fällt ihr zunächst gar nichts ein. Schließlich nennt sie den Gottesdienstbesuch und nun zeichnet sie auch schnell noch eine Kirche in die obere Hälfte. – Nach längerem Nachdenken fällt ihr noch ein, dass Gott da sei, wenn sie fröhlich sei. Den großen Gottespunkt klebt sie in die Kirche und den kleinen in die Nähe der Katze.

Tamar unterteilt ihre Lebenswelt in verschiedene Bereiche. Rechts das Familiäre, links ihre Freizeit mit den Pferden. Die Kirche scheint irgendwie über diesen Bereichen zu schweben bzw. im Hintergrund zu stehen, aber insgesamt mehr der Familie zugeordnet zu sein.

Bei der Darstellung ihrer Familie samt Katze (links unten) zeichnet sie vollständige Figuren, die lachen. Nur sich selbst (als gewünschte, freundliche Person) bildet sie hier nicht ab. Tamar erscheint selbst erst als eine der beiden Figuren, die sich im Bild darüber im Streit befinden (Mutter und Tochter). Dabei wirkt die Szene auch fast wie ein Aufeinanderzugehen mit offenen Armen. Oder gestikulieren die beiden noch wild, bevor sie sich wieder aussöhnen? Davon spricht sie nicht, nur dass es sie traurig macht und sie sich weniger Streit wünschte. (In der letzten Untersuchung sprach sie auch von Streit mit ihrem Bruder.)

Was Grund und Inhalt dieser Auseinandersetzung mit der Mutter ist, erfährt man hier nicht. Im Verlauf der Untersuchung wird aber noch deutlich, dass Tamar so spontan wie impulsiv reagieren kann und dass ihre Oma meint, sie sei so wie ihre Mutter (Bezug nicht ganz klar). (vgl. *Lebensmetapher Kl. 7 [13]*) – Während in dieser charakterlichen Ähnlichkeit ein Grund für die Art und Weise liegen könnte, in der diverse Meinungsverschiedenheiten zwischen beiden (und eventuell auch mit ihrem Bruder) ausgetragen werden, wird die Häufigkeit solcher kleinen Scharmützel (wie im weiteren Verlauf deutlich wird) vermutlich dadurch bestimmt, dass möglicherweise am meisten die Mutter den Alltag von Tamar begleitet.

Die Zeit mit den Pferden ist (neben musikalischer Betätigung und Computer) wohl ihre liebste Freizeitbeschäftigung. Dieser Bereich ist frei von Menschen, auch ihre beste Freundin zeichnet sie nicht. Obwohl ihre

Tierzeichnungen durchaus als Pferde zu erkennen gewesen wären, ist sie offensichtlich mit einem defizitär empfundenen Abbild selbst nicht zufrieden. Vielleicht merkt sie, dass es nicht einfach (oder nicht notwendig?) ist, jemanden in diesen Lebensbereich mitzunehmen, um zu zeigen, wie sehr sie Pferde und das Reiten liebt.

Während sie bei Angst und Traurigkeit am liebsten in Gesellschaft ist und Probleme kommunikativ (etwa mit der besten Freundin) zu klären versucht, denkt sie bei schweren Fragen eher allein nach.

Im Gegensatz zur letzten *Gottesmetapher* (Kl. 1 [7,8]) scheint sie hier Gott kaum in ihr Leben integriert zu sehen. Dass sie dann schnell noch auf die Kirche und den Gottesdienst kommt, ist wohl eher als ein rettender Gedanke anzusehen und der dicke Punkt wohl weniger als Ausdruck ihrer Gottesbeziehung. Anders als ihre Gottesnähe bei Traurigkeit (vgl. ebd.) sei Gott jetzt gerade da, wo sie fröhlich ist, etwa beim Spiel mit der Katze. – Doch wenn man bedenkt, dass sie noch vor einem halben Jahr meinte, Gott eher beim Spielen zu vergessen, fragt man sich, inwieweit ihre Aussage hier authentisch ist oder ob sich hier ein andere (neue?) Facette ihrer Gottesbeziehung zeigt.

Gottesmetapher (8,7)

Eine freundliche Gestalt aus Ton sitzt in einer halben Kokosnussschale, zusammen mit (getrockneten) Blumen. Die Schale selbst ist mit Ton auf einer Pappunterlage befestigt, dazu zwei Kiefernzapfen.

Das Transkript setzt mit einer Spiegelung von I ein. (I: „... der Herr Jesus, mmh, und wo sitzt er drin?“) – „Also [das] soll die Erde sein.“ – (Sie habe [am hier fehlenden Anfang?] gesagt, er wohne in den Herzen der Menschen?) „Mmh (bejahend).“ Auf die Frage, was er da tue, antwortet sie: „Also der beschützt einen.“ Sie kann nicht sagen, wie dieser Schutz näher zu beschreiben ist. So etwas wie Ritterrüstung lehnt sie jedoch ab. Doch sie ist sich sicher, dass er sie beschützt. Da erinnert sie eine Situation, wo sie dieses Gefühl empfunden hat: „Ja, da hatte ich einen Streit mit meinem Bruder. [...] Na wir haben uns gestritten, und dann hab ich geweint, und dann hab ich gemerkt, dass irgendwas mich getröstet hat.“ – Es sei also ein innerlicher Schutz, deutet I ihre Erfahrung. (Und außer Trösten, z.B. bei schweren Aufgaben ...?) – „... dann hilft er einem“, fährt Tamar fort. Doch nicht in der Weise, dass er bei Matheaufgaben etwas vorsage (wie im Beispiel von I). „Nein. Er hilft den Menschen.“ (Aber wie?) „Ne, das weiß ich nicht.“ – Als I ein Beispiel von einem bei einer Aufgabe resignierten Schüler erzählt, der plötzlich Ermutigung erfährt, sagt sie: „Ja, bei einer Rechenaufgabe, da hatte ich keine Lust, aber dann hab ich doch gesagt, das kannst du auch machen, das schaffst du.“ Sie bejaht, dass sie sich vorstellen könnte, dass Jesus ihr auf diese ermutigende Weise helfe. Doch bestimmte Orte oder Zeiten

besonderer Gottesnähe fallen ihr nicht ein. Sie bejaht, dass es eher immer ziemlich gleich sei, dass Jesus mit dabei ist.

Ihr Knetmännchen stellt sie etwa fünf Zentimeter davor. – In Erinnerung an ihr letztes Lebensweltbild sagt sie: „Na, da war eine Kirche, meine Familie“, und bei dem ersten Vergleich für Gott, „da hab ich Jesus am Kreuz gemacht“. Einen Unterschied zu heute formuliert sie nach kurzem Überlegen mit der Frage: „Dass ich heute weiter bin?“

Dann kommt I noch auf das Thema des Bösen zu sprechen und fragt schließlich, ob sie sagen würde, dass Gott Schuld daran hat. – Sie verneint und meint: „die Menschen sind schuld“. (Eine solche Frage nach dem Bösen hat ihr bislang noch keiner gestellt?) „Ne.“

Als Titel für ihr Werk nennt sie: ‚Gott ist für mich wie ...‘ ‚der Mensch Jesus‘.

In Tamars Gottescollage steht wieder eine anthropomorphe Gestalt im Zentrum. Diesmal lächelt sie mit Blumen in der Hand, und alles wirkt noch entspannter als bei der Kreuzesdarstellung. (vgl. *Gottesmetapher Kl. 1* [7,8]) Es liegt die Vorstellung nicht fern, hier relaxe eine Person im Whirlpool.²⁹⁶ – Wenn das nach Tamars Vorstellung der schützende ‚Mensch Herr Jesus‘ auf der Erde ist, dann scheint ihre Gottesvorstellung auch ganz ohne theologische Überanstrengung auf dem Boden zu bleiben. Gleichzeitig sieht es so aus, als habe sie sich damit den Jesus vom Kreuz (vgl. ebd.) zu sich ins Boot (oder den Pool) geholt.

Ihr Schutzeempfinden kann Tamar zwar nicht erklären, doch sie erinnert eine alltägliche Situation, bei der sie innerlich getröstet wurde. Dass es sich wieder um Streit (mit ihrem Bruder) handelt, zeigt erneut, dass solche diversen Auseinandersetzungen ihr tägliches Leben bestimmen und wahrscheinlich auch belasten.

Doch neben Trost in solchen Momenten kann sie sich Gottes Hilfe auch auf andere ermutigende Weise vorstellen. Aber allgemeine Strukturen seines Wirkens zu reflektieren, weiß sie auch hier nicht, noch konzentriert sich bei ihr die Nähe Gottes auf besondere Zeiten und Orte im Leben. – Tamars Haltung macht hier m. E. nicht mehr nur einen entspannten, sondern fast einen unterspannten Eindruck, was implizierte, dass die stetige Gleichheit ihrer Gottesbeziehung leicht mit einer Gleichgültigkeit einhergehen könnte oder zu einem einfachen Mitschwingen in den vorgegebenen Strukturen in ‚Kirche und Familie‘ führte. Dass sie auf diesem Wege weitergekommen sein soll, ist für sie selbst eine Frage. – Oder liegt der deutlichste Unterschied doch darin, dass dieser Jesus den Weg vom Kreuz

296 So eine Assoziation im Forschungsteam.

auf die Erde ‚in die Herzen der Menschen‘ (auch in ihres?) gefunden hat, um dort zu wohnen?

Hinsichtlich des Bösen in der Welt scheint ihre theologische Entspannung (oder Fraglosigkeit?!) jedoch ein Theodizeeproblem in weite Ferne zu rücken. Andererseits ist aber auch nicht zu erkennen, dass die allgemeine Schuld der Menschen sie zu irgendeinem Handeln motivierte.

Klasse 3

Lebensweg Vergangenheit (9) und Lebensweg Zukunft (9,1)

(Zu dieser Zeichnung wurde kein Gespräch geführt.)

Man sieht ein vollständig ausgefülltes Blatt. Eine mehrfarbige Buntstiftschraffur rahmt einen als Spirale angelegten massiv-braunen Weg. Man kann nicht wissen, in welche Richtung ihn das Mädchen gedacht hat. – Auch aus dem letzten Gespräch, in dem sich Tamar und I gemeinsam an diese Zeichnung zu erinnern versuchten, geht kaum mehr hervor, als offensichtlich zu erkennen ist. (vgl. *Positionierung Kl. 7 [13]*) – Auf dem Weg malt sie eine braune Katze, sich selbst, wie sie vor einem Notenständer Flöte spielt, einen von mehreren Bäumen, die ihre Mutter gepflanzt habe („das fand ich so toll“, ebd.), „unser neues Haus“ (ebd.), ein Bett und noch einmal sich selbst als rotes Strichmännchen. (vgl. ebd.) Über das Blaue ist nicht mehr bekannt.

Ihr zukünftiger Lebensweg besteht eigentlich aus mehreren Wegen, einem breiteren, in Bögen verlaufenden horizontalen und aus fünf (teils) bunten, schmaleren vertikalen Wegen. Die Verlaufsrichtung ist eindeutig von links nach rechts. (vgl. auch hier ebd.) Mit 18 Jahren werde sie ihr erstes Pferd bekommen. (Dabei hat sie die Neun durchgestrichen und sich korrigiert!). Mit 20 sieht sie ihre eigene (kirchliche) Hochzeit voraus, mit 22 stellt sie sich vor, ein Auto zu haben. Bevor sie sterben wird, passiert sie jedoch noch einige Seitenwege, die sie sich später nicht als ‚Sackgassen‘ vorstellen könne, sondern eher, „dass ich ein Haus baue?“ (ebd.). Auf dem grünen Seitenweg sei noch so etwas wie ein Wanderer mit Rucksack zu erkennen, dessen Bedeutung aber im Nachhinein nicht erschlossen werden kann.

Reisegepäck (9,1)

(Zum Abschluss der Unterrichtseinheit ‚Weg‘ war es Aufgabe, einige Symbolgegenstände in ein kleines Stoffsäckchen zu sammeln, die dafür stehen sollen, was einen auf seinem eigenen Lebensweg begleiten soll bzw. was man unbedingt mit auf seine Lebensreise nehmen möchte. Die Inhalte durften ‚geheim‘ bleiben. Ein Gespräch fand nur partiell statt. – Von Tamar sind die folgenden Notizen überliefert.)

Sie notiert auf Merkzettel zum Mitnehmen: Reiten, Kochen, Flöte spielen, Stricken, die Liebe der Familie und Freunde. – Eigentlich wollte sie ihren Beutel nicht vorstellen, tut es dann aber doch: Eine Schraube stehe für die Flöte, ein rotes Band für die Liebe, ein Netz für Freunde, Buntpapier für das Basteln, ein Faden für das Stricken, Haare für die Pferde und eine Muschel für das Kochen.

Über Tamars zurückliegenden Weg ist kaum etwas zu erfahren. Von den wenigen Symbolen, die aus der dunklen Dichte ihrer Vergangenheit auftauchen, erinnert die Katze an das Tier, das bereits in ihrer *Lebensweltdarstellung* (Kl. 2 [8,1]) vor etwa einem Jahr einen kleinen Gottespunkt trug (und das auch in der folgenden *Lebensweltdarstellung* [9,4] wieder zuerst auftaucht). Ihr Flötenspiel dokumentiert ihre musikalische Betätigung und ist symbolisch auch im *Reisegepäck* enthalten. Der Baum scheint insofern interessant, als sie dazu noch in Klasse 7 erinnert, dass ihre Mutter diesen und andere Bäume gepflanzt habe. Aus welchem Anlass auch immer, betrachtet sie diesen Akt als eine Station ihres Lebensweges! Bei dem neuen Haus der Familie könnte man sich die Bedeutung für ihren Lebensverlauf schon eher denken.

In der Vergangenheit wie in der Zukunft sind kaum andere Menschen als sie zu erkennen, die ihren Weg begleiten. Erst bei dem *Reisegepäck* legt sie ausdrücklich auf die Liebe ihrer Familie und auf ihre Freunde Wert. Beides ist für sie wie ein Band und wie ein Netz, womit sie wahrscheinlich etwas Haltendes zu Ausdruck bringen möchte.

Der Hauptstrang ihres zukünftigen Weges ist von vier Stationen gekennzeichnet, von denen der Tod m.E. eine alle Menschen betreffende Grenze zeigt, Hochzeit und Auto eher bestimmte gesellschaftliche Muster widerspiegeln, das Pferd in nächster Nähe aber einen sehr persönlichen Wunsch und ein besonderes Verhältnis anzeigt, das sie auch ihr Leben über bewahren möchte. Den vor ihr liegenden Weg betrachtet sie nicht als einlinigen Ablauf, sondern ihr Leben enthält offenbar mehrere Möglichkeiten bzw. Seitenstränge.²⁹⁷ Vielleicht sind es unterschiedliche Perspektiven, aus denen sie ihr Leben betrachten kann. Das erinnert wiederum an die Offenheit bzw. Vielgesichtigkeit ihrer ersten *Gottesmetapher* (Kl. 1 [7,8]) mit dem Titel ‚Gott ist verschieden‘.

Lebenswelt (9,4)

Ihr Blatt zur Lebenswelt teilt sie wieder in vier Hauptquadranten, in die sie ausschließlich die Tiere und Personen ihrer Lebenswelt einzeichnet. Alles ist bunt und jeder Bereich, auch die Hintergründe, ausgefüllt. Die Menschen heben alleamt ihre Arme in die Luft, aber der Mutter fehlen als Einziger die Hände.

Im linken oberen Kasten stellt sie ihre eigene unmittelbare Familie vor: Da ist zuerst ihr Kater (links oben). Den habe sie zum fünften Geburtstag bekommen,

²⁹⁷ Haupt- und Seitenstränge waren in der vorbereitenden Unterrichtseinheit (Thema ‚Weg‘) bereits enthalten.

er begleitet sie also schon vier Jahre. – Daneben hat sie ihr neues, kleines Geschwisterchen gemalt, „weil, das ist ja mein Bruder, und der ist ja auch niedlich und so.“ Er sei jetzt 14 Wochen alt und vor zwei Wochen habe er zu lachen angefangen. Er freue sich, wenn sie komme und dann macht sie vor, wie er schreit. – „Und [...] das [rechts daneben] ist auch mein Bruder. Der ist vierzehn. Und Mama und Papa. [darunter]“

Auf der rechten oberen Bildhälfte zeichnet sie in einem großen Kasten Oma und Opa und sagt auf Nachfrage: „Sie sind nett und man kann sie öfters besuchen. Und sie wohnen nicht so weit weg wie meine andere Oma.“ In ‚einer halben Stunde‘ seien sie bei ihnen. Die Katze und der Hund darüber gehören auch zu ihnen.

Links unten malt sie sich zusammen mit ihrer besten Freundin. Die sehe sie „nicht so oft, aber sie kommt in den Winterferien eine Woche zu mir. [...] Also wir haben noch den Kontakt und wir telefonieren miteinander und so.“

Im letzten Kasten (rechts unten) zeigt sie, was ihr Freude macht: „Ja, Reiten. Ich gehe leidenschaftlich Reiten“, einmal wöchentlich, worauf sie sich schon immer freue. – Wenn sie sonst so zu Hause ist, dann male sie gern, höre Kassette oder tanze: „Ja, also mein Traumberuf ist, später mal in einer Tanzgruppe zu tanzen. Aber jetzt bin ich so eine Primaballerina“ und mache „mehr so Pop“. Mit ihrer Freundin von nebenan spielten sie manchmal so ‚Pop-Gruppe‘. – „Oder ich mache so für mich alleine [...] Sport, also [...] so Gymnastik und so, und na ja, und ich spiele Flöte“, schon seit vier Jahren. Sie übe täglich etwa eine viertel Stunde, „ich kann das jetzt schon alleine [...], weil, das ist für mich besser, weil Papa²⁹⁸, der fängt meistens immer gleich an zu meckern, wenn ich was falsch mache. [...] – Dann raste ich nämlich immer schnell aus.“

Bei Dingen, die sie nicht so gerne tue, zählt sie Haushaltsarbeiten auf (Aufräumen, Spülmaschine einräumen, Staubwischen und Bett machen).

Von den Gottespunkten klebt sie einen kleineren zu den Großeltern (damit sie nicht so schnell alt würden), zu deren Hündin (die habe etwas an den Beinen, könne nicht so gut laufen und damit das heile), und einen zum Reiten („Da hilft er [Gott] mir halt, gerade zu sitzen und nicht runterzufallen vom Pferd“). Zur besten Freundin klebt sie einen großen Punkt: „Da hilft er [Gott] mir, dass ich mich mit T. nicht streite und dass unsere Freundschaft nicht kaputt geht.“ Bei der Familie sei der große Punkt, „weil der uns hilft ...“ (Genaueres ist leider unverständlich geblieben).

Die Einteilung ihres Blattes ähnelt stark der Struktur ihrer letzten *Lebensweltdarstellung* (Kl. 2 [8,1]), links eher die Familie, rechts ihre Pferdewelt. Aber im Unterschied dazu ist die aktuelle Zeichnung viel bunter, es gibt keine Streitszene (es wird auch kaum so etwas erwähnt) und alle haben die Hände erhoben, als winkten sie aus einem fröhlichen Leben heraus. Doch jede der Gestalten aus ihrer Familie steckt in einem eigenen Kasten. Empfindet sie eine gewisse Abgrenzung unter den Familienmitgliedern oder wünschte sie sich diese mehr, als es ihre Wirklichkeit zulässt?

298 Ihr Vater verfügt auch über eine höhere kirchenmusikalische Ausbildung.

Dass sie jetzt noch einen kleinen Bruder hat, ist sicherlich eine neue Situation für sie, die jetzt nicht nur in der Geschwisterreihe eine Stelle weiter nach hinten gerückt ist, sondern wahrscheinlich auch mehr als vorher die Aufgabenbelastung im Haushalt mitzutragen hat. Während sie hier das kleine Brüderchen als ‚niedlich‘ darstellt, konnte sich I (in der Teamauswertung) noch an die Zeit vor der Geburt des Babys erinnern, in der das Mädchen im Unterricht oft ziemlich ‚zickig‘ gewesen sein soll und mit ihrem Verhalten das ganze Geschehen bestimmen konnte. – Von daher wäre die deutlichere Abgrenzung (Bleistift plus blaue Verstärkung) in ihrem Bild auch als schützender Rückzug zu verstehen.²⁹⁹ Auch dass sie sonst kaum Worte verliert über das Verhältnis zu ihren Eltern oder ihrem großen Bruder, könnte für so eine selbstversichernde Distanznahme sprechen. Sie weiß um diverse Spannungen, etwa, dass sie bei Kritik leicht ausrasten kann, und schafft sich so Strukturen, die ihr gerade etwas Halt geben. Vielleicht hat es auch damit zu tun, dass sie ihre Mutter relativ weit entfernt von sich positioniert und deren Hände (wohl nicht absichtlich) weggelassen hat.

Die Großeltern nehmen m. E. eine Zwischenstellung ein. Dass ‚man‘ sie öfter besuchen könne, wirkt halb distanziert, aber die gefühlte Entfernung („eine halbe Stunde“) lässt sie näher erscheinen als es die reale Distanz erlauben dürfte.³⁰⁰

Die Abgrenzung, die sie innerfamiliär zeigt, ist offensichtlich weder bei den Pferden noch gegenüber ihrer besten Freundin notwendig. Das ‚leidenschaftliche‘ Reiten wirkt wie ein lang ersehnter Freiraum in ihrer Alltagswoche, wo sie sich ihrer Leidenschaft hingeben kann (um vielleicht alles andere hinter sich zu lassen). Ihrer Freundin wendet sie sich im Bild sichtbar zu, vielleicht auch eine Geste dafür, dass sie sich ihr gegenüber zurzeit am ehesten öffnen kann. Zu ihr hält sie auch trotz der Entfernung intensiveren Kontakt. Auch zu Hause schafft sie sich ihre eigenen kleinen Welten, wenn sie für sich allein Sport treibt oder mit ihrer Freundin als ‚Pop-Gruppe‘ auftritt und sich ihren ‚Traumberuf‘ vorstellt.

Ihre Gottesbeziehung macht allerdings den Eindruck, als seien in ihr diese Grenzen aufgenommen, als sei ‚Gott‘ für sie so etwas wie eine helfende Kraft, die nicht an ihre Grenzziehungen gebunden ist. Von ‚ihm‘ erhofft sie, dass er ihr den Rücken beim Reiten stärkt, dass er die Großeltern noch

299 Darauf wurde auch im Forschungsteam hingewiesen.

300 Die etwa 80 km sind nach Auskunft eines Routenplaners schnellstens in ca. einer Stunde zu schaffen.

lang erhalten soll und sogar deren Hündin wieder auf die Beine hilft. Vor allem aber schützt er ihre beste Freundschaft und hilft der Familie, mit der möglicherweise momentan anstrengenden Situation zurechtzukommen.

Mit diesen abgrenzenden, freiraumorientierten und explizit religiösen Ressourcen scheint Tamar die Herausforderungen ihrer Lebenswelt bewältigen zu können.

Gottesmetapher (9,7)

In einer transparenten Plastikschale richtet sich Tamar wie eine kleine Wohnung ein: Das Teelicht steht für einen Tisch, die eine Streichholzschachtel ist wie Schrank mit Kreuz drauf, die andere ein Fernseher. Dazu eine Blume und einen Teppich sowie „ein Bett mit einer Überdachung“.

(Von wem die Wohnung sei?) „Mmh, weiß nicht. Also eigentlich von mir. (lacht) [...] Und in dieser Wohnung ist immer, also sozusagen immer Gott bei mir.“ „Er“ sei für sie „wie ein Bett oder wie ein Tisch oder, ja wie ein ganzes Haus halt“. Sie bejaht aber auch, „Gott“ sei sozusagen bei ihr zu Hause. Als I nach dem Kreuz auf dem Schrank fragt, lacht sie und meint dann: „halt ein Kreuz, ne, [...] das ist halt ein Zeichen, dass Gott halt da ist“. – I möchte den Ort der Wohnung noch genauer erfahren (ob reale Wohnung oder mehr Inneres, in der Seele). Darauf sagt sie nur: „Na, also Gott ist ja da, Gott ist da, nicht. – Ich meine eigentlich beides.“

(Ob das bei jedem Menschen so sei?) – „Ne, bestimmt nicht. [...] Wieso soll das bei jedem Menschen gleich sein?“ (Es könnte ja sein, dass Gott „sozusagen vor der Tür der Seele eines jeden Menschen schon lauert, ob er rein darf oder nicht“, sagt I und lacht.) – „Ne, schätze ich mal nicht. – Also wenn Gott wirklich da sein soll, dann müssen die Menschen halt auch sagen, dass er kommen kann.“ (Aber wie könnten die Menschen, die wollen, dass er kommt, das machen?) – „Na ja, halt auch einfach in die Kirche gehen und sich taufen lassen und zur Christenlehre und halt etwas von Gott lernen. – Und dann kommt der von selber.“

(Wie man merke, dass Gott in die Seele eingezogen sei?) – „Na ja, zum Beispiel wenn man traurig ist, dann merkt man halt so, ‚ich bin ja nicht alleine, es ist ja noch jemand bei mir, also Gott, der kann mir helfen‘ [...] Oder wenn jemand gestorben ist, [...] dass dieser Mensch nicht in die Hölle kommt, (sehr leise) sondern in den Himmel.“

I meint, Beten sei ihr (I) selbst etwas ganz Wichtiges im Leben und fragt, was es für Tamar bedeute. – Sie beteten vor dem Essen und vorm Zubettgehen, „das ist mir einfach halt wichtig, weil, wenn man nicht betet, dann kann ich halt nicht so gut einschlafen. Weil man dann weiß, man hat nicht gebetet und dann denkt man, die Nacht über ist man dann halt alleine.“ Früher hätten sie das auch schon so gemacht, dass sie alle aufgezählt haben, „mit denen wir uns gut verstehen“. Heute bete sie: „Müde bin ich, geh zur Ruh, schließe meinen Augen zu“ und dann so [...] „Segne und behüte uns Gott der Allmächtige, der Vater, der Sohn und der Heilige Geist. Amen.“ Manchmal erzähle sie auch noch, was am Tag so alles Gutes oder Schlechtes gewesen ist.

(Wie sie denke, dass Gott in der Welt handle?) – „Weiß ich nicht.“ (Wenn sie bete, dann gehe sie ja davon aus, dass Gott irgendwie in Verbindung sei. Ob er auch Menschen beeinflusse?) – „Doch doch.“ (Und wie?) – „Ich meine, manche Menschen wollen das einfach nicht, an Gott glauben, und die veralbern ihn ja gerade. [...] Und das muss man halt dann manchmal auch einfach einstecken, [...] [wenn] die halt so sagen: ‚Mmh, den gibt’s ja gar nicht!‘ und ‚Du spinnst doch!‘ und ‚Das ist doch blöd!‘ und so. – Aber manchmal, [...] wenn sie dann mal so (...?) sind, dann wollen sie dann, dass er da ist, ne, aber das geht ja nicht.“ (Das sei für sie sicher manchmal schwer, sich das anzuhören.) – „Ich mein, wir haben’s ja gut. Wir sind zwar nicht so viele Christliche ...“, sie zählt ein paar Namen auf, ohne ihren Satz zu beenden. Dann verweist I auf die Situation und den Mut der ersten Christen. – „Ich meine: Warum feiern wir Weihnachten? [...] Warum feiern wir Ostern? Die wissen ja noch nicht mal, warum sie feiern. Ostern bin ich im Gottesdienst, [...] und die glauben nicht an Gott, feiern aber ein Fest, womit Gott zu tun hat. Ich mein, das ist doch ...!“ I versucht hier, die Aufgabe ihrer Mutter als Religionslehrerin herauszustellen und die Chancen, die für die Kinder damit verbunden sind. – „Ja, ich mein nur, bei Weihnachten zum Beispiel denken die nur: ‚Oh, Geschenke, Geschenke, Geschenke!‘ Ich mein, Weihnachten ist nicht da, um Geschenke zu kriegen, sondern halt daran zu glauben, dass Jesus geboren ist.“

(Ob sie denn manchmal das Gefühl habe, dass Gott ihr nahe sei [Mose am Dornbusch]?) – „Ja, doch. Aber manchmal ist er mir auch halt gar nicht so gemütlich, [...] richtig unheimlich. Ja, so wenn man alleine im Bett liegt, dann [...] überall so die Kreuze [in der Kirche], dann ist er einem manchmal nicht so angenehm.“ (Das mit den Kreuzen in der Kirche sei ja auch eine schwierige Geschichte.) – „Bisschen gruselig.“

Ihre Positionierungsfigur stellt sie in ihre Wohnung: „Ein bisschen groß! (lacht)“ – Sie erinnert noch, dass sie mal „was von Jesus“ gemacht hat, weiß aber keine Bedeutung mehr. – Zum Titel sagt sie: „... eine Wohnung bei mir und ich teile mir sozusagen die Wohnung mir Gott. [...] Und Gott ist für mich wie eine Wohnung.“

Tamars ‚Wohnung‘ ist von allen Seiten gut einsehbar und wirkt aufgeräumt. Sie hat hier offensichtlich nichts zu verbergen. Nur der Blatt-Baldachin über dem Bett deckt die Szene etwas ab. Doch dafür strahlt dieser Ort eine besondere Geborgenheit aus.

Diese Wohnung ist für Tamar sowohl Ausdruck ihres äußeren Heimes als auch ihres inneren Raumes. Gott ist sowohl bei ihr zu Hause (das Kreuz betrachtet sie als ‚Zeichen‘ dafür), als sie ihn auch gleichzeitig selbst wie eine solche Wohnung empfindet. Das erinnert an eine Aussage ihrer letzten *Gottesmetapher* (Kl. 2 [8,7]), der zufolge Gott auf der Erde in den Herzen der Menschen Wohnung genommen hat (wie Jesus in der Nusschale). Diese göttliche Gegenwart und seine Hilfe meint sie zu spüren, wenn sie traurig ist. Sie kennt aber auch das gegenteilige Gefühl seiner Abwesenheit, das lässt sie schwer einschlafen und sich vor allem nachts einsam

fühlen. Dann, könnte man meinen, fehle ihr etwas wie dieser schützende Baldachin. Doch auch seine Anwesenheit hat ambivalente Momente, die fast an das Phänomen eines ‚Mysterium tremendum‘³⁰¹ erinnern. Vor dem Hintergrund ihrer kirchlichen Sozialisation (sie zählt selbst auf, was für sie dazugehört) sollte man sich allerdings fragen, ob nicht gewisse Bilder – gerade Kreuzesdarstellungen – bei ihr mehr als unreflektierte Bezeichnung sind.³⁰² (Das Gleiche frage ich mich übrigens auch bei ihrem Gebrauch der Begriffe ‚Himmel‘ und ‚Hölle‘!) – Die Darstellung ihrer Gottesbeziehung wirkt aber durch diese Gegensätzlichkeit auf mich auch ziemlich authentisch.

Weiterhin wird in dieser Beziehung deutlich, dass sie die nächtliche Empfindung von Gottes Nähe oder Ferne eng an ihr Gebetsverhalten knüpft. Was sie sagt, vermittelt den Eindruck, als spreche sie beim Beten so etwas wie magische Formeln, die das Wichtigste an ihrem Abendgebet sind, und die ‚seine‘ zugeneigte (und nicht etwa ‚unangenehme‘) Anwesenheit bewirken sollen. Oder vergewissert sie sich damit nur seiner guten Gegenwart? – Jedenfalls steht es für mich in gewisser Spannung zu dem bei ihr wohnenden Gott, der selbst Wohnung ist.

Doch trotz dieser kritischen Anmerkungen scheint mir ihr Gotteskonzept theologisch nicht überstrapaziert zu sein. So abstrakte und umfassenden Fragen, etwa, wie Gott in der Welt handle, weiß sie nicht zu beantworten, sondern bricht sie auf ihre eigene Situation herunter. Doch besitzt ihr Konzept insofern Offenheit, als sie es nicht einfach auf andere Menschen überträgt („Wieso soll das bei jedem Menschen gleich sein?“). Das Gott-Mensch-Verhältnis sieht sie in einem ausgewogenen Zusammenspiel von Struktur und Freiheit. Bei aller menschlicher Unterweisung, bei dem eigenen Lernen und der eigenen Entscheidung kommt Gott letztlich ‚von selber‘. – Ganz kann ich jedoch nicht die Deutung ausblenden, dass Tamar hier weniger die Souveränität Gottes vor Augen hat, als vielmehr aus der Haltung spricht, die man als kirchlich-sozialisatorischen Automatismus bezeichnen könnte. Zumindest scheint ihr das Kommen Gottes so selbstverständlich, wie das Kreuz am Schrank auf seine Gegenwart verweisen soll. Könnte ihre theologische Einfalt bzw. ‚Entspanntheit‘ u. U. dazu führen, dass sie einmal inhaltlich schwach in einem vorgegebenen Glaubenssystem ‚mitschwingen‘ würde? (vgl. *Gottesmetapher Kl. 2* [8,7])

301 Vgl. Otto, Rudolf: Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen, Breslau 1917.

302 Zur symbolischen Verwendung des Kreuzes vgl. *Gottesmetapher Kl. 1* (7,8).

Dass sie aber noch genügend ‚Spannung‘, auch im Sinne eigener Haltung, besitzt, zeigt ihre überzeugende Entgegnung auf Angriffe gegen ihren Glauben. Ihre Argumentation wirkt nicht so, als trage sie beispielsweise nur die Worte ihrer Mutter vor. Im Gegenteil scheint es, als brauche sie sich weder auf sie noch auf die ersten Christen noch auf sonstige Autoritäten zu beziehen. Dafür aber scheint ihre Rede auch nicht gerade auf einen konstruktiven Dialog ausgerichtet zu sein. – Vielleicht spielt hier deutlicher das Bestreben nach Abgrenzung eine Rolle, wie es auch in ihrer letzten *Lebensweltdarstellung* (9,4) zum Ausdruck gekommen sein könnte. Schafft sie sich etwa auch mit der Vorstellung einer Wohnung so etwas wie ihr eigenes kleines Reich, in dem ‚Gott‘ bei ihr und sie bei ihm ist?

Klasse 4

Lebenswelt (10,8)

(Da Tamar jetzt auf die Schule in ihrem Wohnort gewechselt hat, besucht I das Mädchen zu Hause. Zur Vorbereitung ließ sie Tamar ein Bild zur Lebenswelt zeichnen.)

Ihr Bild hat sie diesmal nur in drei Rechtecke geteilt (zwei kleine links und ein großes rechts), worin sie drei Bereiche ihrer Freizeit fein säuberlich dargestellt hat: ‚Musikhören‘, ‚Gesangsunterricht‘ und ‚Leichtathletik‘. Ihre Familie ist nicht zu sehen.

Sie höre gern „Popmusik, so aus den Charts“. – Mit Flöte habe sie aufgehört und nehme jetzt Gesangsunterricht. Ihre Lehrerin begleite sie dabei auf dem Klavier. – „Und dann mach ich ja noch Leichtathletik.“ Sie trainiere da vorrangig die Beinmuskeln, da werde halt viel gelaufen. „Da geh ich mit meiner Freundin hin und das macht mir immer Spaß.“

Auf Nachfrage nennt sie die Menschen, die ihr augenblicklich wichtig sind: Ihre Freunde seien gerade ‚sehr wichtig‘ „und mein Freund (lacht)“. Der sei hier in ihrer Klasse. – „Und eigentlich hab ich Glück gehabt, dass ich in die Klasse gekommen bin, weil, das war gleich so, ich bin rein gekommen, die kannten mich nicht, [nur] ein paar kannten mich noch aus dem Kindergarten, die sind gleich auf mich zugestürzt: ‚Wollen wir Freunde sein?‘ – Die kannten mich gar nicht, aber haben mich einfach nur gesehen, und dann haben die gedacht: ‚Ach, die ist nett‘ und dann wollten die meine Freunde sein.“ Das hätte sie nicht gedacht. Meistens sei es ja ‚doof‘, wenn in so eine ‚eingespielte Klasse‘ ‚so ‘ne Neue da-zukommt‘. Sie bejaht, sie habe sich schon ein bisschen gefürchtet. – Aber auch von der Schulstruktur her war es für sie „so ein komischer Sprung“: Zensuren, verschiedene Fächer und nach jeder Stunde Pause, – da müsse man sich mehr anstrengen. Sie sei zwar eher durchschnittlich, aber eine Empfehlung fürs Gymnasium habe sie schon bekommen.

Darüber hinaus, sagt sie auf Nachfrage, seien ihr noch ihre Mama besonders wichtig und der Papa und die Geschwister. – Als I nach unerfreulichen Dingen fragt

(z.B. Unfall, Trennung, Opa gestorben usw.), weiß sie zunächst nichts, überlegt und sagt dann: „... also im Moment nicht, aber ein Schmerzliches, das war doch, da war ich, glaub ich, sechs Jahre alt, und da ist mein Uropa gestorben an Krebs. Und an dem hab ich halt sehr gehangen, weil, der war immer freundlich zu mir und nett und na ja, alles.“ (Das beschäftige sie manchmal noch ein bisschen?) – „Jawohl.“

Festhalten wolle sie momentan in ihrem Leben die Freundschaft zu D., einem Mädchen aus ihrer alten Schule. Sie stünden in Briefkontakt. Sie sei gerade in Amerika und habe ihr geschrieben. – (Was sie ändern würde in ihrem Leben?) – „... dass ich nicht immer so sturköpfig bin. – Also, [...] ich raste ganz schnell aus, weil, [...] mein Bruder, der, der ärgert mich immer ganz oft, und da kann ich mich dann sozusagen nicht mehr unter Kontrolle halten und dann raste ich immer aus und dann werde ich hinterher geschimpft, obwohl ich eigentlich fast gar nichts gemacht hab.“ – Sie denke zwar darüber nach, wie sie sich verändern könne, wie I vermutet, „aber irgendwie klappt das nicht ganz“. – Ändern würde sie auch das Gerede in ihrer neuen Schule, dass sie in den und den verliebt sei. Das sei nervig und dann schubsten die einen immer. Jedes halbe Jahr sei ein Neuer dran, „– das ist voll bescheuert!“

(Was ihr helfe, wenn sie wütend sei?) – „Ja, also dann denk ich immer an ..., [...] also, ich fühle mich manchmal alleine gelassen, weil, alle hacken dann auf einmal auf mir rum, obwohl ich gar nichts gemacht hab, und da denk ich dann immer, dass mir das weiterhilft, wenn ich so, also an Gott glaube. Da geh ich dann manchmal in die Kirche und guck mir da alles an und dann geht mir das eigentlich manchmal schon besser.“ Das beruhige sie dann. – Sie erzählt, wie manche Jungs sie aufgrund ihres Glaubens ärgerten – „da hab ich gesagt: ‚Ja, na und hast du ein Problem damit?!‘, und da hat er gesagt: ‚Ja‘, und da hab ich ihn gefragt, warum; da hat er gesagt: ‚Weiß ich nicht.‘ Da hab ich gesagt: ‚Ich kann doch [...] glauben, an wen ich will, das muss dich doch überhaupt nicht interessieren!‘ Und da hat er mich angeguckt und dann hab ich ihn noch gefragt: ‚Und warum feierst du dann Ostern und Weihnachten und Nikolaus, wenn du, wenn du was dagegen hast, dass Menschen an Gott glauben?!‘, und dann hat er komisch geguckt.“

(Wenn sie traurig sei?) – „... dann denk ich auch manchmal an Gott, aber meistens stell ich mir dann was Schönes vor“, z. B. den Urlaub in Frankreich, den Zeltplatz am Atlantik, Baden und eine Freundin, die sie dort kennengelernt habe und die nahenden Sommerferien. Manchmal überlege sie, warum sie eigentlich traurig sei und dann versuche sie auch, sich abzulenken. – Gestern sei sie z. B. traurig und wütend zugleich gewesen, als sie eine spontane Auseinandersetzung mit ihrer Mutter hatte. Da habe sie sich aber „eigentlich von selbst beruhigt“.

Bei Angst lese sie ein Buch, auch hilft ihr Ablenkung und Übung, wie sie anhand eines Beispiels erzählt. – Eine schwere Frage, die sie sich selbst oft stelle, ist: „Warum bin ich eigentlich auf der Welt?“, sie meint im Sinne von ‚Wozu ...?‘. Solche Fragen „behalt ich eigentlich meist für mich, [...] wie ein kleines Geheimnis, [...] und irgendwann sag ich das dann mal.“ Aber meistens könnten ihr dann ihre Mama oder die Freunde auch nicht weiterhelfen. – Daraufhin gibt I ihr einen Impuls auf ihre Frage, der darauf hinausläuft, herauszufinden, was kann ich besonderes, was kann ich leisten, damit die Welt ein bisschen schöner, heller und menschlicher wird“. – Tamar quittiert mit einem ‚Hm‘.

(Augenblicke, in denen ihr Gott öfter einfalle als sonst?) – Sie überlegt erst und meint dann: „Also wenn man im Fernsehen so in den Nachrichten oder so

sieht, hm, wie Menschen sterben müssen, oder, wie der Krieg da gemacht wird, da frag ich mich manchmal eigentlich, warum lässt Gott so was eigentlich zu?“ Abends im Bett frage sie ihn: „Warum machst du dagegen nichts?! – Weil manche Menschen verlieren ihren Glauben ja auch, weil Gott das machen soll, was sie wollen.“ Sie erzählt von ihrer kleinen Cousine, deren Tiere gestorben seien und die jetzt nicht mehr an Gott glaube, weil er nicht gemacht habe, was sie wollte. „... das kann ich dann manchmal immer nicht nachvollziehen.“ Aber sie bejaht, auch ein bisschen darüber nachzudenken. – Dann lässt I einen weiteren Impuls aus der Hiobgeschichte einfließen, der auf die jetzt begrenzte menschliche Erkenntnisfähigkeit fokussiert, die im eschatologischen Licht einmal erweitert werden könnte. Gleich im Anschluss fragt I nach besonderen Bereichen der Gottesnähe und legt etwas aus ihrem eigenen Leben als ‚Pastorentochter‘ und ihren Gefühlen in der Kirche offen. – Tamar aber sagt nur: „Ha, weiß ich jetzt nicht.“

Die vorbereitete Zeichnung mit den drei Freizeitbeschäftigungen dient im Hinblick auf dieses ausführliche Gespräch offensichtlich eher als Einstieg, um darüber zu sprechen, was sie wirklich noch bewegt in ihrer ‚Lebenswelt‘. Dabei wirkt Tamar sehr kommunikativ und kann anscheinend ihre Probleme gut fokussieren.

Trotz aller Umstellungsschwierigkeiten auf ihre neue, reguläre (staatliche) Schule, des nervigen Geredes und Geschubses sowie der Anmachen aufgrund ihres Glaubens weiß sich das Mädchen in ihrer neuen Klasse doch grundsätzlich angenommen. Obwohl es vermutlich auch an ihrem wirksamen Auftreten liegt – ‚nett‘, offen und vermutlich auch ‚hübsch‘³⁰³ oder zumindest sportlich –, sieht sie es als ein unerwartetes ‚Glück‘ an, dass ihr gleich Freundschaften angeboten wurden, sie nun wieder so viele Freundinnen hat und sogar einen Freund. Darüber hinaus pflegt sie auch noch (mindestens) eine alte Freundschaft. Zudem vermittelt Tamar den Eindruck, sie wisse sich mit einfachen, aber klaren Worten zur Wehr zu setzen, wenn sie – weshalb auch immer – gemobbt wird, und sie scheint sich auch hier den nötigen Abstand zu der Situation zu verschaffen. Die Bedeutung ihrer Familie (Eltern, Geschwister) oder ihres Glaubens dafür, dass sie mit den Herausforderungen ihres Lebens so zurechtkommt, bleibt hier eher im Hintergrund.

Auf der anderen Seite dieser selbstsicher wirkenden Haltung kann sie sich zu sich selbst auch kritisch verhalten, etwa im Blick auf ihre ‚Sturköpfigkeit‘ und ihr Problem, schneller als gewollt ‚auszurasten‘ und dann die ‚Kontrolle zu verlieren‘. Wie das konkret aussehen kann, darüber spricht

303 Vgl. die vermeinte Zuschreibung ihrer Mutter in der Klappfigur Kl. 7 (13).

sie nicht. Aber sie lässt ihren Willen zur Selbstveränderung erkennen und hat auch sonst zur Bewältigung ihrer Affekte Strategien entwickelt. Denen ist offensichtlich gemeinsam, dass sie dabei den Blick von ihrer situativen Gebundenheit abwendet und auf etwas Schönes oder darüber hinaus auf ‚Gott‘ hin lenkt. Dass sie dabei auch den Gang in die Kirche als eine positive Erfahrung erwähnt, relativiert m. E. den ‚gruseligen‘ Eindruck, den die Kreuze noch vor etwa einem Jahr auf sie ausüben konnten. (vgl. *Gottesmetapher Kl. 3* [9,7])

Dennoch gibt es auch für sie Schmerzliches, das sie (wie der Tod ihres lieben Urgroßvaters) selbst nach über vier Jahren zuweilen noch immer beschäftigt oder sie (wie die Frage nach dem Wozu ihres Lebens) rat- bzw. hilflos dastehen lässt. Diese Frage vermag sie offenbar nicht so leicht über ihre Beziehungsfähigkeit bearbeiten, sondern diese schließt sie in sich ein, – wiewohl man meinen möchte, dass sie sie mit ihren Eltern bearbeiten können sollte. Doch auch auf den Impuls von I reagiert sie hier kaum³⁰⁴ und auch bislang legte sie bei solch übergreifenderen Fragen eher eine situationsorientierte Einstellung an den Tag, als ein religiöses System zu entwerfen. Deshalb vermute ich, dass diese Fragen zwar durchaus echt sind, aber bei ihr einfach nicht so großes Interesse wecken, ihnen intensiver nachzugehen.

Ein vergleichbares Verhalten zeigt sie auch gegenüber dem Theodizee-
problem. Dass dieses jetzt überhaupt auftaucht,³⁰⁵ lässt darauf schließen, dass sich etwas in ihrer Vorstellung von der Konstellation zwischen Gott, Mensch und Welt verändert haben muss – und zwar so, dass dieses Problem für sie erst relevant wird. Auch diese Frage scheint sie für sich zu behalten. Doch anders als bei dem Lebenssinn bearbeitet sie hier eine theologische Frage in einer Art anklagendem Gebet, also über ihre Gottesbeziehung. Und indem sie eine Geschichte aus ihrem Leben erzählt, scheint sie auf ihre Weise an die Wurzel des Problems vorzudringen, nämlich mit dem Gedanken, dass Menschen sich ‚Gott‘ in ganz bestimmter Weise zu eigen machen wollen. Das wirkt auf sie, so nehme ich an, theologisch-gefühlte unplausibel bzw. nicht angemessen, wenn sie damit das Problem auch noch nicht entschärft hat.

304 Es ist m. E. deshalb auch nicht zu befürchten, dass der Impuls von I bei Tamar eine spezielle Vorstellung vom Sinn des Lebens (hier etwa: ‚Was kann ich für die Welt leisten?‘) implementieren könne.

305 Nachdem sie bei der Frage nach dem Bösen vor etwa zwei Jahren noch den Menschen schuldig befand (was ja letztlich auch keine Lösung darstellt).

In ihrem Zugriff auf die Frage nach dem Leid in der Welt und Gott sehe ich jedoch weniger einen Hinweis auf ihren eigenen Zweifel an ihrem Gottesglauben, sondern vielmehr auf ihren so kritisch-pragmatischen wie an eigenen Erfahrungen orientierten Zugang zu religiösen Problemstellungen. Vielleicht liegt es auch daran, dass bei Tamar die systematisch entfaltete Lehre der Hiobgeschichte gerade genauso resonanzlos bleibt wie die Vorlagen von I zur Gottesnähe. Die indirekte Vermutung von I, Tamar spüre als ‚Pastorentochter‘ eine besondere (positive oder negative) Beziehung zu Gott, kann das Mädchen offenbar nicht teilen. – Das zeigt m. E., dass sie wohl die eigentlichen Gründe ihrer Gottesbeziehung nicht in den Berufen ihrer Eltern verankert.³⁰⁶

Gottesmetapher (ebd.)

In einer aufgeklappten transparenten Plastikschele präsentiert Tamar ihren Vergleich für Gott: Er „ist für mich wie ein Zimmer und ein Bett, das mich behütet und beschützt und mich sozusagen zudeckt.“ Die Decke an sich befinde sich in dem Holzkästlein, aber erst das Ganze sei für sie wie Gott. – In der niedrigeren Schale, also im übrigen Zimmer, befinde sich ein Tisch mit Stühlen und ein Krug, „der schenkt mir Trinken“ (das Essen habe sie vergessen). – Auf dem Tisch liegt ein kleines Herz. Damit will sie sagen: „Ja, also, Gott, der schenkt mir Liebe und Geborgenheit.“ – Tamar bejaht die Auffassung von I, dass Gott ihr Geborgenheit biete wie in einer Wohnung und das Herz sei ein Zeichen seiner anwesenden Liebe.

(Wo das jetzt stattfindet?) „... eigentlich, also, weiß ich jetzt gar nicht so richtig.“ (Wie man Gottes Liebe spüren könne?) – „Also, also, für mich, ich spür es immer, weil, weil, wenn ich an Gott denke, und mir es halt gerade nicht sehr gut geht, dann fühl ich irgendwie immer, dass es mir danach besser geht.“ (Kenne sie das, dann Gott auch etwas zu erzählen?) – „Ja, eigentlich so, dann hab ich irgendwie manchmal, [...] wenn ich richtig doll wütend bin und traurig, dann denk ich manchmal, ich red gegen eine Wand, weil irgendwie weiß ich dann selbst nicht mehr, was ich sage, und dann hab ich irgendwie das Gefühl, das mir keiner mehr antwortet.“ – (Aber bei Gott könne sie es loswerden?) – „Ja, eigentlich schon, weil, irgendwie, wenn ich dann darüber versuche mit meinem Bruder darüber [...] zu erzählen [...] oder mit meinen Eltern oder so, dann sagen sie meistens immer: ‚Och, ist doch gar nicht so schlimm ...‘ und so. Da fühl ich mich irgendwie nicht verstanden.“ (Bespreche sie es dann mit Gott?) – „Sozusagen, ja. (lacht)“

(Ob sie das Gefühl habe, er antworte ihr auch?) – „Also, für mich ist das so [...]: Er gibt einem halt dann, dass man sich besser fühlen kann, wenn man sich ausgedrückt hat. Da hab ich eigentlich das Gefühl, dass er dann damit zu mir spricht, weil ich mich dann halt besser fühle, wenn ich was ausgesprochen hab.

306 Tamar hat auch bislang noch nicht ein Mal die Berufe ihrer Eltern erwähnt.

Und [...] dann weiß ich auch, dass da niemand was sagt gegen und ‚ist ja gar nicht so schlimm‘ oder so. [Da] fühl ich mich dann eher verstanden, als es dann halt bei anderen ist, dass die dann zu ihren Eltern gehen.“

(Wie sie sich vorstelle, dass Gott in der Welt handle?) – „Ja, also, weiß ich jetzt eigentlich nicht so, weil, äh, es könnte ja auch sein, manche sagen ja, ‚Du bist total doof, weil du an Gott glaubst‘, aber es könnte ja auch sein, dass die eigentlich [...] zu Hause dann auch zu ihm sprechen oder so.“ (Ob sie vermute, dass manche nach außen sich von Gott distanzieren, aber zu Hause was anderes leben?) – „Ja, weil es ist ja eigentlich nichts Schlimmes, also, jeder Mensch hat einen Glauben. – Manche denken an ‚Mutter Natur‘, also, das ist ja auch nicht verkehrt. – Aber ein Mensch muss ja einen Glauben haben, sonst ist er ja niemals, gar nichts.“ Daraufhin erzählt sie von einem Freund ihres Bruders, der an ‚Mutter Natur‘ glaube: „Dann hab ich immer gesagt, nein, das stimmt doch gar nicht und so. Das wollt ich ihm irgendwie nicht glauben, weil ich ja an was anderes glaube.“

I möchte wissen, was sie denke, was Gott in Situationen von Krieg und Verbrechen machen könne. – „Weiß ich nicht, also ... nee.“ Das habe sie noch nicht überlegt, „Aber manchmal fühl ich mich auch von Gott verlassen, so, denk ich manchmal, – weil ich muss ja meistens immer alleine zu Hause spielen, weil [...] meine Freunde, die wohnen alle in T. [...] – Und meine Freundin B., [...] die lässt mich immer sitzen. Die sagt immer, ich hab jetzt keine Lust, mit dir zu spielen und so was und da denk ich manchmal, dass Gott mir da gar nicht hilft, weil, weiß nicht.“ Dann erzählt sie von einer Freundin aus Berlin, deren kleine Schwester weinte, weil sie sich auch ganz allein fühlte, – „da hab ich zu ihr gesagt: ‚Stimmt doch gar nicht, deine Schwester spielt jeden Tag mit dir. Ich sitz immer allein zu Hause. Weil mein Bruder, der ist schon größer, der hat schon eigene Probleme. Mein Papa, der arbeitet die ganze Zeit. Meine Mama, die muss dann immer auf J. [den kleinen Bruder] aufpassen und am Abend will sie dann nicht gestört werden, weil sie sich dann auf die Schule vorbereiten muss.“ – „Na ja, und dann bin ich halt immer alleine, in meinem Zimmer, [...] ... fühl ich mich manchmal nicht so richtig, auch nicht richtig verstanden von Gott.“

(Was denn Gott tun könne, um ihre Situation zu verändern?) – „Also, mich einfach anders denken lassen, weil, das hilft mir auch nicht weiter, wenn ich mich da tot und traurig ärgere.“ – Also, dass sie aktiver werde und Ideen bekomme, sich selbst zu beschäftigen?, fragt I. – „Na ja, – ja.“ Dann erzählt sie von ihrer ‚kleinen‘ siebenjährigen Cousine, die ihre Eltern über die Osterferien eingeladen hatten, obwohl Tamar das nicht so mochte. „Da hat Mama gesagt: ‚Sonst jammerst du doch immer rum, dass keiner mit dir spielt!‘. Da hab ich gesagt: ‚Ja, das ist aber ein bisschen anders, weil, die, die ist halt kleiner und die, die kann nicht so verstehen, was ich eigentlich möchte!‘ und, und dann soll ich, dann sollte ich immer den ganzen Tag mit ihr Fangen spielen, und ich bin ja eh schneller als die und das war zum Totlangweilen, und wenn ich dann was anderes spielen wollte, da fing sie an zu weinen. – [...] Es wär auch nicht anders gewesen, wenn sie nicht da [gewesen] wär, weil, da kann ich auch mit mir selbst Fangen spielen.“

I rekapituliert, sie meine, dass Gott eben nicht äußerlich handle, sondern eher an den Herzen der Menschen, ihren Gefühlen und Gedanken. Das bejaht Tamar. Daraufhin bezieht I in einem Impuls diese Vorstellung auf Gottes ‚Handeln‘

hinsichtlich Kriegen und Verbrechen. (Gott könne die Menschen mit Liebe berühren, aber leider hörten diese nicht immer. Deshalb könnte die Frage, warum Gott das zulasse, immer auch eine Frage an die Menschen sein.) Tamar quittiert diesen längeren Einschub mehrmals mit „Hm“. – Dann positioniert sie ihre Figur, indem sie diese direkt in das Schachtel-Bett legt und es zudeckt. – Erinnern kann sie sich nicht mehr. Aber als I ihr das Bild mit der Kokosnuss zeigt, sagt sie: „Ja, ich glaube, da hatte ich mir vorgestellt, dass man da in dieser Kokosnuss da Geborgenheit findet.“ Dann fällt ihr auch ein, dass sie beim ersten Bild ‚Jesus am Kreuz‘ gestaltet hat. – Zum Vergleich zwischen damals und heute sagt sie: „Also, na ja (lacht), also, Gott in der Kokosnuss ist ein bisschen komisch, aber weiß nicht. Ich überleg logischer.“ Heute habe sie „nicht Gott direkt gemacht, also nicht als Mensch, – also mehr als Zimmer, sozusagen, als Raum“. Dann lacht sie noch einmal über Gott in der Kokosnuss.

Tamar verwendet erneut eine transparente Unterlage für ihre Gestaltung, als wolle sie Einblick gewähren in ihre Vorstellungs- und Empfindungsräume. Wie schon in ihrer letzten *Gottesmetapher* (Kl. 3 [9,7]) steht das Wohnungsmotiv im Vordergrund. Doch mehr als damals reduziert sie die Einrichtung auf den Versorgungsaspekt (Esstisch mit Herz samt Trinken) und legt einen besonderen Akzent auf das Bett mit Decke, um deutlich zu machen, wie sie Gott als einen ‚Raum‘ empfindet, in dem sie sich mit Liebe und Geborgenheit umfassen wissen darf, wie ihre Figur von dem Bett mit der Decke. – Diese Bedeutung wird einem vielleicht am ehesten klar, wenn man bedenkt, dass sie erst ihre Schule gewechselt hat und damit auch viel Vertrautes verloren hat. In diesem Raum aber findet sie alles, was man zum Leben braucht, auch wenn es äußerlich möglicherweise fehlt.

Dass diese Vorstellung für sie mehr ist als ‚bloß‘ ein Wunsch, wird daran erkennbar, dass sie auch hier wieder ein sehr vielfältiges Verhältnis zu ihrem Gott mitteilt. Dabei macht es nicht den Eindruck, als stelle sie nur eine schöne Seite nach außen zur Schau, während ihre wirkliche Gottesbeziehung voller Zweifel und Verlassenheitsgefühlen sei. Dafür scheint sie in ihrem Reden, dem einen wie dem anderen Gefühl deutlich genug nachzuspüren. – Zum einen empfindet sie seine Nähe, wenn sie merkt, dass sie ‚sozusagen‘ im Gespräch mit Gott etwas loswerden kann, was sie aus Wut oder Traurigkeit bedrückt oder sonst keiner annimmt und sie selbst kaum versteht. Sie reflektiert dabei durchaus, dass diese Art religiöse Kommunikation eine andere Qualität hat: Gottes ‚Antworten‘ vermittelt sich ihr auf emotionaler Ebene mit dem Gefühl, bedingungslos verstanden zu werden.

Zum anderen nimmt sie in ihrem Verhältnis zu Gott zuweilen auch so etwas wie Unverständnis und Gottverlassenheit wahr. Auch hier ist ihr Gotteskonzept stark von der Beziehungsebene bestimmt. Das zeigt wiederum

ein Blick in die sie umgebende Lebenswelt: Tamar hatte wahrscheinlich nicht nur schon einmal von sich aus Grenzen zu ihren Familienmitgliedern gezogen, (vgl. *Lebenswelt Kl. 3* [9,4]) sondern solche Grenzen existieren (inzwischen?) auch ganz real. Es ist vor allem die zeitliche Begrenztheit, die es den Eltern neben Beruf und Familie schwer ermöglichen, sich so ihrer Tochter zuzuwenden, wie sie es selbst vielleicht gern täten. Zu ihren Brüdern spürt sie ehemals einen zu großen altersmäßigen Abstand. So kommt sie sich allein vor und weiß aber gleichzeitig, dass es ihr nicht hilft, sich zu stark ihren Gefühlen hinzugeben. Sie erkennt, dass hier ihr Denken und ihre Kreativität gefragt sind und dass Gott sie auch umdenken lassen kann. – Aber dieses kognitiv-rational betonte Element der Problembewältigung ist offensichtlich nicht die Stärke ihres Lebens- und Gotteskonzeptes.

Das geht auch jeweils aus ihren ersten Reaktionen auf solche Fragen von I hervor, die stärker systematisch orientiert sind. (vor allem ‚Gottes Handeln in der Welt‘ und die Freiheit, respektive: Verantwortung des Menschen) So antwortet sie zwar darauf mit einem authentischen Bezug auf ihre Lebenssituation, vermag aber offensichtlich kaum, eine universalere und inhaltlich dialogfähige Perspektive einzunehmen. Den umfassendsten Standpunkt, den sie in dem Gespräch mit dem Freund des Bruders einnehmen kann, ist der, dass ihrer Ansicht nach jeder Mensch unbedingt einen Glauben brauche und habe. Doch es ist ihr nicht möglich, die unterschiedlichen Glaubensinhalte auch auf mehr rational-argumentative Weise zu vermitteln oder ihren Glauben weltwirksam zu plausibilisieren. Doch immerhin ist sie der Auffassung, jetzt schon logischer zu überlegen als zu der Zeit, in der sie noch menschengestaltige Symbole verwendete.

Zwar ließe die Gott-Raum-Metapher denkerisch eine Horizonterweiterung von größerer Transzendenz zu, – doch mit Blick auf ihre Gestaltung könnte man meinen, es würde sie einige Überwindung kosten, sich für bestimmte herausfordernde Fragen oder Aufgaben außerhalb dieses gemütlichen Zimmers aus ihrem Bett zu bewegen. – Dafür aber scheint sie mit ihrem Gott das zu kompensieren, was sie gerade in ihrer Lebenswelt vermisst: Geborgenheit.

Fragebogen Gebet (ebd.)

Das *Wichtigste am Beten* ist für Tamar, Gott die eigenen Bitten und Wünsche zu sagen, ein Gefühl von Sicherheit zu bekommen und mit Gott über alles zu sprechen und ihm auch zu danken. Erst an vierter und fünfter Stelle steht bei ihr das Stillesein und das Falten der Hände.

Bei den beiden Beispielen zum *Gebetsverständnis* schließt sie sich einem integrativen Verständnis an. Sie stimmt sie den Sätzen zu, in denen Gott durch die Ärzte und die Medikamente handelt.

Gebetsanlässe gibt es für das Mädchen im Höchstmaß (häufig). Eine Abstufung (manchmal) nimmt sie vor bei ‚Kinderstunde/Kirche‘ sowie bei ‚sein ganzes Leben mit Gott zu besprechen‘. Selten betet sie ‚bei doller Freude‘.

Tamar schreibt noch eine *Frage zum Beten* auf, die sie gern mal mit jemandem besprechen würde: „Warum bin ich auf der Welt?“

Dieser Gebetsfragebogen stützt die Äußerungen in ihrer aktuellen *Gottesmetapher* (s. o.), dass Tamar über eine kommunikativ orientierte Gottesbeziehung verfügt, besonders in Momenten von Angst, Sorgen, Kummer, Einsamkeit oder des Wünschens.

Ihr Gebetsverständnis zeigt hingegen, dass Tamars Gottes Hilfe zwar an Menschen delegiert sieht, aber dafür kommen für sie eher Fachleute in Frage, als dass für sie die Verantwortung der Menschen untereinander auch im Trost und Beistand in den Blick kommt. So reflektiert sie auch nicht ihre eigene Kompetenz (neben der der Ärzte), selbst etwas zum Wohle anderer beizutragen. – Wie schon in ihrer aktuellen Metapher deutlich wurde, entbehrt Tamars Gotteskonzept hier einer universalen Perspektive von Gottes Weltwirksamkeit.

Vielleicht rührt es auch aus dieser Begrenzung ihrer Vorstellung, dass sie die Frage nach dem letztlichen ‚Warum‘ ihres Hierseins auf dieser Welt (noch) sich nicht beantworten kann. (vgl. aktuelle *Lebensweltdarstellung* [s. o.])

Fragebogen (ebd.)

Medien. Tamar besitzt ein eigenes Handy, benutzt es aber – wie den Fernseher – etwa nur ein- bis zweimal pro Woche. Das normale Telefon benutzt sie täglich. Seltener ist sie am Computer, wenn, dann spielt sie einmal mit anderen oder surft im Internet, z. B. um zu chatten. Denn Tamar hat Chat-Erfahrung, mit Freunden oder auch mit Fremden. Sie reflektiert aber ihr Verhalten und meint, dass es mehr ein Spiel sei und dass man da kaum etwas Ernsthaftes besprechen könne.

Erlebte Unterstützung. Sowohl bei Vater und Mutter und für die beste Freundin gibt sie das Höchstmaß an. Nur bei der Mutter macht sie eine einzige Abstufung unter dem Punkt: ‚Meine Mutter hält zu mir, auch wenn ich etwas Dummes angestellt habe.‘ (Stimmt eher)

Selbstwertgefühl. Hier nimmt sie 5 von 27 möglichen Abstufungen vor, am stärksten bei: ‚Manchmal habe ich den Eindruck, dass ich überflüssig bin‘ (stimmt eher).

Selbstwirksamkeitserwartung. Hier stuft sie 5 von insgesamt 12 Möglichkeiten ab, am stärksten bei: ‚Ich kann mir selbst helfen, wenn ein Problem für mich auftaucht‘ (stimmt kaum).

Angst. Hier bejaht Tamar etwa ein Viertel der Items, die auf ein Angsterleben hinweisen könnten.

Bochumer Bindungstest. Bei etwa einem Drittel der Situationen zeigt Tamar ein unsicheres Bindungsverhalten. Die fast ausschließlich ambivalent-unsicheren Situationen verteilen sich je etwa zur Hälfte auf Situationen mit anderen Kindern/Freunden sowie mit der Mutter.

Tamars Mediennutzung spiegelt ihre kommunikativen Eigenschaften wider.

Das Mädchen meint, von ihren wichtigsten Bezugspersonen ein Höchstmaß an Unterstützung zu erleben. Die wenigen Abstriche bei ihrem Selbstkonzept, aber vor allem ihr Bindungsverhalten lassen vermuten, dass für sie die uneingeschränkte Zuwendung anderer in einigen Fällen auch mit ambivalent-unsicheren Erfahrungen verbunden sein könnte. Was sie aktuell in ihrer *Lebenswelt* und in der *Gottesmetapher* (s. o.) vom Mobbing in der Schule, aber auch von der Beziehung zu ihren Schulfreunden, der besten Freundin und ihrer Familie blicken lässt, zeigt eine Zehnjährige, die sowohl Aufmerksamkeit auf sich lenkt (auch im Negativen!) als auch viel an Aufmerksamkeit bedarf. Offensichtlich braucht sie mehr als sie bekommt, besonders von ihrer Mutter. Trotz ihrer Kommunikationsfreudigkeit scheinen bei ihr beziehungsmäßig auch einige Erwartungen enttäuscht worden oder unerfüllt geblieben zu sein.

Ihr Gesamteindruck gibt aufgrund dieser ambivalenten Tendenzen m.E. jedoch keinen Anlass, eine beziehungsmäßige Unterstrukturierung anzunehmen, die aus dem Rückzug wichtiger Bezugspersonen herrührte. Denn ich frage mich auch – gerade vor dem Hintergrund der gesamten aktuellen Untersuchung, wie kompromissbereit sie sich selbst zeigt, wie aktiv sie an ihrer Situation etwas zu ändern und auf andere zuzugehen bereit ist. Gegenüber ihrer kleinen Cousine oder möglichen Gesprächspartnern (wie dem Freund des Bruders) verhält sie sich selbst nicht so aufgeschlossen. So ist sie vielleicht schlagfertig, aber weniger dialogoffen. – Vielleicht entbehrt sie hier am ehesten überzeugender Vorbilder?

Klasse 5

Lebensmetapher (11,8)

Zum Thema ‚Mein Leben und was es nährt, hält und trägt, ist wie ...‘ stellt Tamar zwei Kästchen auf den Tisch und ein Kaleidoskop, dazwischen eine Muschel. Das eine der beiden Kästchen ist mit Halbedelsteinen besetzt, das andere ist

die Holzschatel, die sie schon einmal verwendet hatte. Es ist unklar, ob die Schateln bei Gesprächsbeginn offen oder geschlossen waren.

„Ja, also ich *denke*, mein Leben besteht [...] hauptsächlich vielleicht aus *einer* oder *mehreren* Schateln, in der einfach viele Überraschungen *bereit* sind. Und vielleicht – *dies* hier ist ja ein so genannter *Spiegel* [meint das Kaleidoskop], in dem man aus vielen verschiedenen Sichten etwas *sehen* kann. Und ich denke auch, dass ich vielleicht in *manchen* Situationen vielleicht mich auch nicht wirklich *entscheiden* kann, welches wichtig *wäre*.“

Die Muschel hat sie einfach genommen, weil sie ihr gefällt. Später sagt sie von einer anderen Muschel (in der Edelsteindose), diese erinnere sie an Frankreich, „wo wir jetzt leider keinen Urlaub mehr *machen* können, weil dort alles *verseucht* ist.“

Dann erzählt sie etwas zu dem Inhalt der Holzschatel: Die kleine Glocke erinnere sie vielleicht daran, „auch ein bisschen vorsichtig zu sein, [...] in *verschiedenen* Situationen des *Lebens*, weil ... ich denke, diese Glocken gab es ja auch früher, immer wenn es zum *Essen* *läutete* oder so, dass man dann vielleicht *kommen* soll. – Und die Kugel bedeutet vielleicht ... weiß nicht, [...] – einfach mal einen klaren *Kopf* zu behalten. – Und der Fingerhut bedeutet vielleicht, dass man also auch ein bisschen zu Hause *tun* muss. Bei der Familie. – Und das Skatspiel vielleicht, dass man auch mal an *sich* denken kann. Also dass man auch mal *spielen* darf.“

Der Grashüpfer (von ‚Biene Maja‘) erinnere sie – „wenn man dann vielleicht *erwachsen* ist, an die *Kindheit*“. – Der Stern sei zur Erleuchtung, „wenn man vielleicht im *Dunkeln* tappt, dass man dann auch mal vielleicht einen kleinen *Lichtschein* hat“. – Bei dem Geldstück denkt sie daran, „dass man dann seine *Zukunft* sichert ein bisschen“.

Bei dem Armband denke sie an ihre beste Freundin. Mit der habe sie nämlich auch so ein ‚Freundschaftsarmband‘. – Der Elefant erinnere sie an die Tiere. Sie sei besonders ein ‚Pferdefan‘. Sie gehe reiten und habe auch ein Pflegepferd; und die kleine Blume erinnere sie, „vielleicht an das *Schöne* im Leben zu denken, ja“.

I rekapituliert, Tamar habe ein vielteiliges Leben vor Augen geführt: Viele Teile seien in Schateln verborgen, Schateln, die man öffnen könne. Und es gebe ein nicht eingepacktes Kaleidoskop, welches verschiedene Perspektiven ermögliche. Sie fragt, ob sie verdeutlichen könne, wer die Schateln auf und zu mache und wann und wie, und warum das Kaleidoskop nicht eingepackt sei. – „Ja, also ich denke mal, die *Schateln* werden vielleicht nicht von jemandem *anderen* geöffnet. Vielleicht *manchmal*. Aber ich denke, nicht immer. [Bei] manche[n] Sachen vielleicht öffnen mir einfach *andere* die Augen, manchmal vielleicht mach ich die Schateln *selber* auf. Weil ich dann *selber* Entscheidungen treffe oder vielleicht manchmal macht es eben auch *Gott*. – Ja, und ich habe das mit den verschiedenen Einsichten einfach nicht *eingepackt*, weil ich denke, das ist im *Alltag* einfach so [...], dass man sich nicht so recht *entscheiden* kann [...]. Ja, und die Schateln, die haben keinen besonderen *Verschluss*, die öffnet man einfach so. Also das bedeutet eigentlich so, dass ich nicht so *zurückgezogen* bin, dass ich mich nicht immer *ausschließe*.“

(Ob die Auswahl der Schateln – Holz und Halbedelsteine – eine Rolle gespielt habe?) – Die einfache Holzschatel stehe dafür, „dass man vielleicht auch

einfach leben kann“ und umgekehrt zeige die andere, „dass man eben ja auch reich sein kann“. So eine große Bedeutung habe sie dem nicht beigemessen.

I erinnert sie an das Thema und fragt Tamar, wo sie es bei sich wiederfinde. – „[Ich] denke vielleicht, meine Kraft, ... meine Hoffnung und so bekomme ich vielleicht aus den *Schachteln*. Aus den einzelnen *Teilen*. *Hoffnung*, *Freude* vielleicht aus dem *Armband*. Von meinen *Freunden*, dass die eben auch zu mir halten. Ich *denke* vielleicht auch, *Trost* und *Geborgenheit* vielleicht bei den *Tieren*, weil ich denke, mit denen kann man *reden*, und ich denke, wenn man immer bei so einem *Tier* ist, dass man dann zu dem auch eine *freundschaftliche Beziehung* hat. Ja. Und meine Kraft schöpfe ich eben auch aus Gott.“ – (Also ‚Gott‘ sei ohne ein Symbol anwesend?) – „Ich denke, Gott *kann* man *nicht* darstellen.“ – Das stimme, sagt I, aber man könne ja trotzdem ein Symbol bzw. einen Vergleich finden. – „Ich *denke*, also das Symbol, das *ich* für Gott hier vielleicht genommen hab, ist vielleicht ... *dieses* hier“, und zeigt auf das Kaleidoskop, „mit den verschiedenen *Einsichten*, weil ich denke, *Gott* hat auch nicht immer die *gleiche* Meinung. Und dass man sich vielleicht also auch aus diesen *Einsichten* vielleicht auch Kraft schöpfen kann, dass man auch erst mal *guckt*, was es denn alles so *gibt*, und dass man sich dann wirklich *entscheiden* kann.“ – Die Frage von I, ob Tamar meine, Gott habe viele Blickwinkel, viele Sichtweisen auf Dinge, kann das Mädchen bejahen.

Sie kann sich in Umrissen erinnern, was sie die letzten Male gebaut hat, ist sich aber bei der Bedeutung unsicher. Bei der Kokosnussschale vermutet sie ein Bett. – Ähnlichkeiten sieht sie schon, „weil ich habe hier auch viel mit *Schachteln gearbeitet*. Und vielleicht hatte ich hier [das Gefühl?], dass Gott wie eine *Wohnung* ist, so *Geborgenheit* – [...]. Und *da*, dass man vielleicht manchmal auch Gott *gegenüber* sitzen kann... [...] Na, vielleicht auch mit den *Schachteln*, dass man auch, wenn man sie *öffnet*, dass man dann eben auch sich *reinsetzen* kann.“ – (Ob sie mit ihrem aktuellen Bild nur die Gegenwart beschreibe oder auch an Vergangenheit und Zukunft denke?) – Sie denke, alles zusammen auszudrücken: Bei manchen Sachen sei sie sich nicht so sicher, was auf sie zukomme und manche Symbole sollen die Vergangenheit ausdrücken und etwas verweise auch auf das, was gerade jetzt sei.

I erinnert sie an die Frage, wozu sie wohl auf der Welt sein mag und fragt, ob sie schon einmal darüber nachgedacht habe. – „also darüber nachgedacht hab ich bestimmt *schon*, aber ich denke, wenn ich *immer* darüber nachdenken würde, [...] würde [ich] mich vielleicht auch damit *verrückt* machen. [...] – Ich denke, man ist einfach da zum *Leben*, und man sollte sich da vielleicht nicht immer *all zu viele* Gedanken drüber machen.“ – Nein, bestätigt sie I, man müsse nicht grübeln, aber vielleicht habe sie eine Idee, wie ihr Leben aussehen sollte, was ihre Aufgabe sei. Vielleicht sei das später wieder ganz anders. – „Ja, also ich denke, vielleicht bin ich [...] auch mehr so der *heitere* Mensch, also ich mag es nicht so gerne, wenn irgendwie *Freunde* von mir oder so *traurig* sind. Vielleicht bin ich ja auch einfach mal da, dass man, also ich kann auch gut *zuhören*, das sagen mir auch immer alle, also dass man einfach auch mal *zu mir* kommen kann und mir das dann *erzählen* kann. Also dass ich auch Menschen trösten [kann].“

Die Dinge, die Tamars Leben halten, nähren und tragen, verstaubt sie als Symbole in den Schachteln, die aber zusammen mit den anderen Gegenständen kein so geschlossenes Ensemble mehr bilden wie ihre beiden letzten *Gottesmetaphern* (Kl. 3 [9,7] und Kl. 4 [10,8]). Steht das Kaleidoskop für eine neue Wahrnehmung ihres Lebens, das sie jetzt offensichtlich nicht mehr so eindeutig bzw. einheitlich empfindet wie bisher? Welche (Ein-)Sichten sind es, die es ihr nicht leicht machen, sich zu entscheiden, einen ‚klaren Kopf zu behalten‘ und nicht etwa ‚im Dunkeln zu tapen‘?

Fast macht es den Eindruck, als blicke Tamar in ihrem zwölften Lebensjahr schon zurück auf ihre Kindheit. Noch ist sie nicht erwachsen und schon stellt sie sich vor, wie sie der Grashüpfer von ‚Biene Maja‘ an die frühere Zeit erinnern wird. – Ihre Erinnerungen gehen zurück, doch sie können die Vergangenheit (wie den Strand im Frankreich-Urlaub) nicht wiederherstellen. – Mehr als zuvor wird sie in der fünfköpfigen Familie zu Hause mit helfen müssen. Die Glocke und der Fingerhut wirken hier wie Signale, die ihre erhöhte Aufmerksamkeit für den Alltag fordern. – Demgegenüber scheint es, als müsse sie sich gar daran erinnern, selbst noch ein Kind zu sein und auch einmal an sich zu denken („dass man auch mal spielen darf“). – Schon antizipiert sie solche Gedanken, auch wirtschaftlich seine Zukunft zu sichern (denn man könne einfach oder reich leben), obwohl sie noch gar nicht sicher ist, was da auf sie zukommt.

Nahezu möchte man meinen, Tamar habe ihre Koffer (Schachteln) schon gepackt, aber noch wisse sie gar nicht, wohin es gehen soll. Kann man annehmen, diesem Aufbruch aus ihrer Kindheit sei – etwa seit sich ihr kleiner Bruder ‚ankündigte‘ – schon eine Art vorbereitende Phase vorausgegangen, indem sie sich mit den Wohnungsmetaphern schon eine eigene kleine Welt geschaffen hat?

Wahrscheinlich ist das Mädchen in seinem Leben an einem Punkt angelangt, wo sie über das, womit sie aufgewachsen ist, hinaus ‚guckt, was es denn alles so gibt‘, um sich stärker als bisher eine eigene Meinung zu bilden und sich für seinen eigenen Weg zu entscheiden. Obwohl sie nicht ständig darüber grübeln möchte, äußert sie das erste Mal eine Idee über das ‚Wozu‘ in ihrem Leben, also wo ihre besondere Begabung und Aufgabe liegen könnten. Damit erweitert sich ihr Horizont und erstmals kommt deutlich ihr Dasein für andere Menschen in den Blick (Zuhören, Trösten) und ebenso, dass andere *ihr* die Augen für eine neue Sicht öffnen könnten.

In dieser aufbrechenden Phase scheinen ihre Begeisterung für die Pferde und ihre Freundschaft für sie gerade wichtige, verlässliche Kontinua

darzustellen, aus denen sie Hoffnung und Freude, Trost und Geborgenheit schöpfen kann.

Ihren Gott erlebt sie ihrer Aussage nach auch als eine solche Kraftquelle, aus der sie – gerade auch im Rückblick auf ihre Entwicklung – immer wieder solche stärkende Geborgenheit (wie in einer Wohnung) empfangen hat und verspürt. Doch gleichzeitig sieht sie sich ‚ihm‘ in ihrer aktuellen Erinnerung auch ‚gegenüber sitzen‘. Damit wird ihre Sicht reflexiver, so wie sie im gesamten Gespräch stärker von ihrer Kognition bestimmt ist (sehr oft: ‚ich denke ...‘). Wiewohl sie insgesamt selbstbestimmter wirkt, sieht sie dennoch, dass die Entscheidungsgewalt nicht immer in ihren Händen liegt (‚manchmal entscheidet eben auch Gott‘).

Trotz oder vielleicht gerade aufgrund der Zunahme ihrer Reflexion ist ‚Gott‘ für sie nicht (mehr) eindeutig darstellbar. Wie in einem Kaleidoskop nimmt sie ‚ihn‘ jetzt in vielen Facetten, mit verschiedenen Meinungen und Einsichten wahr. Hier kommt eine Vorstellung zum Tragen, auf die sie bereits in Klasse 1 schon einmal hingewiesen hat (‚Gott ist verschieden‘; vgl. *Gottesmetapher Kl. 1* [7,8])! Doch auch von diesem Gott erwartet sie, dass er ihr jetzt Kraft geben könnte, sich zu orientieren. Vielleicht, weil sie spürt, dass in Gott alle Möglichkeiten, die ihr das Leben bieten, aufgehoben sind. – Kommen so für sie Aufbruch und Geborgenheit in Gott zusammen?

Fragebogen (ebd.)

Semantisches Differenzial. Bei Tamar laufen die Assoziationen zu den Worten ‚Vater‘, ‚Mutter‘ und ‚Gott‘ prinzipiell parallel. Dennoch gibt es auch hier Auffälligkeiten: Identisch sind die Höchstwerte für alle drei bei den Eigenschaften ‚fürsorglich‘ und ‚nah‘. Den Höchstwert für ‚Sicherheit gebend‘ teilen sich nur die Worte ‚Gott‘ und ‚Vater‘ (‚Mutter‘ hier nur mittel), und während ‚Gott‘ und ‚Vater‘ mittel ‚mild‘ sind, steht ‚Mutter‘ auf Null (also ‚teils/teils‘ oder ‚weder/noch‘). Die gleiche Konstellation ist bei ‚leise‘ zu erkennen: ‚Mutter‘ ist für Tamar ‚teils laut/teils leise‘ besetzt (oder ‚weder/noch‘?), während ‚Gott‘ und ‚Vater‘ beide als mittel ‚leise‘ gelten. – Weiterhin auffällig ist, dass beide Eltern ‚mächtiger/stärker‘ als ‚Gott‘ assoziiert werden, dafür aber weniger ‚vergebend‘ als Gott, am wenigsten die Mutter.

Beten. Sehr wichtig ist ihr ‚das Stillesein‘, ‚Gott die eigenen Bitten und Wünsche sagen‘ und ‚mit Gott über alles sprechen und Gott auch danken‘. – Wichtig ist ‚das Falten der Hände‘ und ‚ein Gefühl von Sicherheit bekommen‘.

Im Gebetsverständnis schließt sie sich der integrativen Position an. Anlässe zum Beten sind für sie alle häufig, besonders vor dem Einschlafen, vor dem Essen, im Gottesdienst/Jugendkreis und wenn sie Angst, Sorgen/Kummer habe oder sich einsam fühle. – Bei großer Freude oder wenn sie sich etwas

wünscht, betet sie auch manchmal. – Selten, wenn sie ihr ganzes Leben mit Gott besprechen möchte.

Religiöser Einfluss. Sehr stark bestimmen die Gemeindegruppe sowie Mutter und Vater ihre Vorstellungen von Gott, Religion und Glauben. – Stark sei sie von Büchern beeinflusst, die sie lese und vom Opa. – Etwas vom Religionsunterricht, der Oma sowie von Freundinnen und Freunden. – Gar nicht von anderem Unterricht und vom Fernsehen.

Bibel über Gott. Sehr wichtig findet sie die Aussage, dass Gott den Menschen Freiheit gab und mit ihnen an ihrem bösen Tun leide sowie die Vorstellung, Gott gebe den Menschen Kraft, Mut und Geborgenheit. – Als wichtig sieht sie an, dass Gott den Menschen ihre Übeltaten vergibt und dass er die Menschen beeinflusst, gut zueinander zu sein. – Unwichtig erscheint ihr die Aussage, Gott sei groß und mächtig und regiere die Welt.

Der religiöse Einfluss ihrer Eltern (wie des kirchlichen Umfeldes) könnte sich in der Parallelität ihrer Assoziationen im semantischen Differenzial widerspiegeln. – Dennoch ist aufgrund dessen nicht einfach eine korrelative Entwicklung festzustellen. Gerade im Hinblick auf das Wort Mutter zeichnet sich wahrscheinlich eher Tamars Realität ab, der gegenüber Gott stärker kompensierend oder auch – zum Teil wie der Vater – etwas idealisierter erscheint: Es ist anzunehmen, dass besonders Tamars Mutter unmittelbaren Einfluss auf ihre Tochter hat, zumindest was die Organisation und Begleitung ihres Alltags anbetrifft. Von daher ist es möglicherweise zu erklären, dass zwar sowohl ‚Mutter‘ als auch ‚Vater‘ für Tamar ‚mächtiger/stärker‘ als ‚Gott‘ wirken. Aber die Mutter wird in einigen Punkten auch ambivalenter empfunden, so als reagiere sie eben auf unterschiedliche reale Situationen je anders (z. B. mal weniger mild und weniger vergebend, sondern vielleicht auch einmal strafend, nicht nur schenkend, sondern wahrscheinlich auch fordernd und nicht immer leise, wenn man an die früheren Auseinandersetzungen³⁰⁷ denkt). Trotz dieser Facetten assoziiert Tamar doch stärker die Mutter als ‚eindeutig‘ als den Vater. Möglicherweise, weil für sie die Mutter auch berechenbarer erscheint.

Wenn hier das Wort Gott auch eindeutig mit einigen idealen Eigenschaften konnotiert wird, so ist er für Tamar doch nicht der mächtige Weltenherrscher, sondern kann auch schwach sein und am Bösen mitleiden. Dafür ist für sie der Mensch frei, und Gottes Weltwirksamkeit kann sie auf die Menschen und ihr Verhalten untereinander beziehen. Damit scheint das Theodizeeproblem wieder weiter entfernt,³⁰⁸ und Gottes Han-

307 Vgl. Lebensweltdarstellungen Kl. 2 (8,1) und Kl. 4 (10,8), Gottesmetapher (ebd.).

308 Vgl. Lebenswelt Kl. 4 (10,8).

deln in der Welt könnte ihr demnach mehr einleuchten als noch etwa vor einem Jahr.³⁰⁹ Insofern spiegeln diese Angaben auch ihren theologischen Aufbruch der aktuellen *Lebensmetapher* (s. o.) wider.

Dass bei der Erweiterung ihrer Vorstellung nicht ihre Gottesbeziehung auf der Strecke geblieben ist, dafür kann ihr Gebetsverhalten ein Indiz darstellen. Dass Gott den Menschen Kraft, Mut und Geborgenheit schenkt, könnte sie, ihren Angaben nach zu urteilen, auch beim Beten selbst erfahren.

Klasse 6

(In dieser Zeit fand keine Untersuchung statt.)

Klasse 7

Lebensmetapher (13)

(Diese umfassende und letzte Untersuchung fand wieder bei Tamar zu Hause statt. Aller Wahrscheinlichkeit nach stand nur ein ausgewähltes Materialbuffet zur Verfügung. Das Transkript zeigt überdurchschnittlich viele Lücken, die oft nicht rekonstruierbar sind.)³¹⁰

Tamar legt mehrere Gegenstände lose auf den Tisch. – I vermutet zuerst, das Große sei eine ‚Schachtel‘, aber das Mädchen spricht von einer „Spieluhr und einem Käfig“. (Genauerer bleibt unverständlich.) Sie verweist aber auf ihren (klassischen) Gesangsunterricht, den sie nun schon seit drei Jahren nimmt und sagt, „wenn ich singe und so, kann ich, na ja, sozusagen ausruhen, – von der Seele singen sozusagen.“ Zwischenzeitlich habe sie auch einmal aufhören wollen, dann aber doch durchgehalten. Darüber sei sie sehr froh. Der Papa wäre sonst auch sehr traurig gewesen. – Später erzählt sie noch, dass sie auch schon Soli gesungen habe bei Konzerten in der Musikschule. (Das sei eine tolle Herausforderung?) „Ja, und Mama hat mich eigentlich auch immer gefragt, ob mir das was bringt, und dann hab ich gesagt, natürlich, weil ich jetzt auch merke, ob ich was falsch singe.“ Sie möchte später auch einmal gern Gesang studieren, „wenn es klappt. [...] Mich zieht es eigentlich immer, sag ich mal, auf die Bühne.“

(Dann sind viele Lücken im Gesprächstext.) Sie spricht von einer „Sache, die mein Leben so erhält“ und „dass Gott (...?) auch mein Leben nährt, weil ich zu ihm gehen kann, wenn ich was möchte“. Aus der Spiegelung von I kann man schließen, dass sie sich zuletzt auf die kleine Ikone im Vordergrund bezogen

309 Vgl. Gottesmetapher Kl. 4 (10,8).

310 Einige Aussagen konnten auf Grundlage des kurz danach angefertigten Teamprotokolls rückschlüsseln werden, wo I etwas ausführlicher von dieser letzten Untersuchung erzählte.

haben muss. – Wahrscheinlich ist es das Püppchen daneben, das sie an ihre Schulzeit erinnert. „Ähm, ich glaube auch, wenn ich irgendwie (...?), dann ist immer noch einer, der mir (... [den Weg?]) zeigt. [...] Und ... ähm auch, wenn ich Kinder habe oder so, dann (...?) mit ihnen spielen.“

„Dann hab ich eine Kerze für das Licht. Wenn, also wenn es dunkel ist oder so, dann fürchte ich mich eigentlich immer. (...) Licht (...) hab ich irgendwie Angst (lacht).“ (Wie sie das in ihrem Zimmer mache?) – „Also ich hab immer die Tür auf und draußen brennt dann immer Licht.“

Mit dem weißen Pferdchen(?) bezieht sie sich auf Tiere allgemein und besonders auf die Pferde, weil sie seit drei Jahren zum Reiten gehe, „und da fühl ich mich eigentlich immer sehr glücklich (lacht). Und also, wenn ich nicht mehr reiten gehen könnte, (...?)“. Daraufhin erzählt sie etwas ausführlicher über die Pflege der Pferde. Das sei „eigentlich schon ganz schön viel Arbeit [...] neben der Schule“.

Der Schuh stehe „sozusagen [für] Bewegung in meinem Leben. Denn wenn ich mich nur so wie manche Kinder zu Hause aufhalten würde, und dann essen würde und vorm Fernseher sitzen würde oder so, würde ich total verkommen, weil ich brauch eigentlich immer die Beziehung zu andern Leuten. Ich bin kein Einzelgänger. [...] Ich bin eigentlich immer lieber auf Trab.“ Sie sei meistens auch erst spät abends zu Hause, weil sie den Nachmittag woanders verbringe.

Von den beiden Dias stehe eins für Freunde und eines für Familie. – Sie bejaht, dass das Ganze(?) das sei, was sie trägt.

(Worauf sie stolz sei in ihrem Leben?) Sie erzählt vom Gesangsunterricht und vom Reiten, und dass sie auch einmal vom Pferd gefallen sei (dann bricht der Text ab). – Inzwischen habe sie auch das ‚Ausrasten‘ bei sich in den Griff bekommen. – Ändern würde sie zurzeit nichts in ihrem Leben: „Ich bin eigentlich ziemlich froh, so wie ich jetzt bin. – So mit meinem Körper oder mit anderen Leuten oder so. Ich bin ziemlich aufgeschlossen oder so.“

Über das schwarze Täschchen in der Mitte kann man nur erfahren, dass sie damit so etwas wie ein Geldbörse meint und dass ihr das Materielle doch auch wichtig sei. Sie sei nicht so bescheiden wie ihr großer Bruder. Seine Mutter müsse ihn wohl zum Hosenkaufen auffordern, das sei bei ihr nicht so. „Also meine Oma sagt immer zu mir: ‚Tamar, du bist wie deine Mutti.‘ (beide lachen)“ Aber gerade das bewundert sie auch sehr an ihrem Bruder. Er habe wohl einmal seine „Hosen zerschnitten und T-Shirts zerschnitten und so, um einmal ganz anders zu werden als alle anderen. Da sticht er sozusagen aus der Menge heraus; ... wurd er für auch öfters angepöbelt.“ Das erscheint ihr eigenständig und zeige Mut, anders zu sein.

Tamar legt bei dieser letzten Untersuchung ein paar Gegenstände nur so lose auf den Tisch. Fast macht es aber auch den Eindruck, sie habe den Inhalt der Blechdose auf den Tisch geschüttet.

Die Musik (Singen) und das Reiten gehören wohl zu den tragenden Elementen in Tamars Leben. Beides begleitet sie schon eine ganze Weile. So wohl mit dem Gesang als auch mit den Pferden verbindet sie harte Zeiten,

als sie gestürzt und demotiviert war und in denen es viel Anstrengung und harte Arbeit bedeutete. – Aber indem sie diese Herausforderungen bewältigt hat, ist sie auch gewachsen und glücklich: Mit dem Pflegepferd hat sie Verantwortung übernommen und was den Gesang betrifft, ist sie erfolgreich und hat damit auch schon ihre Zukunftsperspektive konkretisieren können. – Ihre Eltern scheinen in dieser Hinsicht für sie eher ambivalente Pole zu bilden: Während die Mutter eher skeptisch nachfragt (was es mit der Musik ‚bringt‘), scheint sie ihr Vater (als musikalisches Vorbild?) auf diesem Weg stärker anzuspornen.

Auch über Singen und Reiten hinaus zeigt Tamar eine relativ weit ausgebildete Fähigkeit zur Selbstkritik, zu beiden Seiten. So hat sie es geschafft, ihr ‚Ausrasten‘ in den Griff zu bekommen und fühlt sich sowohl mit ihrer Aufgeschlossenheit als auch mit ihrem Körper wohl. (Letzteres ist für Mädchen ihres Alters zumindest nicht selbstverständlich.)

Tamar weiß aber auch um ihre Angst im Dunkeln, wenn auch die Gründe hierfür noch genauso unbeleuchtet erscheinen. Mit einem gleichzeitigen Blick für eine Alternative in Gestalt ihres Bruders kann sie sich auch zu ihrer eigenen Einstellung zum Materiellen bekennen. Sie weiß inzwischen, sich mit einer anderen Lebenseinstellung in Dialog zu begeben (während hier in früheren Dokumenten noch stärker ihre Schlagfertigkeit dominierte, mit der sie weniger auf den Anderen eingehen konnte)³¹¹. – Vielleicht geht Tamars kritische Selbsteinschätzung auch mit ihrer Sozialkompetenz einher. Denn so ist es ihr möglich, sich im Spiegel der Anderen selbst besser wahrzunehmen.

Obwohl sie ‚Gott‘ nur eher am Rande erwähnt, wirken ihre kurzen Aussagen authentisch, dass er ihr Leben nähre (und erhalte? und als einer neben ihr den Weg zeige?) und dass er für sie immer ansprechbar ist.

Klappfigur (ebd.)

Selbstdarstellung. Tamar versucht sich nach außen ‚mit dicker Haut‘ zu zeigen, „obwohl ich eigentlich ziemlich verletzlich und sensibel bin“. Das habe sie von ihrer Mutter. – Sie zeige sich ziemlich spontan und sei es aber auch. Sie möchte natürlich wirken, so wie sie ist. – Wut möchte sie an sich ‚abgleiten lassen‘. Sticheleien sollen gar nicht erst wirksam werden können. Sie möchte ihre Wut beherrschen.

311 Vgl. etwa Gottesmetapher Kl. 4 (10,8).

Vermeinte Außenwirkung. Sie denkt, dass ihre beste Freundin von ihr sage, dass sie witzig sei und eine gute ZuhörerIn, tierlieb und kompetent. – Von ihrer Mama meint sie, als ‚ein bisschen zickig‘ eingeschätzt zu werden, weil sie sie bei Tadel gleich gleich ‚ankeife‘. Sie sei aber auch gern mit ihren Brüdern zusammen. – Vom Papa denkt sie zu hören, dass sie eine schöne Stimme habe, gut singen könne und gute Zensuren nach Hause bringe. Er sei stolz, dass ihr (großer) Bruder und sie mit ihrem Vater einer Meinung im Glauben seien. – Die Oma (mütterlicherseits) sage von ihr, sie habe viel Mut, spreche Leute an, sei unterhaltsam und sie könne gut erzählen (mündlich wie schriftlich). – Ihre Freunde sähen sie auch als mutig an. Sie sei fröhlich und offen und habe fast nie schlechte Laune.

Eigene innere Wahrnehmung. (Hier gibt es viel Textausfall, deshalb bleiben manche Farbschnipsel ohne Erklärung.) Im Kopfbereich trägt sie ein großes goldenes und ein kleineres gelbes Farbstück. – Im Bereich der Brust kleben ein blaues und ein oranges sowie ein rotes Schnipsel. Das Rote stehe für die Liebe. – Das Grüne darunter symbolisiere ihre Hoffnung, (dass sie sich nicht mehr „so leicht aufrege“? [unklares Textstück]). – Im Fußbereich findet sich ein größeres dunkelblaues Stück. Das steht wahrscheinlich für traurige Situationen; „und Schwarz ist eigentlich für die Wut.“ – „Das Blaue“, erklärt sie noch nachträglich, „ist eigentlich (...?) Weite. [...] Blau ist z.B. das Meer und das ist groß oder z.B. der Himmel.“

Tamars reflektierte Selbstbezugnahme kommt auch in dieser *Klappfigur* zum Tragen. Vielleicht ist es die ‚dicke Haut‘, die sie mittlerweile ausgebildet hat, und die sie nach außen schützt, um nicht so schnell affektiv überzureagieren. Möglicherweise gibt es eine Kontinuität zwischen dieser Art der zuträglichen Abgrenzung und der, wie sie sich vermutlich schon seit ihrer *Lebensweltdarstellung in Kl. 3 (9,4)* abgezeichnet hat. Es ist ihr trotzdem wichtig, dass sie diese ‚Haut‘ nicht überformt. Der Wunsch, natürlich zu wirken, so wie sie ist, zeigt, dass sie sich um ihre Identität(sbildung) Gedanken macht, dass sie nicht nur die Frage nach dem Wozu ihres Lebens bewegt, sondern damit auch ihrer Person auf den Grund geht.

Ihre vermeinte Außenwirkung bestätigt m.E. die Annahme, dass ihre soziale Offenheit wie auch die Beziehung zu ihrer Familie wiederum ihr Selbst stark mit konstituieren. Es zeigt sich auch, dass ihre Identitätsbildung gegenüber der Mutter anders verläuft als gegenüber dem Vater. Auch hier vermute ich, dass der Vater stärker bereichsspezifische Bedeutung für sie hat: Das betrifft offensichtlich die Musik und ‚Glaubensmeinung‘, worin sie ihn jeweils als maßgebend ansieht. – Dabei scheint er jedoch nicht überformend zu wirken, da sie sich (wie von Beginn der Untersuchung an zu beobachten ist) ihre religiöse Meinung in einem eigenen (wenn auch wenig reflektierten) Verhältnis zum Religiösen bildet.

Nach Innen nimmt Tamar goldene und gelbe Töne im Kopfbereich wahr, deren Bedeutung hier unerschlossen bleibt. Vielleicht stehen sie für ihre offene Ausstrahlung, die sie auch innerlich spürt. – Im Brustbereich weiß sie, wenn man so will, Liebe in ihrem Herzen und nahe dabei die Hoffnung auf Veränderung zum Guten.

Wie bei anderen Klappfiguren lokalisiert auch sie dunklere Farben und Stimmungsmomente weiter im Fußbereich, also gefühlt ‚unten‘ (oder tief in sich verborgen?). Gleichzeitig erinnert sie das Dunkelblaue auch an die Weite des Himmels und (die Tiefe?) des Meeres. – Kann man diesen Vergleich nicht auch als Tamars Ausdruck für die unergründlichen Teile ihrer Person ansehen? Ahnt sie also gleichsam mehr in sich, als sie möglicherweise gerade zur Sprache bringen kann?

Positionierung zu Gottessymbolen (ebd.)

(Auch hier fehlen u. U. wichtige Textstücke.)

Eigene Person. Sie positioniert ihre Figur umgeben von den Symbolen für die ‚innere Stimme‘, die ‚Kraft der Verbundenheit/Liebe‘, dem Licht und der Kraft. – Die restlichen (‚Vater im Himmel‘, ‚Mutter Erde‘ und ‚Quelle des Lebens‘) stellt sie deutlich weiter weg, doch „ganz weg vielleicht auch nicht“. Sie bejaht, dass ihr diese Symbole eher ferne stünden. „Ja, weil ich eher (... [denke]?), Gott ist überall, nicht nur im Himmel.“ – Als Tamar sich von der ‚Quelle des Lebens‘ distanziert, erklärt ihr I, was sie für sich darunter versteht (‚Urgund des Seins‘, aus dem alles komme, was ist – also *dass* Leben überhaupt entstehe). Darauf sagt sie: „Ach so, hm (bejahend)“. Sie bleibt aber bei ihrer distanzierten Positionierung.

Für die Eltern und den Bruder. Prinzipiell stellt sie die Symbole für ihre Eltern ganz ähnlich zu sich auf, nur dass sie jetzt die ‚Quelle des Lebens‘ etwas weiter heranrückt. Der ‚Vater im Himmel‘ und die ‚Mutter Erde‘ bleiben auf Distanz. – Für den großen Bruder rückt sie zusätzlich die Quelle und auch die Stimme auf etwas Abstand.

Positionierung zu Gottessymbolen und Affektlagen (ebd.)

Die *ängstliche Figur (gelb)* stellt sie an das Licht. Sie meint damit aber eher äußerliches Licht. – Auf dem Foto steht auch noch *die traurige (braun)* da. Rekonstruiert nach der Spiegelung von I, muss sie die Traurige aber erst noch näher am ‚Vater im Himmel‘ platziert haben, bevor sie ihre Figur noch einmal umgestellt hat, ans Licht. Für die Traurige aber „wäre es eher das Dunkel“.

Wenn sie *glücklich* sei (*bunte Figur*), dann sei Gott für sie als ‚Verbundenheit‘ da. – Die *schuldbeladene Figur (grün)* habe ein schlechtes Gewissen und stehe deshalb bei der ‚inneren Stimme‘, zusammen mit der *nachdenklichen (blau)*. Die *Wütende (rot)* stellt sie zur Energie.

Als I sie an die Geschichte von Mose am Dornbusch erinnert und an den Gedanken der fortwährend neuen Offenbarung Gottes, je nach Lebenssituation, kann sie sich mit dem, was sie in dieser Untersuchung von ihrem Leben und Gott erzählt hat, darin wiederfinden.

Am Ende der Untersuchung legt ihr I die vor etwa vier Jahren entstandenen Zeichnungen zum Lebensweg (Kl. 3 [9 und 9,1]) vor und fragt, ob sie sich noch an etwas erinnern könne. – Auf dem vergangenen Weg erkennt sie sich mit der Flöte, ein Bett, ein Haus und einen Baum. Sie erzählt dann, dass ihre Mutter damals Bäume gepflanzt habe und dass sie das so toll fand. Das Haus sei damals ihr neues gewesen. – Auf dem zukünftigen Weg erkennt sie nicht mehr, als offensichtlich ist. (vgl. ebd.)

Als I ihr die Fotos ihrer bislang entstandenen Gottes- und Lebensmetaphern vorlegt, kann sie sich eigentlich an keine Bedeutung mehr erinnern. Doch was sie damals als Wohnung bezeichnete, erkennt sie jetzt als Haus: „Ach, das ist ja wieder so ein Haus.“ Dann fragt I, ob sie irgendetwas Durchgängiges in allen Bildern erkenne. – sie überlegt und sagt: „Na, ich denk, in jedem Bild ..., überall ist Gott mit drin.“ – Das beziehe sich auf die Aufgabenstellung, meint I, ob ihr etwas an ihrer eigenen Entwicklung auffalle? – „Irgendwas, wo ich mich geborgen gefühlt hab.“ – Als I noch einmal nachfragt, was denn zuletzt die Schachteln³¹² mit Geborgenheit zu tun gehabt hätten, antwortet sie: „Na ja, das ist so ein geschlossener Raum sozusagen. Aber es hat trotzdem einen Deckel, und wenn [man?] raus will,“ dann könne man da aufmachen.

Für Tamars Gottesbeziehung werden hier hauptsächlich vier Symbole relevant, mit denen sie sich in bestimmten Gefühlslagen unterschiedlich identifizieren kann. (innere Stimme, Liebe, Licht und Energie) – Dabei fällt auf, dass das Licht für Tamar nach wie vor hauptsächlich äußerlichen Charakter hat, wohingegen ‚das Dunkel‘ offensichtlich für sie auch einen inneren Zustand (Betrübnis) symbolisiert. Zwar ist ‚das Dunkel‘ für sie die Abwesenheit von Licht, doch wahrscheinlich nicht von Gott. Denn bislang war bei ihr zu erkennen, dass sie auch und gerade bei Traurigkeit von so etwas wie einer (dunklen?) bergenden und tröstenden Seite Gottes umfassen wird.³¹³ – Deshalb kann sie in Entsprechung zu ihrer Vorstellung von Gottes Vielfalt als ein Kaleidoskop (vgl. *Lebensmetapher Kl. 5 [11,8]*) auch die Offenbarungsrede Gottes am Dornbusch verstehen, der gemäß sich Gott immer unterschiedlich zeigen kann.

Die personalen Symbole machen auf sie offensichtlich mittlerweile einen zu begrenzten Eindruck, wie aus ihrer Begründung zur Ablehnung

³¹² Vgl. Gottesmetapher Kl. 4 (10,8) und Lebensmetapher Kl. 5 (11,8).

³¹³ Schon zuerst in der Gottesmetapher Kl. 1 (7,8) und öfter.

des ‚Vaters im Himmel‘ zu erfahren ist.³¹⁴ Vielleicht hat sie aber auch aus anderen Gründen keinen Bezug zu diesen Symbolen finden können.³¹⁵ Wahrscheinlich haben diese, was den elterlichen Einfluss betrifft, aber auch nie eine besondere Relevanz erlangt. Schließlich lässt sie diese Figuren auch für beide Eltern auf Distanz; – und in Glaubensdingen sei sie ja (und auch ihr Bruder, wie hier zu erkennen ist) mit ihrem Vater einer Meinung. (vgl. *Klappfigur*, s. o.)

Was die ‚Quelle des Lebens‘ anbelangt, so hat der dahinter stehende Gedanke, den ihr I schöpfungstheologisch erläutert, für sie in den zurückliegenden Untersuchungen nie sichtbare Bedeutung erlangt. Bei Tamar war nie eine Argumentation ihres Glaubens oder eine Plausibilisierung Gottes zu erkennen, wo so etwas wie Schöpfung, Ursprung der Welt oder evolutionäre Ideen eine Rolle gespielt hätten. Ihre Religiosität hat sie kaum aufgrund solcher allgemeinen Strukturen oder Einsichten verdeutlicht, sondern viel stärker in Beziehungskategorien. – Dennoch erscheint ihr der Input von I offenbar plausibel, schließlich ist es auch bei der Quelle denkbar, stärker beziehungsmäßig anzuknüpfen. Vielleicht hat sie dieser Impuls spontan inspiriert, für ihre Eltern die ‚Quelle des Lebens‘ näher heranzustellen.

Im Blick auf ihre bisherige religiöse Entwicklung, stellt sich für sie trotz aller Unterschiedlichkeit der Facetten Gottes ein übergreifendes Thema heraus: die Geborgenheit bei Gott. Sie vergleicht sie mit einem geschützten und schützenden ‚Raum‘, den sie früher als ‚Wohnung‘³¹⁶ dargestellt hat und jetzt als ‚Haus‘ bezeichnet. – Damit hat sich dieser Raum für sie inzwischen erweitert,³¹⁷ auch in funktionaler Hinsicht: Die ‚Deckel‘ an den Schachteln verweisen jetzt auf die Möglichkeit, heraustreten zu können. Vielleicht hat sie deshalb die Gegenstände ihrer aktuellen Lebensmetapher nicht mehr in die Dose gelegt, sondern vor sie ausgebreitet. – Be-

314 Bereits ab Kl. 3 (Gottesmetapher [9,7]) löst sie sich von ihrer personalen Metapher (Jesus), und schon in Kl. 4 (Gottesmetapher [10,8]) erscheinen ihr ihre eigenen personalen Darstellungen naiv und sie muss darüber lachen.

Interessant erscheint mir aber aktuell ihr Verhalten zu der traurigen Figur: Offensichtlich hat sie diese erst dem ‚Vater im Himmel‘ zugewandt, wie I auch im Forschungsprotokoll bestätigt. Vielleicht hat dieses Symbol im Affekt doch schon oder wieder einmal für sie Bedeutung erlangt.

315 In Kl. 4 (Gottesmetapher [10,8]) erscheint ihr der Glauben an ‚Mutter Natur‘, wie ihn der Freund ihres Bruders vertreten hat, letztlich suspekt.

316 Vgl. die Gottes- und Lebensmetaphern Kl. 3–5 und thematisch schon eher.

317 M. E. begann dieser Aufbruch mit der Gottesmetapher in Kl. 5 (11,8).

deutet das für Tamar, stärker als bislang, Gottes Wirken auch außerhalb ihres ‚Raumes‘ zu erfahren, in den Beziehungen der Menschen und ihrem weltgestaltenden Handeln?

Bilanz

Offenes, situationsorientiertes Gottesverständnis. Tamars erste *Gottesmetaphern* (Kl. 1 [7,8] und Kl. 2 [8,7]) zeigen personale Darstellungen. Aber nicht in Form irgendeines Männchens, sondern sie identifiziert ‚Gott‘ mit dem Wirken der Person Jesu. Der Verdacht auf bloßen Anthropomorphismus wird dadurch weitgehend entkräftet, dass sie ihre Gottesvorstellung schon ganz am Anfang bewusst nicht auf dieses eine Bild festlegen möchte. Insofern hält sie sich ihre Vorstellung offen.

Trotz oder gerade wegen ihrer Offenheit und des Bezugs auf Jesus vermag sie verallgemeinerbare Strukturen von ‚Gottes Wirken‘ (etwa im oder durch Menschen) bis einschließlich in Klasse 4 noch kaum zu reflektieren: Jeder Mensch glaubt irgendwas. Aber es gelingt ihr bis dahin nicht, mit einer anderen Glaubens- oder Weltanschauung in Dialog zu treten oder die eigenen Handlungsmöglichkeiten der Menschen auszuloten. (vgl. deutlich in *Gottesmetapher* Kl. 4 [10,8]) – Tamars anfängliche systematische Unterspanntheit (im Vergleich zu ihrer Gottesbeziehung, s. u.) scheint mir einerseits ein Grund dafür zu sein, dass für sie theologische Probleme (wie die Theodizee oder die Aneignung göttlicher Gegenwart) entweder erst gar nicht relevant werden,³¹⁸ oder sie diese eher situationsorientiert – dadurch aber letztlich doch ganz ausgewogen – betrachtet³¹⁹ und diese im Endeffekt auf der Ebene ihrer Erfahrungen und Beziehungen bearbeitet.³²⁰

Andererseits bleiben so auch Fragen (wie das Wozu des eigenen Lebens) einfach resonanz- und antwortlos bei ihr stehen,³²¹ und sie kann auch nicht verhindern, dass das Theodizeeproblem in Klasse 4 plötzlich doch bei ihr auftaucht. (vgl. ebd.) Die Gefahr allerdings, aufgrund ihrer systematischen ‚Lockerheit‘ einfach (ohne eigene Haltung) in einem vorgegebenen Glau-

318 In der Gottesmetapher Kl. 2 (8,7) bleibt das Theodizeeproblem völlig resonanzlos.

319 Vgl. Gottesmetapher Kl. 3 (9,7): Der Mensch, der will, dass Gott kommt, geht einfach in die Kirche, lässt sich taufen und besucht die Christenlehre und dann kommt Gott schon von selber.

320 Als das Theodizeeproblem in der Lebenswelt Kl. 4 (10,8) auftaucht, findet sie den Weg ins Klagegebet und erzählt ein Beispiel von ihrer Cousine, das das Problem indirekt bei der Wurzel erfasst.

321 Vgl. Lebenswelt Kl. 4 (10,8).

benssystem ‚mitzuschwingen‘, sehe ich bei ihr wiederum nicht gegeben. Dafür zeigt sie teilweise ein zu pragmatisches und selbstbewusstes Auftreten.

Lebendige Gottesbeziehung – wie eine Wohnung. Im Vergleich zu Tamars inhaltlicher Strukturierung, besonders in den ersten vier Jahren der Untersuchung, ist bei dem Mädchen von Beginn an bis zum letzten Gespräch eine ausgewogene und lebendige Beziehung zu Gott festzustellen. In dieser erlebt sie sowohl seine Gegenwart in hellen, schönen, freudigen Momenten wie in dunklen und traurigen Gefühlslagen, die manchmal sogar anklagend, wütend und Furcht erregend sein können.³²² Sie erfährt aber ebenso seine Abwesenheit, wenn sie Gott vergisst oder einsam ist und sich von ihm verlassen fühlt. (vgl. *Gottesmetapher Kl. 4 [9,7]*) Wenn Tamar das auch nie explizit reflektiert, so ist das doch letztlich Ausdruck ihres dynamischen Gottesverhältnisses.

Tamars beziehungsorientiertes Gotteskonzept findet in der 3. und 4. Klasse seinen Ausdruck in einer Wohnung.³²³ Mit dieser Metapher beschreibt sie eine Art ‚gegenseitige In-Existenz‘ als Zeichen inniger Verbundenheit (Gott wohnt bei bzw. in ihr und sie bei bzw. in Gott als Wohnung)³²⁴. In Klasse 4 spricht sie selbst von einem ‚Raum‘ und reduziert ihre Darstellung auf das Wesentliche, womit sie ihre umfassende Geborgenheit bei Gott zum Ausdruck bringen möchte. In beiden Metaphern scheint das Bett auf eine besondere Gottesnähe in diesem Raum hinzuweisen. Darin liegt m. E. der stärker passive Charakter dieser Geborgenheitsempfindung, der für sie vor allem Geliebt-, Umfängen- und Geschützt-Werden bedeutet. (vgl. besonders *Gottesmetapher Kl. 4 [10,8]*)

An dieser Stelle bilden die inhaltlichen und beziehungsorientierten Aspekte ein Gotteskonzept, mit dem sie noch überwiegend bei sich bleibt, in ihrer Gottes-Wohnung, über die sie sich kaum hinaus bewegt.

322 Anklagend vgl. Lebenswelt Kl. 4 (10,8); in Wut und Traurigkeit vgl. Gottesmetapher Kl. 4 (10,8); unheimlich in Gottesmetapher Kl. 3 (9,7); vgl. auch die Positionierung zu Gottessymbolen und Affektlagen (Kl. 7 [13]).

323 Vgl. Gottesmetapher Kl. 3 (9,7) und Kl. 4 (10,8). – Die Wohn-Metapher klingt genau genommen bereits in der Gottesmetapher Kl. 2 (8,7) an, wo ‚der Herr Jesus‘ in den Herzen der Menschen wohne.

324 Vgl. die gegenseitige In-Existenz im johannäischen Schriftkorpus, z.B. Joh. 15,5 (Weinstock und Reben).

Aufbruch – aus dem Raum heraustreten. Mit der *Lebensmetapher Kl. 5 (11,8)* ist ein Aufbrechen dieses Konzeptes zu beobachten. Während sich die äußere Gestalt der Wohnung in ihrer Darstellung auflöst, verschwindet jedoch nicht der Charakter der Geborgenheit, sondern dieser wird wie in einzelne Schachteln aufgenommen. Als neues Symbol gewinnt das Kaleidoskop an Bedeutung. Es steht für die an reflexiven Einsichten und Facetten gewinnende Gottesvorstellung, mit der sie erstmals dessen Horizont in Richtung ihres Daseins für Andere erweitern kann.³²⁵ Damit legen sich ihr jetzt auch Antworten auf die Frage nach dem Wozu ihres Leben nahe. – Gottes wie ihre eigene Weltwirksamkeit scheinen ihr jetzt plausibler und wichtig. Für ihren Aufbruch schenkt er ihr sowohl Kraft und Mut als weiterhin die nötige Geborgenheit. (vgl. *Fragebogen ebd.*) Mit der Vorstellung eines frei handelnden Menschen, der aber im Letzten von einem selbst mitleidenden Gott abhängig bleibt, dürfte für sie das Theodizeeproblem jetzt auch stärker systematisch zu bewältigen sein.

In ihrer Rückschau am Ende der Untersuchung stellt sie selbst die Geborgenheit bei Gott als ihr religiöses Lebensthema heraus, allerdings nicht, ohne auch einen Hinweis darauf zu geben, dass sie aus den ‚Schachteln‘ wie aus dem Bett ihres Zimmers aufstehen und aus dem Raum heraustreten kann und sich trotzdem in allen Lebenslagen geborgen weiß. Dabei sind für Tamar die personalen Symbole in den Hintergrund getreten. (vgl. *Positionierung zu Gottessymbolen und Affektlagen Kl. 7 [13]*)

Pfarrhaus und religiöse, aber unaufdringliche Erziehung. Ein Blick in Tamars Lebenswelt möchte eine sozialisatorische Perspektive eröffnen und somit nach Hintergründen fragen, vor denen sich ihr Gotteskonzept wie oben beschrieben entwickeln konnte.

Wenn man den Pfarrberuf und den einer Religionslehrerin nicht per se als ein Kriterium für Tamars religiöse Entwicklung annehmen kann, dann muss gefragt werden, welcher besondere Einfluss aus der Beziehung zwischen ihr und Vater und Mutter hervorgeht. – Die direkten Auskünfte ihrer Eltern zur religiösen Erziehung zeigen, dass sie hier nicht nur auf die Weitergabe von Wissen, sondern vor allem auch darauf Wert legen, ihren Glauben ins Leben umzusetzen und ihre Anschauung zu kommunizieren. Dabei wollen sie eine selbstständige Urteilsbildung fördern.

325 Zwar war Gott für sie schon in Kl. 1 immer wieder verschieden, doch jetzt bekommt diese Einsicht offenbar praktische Relevanz. – Vgl. auch ihre vermeinte Wirkung auf Andere in Klappfigur Kl. 7 (13).

Dieses Programm findet bei Tamar dahingehend Resonanz, dass sie schon relativ frühzeitig in der Lage ist, über das Gegenständliche (etwa der Person Jesu, Kreuz) hinaus eine symbolhafte offene Vorstellung und vor allem den Beziehungsaspekt ihres Gotteskonzeptes zu entwickeln. (s.o.) Es bleibt hier im Einzelnen unklar, welche Rolle dabei ihre Eltern tatsächlich spielten. Es ist aber anzunehmen, dass sie neben der gemeindlichen Sozialisation (Tamar spricht von Taufe, Kirchgang und Christenlehre)³²⁶ ein wichtiges familiales Moment bildeten, durch das die institutionell und liturgisch vermittelten Glaubensformen und -inhalte immer wieder zu einer gelebten Entsprechung bzw. Alternative in Beziehung gesetzt wurden. Deshalb vielleicht begegnet sie bestimmten theologischen Fragen weniger mit dogmatischen oder systematisierenden Überlegungen, sondern mit einer gewissen Lebensrelevanz und oft auch -pragmatik. Religiöse Fragen wurden ihr wahrscheinlich auch kaum als normative oder zu durchdringende Lehrfragen vermittelt. Daher möglicherweise kann sich bei ihr eine Vielfalt von Gottes Ansichten (s.o.) und Lebenswegen, respektive Lebensmöglichkeiten, ausbilden. (vgl. *Lebenswege Kl. 3 [9/9,1]*)

Kirche und Elternhaus scheinen so getrennt wie aufeinander bezogen zu sein. (vgl. *Lebenswelt Kl. 2 [8,1]*) Dass Tamar faktisch nie einen direkten (oder gar direktiven) religiösen Einfluss ihrer Eltern auch nur erwähnt (etwa eine positionierte Meinung oder eine bestimmte so installierte Handlung), könnte m.E. auf eine sehr behutsame religiöse Erziehung hinweisen. – Mögliche gegenteilige Hinweise³²⁷ können an dieser Stelle unterschiedlich stark (und vielleicht nur angemessen nach eingehenderem Kontakt mit dem Kind und seiner Familie) gewichtet werden. – Die vorliegenden Dokumente zeigen mir in erster Linie, dass dem Mädchen seine religiöse Erziehung nicht als etwas Besonderes (möglicherweise Aufgesetztes) erscheint, sondern, dass diese selbstverständlich in ihr Leben integriert ist, – auch wenn sie sich durchaus in einer Welt von Konfessionslosen wahrnimmt!³²⁸ Vielleicht liegt es auch an dieser im eigentlichen Sinne unaufdringlichen (sich zurücknehmenden?) familialen Religiosität,³²⁹ dass

326 Vgl. Gottesmetapher Kl. 3 (9,7). Es ist davon auszugehen, dass sie zudem ihren Vater als außergewöhnlich liturgisch präsent erlebt.

327 Ausnahmen bilden eventuell die Schilderung des Abendgebets (vgl. Gottesmetapher Kl. 3 [9,7]), die Erwähnung des vermeinten Stolzes ihres Vaters auf die einhellige Meinung im Glauben (vgl. Klappfigur Kl. 7 [13]) und ihre Positionierung der Gottessymbole für die Eltern (ebd.); ferner die Angaben in den Fragebögen.

328 Vgl. erstmals deutlich in Gottesmetapher Kl. 3 (9,7).

329 Das mag bei den Berufen der Eltern erstaunen, aber Tamar erwähnt diese nicht ein Mal, sie spielen für sie offensichtlich keine argumentative oder repräsentative Rolle,

sie ihre Anschauung nach außen zwar vertreten und durchaus verteidigen kann, anfangs aber nicht in den Dialog bringt oder sich selbst – im frommen Bilde gesprochen – nicht als ‚Salz‘ wahrnimmt, durch das Gott in der Welt wirkt.

Zunehmende Freisetzung, Abgrenzung und Schaffen eigener Räume. Für die Ausbildung von Tamars religiöser Einstellung und Praxis sehe ich neben dieser Grundkonstellation kirchlicher und häuslicher Religiosität noch weitere Faktoren hinzutreten. – Dass das Mädchen ab der 3. Klasse beginnt, sich familial abzugrenzen und sich auch in Bezug auf Gott innere Räume zu schaffen, wird meiner Ansicht nach wesentlich durch ihre äußeren Umstände befördert: Die Geburt ihres Bruders, als sie neun Jahre alt ist (Beginn Kl. 3) und ihr Schulwechsel als Zehnjährige (Beginn Kl. 4) sind Situationen, in denen sich ihre äußeren Lebensstrukturen einschneidend verändern. (vgl. *Lebenswelt Kl. 3* [9,4] und beide Untersuchungen aus *Kl. 4* [10,8]) Zum einen wird das Mädchen aus verlässlichen Strukturen freigesetzt (z. B. Verlust der Freunde; Mutter hat weniger Zeit), und zum anderen treten neue, massivere Strukturen hinzu (z. B. Zensuren; vermutlich Hilfe im Haushalt). Das plausibilisiert m. E. sowohl die lebensweltliche als auch die religiöse Ausbildung von neuen Raumverhältnissen, in denen sie ihre Eigenständigkeit entfalten und das Gefühl unbedingter Geborgenheit und Annahme wahrnehmen kann. (s. o.) Das wird ihr zu einer wichtigen Ressource, auch und gerade wenn sie merkt, (schneller als gewollt) die Kontrolle über sich zu verlieren und ‚auszurasten‘ oder aktiver zu werden und sich selbst zu beschäftigen. (vgl. *Gottesmetapher Kl. 4* [10,8])

Dabei helfen ihr sicherlich auch ihre schon frühzeitig erworbene Gebetspraxis und auch ihr kommunikativer – wenn auch von anderen zum Teil als selbstdarstellerisch wahrgenommen – Charakter, durch den sie schnell (wieder) Freunde findet, eigene Probleme fokussieren und über sie reden kann.³³⁰ – Nicht zu unterschätzen ist, denke ich, auch die Motivation, die sie beim Reiten und später im Gesang erfährt. Beides stellt für sie eben-

wiewohl sie sonst keinen Hehl aus ihrem Glauben macht! (vgl. *Gottesmetapher Kl. 3* [9,7] und auch ihre Reaktion auf die Frage von I als ‚Pastorentochter‘ am Ende der *Lebensmetapher Kl. 4* [10,8]).

- 330 Wobei ihre Impulsivität und Schlagfertigkeit vermutlich auch die Meinungsverschiedenheiten zwischen ihr und ihrem großen Bruder als auch zu ihrer (möglicherweise ähnlich reagierenden) Mutter mit anfacht. – Das andeutungsweise ambivalente Verhältnis zu ihr resultiert m. E. nicht nur aus dem eventuell zu frühen *Entzug* ihrer ungeteilten Aufmerksamkeit (durch Beruf und wachsende Familie; vgl. *Gottesmetapher Kl. 4* [10,8]), sondern vermutlich gleichzeitig auch aus dem stärkeren alltäglichen

so stabile Strukturen wie gleichzeitig Räume zur individuellen Entfaltung dar. (vgl. *Positionierung Kl. 7* [13])

Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten ist der Aufbruch ab Klasse 5 sowohl als eine Fortsetzung und doch auch als eine Transformation in ihrer Biographie anzusehen. Kontinuität zeigt weiterhin ihr relativ stabiles Beziehungsgeflecht, in das nach wie vor die Pferde und ihre Freundschaften eingebunden sind – und damit letztlich auch Gott; doch auch ihre Familie sieht sie trotz aller Veränderungen als tragend an. (vgl. *Positionierung Kl. 7* [13])

Doch bei allem, was bleibt, hat sich ihre Selbstwahrnehmung deutlich gewandelt. Sie sieht – noch nicht einmal zwölfjährig – bereits ihre Kindheit hinter sich und antizipiert bereits eine Erwachsenenperspektive, obwohl sie sich teilweise noch als Kind fühlt. Vielleicht erleichtern ihr die sicheren und offenen Räume ihrer Lebenswelt und ihre Gottesbeziehung diesen inneren Aufbruch aus dem Nest ihres Kindseins, in dem sie vielleicht schon seit einiger Zeit nicht mehr genügend Platz fand. Sie beginnt jetzt, sich als Subjekt – wie auch Gottes Wirksamkeitsbereich (s. o.) – vor einem weiteren Horizont wahrzunehmen. (vgl. *Lebensmetapher Kl. 5* [11,8])

Biographischer Nachtrag

Die Familie ist mit Beginn von Tamars 10. Schuljahr ins (deutschsprachige) Ausland verzogen. Eine Kontaktaufnahme über den Vater gestaltete sich schwierig. Ein weiterer Austausch kam letztlich nicht zustande. Was von Seiten des Vaters bzw. der Familie im Wege stand, bleibt ungewiss.

Eine kompakte schematische Darstellung (im Rahmen des Modells von Struktur und Freiheit) sowie eine typologisierende Beurteilung zu diesem und den anderen Kindern finden sich zum Zwecke einer systematischen Zusammenschau im Kapitel III.1.

Bezug zur Mutter, die – im Vergleich zum Vater – auch wesentlich mehr (ambivalente) Situationen mit der Tochter überspannen muss.



Thaddäus

Biographische Vorinformationen

Thaddäus wächst in einer konfessionslosen Familie auf. Seine Mutter ist im Kosmetikbereich beschäftigt. Sie ist teilzeitweise als Ausbilderin in einer Schule tätig, später arbeitet sie selbstständig. Der Vater ist Ingenieur. Er erkrankt während der Untersuchung schwer, genest aber den Umständen entsprechend wieder. Der Junge hat noch eine vier Jahre ältere, geistig behinderte Schwester, die aber eine Behindertenschule besuchen kann.

Die Familie wohnt zuerst in der Stadt und zieht dann – nach einem Hausbau – in ein neues Wohngebiet am Stadtrand. Zum Haushalt gehören auch noch eine Katze, Fische und später ein Hund.

Thaddäus kommt erst in der 2. Klasse (2. Halbjahr) zum Sample der nicht-staatlichen Schule. Aufgrund seiner Leistungen wird er stärker in die höhere Klassenstufe integriert (damals Verband der Klassen 1–2 und 3–4). An dieser Schule erhält er auch Religionsunterricht bis in Klasse 4.

Der Junge zeichnet sich dadurch aus, dass er im Laufe der Zeit, die er begleitet wird, zunehmende soziale und kommunikative Kompetenzen zeigt.

Klasse 2

Gottesmetapher (8,11)

(Dieses Interview wurde versuchsweise von Studierenden durchgeführt und bleibt an vielen Stellen ungenügend.)

Thaddäus baut aus Ton und Schrauben eine kleine Figur, auf deren Leib ein grünes Blatt klebt und dessen Arme nach oben zeigen. Die Augen und der Mund dieser Gestalt sind aus gelber und roter Knete und auffällig groß.

„Ja also, das sollen die Arme sein – das soll der Kopf sein – das sollte eigentlich ... eine Jacke sein, öh, was zum Anziehen und das sind die Beine. Das aus Ton, das ist der Körper.“

I findet, es sehe wie ein Mensch aus, obwohl Gott für I eigentlich nicht so sei, – aber für den Jungen sei es eine Person?! – „Mmh. (bejahend)“ (Was er ‚konkret‘ habe darstellen wollen? Es habe so einen großen Mund, sei das nicht unheimlich für ihn?!) „Jaa, nee, unheimlich soll’s nicht sein, aber ...“ (Ein bisschen gruselig, oder?!) „Nja, ein bisschen ..., mmh.“ – „Eigentlich, ein bisschen

gruselig und aber eigentlich auch echt schön.“ (Könne er es noch konkreter sagen?) „Öäh ... (lange Pause). Nee, ich glaube nicht, dass ich [es] noch konkreter sagen [kann].“

I fragt weiter, ob Gott für ihn eine Person oder etwas viel Größeres, Weiteres sei, das man gar nicht so benennen könne. – „Ja, was Größeres ... und Weiteres und ... der anderen Leuten auch hilft.“ (Wodurch?) „Na ..., dass Menschen nicht sterben.“

Eigentlich könne sich Thaddäus nicht so richtig vorstellen, was es sein soll, es sei „so halb Mensch und so halb Monster“. Dass er für die Gliedmaßen Nägel und Schrauben anstelle von Ton verwendet habe, das habe keine Bedeutung.

Ob es eine Situation in seinem Leben gebe, wo er an Gott denke, wo er ihm eingefallen sei, fragt I. – „(überlegt erst) ... Ne, im Moment noch nicht.“

Thaddäus' Gottesmetapher wirkt auffällig anthropomorph. Dennoch kann ich den unheimlichen oder gar gruseligen Eindruck von I nicht teilen. Ganz im Gegenteil empfinde ich es beim Betrachten des Fotos als eher freundliche Gestalt mit grüßender Geste. Augen und Mund ähneln denen einer Comicfigur. (Man stelle sich noch eine Sprechblase mit einem flotten Spruch dazu vor.) Das Blatt auf dem Leib gibt diesem Männchen trotz der Metallbauteile etwas Natürliches.

Der Junge wollte seine Figur bewusst einkleiden („was zum Anziehen“), was durchaus auf eine menschengestaltige Vorstellung schließen ließe. Trotz der auffälligen Ablehnung von I bejaht Thaddäus die Personenhaftigkeit seiner Darstellung. Aber den eher negativen Eindruck von I kann auch er nur bedingt teilen. Thaddäus hat auch etwas ‚echt Schönes‘ assoziiert. – Möglicherweise ist es, als I weiterfragt, der starke Impuls, der den Jungen dazu bewegt, auch von etwas Größerem, Weiterem zu sprechen. Ahnt er so etwas wie die Transzendenz seiner Gottesmetapher? Oder meint diese Erkenntnis erst einmal nur, dass Gott in seiner Vorstellung nicht an die Menschengestalt gebunden sein muss, sondern diese wie ein ‚Monster‘ transformieren kann?

Auf jeden Fall lässt sich die Vorstellung des Jungen nicht einfach auf den Nachbau eines Menschen festlegen. Er muss sich über etwas rein Menschliches hinaus etwas gedacht bzw. etwas empfunden haben. Das zeigt auch die Funktion seines Gottes, den Menschen gegen das Sterben zu helfen. Das kann doch – abgesehen vom medizinischen Aspekt, der hier vermutlich nicht gemeint ist – nur ein Wesen, dessen Eigenschaften über rein menschliche, wie die Sterblichkeit, hinausreichen.

Eine Beziehung zu diesem Gott, gar eine über den Tod hinaus helfende, ist bei Thaddäus in diesem Interview nicht festzustellen. – Interessant, weil auf eine eigene mögliche Entwicklung verweisend, ist allerdings seine eingeschränkte Ablehnung anzusehen: ‚im Moment noch nicht‘.

Klasse 3

Lebenswelt (9,5)

(Hier existiert nur ein Bild.)

Thaddäus zeichnet mit Bleistift und Lineal ein Stück Schrankwand. Darin stehen rechts offensichtlich Automodelle, und links liegen Spiele: darunter ein LEGO-Baukasten und zwei mit den Aufschriften „PIMPLINE (?)“ sowie „STATRÄK“ [sic].

Vermutlich hat Thaddäus einen Ausschnitt aus seinem Kinderzimmer zu Papier gebracht. Mit Lineal hat er fein säuberlich vorgezeichnet. Seine Interessen liegen, dem Dargestellten nach zu urteilen, eher bei Technischem und möglicherweise Computerspielen.

Menschen hat der Junge nicht einbezogen. – Vielleicht ist sein Zimmer ein Bereich seiner Lebenswelt, der ihm gerade deshalb so wichtig ist, weil er da ganz für sich sein kann. – Vielleicht aber blendet er auch andere Bereiche, etwa seine Familie, (bewusst oder unbewusst?) aus.

Gottesmetapher (9,11)

Die Collage zeigt auf einer Unterlage aus Pappe ein Art Leiterplatte, auf die Thaddäus mit Knete noch so etwas wie eine Anschlussbuchse klebt, dazu Batterien, einen Schlüssel, einen Korken, Dosen aus Kinderüberraschungseiern und einen gebogenen Rohrfitting. – Das alles ist durch Kabel miteinander verdrahtet.

Er beginnt bei dem Rohrstück und sagt: „Also das ist, äh, ein Auge von Gott, der auf uns niederguckt und damit er sieht, was wir machen. [...] Und wenn er eben mitkriegt, dass wir irgendwie böse sind oder so, dann ähm ..., dann macht er eben Gewitter oder so was. Und dafür sind die Batterien oder die Steckdose.“ Dann ziehe er den Schlüssel raus und dann gehe es los, dann gucke er und höre und habe uns auch etwas zu sagen. „Und wenns funkt, also das sind denn die Blitze, die wir in der Nacht sehen.“

(Ob er denke, dass wir eine Strafe von Gott bekommen, wenn wir böse sind, etwa in Form des Gewitters?) – „Mmh (bejahend). [...] ... (überlegt) Wenn man jetzt zum Beispiel den andern umbringt, was man nicht hofft eigentlich, – dass er, dass er denn dafür zuständig ist, dass er denjenigen, der den anderen umgebracht hat, lebenslänglich hinter Gitter bringt.“ – Ob er sich also denke, dass Gott irgendwie in der Welt handle, beantwortet Thaddäus nur mit ‚mmh‘. Er denkt sich auch nicht, dass da eine große Hand von oben komme und jemanden ins Gefängnis steckt. – (Also wie Gott das mache? Wie könnte das passieren?) – „Dass, wenn das zum Beispiel ein Christ ist, wenn die irgend was Schlimmes machen, dann gehen sie ja auch in die Kirche und sagen: ‚Entschuldigung, Gott, das wollte ich nicht!‘ und beten denn halt zu ihm. – Und wenn das jetzt zum Beispiel ein Christ ist, der einen umbringt, und er aber trotzdem nicht zu Gott geht,

denn sagt er zu ihm, [...] dass er ihm noch einmal verzeihen kann und wenn er das noch mal macht, dass er denn halt irgend 'ne schlimme Strafe kriegt."

Die Frage, ob das der Mensch mit den Ohren höre, beantwortet der Junge prompt und nur mit den Worten: „innere Stimme“, ohne dass diese Wendung hier im Gespräch je eingebracht wurde. – (Ob er denn nur zu Christen spreche?) – „Ähm, mmh na ja, [...] also Christen verzeiht er mehr, weil die eben an ihn glauben. – Und so wie ich, ich bin ja kein Christe [sic], und der sagt zu uns vielleicht: ‚So, du machst jetzt dies und das, Strafarbeit, und äh vielleicht verzeih ich dir noch einmal‘ und äh bei den Christen sagt er dann ja halt: ‚Wenn du das noch mal machst, dann könnt es etwas schlimmer ausgehen.“

(Was denn ‚an Gott glauben‘ für ihn bedeute? Gott beweisen können?) – Thaddäus überlegt angestrengt: „Dass man weiß, dass wenn man an Gott glaubt, ähm, dass da oben wer ist, der auf einen aufpasst [...], wenn man jetzt zum Beispiel in Gefahr ist, dass Gott einem dann hilft also.“ (Das sei so ein Gefühl? Dass man vertraut, dass jemand da ist, auch hier im Zimmer?) – „Mmh, ja.“ – (Ob das für ihn eine tröstliche oder eher abartige Vorstellung ist, so etwas zu glauben?) – „Also ... (überlegt) ist unterschiedlich. Ich mein, es ist o.k. wenn man an Gott glaubt. – Also ich glaub zum Beispiel nicht an ihn, und [...] wenn man nicht an Gott glaubt, sagt man auch: ‚Oh, ihr seid Christen, ha ha, da lach ich jetzt aber, weils den gar nicht gibt!‘, und da haben die Christen vielleicht eine ganz andere Einstellung.“

(Ob er sich auch vorstellen könnte, dieses tröstliche Gefühl zu haben, dass da jemand ist, der zuhört?) „Mmh (bejahend).“ (Ob er sich manchmal mit dieser inneren Stimme unterhalten würde, wenn er das Gefühl habe, es sei nicht richtig, was er jetzt gemacht habe?) – „(zögerlich) Ja. [...] Ja also, ich hab zum Beispiel ein Kuscheltier. Das hab ich schon im Prinzip seit, von Geburt an. Und mit dem erzähl ich dann halt auch manchmal.“

Nach einer Einführung zur Positionierung sagt Thaddäus: „(überlegt) Also an diesem Morgen hab ich mich gefühlt, als wär ich ganz weit weg von ihm. Heute Morgen, da bin ich irgendwie mit dem falschen Fuß aufgestanden.“ Er habe blöd gelegen, seine Hand und der Fuß haben wehgetan. Er stellt sein Männchen auf den Fußboden. – (Und was würde er sich wünschen?) – „Äh, dass ich eigentlich ziemlich dicht dranne wär. Also nicht so weit weg wie heute früh, sondern eben ziemlich dicht dranne.“ Er schiebt die Figur sehr dicht ran. – (Ob er sich auch wünschte, diese Nähe zu spüren und mit Gott zu reden wie mit einem Gesprächspartner?) – „Äh, ja das ist ja eben genau das wie mit meinem Kuscheltier halt.“ Daraufhin erzählt er, wie er sich abends im Bett mit seinem ‚total zerfetzten‘ Kuscheltier unterhält: „Heute war der Tag total blöd‘ oder ‚ich fühl ich mich halt nicht besonders: Was kann ich denn da machen?“ – I meint, das mache sie genauso, wenn sie abends im Bett bete.

Erinnern kann er sich nicht mehr so richtig an seine letzte Metapher. Als I ihm das Foto zeigt und fragt, was er sich damals dachte, meint er: „Also, dass er damals halt für mich wie 'ne Figur war. Und dass er jetzt eben [...] elektronisch ist, also dass er moderner geworden ist.“ (Warum das wohl so sei?) – „Also damals hab ich mich mehr für Mittelalter und so was interessiert. Und jetzt interessier ich mich mehr so für Autos oder Elektronik, für irgendwas, was elektrisch ist. – Also mein Vater ist von Beruf ja Elektriker und dadurch mag ich das eben so.“

Ein Titel für seine Gestaltung heißt „Elektronischer Gott“ oder ‚Gott ist ...‘, „wie ein Motor, wie eine Kamera“.

Thaddäus gestaltet als Vergleich für Gott nichts Figürliches mehr, sondern eine kompliziert aufgebaute Schaltung. Was auf den ersten Blick wild verdrahtet aussieht, hat beim genaueren Betrachten und Zuhören alles seine gedachte Funktion. Diese besteht insgesamt darin, dass der Junge sich Gott als einen vorstellt, der offensichtlich vom Himmel aus genau beobachtet, was auf der Erde geschieht, um die bösen Taten der Menschen mit Gewitterblitzen zu bestrafen. – Eine fast schon antike (sicherlich kulturell vermittelte) Vorstellung verknüpft mit einem unmittelbaren Tun-Ergehens-Zusammenhang.

Im Nachgang dieses Gedankens wird jedoch deutlich, dass Thaddäus nicht einfach nur einen elektronischen Blitzeschleuderer vor Augen hat. Implizit geht er nämlich davon aus, dass Gott auch vermittelt Menschen handelt (man denkt hier etwa an die Organe eines Rechtsstaates).

Um noch mehr über das Handeln Gottes zu erzählen, versetzt sich der Junge von sich aus in einen gläubigen Menschen. Denn hier vermutet er offensichtlich einen engeren Kontakt zwischen Gott und diesen Menschen. – Von dieser Warte aus beschreibt er einen langmütigeren, auch verzeihenden Gott, der aber letztlich noch immer das Tun der Menschen zu ahnden hat. – Den Verkehr mit diesem Gott beschreibt er als Kirchgang eines Christen mit einer Art Bußgebet. Gottes Antworten ist für Thaddäus mit innerlicher Wahrnehmung verbunden. Glauben ist für ihn aber auch die Gewissheit, auf die helfende Gegenwart Gottes zu vertrauen. Er erkennt sogar prinzipielle und gefühlsmäßige Parallelen zwischen einem kommunikativen Gottesverhältnis und seiner eigenen Beziehung zu dem Kuscheltier. Nicht so sehr die körperliche Nähe steht hier im Vordergrund, als vielmehr, dass er abends mit ihm spricht. Damit lässt sich letzteres als eine Art Übergangsobjekt betrachten, mit Hilfe dessen er seine Lebenssituation insofern zu transzendieren vermag, als er sie bilanzierend reflektiert (was war heute gut/schlecht? wie hab ich mich gefühlt?) und Möglichkeitsräume auslotet (‘was kann ich denn da machen?’).³³¹

Wenn der Junge von sich sagt, er glaube nicht an Gott, dann distanziert er sich m. E. in erster Linie im institutionellen Sinne (‘ich bin ja kein Christ’). Dennoch akzeptiert er diese Einstellung. Er stellt sich sogar billigend hinter sie, obwohl er weiß, wie man sich in seiner Umgebung auch darüber lustig macht.

331 Vgl. in dieser Arbeit Kapitel I.1.1.3.b (*Objektbeziehungstheorien und Gottesrepräsentanz ...*).

Wenn er in der ersten Positionierung auch seine (durch die aktuelle Situation noch vergrößerte) Distanz zu Gott zeigt, wird bei der zweiten – gewünschten – Position deutlich, dass er seinen momentanen Abstand gern überwinden würde, um dem Gott, den er sich vorstellt, näher zu sein. Bemerkenswert finde ich, dass er im gesamten Gespräch nach Vergleichen sucht, die es ihm ermöglichen, sich trotz seines Abstandes in eine engere Beziehung mit diesem Gott hineinzusetzen (indem er aus der Sicht eines Christenmenschen spricht und das Verhältnis zu seinem Kuscheltier analogisiert).

Thaddäus reflektiert auch zum Teil ziemlich genau, dass seine Vorstellung von Gott etwas mit seinen Interessen zu tun haben muss, die ‚moderner‘ geworden seien. Seine erster Gottesvergleich erscheint demgegenüber eher mittelalterlich, obwohl dieser damals gar nicht unbedingt einen solchen Eindruck machte. – Der Junge denkt aber auch an seinen Vater und dessen Beruf, den er per se als den Grund dafür ansieht, dass seine Interessen nun auch eher beim Technisch-Elektronischen liegen. Offensichtlich identifiziert sich der fast Zehnjährige hier stärker mit seinem Papa (und weniger mit seiner Mutter bzw. deren Tätigkeit). – Sein Titel verrät, dass Gott für ihn so etwas wie eine Antriebskraft sein muss. Auch die Vorstellung von einer wachenden Kamera, die vor Bösem schützt, ist für ihn wahrscheinlich positiver besetzt, als man aus der Perspektive eines Erwachsenen annehmen möchte (etwa mit den negativen Erfahrungen einer überwachenden Kontrollmacht).

Lebenswelt (10,3)

Auf dem Bild ist zentral mit wenigen, dünnen Bleistiftlinien und kleinen farbigen Elementen der Teil eines Motorbootes angedeutet, der aus dem Wasser schaut. Das Boot heißt „Max“. In der linken, oberen Ecke steht „Sport“ und rechts oben sind die Namen von Mädchen und das Wort ‚Hausaufgaben‘ geschrieben. Neben dem Kasten steht „doof“.

„Ja, mmh also das soll eigentlich bedeuten, dass ich Boote, also überhaupt Maschinen – irgend was mit Motor zu tun hat – dass ich das gut find. Sport find ich noch ganz o.k.“ Vorn hat er die blaue Frontscheibe des Bootes gezeichnet, dahinter die Sitze und am Heck sind „Wasserspritzen“ zu sehen.

„Und da [in der rechten, oberen Ecke] hab ich aufgeschrieben, [...] was ich alles doof finde.“ Es seien ganz bestimmte Mädchen aus seiner Klasse, die er doof fände, eine sei „die Dümme von allen“. Mit den anderen komme er klar. Hausaufgaben sei auch nicht sein Ding.

(Von seiner Familie habe er nichts gemalt?! Die sei doch wahrscheinlich auch wichtig? Wer alles dazugehöre?) – „Eigentlich hauptsächlich meine Schwester.

[...] Sie ist behindert, also deswegen.“ Sie sei von Geburt an geistig behindert. I berichtet von einem ähnlichen Fall in der Verwandtschaft. Die Schwester von Thaddäus sei jetzt vierzehn oder fünfzehn.

„Ja, und in meiner Familie sind meine Eltern auch ganz wichtig eigentlich. Und denn noch meine Katze, also und die Fische. – Mehr ham wir nicht. (lacht)“

Seine Schwester besuche eine Behindertenschule, und sie gingen auch gemeinsam an den Strand oder ins Kino. „Nur, es ist manchmal so, dass sie manchmal eben richtig nervig ist, wenn man so – Weil wir, mmh (überlegt), manchmal rastet mein Vater dann halt auch aus, weil der hat auch was mit seinem Zucker. [...] Und wenn meine Schwester immer dann noch sagt: (ahmt den Tonfall seiner Schwester nach) ‚Ja, halt doch selber deine Klappe‘ und so was, dann schlägt mein Vater sie halt auch manchmal. Und dann geht sie immer in die Stube und sagt immer: ‚Papa ist gemein.‘“ Sie könne sprechen, aber wisse nicht so richtig über die Bedeutung der Worte Bescheid.

(Ob er denn auch manchmal seine Freunde mit nach Hause bringe?) – „Ja, also es kommen jetzt schon vier oder fünf. Einmal kam jetzt M. schon mit zu mir und hat bei mir geschlafen“ und auch Horst. – „das ist ja für die natürlich auch was Neues, weil die denn da sozusagen das erste Mal mit, mit ’ner Behinderten zusammen.“ Sein Freund M. habe sich inzwischen daran gewöhnt, denn in der Nacht nerve es schon immer ganz schön, wenn seine Schwester fortwährend bestimmte Laute mache. „Und manchmal ist es denn auch so mit mir so, dass ich dann ausraste und dass ich dann mit meinen Freunden mal alleine sein will. Dann kommt sie die Treppe hoch und dann mach ich einfach die Tür zu.“ I findet es gut, dass er seine Freunde mitbringt und sich nicht isoliert. – Manche seien aber auch so gemein, meint Thaddäus, „dass sie sagen: ‚Oh Gott, ist die doof!‘ und so wat. Und das ist dann, wenn ich jetzt mal so sagen darf, manchmal ein bisschen peinlich, so wenn man so auf die Straße mit ihr geht.“ Sie kratze sich ihre Pickel auf und dann habe sie so blutige Pickel im Gesicht, „und dann fliegt sie einem manchmal auch hin und dann ist ihr Knie aufgeschürft“. – Früher sei in der Nachbarschaft so einer gewesen, der sie ‚dumme Kuh‘ gerufen habe. Seine Schwester sei dann eingeschnappt gewesen und habe draußen rumgeschrien. Seine Mutter habe sie dann hereinholen und beruhigen müssen.

I erzählt immer wieder von ihren Erfahrungen mit Behinderten und dass jeder in so eine Situation kommen könnte. Thaddäus stimmt ihr zu und sagt: „Kann ja im Prinzip keiner was für.“ – (Wie seine Eltern mit der Situation klar kommen würden?) – Die Mutter „ist meistens immer so dabei, meinen Vater zu beruhigen.“ Er erzählt von einer alltäglichen Situation am Frühstückstisch: Seine Schwester habe eben gar keine Tischmanieren, rede mit vollem Mund und fasse auf alles drauf, wolle mal dies, mal das und dann doch nicht usw. „Dann rastet mein Vater immer aus und dann sagt meine Mutter meistens immer: ‚Ja, nun lass doch gut sein mal‘“. Zudem seien seine Eltern jetzt im Stress, weil sie wahrscheinlich ein Haus bauen wollen.

I habe aber das Gefühl, dass er die Situation offensichtlich ganz gut bewältige. – „Ja, also ich bin jetzt auch schon mit meiner Schwester zehn Jahre lang zusammen. Also, da macht das ja eigentlich nichts mehr so. In zehn Jahren gewöhnt man sich eigentlich dran.“ (Wie er damit umgehe, wenn er z. B. mit den Nerven mal so richtig fertig sei?) – „Meistens verprügel ich dann meine Kuscheltiere. (lacht bei der Antwort) [...] – die Wut mal so richtig rauslassen sozusagen.“

Die Kuscheltiere hätten schon ganz schön gelitten, eines hätten sie bereits acht Mal zu nähen versucht.

Bei schweren Fragen, „dann leg ich mich meistens auf mein Bett und guck Fernsehen, also. Beim Fernsehen kann ich irgendwie immer am besten nachdenken.“ Er könne dabei auch einschlafen.

Von den Gottespunkten klebt er einen kleinen neben das Boot. (Wann ihm Gott einfalle?) Er überlegt: „Wenn meiner Schwester, wenn mein Vater die mal schlägt oder so, dann sag ich doch manchmal immer so: ‚Mein Gott, Vati, hör doch mal auf damit!‘ – an solchen Stellen eben.“ (Da wünschte er sich, da wäre jemand?) – „(Thaddäus ergänzt) ... der meinen Vater im Prinzip stoppen würde, wenn er so zuschlagen wird, dass da einer von hinten kommt und seine Hand festhält: [...] ‚Pass mal auf, wenn du sie jetzt schlägst, dann wird alles andere nur noch viel schlimmer.‘“

Es war für mich nicht sofort zu erkennen, was Thaddäus mit den wenigen dünnen Linien und den spärlichen farbigen Elementen, die sich fast im Weiß verlieren, auf seinem Blatt andeuten wollte. Zeichnet man sich aber in Gedanken die Wasseroberfläche ins Bild, auf dem das Boot schwimmt, dann wird sofort klar, worum es sich handelt.

Es ist mit hoher Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass ein Motorboot, wie er es darstellt, in seiner Lebenswelt so unmittelbar nicht vorkommt. Es ist, wie er selbst sagt, als ein Ausdruck seines Interesses für Motoren (Sport, Technik und dergleichen) zu verstehen, und dass er von solchen Bildern und Vorstellungen fasziniert ist, die den Eindruck von Kraft, Energie und Dynamik vermitteln. – Damit knüpft der Junge indirekt an seine letzte *Gottesmetapher* (9,11) an. Eine solche Antriebskraft ist es auch, womit er unter anderem seine Gottesvorstellung charakterisiert, zu der er sich ein engeres Verhältnis wünscht.

Was er in der Ecke des Bildes als ‚doof‘ bezeichnet, ist im Vergleich wahrscheinlich kaum von wirklicher Bedeutung zu dem, was er im vielen Weiß seines Blattes ausspart, was aber dann den Hauptteil des Gesprächs einnimmt: die Situation in seiner Familie. Ich nehme an, es ist von außen nur schwer nachzuvollziehen, welchen Belastungen Thaddäus, seine Eltern und nicht zuletzt auch seine geistig behinderte Schwester selbst ausgesetzt sind. Nimmt man an, dass das, was der Vater (Mitte 30) ‚mit seinem Zucker‘ hat, eine Diabetiserkrankung ist und noch ein Hausbau in Planung, dann wird vielleicht etwas verständlicher, unter welchen Umständen der Vater manchmal ‚ausrastet‘. Dass er dann zuweilen auch einmal schlägt, berichtet Thaddäus allerdings ‚nur‘ in Verbindung mit dem Verhalten seiner Schwester. – Dennoch darf hier gefragt werden, ob dem Vater bzw. in der Familie in solchen Situationen keine anderen Möglichkeiten zur Verfügung stehen, extremste Spannungen abzubauen.

Auch für den Jungen ist es offensichtlich nicht immer leicht, sein Gleichgewicht zu wahren, wenn ausgehend von der Behinderung der Schwester seine Nerven des Tags und des Nachts, daheim, vor Freunden oder in aller Öffentlichkeit überstrapaziert werden. – Obwohl er auf keinem seiner Bilder je seine Familie darstellt, kann er sich doch bereits in diesem ersten Gespräch zur Lebenswelt öffnen und darüber sprechen. Er scheut sich auch nicht davor, Freunde mit nach Hause zu bringen und sie der Konfrontation mit seiner Situation auszusetzen, anstatt diesen Bereich verdeckt zu halten. Insofern steht er auch hinter seiner Schwester, selbst wenn das Leben mit ihr öfter anstrengend und manchmal ‚peinlich‘ ist.

Es irritiert zunächst, wenn er davon erzählt, dass und wie er aus Wut seine Kuscheltiere ‚verprügelt‘, die wahrscheinlich deshalb schon ganz zerfetzt sind. (vgl. *Gottesmetapher* 9,11) Andererseits findet man hier kein anderes Verhalten, als sein Vater in solchen Situationen an den Tag legt. – Doch die Kuscheltiere sind die gleichen Objekte, von denen er sich mit einem abends im Bett unterhält (und auch kuschelt?). Es scheint, als hätten diese für ihn eine ganz umfassende Funktion: Nimmt man seine Beziehung zu diesen Kuscheltieren, wie er es selbst tut, als Vergleich für eine Gottesbeziehung, (vgl. ebd.) dann hätte diese Beziehung durchaus lebensbewältigenden Charakter, da in ihr nicht nur Alltägliches verarbeitet und nach Wegen gefragt wird, sondern auch extreme psychische Spannungen aufgefangen werden. Seine Plüschtiere erweisen sich in dieser Hinsicht als äußerst strapazier- bzw. leidensfähig. Sie nehmen mit der Tagesbilanz und seiner Wut ein weites Spektrum an Problemen und Affekten auf. – Dass er allerdings auch mit seinen Eltern (oder jemand anderem) so reden könnte oder beispielsweise von ihnen in den Arm genommen werde, davon erfährt man hier nichts. Vermisst er das Kuscheln selbst nicht, da er dies auch nicht in Bezug auf die Plüschtiere erwähnt.

Die Mutter übernimmt für die Familie insgesamt offensichtlich eine immense Pufferfunktion. Sie beruhigt die Schwester und dämpft den Vater, wenn er sich übermäßig aufregt. Aber auch Thaddäus selbst versucht dies, wenn er (innerlich, zu Gott gewendet?) sagt: „Mein Gott, Vati, hör doch mal auf damit!“ – Damit, so scheint es, unterstützt er eher noch seine Mutter. Wahrscheinlich steckt er seine eigenen Bedürfnisse an Zuwendung eher häufig zurück.

Das ist auch eine Situation, in der ihm Gott einfällt. Hier passt die Vorstellung seiner letzten *Gottesmetapher* (vgl. ebd.) von dem schützend wachenden Auge Gottes, der – wie ein Motorboot – energiereich und schnell dazwischenfährt, wenn es nottut. Dabei vermittelt Thaddäus’ Rede hier

nicht den Eindruck eines ‚Deus ex Machina‘. Gottes Eingreifen beschreibt er ‚im Prinzip‘, als unterstütze bzw. verstärke der Gedanke an Gott das verbale Einschreiten des Jungen und der Mutter.

Vor diesem Hintergrund ist vermutlich auch der gottgewirkte Zusammenhang von menschlichem Tun und Ergehen aufzufassen, wie er ihn in seiner *Gottesmetapher* (vgl. ebd.) beschreibt. Gottes Handeln ist nicht nur vermittelt, sondern auch situationsbezogen und ermahnend bzw. vorbeugend zu verstehen („wenn du nicht aufhörst, wird alles nur noch schlimmer“), also letztlich lebensbewahrend und -fördernd und nicht etwa lebensbehindernd oder sogar vernichtend.³³² Mit Blick auf seine oft schwierige Lebenssituation oder gar auf die Behinderung seiner Schwester ist also nicht anzunehmen, dass Thaddäus dies etwa als eine göttliche Strafe ansieht. Er sagt ganz klar, dass prinzipiell kein Mensch etwas für seine (Nicht-/)Behinderung könne. Er reflektiert damit ein Stück Lebenskontingenz, ohne dass explizit deutlich würde, worauf er sich damit beruft.

Insgesamt zeigt die Untersuchung einen Jungen, der in seiner stark strukturierten Lebenswelt bewegungsfähig bleibt, – der also die letzten zehn Jahre sich nicht nur daran gewöhnt hat, sondern auch Möglichkeiten findet, das oft so schwierige So-Sein seines Lebens immer wieder aktiv zu bewältigen und zu gestalten. – Allerdings scheint er eher allein vor diese Aufgabe gestellt zu sein und sich noch eine echte Unterstützung zu wünschen.

Vielleicht ist das, was ihm letztlich doch Kraft gibt, wie der unbemalte Hintergrund seines Lebensweltbildes, der eigentlich wie das Wasser ist, von dem sein Motorboot getragen wird, auf dem auch sein Gottespunkt klebt und an dem möglicherweise auch seine Kuscheltiere partizipieren.

Klasse 4

Gottesmetapher (11)

„Naja, also, wie man sieht, hab ich eine Batterie. Eine Zündkerze vom Auto [nicht auf dem Foto] hab ich noch gefunden. Und dann eben dieses Teil, weiß ich auch nicht, wovon das ist, scheint vom Radio zu sein oder so. Auf jeden Fall wieder etwas Technologisches. Hatte ich letztes Mal ja auch schon.“

Auf einer Flachbatterie hat er – alles sehr kompakt – ein altes Radiobauteil befestigt, in dem wiederum batterieförmige Kondensatoren eingebaut sind: „Und, naja, dann sind hier eben so Batterien, genau wie die hier. Und man könnte auch sagen, dass es ein Raumschiff sein soll so.“ – Er beschreibt den Antrieb dieses Objekts, während I gespannt zuhört: „Man könnte dann die hier so hoch machen,

332 Das wurde auch im Forschungsteam so gesehen.

[...] dass so der Treibstoff rauskommt, so dass man den Schub kriegt und das dann zum Landen nimmt. Hier auf der Seite wär dann der Motor.“

(Was für ihn nun ähnlich sei zwischen Gott und einem Raumschiff?) – „Naja, man sagt ja, Gott ist entweder irgendwo im Universum oder irgendwo im Himmel, oder so. Und, naja, Raumschiffe sind eben fürs Universum geeignet oder so.“ Als I danach fragt, ob Gott das Raumschiff selbst sei oder er unsichtbar darin sitze, entscheidet sich Thaddäus für Letzteres. (Er sei sozusagen im Raumschiff unterwegs?) – „Zur Erde. Dass er damit die Erde umkreist und dadurch sieht, wie die Menschen auf der Erde nun so sind oder wie sie sich verhalten [...], ob sie die Erde gut behandeln. Meistens ist es ja so, wenn irgendwie die Umwelt verschmutzt ist, dass man dann nachher irgendwie nicht bestraft wird, aber, dass man dann vielleicht nicht so einen guten Tag hat oder so.“

(Er meine, dass man nicht so einen guten Tag habe, weil man Böses gemacht hat?) – „Dass man Pech hat oder so.“ Als I ihn fragt, ob er meine, dass das irgendwie zusammenhänge, erzählt er eine Geschichte, wo er meint, dass er einmal wegen nicht erledigter Hausaufgaben seinen Hausschlüssel vergessen habe und deshalb eineinhalb Stunden ausgesperrt gewesen sei. (Er denke, Gott habe etwas damit zu tun gehabt?) „Ja, könnt ja sein. Man weiß es nicht, aber könnt ja sein, dass er das absichtlich gemacht hat, weil ich eben die Blätter nicht gemacht habe.“

(Ob man mit Gott irgendwie in Beziehung treten könne? – Sie beide könnten sich unterhalten. Aber z.B. mit einer Katze, die könne ja auch nichts sagen.) „Aber die kann mich hören, irgendwie.“ Sie könne auch irgendwie etwas mitteilen. Er glaubt aber eher nicht, dass das bei Gott auch so sei: „Also, es ist ja so, man sagt, wenn man Christ ist, dann geht man in die Kirche, um zu beten, also um Gott anzuflehen im Prinzip. Und dann denk ich mal, das ist dann so im Prinzip, wie es eben bei der Katze ist. Wenn ich etwas zu ihr sage, versteht sie mich zwar, aber ich versteh dann sie nicht. Also ich hör zwar, dass sie miaut oder so, aber ich versteh nicht, was sie damit meint, – also nicht direkt.“ I rekapituliert, dass beim Beten Gott zwar höre, aber wir Schwierigkeiten hätten, ... „ihn zu verstehen“, beendet Thaddäus ihren Satz.

(Ob er denke, dass nur Christen beten?) Nein, meint er, Buddhisten beteten auch, aber eben zu Buddha. Auch Nichtchristen könnten beten, sagt er auf eine Frage von I, „aber das machen eben nicht viele“. (Jeder könne das.) – „Also ich hab selbst noch nicht gebetet.“ Aber er kenne das aus (Dokumentar-)Filmen. (Aber er kenne das vielleicht vom Reden mit seiner Katze oder dem Kuscheltier?!) – „Manchmal steh ich in meinem Zimmer und führe Selbstgespräche.“ I meint, das sei auch so etwas Ähnliches – „wie Beten“, fährt Thaddäus fort. – (Beten müsse ja nicht nur Bitten, sondern könne auch Dank sein oder was einem gerade wichtig sei, seine Sorgen aussprechen.) – „Wie ich schon gesagt hab [wo?], meine Oma ist manchmal wie so ein Heulkissen, wo man sich ausheulen kann und so etwas.“ (Wenn man nicht mehr weiter weiß?) „Ja genau.“ I vergleicht erneut Beten mit Erfahrungen, die ihm vertraut sind, wie sein Reden mit Kuschel- und echten Tieren.

(Was er denkt, wie Gott ihm etwas mitteilen könne?) „... Keine Ahnung.“ (Mit den äußeren Ohren was hören?) „Dass man eher etwas mit dem Herzen hört ... man sagt ja auch: ‚Hör auf dein Herz‘ oder ‚Hör auf dein Inneres‘.“ (Ob er eine innere Stimme bei sich kenne?) „Also, ich hör das zwar nicht so, aber ich merke das, dass das nicht okay ist, wenn ich das machen würde, [...] und dass ich ihn

[wen?] dabei ziemlich verletzen würde“. (Ob so etwas seiner Meinung nach auch Stimme Gottes sein könnte?) „Mmm, könnte sein“.

I erinnert an die Dornbuscherzählung. (Ob er denkt, er habe auch schon mal Gott ganz nahe gespürt?) „Nee, ... also ich bin persönlich eigentlich auch keiner, der so an Gott glaubt. ... Ich bin eigentlich kein Christ. ... Ich mein, ich find das zwar nicht schlimm, wenn man Christ ist.“ (Aber er selber habe dazu noch keine Beziehung, er höre sich das an.) – „Für mich noch nicht gefunden,“ sagt er da nur. Er höre sich das zwar an und dazu sei ja auch die Schule da.

I führt wiederholend die Knetefigur ein. Thaddäus positioniert sie in einiger Entfernung, halb aus den Augenwinkeln auf die Gestaltung schauend.

Als I nach der Gestaltung des Vorjahres fragt, weiß er nur noch, dass er ‚etwas Technologisches‘ gebaut habe. Seine Bedeutung erinnert er nicht mehr. – Zu seiner ersten Metapher glaubt er, sie habe bedeutet, „dass er überall sein kann und dass er auch in Kuscheltieren sein kann.“ – (Wo er Unterschiede sehe in seinem Denken damals und heute?) „Damals hatte ich eben noch gedacht, dass er überall sein kann, ... jetzt denke ich eher so, dass er so riesig ist, dass er eben alles im Blickwinkel hat, ... dass er so groß ist, dass er eben nicht überall zu sein braucht, sondern dass er irgendwie auch merkt, wenn irgendwer böse war“.

(Was er denke, warum so viel Böses in der Welt passiert, obwohl Gott das Böse merken könne?) „Weiß nicht. Vielleicht machen das die Menschen halt einfach nur, um sich in den Mittelpunkt zu stellen. [...] dass sie denken, sie wären etwas ganz Besonderes.“ (Was er denke, wie Gott das ändern könne?) Diese Frage macht den Jungen ratlos. Er meint, wenn man den Menschen etwas sagt, dann hören sie nicht darauf. Und Gewalt mag er sich als Handeln Gottes auch nicht vorstellen, denn „da ist man selbst nicht besser“.

Thaddäus baut nicht nur etwas Technologisches, sondern wiederkehrendes Merkmal ist ein mit reichlich Energiequellen (bzw. Treibstoff) ausgestatteter Motor, ein Antrieb. Während er ‚Gott‘ in seiner letzten *Metapher* (Kl. 3 [9,11]) noch eher statisch dachte, kam der Gedanke der kraftvollen Bewegung schon deutlich in seiner letzten *Lebensweltdarstellung* (Kl. 3 [10,3]) zum Ausdruck und wird hier auf Gott bezogen. Dieser ist mit seinem Raumschiff nicht nur irgendwo im Universum unterwegs, sondern hat die Erde im Blick und achtet auf die Menschen und deren Verhalten. (vgl. Kl. 3, ebd.)

Nach wie vor sieht der Junge einen Zusammenhang zwischen dem Abweichen von bestimmten Vorgaben oder Werten und negativen Folgen (z. B. ‚Pech haben‘). ‚Gott‘, der aus Sicht von Thaddäus möglicherweise damit etwas zu tun hat (besonders auch da, wo de facto kein Ursache-Wirkungs-Konnex erkennbar wird), erscheint hier als universaler Wächter, der über eine Ordnung der Welt wie des persönlichen Lebens wacht. – Dabei stellt er sich Gott nicht etwa wie eine Art Weltraum-Sheriff vor, der letztlich mit Gewalt ins Geschehen eingreift. Das zeigt vor allem der letzte Gesprächsabschnitt

über das Böse: Wenn Thaddäus das selbstbezogene und uneinsichtige Verhalten der Menschen als Ursache für das Böse betrachtet, zeigt er m. E. eine sehr tiefe Einsicht in das Wesen des Bösen bzw. der Sünde. Dann wird aber auch seine Ratlosigkeit in gewisser Hinsicht verständlich, auf die Frage, wie ‚Gott‘ das ändern könne. Denn hier sind mindestens so sehr die Menschen selbst gefragt (und eben kein ‚Deus ex Machina‘-Sheriff).

Die Frage, ob und wie man mit diesem Gott auch in Verbindung treten kann, bildet einen zweiten Schwerpunkt dieses Gespräches. Auch hier helfen ihm wieder Vergleiche für das, was man als Christ in der Kirche mache: Es ist für ihn wie das Reden mit der Katze bzw. den Kuscheltieren, wie Selbstgespräche und ‚auf sein Inneres, auf sein Herz hören‘ und wie das ‚Ausheulen‘ bei der Oma. – Darin spiegelt sich zum einen wider, welchen dringenden Bedarf der Junge oft hat, sich und seine Situation mitzuteilen, wie wenig ihm aber offensichtlich seine eigenen Eltern hier etwas abnehmen können. Dennoch zeigt es auch, welche kommunikativen und sich selbst reflektierenden Möglichkeiten Thaddäus trotzdem für sich gefunden hat, um sein Leben zu bewältigen. (vgl. auch das Reden mit dem Kuscheltier in *Gottesmetapher Kl. 3 [9,11]*) Zum anderen wird auch deutlich, welche Schwierigkeiten eine indirekte Kommunikation beinhaltet, besonders im Hinblick auf ‚Gott‘. Obwohl strukturelle Parallelen vorhanden sind, lassen sich seine Erfahrungen nur bedingt auf etwas übertragen, wovon er erneut bekennt, dass er ‚eigentlich‘ nicht daran glaube.

Dabei kommt aber auch wie in seiner letzten Metapher (vgl. ebd.) zum Ausdruck, dass er ‚an Gott glauben‘ mit ‚Christ sein‘ und eng mit einer institutionellen Verfasstheit des Glaubens verbindet (s. auch oben: Christen beten in der Kirche). – Demgegenüber kann er sich nur mit Abstand positionieren. Offensichtlich weiß er noch nicht genug darüber und hat auch entsprechende Erwartungen an den Religionsunterricht. Jedenfalls ist seine Distanz eine, die nach wie vor das Interesse eines Jungen zeigt, der von sich sagt, er sei gleichsam noch auf der Suche in religiösen Fragen und möglicherweise auch nach Unterstützung für seine oft schwierigen Lebenslagen.

Dass sich die Vorstellungen von Thaddäus seit der ersten Metapher entwickelt bzw. expliziert haben, zeigt sich an seiner Neudeutung der *Gottesmetapher aus Kl. 1 (8,11)*, dass ‚Gott‘ für ihn damals auch in den Kuscheltieren gewesen sei. Der Junge gewinnt also aus seiner gegenwärtigen Situation eine neue Sicht auf seine früheren Vorstellungen,³³³ er erinnert sich neu.

333 Damals meinte er, Gott sei ‚halb Mensch, halb Monster‘.

Das stützt m. E. die Annahme, dass diese Kuscheltiere für ihn auf der Beziehungsebene die Bedeutung einer Art Übergangsobjekt bzw. ‚Gottesrepräsentanz‘ erlangt haben.³³⁴ – Auf der Vorstellungsebene hat sich sein Gottesbild inzwischen allerdings so weit entgrenzt, dass er der Ansicht ist, Gott müsse nicht mehr überall, also an bestimmten Orten (wie etwa in den Kuscheltieren) gleichzeitig sein, weil er ihn sich inzwischen so groß denkt, dass er, per se wie allgegenwärtig ist und alles im Blick hat, – vielleicht auch das, was sonst keiner von dem mitbekommt, was Thaddäus oft zu Hause erlebt.

Die Frage, inwiefern sich bei ihm auch etwas auf der religiösen Beziehungsebene verdichtet hat, bleibt jedoch m. E. an den Begriffen Gott, Glauben, Christ und Kirche hängen. Hinter dieser sprachlichen Oberfläche ist nur zu spekulieren, ob und wie er in irgendeiner Weise auch an der Energie und dem Antrieb seines Gottes teilhat. Mehr Einblick gewährt möglicherweise die nächste Untersuchung seiner *Lebenswelt*.

Klasse 5

Lebenswelt (11,5)

Sein Lebensweltbild wird von dem großen Schriftzug „Zahnweh“ dominiert. Darunter steht „Mädchen“ und darüber „Schule“. Daneben hat er einen „Kiffer“ gemalt.

Thaddäus erzählt zunächst ausführlich zu seinen Zahnproblemen; er muss für länger eine Klammer tragen und hat öfter Schmerzen und vor allem Ärger beim Essen. – Die Schule hat für ihn negative und positive Seiten. Negativ findet er, dass er ihretwegen nicht ausschlafen kann. „Die guten Seiten sind, dass man gute Jobs findet, wenn man gut in der Schule war. Und dass man Freunde findet.“ M. zählt noch zu seinen Freunden. – Die Kiffer-Zeichnung kommentiert er: „Das ist was, was ich überhaupt nicht leiden kann; wenn Menschen rauchen, werden sie irgendwie ihr Leben zerstören, nur weil sie meinen, dass das cool ist.“

Zu den Mädchen meint er, Jungs und Mädchen hätten „in unserem Alter ... sich eigentlich gerne (ironisch gemeint). Da streitet man sich dann halt auch noch mal oder schlägt sich“. Es gebe zwar auch ein paar nette Mädchen in der Klasse, „aber der Großteil ist halt nicht so mein Ding“. (Was ihn störe?) „Na, dass die halt manchmal so ziemlich eingebildet sind, also, dass die meinen, dass sie alles können. Na ja, ich finde sie schon irgendwie so komisch. Das kann man irgendwie nicht so richtig beschreiben, weil sie halt vom anderen Geschlecht sind“. Thaddäus denkt, dass ab 16 die Beziehung zu Mädchen besser wird.

Nicht gemalt, aber wichtig sind ihm seine Eltern, seine Familie und seine Katze. Die Familie ist inzwischen in ein neues Haus gezogen. Was er an einem

334 Vgl. Lebenswelt Kl. 3 (10,3) und Gottesmetapher Kl. 3 (9,11). Vgl. auch in dieser Arbeit Kapitel I.1.1.3.b (*Objektbeziehungstheorien und Gottesrepräsentanz ...*).

Umzug nicht mag, ist, dass dann „die alten Freunde immer weg [sind], und man [...] sich halt wieder neue suchen [muss]“. Positiv findet er: „Dass das ein größeres Zimmer ist und ein besseres. Man kriegt halt auch viele neue Sachen“ (z. B. einen Schreibtisch).

Seine Schwester ist mit ihrer geistigen Behinderung jetzt in der Pubertät und nicht immer „so toll gelaunt“; sie schreie oft rum, „na ja, wie Mädchen halt sind in der Pubertät. Und wir streiten uns halt öfter, weil sie immer in mein Zimmer kommt, obwohl ich eigentlich allein sein will. Und dann sag ich immer zu ihr: ‚Raus!‘, und dann fängt sie immer an, rumzubrüllen“. Die Eltern seien auch genervt von dem häufigen Rumbüllen. Wegen des Umzugs müssten die Schwester und Mutter auch noch eine halbe Stunde früher aufstehen, weil der Schulbus früher kommt. Gegen 16 Uhr sei die Schwester zurück.

(Was er in seinem Leben gern so lassen und was er gern ändern würde?) „Dass meine Mutter wieder gesund ist ..., und dass das halt mit der Pubertät wieder schnell vorbei geht mit meiner Schwester. Dass ich mehr Freunde finde, weil das ist zurzeit ein bisschen langweilig da, immer nur vorm Fernseher sitzen, Computer spielen.“ I schlägt ihm Kontakt zum Sportverein vor, z. B. Fußball. Doch er berichtet von seinem nur wenige Wochen währenden, nicht so glücklichen Versuch, in einem Fußballverein warm zu werden. Es gebe da nur Cliques. – Ändern würde er auch, dass der Afghanistankrieg bald vorbei ist.

Bei Wut helfe ihm, allein zu sein in seinem abgeschlossenen Zimmer. „Ja, oder ich setze mich einfach unten hin und bin eingeschnappt“. Meistens habe er ‚Stress‘ mit dem Vater, der ab und zu nicht so gut gelaunt sei, weil er als Techniker öfter recht spät von der Arbeit komme. „Na ja, meistens ist es halt so, dass ich halt irgendwas falsch mach, denn meckert er halt immer mit mir rum, weil er halt so gestresst ist, na ja, sollte halt auch mal sich ändern. Ich denke ja mal, dass ich da jetzt nicht so vollkommen unschuldig bin, dass ich da auch was mit zu tun hab“: Thaddäus berichtet, wie er durch entsprechende Wortwahl seinen Vater in solchen Streitsituationen ‚richtig zum Ausrasten‘ bringt. Er weiß, was den Vater besonders ärgert, aber „na ja, man will es dann irgendwo auch los werden“. Er könne das dann nicht immer nur auf sich sitzen lassen. Der Vater müsse auch merken, dass ihn das störe, wenn er immer irgendwie mit ihm ‚rummeckere‘.

(Was bei Traurigkeit helfe?) „Alleinsein, fernsehen, also möglichst wieder davon wegkommen“. – (Was bei Angst helfe?) Thaddäus überlegt: „Wenn ich irgendwie so kurz einen Horrorfilm ... gesehen habe und das irgendwie im Dunkeln gespielt hat, dann beeile ich mich immer mit Treppe hochgehen. ... Also ich versuch mich dann ein bisschen in Sicherheit zu bringen, weiß nicht, warum ich das mach“. (Ob er nicht zu jemandem gehe, dem er sagen könne, wenn er Angst habe?) „Ne, hab ich noch nicht gemacht. [...] Könnte man vielleicht mal ausprobieren.“ – Mit schweren Fragen geht er zu den Eltern und frage, „wieso und warum und weshalb“: „Manchmal wissen sie es, manchmal nicht.“ Aktuell interessiert ihn das „mit diesen Biowaffen, mit den Milzbranderregeren, was da genau passiert oder so“.

(Ob in irgendeinem Bereich seines Lebens Gott vorkomme, ob irgendetwas mit Gott zu tun habe?) „Ne, eigentlich nicht. Ich bin nicht so jetzt der, der an Gott glaubt. Ne, ist mir eigentlich auch noch nicht passiert, denke ich. [...] Fällt mir nichts ein.“

Thaddäus gibt auf der Zeichnung seiner *Lebenswelt* nur die negativen Dinge wieder, wenn er auch der Schule einige positive Aspekte abgewinnen kann (Freunde, Berufsvorbereitung). Setzt man die Größen seiner Schriftzüge zueinander in Beziehung, dann sollte man meinen, sein Zahnweh ist entweder unerträglich groß oder die anderen Probleme fallen gegenüber einer Zahnschmerz vergleichsweise gering aus.

Was ich als ungewöhnlich empfinde, ist, dass es bei dem Abstand, den er zum weiblichen Geschlecht empfindet, dennoch zu Handgreiflichkeiten („Schlagen“) kommt. Doch gleichzeitig kann er dieses Verhalten als alters- und geschlechtsspezifisch einordnen, was ihn eine Entwicklung dieses Verhältnisses absehen lässt. Ich frage mich allerdings, ob das Problem für ihn nicht auch eine ganz individuelle Seite hat, die möglicherweise mit dem gerade sehr schwierigen und ambivalenten Verhältnis zu seiner Schwester in Zusammenhang steht.

Der Umzug ins neue Haus ist für Thaddäus – neben einem größeren Zimmer und neuen Dingen – mit sozialen Problemen verbunden. Er findet hier in dem Eigenheim-Neubauviertel am Rande der Stadt keinen Anschluss. Er sieht selbst, dass er deshalb zu viel vor dem Fernseher und Computer hockt. Dazu kommt der längere Weg für ihn wie für seine Schwester.

Zu Hause selbst, in der Familie scheint es anstrengender denn je, was Thaddäus einerseits mit der pubertären Entwicklungsphase seiner Schwester begründet (wie bei den Mädchen in der Schule!), andererseits ist vermutlich seine nervlich stark belastete Mutter krank, und mit seinem gestressten Vater hat er oft Streit. Doch auch hier sieht er für sich Hintergründe ein: die Arbeitsbelastung des Vaters und sein eigenes Verhalten. Thaddäus macht seine eigene Wahrnehmung, sein Empfinden gegenüber dem Vater stark. Er will und kann wahrscheinlich nicht mehr von sich zurückstecken, als sich ehemals schon bei ihm ansammelt. – Obwohl dadurch der Streit oft erst eskaliert, macht es den Eindruck, als suche der Junge diese Auseinandersetzungen regelrecht, um etwas von sich loszuwerden, was er möglicherweise in anderen Situationen „schluckt“. Insofern hätten diese Scharmützel mit dem Vater m. E. fast schon selbsttherapeutische Funktion.

Seine Bewältigungsstrategien können somit einerseits als offensiv angesehen werden (vorrangig gegenüber seinem Vater, aber offensichtlich auch mit den Mädchen in der Schule). Andererseits bearbeitet er bestimmte Belastungen auch eher defensiv (Rückzug, Ablenkung) oder reflektierend (psychosozial: Blick auf Verhalten und Entwicklung; naturwissenschaftlich: Milzbrand). Er vermag aber auch, sich über den Bereich des

Tatsächlichen hinaus in den des Möglichen zu bewegen, indem er, was ihn belastet, in Wünsche und Hoffnungen umformulieren kann (mit 16 wird es besser, Pubertät geht vorbei; Genesung der Mutter; Freunde finden; Krieg bald vorbei; Reden könnte man ausprobieren). – Damit bleibt er in seiner gespannten Lebenssituation in Bewegung.

Der Begriff Angst vermag bei ihm wahrscheinlich wenig Resonanz auszulösen, wobei zu vermuten ist, dass ihm neben globalen Problemen (Krieg, Biowaffen) vor allem auch die Situation daheim manchmal durchaus so etwas wie Ängste bereiten könnte.

Aber auch ‚Gott‘ sieht er in seiner Lebenswelt nirgendwo vorkommen. Wie ein fremdes Objekt wirkt dieses Wort auf ihn, das aus der Sicht dessen, ‚der, der jetzt nicht so glaubt‘, nichts mit ihm zu tun hat. – Wo aus religiöser Perspektive der Grund für sein umsichtiges Denken, sein teilweise selbstbestimmtes Verhalten und sein Hoffen liegt und wo seine Kraft und Motivation letztlich entspringen, dafür fehlt ihm hier der Blick oder das Ausdrucksmittel.

Gottesmetapher (12,1)

Auf dem Foto erkennt man eine zylindrische, transparente Dose, die oben offen ist und in der ein kleiner Stapel CDs liegt. In die Mitte der CDs hat er einen Prozessor gelegt und außen an der Dose etliche Computerchips befestigt (mit Ton als Kleber).

„Ähm naja! So ein bisschchen ist Gott für mich wie so eine *Maschine*, im Prinzip. Naja, wenn man das jetzt so *vergleicht*, man sagt ja: Gott *sieht* alles. ... Und wenn man mit einer *Kamera* was filmt, dann sieht man ja eigentlich *auch* alles. ... Und ich denke mir halt auch, dass er das auch immer wieder verschieden *abrufen* kann. Wenn er jetzt irgendwas Schlimmes *gesehen* hat und dass er das nicht sehen will. Oder wenn was *Schönes* passiert, dass er sich das dann noch mal *angucken* kann, [...] wie so eine Videokamera“, die das speichert und wiedergibt.

(Eine Videokamera sei ja mehr zum Aufnehmen, als zum Wiedergeben. Ob Gott auch eher etwas aufnehme als auch etwas zurückgebe?) „Äh ..., na eigentlich, denke ich mal nicht. [...] Das war jetzt nur so als *Beispiel!* [...] Also der kann auch zu Ihnen *sprechen* so, sagen halt: ‚Das war *schön* von dir! Das hast du *fein* gemacht!‘ oder: ‚Das war *nicht* so gut!‘“ – (Wie man das wahrnehme?) „Also ich schätze mal, eher so im *Innern* also, dass man es nicht richtig *hört*, also nicht *bewusst*, sondern dass man so ... im *Herz* oder so ... [...] Das ist zum Beispiel, wenn man ein *schlechtes Gewissen* hat oder so, dass man dann sofort weiß: ‚Das war *nicht* gut, was ich jetzt gemacht habe.‘“ – (Es gebe also eine Verbindung zwischen Menschen ...?) „und Gott! Ja. Wie viele *Telefonleitungen* muss das sein.“ – (Könne der Mensch auch zu Gott sprechen?) „Ja! Ziemlich gut. Also er *betet* ... Und das kann er dann im Prinzip auch *aufnehmen*: *Tonbandgerät, Kamera* alles in einem.“

(Ob das so eine Art Handeln sei, wenn Gott auch in das Gewissen des Menschen hineinwirke?) „Es gibt ja *verschiedene* Menschen. Also manche denken sich: ‚Ach nur weil ich das jetzt so hör‘, muss ich ja es nicht gleich auch wieder *anders machen!* Das war *schön*, was ich gemacht habe!‘ Und andere wiederum denken denn: ‚Vielleicht soll ich es *doch lieber* anders machen! Vielleicht werde ich nachher noch *bestraft* oder so‘ ..., oder: ‚Vielleicht bringt das *Unglück* oder so!‘, oder [...] dass man *krank* wird.“

(Könnte Gott auch anders handeln, dass er z. B. Botschaften schicke oder in anderer Weise wirke?) „Mmm ... (überlegt) Nö, eigentlich nicht. Also ich denke nicht, dass er so *wahnsinnig* die Welt beeinflussen kann. Auch wenn man vielleicht denkt, dass er die Welt erschaffen hat, kann ja *sein*, das *weiß* man ja halt nicht so genau. Aber ich denke mal *nicht*, dass er jetzt so sagt: ‚Du gehst jetzt nach links!‘ Und dann *geht man auch* nach links ... Also ich glaube nicht, dass das *so* funktioniert.“ – (Ob Gott außer einem schlechten Gewissen auch gute Gedanken schicken könne?) „Naja, [...] wenn man halt was *Gutes* gemacht hat, dann ist man ja meist *fröhlich* oder so, wenn man was *Schönes* gemacht hat. Und ich denke auch, dass das auch so von Gott *kommt*, dass man dann *fröhlich* ist! Dass er dann halt einem die *Fröhlichkeit* sendet.“

(Könnte er sich auch denken, dass Gott so eine Art Antrieb, Willen oder Idee ist, wenn man Not sieht, dann anzupacken oder falle einem das eher von allein ein?) „Ich denke mal nicht, dass das *so* ist, weil dann würde es ja eigentlich nur *gute Menschen* geben!“ (Naja, man müsse ja nicht drauf hören!) „Ach so! *So* meinen sie das! Ich dachte jetzt, [...] ... – dass er einen dazu *anspornt*, dass er das jetzt *macht*, also ja, ... ich glaub mal *schon*, dass das so ist.“

(Was er denke, welche Position der Knetfigur für ihn gerade richtig wäre?) „Ich denke mal eher: Im Moment, weil ich zurzeit ja *krank* bin. – Also ich habe ja eine *Allergie gegen Pollen* und deswegen denke ich mal, dass ich eher ... *so* stehe (positioniert sich weiter weg).“ (Warum?) „Weil ich vielleicht irgendetwas *Schlimmes* gemacht habe und Gott mich dafür *bestraft* hat, sage ich jetzt mal.“ (Er fühle sich bestraft und schuldig, aber es könne ja auch sein, dass er deswegen gerade näher dran sein möchte?) „Also im Moment ist mir nicht so bewusst, dass ich irgendetwas *Schlimmes getan* habe oder so ..., aber vielleicht hat Gott irgendetwas *gesehen*, was ich gar nicht richtig *mitgekriegt* habe. Also dann hätte ich eigentlich keinen Grund, da *dichter* dran zu rücken.“ (Würde er es gern wissen wollen?) „Würde ich *nicht* eigentlich. ... Wäre mir eigentlich *egal!*“ – (Krankheit müsse ja auch keine Strafe sein, sondern sei oft auch eine Folge von Umweltverschmutzung. Es könne sein, dass andere etwas falsch gemacht haben ...) „... dass *andere Menschen* was falsch gemacht haben und ich *bestraft* wurde dafür!“ (Er werde ‚geschädigt‘ davon, und diese Menschen müssten vielleicht auf andere Weise auf Gottes Stimme hören.)

Was Thaddäus hier gestaltet hat, sieht aus wie das Kernstück eines Superrechners, von dem aus alle wichtigen Informationen verarbeitet werden. Gleichzeitig wirkt diese ‚Maschine‘ fast schon wieder zu abstrakt, um zu funktionieren. Vielmehr hat diese Collage m. E. auch einen ästhetischen Charakter und spricht auf einer symbolischen Ebene. – Von daher ist

die Gottesvorstellung des Jungen nicht einfach mechanistisch zu deuten. Thaddäus selbst macht darauf aufmerksam, dass es ein ‚Beispiel‘ sei, das ‚im Prinzip‘ etwas verdeutlichen möchte. Hinter seiner Vorstellung ist zudem auch so etwas wie eine Erfahrung zu vermuten.

So erscheint sein Gott als einer, der in erster Linie an allen Facetten des Lebens Anteil nimmt, der alles aufnimmt und bei dem es wie in einem Bildarchiv aufgehoben ist. (vgl. Gottes wachendes Auge in *Gottesmetapher Kl. 3 [9,11]*; sein umfassender Blick in *Gottesmetapher Kl. 4 [11]*) Wer weiß schon, was für den Jungen hier alles gespeichert ist?! Häusliche Szenen, die er vielleicht kaum mit jemandem teilen konnte, weder in der Familie selbst (abgesehen von der Oma zum Ausheulen, den Kuscheltieren oder im Selbstgespräch) noch mit Freunden, die er doch ab und zu nach Hause mitbringt. Alles nimmt dieser Gott auf.

Aber dieser Gott ist für ihn nicht nur rein rezeptiv zu denken, sondern gleichzeitig bewertet er die verschiedenen Situationen des Lebens. Mithin gibt er den Menschen auch eine Art Rückmeldung über ihr Verhalten, das der Junge wie ein innerliches Feedback auffasst: eine Wahrnehmung des Herzens oder des Gewissens, dass man sich identisch fühlt mit dem, was man getan hat und ‚fröhlich‘ ist oder auch, dass sich etwa eine Diskrepanz, also Nicht-Identität einstellt und die Ursachen und Folgen seines Handelns bedenkt. Vielleicht ist Unglück und Krankheit als ‚Strafe‘ auch in diesem Sinne zu verstehen. Damit greift Thaddäus wieder das Thema von Tun und Ergehen auf, das bei ihm mit Blick auf ‚Gott‘ stärkere Resonanz gefunden hat. – Etwa deshalb, weil der Junge gerade auch zu Hause immer wieder erfahren hat, welche unmittelbaren Folgen sein Verhalten auf die Gesamtsituation in der Familie hat?³³⁵

Zumindest kann man annehmen, dass durch die Wahrnehmung in einem Tun-Ergehens-Zusammenhang für ihn ‚Gott‘ nicht nur als eine Deutung von Lebenskontingenzen vorstellbar, sondern auch als so etwas wie eine Selbstkorrektur oder eine Bestätigung seines Verhaltens und sogar zu Motivation und Ansporn wird. Auf diesem Wege, so scheint es sich Thaddäus vorzustellen, wirke Gott im Menschen – ohne sein Handeln in

335 Man könnte sich vorstellen, dass es oft an ihm liegt, seinen gestressten Eltern noch den letzten Nerv zu rauben. Er weiß ja, dass sein Vater geschafft von der Arbeit kommt. Er weiß um die Behinderung seiner Schwester, ihre komplizierte pubertäre Phase und wie seine Mutter schon mit ihr zu tun hat oder damit, die Wogen des Vaters zu glätten. – Der Junge wäre dann oft wie der Faktor x, der durch sein Verhalten das familiäre Gesamtklima so oder so beeinflussen kann. (vgl. sein bewusst offensives Verhalten gegenüber seinem Vater oder sein beruhigendes Einwirken auf diesen)

irgendeiner Weise zu determinieren. Dabei handelt dieser Gott in einer Welt, die er möglicherweise auch erschaffen hat.

Thaddäus versetzt sich dieses Mal nicht in die Rolle eines gläubigen Christen (oder vergleicht es mit seinen Kuscheltieren), um völlig überzeugt zu wirken, dass die bisher erläuterte Gott-Mensch-Verbindung so kommunikativ zu verstehen ist, dass der (oder jeder?) Mensch mit Gott reden (beten⁴) könne. Zumindest legt es das Bild mit den vielen Telefonleitungen nahe, Beten nicht nur exklusiv in den kirchlichen Raum zu verlagern. Der Junge distanziert sich auch nicht wie bisher als Nicht-Glaubender. Im Gegenteil, er spricht, als stehe Gott auch mit seinem Leben in Verbindung. – Allerdings befürchtet er im Rahmen seines Tun-Ergehens-Zusammenhangs, vor Gott schuldig und deshalb zur Strafe krank geworden zu sein („Pollenallergie“). Macht er sich hier etwa zum Sündenbock seiner eigenen schlechten Lage? Hat er gar diese Rolle oft genug für andere eingenommen?³³⁶ Wendet sich nun auch sein Gott gegen ihn? (Ein metaphysischer Gegenspieler ist bei Thaddäus jedenfalls nicht in Sicht.)

Schwarze Löcher (ebd.)

Nach einer Einführung in die ‚Schwarzen Löcher‘ als Symbol für schwierige Lebensabschnitte, wählt Thaddäus ein Stück Papier, das etwa ein Sechstel des Blattes ausfüllt und sagt dazu: „Also in der letzten Zeit ist eigentlich *nichts Schlimmes* passiert, bis auf *letztes Jahr*, da ist *mein Opa gestorben* und deswegen würde ich mal so ... das hier so ... hinlegen. [...] Weil ich im Moment eigentlich ja auch mehr so *fröhlich* bin, weil ich einen *Hund kriege*.“ Den hat er sich schon lang gewünscht und weil sie jetzt ein größeres Grundstück haben, „da bietet sich das ja an“. – (Ob er damals das Gefühl hatte, allein in dem Loch gewesen zu sein, oder ob vielleicht Gott da mit drin war?) „Als mein Opa gestorben ist, da war ich *mit Sicherheit* nicht alleine!: Also da war mein *Vater*, meine *Mutter*. Meine Schwester, die ist ja noch jünger, die hat das noch nicht so *mitgekriegt*. Dann waren da noch die *Geschwister* von meinem Vater. Da sieht man, dass ich da *nicht so alleine* war!“ (Und ob Gott da irgendwo mit drin gewesen sei?) „(überlegt eine Weile Nö! [...] Nee, war bei mir nicht so.“

Angeregt zur Erinnerung meint er, er wisse „nur noch, was ich *jetzt* gebaut habe“. Als er die Fotos sieht, staunt er und erinnert Einzelteile, aber keine Bedeutungen. Zum ersten Jahr fällt ihm ein: „Ach so ja, doch! Jetzt kommt es wieder: Das *Männchen*!“ (Wo er Unterschiede sehe?) „Also von *dem* zu *dem* sehe ich einen *Riesenunterschied*! ... Da war er halt so wie eine *Person* für mich und hier

336 Wie als komme ihm dieses Prinzip bekannt vor, ergänzt er den Satz von I, „... dass andere Menschen was falsch gemacht haben und ich bestraft wurde dafür!“ (vgl. dazu die vorhergehende Fußnote)

ist er wie so eine *Maschine* geworden, eigentlich!“ (Sei es jetzt eher eine Kraft oder was sei es?) „Mhmm ... Neulich, das war auch irgendeine *Maschine!* Also halt *alles*, was auch sehen kann, was *senden kann* und so ... ein *Satellit!*“ (Es sei also einerseits wie Maschine, aber andererseits könne man aber auch mit ihr reden, wie er eingangs gesagt habe?! Sei das richtig?) „Ja. Völlig!“

Das gute Gefühl, während des schmerzlichen Verlustes des Großvaters ‚mit Sicherheit nicht allein‘ gewesen zu sein und auch die freudige Aussicht, jetzt einen Hund zu bekommen, bezieht Thaddäus nicht (im Rahmen eines Tun-Ergehens-Zusammenhangs, s.o.) auf Gottes Zuwendung, etwa für besonders gutes Verhalten.

Ist Gott für den Jungen letztlich wie ein ‚Satellit‘, der ihn in großem Abstand umkreist? Demnach stünde auch Thaddäus in ständiger Verbindung mit ihm. Aber es wäre ein Satelliten-Gott, der in sein Herz und Gewissen mehr wie ein Navigationssystem für sein Verhalten wirkt, als dass der Junge seine Nähe etwa auch in den Menschen erkennen könnte, die (wie einst seine Kuscheltiere) in den schönen und traurigen Situationen des Lebens wirklich mit ihm und für ihn da sind. – Hat Thaddäus diese Seite Gottes bislang noch nicht für sich entdecken können, weil er genau diese Nähe in seiner Lebenswelt vermisst? Oder konnte sie in der Untersuchung einfach noch nicht zur Sprache kommen?

Fragebogen Gebet (ebd.)

Wichtig am Beten ist für Thaddäus zuerst, ‚Gott seine Bitten und Wünsche zu sagen‘ und als zweites, ‚sein ganzes Leben mit ihm zu besprechen und ihm auch zu danken‘ und als drittes, dabei ‚ein Gefühl von Sicherheit zu bekommen‘. – Formaleres (Stillesein, Händefalten) stellt er hintenan.

In sein *Gebetsverständnis* integriert er sowohl die Hilfe der Ärzte wie seine eigenen Möglichkeiten in das, was als Hilfe Gottes zu erwarten ist.

Anlässe zu beten findet er manchmal selbst, wenn er ‚Sorgen bzw. Kummer‘ habe oder sich ‚etwas wünsche‘. Selten betet er ‚am Abend vor dem Einschlafen‘, wenn er ‚sich ganz doll freue‘ und wenn er sich ‚einsam fühle‘. – Vor dem Essen, in der Kirche, bei Angst oder um sein ganzes Leben mit Gott zu besprechen, stellen für ihn keine Gelegenheiten zum Beten dar.

Liest man diese seine Angaben zum Thema Gebet, besonders dass Thaddäus offensichtlich manchmal selbst betet, dann wirkt der Satelliten-Gott aus seiner Metapher wieder deutlich näher, wenn auch seine Gebetsbeziehung eher krisen- und wunschbetont ist. Freude und lebensumfassende Reflexion bilden seltenere Anlässe. Aber gerade ‚sein ganzes Leben mit Gott zu besprechen‘ scheint ihm dennoch wichtig zu sein. – Lassen diese

unterschiedlichen Angaben vor dem Hintergrund der bisherigen Untersuchung den Schluss zu, dass Thaddäus gern ein noch umfassenderes Verhältnis zu diesem Gott hätte?

Klasse 6

Fragebogen (12,4)

Medien. In dieser Hinsicht ist seine Familie und auch er selbst sehr gut ausgestattet (eigenes Handy, eigener Fernseher, eigener Computer). Alles (samt Festnetztelefon) benutzt er täglich, nur das Internet seltener, etwa wenn er für die Schule etwas recherchiert. – Gechattet hat er noch nie, aber spielt (meist mit anderen) etwa 3 bis 4 Stunden/Woche am Computer.

Erlebte Unterstützung. Bei seinen Eltern gibt er je die Höchstwerte an. Nur bei seiner Mutter macht er eine kleine Einschränkung („Mit meiner Mutter kann ich über alles reden“ – stimmt eher). – Bei den besten Freunden insgesamt gibt es nur zwei Items, die genau zutreffen (seine besten Freunde mögen ihn so, wie er ist und halten zu ihm, auch wenn er Dummes angestellt hat).

Selbstwertgefühl. Hier macht Thaddäus 6 von 24 möglichen Abstrichen (ein Viertel), die aber nur auf 3 von 9 Items verteilt sind. Die stärkste Abschwächung seines Selbstwertgefühls (-3/-3) kommt bei der Aussage „Ich halte nicht sehr viel von mir“ zum Ausdruck („stimmt genau“); die zweitstärkste bei „Manchmal wünschte ich mir, ich wäre anders“ („stimmt eher“). – Ein Item („Manchmal komme ich mir ganz unwichtig vor“) hat er nicht beantwortet.

Selbstwirksamkeitserwartung. Auch hier nimmt er zu einem Viertel eine Abschwächung vor (-3/-12), die sich aber so verteilt, dass bei 3 Aussagen je nur eine Abstufung erfolgt.

Angst. Hier könnten ungefähr 16 von 50 Aussagen (etwa ein Drittel) auf ein erhöhtes Angsterleben hinweisen. Dazu zählen solche Aussagen wie „Ich habe öfters starkes Herzklopfen“, „Oft kann ich abends nicht einschlafen, weil ich mir so viele Gedanken machen muss“, „Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens misstrauisch“ oder „Manchmal ist mir so, als ob die anderen in meiner Klasse alles viel besser können als ich“.

Persönlichkeit. Ohne hier eine genauere Auswertung vornehmen zu können, fallen Aussagen ins Auge wie „Manchmal erzähle ich anderen irgendwelche falschen Geschichten“, „Ich habe häufig Angst vor Klassenarbeiten“, „Ich lasse mich leicht durch andere verwirren“, „Wenn andere sich streiten, ziehe ich mich zurück“, „Es macht mir Spaß, andere zu erschrecken“ oder „Wenn ich mich ärgere, schlage ich aus Wut die Tür zu“, „Von Zeit zu Zeit muss ich jemanden ärgern“ oder „Wenn einer etwas falsch macht, dann freue ich mich darüber“.

Bindung. In diesem Test zeigt der Junge bei 24 von 35 Fragegruppen (mehr als zwei Drittel) eine unsichere Bindung. 14 Antworten weisen auf einen vermeidenden und 10 auf eine ambivalente Bindungsunsicherheit hin. Am häufigsten tritt diese Unsicherheit im Kontakt zu anderen Kindern auf (10 von 11 Antwortmöglichkeiten; bei Vater, Mutter oder Eltern sind es insgesamt 14 von 24 Antworten).

Betrachtet man diesen kombinierten Fragebogen, dann ist zunächst hinsichtlich der Medienausstattung als auch der -nutzung anzunehmen, dass Thaddäus' Begeisterung für Technik wie auch die Gestaltung seiner Gottesmetaphern damit in einem Zusammenhang steht. Zum Vergleich: In jenem Jahr der Untersuchung waren in Ostdeutschland etwa 13 % der Kinder im Besitz eines eigenen Handys und 26 % eines eigenen Computers.³³⁷ Damit scheint er relativ gut ausgestattet. Sein Interesse für diese Geräte zeigt sich auch in der täglichen Nutzung, wobei zumindest das Spielen am Computer für ihn – wie für viele gleichaltrige Jungs – auch sozialen Charakter hat (er spielt mit Freunden).³³⁸

Während sich der Junge von seinen Eltern unterstützt fühlt, macht er gegenüber seinen besten Freunden eher kleine Abstriche. – Aber eine stärkere Unsicherheit tritt im Bindungstest im Durchschnitt auch eher gegenüber anderen Kindern auf. – In welchem Zusammenhang dazu könnten sein Angsterleben, die Abschwächungen in seinem Selbstkonzept sowie die auffälligen Items zur Persönlichkeit stehen und vor allem auch das als insgesamt unsicher-vermeidend ausgewiesene Bindungsverhalten? Was macht den Jungen nach innen wie nach außen so unsicher?

Mögliche Antworten vermute ich in erster Linie vor dem Hintergrund seiner besonderen familialen Lage, die nach wie vor von der Behinderung seiner Schwester bestimmt ist, und die von den beanspruchten Eltern und letztlich auch von Thaddäus sehr viel Kraft fordert. Für die Bedürfnisse des Jungen nach Aufmerksamkeit und Nähe bleibt wahrscheinlich nicht immer genügend Raum, wie man aufgrund der bisherigen Untersuchung schon annehmen darf.³³⁹ (Materiell scheint er jedenfalls viel besser ausgerüstet zu sein!) Zwar hat Thaddäus Wege gefunden, sich in seinen Lebenslagen zu bewähren und von der Last abzugeben, (vgl. z. B. *Lebenswelt Kl. 5* [11,5]) doch es ist nicht unwahrscheinlich, dass auch vieles davon unbewältigt blieb und bleibt. Seine immer wiederkehrende Argumentation im Tun-Ergehens-Zusammenhang und seine Selbstbezüglichung, irgendwie an seiner eigenen Krankheit

337 Im Westen dagegen besaßen damals 16 % der 6–13-Jährigen ein eigenes Handy aber nur 18 % einen eigenen Computer. (vgl. KIM 2002, 18)

338 Etwa 28 % der 6–13-Jährigen nutzten damals den Computer täglich, und unter 33 % der 12-/13-Jährigen war der Computer häufiges Gesprächsthema. 46 % dieser Altersgruppe spielen täglich zwischen 30 und 60 Minuten (also wöchentlich 3½–7 Stunden). (vgl. KIM 2002, 26.29.35)

339 Die Mutter selbst, so war neben der Untersuchung zu erfahren, habe erzählt, dass er sich zu Hause oft zurückgesetzt fühle, da seine Schwester oft mehr Zuneigung bekomme bzw. mehr Zuspruch.

schuld zu sein, erwecken den Eindruck, der Junge mache sich selbst irgendwie Vorwürfe, wenn es daheim schwierig ist. Die Untersuchung hat zumindest gezeigt, dass er durchaus entscheidend zur Verbesserung oder Verschlechterung der häuslichen Stimmung beitragen kann, obgleich das, wie z. B. im Falle der offensiven Auseinandersetzung mit seinem Vater, nicht unbedingt als seine Absicht zu erkennen ist. Im Gegenteil, während die restlichen Familienmitglieder in ihrer Lage (und Rolle?) ziemlich festgelegt erscheinen, hängt letztlich *zwangsläufig* viel von seinem Verhalten, seiner Bereitschaft, seiner Anpassungsfähigkeit ab, ob es gelingt, eine konkrete, alltägliche Situation in der Familie zu bewältigen, oder ob es eben Stress gibt. – Ist es aus dieser Perspektive nicht plausibel, dass ihn das Gefühl beschleicht, sich am situativen Scheitern familiärer Harmonie oder gar vor sich selbst schuldig zu fühlen?

Um diesem (hier gemutmaßten) Tun-Ergehens-Zusammenhang zu entkommen, hilft ihm offensichtlich einerseits nur der Rückzug in sein Zimmer, die Tür hinter sich zuzuschlagen, sich herauszuhalten und abzulenken. Hierin könnte sich auch sein unsicher-vermeidendes Bindungsverhalten äußern (für das frühere Ursachen anzunehmen sind, z. B. mangelnde Aufmerksamkeit der Mutter). – Andererseits muss er von Zeit zu Zeit auch wieder etwas von dem, was sich an Druck bei ihm angestaut hat, 'aus-teilen'. Meistens trifft es wohl am ehesten diejenigen, die ihm am nächsten stehen bzw. auf die er sonst auch angewiesen ist (z. B. seinen Vater oder früher seine Kuscheltiere), aber vielleicht auch völlig Unbeteiligte (andere erschrecken; Schadenfreude). Hier sehe ich wiederum stärker die ambivalenten Momente seines Bindungsverhaltens beschrieben. – Warum jedoch die Unsicherheit gegenüber anderen Kindern (statt gegenüber den Eltern) überwiegt, ist für mich damit noch nicht befriedigend erklärt, denn außerhalb seiner Familie sollte er doch eine andere Situation vorfinden. Oder überträgt er etwa die vermeidenden und ambivalenten Erfahrungen so stark nach außen, während das Verhältnis zu Mutter und Vater (zumindest bei den Items zur 'erlebten Unterstützung') super zu sein scheint?

Dass Thaddäus vor diesem psycho-sozialen Hintergrund noch immer so eine überwiegend positive Selbstsicht zu erkennen gibt, ist doch erstaunlich. Aber gerade seine Selbstwirksamkeitserwartung zeigt, dass er gelernt hat, sich in den verschiedenen Situationen seines Leben zu helfen. – Hingegen lässt sein Angsterleben auch noch eine andere, verunsicherte Wirklichkeit seines Selbst durchblicken.³⁴⁰

340 Nach Auskunft seiner Klassenleiterin habe Thaddäus der Behinderung seiner Schwester wegen in der Schule teilweise sogar Minderwertigkeitskomplexe entwickelt: Wenn

Dieser Fragebogen beleuchtet Facetten von Thaddäus' Persönlichkeit, die bisher eher hinter einem Jungen zurücktraten, der seine Lebenssituation eigentlich relativ gut zu bewältigen schien. Diese Ressourcen sollen damit nicht in Abrede gestellt werden. Aber es zeigt, dass seine Bewältigungsstrategien sowohl Grenzen als auch sozusagen ‚Nebenwirkungen‘ haben.

Lebenswelt (12,11)

„Also am Wichtigsten ist mir mein Hund zurzeit. [...] Also so zurzeit muss ich halt ziemlich viel mit ihm gehen und das macht eigentlich auch recht viel *Spaß* ... Zur Zeit hört er nämlich wieder auch auf mich ... Er hatte nämlich eine Zeit so einen Tick, dass er nicht auf mich hören wollte ...“ Er habe ihn etwa erst seit einem halben Jahr. Es ist ein Australischer Schäferhund, er heißt Kaschi.

„Also dann kommt mein *Kinderzimmer!* Das ist mir besonders wichtig zurzeit, dass ich mich da auch mal zurückziehen kann, dass man da mal so *alleine sein kann*, was bei meiner Schwester ja nicht so *einfach* ist ..., weil sie zurzeit auch ziemlich viel rumbrüllt und so ... naja ...“

„Und dann kommt mein *Computer*, der jetzt auch in meinem Zimmer steht. Ähm, den finde ich ziemlich wichtig, weil ... er halt, weil ich ihn halt *neu gekriegt hab* und weil er ziemlich gut ist. Weil ich nicht damit gerechnet hatte, an Weihnachten einen Computer zu kriegen ..., und dass [es] auch zeigt, dass meine Eltern so ein bisschen *Vertrauen in mich* haben, dass ich mich denn doch noch ein bisschen um meinen Hund kümmere.“ Denn sie hatten Angst, dass er durch den Computer den Hund vernachlässige.

„Ja dann kommt *Fußball!*“ Er spiele in seiner ‚Schulklassenmannschaft‘. Das mache ihm großen Spaß, Fußball habe er schon immer gemocht.

„Ja und nicht so gut, also ziemlich blöd finde ich, dass mein Vater zurzeit einen *Hexenschuss* hat und deswegen im Prinzip nur *daliegt* und das ziemlich *doof* ist.“

(Er habe nicht seine Mutter, seine Schwester und auch keine Freunde auf dem Blatt?!) „Naja, also, also meine Freunde, die habe ich ja immer und die sind im Moment nichts Besonderes. Also was heißt nichts *Besonderes!* Aber ... Naja! Ich habe zurzeit auch nicht so viel mit M. zu tun, weil wir uns schon lange nicht mehr gesehen haben. Gestern war er gerade wieder bei mir, aber sonst eigentlich ...“ M. sei jetzt schon eine Klassenstufe höher und Horst habe er ja täglich.

„Und meine Schwester, die mag ich zurzeit halt ja *nicht* so, weil sie halt ... naja, sie ist jetzt 18 geworden [...], und da ist sie jetzt irgendwie ziemlich anders ..., sie *streitet* ziemlich viel und so ... Und meine *Mutter*, die ist eigentlich auch zwar immer für mich da und so, aber ... Na, sie arbeitet immer ziemlich lange und deswegen sehe ich sie am Tage auch nicht so viel.“ Sie sei Kosmetikerin und bilde auch noch aus in einer Schule. Sie sei immer erst ‚ziemlich spät‘

er etwas nicht verstehe, habe er das Gefühl, dass es ihm genauso gehe wie seiner Schwester, dass das in der Familie liege und es ‚normal‘ sei, dass er etwas nicht kapiere.

daheim, dann sei er meistens mit Kaschi draußen, dann werde Abendbrot gegessen. – Sein Vater sei ‚Techniker‘, jetzt sei er zu Hause wegen seines ‚Hexenschusses‘, aber sonst komme er auch immer erst spät von Arbeit.

(Wo er seine Stärken und Schwächen sehe?) – In der Schule lägen seine Stärken in Sport und Englisch. Das seien seine Lieblingsfächer. „Und denn so kann ich ziemlich gut hier so in der Schule mit den meisten Fünftklässlern, also dass ich da ziemlich beliebt bin, sage ich jetzt so mal ... Eigentlich kann ich auch, wenn ich will, ganz gut mit den *Mädchen*, aber da das in unserer Klasse nicht so leicht ist, lasse ich das lieber! – Und naja, ... denn wodran ich noch ein bisschen arbeiten müsste, ist, dass ich mich ein *bisschen mehr bewege* vielleicht! Und nicht nur zu Hause so viel vor dem *Fernseher* sitze am Wochenende oder so. [...] Also was weiß ich: Fahrradfahren eine Stunde oder so ...“

(Wenn er Zauberkräfte hätte, was würde er verändern?) „Also wenn ich die Zeit anhalten könnte, dann würde ich das besonders immer in den *Tests* machen hier in der Schule, weil ich dann manchmal halt vergesse zu *lernen* und so, und ich dann immer ein bisschen Schiss habe, obwohl die dann doch eigentlich ganz gut ausfallen.“ – Verändern würde er auch, „ja, dass meine Schwester *nicht mehr behindert* ist oder so“.

Wenn er wütend ist, dann ziehe er sich auf sein Zimmer zurück und spiele Computer. „Oder wenn mein Vater irgendwie *böse* zu mir war im Prinzip, dann gebe ich ihm *freche Antworten*, obwohl er dann immer *noch wütender* auf mich ist ... Ja! Und dann ... dann spiele ich entweder mit Kaschi rum oder so.“ (Er könne sich mit ihm dann abreagieren?) „Ja.“ – Wenn er traurig sei, dann helfe ihm, „dass ich daran denke, dass ich eigentlich alles habe, was ich zurzeit will! Und dann denke ich: Was wohl noch mehr hilft? Ein Hund, ein Computer ..., dass ich gesund bin ...“ – Angst habe er draußen eigentlich keine, weil da ja Kaschi immer mit dabei sei, der sei kräftig gebaut. Zu Hause sei zusätzlich seine Familie bei ihm und in der Schule lasse er sich von keinem Angst machen, „höchstens wenn mich draußen mal einer dumm anmachen würde oder so.“ – Bei schweren Fragen gehe er zu seinen Eltern und frage, „*wieso* und *weshalb* und was das ist und so“. Mit ihnen könne er das besprechen, bejaht er.

Bezüglich der Gottespunkte sagt er: „Na eigentlich denke ich, dass – also eigentlich bin ich nicht so ein *gläubiger Mensch*, dass ich an *Gott glaube* oder so! Deswegen würde ich jetzt auch nicht wissen, wo ich was hinkleben sollte.“ Er denke, dass Gott nicht so viel damit zu tun habe. (Aber so ein klein bisschen, so innerlich?) „Naja, vielleicht ... Na wenn, denn dass Gott mir vielleicht die Gabe gegeben hat, sage ich jetzt mal so, dass ich gut mit Menschen umgehen kann, weil es gibt ja auch Leute, die gehen zum Jungen hin, fragen ihn, ob er sein Freund sein will und der zeigt ihm: ‚Geh weg!‘ oder so.“ (Er könne sich am ehesten Gott als Geber von Begabungen vorstellen?) „Ja.“

Mit Kaschi ist ein neues Wesen in seinen Familienkreis getreten. Es ist vorstellbar, dass dieser Hund in gewisser Weise die frühere Funktion seiner Kuscheltiere übernimmt. Dabei scheint aber weniger die körperliche Nähe (Kuscheln) im Vordergrund zu stehen, als vielmehr das Gefühl von äußerer Sicherheit und vielleicht auch, dieses Wesen lenken zu können. – Bei ihm

kann der Junge auf förderliche Weise sein Aggressionspotenzial abbauen, wenn er Wut hat – vielleicht im Spiel,³⁴¹ aber eventuell auch, indem er das Tier trainiert, seine Befehle auszuführen. Hat er hier die Möglichkeit, eventuell zu hohe Anforderungen an seine eigene Anpassungsleistung an den Hund weiterzuleiten? (Dieser jedenfalls dürfte u. U. über jedes Kommando dankbar sein.)³⁴²

Es wäre m. E. nur zu verständlich, dass bei dem kranken Vater, der beschäftigten Mutter und der (sich emanzipierenden und deshalb vermehrt?) streitenden Schwester eine solche höhere Anpassungsleistung von ihm abverlangt wird (also irgendwie gut mitzumachen im Takt des Familienalltags). – Seine weiteren Bewältigungsmöglichkeiten neben dem Hund entsprechen dem, was schon bisher darüber zu erfahren war: Entweder geht er in die Offensive (gegen den Vater), wobei hier m. E. Bindungssicherheit und Ambivalenz ineinandergreifen;³⁴³ oder er sucht den Rückzug (im Haus: deshalb ist ihm sein eigener Raum so wichtig, oder mit dem Hund draußen zu sein). Darüber hinaus eröffnet er sich, wie schon in seiner letzten *Lebensmetapher* (Kl. 5 [11,5]), gedankliche Räume, in denen er die Gebundenheit an seine tatsächliche Situation überschreiten kann: So sieht er das Mögliche (das Veränderbare), aber er kann sich auch das Unmögliche wünschen; und er vermag sein Leben von einem Standpunkt aus zu bilanzieren, von wo ihm die (gute) Kontingenz seines Lebens dankbar bewusst wird! (Es wäre spannend, hier mehr von diesen Momenten zu erfahren. Sie erscheinen mir mindestens von religiöser Qualität.)

Einen Gottesbezug kann oder möchte er an diesen Stellen aber nicht explizit herstellen. Doch noch immer ist zwischen ihm und dem Glauben an Gott ein ‚eigentlich‘ zu hören, und mit dankbarem Blick auf die Gegebenheit (Kontingenz) seiner sozialen Kompetenz könnte er ‚Gott‘ als deren Geber identifizieren. – Das finde ich bemerkenswert, könnte er doch solche Fragen wie ‚Warum geht es mir trotzdem zu gut?‘ oder ‚Warum habe ich diese Begabung?‘ durchaus auch im Schema von ‚wieso, weshalb,

341 Das Fußballspielen mit seiner Klassenmannschaft könnte für ihn eine vergleichbare Wirkung im schulischen Bereich entfalten.

342 Die dahinterliegende Mensch-Tier-Hierarchie reflektiert er später in der Rückschau auf sein ‚Problemalter‘. (vgl. *Lebensmetapher* Kl. 8 [14,10])

343 Die Sicherheit kommt m. E. darin zum Ausdruck, dass er sich traut, in der Beziehung zu seinem Vater überhaupt so selbstbewusst in die Offensive zu gehen. Doch gleichzeitig scheint dieses Verhältnis dadurch auch extrem ambivalent belastet zu sein. – Ähnliches kommt aus meiner Sicht auch in seinem Verhältnis zur eigenen Angst zum Ausdruck: Einerseits gibt er an, sich in der Schule von keinem Angst machen zu lassen, dann aber wiederum habe er ‚Schiss‘ vor den Tests, obwohl er sie gut bewältige.

warum‘ beantworten, also nach Lexikonart. Immerhin kann er, denke ich, psycho-soziale Hintergründe besser einsehen als manch anderes Kind (vgl. ebd.); – schließlich ließe sich doch seine soziale Begabung auch sehr gut auf diesem Wege erklären.

Gewinnt er etwa diesen weiteren, grundsätzlicheren Blick auch im Gespräch mit seinen Eltern? Berührt es ihn gar, wenn er möglicherweise so etwas hört wie, dass er (im Vergleich zu seiner Schwester oder seinem Vater) doch froh sein könne, gesund zu sein oder dass er es auch irgendwie ‚drauf hat‘, sein Leben auch unter schwierigen Umständen zu bewältigen? (Der elterliche Vertrauensbeweis in Form des Computers ist hier, denke ich, nicht zu unterschätzen!) – Entwickelt sich in dieser Familie etwa aufgrund der extremen Belastungen gleichzeitig auch (vielleicht nur latent) ein Empfinden für die schlechthinnige Gegebenheit des Lebens, des Guten wie des Schweren, und das Gefühl, unter welchen Bedingungen auch immer irgendwie bestehen zu können?

Lebensmetapher (13,2)

(Der Einladung, auch in diesem Jahr etwas aus Materialien zu bauen, war Thaddäus gemeinsam mit zwei anderen Jungen seiner Klasse nicht gefolgt. Er ließ sich aber zu einem erneuten Gespräch einladen, um auf die vergangenen Jahre zurückzuschauen, und er war am Ende des Gesprächs auch bereit, zu der Fragestellung, die bei der diesjährigen Gestaltung zugrunde lag, ganz spontan aus bereit liegenden Materialien etwas zu gestalten. Da die Gesprächseinladung für ihn mit der geplanten Rückschau motiviert wurde, bildete diese auch den Ausgangspunkt.)

Ohne Foto erinnert der Junge nicht, was er im letzten Jahr (in Kl. 5) gestaltet hat, erkennt das Bild aber sofort wieder: „Genau! ... Gott wie so eine Maschine, weil da überall so Schalter sind.“ Was die Mikrochips bedeuten sollten, weiß er „auch nicht mehr so richtig“. – (Ob er noch wisse, was er im Jahr davor in Kl. 4 gebaut habe?) „Hm, in dem Jahr davor ... hatte ich auch so eine komische Skulptur“. Er erkennt sie auf dem Foto wieder, meint aber, gefragt nach dem Vergleich: „... nee, überhaupt gar keine Ahnung. Also ... (hingewiesen von I auf Einzelteile) ja, irgendwas vom Radio oder so.“ Thaddäus äußert die Vermutung, dass es vielleicht bedeutet haben könnte, dass Gott in der Lage sei, zu senden bzw. zu empfangen, „ohne, dass das andere mitkriegen“. – (Ob er erinnere, was er davor in Kl. 3 gemacht habe?) „Entweder war da das schon mit dieser Figur mit den Armen und Beinen und dem Tonkörper und dem Blatt vor dem Bauch oder das war ganz am Anfang, das weiß ich nicht“. I zeigt ihm ein Foto aus Kl. 3: „Ach so! Hm, stimmt!“ Was es bedeuten sollte, wisse er „auch nicht so richtig“ und fügt entschuldigend hinzu: „Ich vergesse vor allem ziemlich viele Sachen von mir“. – Zum Foto aus Kl. 2 dann: „Genau! ... Hm, das war ganz am Anfang.“

(Wenn er anhand der Fotos aus vier Jahren auf seine Denkentwicklung zum Thema ‚Gott‘ schaue, was sich nach seiner Meinung verändert habe?) „Also, dass ich vielleicht nicht mehr denke, dass Gott, also, ein Lebewesen oder so ist ... also, oder irgendwas, na ja, ja ...“ (Menschenähnlich?) „Genau. – Sondern ähm, eben irgendeine Maschine oder ... ein großer Computer oder irgendwas.“ – Daraufhin erzählt I von einer Veranstaltung über den Physiker Frank Tipler, nach dessen Theorie ‚Gott‘ irgendwann am Ende der Zeit als Super-Computer erscheine, bei dem alle Informationen von allen Lebewesen im Universum sozusagen zusammenkämen, und zwar in Form reiner Energie.³⁴⁴ (I: „Genau deine Vorstellung ...“) „– vertritt der!“ (Das sei doch spannend, dass er auf so eine Idee gekommen sei, die in der theoretischen Physik ernsthaft diskutiert werde.) „Hm, hm! (zustimmend) [...] Ja und gerade jetzt in der Zeit, weil man immer mehr mit Computern zu tun hat und so.“

Angeregt, aus einem kleinen Materialbuffet ein paar Gegenstände zu legen, die sein Leben symbolisieren könnten, wählt er zwei Dinge aus: „Also, [...] das Computerteil, weil, äh, ich denke, dass ich immer mehr mit Computern mache und so, [...] – den Spiegel eben, weil ich mitkriege, dass das, was mein Vater macht, dass ich das eben jetzt auch manchmal mache.“ Andere sagten auch, dass er jetzt so aussehe, wie sein Vater früher ausgesehen habe, „außer die Haare natürlich“³⁴⁵. Er sei sozusagen ‚das Spiegelbild‘ seines Vaters. Das störe ihn nicht, das sei nett gemeint. Er bejaht, sich trotzdem als etwas Eigenständiges und Einzigartiges zu fühlen. Er spiele mehr Fußball als sein Vater, und damals habe es ja auch noch keinen Computer gegeben.

(Woher er in Bezug auf sein Leben so Kraft und Zuversicht her bekomme, wenn er Enttäuschungen oder so etwas erlebe?) „Also ich denk mal von meinen Freunden und so und von meiner Familie.“ Er bejaht, dass die ihm Kraft, Mut und irgendwie was innerlich Nährendes gäben. – (Und der Hund?) „Ach mit dem Hund ist es zurzeit auch wieder gut. [...] Mittlerweile hört er fast besser auf mich als auf meine Mutter.“

(Ob er sich um den Hund kümmere?) – „Ja, gerade jetzt, wo mein Vater nicht da ist, der liegt ja im Krankenhaus.“ Er habe einen Tumor am Rücken bzw. an den Lymphknoten. „Aber jetzt [...] ist er noch zu Hause, und dann kriegt er Bestrahlung, Chemo. [...] Also im letzten Block ist er jetzt schon. Hm. (begründend)“ (Das sei eine ganz schlimme Sache für die Familie!?) „Ja, das hat er eigentlich schon ganz lange. Anfang des Jahres hatte er das schon.“ Er sei jetzt schon ein Jahr in Behandlung. (Und wie sie die Zukunft sehen?) „Och, eigentlich sehen wir alle so ..., ich bin immer der, der sagt, ach du kommst da ganz schnell wieder raus und meine Mutter eigentlich auch. Und äh, wenn der Block zu Ende ist mit den Chemos, sag ich immer so: ‚Nächste Woche kommst du nach Hause‘ und so, und mein Vater erholt sich auch immer ziemlich schnell.“ Sein Vater sei jetzt Ende Dreißig. Er habe seinen Beruf vorerst aufgeben müssen, könne aber wieder anfangen, wenn er wiederkommt [...], also nicht dass er arbeitslos wäre.

344 Vgl. Tipler, Frank: Die Physik der Unsterblichkeit. Moderne Kosmologie, Gott und die Auferstehung der Toten, München 1995 (inzwischen in vielen weiteren Auflagen erschienen).

345 Thaddäus trägt zu dieser Zeit langes Haar.

(Die Familie habe ja auch gebaut und das Haus sei doch sicher noch nicht abbezahlt?!) „Nee, nee, aber meine Mutter hat zurzeit auch ... [...] Mutti ist jetzt zwar ziemlich mitgenommen, weil einige sie kündigen wollten, das nimmt sie eben auch ziemlich mit. Und dann noch der Stress mit Vati – ich meine, Vati ist im Moment zu Hause.“

Mit der Schwester gehe es im Moment wieder. Sie sei aus der Pubertät raus. – Und der Hund Kaschi höre auf ihn, dass er ihn auch ausführen könne. Sie hätten von Anfang an vereinbart, dass sich nicht nur einer allein um den Hund kümmern müsse.

Von den Fotos gestützt erinnert sich Thaddäus nur an einige Fragmente seiner früheren Gottesmetaphern: Gott als Maschine und als Sender bzw. Empfänger. Dass er zu letzterer Vorstellung (*Gottesmetapher Kl. 4 [11]*) nun hinzufügt, keiner bekomme diese Art der Kommunikation von (und zu?) Gott mit, könnte bedeuten, dass dies für die Menschen (wie für ihn) entweder nicht zugänglich bzw. wahrnehmbar ist, oder dass von seiner persönlichen Zwiesprache mit Gott keiner je etwas erfahren hat (außer über diese Untersuchung, vgl. etwa *Fragebogen Gebet Kl. 5 [12,1]* sowie den *aktuellen Fragebogen [s. u.]*). – Seine allererste Figur scheint ihm noch am ehesten in Erinnerung geblieben zu sein, obwohl er das wesenhafte, anthropomorphe Denken, das vermeintlich damit verbunden gewesen sei,³⁴⁶ inzwischen ersetzt hat.

In seinen aktuellen Symbolen dominiert nach wie vor die zunehmende Bedeutung des Computers für sein Leben. Der Vergleich mit der Theorie Tiplers erstaunt ihn offensichtlich. Erkennt Thaddäus etwa eine Verbindung zwischen dem Gott, der ihm (wie vielen anderen Menschen heute) einerseits ‚eigentlich‘ fern oder fremd geworden ist,³⁴⁷ und andererseits dem gegenwärtigen gesellschaftlichen Leben, in dem jener Gott durch die Vorstellung als ‚Super-Rechner‘ wieder denkbar werden könnte?

Das zweite Symbol – eine dunkle Spiegelscherbe – bringt schon indirekt den inhaltlichen Schwerpunkt dieses Gesprächs ein. Er denkt an seinen kranken Vater und seine Beziehung zu ihm. Bislang kam er in den erwähnten Streitsituationen mehr als sein Widerpart denn als sein Spiegelbild vor. Aber vielleicht gehören diese beiden Seiten zusammen, weil der Sohn sich gerade an und mit jenen charakterlichen Eigenschaften des Vaters gerieben hat, die auch ihn kennzeichnen – wie etwa eine gewisse

346 Damals war seine Vorstellung offener als er hier erinnert. (vgl. *Gottesmetapher Kl. 2 [8,11]*)

347 Im Hintergrund stehen seine expliziten Äußerungen zu seiner Gottesbeziehung, zuletzt in Lebenswelt Kl. 5 (11,5): ‚eigentlich‘ glaube er ja nicht an Gott.

Widerständigkeit, nicht immer nur einstecken zu wollen (und vielleicht auch eine Neigung zum cholerischen Temperament?). Dass es ihn nicht stört, wenn die Leute Ähnlichkeiten zwischen den beiden erkennen, zeigt m. E., dass sich der Junge – zumindest äußerlich – inzwischen ohne Probleme mit seinem Vater identifizieren kann, ohne dabei seine Eigenständigkeit zu verlieren. – Es ist anzunehmen, dass die gesundheitlich äußerst prekäre Lage des Vaters die Beziehung zwischen beiden verändert hat. Insofern repräsentiert die dunkle Spiegelscherbe ein Doppeltes: einerseits die Reibungspunkte und seine Krankheit und andererseits die intensiverte Beziehung zu und Identifikation mit seinem Vater.

Zur Krankheit des Vaters kommen noch die Sorgen um den Arbeitsplatz der Mutter, die (neben der Betreuung der Schwester) zeitweilig auch noch mit der Pflege ihres Mannes beschäftigt ist und von daher auch schon ‚ziemlich mitgenommen‘ wirkt. – Es steht hier die Frage im Raum, wie der Junge und seine Familie diese schlimme Situation bewältigen, die sich nun auch schon seit etwa einem Jahr hinzieht.³⁴⁸

Erst – noch ohne dass die Krankheit erwähnt war – gibt Thaddäus an, dass er bei Enttäuschungen von seiner Familie Kraft und Zuversicht bekomme. Danach wird deutlich, dass es auch er selbst ist, der seinen Vater und die Familie mit seinem zuversichtlichen Blick nach vorn motiviert, durchzuhalten. Den Vater selbst beschreibt der Junge dazu auch als widerstandsfähig, denn er erhole sich schnell wieder nach einer Chemotherapie. – Wo aber liegen die Gründe und die Quellen für das Durchhaltevermögen dieser Familie? Was lässt Thaddäus hoffen, dass es nächste Woche schon wieder besser wird und dass sich alles zum Guten entwickelt? – Seine Schwester hat seiner Ansicht nach gerade eine schwierige Phase überstanden, und der Hund hat gelernt, auf ihn zu hören. – Tragen ihn solche guten Erfahrungen, und stärkt es ihn, zu sehen, wie sich sein Vater immer wieder regeneriert? Welche Dynamik, welche Lebensansichten entwickeln sich in dieser Familie unter solchen Bedingungen?

Aus der Sicht seiner bisherigen Gottes- bzw. Lebensmetaphern und seinen Angaben zum Gebet³⁴⁹ könnte durchaus auch sein Gotteskonzept eine Ressource darstellen, aber explizierte Verbindungen zwischen diesem und

348 Vor etwa drei Monaten (in der Lebensmetapher [12,11]) spricht Thaddäus noch von einem ‚Hexenschuss‘, weshalb der Vater zu Hause liege. Ist, was hier fast als Euphemismus anmutet, so zu verstehen, dass er es damals noch nicht wissen durfte oder dass er darüber noch nicht reden konnte?

349 Vgl. insbesondere die Gottesmetapher Kl. 5 (12,1) und den damit verbundenen Gebetsfragebogen (ebd.).

konkreten Lebenssituationen sind bei ihm nur sehr spärlich zu finden und fehlen in diesem Gespräch ganz.

Fragebogen (ebd.)

Semantisches Differenzial. Thaddäus assoziiert bei dem Wort ‚Gott‘ die Höchstwerte für die Eigenschaften ‚mächtig‘, ‚fürsorglich‘, ‚aktiv‘ und ‚Sicherheit gebend‘. Demgegenüber erscheint ihm ‚Gott‘ aber auch ziemlich ‚fern‘ und ‚ungerecht‘.

‚Vater‘ und (je mit leichter Abstufung) auch die ‚Mutter‘ besetzt er ebenso ‚mächtig‘ und ‚Sicherheit gebend‘ wie ‚Gott‘. Bei ‚fürsorglich‘ liegen beide mit ‚Gott‘ auf einer Höhe. – Abstufungen gibt es gegenüber ‚Gott‘ bei der Aktivität (‚Vater‘: ziemlich ‚aktiv‘; ‚Mutter‘: ‚teils aktiv‘/‚teils passiv‘, oder ‚weder/noch‘). – Am nächsten erscheint ihm die ‚Mutter‘ (ziemlich ‚nah‘), der ‚Vater‘ liegt hier ganz in der Mitte.

Beten. Wichtig erscheint ihm das ‚Stillesein‘ und ‚Gott die eigenen Bitten und Wünsche sagen‘; nur etwas weniger wichtig ist mit ihm ‚über alles sprechen und Gott auch danken‘. – Das ‚Falten der Hände‘ und das ‚Gefühl von Sicherheit‘ zu bekommen sei weniger wichtig.

Gebetsanlässe. Bei den meisten Anlässen hat er ‚nie‘ angekreuzt. – Aber manchmal bete er, wenn er Sorgen und Kummer habe sowie bei Einsamkeit; selten, wenn er Angst habe.

(Die Fallbeispiele zum *Gebetsverständnis* hat er nicht beantwortet.)

Religiöser Einfluss. Am stärksten (stark) habe laut Fragebogen der Religionsunterricht seine Vorstellungen von Gott bzw. Religion und Glauben beeinflusst. – Etwas Einfluss hätten anderer Unterricht, eine Gemeindegruppe, die Eltern und Großeltern sowie andere Personen ausgeübt. – Fernsehen, Bücher und Freundinnen/Freunde hätten ihn gar nicht bestimmt.

Bibel über Gott. Wichtig ist ihm hier, dass ‚Gott groß und mächtig‘ sei und ‚die Welt regiere‘ sowie, dass er ‚den Menschen vergebe‘. – Als weniger wichtig erachtet er, dass ‚Gott den Menschen Freiheit gab und an ihren bösen Tun mitleide‘ sowie, dass er den Menschen ‚Kraft, Mut und Geborgenheit gebe‘ und sie ‚beeinflusse, gut zueinander zu sein‘. (Als unwichtig oder falsch sieht er nichts an.)

In Bezug auf das aktuelle Gespräch meint man, der Fragebogen gebe Antworten auf die Frage, wo für Thaddäus Quellen der Kraft (Macht), der Fürsorge und der versichernden Zuversicht entspringen könnten. Für ‚Gott‘ besetzt er bei diesen Kriterien Höchstwerte und auch für den ‚Vater‘ und (zumindest teilweise) auch für die ‚Mutter‘. Es lässt sich hier allerdings nicht entscheiden, ob die Erfahrungen, die er mit seinen wirklichen Eltern macht, sein Gottesbild beeinflussen, oder umgekehrt, dass sein Gotteskonzept zur tiefsten Quelle seiner Erfahrungen und damit zum Maßstab für seine Elternbeziehung wird.

Ich vermute hier beides, wobei mir noch nicht klar ist, wie es wirklich ineinander greift: Einerseits empfindet er seine Eltern wahrscheinlich

wesentlich näher als ‚Gott‘. Er sieht, was sie täglich leisten und gemeinsam bewältigen. (s. o. aktuelle Metapher) Bei den Aussagen der Bibel über Gott findet er zwar auch die Machtaussage wichtig, kann aber nicht in dem Maße zustimmen, dass er den Menschen auch Kraft, Mut und Geborgenheit gebe oder sie dazu beeinflusse, untereinander Gutes zu tun.

Andererseits überragt seine Assoziation für die Aktivität ‚Gottes‘ die beider Eltern um einiges. Als sei dieser zwar fern, aber noch wesentlich mehr aktiv. Nun könnte dieser Gott (als Super-Computer) ja mit allem Möglichen beschäftigt sein, aber die aktuellen Angaben zum Beten zeigen,³⁵⁰ dass dieser Gott beim ‚Senden und Empfangen‘³⁵¹ durchaus auch mit Thaddäus in Verbindung steht bzw. der Junge mit Gott, indem er wesentliche Merkmale des Gebets nicht nur als wichtig empfindet, sondern es seinen Angaben nach auch bei Kummer und Sorgen sowie bei Einsamkeit manchmal praktiziert. Würde er vielleicht sogar noch öfter beten, wenn ihn jemand dabei unterstützte? Hat er in diesem Zusammenhang das Fallbeispiel³⁵² nur übersehen oder konnte bzw. wollte er es nicht beantworten, weil er vielleicht auch für seinen Vater betete, der noch nicht völlig genesen ist? Eben bei solchen Fragen fehlen, wie oben schon gesagt, die Bindeelemente zwischen Gotteskonzept und Situation. (Spricht er nicht davon oder sieht er diese nicht?)³⁵³

Seine religiösen Vorstellungen sieht er am stärksten vom Religionsunterricht beeinflusst, obwohl seine letzte Stunde in diesem Fach nun schon fast zwei Jahre zurückliegen dürfte. Möglicherweise ist dieser Unterricht daher nicht unwesentlich dafür verantwortlich zu machen, dass sich die in seiner aktuellen Metapher nachvollzogene Entwicklung von der menschgestaltigen zur nicht-personalen Gottesvorstellung vollzogen hat, und vielleicht enthielt dieser Religionsunterricht neben den bisherigen Gesprächen auch Impulse für seine Ansätze, eine kommunikative Gottesbeziehung zu entfalten.

Inwiefern es sich bei den restlichen nur ‚etwas‘ bedeutsamen Einflüssen um positive oder negative handelt, ist hier nicht zu ermitteln. Über die religiöse Einstellung seiner Familienangehörigen hat Thaddäus nie direkt etwas verlauten lassen. Dass er sich beispielsweise als ‚eigentlich‘ Nicht-Glaubender distanziert, hat er bislang nie mit einem Verweis auf

350 Wenn auch leicht abgeschwächt gegenüber dem Fragebogen in Kl. 5 (12,1).

351 Vgl. Gottesmetapher Kl. 5 (12,1).

352 Gebet um Heilung der kranken Oma, die tatsächlich genesen ist.

353 Vgl. den fehlenden Gottespunkt in seiner letzten Lebensweltcollage Kl. 6 (12,11).

die Konfessionslosigkeit oder den Glauben der Eltern begründet. Äußerst unklar ist mir allerdings, was Thaddäus mit dem Einfluss der ‚Gemeindegruppe‘ meint. – Interessant finde ich hingegen, dass der Einfluss von I von ihm nicht stärker bewertet wird, als von ebendiesem familiären Personenkreis. Das könnte m. E. dafür sprechen, dass sich das religiöse Konzept des Jungen relativ eigenständig neben dieser Untersuchung entwickelt (hat). – Ferner meint er, von seinen FreundInnen gar nicht in religiöse Richtung beeinflusst zu sein. Das erstaunt etwas, da er zu seinen engeren Freunden auch immer Horst gezählt hat, der zwar aus einer kirchlich recht aktiven Familie kommt, aber selbst zunehmend offensiv anders eingestellt ist.³⁵⁴

Klasse 7

Lebenswelt (13,8)

(Zu diesem Gespräch zur Lebenswelt existiert kein Bild.)

I fragt zuerst nach dem Ergehen des Jungen. Sie habe gehört, dass es dem Vater ein Stück besser gehe. – „Ja, also, das ist so, dass er jetzt eben nicht mehr im Krankenhaus ist, sondern wieder zu Hause und dass es ihm, ich sag mal, den Umständen entsprechend eigentlich perfekt geht, sag ich mal, richtig gut geht.“ (Die Chemo habe also gut gegriffen?) „Ich mein, man kann ja erst nach drei Jahren, fünf Jahren oder so, kann man ja erst sagen, ob der Tumor richtig besiegt ist, also, dann ist man erst richtig geheilt, weil innerhalb von den paar Jahren kann er halt immer noch mal ausbrechen, aber im Moment sieht es also sehr gut aus.“ – (Denke er, dass er auch wieder in seine Beruf gehen könne?) „Also, wir dachten eigentlich jetzt immer, dass er schon Anfang des nächsten Jahres [gerade ist Dezember] wieder arbeiten gehen kann, [...] also, so langsam anfangen kann wieder, [...] ist ja doch immer noch ganz schön das Immunsystem geschwächt und so, nicht so kräftig und so.“

(Wie sich das Familienleben geändert habe?) – Anfangs sei es schon ein ganz schöner Schock gewesen, „aber, ich würd‘ sagen, dass wir uns näher gekommen sind dadurch, also, dass wir uns näher stehen als vorher wahrscheinlich, weil man einfach merkt, dass man die Tage, die man hat, einfach nutzen sollte.“ (Dass man bewusster miteinander lebt?) „Hm! (zustimmend) Wir haben jetzt eben, also ich und meine Mutter und mein Vater natürlich auch, äh, ein ganz anderes Bild vom Krebs. Als wir das gehört haben, dachten wir, ‚oh Scheiße, was ist jetzt‘. Aber jetzt weiß man, dass es eben heilbar ist und dass man nicht immer –, mein Vater hatte ja eine Leukämie, es gibt ja ganz viele verschiedene Arten. Ähm, meine Mutter hat gesagt, also, Leukämie dachte sie immer sofort gleich an ‚Tod‘, aber jetzt wissen wir, dass es nicht so ist und ähm, na ja, dass es einfach, na ja, dass es, wenn es runter geht, dass es einfach auch immer wieder bergauf geht.“

354 Zu Horst vgl. Szagun 2008 (KET II), 207–270.

(Sie habe oft an ihn gedacht, was er zu tragen habe, die letzten Monate. Was er denn über sich sagen würde?) – „Na ja, [...] dass ich eben eine ganze Menge gelernt hab. Und die Zeit, wo mein Vater eben nicht da war [fast ein dreiviertel Jahr], dass es eben, ähm na, ganz anders ist, wenn halt ein Familienmitglied für so lange Zeit –, dass das halt das Leben ganz schön verändert.“ Es sei nur etwas nervig gewesen, dass er es „eben noch mal und noch mal“ habe erzählen ‚müssen‘, z. B. als ihn seine Klassenleiterin darauf angesprochen hatte. – „Aber sonst eigentlich ... – und dass ich eben meinen Vater jetzt wie so ein bisschen bewundere, dass er das halt so gut überstanden hat, weil, es hat ja auch immer was mit dem Willen zu tun: Wenn man, also, wenn man es nicht will, dann ist klar, dass es erst mal nicht so gut geht. Aber, hab ich doch ganz schön Respekt vor. Auch wenn man so damit umgeht.“ (Ein starker Lebenswillen?!) „Hm! (bejahend)“ („Ich verliere nicht –“) „– ich kämpfe dagegen an!“ Er bejaht, sein Vater sei ihm auch ein Stück sein Vorbild.

In der Schule habe er noch immer sein „altbekanntes Problem“, dass er ziemlich laut im Unterricht sei. Doch er habe gute Zensuren nach wie vor. – Was die Freunde angeht, sei es ‚wie immer eigentlich‘; er könne sich nicht beklagen. Mit Horst sei er jetzt noch doller befreundet. Ihm könne er auch geheime Dinge anvertrauen, aber mit ihm auch Unfug machen. „Also, ich denk mal, das wird auch noch einige Jahre so weiter gehen.“

(Er sei ja jetzt schon ein junger Mann im Stimmbruch und ziemlich groß. Wo er seine Stärken und Schwächen sehe?) – Bei seinen Stärken denke er zuerst daran, dass er „so ziemlich beliebt“ sei, „also, dass ich mit allen gut klarkomme eigentlich, dass ich mich auf jeden einstellen kann und eben ja, dass ich ziemlich sportlich bin.“ Er habe jetzt auch aufgrund seiner Größe das Basketballspielen für sich entdeckt. Er merkt auch, dass seine Ausdauer zugenommen hat. (Und mit Kaschi, dem Hund!) „Ja ja, das haben meine Eltern sowieso gesagt, wenn ich mir früher meine Waden angeguckt hätte, also, als wir Kaschi noch nicht hatten, die wären geschlackert wie sonst was.“ Wandern sei ja eigentlich auch ein Sport!

„Ja, Schwächen, ja, denke ich vielleicht, dass ich so, so frech bin manchmal zu Erwachsenen und eigentlich lustig sein will, aber dass sie das dann anders auffassen und das dann als frech ansehen, also, wenn ich jetzt irgendwas Ironisches sage und sie das ernst nehmen, dann sind sie meistens ganz schön böse auf mich.“

In dem vergangenen halben Jahr seit der letzten Untersuchung hat sich offensichtlich Entscheidendes zum Guten verändert. Der Vater hat anscheinend schon das Schlimmste überstanden und genest, wie es sich Thaddäus kaum besser vorstellen kann (‚eigentlich perfekt‘). – Dennoch weiß der Junge um das im Aufbau befindliche Immunsystem des Vaters und den bleibenden Vorbehalt dieses ‚siegreichen‘ Zustandes.

Wie sich in der letzten *Lebensmetapher* (Kl. 6 [13,2]) bereits abzeichnete, hat die zurückliegende Extremsituation auch die Lebensansichten der Familie verändert: Die Beziehungen untereinander haben sich vertieft; das zeitlich so begrenzte Leben wurde und wird in seiner Tiefe bewusster er-lebt; der Blick auf die Krankheit verlor seinen unausweichlich

todbringenden Schrecken, da sie mit dem Vater die Erfahrung gemacht haben, dass es einen Weg aus dem Tal gibt und das anfangs Unüberwindbare mit ‚Willenskraft‘ bezwungen werden kann. – Dieser starke ‚Lebenswille‘ des Vaters ruft bei Thaddäus tiefe Bewunderung und Respekt hervor und entfaltet eine Vorbildwirkung.

Zum Zeitpunkt dieser Auswertung ist der Vater auf einer Internetseite präsent, wo er eigene Fotos veröffentlicht. In einer Selbstdarstellung schreibt er: „Bei uns ist es eigentlich normal, dass nichts normal ist. Nachdem mein Leben durch eine blöde Krankheit etwas aus der Bahn geriet, begann ich, einiges anders zu sehen. Zu diesem Zeitpunkt begann ich mit der Fotografie. Inzwischen liebe ich es, Momente, wie ich sie sah, festhalten zu können, um, wenn ich es möchte, sie noch einmal Revue passieren zu lassen.“³⁵⁵

Ich frage mich, ob solch tiefgreifende Erfahrungen nicht auch religiöse Reflexionen ausgelöst haben. Aus dem, was der Junge erzählt, ist dies nicht unbedingt zu schlussfolgern. Doch was sich hier zeigt, ist sicherlich mehr als bloße Lebenspragmatik, medizinische Einsicht oder eine zeitgemäß-populäre Aufnahme des alten ‚Carpe-Diem‘-Motivs. Es ist ein Erfühlen der zeitlichen und schlechthin gefährdeten Wurzeln des Lebens, des tragenden und nährenden Beziehungsgeflechts und des unbändigen Lebenstriebes, der die härteste Kruste durchbricht und Staunen erregt und zum eigenen Leben motiviert. – Aber gerade deshalb frage ich mich: Hat dies bereits transzendente Richtung und religiöse Tiefe? Liefse sich Thaddäus’ Erfahrung auch in religiöser Sprache seines Empfindens nach angemessen wiedergeben? – Es fällt mir schwer, dies aufgrund des vorliegenden Textes zu beurteilen: Einerseits fehlen eindeutige Hinweise auf den Boden – auf das ‚extra nos‘ –, in dem das beschriebene Wurzelwerk gründet, andererseits könnte die kontingenzbewusste und fast schon ehrfürchtige Haltung des Jungen auch transzendente Züge tragen. – Ein Blick auf den vor einem halben Jahr erhobenen Fragebogen stützt m. E. stärker die letztere Vermutung.

Im restlichen Gespräch vermittelt Thaddäus den Eindruck einer gestärkten Persönlichkeit, die die eigenen Entwicklungen und Kompetenzen gut einzuschätzen weiß. Auch außerhalb der Familie fühlt sich der Junge beziehungs halber sogar längerfristig versorgt. Sein hoher Sozialstatus

355 (Die Internetseite wird hier bewusst anonym gehalten.) – Der Gedanke, dass eine Kamera Situationen aus dem Leben festhält, um sie später noch einmal anzuschauen, dürfte auch Thaddäus bekannt vorkommen. In seiner Gottesmetapher Kl. 5 (12,1) sagt er nahezu das Gleiche von Gott.

erwächst aus seinen körperlichen Anlagen, aber vor allem auch seinem Einfühlungsvermögen.

Seine ‚Freiheit‘ kann er inzwischen auch als Ironie ansehen. Wie schon in den zurückliegenden Streitgesprächen mit seinem Vater war seine Tollkühnheit ein Mittel, teilweise untragbare Zustände zur Sprache zu bringen. Mit seiner ironischen Art schafft er sich wahrscheinlich auf vergleichbare Weise Freiräume, indem er versucht, eine fixierte Weltsicht (der Erwachsenen, der Lehrer?!) aufzubrechen und infrage (oder möglicherweise auch bloß) zu stellen. Hier changieren Schwäche und Stärke miteinander.

Positionierung zu Gottessymbolen (13,9)

Eigene Person. Für sich selbst stellt Thaddäus „die drei zusammen“: ‚Mutter Erde‘, ‚Quelle des Lebens‘ und allen voran den ‚Vater im Himmel‘. Seine Figur positioniert er in mittlerem Abstand davor, den Blick zugewandt. Über die restlichen Symbole darf I das schwarze Tuch decken. Sich Gott als ‚Kraft der Liebe‘ oder ‚innere Stimme‘ denken zu können, verneint der Junge kurzerhand.

Zur weiteren Erläuterung sagt er in halboffenen Sätzen: „Also, na ja, *Gott* eben ... *männlich*, halt im *Himmel*. Frau eben, Mutter Erde eben. [...] Quelle des Lebens so, hier. Oder so auf *gleicher* Höhe mit dem [= Quelle], so.“

Für die Eltern und Freunde. Für Mutter und Vater wäre es „beim Leben gleich“. Er lässt alles so stehen wie bei seiner Figur.

Bei den FreundInnen lässt er die drei Symbole ebenfalls so stehen und stellt noch zwei Figuren dazu: Ganz hinten, fast doppelt so weit vom ‚Vater im Himmel‘ wie er selbst, positioniert er Horst. Etwa auf gleiche Höhe mit sich stellt er eine gelbe (Knete-?)Stange für seinen Freund Jeremy: „Der wär, denk ich mal, *vielleicht* noch am ehesten, also *noch dichter* dran.“ – Mit seinen Freunden würde er sich eigentlich auch nicht so darüber unterhalten, sagt er, als I ihn danach fragt.

Für eine fiktive religiöse Person. Für diesen Fall holt Thaddäus alle Symbolfiguren unter dem Tuch hervor und stellt sie dicht um die fiktive Figur: „Na ja, also auf jeden Fall ... eine *Liebe* vielleicht *auch* ein bisschen.“ Beim ‚Vater im Himmel‘ sieht es auf dem Foto fast so aus, als stehe dieser eher etwas abgewandt.

Als I fragt, ob es nicht sein könnte, dass Horst oder J. das etwa auch so sehen könnten, antwortet Thaddäus: „Hm ... *nee*, denke ich *nicht*, ... ich denke mal, Horst würde das noch ein bisschen anders sehen. [...] Na ja, weil ... na ja, Horst noch weniger religiös ist als ich, sagen wir es mal so. Ich bin ja eigentlich schon nicht so ... und ... Horst ja eigentlich so was von überhaupt *gar* nicht! – eigentlich so, dass es ja überhaupt, also *gar keinen* Gott gibt, also dass er *überhaupt* nicht dazu steht.“ (Aber er würde auch denken, wenn das ein religiöser Mensch ist, dass er dann eigentlich so dicht stehen sollte?) „Ja.“

Dass Thaddäus bei der Positionierung für sich selbst neben der Quelle die beiden einzigen personalen Symbole wählt, sollte zunächst verwundern.

Hat er doch in seinen Metaphern seit Klasse 3 menschengestaltige Gottesbilder hinter sich gelassen und sich damals schon wie in Klasse 5 diese Veränderung (zu einem kommunikativen eher technisch anmutenden Gott) selbst mehrfach und ausdrücklich attestiert.³⁵⁶ An dieser Stelle erwartete man, denke ich, wohl eher solche Symbole wie die ‚innere Stimme‘ oder die Energie.

Auf der anderen Seite ist seitdem viel passiert in seiner Familie. Der veränderte Blick auf das, was Leben bedeutet, und vor allem die Bewunderung für die Willenskraft seines Vaters (und möglicherweise für beide Eltern) könnten durchaus die Vater- und Mutterfigur wie auch die Lebensquelle hier in den Vordergrund haben rücken lassen. Eine solche Überlagerung von Eltern- und Gottesfiguren war bereits im letzten semantischen Differenzial festzustellen, (vgl. *Fragebogen Kl. 6* [13,2]) und wäre m. E. durchaus nachzuvollziehen: Denn das, was Thaddäus unmittelbar an und mit seinen engsten Bezugspersonen im zurückliegenden Jahr erlebt hat, lässt sich, nachdem was er im letzten Gespräch zu seiner *Lebenswelt* (13,8) dazu erzählt hat, an Offenbarungsqualität messen, – wobei zu fragen bleibt, mit welchem Transzendenzvermögen. Also inwiefern gelingt es dem Jungen, über die väterliche Willensstärke bzw. die personale Gottessymbolik hinaus auf das zu blicken, was als der Grund alles dessen betrachtet werden kann?

Immerhin stellt er seine Eltern diesen Symbolen ebenfalls gegenüber und identifiziert sie nicht miteinander (was hier natürlich die Methode auch nur schwer ermöglichen würde). – Vielleicht denkt Thaddäus auch an so etwas wie das Himmlische in seinem Vater oder das göttlich Mütterliche in seiner Mutter und das Quelllebens im Leben. Aber hier erlaube ich mir zu phantasieren. – Dem wäre einzuwenden, warum er dann nicht, wie bei der religiösen Person, mindestens noch das Symbol der Kraft und Energie oder das Liebe-/Beziehungssymbol mit einbezieht, das er für diese doch so wichtig erachtet. Oder fand er in der ‚Liebe‘ doch nicht das Wesentliche seiner familialen Erfahrung? Diese Art der Kraft hat er bislang nicht als das herausgestellt, was ihn etwa in der schwierigen Zeit getragen hätte. Zumindest hat er nie das Wort ‚Liebe‘ verwendet. – Doch immerhin zeigt er ja eine Ahnung von dem, was für eine solche religiös gedachte Person alles von Bedeutung sein könnte und möglicherweise auch, warum.

Allerdings bezeichnet er sich gegenüber dieser fiktiven Figur selbst indirekt auch als religiös, wenn auch ‚eigentlich schon nicht so‘ religiös.

356 Vgl. die Gottesmetaphern ab Kl. 3 (9,11), besonders seine Erinnerung in Kl. 5 (12,1).

Offensichtlich muss er sich von diesem Wort weniger distanzieren als von dem Gottesbegriff.³⁵⁷ – Bezeichnend für die Religiosität seines kirchlich sozialisierten Freundes Horst ist jedoch die Einschätzung, die Thaddäus mehrmals als ‚überhaupt gar nicht‘ religiös bekräftigt. Demgegenüber steht Jeremy mit auf seiner Höhe, obwohl dieser (nach Auskunft von I) aus einem Hause kommen soll, in dem das Religiöse kaum offensichtliche Relevanz erlangt habe und selbst zuletzt eher ‚religiös unmusikalisch‘ gewirkt habe.

Klasse 8

Lebensmetapher (14,10)

Aus einem wahrscheinlich reduzierten Materialbuffet wählt Thaddäus drei Teile aus und kommentiert sie mit den Worten: „Ja, also ich denk mal, das Leben, [...] das ist aber allgemein in unsrer Generation so, dass alles irgendwo mit Technik zu tun hat, so Handys, so Computer – [...], grade an meinem Rechner häng ich sehr.“ (Was ihn an seinem Rechner so fasziniere, was er am meisten damit mache?) „Ja, spielen und rumprobieren“, ob man an den Spielen was verändern könne. Am meisten begeistern ihn Sport- und Strategiespiele. Er meint, solche Spiele gehörten mittlerweile einfach mit dazu, auch wenn man nicht unbedingt Außenseiter sei, wenn man sie nicht habe. Aber man rede darüber mit seinen Freunden oder auch, was man eben so im Fernsehen gesehen habe. (Die ganze Kommunikation mit seinen Freunden –?) „– basiert darauf!“

(Was diese technischen Medien für ihn so Nährendes, Tragendes und Haltendes hätten?) „Na ja, meistens ist es einfach so, wenn ich irgendwie frustriert bin oder so, setz ich mich an den Rechner [...]. Und meistens – je nachdem [...] – ist es dann doch eher so, dass ich irgendwie gewinn oder so, so dass es den Frust im Prinzip abbaut.“ Es sei wie ein Hobby, es mache „einen glücklich im Prinzip, also es erholt einen, wenn man so will“.

(Und außer diesen technischen Medien, was gebe ihm da Mut und Zuversicht oder Kraft?) „Hm. [...] na ich denk, das Selbstbewusstsein vielleicht ein bisschen.“ Es erhöhe seiner Ansicht nach auch teilweise das Denkvermögen und den Spielerfolg. – „Und, jo, [...] okay: ‚tragen‘, ‚tragen‘ und ‚ernähren‘ vielleicht nicht so, aber es ist einfach so: Wenn ich meinen Rechner jetzt nicht hätte, wüsste ich kaum, was ich sonst so machen sollte, also grade, wo wir jetzt ja schon seit 3 Jahren wohnen, hab ich nach wie vor keine Freunde, weil [...] die sind alle blöd da.“ Seine Schulfreunde wohnten zu weit weg von hier, um sie schnell mal zu erreichen. – „Ja, ja und das einzige, was noch wäre, das wäre denn so mein Hund.“ Als dieser damals nicht auf ihn hören wollte, das sei ein ‚Problemalter‘ gewesen. Er begründet das mit einer Art Hierarchie, die Hunde brauchen: „Ab

357 Vgl. zuletzt in den Lebensweltdarstellungen Kl. 5 (11,5) und Kl. 6 (12,11).

einem bestimmten Alter ist man denn einen Rang höher als die im Prinzip.“ Er erläutert dies an einigen Beispielen.

(Wie es so mit der Familie gehe?) „Ist eigentlich sehr spaßig im Moment eigentlich, sehr lockeres Verhältnis im Moment also eigentlich nach wie vor sehr gut. Gerade so von Leuten, von denen ich sonst so hör, was die für’n Stress mit ihren Eltern haben, also kann ich gar nicht sagen, also eigentlich sind meine Eltern auch relativ locker oder so, auch mit Freunden einladen oder so.“ – Die Schwester bekomme jetzt einen Rollstuhl. Ihr Laufmechanismus habe sich irgendwie zurückgebildet. Sie würde bald in eine Behindertenwerkstatt gehen. Es sei jetzt nicht mehr so schwierig mit ihr: „Sie ist ja jetzt auch schon etwas reifer geworden, wenn man so will.“

In einem längeren Gesprächsabschnitt bringt Thaddäus das für ihn aktuelle Thema der Schulwahl ein. Er bemängelt, dass an seiner Schule weniger die Eltern, sondern die Lehrer einen so starken Einfluss auf diese Entscheidung hätten. (Ob ihm das momentan Druck mache?) Es sei komisch bei ihm, bei Tests sei sein ‚Hirn im Prinzip manchmal wie durchgefeigt, alles verstreut‘, alles weg, „und das ist immer irgendwie so ein bisschen ein Problem, also sozusagen Prüfungsangst, obwohl ich es nicht so empfinde als Angst im Prinzip.“ Damit habe er im Moment zu kämpfen, und das könne einige Schüler in die Situation bringen, „dass sie von der Schule eben noch mehr Stress kriegen, als sie sowieso schon haben. Also psychischen Stress, wenn die Eltern sagen: ‚Du [...] sollst Abitur machen‘“, obwohl es auf ‚Realschule‘ stehe. – Diese Schüler stehen dann s.E. ausweglos unter Druck. Das sei bei ihm auch so. Die Lehrer wüssten, er könne es (trotz der Black-Outs in den Tests), und dementsprechend fordern sie auch eine hohe Leistung ein.

(Aber er zähle sich nicht zu den ‚Supergestressten‘?) „Nö. Gerade ja auch durch meinen Hund und so, der mich denn eigentlich immer relativ entlastet und so. Aber auch wenn ich ein Problem in der Schule hab oder so, kann ich eigentlich immer zu meinen Eltern gehen und so. Also dass ich es nicht so [...] in mich reinfresse oder so.“ Er habe ein gutes Verhältnis zu seinen Eltern. – In der Schule sei er ja auch einer, der relativ schnell und viel verstehe und gegenüber anderen ein breites Allgemeinwissen habe. „Ich denk mal, dass es mir deswegen eigentlich relativ gut *noch* geht. Ich weiß nicht, wie das in dem nächsten Halbjahr jetzt kommen wird, aber – also ich muss mich auf jeden Fall ins Zeug legen.“ Er habe sich eigentlich vorgenommen, das Abitur machen. In seinen beiden Fremdsprachen (Englisch, Spanisch) stehe er überraschenderweise schon auf ‚Gymnasium‘.

(Worauf er richtig stolz sei?) „Hm. Meine langen Haare“ und – er habe das bestimmt schon mehrmals gesagt – „dass ich mit vielen Leuten gut klarkomme, [...] ja, dass ich, wie heißt das? – ein sehr soziales Umfeld hab, sozusagen, ein soziales Verständnis, und [...] ich denk mal, das kommt auch von meiner Schwester eben, [...] dass mich das in dem Sinne weiterbringt als andere.“ Seine Eltern seien da ‚sehr stolz‘ drauf. Sie empfehlen ihm einen ‚Job‘ in dieser Richtung: Sozialarbeiter, was mit Kommunikation. „Ich denk mal, dass sich das bewähren wird, [...] wenn man gut kommunizieren kann und über vernünftige Dinge vernünftig reden kann und ja, dass man die Leute versteht.“ Er räumt noch ein, es hänge ja immer auch an zweien, ob man sich gut verstehe.

Ärgerlich findet er an sich, dass er so groß ist. – „Na ja, nö, eigentlich bin ich so ganz zufrieden mit mir. Bis auf, dass ich manchmal denk, ich bin noch ein bisschen faul, was mir in der Schule ein bisschen zum Nachteil wird.“ Aber ihm ist klar, dass für sein Abitur „eigentlich allein der Wille daran“ entscheidend ist.

In seiner Erinnerung sieht Thaddäus „auf jeden Fall irgendwas mit Technik, glaub ich, [...] irgendwie so eine Plastikschele“. – Auf dem Foto der letzten Lebensmetapher aus Kl. 6 erkennt er nur Computer, aber „was die schmutzige Glasscheibe“ soll, weiß er nicht mehr. – Dann sieht er das Foto mit der Plastikdose aus Kl. 5: „Genau, das war das!“ (Das habe das Thema ‚Gott ist wie ...‘ gehabt.) „Genau! Irgendwie also da dachte ich, dass Gott auf die Berge steigt und da irgendwie alles managt da oben“, wie so ein ‚Programm‘, wie ein ‚Roboter‘ oder „eine künstliche Intelligenz im Prinzip“. – (Und davor?) Ganz am Anfang habe er „dieses komische Männchen“ gebaut. Doch zu Kl. 4 oder Kl. 3 meint er nur: „Auch wieder ‚Gott ist eine Maschine‘.“ – Ihm fällt auf, dass er zuerst „eine mehr oder weniger menschliche Gestalt“ vor Augen hatte und dann immer weiter zum Thema Maschine und ins Technische gegangen sei. – (Ob in dem, was ihn halte, nähre und trage auch irgendetwas von der Idee seiner Gottesvorstellung mit drin sei?) Es hänge irgendwie zusammen: Das Leben der Jugend heute sei von Technik geprägt. Darauf basiere die Kommunikation, und er vermutet: „Na ja, Gott, wenn man so will, kommuniziert denn ja auch mit einem und so.“

Die technischen Teile, die Thaddäus so leger auf den Tisch legt, repräsentieren nicht nur sein persönliches Interesse für den Computer, sondern sie verweisen zugleich auf andere technische Geräte wie Handy oder Fernseher, die nicht nur basales Mittel der Kommunikation unter Jugendlichen darstellen, sondern vor allem auch deren wichtigste Inhalte umfassen. – Insofern bringt der Junge durchaus etwas Tragendes, Haltendes und Nährendes für seine ganze Generation zur Sprache.

Sein persönliches Verhältnis zum Computer geht noch über reines Spielinteresse und die allgemeine Bedeutung hinaus: Einerseits kommt ihm tragende Funktion zu (Frustbewältigung, Erholung, ‚macht glücklich‘, Ersatz für die Nähe von Freunden). – Andererseits relativiert er gleichzeitig sein Verhältnis zum Computer, indem er es als ‚Hobby‘ bezeichnet und sein Selbstbewusstsein nicht über das Spielen aufbaut, sondern es da nur zu Hilfe kommt. Seinen Äußerungen ist, denke ich, auch zu entnehmen, dass er Freunde in seiner Nähe vorziehen würde. Insofern bildet der Computer keinen adäquaten Beziehungs-Ersatz.

Eine weitere tragende und entlastende Beziehung, die damit auch sein Verhältnis zum Rechner relativiert, ist für ihn nach wie vor die zu seinem Hund. Dass dieser ihm pariert, ist ihm einige ausführlichere Bemerkungen wert. Möglicherweise ist die Mensch-Tier-Hierarchie nicht nur für den Hund selbst so wichtig, wie er sagt, sondern auch etwas, das vermutlich

Thaddäus selbst damals in seinem ‚Problemalter‘ geholfen hat. (vgl. *Lebenswelt Kl. 6* [12,11])

Das Verhältnis zu seiner Familie, besonders zu seinen Eltern, kommt (im Vergleich zum Hund) erst auf Nachfrage zur Sprache. Dennoch scheint diese Beziehung entspannt, kommunikativ und hilfreich zugleich zu sein. Fast klingen (mit Blick auf Altersgenossen) in seiner Schilderung Töne von Dankbarkeit darüber an. – So wenig erfreulich auch die körperliche Entwicklung seiner Schwester ist, so attestiert er ihr eine Reife, an der in den letzten Jahren wahrscheinlich jeder in dieser Familie zugenommen hat.

Das Schulthema zeigt, wo derzeit die starken Spannungen in seiner Lebenswelt zu finden sind. Obwohl er sich nicht zu den ‚Supergestressten‘ zählen möchte (und wahrscheinlich auch gegenüber I nicht so einen Eindruck vermittelt), beschreibt er in Hinblick auf die Bewährung für das Abitur ein Gefühl des Drucks, der Angst und des psychischen Stresses, das für ihn vor allem durch die Erwartungen der Lehrer verstärkt werde. Teilweise erzählt er mehr von anderen Schülern als von sich. Sorgt er sich um diese oder verbirgt er dahinter eigene Ängste, die er eher nicht so empfinden möchte? Schließlich sind solche Ängste bei ihm nicht neu.³⁵⁸

Aus dem Gespräch geht aber auch hervor, welche Bewältigungsmöglichkeiten er sieht (sein Hund; Eltern: keine Probleme in sich ‚reinfressen‘), dass er sich seiner Stärken und Erfolge bewusst ist (z. B. schnelle Auffassung, Allgemeinwissen, soziale Kompetenz) und welche Ressourcen er noch bereit ist zu mobilisieren. – Über das Abitur hinaus rücken für ihn schon berufliche Ziele in den Blick. Die Anregung seiner Eltern und bestimmt auch ihr Stolz über Eigenschaften, die er wesentlich in seiner Familie und durch sie ausgebildet hat, sind hier als ein wichtiger Impuls und treibende Kraft anzusehen. Dazu gehört sicherlich auch die Willensstärke, bei der ihm sein Vater zum Vorbild geworden ist. (vgl. *Lebenswelt Kl. 7* [13,8])

Das Gespräch zeigt bis hier insgesamt einen jungen Mann, der einen differenzierten Blick sowohl auf sich selbst – auf seine geistigen wie körperlichen Fähigkeiten, auf seine Bewältigungsaufgaben und -ressourcen – als auch auf sein soziales Umfeld entwickelt hat und dies auch darstellen kann.

In der Rückschau auf seine religiöse Entwicklung fällt auf, dass seine Erinnerung die Wirklichkeit wieder mit neuen Facetten beschreibt: einst der Spiegel als Zeichen der Verbundenheit mit seinem Vater ist jetzt nur noch ‚schmutzige Scheibe‘, deren Bedeutung bedeckt bleibt. Von der fast

358 Vgl. Fragebogen Kl. 6 (12,4), Abschnitt *Angst*.

schon antiken Vorstellung eines Gottes, der ‚da oben auf den Bergen alles managt‘, hat Thaddäus tatsächlich nie gesprochen.³⁵⁹ – Warum flieht er er solche naiveren Sichtweisen ein? Attestiert er sich damit (unbewusst) eine steilere Entwicklung als sie tatsächlich stattgefunden hat? Füllt seine verblässende Erinnerung ihre Lücken mit vermeintlichen Kindervorstellungen auf?

Seine grundsätzliche religiöse Entwicklung erfasst er aber völlig passend. Seine Vermutung, dass die kommunikative Basis seiner gegenwärtigen Lebenswelt irgendwie mit einem ebenso kommunikativen Verhältnis zwischen Gott und Mensch (ihm selbst?) vergleichbar ist, zeigt, wie wichtig ihm das eine ist und dass er möglicherweise (in dieser menschlichen Kommunikation?) wirklich wie eine Verbindung zu ‚Gott‘ erfahren hat und eventuell auch erfährt.

Positionierung zu Gottessymbolen (ebd.)

Wie in einem spitzen Keil auf seine Figur zulaufend stellt er alle Symbole außer der ‚inneren Stimme‘ in je unterschiedlicher Entfernung auf den Tisch. Ganz hinten stehen neben dem schwarzen Tuch das Vater- und Muttersymbol, dann folgen davor Quelle und Energie. Noch näher steht das Licht, und die Liebe ist seinem Männchen am nächsten.

(Ob das jetzt so am besten für ihn passe?) „Ja, Energie eben, weil ich ein sehr sportlicher Typ bin [...] und [es] zum Teil von der Laune eben abhängt, (...) [– ob?] der da oben irgendwas damit zu tun hat, – wenn es ihn gibt.“ – An das ‚Netz der Liebe‘ hat er sich so nah gestellt, „weil ich ein sehr kommunikativer Mensch bin, weil ich viel reden muss, um glücklich zu sein und [...] viele gute Freunde hab“.

„Ja, und na ‚Vater im Himmel‘, da bin ich ja immer noch so am Zweifeln, gibt es ihn, gibt es ihn nicht. Deswegen ist das eigentlich noch kein Thema für mich.“ – Auf die ‚Quelle des Lebens‘ zeigend: „Ja, deswegen frage ich mich immer, womit hat das angefangen. Weil, irgendwo muss das ja alles mal hergekommen sein.“ – Und das Licht solle ein Stück Orientierung darstellen, bejaht er eine Frage von I.

Auf die Fotos seiner letzten Positionierung blickend, staunt er immer wieder, vor allem darüber, dass für ihn der ‚Vater im Himmel‘ so weit im Vordergrund stand und meint insgesamt: „Na [...] ganz anders!“ Er denkt, „dass ich vielleicht reifer geworden bin und ... nicht mehr so leichtgläubig“.

359 Auch die anderen Begriffe kommen tatsächlich so nicht in seinen Gottes- bzw. Lebensmetaphern vor, wenn sie auch inhaltlich nahe liegen. – Doch auch ‚Roboter‘ oder ‚künstliche Intelligenz‘ haben m.E. stärkere Anklänge an etwas Menschenähnliches als im Vergleich zu damals, wo von Gott als Maschine, Kamera oder Computer die Rede war. (vgl. Kl. 5 [12,1]; Kl. 6 [13,2])

Anders als bei seiner letzten *Positionierung* (Kl. 7 [13,9]) vor etwa einem Jahr sind entsprechend seiner Aussagen in der aktuellen Lebensmetapher die personalen Symbole in den Hintergrund (und fast unter das Tuch) gerückt.

Stattdessen hat das Energiesymbol an Bedeutung gewonnen, das zuletzt gar nicht zu sehen war. Er erkennt darin seine körperliche Konstitution und wähnt eine (für mich noch nicht ganz einsehbare) Verbindung zu einem Gott (,der da oben'), der am ehesten an den ,Manager auf den Bergen' aus seiner Rückschau erinnert und über dessen ,Existenz' er noch unsicher ist. – Anders als bisher sagt er jedoch nicht, er glaube ,eigentlich' nicht an ,ihn', sondern stellt eine positiv formulierte Behauptung von seiner Existenz auf (wenn es ihn gibt'). – Seinen zweifelnden Äußerungen zum ,Vater im Himmel' ist zu entnehmen, dass die Frage der Existenz Gottes wahrscheinlich entscheidend mit der Vorstellung eines personalen Wesens verknüpft ist, welche er doch schon abgelegt zu haben meint, wovon er aber sagt, es sei ,eigentlich noch (!) kein Thema' für ihn. Kann er sich davon nicht lösen? Oder ist dieses wesenhafte Bild unterschwellig wieder aufgebaut, etwa durch eine verengende ontologische Fragestellung (,Gibt es Gott?), mit der er sich ,noch' auseinandersetzen muss?

Ist auch die Bedeutung der ,Quelle des Lebens' mit der Existenz-Gottes-Frage verbunden? Vermutet er in Gott etwa die erste *Ur-Sache* aller Dinge? Dann drängt sich die Existenz Gottes (und damit etwas Wesenhaftes) auf. – Ginge sein Erkennen aber noch tiefer und zeigte ,Gott' sich ihm als Ursprung und Quelle im Sinne eines Urgrundes allen Seins selbst, dann sollte die Existenzfrage wieder verblassen.

Am nächsten steht er dem ,Netz der Liebe', das er damals als das wichtigste Symbol für einen religiösen Menschen angesehen hat. Er interpretiert es für sich offensichtlich als das basale Kommunikations- und Beziehungsnetz, über das er seine eigene glückliche Identität gewinnt. (vgl. dazu die Vorstellung am Ende seiner aktuellen *Lebensmetapher* [s. o.]). Hier scheinen wieder alle personal begrenzten Bilder in einer Vorstellung (im dialektischen Sinne) ,aufgehoben' zu sein, in der sich Gott für Thaddäus in seinem Zusammenleben mit anderen Menschen ereignet und ihm auf diese Weise auch (wie das Licht) Orientierung bietet.

Er selbst erkennt die Unterschiede und sieht eine Reifung in seiner theologischen und glaubensmäßigen Entwicklung. Mit der Leichtgläubigkeit, die er seiner Ansicht nach abgelegt hat, meint er wahrscheinlich vermenschlichende Gottesbilder, aber vielleicht auch, dass er nun andere, kritischere und tiefergehende Fragen stellt.

Fragebogen (ebd.)

Religiöser Einfluss. Sehr stark: beide Eltern und beide Großeltern. – Stark: Freundinnen bzw. Freunde. – Etwas: Religionsunterricht, anderer Unterricht und Fernsehen. – Gar keinen Einfluss kann er von einer Gemeindegruppe oder durch Bücher wahrnehmen.

Sätze über Gott. Zustimmung erfahren folgende Items: Gott habe jedem Menschen Begabungen gegeben, aus denen jeder etwas machen soll; Gott vergebe Menschen ihre Übeltaten, sie können neu anfangen. – Zwischen Zustimmung und ‚weiß nicht‘: Gott gebe Menschen innere Kraft, Mut und Geborgenheit; Gott wirke durch die Liebe von Menschen, sie seien seine Hände. – Nichtwissen/ Unsicherheit zeigt er hier: Gott habe Schuld an Krieg, Hunger, Krankheiten; er bestrafe die Bösen streng und belohne die Guten (erst Zustimmung); er habe Menschen Freiheit gegeben, an ihrem bösen Tun leide er, auch mit den Opfern; Gott sei groß, mächtig und regiere die Welt (erst Zustimmung). – Ablehnung erfährt bei ihm kein Item.

Gesprächsmöglichkeiten. Über religiöse Themen spreche er selten mit Freunden/Freundinnen, den Eltern und mit anderen; nie mit den Großeltern.

Anlässe zum Beten. Er kreuzt überall ‚nie‘ an, bis auf zwei Items, wo er selten bete: wenn er sich einsam fühle und wenn er sich etwas wünsche.

Feedback zur Untersuchung. „Für mich war das Ganze sehr lehrreich und auch interessant und auch einfach mal was Neues. Es war auch gut, [dass ich] einfach letztes Jahr oder die letzten zwei Jahre über meinen Vater reden konnte.“ Er wünscht sich, dass „Sie viel Erfolg mit Ihrem Buch haben. :-“)“ (Orthographie von MF korrigiert.)

Im Vergleich zum letzten *Fragebogen* (Kl. 6 [13,2]), wo der religiöse Einfluss erhoben wurde, haben für ihn die Eltern und Großeltern sehr stark an Bedeutung zugenommen. (von ‚etwas‘ auf ‚sehr stark‘) Auch der Einfluss der FreundInnen hat sich in seiner Wahrnehmung von ‚gar nicht‘ auf ‚stark‘ erhöht. – Nur gering sieht er den Einfluss des Fernsehens gewachsen. – Abgenommen hat hingegen die Bedeutung des Religionsunterrichtes und einer (wie auch immer gearteten) Gemeindegruppe.

Damit haben insgesamt die ihm nahestehenden Menschen ihren Einfluss verstärkt (nach der Schwester wurde nicht gefragt). Als maßgeblicher Grund dafür sind hier sicherlich die in der Familie kollektiv geteilten (und möglicherweise auch reflektierten) Lebenserfahrungen der letzten beiden Jahre anzusehen und vermutlich auch die Erfahrung des Jungen, die aus seiner gewachsenen sozialen Kompetenz resultiert. Hier beziehe ich mich auf das in dieser Untersuchung für ihn so bedeutungsreiche Stichwort ‚Kommunikation‘. – Es scheint also nicht das direkte Gespräch über Gott, Glaube und Religion zu sein, das so nur selten (aber immerhin) mit seinen Eltern und FreundInnen stattfindet.

Trotz des Bedeutungsgewinns der Kommunikation und sogar deren theologische Verknüpfung (in der aktuellen *Lebensmetapher* und *Positionierung* [s. o.]) hat sein Reden mit Gott im Gebet stark abgenommen. (vgl. *Fragebogen* (Kl. 6 [13,2]) Das bestätigt meiner Ansicht nach, dass er die kommunikativen Eigenschaften Gottes genauso wenig im unmittelbaren Gespräch *mit* ‚ihm‘ findet wie *über* ihn, sondern wahrscheinlich vielmehr im Teilhaben und Aufeinander-Bezugnehmen der Menschen untereinander.

Hinsichtlich der Aussagen über Gott ist vor allem seine Unsicherheit zu erkennen. Vielleicht hängt diese mit der Frage nach der Existenz Gottes zusammen, die bei Thaddäus aufgebrochen und bislang eher unentschieden zu sein scheint. – Mit den Items, in denen er zur Zustimmung tendiert, lässt sich an die bevorzugten Symbole (Liebe, Energie) seiner aktuellen *Positionierung* (s. o.) anknüpfen.

Seine Begabungen erkannt zu haben, ist vermutlich auch ein Grund für die Zustimmung zu diesem Item, wiewohl die theologische Verankerung hier nicht selbstverständlich erscheint. Insofern wirkte Gott für ihn nämlich nicht nur in der Kommunikation, sondern ist auch Geber kommunikativer Fähigkeiten. (so schon in *Lebenswelt* Kl. 6 [12,11]) – Wieso aber findet auch die Aussage über Schuldvergebung und Neuanfang seine Resonanz? Denkt er hier etwa an seinen Vater oder an sich selbst? Ist das eine aktualisierte Reminiszenz an seine frühere Tun-Ergehens-Vorstellung?

In seinem Feedback spiegelt sich m. E. wider, dass er die sechs Jahre der bisherigen Untersuchung sowohl als intellektuelle Horizonterweiterung erfahren hat, – aber insgesamt eben nicht nur rezipiert hat, sondern sich auch mit seiner Situation einbringen konnte. – Aus sozialisatorischer Perspektive hat sich also sein religiöses Konzept gerade in diesem kommunikativen Spannungsfeld von Inputs und Einbringen und Verarbeiten der eigenen Lebenserfahrung entwickeln können.

Klasse 9

Lebensmetapher (16,1)

(Zu dieser Untersuchung existiert kein ausführliches Transkript. Im Folgenden wird zum Teil eine vorliegende Verdichtung wiedergegeben.)

Auf die Frage, was ihn halte, nähre und trage, nennt er zunächst seine Familie, wozu auch Hund und Katzen zählen, und seine Freunde. Für diesen Personenkreis hat er offensichtlich das Spielmännchen hingestellt. – Er höre auch

gern Musik, weil sie gute Laune verbreite. Dafür hat er aus einer kleinen Auswahl von Symbolen die CD ausgesucht.

Das andere Teil will sagen, dass Technik in Form des Computers eine wichtige Rolle für ihn spielt: Er verbringt etwa ein Viertel des Tages am Computer. Er surft viel im Internet oder chattet mit einer Freundin, die in Hamburg wohnt. Ansonsten spielt er noch viel am Computer.

Sport ist für ihn nicht mehr so wichtig wie früher, aber er bezeichnet es als ‚nette Nebenbeschäftigung‘. Im Moment versucht er seine Kondition durch Fahrradfahren und Fußballspielen wieder etwas auszubauen.

Seinem Vater geht es einigermaßen gut, allerdings merkt man ihm die Krankheit auch im Nachhinein noch an. – Über die momentane Situation ist die ganze Familie sehr glücklich. Trotzdem ist immer noch eine Angst vorhanden, dass der Vater vielleicht einen Rückfall bekommen könnte.

Wenn auch die Größe der Symbole eine andere Reihenfolge vermuten ließe, so nennt er doch die ihm wichtigen Menschen (und Tiere) seines Lebens zuerst. Der dynamische Eindruck von der Beziehung zu seinen Eltern, wie er ihn in der letzten Untersuchung vor reichlich einem Jahr hinterlassen hat, (vgl. *Lebensmetapher Kl. 8 [14,10]*) wird, finde ich, am Ende des Gesprächs bestätigt. Die Dynamik liegt hier auf einer sehr existenziellen – aber nicht religiösen – Ebene: Zwar nimmt der Junge Glück als etwas Unverfügbares, also Kontingentes wahr, über das er ‚momentan‘ sehr froh sein kann, während die Angst um den Verlust dieses Glückes immer mit präsent ist. – Man macht sich eben wohl nichts vor, um nicht etwa enttäuscht zu werden. Hierin liegt vielleicht die Stärke dieser Lebens- oder Glücksauffassung. – Aber andererseits hat solch ein Glück dann selbst nichts Tragendes mehr, falls die Situation sich ändern sollte. Dann zählt vielleicht wieder mehr der (Über-)Lebenswille? Wo aber hat für den Jungen und seine Familie sowohl das eine wie das andere seine Basis? (Etwa im gemeinsamen Anteilnehmen, Tragen und Füreinander-Dasein in jeder Situation?)

Treten diese Beziehungen möglicherweise trotz ihrer grundlegenden Bedeutung gegenwärtig etwas in den Hintergrund, weil seine Aufmerksamkeit durch eine andere, weibliche Person beansprucht wird? Schließlich erwähnt er eine Freundin ausdrücklich als Chatpartnerin.

Den größten Raum nimmt aber tatsächlich sein Rechner bei ihm ein: Wenn man das Viertel des Tages genau nimmt (= sechs Stunden!), dann dürfte nach der Schule bis zum Zubettgehen nicht mehr viel Zeit für seine Freunde und sonstige Beschäftigungen bleiben (ganz abgesehen vom Abendbrot und notwendigen Erledigungen). – Wenn man davon ausgeht, dass für ihn die tragenden kommunikativen Beziehungen zu seinen

Freunden übers Jahr nicht unwichtiger geworden sind, dann ist denkbar, dass er die Menschen übers Internet ‚trifft‘ (wie das Mädchen aus Hamburg). Es ist nicht unwahrscheinlich, dass er neben den realen schulischen Kontakten jetzt auch im virtuellen Raum eine wesentliche Kommunikationsplattform gefunden hat. (Oder er sitzt und spielt mit seinen Freunden gemeinsam am Computer.)

Verbringt Thaddäus deshalb mehr Zeit am Rechner, weil der Sport ihm nicht mehr so wichtig ist? Oder eher umgekehrt: Ist der Sport (und vielleicht auch der Hund?) erst dadurch zu einer ‚Nebenbeschäftigung‘ geworden? – Offensichtlich merkt er aber selbst, dass er den körperlichen Ausgleich nach wie vor nicht entbehren kann, (vgl. bereits in *Lebenswelt Kl. 6* [12,11]) zumal er sich in seiner letzten *Positionierung* (ebd.) selbst noch als ‚sportlichen Typen‘ bezeichnete und dies mit dem (göttlichen) Energiesymbol verband.

Der mögliche Einwand, der Computer vereinseitige sein Leben (körperlich, beziehungsmaßig), kann also nicht einfach gelten: Wenn auch m. E. diese Tendenz gegeben ist, so bleibt der Junge doch anschlussfähig und für die Kontingenz des Lebens offen. Man kann sagen, er achte auf sich, um ‚in Bewegung‘ zu bleiben.

Positionierung zur Bibel (ebd.)

Er hat die kleinste von drei möglichen Bibeln ausgewählt und stellt die Figuren für sich und seine Eltern mit Abstand in einer Reihe hinblickend davor.

„Erst mal habe ich die kleine Bibel gewählt, weil es eine sehr kleine, wenn nicht sogar winzige Rolle in meinem Leben spielt. – Ähm, ich habe mich so weit weg positioniert, weil, ähm, ja, also, ich eigentlich überhaupt nichts mit der Bibel am Hut hab, oder mit irgendwelchem christlichen Glauben, oder sonst wie. Also, da ich Atheist bin sozusagen. Und äh, da meine Eltern da genau so denken wie ich, und ich das eigentlich sehr genau weiß, dass sie auch Atheisten sind, habe ich sie einfach mal auf meine Höhe gestellt. Und denke, dass es deswegen so ist.“

(Er habe sie aber nicht umgedreht? Das hätte er ja tun können.) „Ja. Nö, das hätte für mich dann geheißen, dass es abwertend ist. – Also, ähm, es ist nicht so, dass ich es jetzt verabscheue oder so, oder dass ich es schlimm finde oder so. Also wenn ein Freund von mir denkt, Christentum ist total toll oder so – und ich hab auch genug gläubige Freunde –, dann sag ich: ‚Ja, das mag ja für dich stimmen, aber für mich trifft es halt nicht zu‘, und deswegen hab ich mich jetzt also im Prinzip jetzt so positioniert, als wenn ich dafür offen bin, ich aber im Moment damit nichts am Hut habe. Also, wenn jetzt einer zu mir kommen würde und sagen würde: ‚Hej, komm mal mit in die Kirche und tu mir den Gefallen‘ und ‚Das ist total toll!‘, – ich würde wahrscheinlich sogar vielleicht mitgehen, und mir das mal

angucken, aber es ist halt einfach so, dass ich zurzeit ...“ (– Distanziert?) „Hm. Genau.“ – (Und für die Eltern meinte er es auch nicht abwertend, sondern eben distanziert?) „Genau. Also, die sich das angucken, [...] sag ich mal so. Die sind keine Kirchgänger oder so, ähm, ja, deswegen.“

Thaddäus' Verhältnis zur Bibel lässt sich als distanziert und interessiert beschreiben. Für seine Eltern sieht das der Junge genauso. Die Begründung für seinen Abstand ist prinzipiell nicht neu: Er glaubt ‚eigentlich‘ nicht an Gott, und zwar im Sinne des christlichen Glaubens, mit dem er offenbar auch die Bibel ganz eng in Verbindung bringt. (Aus dem nachfolgenden *Fragebogen zur Bibel* [s. u.] geht hervor, dass s. E. die Bibel nur ein heiliges Buch für die Christen sei.)

Neu an der Begründung für seine Distanznahme ist seine ausdrückliche Selbstbezeichnung als ‚Atheist‘. Das klingt fast so, als hätte er für sich (und auch für seine Eltern) anstelle des ‚eigentlich nicht‘ jetzt auch eine anscheinend klar abgrenzbare Zugehörigkeit gefunden, wenn es um den Glauben geht – eine Art konfessionsloses Bekenntnis. Das scheint ihm einige Stellungnahmen zu erleichtern, etwa wenn er wie im nachfolgenden *Fragebogen* (s. u.) aufgefordert ist, sich zu Sätzen über Gott zu positionieren: Als Atheist kann er einfach (fast) alles ablehnen, weil ‚Gott‘ (bzw. der Glaube daran) für ihn auf diese Weise ja per definitionem hinfällig wird. – Wogegen sich sein A-theismus allerdings ‚eigentlich‘ wendet, ist hier nicht zu erfahren.

Trotz dieser eindeutigen Bezeichnung scheint er sich noch ganz viel offen zu halten: Er möchte – gerade gegenüber seinen vielen gläubigen Freunden³⁶⁰ – nicht nur tolerant sein. Sondern er würde sogar einer Einladung in die Kirche folgen, um sich ein eigenes Bild zu machen von dem, was er ‚eigentlich‘ nicht glaubt. Da frage ich mich, ob er etwa bislang noch nie die Möglichkeit bekommen hat, sich irgendwie selbst einen Einblick zu verschaffen? – Das wäre nicht unwahrscheinlich, bedenkt man, dass es für viele Konfessionslose in Ostdeutschland mit einer sehr hohen Schwelle verbunden ist, sich in kirchliche Kreise vorzuwagen. – Ist es daher etwa mehr nur ein Vorwand, anderen damit einen Gefallen zu tun und ihrer Einladung zu folgen? Warten er und seine Eltern vielleicht sogar manchmal irgendwie auf eine solche Einladung, die ihnen einen unverbindlichen, zunächst rein informativen Zugang zur Institution Kirche bzw. dem christlichen Glauben ermöglichte?

360 Erwähnt hat er bis auf den Fall Horst in dieser Untersuchung noch keinen einzigen.

Fragebogen zur Bibel (ebd.)

Bekannntschaft mit der Bibel. Die Bibel kennt er nur aus dem Fernsehen oder Büchern.

Beziehung zu biblischen Geschichten. Thaddäus ist ‚ganz und gar nicht‘ der Ansicht, dass die Geschichten, die in der Bibel erzählt werden (z. B. vom verlorenen Schaf oder von Zachäus) etwas mit ihm zu tun hätten.

Bibelverständnis. Beim Durchzug durchs Schilfmeer vertritt er eine Ansicht, die ein näherhin unbekanntes historisches Faktum und die Bedeutung dieser Geschichte für die Israeliten (Dank an Gott) miteinander verbindet.

Bei Schöpfungserzählung und Weltentwicklung entscheidet er sich für die naturwissenschaftliche Urknalltheorie. Gott habe nichts damit zu tun.

Die Zehn Gebote haben in der Position, die er ankreuzt, nichts mit dem Menschen (heute) zu tun: ‚Wenn ich etwas Falsches tue, bestrafen mich meine Eltern oder die Polizei, aber nicht Gott.‘

Wunderverständnis. Die wahre Geschichte von der Rettung/Überleben eines Kindes (Sturz ins kalte Wasser) interpretiert er weder rein naturwissenschaftlich noch theologisch als ‚Wunder‘, sondern mit Zustimmung zu folgendem Item: ‚Dass Uwe überlebt hat, ist menschlicher Hilfe zu verdanken.‘ (aufmerksames Handeln von anderen Kindern, Notarzt) ‚Uwe hat Glück gehabt, dass hilfreiche Menschen da waren.‘

Die anderen Erklärungen sind für ihn „nicht zwingend [falsch], aber sie treffen für mein Glaubensbild nicht zu“. – Es könnte sein, dass alle Meinungen richtig sind, „es kommt immer drauf an, an was man glaubt und für richtig hält“.

Bibelkenntnis. Folgende Items hat Thaddäus angekreuzt: ‚Die Bibel enthält vor allem Erzählungen‘ und ‚sie ist ein heiliges Buch (nur) für Christen‘. ‚Der/die Verfasser der Texte ist/sind bekannt‘ und ‚es gibt mündliche Vorstufen der Texte‘. ‚Die Bibel ist etwa 2.000 Jahre alt‘; ‚die Texte der Bibel sind ganz unterschiedlich alt‘.

Lieblingsgeschichten. ‚Ich habe keine, da ich die Bibel nicht gelesen habe.‘

Aussagen über die Bibel. Zustimmung erfährt nur das Item ‚Die Texte der Bibel spiegeln die Erfahrungen von Menschen früherer Zeiten mit Gott. Manches ist deshalb zeitgebunden ausgedrückt.‘

Unsicher ist er sich, ob die Bibel ‚ein wahres altes Buch (ist), aus dem Menschen früher Wichtiges von Jesus und Gott hörten‘, ob ‚eigentlich alles Märchen‘ sind, ‚Bibeltexte auch heute helfen (können), sich selbst und die Welt besser zu verstehen und Mut und Zuversicht zu bekommen für die Bewältigung des Lebens‘ sowie ob ‚manches, was in der Bibel steht, man auch symbolisch lesen‘ müsse ‚wie bei der Literatur auch‘.

Zwei Sätze lehnt er ab: einen zur Verbalinspiration und dass sie ‚wortwörtlich wahr‘ sei und auf ‚Augenzeugenberichten‘ basiere.

Kirchenmitgliedschaft. Aus seiner Familie kennt er keine Kirchenmitglieder.

Sätze über Gott, die Welt und mich. Bis auf zwei von 15 Sätzen lehnt er alle mit der Begründung ab: weil ‚es für mich keinen Gott gibt“. – Bei den beiden Aussagen, die bleiben, ist er sich unsicher: ‚Gott ist das Wort für das Geheimnis für Welt und Leben‘ und ‚Gott gibt Menschen Kraft, Mut und innere Sicherheit. Das hilft ihnen, schwere Situationen durchzustehen.‘ – Bei der Aussage, Gott

habe ‚Schuld, dass es Hunger, Krieg und Verbrechen gibt auf der Welt‘, ist er sich zuerst auch unsicher, lehnt es dann aber ab.

Dieser Fragebogen dokumentiert seine distanzierte und tolerierende Haltung zu diesem Thema. Vom Verständnis der Bibel her wird deutlich, dass seine Ansichten einerseits sehr reflektiert sind und er durchaus historische, naturwissenschaftliche Weltbilder neben einer religiösen Deutung stehen lassen kann. Eine Integration dieser verschiedenen Perspektiven scheint er allerdings – etwa bei Schöpfung und Urknall – nicht unbedingt nachvollziehen zu können.

Sein Wunderverständnis spiegelt, denke ich, auch die Erfahrungen mit seinem Vater wieder: Hier lässt sich nicht alles naturwissenschaftlich erklären, sondern neben der medizinischen Hilfe sieht er, wie wichtig auch die helfende Aufmerksamkeit der Menschen untereinander sein kann und, dass darüber hinaus man letztlich nur von ‚Glück‘ reden kann. Dieser Begriff zeigt zwar grundsätzlich Kontingenzbewusstsein (‚Glück gehabt‘), es ist allerdings zu fragen, ob dieser Begriff für Thaddäus auch eine transzendente Reichweite besitzt und wie beim Wunder auf eine Wirklichkeit verweist, in der er sich unabhängig vom ‚Glücksfall‘ bewahrt wissen dürfte.³⁶¹

Wo Thaddäus explizit auf ‚Gott‘ als diese höhere Wirklichkeit Bezug nehmen soll, bekundet er anscheinend als ‚Atheist‘ durchweg seine konsequente Ablehnung, und zeigt doch bei zwei Sätzen seine Unsicherheit: Dass ‚Gott‘ Kraft, Mut und innere Sicherheit gebe, um schwierige Situationen durchzustehen, hat er (so oder ähnlich) bislang mehr als einmal in Erwägung gezogen.³⁶² Wahrscheinlich hat er in solchen Situationen damals mehr erfahren als ‚nur‘ Glück.

Die andere Aussage, die ihn als ‚Atheist‘ verunsichert, beschreibt Gott als ‚Wort für das Geheimnis für Welt und Leben‘. Dieses Item taucht in diesem Fragebogen erstmals und so nur hier auf. Der Position, die eine ähnliche Formulierung³⁶³ am Beginn des Bogens aufgreift, kann er sich allerdings nicht anschließen, wiewohl Thaddäus noch vor reichlich einem Jahr das Symbol der ‚Quelle des Lebens‘ in seine Positionierung mit der Begründung einbezogen hat, irgendwo müsse ja alles mal hergekommen sein. (vgl. *Positionierung zu Gottessymbolen Kl. 8 [14,10]*) – Vielleicht konnte er die Aussage ‚Gott als Wort‘ noch am ehesten aufnehmen, weil diese For-

361 Vgl. die Erläuterung zum Glücksbegriff in seiner aktuellen Lebensmetapher (s. o.).

362 Vgl. Fragebogen Kl. 6 (13,2): findet es weniger wichtig (aber nicht unwichtig oder falsch); Fragebogen Kl. 8 (14,10): Zustimmung mit Tendenz zur Unsicherheit.

363 Hier: ‚Gott *ist* das Geheimnis ...‘, und nicht: ‚Gott *als Wort für* das Geheimnis‘.

mulierung am wenigsten dazu neigt, ‚Gott‘ auch nur ansatzweise zu personifizieren, weil dieser hier ausdrücklich als ‚Wort für etwas‘ verstanden wird. Dass er alle anderen Aussagen ablehnt, in denen ‚Gott‘ irgendwie und irgendwo ‚ist‘ oder etwas ‚kann‘, ‚wünscht‘, ‚belohnt‘, ‚vergibt‘ oder ‚sich zeigt‘ usw., ist aus seiner Sicht nur zu verständlich. Vermutlich würde er, da er schon längst die personalen Vorstellungen zurückgestellt hat, auch ohne sich als ‚A-theist‘ zu bezeichnen, Schwierigkeiten haben, sich noch einer dieser tendenziell theistisch formulierten Positionen anzuschließen. Wenn er so gedacht haben sollte, dann wäre er in dieser Hinsicht nicht nur sehr sprachensibel (Unterscheidung ‚sein‘ und ‚stehen für‘), was bei seiner Kommunikationsfähigkeit durchaus vorstellbar ist. Sondern damit wäre auch sein Atheismus schon als eine reflektierte Haltung anzusehen und deutete mithin auf mehr als die Zugehörigkeit zu einem breiten konfessionslosen Bekenntnis.

Sich zu hermeneutischen Ansätzen zu positionieren, ist für Thaddäus mit einigen Unsicherheiten und, was die Kenntnis betrifft, auch teilweise mit sachlichen Unzulänglichkeiten verbunden. Dies wird m.E. verständlich, wenn man bedenkt, dass der Junge seit der 5. Klasse keinen Religionsunterricht mehr besuchen konnte.

Klasse 10

Lebensmetapher und Positionierung zu Gottessymbolen (17,1)

(Das Tonband zu diesem letzten Gespräch ist leider verloren gegangen, noch bevor es transkribiert werden konnte. Die folgenden Aussagen basieren auf der Erinnerung von I und ergeben sich im Blick auf die erhalten gebliebenen Fotos.)

Für seine Lebensmetapher hat Thaddäus ein Computerbauteil und eine kleine digitale Uhr ausgewählt, die er auf ein blau-rosa Kissen legt.

Von den Gottessymbolen steht er dem Liebes- und Beziehungssymbol so nah wie nie zuvor. Mit etwas Abstand folgen das Energie- und das Lebensquellsymbol. – Alle anderen Gegenstände verbirgt er unter dem Tuch.

I erinnert sich, dass Thaddäus insgesamt einen sehr ausgeglichenen Eindruck machte. Er habe sein Leben als in Ordnung empfunden, wie als sei er mit der Welt und mit sich zufrieden.

Während das Computerteil noch immer sein Interesse auf diesem Gebiet zeigen sollte, habe die Uhr auf so etwas wie eine nahe oder drängende Zeit verwiesen, denn – jetzt in der 10. Klasse – frage er sich, wie es danach weitergehe. Er habe aber damals schon einen Platz an einem Fachgymnasium bekommen.

Mit seinen Eltern und den FreundInnen habe er sich ihrer Erinnerung nach gut verstanden. Es habe keine Konfliktfronten gegeben.

Bislang hat Thaddäus seine technischen Bauteile entweder untereinander verbunden (vgl. *Gottesmetaphern* Kl. 3–5) oder er hat sie lose auf den Tisch gelegt (vgl. *Lebensmetaphern* Kl. 6–9). Doch diesmal bettet er einen Chipsatz und eine Digitaluhr auf einem rosa Kissen. – Mir scheint, als verbänden sich hier ganz verschiedene Situationen: das Technische, die Zeit der Aufmerksamkeit und Betriebsamkeit mit Entspannung, Ruhe und – von den Farben des Kissens her – fast mit Emotionalität und Kindlichkeit. Vielleicht gehört dies für Thaddäus auch schon länger zusammen. An seinem Rechner zu sitzen, bedeutete für ihn noch in Kl. 8 Entspannung, Erholung und sogar Beglückung. (vgl. *Lebensmetapher* ebd. [14,10])

Möglicherweise symbolisiert dieses Kissen für Thaddäus aber auch mehr als das Sitzkissen vor seinem Computer. Schließlich legt er auch die Uhr darauf. – Sofern man auf die Erinnerung von I zurückgreift, könnte das blau-rosa Kissen durchaus grundlegendere Bedeutung besitzen, vielleicht ohne dass er dies explizit reflektiert. Doch das, was er an Ausgeglichenheit und genereller Zufriedenheit mit sich und der Welt ausstrahlt (und eventuell auch geäußert) haben soll, könnte auf die Wahrnehmung eines solchen grundlegenden Lebensgefühls, einer Geborgenheit und Sicherheit hinweisen, die vermutlich auch mit heilen und stabilen Beziehungen zu tun hat. – Phantasierend möchte ich fragen: Gibt es gar ein neu gewachsenes Vertrauen, eine Art neu erwachte Naivität, ggf. durch die Erfahrung einer als tragend empfundenen (Liebes-)Beziehung?

Was auch immer dieser tragende Grund sein mag, auf ihm liegt auch das Symbol der Zeit – seiner Zeit, die schulische Veränderungen anzeigt und möglicherweise sogar drängt. Doch in dieser Aufbruchs- oder Übergangssituation hat er ganz gute Aussichten: Was in Klasse 8 bei der Schuwahl und Einstufung noch ungewiss war und ihn teilweise unter Druck gesetzt hat, ist jetzt mit dem Platz an einem Fachgymnasium entschieden und sicher. – Was ihn also momentan noch an Unabsehbarem oder Drängelndem bewegt, ist eingebunden in das sicher wirkende Gesamtensemble.

Bilanz

Eine Familie unter extremen Spannungen. Mit der vorliegenden Untersuchung von Thaddäus gewinnt man Einblick in das Leben eines Jungen, dessen Familie von Anfang an Besonderheiten aufweist: Wie sein Vater schon schreibt: „Bei uns ist es eigentlich normal, dass nichts normal ist.“ (vgl. *Lebenswelt* Kl. 7 [13,8]) Allem voran ist es die Behinderung der Schwester des Jungen, die sein Zuhause und das gesamte familiäre

Miteinander bestimmt, aber auch wenn sie mit ihr in der Öffentlichkeit unterwegs sind. (vgl. *Lebenswelt Kl. 3* [10,3])

Doch das ist nicht die einzige Belastung, mit der Thaddäus in seiner Familie konfrontiert wird: das von dem Verhalten der Schwester (und später auch von ihm selbst) herausgeforderte zuweilen deutlich ‚spürbare‘ Temperament des Vaters, der ehemals stark von seinem Job beansprucht ist (und dazu vermutlich unter einer Stoffwechselstörung leidet) – und später (etwa ab Kl. 6) dessen einschneidende, alles verändernde Krebserkrankung samt Wiedergenesung. Hinzu kommt eine Phase des Hausbaus (etwa 4. Kl.), der Umzug in eine Gegend ohne Freunde und die weiterreichende wirtschaftliche Belastung. Seine Mutter ist besonders durch die Tochter und auch mit ihrem kranken Mann familiär schon stark in Anspruch genommen. Sie wirkt wie ein Puffer für die ganze Familie. Diese Aufgaben koordiniert sie noch in Verbindung mit einer beruflichen Tätigkeit, die sie aufgrund einer zeitweise prekären Situation zusätzliche Nerven kostet.³⁶⁴ – Wie viel Zeit und Aufmerksamkeit kann Thaddäus unter diesen Bedingungen noch für sich erwarten, wie viel erfährt er? Er klagt nie über mangelnde Zuwendung, aber er erwähnt auch keine besonderen Momente der Nähe oder schöne gemeinsame Zeiten.³⁶⁵

Möglichkeiten, in Bewegung zu bleiben. Was sich hier zeigt, ist ein extremes Spannungsfeld. Doch ebenso hervorzuheben ist, wie Thaddäus unter dieser Konstellation in Bewegung bleibt, also welche Bewältigungsstrategien er für sich findet: Das erste, was hierzu in der Untersuchung auffällt, ist die kommunikative Beziehung zu seinem Kuscheltier bzw. mehreren davon, mit denen er seinen Alltag bilanziert, sich seine Gefühle vor Augen hält und in seinem teilweise sehr begrenzten Leben Möglichkeitsräume auslotet. Er selbst vergleicht das, was er hier tut, mit dem Beten von gläubigen Menschen. (vgl. *Gottesmetapher Kl. 3* [9,11]) – Es sind dieselben Wesen, die er auch bei Wut ‚verprügelt‘, um auf diese Weise Spannungen abzubauen. (vgl. *Lebenswelt Kl. 3* [10,3]) – Ähnlich offensiv verhält er sich bis etwa in Klasse 6 auch gegenüber seinem Vater und vermutlich auch Mitschülern.³⁶⁶ Vielleicht kann sich Thaddäus auch in förderlicher Weise beim Sport und mit seinem Hund ausagieren.

364 Vgl. z. B. Lebensweltdarstellungen Kl. 3 (10,3), Kl. 5 (11,5) und Lebensmetapher Kl. 6 (13,2).

365 Vgl. Fragebogen Kl. 6 (12,4): über das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit des Jungen und dass er sich gegenüber seiner Schwester oft zurückgesetzt fühle.

366 Vgl. Lebensweltdarstellungen Kl. 5 (11,5) und Kl. 6 (12,11); Fragebogen, *Persönlichkeit* Kl. 6 (12,4).

Es gelingt ihm aber auch, sich anders zu öffnen: Thaddäus isoliert sich nicht von seinen Freunden, sondern bringt sie mit zu sich nach Hause, selbst auf die Gefahr hin, dass sie an der Behinderung seiner Schwester Anstoß nähmen. (vgl. *Lebenswelt Kl. 3 [10,3]*) Er kann aber auch über seine Probleme sprechen, d. h. er findet Menschen außerhalb seines familialen Problemfeldes, denen er sich (wie seinen Kuscheltieren) anvertrauen kann: Entweder er ‚heult‘ sich bei seiner Oma aus, (vgl. *Gottesmetapher Kl. 4 [11]*) oder er reflektiert sich und seine Situation im Gespräch mit I.

Manchmal bleibt ihm aber auch nichts weiter übrig, als sich in sein Zimmer, ins Bett, an seinen Rechner oder vor den Fernseher zurückzuziehen und abzulenken, um Stresssituationen zu entgehen.³⁶⁷ – Aber selbst solche Situationen bekommen letzten Endes kommunikativen Charakter, denn TV und Computer sind wichtige Gesprächsthemen unter seinen Freunden und später wird der Rechner selbst zur Kommunikationsplattform.³⁶⁸ Über diese Medien kann er ‚spielend‘ in andere (vorgegebene) Welten eintauchen, was ihn nicht daran hindert, sich auch (im Gespräch mit sich)³⁶⁹ selbst immer wieder gedankliche Räume zu erschließen: entweder stärker kognitiv erklärend, oder indem er diesen Rahmen hoffend und wünschend bzw. sein Leben im Ganzen betrachtend überschreitet.³⁷⁰ (An dieser Stelle liegen die Anknüpfungspunkte an sein Gebetsverhalten sehr nahe, doch zu seiner religiösen Entwicklung später.)

Flexibilität und kommunikative Kompetenz. Als ein übergreifender, entscheidender Zug seiner Lebensbewältigungskompetenz stellt sich heraus, dass er zu Hause durch seine Familie insgesamt gelernt hat, die Erfordernisse einer Situation zu erfassen und sich flexibel anzupassen (oder gerade zu opponieren). Einerseits ist damit verbunden, dass sich Thaddäus vermutlich häufiger in einer Rolle wiederfindet, bei der viel an seinem eigenen Verhalten liegt, ob und wie eine bestimmte Situation bewältigt wird. Dieser Rolle zu entsprechen, heißt aber auch, Verantwortung für sein Verhalten, sein Tun zu übernehmen. (Hier sehe ich Verbindungen zu seiner starken Resonanz beim Tun-Ergehens-Zusammenhang und der Schuldproblematik.) – Oder er entzieht sich dieser Stresssituation bzw. findet keine Aufmerksamkeit mehr, was sich beides m. E. in seinen unsicher-vermeidenden Reaktionen niederschlagen könnte. (vgl. *Fragebogen Kl. 6 [12,4]*)

367 Vgl. Lebensweltdarstellung Kl. 3 (10,3), Kl. 5 (11,5), Kl. 6 (12,11); Lebensmetapher Kl. 8 (14,10).

368 Vgl. Lebensmetaphern Kl. 8 (14,10), Kl. 9 (16,1).

369 Vgl. Gottesmetapher Kl. 4 (11).

370 Vgl. besonders Lebensweltdarstellungen Kl. 5 (11,5) und Kl. 6 (12,11).

Beides findet sich in seiner Außenwirkung wieder: Auf der einen Seite sind etwas verdeckt, zumindest im *Fragebogen* (ebd.), ein etwas schroffer, abweisender Charakter sowie bereichsspezifische Verunsicherungen und Ängste zu erkennen. – Auf der anderen Seite verweist er später selbst immer wieder auf seine Stärken, die er in seiner kommunikativen bzw. sozialen Kompetenz im Umgang mit den verschiedensten Menschen sieht, und welche auch seiner Ansicht nach nicht unwesentlich erst durch die Umstände in seiner Familie gewachsen sind.³⁷¹

Lebenswende. Als eine Wende bzw. Neukonstellation in dem familialen Spannungsfeld ist sicherlich zuerst die Wiedergenesung des Vaters (etwa ab Kl. 7) und später die zunehmende Ausgeglichenheit der Schwester anzusehen. Die Zeit des extremsten Leidens gemeinsam durchgestanden zu haben, hat nach innen den familiären Zusammenhalt gestärkt und Nähe geschaffen. Insbesondere hat sich für Thaddäus die Beziehung zu seinem Vater gewandelt: Erst öfter im Streit miteinander (vgl. *Lebensweltdarstellungen Kl. 5 [11,5]* und *Kl. 6 [12,11]*) beginnt der Junge, sich stärker mit seinem Vater zu identifizieren (vgl. *Lebensmetapher Kl. 6 [13,2]*) und ihn später für seinen (Über-)Lebenswillen im Kampf gegen den Krebs zu bewundern (vgl. *Lebenswelt Kl. 7 [13,8]*). – Aber nicht nur auf der Beziehungsebene hat sich Wesentliches verändert, sondern das gemeinsame Leiden hat auch einen neuen, tieferen Blick auf das Leben überhaupt eröffnet und ein Bewusstsein für Fragilität und Kostbarkeit des Lebensglücks geschaffen. Diese gemeinsamen Erkenntnisse unterstützen sicherlich die gewachsene soziale Kompetenz des Jungen (s. o.), sie lassen sich aus den Augen des Jungen vielleicht so formulieren: Das Lebensglück widerfährt und entzieht sich wieder, es kann im jeweiligen Moment nur gelebt werden, doch der Wille zum (Über-)Leben kann sehr stark sein!³⁷² Was dem einen wie dem anderen je voraus liegt und es bedingt, kommt dabei kaum in den Blick. – In dieser Lebenswelt entwickelt sich auch sein religiöses Konzept, insbesondere seine Vorstellungen und Beziehung zu ‚Gott‘.

Weniger anthropomorph als erinnert? Am Beginn der Untersuchung, also in Klasse 2, gibt Thaddäus ein Gottesbild wieder, das so in seiner personalen Charakteristik nie wieder bei ihm auftaucht. (Vgl. *Gottesmetapher Kl. 2 [8,11]*) Aber er erinnert diese anthropomorph anmutende Figur durchweg

371 Vgl. zuerst in *Lebenswelt Kl. 6 (12,11)*; *Lebenswelt Kl. 7 (13,8)*; *Lebensmetapher Kl. 8 (14,10)*.

372 Vgl. *Lebenswelt Kl. 7 (13,8)*; *Lebensmetapher Kl. 9 (16,1)*; *Fragebogen zur Bibel, Wunderverständnis* (ebd.).

ziemlich gut, immer mit der Konnotation, sich im Vergleich dazu weiterentwickelt zu haben. Damit widerfährt der ersten Metapher auch je nach aktueller Lage immer wieder eine unterschiedliche Neuinterpretation: Mal erscheint ihm seine erste Vorstellung eher mittelalterlich altmodisch, dann wieder naiv, als sei Gott in einem ‚Kuscheltier‘ gewesen oder auch einfach nur wie eine ‚Person‘ oder ein ‚komisches Männchen‘.³⁷³ – Dabei ist seine erste erfragte Gottesvorstellung gar nicht so naiv, wie er später erinnert, sondern zeigt trotz der Menschengestaltigkeit Größe und Weite, die über die reine *conditio humana* hinausreicht bzw. gegen das Sterben helfen sollte. Dazu könnten die Augen und vor allem der große Mund und insgesamt die einladende Geste ein wesentliches Thema seiner späteren Entwürfe – freilich auf sehr elementare Weise – vorgeben: nämlich die Kommunikativität seiner eigenen Person und wie sie sich auch immer wieder in seinen Metaphern wiederfindet, und die auch irgendetwas mit ‚Gott‘ zu tun haben könnte. (vgl. zuletzt explizit in *Lebensmetapher Kl. 8 [14,10]*) – Aber auch der beziehungsmäßige Abstand, den er zu diesem Gott einhält, als winke dieser von einem anderen Ufer herüber, bleibt trotz allem Interesse bis zur letzten Untersuchung unüberwunden.

Wachender Gott im Himmel – ein ‚als-ob‘-Verhältnis. Rein äußerlich vereint all seine späteren Metaphern sein Interesse für Technik und später für Computer. – Seine Vorstellung in Klasse 3 zeigt einen an sich antriebsstarken Gott, der wie eine Kamera über die Menschen wacht. Vom Himmel aus greift er bei bösem Tun mittelbar ins Ergehen der Menschen oder eine akute Situation ein.³⁷⁴ Zu dieser Zeit zeigt seine *Lebenswelt (10,3)*, dass er auch selbst (ohne es so zu reflektieren) eine solche eingreifende Mittlerolle wahrnimmt.³⁷⁵ – In seiner *Gottesmetapher (9,11)* wird aber auch deutlich, dass er seine beziehungsmäßige Gottes-Distanz selbst mit seinem Abstand zum institutionell verfassten Glauben (Christsein, Kirche) begründet. Doch zumindest gedanklich überwindet er diese Distanz, indem er eine Gottesbeziehung mit kommunikativen Beziehungen seiner Lebenswelt vergleicht (vor allem mit seinem Kuscheltier!), und sich auf diese Weise in das gedachte Gottesverhältnis eines (kirchlich-)religiösen Menschen (z. B. dessen Gebetsbeziehung) hineinversetzt. – Die Beziehung zu seinen Kuscheltieren wurde bereits oben näher beschrieben. Unter dem Gesichts-

373 Vgl. die Erinnerungen in den Gottesmetaphern Kl. 3 (9,11), Kl. 4 (11), Kl. 5 (12,1) sowie in Lebensmetapher Kl. 8 (14,10).

374 Vgl. Gottesmetapher Kl. 3 (9,11)

375 Z. B. wenn er zu dem Vater, der die Tochter schlägt, sagt: „Mein Gott, Vati, hör doch mal auf damit!“ und sich gleichzeitig wünscht, dass Gott selbst Vaters Hand festhalte.

punkt religiöser Entwicklung ließen sie sich aus objektbeziehungstheoretischer Perspektive als eine Art Übergangsobjekt betrachten, mit denen er seine individuelle Lage zumindest ein Stück transzendiert.

Satelliten-Gott – ein ‚eigentlich-doch‘-Verhältnis?! Seine technischen Vorstellungen werden auch in Klasse 4 und 5 wieder aufgenommen. Sie erscheinen bald noch energiereicher, dynamischer und universaler (Raumschiff; Supercomputer, Satellit). (vgl. Gottesmetaphern Kl. 4 [11], Kl. 5 [12,1]) Bei seinem Gott ist das ganze Leben gespeichert. Er erscheint zwar nicht unbedingt als Quelle, aber als Ziel oder Aufbewahrer aller Lebensmomente (Kamera mit Speicher), und im Rahmen des Tun-Ergehens-Zusammenhangs wirkt er als Wächter einer guten Lebensordnung. Als einziger Störfaktor (Böses) tritt also nicht Gott selbst oder irgendein Gegenspieler auf, sondern ist nur der Mensch selbst anzusehen. Das hat allerdings auch zur Folge, dass Thaddäus sich später selbst einer (unbewussten) Schuld bezichtigt, die die Ursache seiner Allergie sein soll. (vgl. Gottesmetapher Kl. 5 [12,1]) Wie oben bereits angedeutet, könnte hier m.E. seine lebensweltliche Erfahrung eine Rolle spielen: Denn dadurch, dass er wahrnimmt, wie speziell sein eigenes angepasstes (oder unangepasstes) Verhalten (Tun) nicht unerheblich zum (Un-/)Frieden in seiner Familie (Ergehen) beiträgt, verstärkte sich seine Resonanz für (manchmal auch nicht einsichtige!) Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge. Andererseits kommt hier aber eine Idee menschlicher Handlungsfreiheit zum Tragen.

Thaddäus' Gottesbeziehung wird nach wie vor durch ein ‚Eigentlich-nicht‘ institutioneller Vorstellungen verdeckt.³⁷⁶ Aber seine offene Haltung zeigt noch immer ein inhaltliches und auch beziehungsmäßiges Interesse, das zuletzt m.E. sogar über sein Bekenntnis zum Atheismus hinausreicht.³⁷⁷ Was ein Christ möglicherweise im Gebet findet, erlebt er nicht nur mit seinen Kuscheltieren, sondern hier in Klasse 4 (*Gottesmetapher [11]*) im Gespräch mit sich selbst (‚auf sein Innerstes, sein Herz hören‘, auch im Sinne von Gewissensstimme) oder beim ‚Ausheulen‘ bei der Oma. In Klasse 5 (*Gottesmetapher [12,1]; Fragebogen Gebet [ebd.]*) scheint der Junge sogar ganz direkten Kontakt zu Gott aufzunehmen. Es bleibt jedoch unklar, wie nahe er seinem ‚Satelliten-Gott‘ wirklich kommen kann. Als gemeinsamen Hintergrund von allem, was ihn im Gespräch trägt, erkennt er diesen Gott eher nicht.

376 Vgl. Gottesmetapher Kl. 4 (11); Lebenswelt Kl. 5 (11,5).

377 Vgl. Gottesmetapher Kl. 4 (11) bis Positionierung zur Bibel Kl. 9 (16,1).

Familiäre Kontingenzerfahrung und der Wille zum Leben. Mit der Erkrankung und Genesung seines Vaters und der damit verbundenen Lebenswende ab den Klassen 6 und 7 wandeln sich auch seine Vorstellungen von dem, was das Leben im Grunde ausmacht. Z. B. verblasst der Zug des Tun-Ergehens-Zusammenhangs in seiner Gottes- und Lebensvorstellung. Wahrscheinlich weicht er der tieferen Einsicht in eine weiter vorausliegende Kontingenz von Lebenslagen (vor allem Dank und ‚Glück‘), bzw. bleibt er im Positiven aufgehoben in seinem sich weiter herausbildenden kommunikativ-sozialen Verhalten.³⁷⁸ – Noch immer findet der Junge auch in wenigen Situationen zum Gebet, (vgl. *Fragebogen Kl. 6 [12,11]*) aber es wird nicht erkennbar, ob und in welchem Zusammenhang seine Gottesbeziehung zu seinem äußerst spannungsreichen Leben steht. Vielmehr rückt der familiäre Zusammenhalt in den Vordergrund. Es wird eine stärkere Identifikation zwischen ‚Gott‘ und Vater bzw. Mutter erkennbar.³⁷⁹ Dazu erfährt er an seinem Vater eine äußerst starke Lebensquelle, die ihn zur Bewunderung animiert: die Willenskraft bzw. der Lebenstrieb eines Menschen. (vgl. *Lebenswelt Kl. 7 [13,9]*)

*Impliziter Gott in kommunikativen Beziehungen?! Nach wie vor kann er sich mit einer ‚religiösen Person‘ nur teil- oder testweise identifizieren. Doch explizite religiöse Formen werfen für ihn nun mehr Fragen auf, als dass er sie von selbst aufgreifen und mit ihnen leben würde: (vgl. *Positionierung zu Gottessymbolen Kl. 8 [14,10]*) Da wird bei ihm jetzt eher die ontologische Fragestellung wach (‚Gibt es Gott?‘), obwohl er personale Vorstellungen längst abgelegt hat; und die Quelle des Lebens klingt bei ihm am ehesten mit Blick auf die Ursache (oder Urgrund?) der Welt an, aber nicht persönlich. Seine Gebetspraxis nimmt schließlich ab.³⁸⁰ – Was sich allerdings, eingebettet in seine Lebenswelt, stärker herausdifferenziert, ist die Bedeutung des Netzsymbols, also der Liebe, der Beziehungen und der Kommunikation der Menschen untereinander.³⁸¹ Sonst bleibt ‚Gott‘ für ihn bestenfalls einsichtig als ‚ein Wort für das Geheimnis von Welt und Leben‘, das sich ihm sonst nicht weiter erschließt.*

378 Vgl. zu Beginn der Krankheit die Lebensweltdarstellung Kl. 6 (12,11); und danach in Kl. 7 (13,9) und Lebensmetapher Kl. 8 (14,10). Zum Glücksverständnis vgl. Lebensmetapher Kl. 9 (16,1).

379 Vgl. Fragebogen Kl. 6 (13,2) *Semantisches Differenzial*; Positionierung zu Gottessymbolen Kl. 7 (13,9).

380 Vgl. Fragebogen Kl. 8 (14,10).

381 Vgl. Positionierung zu Gottessymbolen in Kl. 8 (14,10) und in Kl. 10 (17,1).

Letztlich kein sprachlich explizierter religiöser Rückbezug. Wiewohl seine Lebensansichten durchaus an Tiefe und seine Lebensgestaltung an Halt in Beziehungen und pro-sozialem Verhalten gewonnen haben, ist aus der Sicht religiöser Entwicklung kein Rekurs auf eine allumfassende Basis des Lebens zu erkennen. Thaddäus hinterlässt nach der letzten Untersuchung den Eindruck einer gestärkten Persönlichkeit, die möglicherweise sogar unterschwellig etwas wahrnimmt von jenem alles bergenden Lebensgrund (wie ein Kissen, vgl. *Lebensmetapher* und *Positionierung Kl. 10 [17,1]*). Jedoch findet dies keinen sprachlichen oder sonst verfassten Anschluss an einen religiösen Diskursraum. Wahrscheinlich erschiene ihm ein solcher, zumal ein eher traditioneller, äußerst fremd, wenn er etwa einer Einladung in die Kirche folgen würde, wie er es selbst in seiner *Positionierung zur Bibel (Kl. 9 [16,1])* konstruiert. Eine Vermittlung seiner eigenen Vorstellungen mit jenem Diskursraum konnte die Untersuchung zwar anregen, aber darüber hinaus fehlten aller Erkenntnis nach weitere unterstützende Brückenelemente, besonders in seiner Familie, aber auch im Freundeskreis (trotz des kirchlichen Hintergrundes einiger Freunde). Aber möglicherweise hätten ihm auch eine Fortführung des Religionsunterrichtes sachlich und ein wie auch immer gearteter kirchlich-gemeindlicher Anschluss erfahrungsmäßig geholfen.

Eine kompakte schematische Darstellung (im Rahmen des Modells von Struktur und Freiheit) sowie eine typologisierende Beurteilung zu diesem und den anderen Kindern finden sich zum Zwecke einer systematischen Zusammenschau im Kapitel III.1.1.

TEIL III

ERTRÄGE IM SPIEGEL VON THEORIE UND EINZELFALLSTUDIEN



1. Binnenerträge – Reflexion von Theorie und Empirie

Der dritte und letzte Teil dieser Arbeit dient dazu, die ausgewerteten Einzelfälle im Spiegel der Theorie zu reflektieren. Die Erträge, die dabei sichtbar werden, gilt es zu sichern. – Das erste Kapitel (III.1) konzentriert sich auf die Erträge im Rahmen der Problemstellungen dieser Arbeit. Danach (III.2) soll abschließend nach Erträgen gefragt werden, in denen die Erkenntnisse dieser Arbeit wiederum im Vorfeld von Forschung und religionspädagogischer Praxis relevant werden.

Der Binnenertrag dieser Arbeit setzt sich aus den erreichten Teilzielen zusammen: Hier ist aus Teil I die Erarbeitung wichtiger Begriffe einzubringen. Dazu gehören die Auseinandersetzung mit Religion bzw. Religiosität (vgl. I.1) sowie deren Konkretion im Gotteskonzept (vgl. I.2.2.2). Beides stellt grundlegende Kategorien zur Wahrnehmung religiöser Phänomene bei Kindern und auch im konfessionslosen Kontext bereit. – Unter I.3 werden dementsprechend die Bedingungen untersucht, die der Entfaltung von Religiosität dienen. Im Zentrum steht hier das ‚Modell von Struktur und Freiheit‘ (vgl. I.3.1.3) das im Blick auf die religiöse Sozialisation in der Familie (im konfessionslosen Kontext) entfaltet wurde (vgl. I.3.2).

Ein zweiter wesentlicher Ertrag der vorliegenden Forschungsarbeit besteht in der umfassenden Aufarbeitung und Auswertung empirischer Daten in den acht Einzelfallstudien. (vgl. Teil II) Hier finden die Begriffe und das Modell aus dem ersten Teil bereits ihre unmittelbare Anwendung.

Im Folgenden möchte ich nun – deutlicher als dies in den Teilen I und II möglich war – Theorie und Empirie aufeinander beziehen. Unter 1.1 wird dies im Blick auf die einzelnen Kinder und unter 1.2 in stärker systematischer Hinsicht vollzogen.

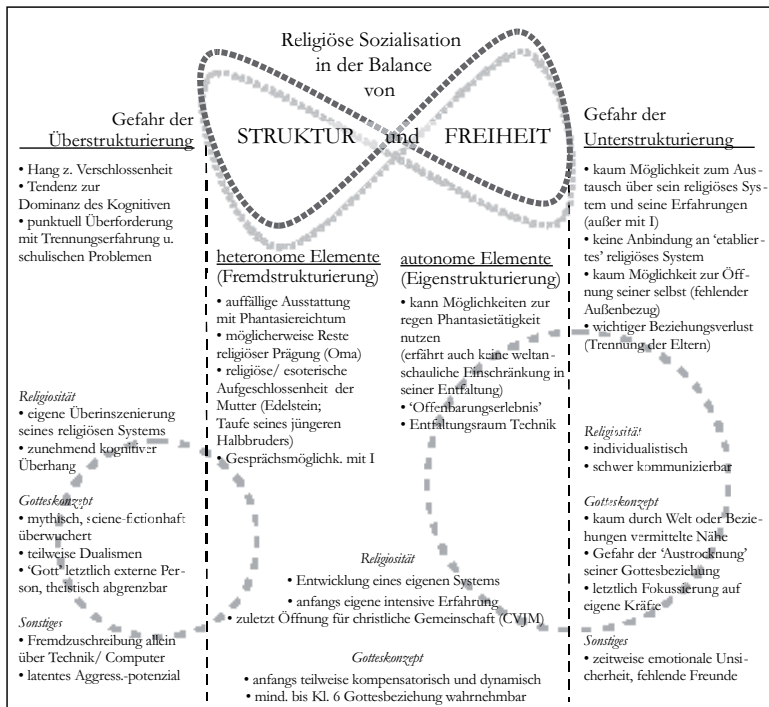
1.1 Die Einzelfälle dargestellt im Modell von Struktur und Freiheit

Auf der Basis der Bilanzen aus Teil II ergibt sich für jedes Kind eine spezifische Konstellation im Schema des Sozialisationsmodells, wie es auf den folgenden Seiten zu sehen ist. Anhand dessen sind sowohl die jeweiligen individuellen sozialisatorischen Bedingungen zu erkennen (je im oberen Teil) als auch (darunter) die Folgen für die Entfaltung von Religiosität und Gotteskonzept. Diese Schematisierung erleichtert die Vergleichbarkeit der Sozialisationsbedingungen und mithin eine typisierende Schwerpunktsetzung für jedes Kind (in Form der gestrichelten Kreise). Zudem befördert eine solche Darstellung die Erkenntnis übergreifender Muster. (vgl. III.1.2)

Eine gesamte Biographie schemenhaft auf so wenige aber aussagekräftige Punkte zu reduzieren und zu konzentrieren, muss gewisse Aspekte ausblenden und andere entsprechend stärker hervorheben. Vor allem aber gelangt das Schema des Modells da an seine Grenzen, wo es um den Entwicklungsaspekt geht, d. h. um zeitliche Verläufe, Phasen und punktuelle Veränderungen. Nur einige Begriffe, wie ‚anfangs‘, ‚zeitweilig‘ oder ‚zuletzt‘, können versuchen, auf den zeitlichen Aspekt hinzuweisen.

Deshalb sind die Schemata nicht unabhängig von den Einzelfallstudien mit den biographischen Vorinformationen und den abschließenden Bilanzen zu betrachten. Das Schema wurde jeweils erst als Letztes erstellt! Es gibt aus der Rückschau einen Gesamteindruck des Kindes wieder. Dabei werden zeitlich verschiedene Eindrücke – gleich mehreren aufeinander gelegten Folien – wie auf eine Ebene projiziert.

Erwin



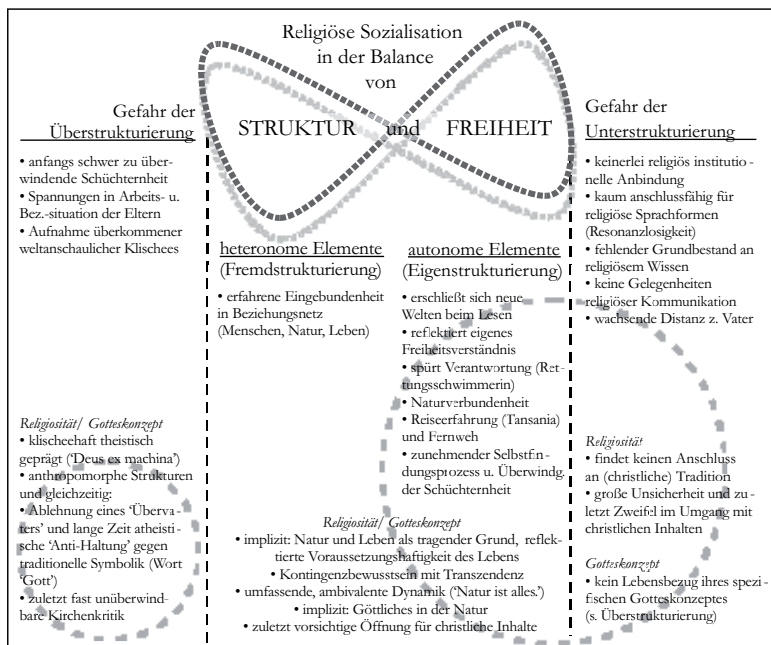
Im Modell von Struktur und Freiheit ist Erwins religiöse Entwicklung auf zweifache Weise zu lokalisieren. Sein religiöses System entfaltet sich auf der individuellen Ebene zunächst in ausgewogener Balance von heteronomen und stärker eigenstrukturierten Elementen, in deren Zentrum eine besondere Erfahrung der Gottesnähe steht. Ohne kirchlich-institutionelle Anbindung, ohne auffälligen weltanschaulichen Hintergrund gelingt es dem Jungen schon früh, ein lebensrelevantes, kompensierendes Gotteskonzept zu entwickeln.

Dieses System und seine tiefliegenden Erfahrungen drohen dann aber in die eigeninszenierte Überstrukturierung seines metaphysischen Systems abzudriften und später mehr und mehr an Relevanz zu verlieren und ‚auszutrocknen‘. – Ein Grund dafür ist offensichtlich, dass der Junge auf der kollektiven Ebene, also von außen, kaum Resonanzen auf seine Religiosität wahrnimmt. Er kann seine Vorstellungen und Erfahrungen im

Untersuchungszeitraum nicht in irgendeine Gemeinschaft einbringen und erhält von dort auch keine bestätigenden oder korrektiven Impulse. Er erfährt so keine alternativen (ggf. bewährten, geteilten) Strukturen. Dieser Austausch fehlt ihm weitgehend. In dieser Hinsicht bleibt er völlig unterstrukturiert, wahrscheinlich verstärkt durch seine verschlossenen Wesenszüge. Auch sein deutliches Reflexionsvermögen wirkt sich hier nicht förderlicher auf die religiöse Entwicklung aus.

Erst im biographischen Nachtrag scheint ihm in evangelikaleren Kreisen eine vorsichtige Öffnung zu gelingen.

Alma



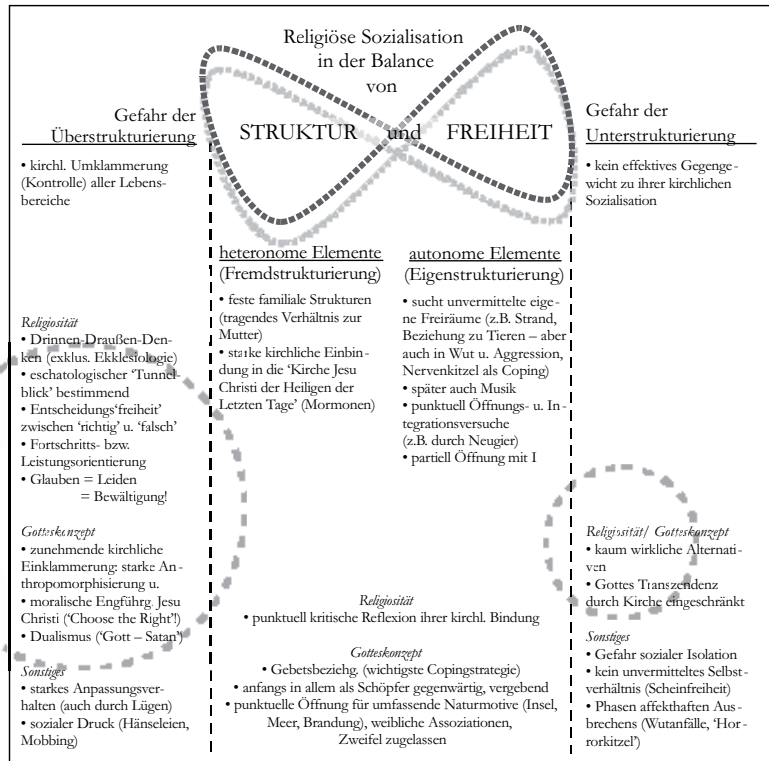
Almas religiöse Sozialisation verläuft offensichtlich jenseits vorgegebener institutionalisierter religiöser Strukturen. – Das hat in erster Linie zur Folge, dass sie hinsichtlich der ihr angebotenen Möglichkeiten, von ‚Gott‘ zu sprechen, lange Zeit völlig unwissend und (verstärkt durch ihre Schüchternheit) unsicher erscheint, mit anderen Worten: unterstrukturiert. – In zweiter Linie besteht dadurch die Gefahr zur Überstrukturierung,

besonders da, wo sie stark durch gesellschaftliche Klischees von Gott und Kirche geprägt ist.

Almas biographischer Gesamteindruck wirkt jedoch insofern wieder etwas ausbalancierter, als sie weitgehend unabhängig von traditionellen religiösen Vorgaben ein tragfähig und dynamisch wirkendes Natur- und Lebenskonzept entwickeln konnte, in das sie umfassende und ambivalente Grundzüge und Kontingenzen des Lebens eintragen und solche ggf. auch bewältigen kann. – Die unterstützenden Bedingungen dieser Entwicklung sehe ich zum einen darin, dass sie sich in ihre (wenn auch nicht ideale) Lebenswelt im besten Sinne eingebunden weiß. Zum anderen sucht sie sich ihre eigenen Freiräume und findet diese auch. (z. B. Natur, Schwimmen, Reisen) Dadurch gelingt es ihr, sich mit ihren Schwächen und den Schwachstellen ihrer Sozialisation in einem eigenen Bezugsrahmen zu entfalten.

Insgesamt tendiert Alma stärker zur freiheitlichen, eigenstrukturierten Seite des Modells. Denn bis zum Ende der Untersuchung zeigt sie sich aufgrund ihrer unterstrukturierten Momente nur vage anschlussfähig für traditionelle symbolische Sprachformen (‚Gott‘). Zwar vermag sie, diese zu bejahen, jedoch kaum, ihr eigenes Konzept damit in einen lebensrelevanten Dialog zu bringen und es so zu erweitern.

Sabrina



Sabrina ist aufgrund ihrer spezifischen religiösen Sozialisation in der 'Kirche Jesu Christi der Heiligen der letzten Tage' (Mormonen) von Anfang an starken heteronomen Einflüssen ausgesetzt. – Dem korrespondiert auf der anderen Seite nur wenig eigene Strukturierung.

Durch die einseitig kirchliche Vereinnahmung¹ werden Probleme wie etwa Mangel an Selbstbewusstsein und Entscheidungsfähigkeit, Erwartungsdruck und soziale Ausgrenzung verursacht oder zumindest sehr verstärkt. Diese Probleme werden nun gleichzeitig durch stärkere heteronome Strukturen wieder zu kontrollieren bzw. zu kompensieren versucht (z. B.

1 Sofern hier von 'Kirche' die Rede ist, dann immer nur in Bezug auf die soziologischen Strukturen ihrer religiösen Gemeinschaft.

durch Programmvorgabe und aktivere Einbindung in die Gemeinschaft sowie Aufforderung zu Gebet und Schriftstudium).

Das gelingt teilweise auch, denn Sabrinas Gottesbeziehung gewinnt für sie – so paradox es zunächst klingen mag – in dieser starken kirchlichen Umklammerung und durch sie eine Lebensrelevanz, die ihr hilft, die Leiden, die erst durch ihre Kirche verursacht werden, durch religiöse ‚Medikamente‘ aus dem gleichen Hause zu lindern. Gerade ihr beständiges Beten ermöglicht es ihr, unter dieser Fremdbestimmung zu leben und ihren Glauben als ‚wachsend‘ zu empfinden, – wenn auch mit der Nebenwirkung, dass die Überspannung auf der heteronomen Seite immer mehr zunimmt. – Es zeigt sich (oft erst deutlich in der Rückschau), dass dadurch in den selbstreferenziellen Bereichen von Sabrinas Persönlichkeit Probleme auftreten, die als Hinweis auf eine starke Überstrukturierung durch die heteronomen Elemente ihrer kirchlichen, aber auch schulischen Sozialisation verstanden werden können.² – Ihr Gott bleibt, wie sie selbst, über weite Strecken ohne Macht, diese Überstruktur zu transzendieren.

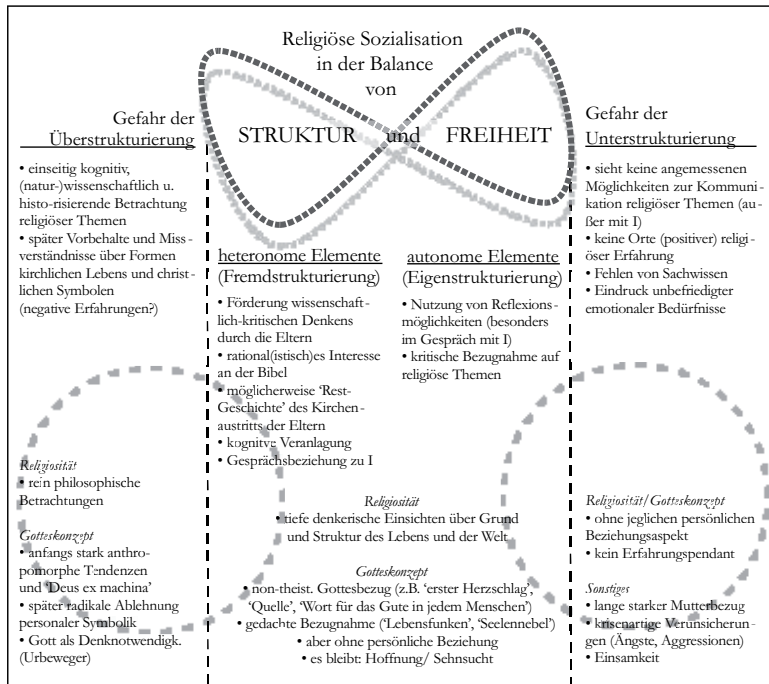
Dieser Über- entspricht andererseits eine Unterstrukturierung, die wiederum Probleme hervorruft und verstärkt, wie beispielsweise, für sich Entscheidungen zu treffen oder ihre Willensschwäche. Besonders aber ihre Wutausbrüche bzw. ihr teilweise kompromissloses Verhalten sind als Indizien für einen Verlust bzw. ein Sich-Lösen von (übermächtig empfundenen?!) Strukturen zu werten. Dass es Situationen gab, in denen Sabrina auch jeglichen Grund und Halt zum Leben entbehrte, kommt in ihren Suizidversuchen am deutlichsten zum Ausdruck (– wenn es auch hier noch eines autonomen Kernes bedarf, der eine Selbstauslöschung beschließt). Auch in ihrer Neigung zum Lügen, also indem sie unwahre Verhältnisse vortäuscht, sehe ich doch, dass sie sich damit immerhin so etwas wie provisorische und labile Strukturen schafft, mit und hinter denen sie zumindest kurzfristig ihr Leben auszuhalten vermag.

So wenig entfaltet diese mehr unter- als eigenstrukturierte Seite auch ist, so tun sich doch gerade dort für Sabrina Freiräume auf, wo sie an keine Institution angebunden ist, sondern die bei ihr eher wie ein persönliches Bruch- und Brachland scheinen. – Vielleicht sind es diese leeren Flächen gewesen, auf denen immer wieder Teile ihrer eigenen Gottesvorstellungen

2 Z. B. das Mobbing ihrer Mitschüler, ihre soziale Abschottung und ihr ständiges Bemühen, sich nach bestimmten Vorgaben zu verhalten.

und -beziehungen aufgehen konnten, die aber nur für kurze Zeit Nährboden fanden. – Vielleicht war es die Erfahrung der als unbedingt empfundenen Liebe ihrer Mutter, die ihr das Gefühl vermittelte, akzeptiert zu sein, auch wenn sie sich im Leiden und in ihrer Unzulänglichkeit ganz auf sich geworfen und im Widerspruch zu ihrer Kirche empfindet.

Arne



Arnes Biographie zeigt meiner Ansicht nach deutlich, wie ein Junge aus einem denkerisch bestimmten Zugang zum Unbedingten ebenso begründete Einsichten und Gewissheiten über sein Leben und das Dasein überhaupt zu gewinnen sucht, – was ihm oft auch mit beachtlichem Tiefgang gelingt: Cogito, ergo sum. – Arne vermittelt dabei sogar durchweg einen sehr selbstbestimmten Eindruck, wiewohl der Bildungsstand und die Ansichten seiner Eltern hier sicher auch wesentliche Strukturen vorgeben. Ebenso liefern die Untersuchungssituationen für den Jungen wichtige und

starke (heteronome) Impulse. Aber erst durch seine eigene denkerische Leistung kann er seine persönlichen Konstruktionen entfalten. – Insofern erscheint Arnes religiöse bzw. weltanschauliche Sozialisation dynamisch ausgeglichen. Dafür spricht besonders auch sein umfassend ambivalentes Gottesverständnis und sein kritischer Umgang mit Bibel und Kirche.

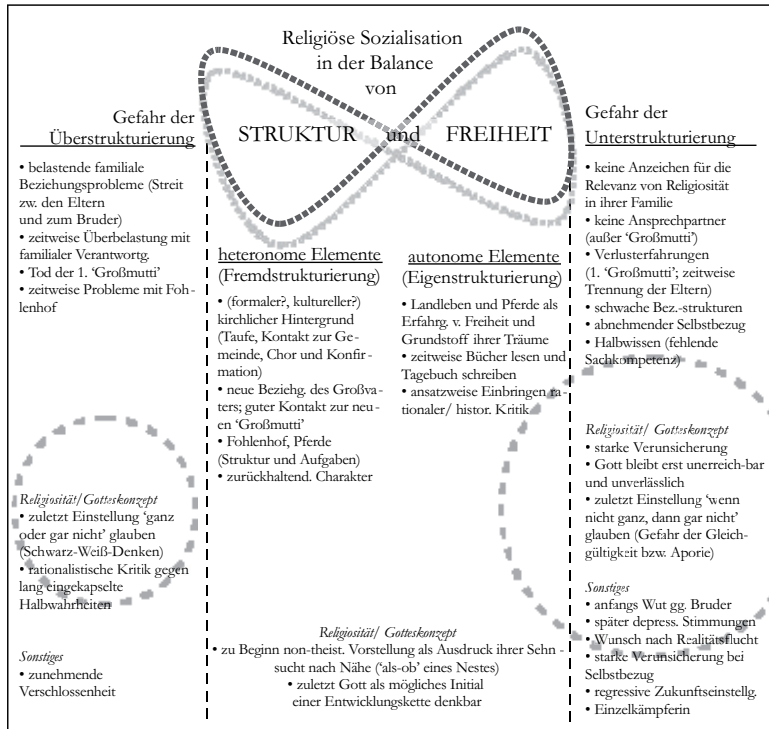
Aber dennoch entbehrt seine religiöse Entwicklung andererseits ganz wesentlicher sozialisatorischer Momente, durch deren Fehlen ein starkes Ungleichgewicht festgestellt werden muss. Unter- und Überstrukturierung erscheinen gleichermaßen stark und ohne Dynamik (deshalb zwei gleiche Kreise links und rechts außen).

Abgesehen von der Untersuchungssituation erscheint Arne stark unterstrukturiert, was die Möglichkeiten zu einem persönlichen Austausch angeht, bei dem gleichermaßen fundiertes religiöses (Sach-)Wissen³ und verschiedene persönliche religiöse Erfahrungen kommuniziert werden könnten. Möglicherweise würden sich unter solchen Bedingungen so etwas wie eine Gottesbeziehung oder ein eigenes religiöses Leben entfalten. Doch so bleiben seine tiefen theologischen Einsichten (*fides quae*) rein philosophischer Natur und teilweise sogar von Missverständnissen behaftet.

Insofern erscheint Arne von seinem Denken selbst überstrukturiert (linker Kreis). Denn seine Erkenntnisse vermögen ihn kaum persönlich zu betreffen und besitzen so gut wie kein Potenzial zur Bewältigung seiner spezifischen Lebenssituation (*fides qua*). Indizien dafür, dass ihm sein Gott als lebensrelevante religiöse Ressource kaum zugänglich ist, zeigen sich in den krisenartigen Zuständen von tiefer Angst und gefühlter Verunsicherung sowie in Wut und sogar Aggression, aber auch in seiner Grundsehnsucht nach Ruhe und verlässlicher Gemeinschaft. – Was ihm bleibt, ist die Hoffnung darauf.

3 Trotz seiner hohen Reflektiertheit, bleibt er oft auch in seinem religiösen Wissen unterstrukturiert. Deshalb erhalten die negativen Erfahrungen, die er macht, wie die Vorbehalte und Klischees, die seine Haltung gegenüber Kirche oder personaler Symbolik bestimmen, umso stärkeres überstrukturierendes Gewicht.

Kerstin



Die wesentlichen Freiräume in Kerstins lebensweltlicher Situation liegen, sofern sie beim Reiten oder in ihren Phantasien unterwegs ist, auf dem Land. Hier sind auch gleichzeitig tragende Strukturen für ihr Leben zu finden. – Kerstins Sozialstruktur entfaltet hingegen eine nicht annähernd so stützende und entlastende Funktion, wie sie ihren Angaben entsprechen würde, oder wie man es aufgrund der kirchlichen Orientierung ihrer Eltern vielleicht annehmen könnte. Nach außen wirkt sie oft verunsichert, und die familialen Strukturen sind sogar teilweise als Belastung aufzufassen; und gerade bei Gesprächen mit lebensbewältigenden oder gar religiösen Inhalten wirkt Kerstin höchst unterstrukturiert.⁴

4 Bis auf Ausnahmen wie im Verhältnis von Kerstin zu ihrer ‚neuen Großmutter‘.

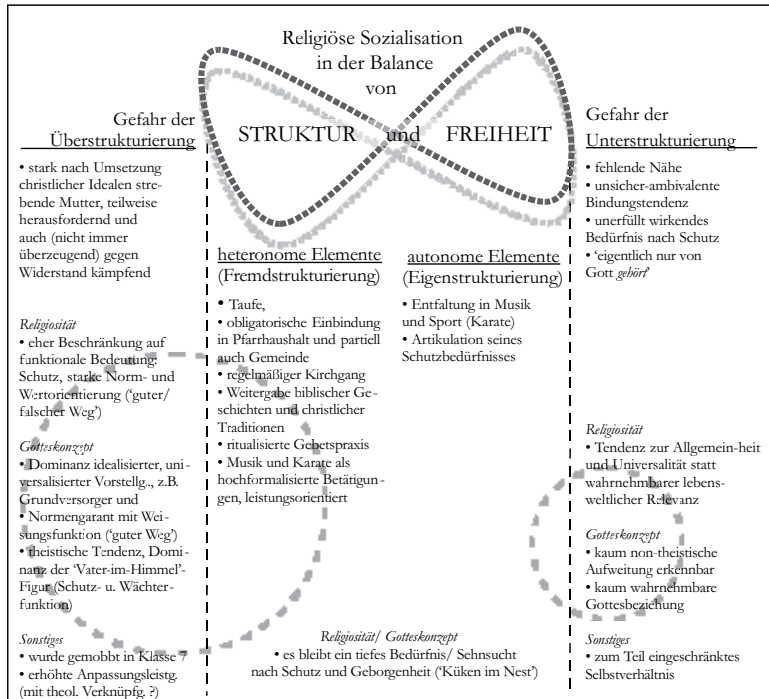
Das Mädchen zeigt sich im Untersuchungsverlauf auch zunehmend als eine Person, der ein ausgewogener Selbstbezug fehlt (Unsicherheit) bzw. die auch Impulse eines reflektiven Zugangs zu sich nicht aufnimmt (Resonanzlosigkeit). Die anfangs aggressiven Elemente (Wut gegen ihren Bruder) und später Momente der Depression verweisen einerseits auf belastende äußerliche Strukturen, aber mehr und mehr auch auf ihr eigenes Eingeschlossensein; andererseits steht sie sich hier selbst struktur- bzw. hilflos gegenüber.

In religiöser Hinsicht findet Kerstin zu Beginn – fernab ihrer formal wirkenden familialen kirchlichen Sozialisation – ihren ganz eigenen Freiraum, um ein unkonventionelles non-theistisches Gottesbild zu entwerfen, das sowohl ihre lebensweltliche Spannung widerspiegelt (Unzugänglichkeit von Ressourcen) als auch einen Ausdruck ihrer Sehnsucht danach darstellt.

Zunehmend unterwirft sie ihr Konzept rationaler Kritik und wirkt aber gleichzeitig auch mehr und mehr verunsichert. – Zur Klärung und Bewältigung ihrer Lebens- und Glaubensfragen zeigt Kerstins Biographie trotz ihres (volks-?)kirchlichen Hintergrundes (Eltern, Freunde, Chor und Gemeinde, Konfirmandenunterricht etc.) keinen Anhaltspunkt für vernetzende und tragende Strukturen. Ihre religiösen Fragen stecken fest in einem Hohlraum zwischen Halbwissen und unausgesprochenen Sehnsüchten. Dies alles bricht bei ihr als Dreizehnjährige erstmals heraus, bevor sie sich auch hier jeglicher Konfrontation zu entziehen scheint.

Erst am Ende der Untersuchung ist in Kerstins religiöser Entwicklung offensichtlich wieder einiges in Bewegung geraten. – Doch bis auf den Kontakt zu einer Einzelperson (ihrer ‚Großmutter‘) zeigt sich das Mädchen auch nach ihrer Konfirmation insgesamt nicht ausgewogener sozialisiert. Mit ihrer an sich bestrebt und kritischen Haltung steht Kerstin – vermutlich auch und gerade in ihrem kirchlichen Umfeld – weitgehend allein da.

Ortwin



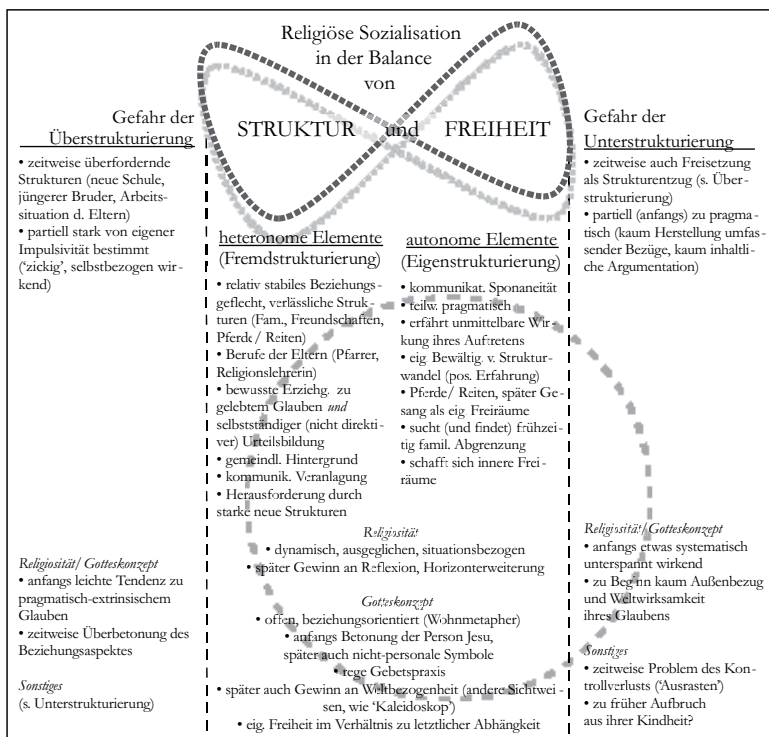
Ortwins religiöse Sozialisation ist stark von vorgegebenen Strukturen bestimmt, die vornehmlich durch seine Mutter (als Pastorin, und auf ihrem Weg dorthin) eingebracht werden. Diese Strukturen prägen sowohl seine universalen Wertvorstellungen, sein Urteilen und Verhalten als auch sein inhaltlich damit verknüpftes Gotteskonzept. Für sich betrachtet ist Ortwin damit auf hohe Ziele ausgerichtet, die er auf seinem 'guten Lebensweg' anstrebt. Seinen Gott, den 'Vater im Himmel', glaubt er als 'Wegbegleiter' und 'Beschützer'⁵ immer dabei.

Diese an sich starken Strukturen haben jedoch die Tendenz, einseitig zu wirken, da ihnen eine relativ schwache Beziehungsstruktur gegenübersteht, in der sich die Inhalte für ihn mehr entfalten könnten und insgesamt

5 Diese zwei Bezeichnungen stammen aus einem Glaubensbekenntnis, das Ortwin in Vorbereitung seiner Konfirmation selbst formuliert hat.

an Plausibilität und persönlicher Lebensrelevanz gewöhnen. Sein andauerndes Schutz- und Sicherheitsbedürfnis ist Ausdruck dieser (tendenziell unsicher-ambivalenten) Schwachstelle, über die seine religiöse Entwicklung an Dynamik entbehrt. Über die genannten Motive hinaus sind kaum eigenstrukturierte Elemente seines Gotteskonzeptes zu erkennen. Stattdessen zeigt Ortwin ein erhöhtes Anpassungsverhalten, durch das er kaum die unterstrukturierten Bereiche seines Lebens und Glaubens so füllen kann, dass er an religiöser Eigenstruktur gewinnt, sondern eher noch den Hang zur Überstrukturierung verstärkt.

Tamar



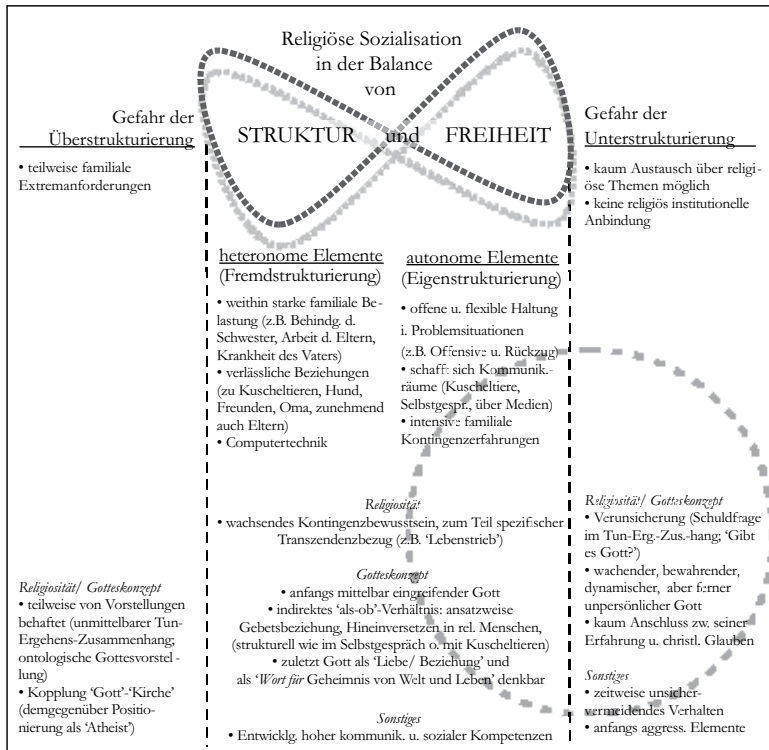
Tamars religiöse Sozialisation vollzieht sich vor dem Hintergrund einer bewussten christlichen Erziehung, die trotz der Berufe der Eltern nicht

per se überstrukturierend wirkt. Denn offensichtlich ließ die elterliche Erziehung gegenüber kirchlichen und dogmatischen Einflüssen genügend Erfahrungs- und Freiräume. – Die Texte lässt ein Mädchen mit einer ausbalancierten Gottesbeziehung erkennen. Ihre Gottesvorstellung ist eine offene und situationsorientierte, die zwar zunächst inhaltlich fast etwas unterspannt wirkt, die jedoch bald einen weiteren Horizont bekommt.

Entscheidende Momente für Tamars Entwicklung sehe ich auch in ihrem lebensweltlichen Strukturwandel: Relativ früh ist sie aus verlässlichen Strukturen frei-, aber gleichzeitig neuen Fremdstrukturen ausgesetzt. – Ihr ausgewogenes Gotteskonzept hilft ihr einerseits, diese äußere Ungleichgewichtung zu kompensieren, während dieses sich andererseits offensichtlich erst unter diesen Bedingungen so ausbildet. Ihre inneren ‚Gotteswohnungen‘ ermöglichen es ihr, sich sowohl von den äußerlichen Zwängen abzugrenzen als auch, sich innere eigenstrukturierte Freiräume zu schaffen.

Kontinuierliche und stabilisierende Faktoren ihrer Sozialisation finden sich in ihrem personalen Beziehungsgeflecht, beim Reiten und später in der Musik. Eher spontane (teils irritierende, teils pragmatische) Elemente gehen aus ihrer kommunikativen Veranlagung hervor. – Im Modell von Struktur und Freiheit wirkt ihre religiöse Entwicklung vergleichsweise dynamisch und ausgewogen.

Thaddäus



Dem Jungen gelingt es, sich Vorstellungen und innere Möglichkeitsräume von transzendenter und sogar religiöser Qualität zu schaffen, innerhalb derer er sich auch ansatzweise religiöse Haltungen vorstellen und Beziehungen einüben kann (z. B. im reflektierenden Gespräch mit sich [auf sein Herz, sein Innerstes hören] oder mit I, vor allem aber im Umgang mit seinen Kuscheltieren als einer Art 'Übergangsobjekte'). Diese Konstrukte wirken unterstützend, angesichts starker Strukturvorgaben nicht in eine massive Krise zu geraten, sondern seine eigene Sozialisation ausgewogen in Bewegung zu halten und zu entwickeln.

Dafür ausschlaggebend sind sowohl endogene als auch exogene Faktoren: Die zeitweise extrem starken Vorgaben seiner Lebenswelt selbst legen bei Thaddäus wiederum auch reflexive sowie kommunikativ und sozial

orientierte Ressourcen frei, mit denen er sich flexibel den Erfordernissen einer Lebensanlage anpassen (oder verweigern) kann. Dabei findet er unterstützende strukturelle Elemente (am Anfang vor allem in der Beziehung zu seinen Kuscheltieren, zum Hund, später im Selbstgespräch mit sich und auch mal bei der Oma, bei seinen Freunden und mit der gesundheitlichen Wende zunehmend auch bei seinen Eltern. Sehr wichtig ist auch die Technik, vor allem sein Computer, der Objekt und Mittel der Kommunikation darstellt.) Im kommunikativen Verhältnis zu diesen Größen entfaltet er die oben genannten religioiden (oder sogar religiösen) Möglichkeitsräume, innerhalb derer er beispielsweise seinen Tag bilanziert oder eine Ansicht über die grundsätzliche Kontingenz des Leben gewinnt.

Seine religiösen Versatzstücke einerseits und die tragfähigen Kompetenzen, die er andererseits in seiner Lebenswelt entwickelt, sowie die tiefen Einsichten, die er dort gewinnt, scheinen jedoch nur weitgehend unvermittelt nebeneinander zu stehen. Was strukturell nahezu fehlt, ist eine Transformation seines reichen Erfahrungs- und Kompetenzschatzes auf die Ebene seiner religiösen Vorstellungen und Empfindungen.

Was der Junge darüber hinaus an institutionellen religiösen Strukturen vor Augen hat, sind bestenfalls Klischees, aber keinerlei erfahrungsmäßige Anknüpfungspunkte. – Er findet keinen Mitbeter, keinen, der mit ihm eine religiöse Frage bespricht oder anregt. Letztlich ist der Untersuchungsraum der einzige, wo er so etwas mit jemandem teilen kann.

Insofern sind die Bedingungen seiner religiösen Sozialisation zwar im Kern als dynamisch zu beurteilen; jedoch fehlt die nötige Übersetzungsstruktur, um eine bewusste Religiosität zu entfalten.

1.2 Systematischer Binnerertrag

1.2.1 Zur Tauglichkeit des Modells von Struktur und Freiheit

Die vorangehenden Seiten dokumentieren, dass und wie sich die je individuellen Bedingungen und Konsequenzen religiöser Sozialisation durch ein Schema des hier erarbeiteten Modells von Struktur und Freiheit anschaulich und unter einheitlichen Gesichtspunkten nachvollziehen lassen.

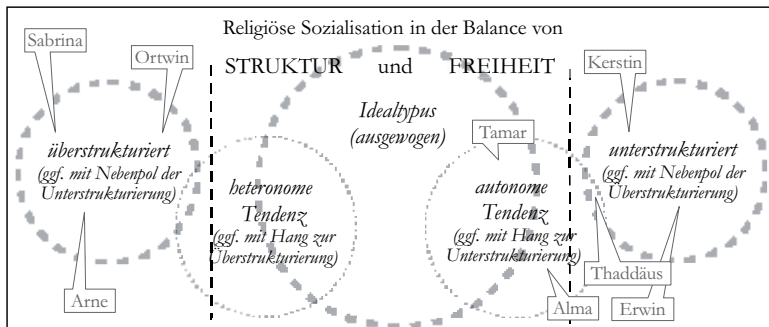
Auf Basis der ‚Grounded Theory‘ und des heuristischen Ansatzes dieser Arbeit (wie des gesamten Forschungsprojektes)⁶ ist das Modell nicht einfach

6 Vgl. Kapitel II.2.1.2 (Untersuchungsansatz).

an die Daten ‚herangetragen‘ worden, sondern wurde unter dem Eindruck der Rohdaten selbst entwickelt. Erst dadurch war es möglich, die Daten wiederum unter den Kriterien des Modells aufzubereiten und dasselbe wiederum dementsprechend zu justieren. Nur durch diesen zirkulären Prozess lässt sich in dem Modell die empirisch erfassbare Wirklichkeit angemessen darstellen.

Die Tauglichkeit⁷ dieser modellhaften Betrachtungsweise erweist sich darin, dass sie die je individuellen Phänomene in seine allgemeine Struktur aufzunehmen vermag, ohne dabei Unterschiede zu vereinheitlichen bzw. einzuebnen.⁸ Sondern das Modell ermöglicht die Einsicht in je spezifische Konstellationen, die dennoch miteinander vergleichbar sind und die die ‚Analyse von Gemeinsamkeiten‘ zulassen. In Letzterem liegt das Ziel eines heuristisch angelegten Forschungsprozesses, wie er von Kleinig beschrieben wird. (vgl. ders. 1995, 228, Regel 4)

Zur Typologisierung. An dieser Stelle kann aus dem Modell von Struktur und Freiheit und vor dem Hintergrund der Daten eine Typologie abgeleitet werden, die solche oben erwähnten spezifischen Konstellationen gleichsam ‚generalisiert‘. Darin liegt zugleich die (mehrfach eingewandte) Kritik an den Typologisierungen. – Doch unter dem Vorbehalt, dass sich diese Arbeit nicht auf einlinige Kategorisierungen beschränkt, ergeben sich (den im Schema erkenntlichen Kreisen gleich) folgende Grundtypen religiöser Sozialisation (mit Fallbeispielen):



- 7 In Anlehnung an Lemnek möchte ich hier bewusst nicht von ‚Validität‘ sprechen, um eine Assoziation zur quantitativen Beweisführung zu vermeiden. Lemnek plädiert deshalb mehr für den Begriff ‚Fidelität‘ (Glaubwürdigkeit), der mir wiederum zu wenig anwendungsorientiert klingt. (vgl. ders. 1995 I, 171, s. auch Kapitel II.1.2.2.c, *Triangulation*)
- 8 Auf die Grenzen der schematischen Darstellung wurde bereits einleitend (III.1.1) hingewiesen.

1.2.2 Übergreifende Muster religiöser Sozialisation

In der folgenden Darstellung sind die wesentlichen systematischen Erträge zusammengestellt, die sich aus der ‚Analyse der Gemeinsamkeiten‘ der hier erarbeiteten Einzelfallstudien ergibt. Die Tragweite dieser Ergebnisse lässt sich – wie schon mehrfach betont – per se nicht in einer quantitativen Repräsentation ermessen, sondern liegt in der Tiefe, mit der die Einzelfälle ausgelotet wurden.

Soweit sich dies anbietet, wird aber auch auf andere religiöse Kinderbiographien verwiesen, die im Rahmen des Forschungsprojekts schon veröffentlicht wurden. (vgl. vor allem Szagun 2006 sowie dies. 2008)⁹ Szagun hat bereits begonnen, in jedem dieser beiden Bände der Reihe KET (Kindererleben/Kindertheologie) wichtige übergreifende Erkenntnisse, die auf der Basis des Rostocker Forschungsprojekts gewonnen wurden, in Form von ‚Blickpunkten‘ darzustellen. (vgl. die ‚thesenartige Bilanz‘ in dies. 2008, 449–459) – Einige der hier herausgearbeiteten Punkte ergänzen bzw. differenzieren deshalb schon vorhandene Forschungsergebnisse, andere fügen neue Aspekte hinzu.

a) Entkopplung von konfessioneller Bindung und religiöser Sozialisation

Im Modell von Struktur und Freiheit ist die Wahrnehmung und Beurteilung der religiösen Sozialisation eines Kindes primär von der konfessionellen Bindung der Familie entkoppelt. (vgl. Kapitel I.3.2.3.a) Das Kriterium der Mitgliedschaft in einer Kirche und einer davon bestimmten familialen wie gemeindlichen Erziehung fließt zwar in differenzierter Form in das Modell ein, zeigt sich aber keinesfalls zuerst oder allein ausschlaggebend für die religiöse Sozialisation des Kindes.¹⁰

Vielmehr dokumentieren die betrachteten Einzelfälle zuerst ein komplexes Wechselspiel von vielfältigen stärker fremdstrukturierenden Fakto-

⁹ Im Folgenden nur KET I und KET II.

¹⁰ Szagun gelangt aufgrund ihrer quantitativ akzentuierten Ergänzungsuntersuchung zu Bibel- und Gotteskonzept (vgl. dies. 2008, 412–449) zu ganz ähnlichen Ergebnissen: Zumindest, was verschiedene Deutungsmuster biblischer Texte anbetrifft, scheine der Faktor ‚Konfessionszugehörigkeit‘ per se keine Rolle zu spielen. (vgl. dies. 2008, 447) Für integrative und symbolische Deutungen oder gar die Relevanz solcher Texte und noch stärker hinsichtlich des Gotteskonzeptes zeigten sich andere Faktoren als ausschlaggebend.

ren einerseits und andererseits deutlicher eigenstrukturierenden Elementen eines jeden Kindes als aktives Subjekt seiner (religiösen) Sozialisation.¹¹

Fokussiert man jedoch einmal auf den Faktor der konfessionellen Bindung in der Familie des Kindes, so lässt sich schon aus den schematischen Darstellungen erkennen, dass die Nähe oder Ferne zu einer religiösen Institution in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit einer ausbalancierten religiösen Sozialisation zu bringen sind. So ist im vorliegenden Sample weder unter den vier konfessionsgebundenen Kindern (Sabrina, Ortwin, Kerstin, Tamar) noch bei denen ohne Konfession (Erwin, Alma, Arne, Thaddäus) eine Tendenz festzustellen, die eine behauptete Kopplung von Kirchlichkeit und Religiosität bestätigen könnte – jedenfalls nicht, sofern man nach einer Religiosität fragt, deren Integral ein Gotteskonzept bildet, wie es dieser Arbeit als Vergleichsbegriff zugrunde gelegt wurde.

Denn sowohl auf Seiten der Konfessionellen als auch der Konfessionslosen werden bei den sozialisatorischen Bedingungen und deren Konsequenzen gleichermaßen Über- bzw. Unterstrukturierungen deutlich, die eine religiöse Entwicklung hemmen (z. B. bei Sabrina und Ortwin wie andererseits bei Erwin und Arne). – Umgekehrt entwickeln sich in beiden Gruppen partiell dynamische religiöse Konzepte. Das bestätigen für den konfessionslosen Familienhintergrund Thaddäus und dessen transzendent beziehungsorientierten Ansätze wie sein wachsendes Kontingenzbewusstsein und auch Almas implizit religiöses Gefühl ihrer grundsätzlichen Getragenheit oder wenn sie punktuell die schlechthinnige Voraussetzungshaftigkeit allen Lebens reflektiert. – Für die Kinder aus kirchlichem Hause kann Tamar, wie die Einzelfallstudie sie zeigt, sicher als Beispiel für eine ‚gelungene‘ religiöse Sozialisation hingestellt werden.¹² Allerdings geht aus der Untersuchung nicht (oder nur indirekt) hervor, welchen Einfluss der familial-konfessionelle Rahmen hier wirklich ausgeübt hat. Vielmehr werden neben den Ansprüchen ihrer Eltern, etwa zu selbstbewusster Urteilsbildung zu erziehen, noch andere vor allem selbstsozialisierende Faktoren deutlich, die das Mädchen mit- bzw. aktiv einbringt.¹³ Auch bei Sabrina zeigen sich intensive religiöse Phänomene, die zum einen Teil zwar mit ihrer extremen Überstrukturierung verkoppelt sind (z. B. ihr eschatologischer ‚Tunnelblick‘), durch die sie aber anderen Teils auch die damit

11 Vgl. die Schemata in Kapitel I.3.1.1, in dem die (exogen wie endogen, universalen und individuellen) Rahmenbedingungen dargestellt sind, die das Subjekt im Laufe seiner Biographie aktiv verarbeitet.

12 Beispiele aus KET I: Franziska und Hella; aus KET II: Annika und Elias.

13 So auch in den Beispielen aus KET I + II.

verbundenen Probleme gerade zu überwinden versucht (besonders durch ihre Gebetsbeziehung).

Betrachtet man die schematisierenden Darstellungen, dann lassen sich aber durchaus auch typisierende Grundzüge erkennen, die (jenseits einer einlinigen Kopplung von Religiosität und kirchlicher Erziehung) auf spezifische Merkmale konfessionsgebundener bzw. konfessionsloser Sozialisation hinweisen.

b) Gefährdende Tendenzen konfessioneller Bindung bzw. Konfessionslosigkeit
In diesem und den folgenden Unterabschnitten werden die Einzelfälle stärker unter bestimmten systematischen Gesichtspunkten angeführt, hier konkret unter dem eher heteronomen Aspekt ihrer konfessionellen Eingebundenheit. Die autonomen Sozialisationsbestrebungen eines jeden Kindes sind also hier ausgeblendet und folgen später.

Religiöse Überstrukturierung. Unter Aufnahme der Argumentation in Kapitel I.3.2.3(b+c) sowie der vorliegenden Einzelfallstudien kann hier festgehalten werden, dass bei expliziter, d.h. äußerlich erkennbarer, religiöser (christlich-konfessioneller) Erziehung die Gefahr zur Überstrukturierung besteht.

Das lassen insbesondere die Biographien von Ortwin und Sabrina erkennen. Die auffälligste Gemeinsamkeit besteht bei beiden darin, dass in deren familialer Sozialisation – allem voran getragen durch die Mutter – kirchliche, also einer übergreifenden Gemeinschaft verbindliche, Werte und Normen viele alltägliche Lebensvollzüge des Kindes zum Teil massiv bestimmen. – Demgegenüber bleiben beide dahingehend unterstrukturiert, als alternative Normen- und Wertvorstellungen (wenn sie schon nicht dem eigenen Standpunkt entsprechen) vermutlich auch nicht genügend thematisiert und (aus der Perspektive anderer Menschen) als *auch* plausibel erklärt werden. – Das hat wiederum zur Folge, dass einerseits der (an sich notwendige) Standpunkt der Familie (bzw. der Mutter) gleichsam allein bestimmend wird für das Kind. Andererseits ist so kaum Freiraum gegeben für eine *eigene* Auseinandersetzung mit der vorgegebenen Position und mithin für eine *eigene* Standpunktbildung.

Dabei darf nicht der Eindruck entstehen, es handle sich bei diesem sozialisatorischen Typ nur um vorstellungsmäßige Prägungen. Denn die Vermittlung dieser Werte und Normen (mithin eines Welt-, Selbst- und Handlungskonzepts) erfolgt immer auch wesentlich über emotionale

Elemente. Diese drücken sich in einer ‚Einstellung‘ oder ‚Haltung‘ aus, also wie sich jemand in einer konkreten Situation gegenüber seinem Standpunkt *verhält* oder seine Position *bezieht*. Das wird besonders deutlich an Ortwins Mutter, die sich oft so kämpferisch für die Umsetzung christlicher Ideale engagiert hat – und möglicherweise mehr, als ihrem Sohn manchmal lieb war. Doch sowohl Ortwin als auch Sabrina vertreten in Folge selbst die übernommenen Standpunkte, mehr oder oft weniger überzeugend. Beide zeigen ein erhöhtes Anpassungsverhalten in Verbindung mit einem unklaren Selbstverhältnis, und beide werden durch ihre Sozialisation auch von ihrer Umwelt isoliert, Sabrina verständlicherweise noch mehr als Ortwin (der aber in Konsequenz auch seine erste Schule verlassen hat).

Die Religiosität und das Gotteskonzept dieser beiden Kinder weisen ebenfalls Gemeinsamkeiten auf: Der Glaube, wie er sich bei Ortwin und Sabrina äußert, ist weithin als eine Repräsentation (bzw. Wiedergabe) kirchlicher Inhalte (bzw. wie diese ihnen vermittelt wurden) zu verstehen. Dabei dominiert vor allem die ethisch-moralische Orientierungsfunktion der Religion. Dementsprechend enthält ihr Gotteskonzept einseitig Vorstellungen eines Gottes, der in die eine ‚richtige‘ Richtung weist. Gestalt nimmt dieser Gott vornehmlich in der Vorbildfigur ‚Jesus‘ oder einem alles bestimmenden ‚Vater im Himmel‘.¹⁴ Diese verkörpern gleichsam eine wenig dynamische Norm, der es gerecht zu werden gilt und woraus vermutlich auch der Hang zu einer (zum Teil implizit) theologisch unterfütterten Leistungsorientierung resultiert.¹⁵ – Eigene Reflexionen, Ansichten oder gar Zweifel werden demgegenüber so gut wie gar nicht geäußert (bei Sabrina nur punktuell und unter einer bestimmten affektiven Konstitution, dazu gleich mehr). Konzeptuelle Alternativen oder non-theistische Symbole erfahren bei Ortwin genauso wenig Resonanz wie bei Sabrina eine transzendente Aufweitung ihres Gottes über die Norm ihrer Kirche hinweg.

Verstärkung durch individuelle Situation. Dennoch unterscheiden sich die Sozialisationsbedingungen bei beiden Kindern, und zwar insofern, als die Betonung der fremdstrukturierenden Seite durch je andere Elemente verstärkt wird. – Bei Ortwin erhöht sich die Ungleichgewichtung dadurch,

14 Diesen Figuren korrespondieren wiederum diametral entgegengesetzte Schemen, wie der ‚falsche Weg‘ (bei Ortwin) oder ‚der Satan‘ (bei Sabrina).

15 Ich nehme an, dass die mit der Leistungsorientierung verbundene Verantwortung des Menschen in gewisser Weise das Theodizeeproblem bei beiden weithin umgeht. Dazu kommt, dass Ortwin als auch Sabrina gängige Bewältigungsansätze internalisiert haben (z. B. Übel als pädagogische Maßnahme).

dass er offensichtlich ganz reale Nähe, Schutz und mithin (verlässliche) Beziehungserfahrungen entbehrt. Seine Gottesbeziehung korreliert hierzu in negativer Weise und zeigt sich demnach höchst unterentwickelt. Der Junge kompensiert jedoch den Mangel in dem bleibenden Bedürfnis nach Gottes Schutz und Beistand. (Vielleicht ist diese Sehnsucht seine einzige religiöse Erfahrung.)

Bei Sabrina potenziert sich der Strukturdruck (im Vergleich zu Ortwin) um ein Vielfaches durch die ungleich engere Gemeindebindung (= soziale Kontrolle) und theologische Fundamentalismen (= religiöse Kontrolle).¹⁶ Das hat bei ihr einerseits massive emotionale Zwiespältigkeiten sowie Zustände von Angst und Aggression zur Folge. Andererseits kompensiert sie die wahrgenommenen Belastungen gleichzeitig in einer intensiven – wenn auch nicht ausweglosen – Gottesbeziehung.

Weltanschauliche Überstrukturierung. Tendenzen zur Überstrukturierung sind jedoch nicht nur im kirchlichen Bereich, sondern auch bei explizit weltanschaulicher Prägung zu beobachten.¹⁷ Arne ist dafür ein Beispiel aus konfessionslosem Hause: Die (an sich ja zu begrüßende) ‚aufgeklärte‘ Erziehung, die seine Eltern anstreben, führt bei ihm allerdings dazu, dass er gegenüber religiösen Themen häufig nur eine rein philosophische oder sogar einseitig szientistische bzw. historisierende Haltung einnehmen kann (besonders übers Bibelkonzept). – Demgegenüber lassen fehlende (möglicherweise sogar vermiedene?) oder negative eigene Erfahrung und ausbleibende Kontakte zu ‚aufgeklärten‘ Christen sowie mangelndes Sachwissen theologische, anfangs stark anthropomorphe, Klischees überdauern, um sich später radikal davon abzuwenden (= Anti-Haltung).¹⁸

Tendenz zur Unterstrukturierung im konfessionslosen Bereich. Die Fallbeispiele von Erwin, Alma, Thaddäus und zum einen Teil auch von Arne lassen deutlich erkennen, wo die Schwachstellen einer Sozialisation liegen, die so gut wie keine Anbindung an Formen religiöser Vergemeinschaftung

16 An dieser Stelle sei zurückverwiesen auf Kapitel I.3.2.3.c (*Gefahren und Folgen kirchlicher Überstrukturierung*).

17 Vergleichbare Fälle weltanschaulicher Indoktrination stellen Petra und besonders Liane dar. (vgl. KET II)

18 Auch in Arnes Fall stehen der Überstrukturierung (ähnlich wie bei Ortwin) erst unbefriedigte emotionale Bedürfnisse und später kaum wahrnehmbare emotionale Sensibilität gegenüber.

hat.¹⁹ Dadurch stehen kaum Kommunikations- und Erfahrungsräume, noch Modellpersonen zur Verfügung, die Anregungen, ‚Sprachhilfen‘ oder Resonanzkörper für eigene religiöse Regungen bieten könnten. Was ausgehend von religiösen Erfahrungen im familialen Bereich (oder ganz persönlich) an Religiosität aufkeimt,²⁰ findet keine Nahrung in seinem Umfeld und verkümmert oder bleibt als unausgereifte, unausgesprochene und unvermittelte religiöse Ahnung stecken, ohne sein oft hohes Potenzial entfalten zu können. Die vergleichsweise äußerst tauglichen und dynamischen Lebenskonzepte (wie bei Alma oder Thaddäus) entbehren tendenziell der Transformation, der Erweiterung ihres Kraft- und Wirkungsfeldes in einem religiösen Diskursraum.

Das Konzept von ‚Gott‘ besteht dann häufig nur noch aus Überresten mythisch-theistischer Klischees (wie *man* ‚ihn‘ sich vorstellt), die keine Beziehung fördern oder denen gegenüber man sich nur noch ‚a-theistisch‘ positionieren kann (während die *eigenen* Ansätze eingeschlossen bleiben). – Auch bei diesen Heranwachsenden bedingen je individuelle Lebensgeschichten die Ausformung des Strukturtyps (hier der Unterstrukturierung) und des je eigenen Gotteskonzepts.

Unterstrukturierung bei konfessioneller Bindung. Dass religiöse bzw. weltanschauliche Unterstrukturierung sich nicht nur auf Konfessionslose beschränkt, wird in Kerstins Fall deutlich. Ihr sozialisatorischer Hintergrund lässt sich am ehesten im vornehmlich kulturell orientierten (volks-)kirchlichen Milieu verorten, was für sich genommen aber noch keine Tendenz vorgeben muss. Doch bedeutet das für Kerstins Lebenswelt, dass sie für religiöse Belange (Sachwissen wie Erfahrungsaustausch) offensichtlich keinen persönlichen Ansprechpartner findet, weder in der Familie selbst,²¹ noch über die Kontakte zur Gemeinde (vor allem über Taufe und Begleitung durch Patentante, Gottesdienstbesuche, Konfirmation, Jugendgruppe).²² – Dazu sind bei dem Mädchen insgesamt zu schwache Beziehungsstrukturen

19 Torsten bildet ein Vergleichsbeispiel aus KET II.

20 Etwa durch Erwins religiös/esoterisch aufgeschlossene Mutter und sein Offenbarungsgeheimnis; durch familiäre Grenzerfahrungen bei Thaddäus oder ausgehend von Almas tragendem Beziehungsgefüge.

21 Eine Ausnahme bildet die neue ‚Großmutter‘.

22 Ähnliche Sozialisationsbedingungen (sogar mit hauptamtlichem kirchlichen Engagement des Vaters) und vergleichbare Resultate finden sich auch bei Horst und Reinhard (KET II); wobei ich bei diesen beiden Geschwistern auch noch stärkere Momente der Überstrukturierung vermute.

und ein etwas zurückhaltender Charakter wahrzunehmen. Beides verstärkt natürlich die Tendenz zur Unterstrukturierung.

Entsprechend dieser Bedingungen korreliert ihr Gotteskonzept dazu in negativer Weise. Es ist ihr nicht möglich, eine verlässliche Beziehung zu Gott aufzubauen. Vorstellungsmäßig bleibt sie (ähnlich wie Arne oder Horst [in KET II]) bestimmten ‚Halbwahrheiten‘ (Klischees) verhaftet, gegen die sich ihre rationale Kritik aufbaut. Der unterstrukturierte Sozialisationstyp ist bei Kerstin andererseits phasenweise mit überbelastenden Strukturen verbunden und formt sich bei ihr auch mit deutlichen (sozio-/)psychologischen Symptomen aus.

Alternative: Familie als je öffnender oder strukturierender Kommunikationsraum. Sowohl unter familial konfessionellen als auch unter familial konfessionslosen Bedingungen gibt es also spezifische Tendenzen, die den religiösen Sozialisationsprozess gefährden. Ob und inwiefern dieser gelingt, hängt demnach nicht zuerst von dem konfessionellen Status selbst ab, sondern von der Art und Weise, mit der die Familie sich gegenüber diesem Status verhält. In Anknüpfung an das, was in Kapitel I.3.2.2.a erläutert wurde, ist die entscheidende Frage, ob und inwieweit die Familie in ihrer jeweiligen Situation entweder einen offeneren oder einen stärker strukturierten Kommunikationsraum bereitstellen oder mindestens darauf verweisen kann. Mit Steiningers Worten geht es um die ‚Reaktionsmuster‘, die eine Familie mit ihrem weltanschaulichen Gepräge zeigt. – Bei Tamar scheint dies im ausgewogenen Zusammenspiel von christlich-konfessioneller Prägung und Anregung zu eigener Urteilsbildung, von tragendem Beziehungsgeflecht und den Möglichkeiten (wie Notwendigkeiten) eigener Abgrenzung annähernd geglückt zu sein.²³

c) Korrelation von Fehlleistungen und Kompensation in Extremen

Das Verhältnis von konfessioneller Bindung und Religiosität lässt sich auch anhand der Frage nach der Korrelation (Korrespondenz) oder Kompensation von Sozialisationsbedingungen und deren Auswirkungen beim Kind durchbuchstabieren: also für meine Fragestellung daran, inwieweit sich die religiöse (oder weltanschauliche) Einstellung der Eltern auf das religiöse bzw. Gotteskonzept der Kinder überträgt oder die Kinder ein kompensierendes (Gegen-)Konzept entwickeln. (vgl. dazu Kapitel I.3.2.2.c) – Die Einzelfallstudien zeigen, dass sich weder die Korrelations- noch

23 Auch so bei Franziska und Hella (KET I) sowie bei Annika und Elias (KET II).

Kompensationshypothese für sich genommen positiv bewahrheitet. Dazu ist das Bedingungsfeld von Struktur und Freiheit viel zu umfassend. So können einzelne tragende Faktoren (Teilaspekte) korrelieren, während andere vom Kind kompensiert werden (müssen).²⁴

Im Blick auf die konfessionelle Bindung der Eltern (als Teilaspekt von deren religiöser Einstellung) konnte weder festgestellt werden, dass (1.) diese unbedingt mit einer ausgewogenen Entwicklung der Religiosität ihrer Kinder korrespondieren; aber auch nicht, dass Konfessionslosigkeit dies per se verhindere. Noch hat sich (2.) erwiesen, dass sozialisatorische Fehlleistungen (ob konfessionell oder nicht) in jedem Falle durch das religiöse Konzept des Kindes kompensiert (also ausbalanciert) werden können. – Sondern in den Einzelfallstudien hat sich unter den Bedingungen kirchlicher Bindung erwiesen, dass Fehlleistungen religiöser Sozialisation sowohl (1.) mit einer ähnlich gelagerten unausgewogenen Entwicklung bei den Kindern korrelieren können als auch (2.) durch eine ins Extreme steuernde Entwicklung ‚kompensiert‘ werden können.

(zu 1.) Ortwin, Sabrina, aber auch Kerstin sind Beispiele dafür, dass über- und unterstrukturierte Sozialisationsräume auch in konfessionell gebundenen Elternhäusern sich nicht einfach vom Kind kompensieren (ausbalancieren) lassen. Auch und gerade unter ‚christlichen‘ Entwicklungsbedingungen werden zu schwache und/oder zu starke Strukturen in die religiöse Konzeptentwicklung des Kindes übertragen. So bewirkt bei Ortwin und Sabrina ein Zuviel an dogmatischen Inhalten eben auch einen Strukturüberhang in ihrer Entwicklung (Korrelation von Überstrukturierung), und ein Mangel an Inputs von alternativen Gedanken oder an Zuwendung (defizitäre Bindung) korreliert ebenso mit einem begrenzten Denkhorizont und beziehungsarmen Strukturen bei den Kindern. Das gilt auch für eine dezidiert weltanschauliche Sozialisation (Arne).

(zu 2.) Bei den gleichen Kindern ist zudem noch zu beobachten, dass die jeweiligen Unter- oder Überstrukturierungen unter einseitigen religiösen (oder weltanschaulichen) Bedingungen sich durch Kompensation im jeweils anderen Extrem niederschlagen können²⁵ oder letztlich wiederum

24 Als entscheidender struktureller Faktor hat sich beispielsweise auch die Bindungsqualität zwischen Eltern und Kindern gezeigt. Auch ohne jeglichen expliziten Gottesbezug in der Familie kann die positive elterliche Bindung in korrelativem Zusammenhang betrachtet werden mit einer tragfähigen Gottesbeziehung, die die Kinder innerhalb eines eigenständig entwickelten Gotteskonzepts zeigen. (vgl. dazu Ergebnisse der Dissertation von Dannenfeldt 2009)

25 Vgl. auch Horst in KET II.

in Überbietung der Überstrukturierung (Kompensation durch erhöhte Anpassung).²⁶ Beides wirkt also nicht wirklich kompensierend, sondern verstärkt insgesamt die Spannung. – Die Beispiele von Arne, Alma und (aus kirchlichem Kontext) von Kerstin zeigen, dass der fehlende Grundbestand an aufgeklärt-religiösem Wissen geradezu durch ein Umschlagen in eine Antihaltung gegen religiöse Tradition ‚kompensiert‘ werden kann. (vgl. Katharina, Petra und Liane aus KET II)

Es bleibt hier nur noch zu erwähnen, dass ein zumindest partiell ausgewogenes Bedingungsfeld religiöser Sozialisation sowohl unter kirchlichen Vorzeichen (Tamar) als auch ohne konfessionelle Bindung (wie bei Alma, Thaddäus, zum Teil auch Erwin) sich auf die religiöse Konzeptentwicklung förderlich auswirkt. (vgl. auch Norbert und Torsten, KET II)

d) Ost-Sozialisation, ‚A(-)theismus‘ und beschäftigte Eltern

Um generationenübergreifende Einblicke in die Sozialisationsgeschichte der Eltern und Großeltern zu bekommen, gab es in den meisten Fällen der hier erarbeiteten Kinderbiographien zu wenig Anhaltspunkte. Doch erst auf solch einer breiteren Grundlage sind Aussagen zu einem typischen Ost- (oder ggf. West-)Gepräge in der Erziehung möglich.²⁷

Auswirkungen elterlicher Prägung in Ost und West. Am deutlichsten ist solch ein lokales Gepräge noch bei Ortwins Mutter zu erkennen. Im Gespräch mit ihr ist unüberhörbar angeklungen, dass sie selbst als Christ in der DDR – wenn schon nicht in offensiver Opposition – so doch in aktiver Abgrenzung zur Mehrheitsmeinung aufgewachsen ist. Die eigene religiöse Haltung war eine zu verteidigende gegenüber der offiziellen ideologischen Position. Genau aber jenes, das eigene Glaubensgut schützende und bekennende Auftreten, das sie unter den damaligen politischen Verhältnissen gelernt hat, wird nun im konfessionslosen Kontext selbst wieder zur Sozialisationsbedingung für ihren Sohn. – Möglicherweise sind ähnliche

26 Bei Sabrina: Negativer Wirkungskreislauf von kirchlicher Umklammerung und sozialer Isolation wird einerseits durch Aufsuchen von Extremen (Horrorfilme, Nervenkitzel) unbewusst kompensiert. Andererseits erfolgt wiederum der bewusste und bedingungslose Rückzug in die bergende religiöse Gemeinschaft. – Bei Ortwin: Christliche Idealvorstellung und defizitäre Wirklichkeitserfahrung (z.B. Bindungsmangel) bewirken vermutlich so etwas wie eine innere religiöse Indifferenz. Doch gleichzeitig wird dieser Mangel wieder durch erhöhte äußere Anpassung zu kompensieren versucht.

27 Weiterreichend sind aber an dieser Stelle die aktuellen Einzelfallstudien von Szagun im Band KET II, wo sie zumindest bei Annika und Elias bis zur Großelterngeneration vordringt.

Fortschreibungsprozesse auch bei anderen Christen zu finden, die unter solchen Bedingungen aufgewachsen sind, unter denen sie eine ständige Positionierung und ggf. auch Verteidigung des eigenen Glaubens für notwendig erachteten.²⁸

Eine massive weltanschauliche Prägung antireligiöser, dezidiert atheistischer Art durch von Eltern übertragener DDR-Ideologie war in meinem Sample nicht zu eruieren. Doch derartige religions- und vor allem kirchenkritische Klischees waren bei Alma und bei Arne noch deutlich zu vernehmen. – Der Hintergrund bei Arnes Eltern belegt allerdings, was einleitend unter I.1.2.1 benannt wurde, nämlich dass eine konfessionslose Haltung im Westen (etwa durch Kirchenaustritt wie im Fall von Arnes Eltern) fast schon ähnlich bekennnerischen Charakter haben konnte wie Christsein in der DDR. Arnes rationalistische Position äußert sich jedenfalls prinzipiell mit ähnlich bekennnerischem Charakter wie das ‚Christliche‘ bei Ortwin. – Wenn auch beide kaum eine religiöse Dynamik zeigen, so sind sie durch ihre bewussten Positionierungen philosophischer oder konfessioneller Art doch keinesfalls als ‚religiös indifferent‘ zu bezeichnen.

‚*Atheismus*‘. Thaddäus’ dezidierte Selbstbezeichnung als ‚Atheist‘ ist genauso wenig mit einer a- oder gar antireligiösen Haltung gleichzusetzen wie Almas scheinbare (oder tatsächliche) religiöse Resonanzlosigkeit bzw. ihre distanzierte Ablehnung traditioneller christlicher Symbole. In beiden Fällen ist damit vielmehr eine distanzierte Einstellung zum Bereich ‚Kirche‘ verbunden. In diesen abgesonderten Bereich, den auch keiner aus ihren Familien je betreten hat, gehören für sie auch christliche Symbole, allem voran ihr Gottesbegriff. – Für Thaddäus bedeutet ‚Atheist‘-Sein deshalb einfach zur großen Gruppe derer zu gehören, die nicht in der Kirche sind, und sich auch in Distanz zu jenem kirchlichen ‚Gott‘ wahrzunehmen. – An diesem Beispiel wird deutlich, dass Atheismus nicht als reflektierte Position zu verstehen ist, sondern vielmehr als eine Selbstbezeichnung auf der Suche nach einer kollektiven Identität im Gros der Konfessionslosen.

‚*A-theismus*‘ und ‚*religiöse Indifferenz*‘. ‚A-theismus‘ – das verdeutlicht der Bindestrich – drückt sich aber auch in einer deutlich ablehnenderen Haltung aus. Diese Ablehnung resultiert aus bestimmten im konfessionslosen

28 Vgl. dazu die Ausführungen zu Erziehungsmustern in der DDR (I.3.2.1.c) und besonders der Exkurs zur *„Rolle der Kirchen als repressive Macht im ‚real existierenden Sozialismus“* (unter I.3.2.3.c).

Kontext kolportierten Klischees von ‚Kirche‘ (oder auch eigene negative Erfahrungen, wie bei Arne!)²⁹. Für Alma scheinen die (übernommenen?) Vorbehalte gegen ‚Kirche‘ eine ‚abschreckende‘ Barriere darzustellen, um ihr eigenes Konzept mit christlichen Vorstellungen ins Gespräch zu bringen. Doch besonders problematisch erweist sich – nicht nur bei ihr – das Wort ‚Gott‘ selbst. Gerade bei ihr blieb in den Untersuchungen dieses Wort oft völlig resonanzlos oder führte gar zu Irritationen und hatte die Wirkung eines ‚Blockers‘.

Diese Resonanzlosigkeit, die vorschnell als ‚religiöse Indifferenz‘ oder gar als ‚religiös unmusikalisch‘ ausgelegt werden könnte, ist von dieser Warte aus in erster Linie ein verbales Kommunikationsproblem – und zwar von beiden Seiten! Damit verhalten sich diese Kinder (wie etwa Arne, Alma oder Kerstin) aber insgesamt nicht indifferent gegenüber religiösen Fragen. Das Phänomen ist eher als ‚religiöse Sprachlosigkeit‘ zu bezeichnen und zwar inner- und außerhalb religiöser Institutionen. (vgl. auch Szagun 2008, 450.456f.) An dieser Stelle muss ich meine eigene Annahme bzw. Erwartung (hinsichtlich ‚religiös indifferenter‘ Kinder), zumindest im Blick auf mein Sample, korrigieren.

Das Wort ‚Gott‘ ist für Alma ebenso wie für Arne und teils auch bei Thaddäus Träger überkommener mythisch-theistischer Bilder, die für sie in keiner Weise ‚durchsichtig‘ werden können für das Unbedingte. Insofern handelt es sich im Kern um einen A-Theismus im eigentlichen (wenn auch nicht elaborierten) Sinne: Es ist die im konfessionslosen Kontext beförderte Ablehnung einer wesenhaft existierenden Gott-Person, die übermächtig in Weltgeschehen und Menschengeschick eingreift. (vgl. Kapitel I.2.2.2.b und die Einzelfälle Petra und Liane in KET II) – Selbst für Kerstin aus kirchlichem Hause erweist sich das Wort ‚Gott‘ als nicht tragfähig im Vergleich zu dem, was sie möglicherweise wirklich angeht. Im Gegenteil: Ihre Vorbehalte gegen diesen Gott hat sie nur lange in sich eingeschlossen. (vgl. auch Reinhard und Horst, KET II) – Für Arne, Alma und Kerstin kommt aber durch die a-theistische Distanznahme auch das Theo-dizeeproblem gar nicht erst auf.

29 Keine plausiblen Antworten auf eigene Fragen, nicht individuell genug, kollektiv vereinnahmend; Erwin irritiert eine anscheinend exklusive Haltung des Pfarrers bei der Taufe seines Halbbruders.

Beschäftigte Mütter als Träger familialer (religiöser) Sozialisation. Das vorliegende Sample bestätigt zum einen ohne Ausnahme die Tendenz der Erwerbstätigkeit beider Elternteile, was – sofern ein Arbeitsplatz gegeben ist – als charakteristisch für Ostdeutschland herausgestellt wurde. (vgl. I.3.2.1.b) Das bedeutet aus Sicht der Untersuchung besonders für die Mütter eine erhebliche zu bewältigende Aufgabenfülle in verschiedenen Verantwortungsbereichen. Denn sie stellen für fast alle Kinder zumindest über weite Strecken die Hauptbezugsperson und Trägerin familialer Kontinuität dar. Besonders da, wo die Väter ausgezogen sind und die Mütter mit den Kindern (teils nur phasenweise) allein leben (wie bei Erwin, Alma und Kerstin). Aber auch sonst bilden sie in den je verschiedenen Situationen des Kindes anscheinend die wichtigste Person als Ansprechpartnerin für Lebensfragen und einen Ort erwünschter Nähe für emotionale Bedürfnisse (besonders bei Erwin, Arne, Sabrina und Ortwin). Die Mütter übernehmen damit die grundlegendsten Aufgaben familialer religiöser Sozialisation. (vgl. I.3.2.2.b) Das gilt gerade auch in den explizit christlichen Familien (bei Sabrina, Tamar und Ortwin). Am ausgeglichendsten wirkt das Sozialisationsverhältnis noch bei Thaddäus. Selbst wenn dessen Mutter zeitweise allein für alle da sein muss, so entwickelt sich bei diesem Jungen auch zum Vater eine besonders enge und weiterführende Beziehung.

e) Sozialisation im Netzwerk und Räume der Selbstsozialisation

Großeltern und andere ‚Resonanzkörper‘. Schaut man über den engeren Sozialisationsbereich der Familie hinaus, so kommen häufig auch andere Personen oder Instanzen in den Blick, die für das Kind nicht zu unterschätzende religiöse Impulse aussenden und auch Resonanzkörper bilden für derartige Anliegen der Kinder. Hierzu zähle ich vor allem die Großelterngeneration und die der ferneren Verwandten oder Paten. Insbesondere Kerstin (‚Großmutter‘ und Patentante) und Thaddäus (‚Ausheulen‘ bei der Oma) stehen damit wichtige weitere Bezugspersonen zur Verfügung, die beide auch mit religiösen Themen oder Gefühlen in Verbindung bringen. Selbst die Kinderbibel als Geschenk der Oma kann, wie bei Arne, zur Anregung werden, sich damit näher zu beschäftigen. (vgl. dazu I.3.2.2.b)

Die kontinuierliche Begleitung, die die Kinder in der Untersuchung erfahren haben und dabei vor allem die Gespräche mit I sind besonders bei Erwin und Arne als deutlicher Resonanzboden zu erkennen. Dabei sind es weniger die inhaltlichen Inputs, die Anklang fanden (oder auch nicht), sondern vielmehr wurde I für sie zu einer Vertrauensperson, der sie sich mit ihren religioiden/religiösen Vorstellungen öffnen konnten. Ähnliches

berichtet auch Sabrina in ihrem Feedback. Für sie hatten die Gespräche – im Gegenüber zu ihrer sonstigen religiösen Sozialisation – öffnenden und korrektiven Charakter. Doch schon allein eine aufmerksame ZuhörerIn gefunden zu haben, wurde von Ortwin und besonders auch von Thaddäus als sehr wertvoll beurteilt.

Religionsunterricht. Einen weiteren Kreis religiöser Sozialisationsinstanzen bildet das, was Szagun ‚religiöse Wahlheimaten‘ nennt. (vgl. dies. 2008, 392ff.) Diese sind bei den vorliegenden Kindern aus konfessionslosem Hause nur durch den Religionsunterricht in der Grundschule (zum Teil auch später noch einmal) vertreten. Jedoch hatten die GrundschülerInnen nicht im eigentlichen Sinne die Wahl, sich alternativ für ein Ersatzfach zu entscheiden. Aber auf diesem Wege fand für Erwin, Alma, Arne und Thaddäus vermutlich das erste Mal eine bewusste Begegnung mit dem Gottesbegriff, Formen des Glaubens und der Bibel statt. Das heißt aber auch, dass mit dem Wegfall des Religionsunterrichts ab Klasse 5 ein wesentlicher und spezifischer Impulsgeber verlorengegangen ist.³⁰ – Für die anderen Kinder mit kirchlicher Anbindung haben (über die Familie) Gemeindekreise diesen Erstkontakt mit vermittelt und in verschiedenen Gruppen fortgeführt. Aber besonders Sabrina und Ortwin schätzten den Einfluss des Religionsunterrichts auf ihre religiösen Vorstellungen mindestens als ‚stark‘ ein. Es bleibt hier zu fragen, inwiefern hier der Religionsunterricht auch alternative Sichtweisen zur kirchlichen Prägung vermitteln konnte.³¹

Familie als bestimmender ‚Knotenpunkt‘ im sozialisatorischen Netzwerk. Aus den bisherigen Ergebnissen geht aber deutlich hervor, dass dieses Netzwerk religiöser Sozialisation, das bei kirchlichen Kindern häufig strukturell stärker als bei Konfessionslosen ist, per se noch keine Schlussfolgerung über die Wirksamkeit dieses Netzes zulässt. (s. o. unter a + b) Denn wenn sich der ‚Erfolg‘ religiöser Sozialisation allein danach bemessen ließe, wie eng ein Kind in die Maschen kirchlicher und religionspädagogischer

30 Besonders Thaddäus hat den Einfluss dieses Unterrichts auf seine religiösen Vorstellung selbst zweimal bestätigt. Erwin und Alma fanden sich selbst nur etwas oder wie Arne gar nicht beeinflusst.

31 Ortwins frühe non-theistische und Schutz vermittelnde Gottesvorstellung von einem ‚Haus aus festen Steinen‘ wurde nachweislich vom Religionsunterricht angeregt. Dort ‚guckt‘ ihm sein Gott zu. (vgl. Gottesmetapher Kl. 2 [8,9]) – Sabrina erfährt im Religionsunterricht in Klasse 9 eine harte Konfrontation mit ihrer Mitgliedschaft in einer ‚Sekte‘.

Netzwerke eingebunden ist, dann würde diese Arbeit kein solch disparates Bild abgeben. – Vielmehr kommt hier als Erstes zum Tragen, dass der wichtigste Knotenpunkt dieser Netzwerke in der Familie des Kindes liegt. Hier entscheidet sich wesentlich, wie die Impulse z. B. aus Gemeinde und/oder dem Religionsunterricht aufgenommen, wie vieldimensional³² sie verarbeitet und in das Leben integriert werden. Im Bilde gesprochen beeinflusst die Familie deutlich die Fadenspannung des Netzes und damit, als wie tragfähig es sich letztlich erweist. Hier sei erneut auf die Unterschiede der konfessionellen Kinder dieser Untersuchung hingewiesen und auf das, was oben zur öffnenden und strukturierenden Funktion der Familie gesagt wurde.

Zwischenbereiche der Vermittlung von Fremd- und Selbstsozialisation. Als zweites sind neben den Maschen, die über institutionalisierte Netzwerke geknüpft werden, die bleibenden Freiräume von entscheidender Bedeutung. Denn in diesen Freiräumen können sich eigene Strukturen entfalten, die zur ggf. religiösen Sozialisation Entscheidendes beitragen. Szagun umfasst diese Bereiche ‚horizontaler Vermittlung‘ mit der Struktur sogenannter ‚Peergroups‘. (vgl. dies. 2008, 392ff.) Diese bilden wichtige Zwischenbereiche, in denen Elemente von Fremd- und Selbstsozialisation miteinander vermittelt werden. Hierzu gehören Freundschaften und Beziehungen, die sich meist auch innerhalb einer größeren Gemeinschaft (z. B. Schule, Gemeinde) ausbilden, genauso wie in Freizeitbereichen (z. B. Sport, Technik, Medienwelt und Natur).

Für die Kinder meines Samples passiert gerade in diesen Bereichen Wesentliches. Hier bilden sich die wichtigsten Anschlussstellen aus, wo religiöse Vorstellungen im Leben eines Kindes relevant werden und von je eigenem Erfahren und persönlichen Bezügen gesättigt werden.

Natur und Pferde. Für die Mädchen finden sich solche Frei- und Entwicklungsräume vornehmlich in der Natur und in einer noch stärker kollektiv geteilten Beziehung zu Pferden. Für Kerstin bietet die Gemeinschaft auf dem Pferdehof und die damit verbundenen Aufgaben eine alternative Struktur (etwa zu Schule und Familie) und lassen ihr gleichzeitig genügend Freiheiten. Bei ihr ist zu beobachten, wie dadurch für sie tragende Lebensvorstellungen (Frieden, Freiheit und Abenteuer) zumindest umrisshaft

32 Vor allem hinsichtlich dem Verhältnis von Kognition, Emotion (besonders auf der Beziehungsebene) und handlungsleitender Dimension.

Gestalt gewinnen können. Auch für Tamar ist das Reiten als ganz persönlicher Raum in der Alltagswoche reserviert. Naturmaterialien und Erinnerungen an schöne Orte (wie der Meeresstrand, ein Seerosenteich oder ein Nest) inspirieren in auffallender Weise besonders die Mädchen beim Herstellen ihrer Gottes- oder Lebensmetaphern.

Technik und Medien. Bei den Jungen dominieren in den Metaphern eher technische Elemente, die auf wichtige Bereiche ihrer Lebenswelt verweisen. In ihnen drücken sie ihre Erfahrungen von und Sehnsüchte nach Kraft, Mobilität, Wissen und vor allem auch Medien und Kommunikation aus. Vor allem für Thaddäus und Erwin gewinnen diese lebensweltlich relevanten – und häufig kollektiv geteilten – Themen auch an Transzendenz und an religiöser und theologisierender Bedeutung (bei ihnen besonders hinsichtlich der Vorstellung der Kommunikation bzw. des Verhältnisses zwischen Gott und Mensch).

Sport und Musik. Inwiefern – bei Jungen und Mädchen – auch Aktivitäten in Sport(-) und Musik(gruppen) Teil eines Netzwerkes zur religiösen Sozialisation bilden, lässt sich an den vorliegenden Einzelfallstudien nicht unmittelbar ablesen (das Reiten als Sport ausgenommen). Diese spezifischen Sozialisationsinstanzen stellen zumindest für Tamar und Ortwin (beides) sowie für Alma (Sport) und Sabrina (Musik) bedeutsame Entwicklungsbereiche dar, in denen sie ihre Persönlichkeit und mithin auch ihr Selbstkonzept entfalten. Dass damit auch das Gotteskonzept in Zusammenhang steht, wurde aktuell im Forschungsprojekt herausgestellt.³³ Zumindest kann bei Alma gesagt werden, dass sie über ihr Interesse am Rettungsschwimmen wichtige Grunderfahrungen des Füreinander-Daseins von Menschen macht, und bei Sabrina ist ihr Weg mit der Musik verbunden mit einer existenziellen Auseinandersetzung um Vorgaben (Zwänge), Selbstfindung und aktuell sogar sehr persönlichen spirituellen Erfahrungen. – Bei Ortwin macht es hingegen den Eindruck, als begünstigten Sport und Musik eher noch die Tendenz zur Überstrukturierung.

Bücher. Eine weitere Quelle ganz eigener – weil weniger aktiv gemeinschaftlich geteilter – Zugänge eröffnen sich für die Kinder der Untersuchung beim Lesen von Büchern. Meistens ist leider nicht genauer zu erfahren, um welche Literatur es sich handelt oder woher sie bezogen wird, aber

33 Vgl. dazu die Forschungsarbeit von Astra Dannenfeldt 2009.

sie hat nach den Angaben in den Fragebögen die religiösen Vorstellungen (welcher Art auch immer!) einiger Kinder mit geprägt. Am meisten von denen, die in den Gesprächen (und wahrscheinlich auch sonst) kommunikativ etwas ‚schwerfälliger‘ wirkten. So hat sich Alma, die lange Zeit sehr schüchtern war, durchs Lesen regelrecht neue Welten erschließen können (möglicherweise wurde dadurch auch ihr ‚Fernweh‘ geweckt oder genährt). Auch bei Arne wird der Einfluss von Büchern deutlich. Kerstin sieht ihre religiösen Vorstellungen nicht nur stark von Büchern beeinflusst, sondern von ihr war zu erfahren, dass sie auch zeitweise Tagebuch geschrieben hat.

Klein- und Kuscheltiere. In einem persönlicheren, fast intimen Kreis (im Vergleich zu der Pferdegemeinschaft der Mädchen und der Technikbegeisterung, die vornehmlich die Jungen untereinander teilen, s.o.) stellen kleinere Tiere und Kuscheltiere eine wesentliche Ressource dar. Hier sind es insbesondere die Jungen, die über diese ‚Klein(lebe)wesen‘ existenzielle Anliegen bearbeiten, kommunizieren und körperlich-seelische Nähe erfahren. Das (Kuschel-)Tier bildet hier so etwas wie ein ‚Übergangsobjekt‘, indem es als gleichwertiges Gegenüber wahrgenommen wird und doch als das Andere ansprechbar ist und über sich hinaus leiten kann. Ein Beispiel hierfür ist Ortwin, der seine Hasen als ‚Freunde‘ bezeichnet und mit ihnen spielt, sich unterhält und auch kuschelt (solange ihm dies seine Allergie nicht verbietet). Dem Tod des Hasen ‚Baldrian‘ geht er emotional sehr lange nach. – Thaddäus agiert sich nicht nur über seinen Hund Kaschi aus (Gehorsam), sondern vor allem auch über seine Kuscheltiere, die aggressive Affektlagen auffangen und gleichzeitig gebetsähnliche Ansprechpartner sind. Auch Arnes Plüschaffe stillt wie seine Katzen ein intensives Nähebedürfnis, wie bei den anderen meist abends im Bett.³⁴

Für die Mädchen werden vergleichbare Bezüge mehr über die Pferde und stärker kollektiv auf dem Reiterhof hergestellt. (s.o.) Wiewohl auch bei Sabrina wichtige Momente zu erkennen sind, in denen sich mit ihren Hasen für sie durchaus religiös orientierte Fragen (Tod) verbinden (aber auch alternative Beziehungen). Tiere sind für Alma überhaupt Teil der belebten Natur, in der sie Grundstrukturen des Lebens für sich entdecken kann. Sie selbst erwähnt ihre Mäuse in einer Reihe mit ihrer Familie.³⁵

34 Ein vergleichbares Beispiel für ein umfassendes dialogisches und emotional tiefgehendes Verhältnis zu seinen Katzen ist bei Torsten zu finden (KET II).

35 Ein herausragendes Beispiel ist hier auch Nora (aus KET I) mit über 40 Tieren, zu denen sie zum Teil eine sehr persönliche Beziehung pflegt.

Berührungspunkte mit Kontingenz und Transzendenz des Lebens. Sehr individuell und doch von übergreifender Bedeutung sind persönliche und intensive Erfahrungen der Kontingenz des Lebens bzw. seiner prinzipiellen Abhängigkeit von Lebensgrundlagen und -prozessen. Sehr deutlich wird dies in der familialen Situation von Thaddäus, allerdings ohne dabei einen theologischen Bezugspunkt zu finden. – Für Arne bilden die Fragen nach dem Woher und den gegebenen Strukturen des Lebens eine Art intellektuellen Gottesbeweis. Doch auch die anderen Kinder, für die die Schöpfungsvorstellung keine solche Maßgabe darstellt wie es z. B. bei Sabrina und Ortwin der Fall ist, suchen und finden hier ihre Antworten. Für sie stellt ‚Gott‘ mindestens eine Hypothese dar (etwa bei Kerstin: Gott als mögliches Initial einer Entwicklungskette, oder ‚er‘ ist wie bei Thaddäus als ‚Wort für das Geheimnis von Welt und Leben‘ denkbar). Alma scheint demgegenüber viel stärker betroffen und verwoben in eine non-personale, dynamische und transzendente Vorstellung der Natur wie das Geschenk des Lebens überhaupt. – Erwins religiöses Konzept wird hingegen lange Zeit von einer scheinbar unvermittelten, punktuellen und äußerst existenziellen Transzendenz Erfahrung bestimmt.

Tod und Neubeginn. Das Sterben und der Tod gehören auch für die Kinder der Untersuchung zu den prägendsten Kontingenz- und Transzendenz Erfahrungen. Dass solche Erlebnisse Kinder im Blick auf Tiere intensiv angehen, darauf wurde schon mehrfach hingewiesen (etwa bei Ortwin und Sabrina). Um so nachhaltiger wirkt der Tod nahestehender Menschen. Arne hat der Tod und die kirchliche Bestattung seiner Oma nicht nur lange bewegt, sondern dieses Ereignis hat auch religiöse Vorstellungen bei ihm geweckt. Auch für Kerstin bedeutete der Tod ihrer ‚Großmutter‘ eine ebenso wesentliche und tiefe Verlusterfahrung wie das Glück (oder die Kontingenz), in der Beziehung ihres Opas eine ‚neue Großmutter‘ gefunden zu haben. Sterben und Neuanfang liegen hier so dicht beieinander. In vergleichbarer Weise erlebte dies Thaddäus mit der dem Sterben nahen Krankheit seines Vaters, dessen Genesung gleichzeitig wie ein verwandelnder Neuanfang wirkt.

Gedanken von ‚Selbstmord‘ und Rettungserfahrung. Erwin und Sabrina haben sich in den Gesprächen mit I soweit geöffnet, dass sie auch vom Gedanken bzw. Anlauf der Selbsttötung gesprochen haben. Erwin erzählt dies in unmittelbarem Zusammenhang mit der Erfahrung ‚göttlicher‘ Rettung. Für Sabrina sind die Auslöser eher über ihr Mitgliedschaftsverhältnis

zur Kirche der Mormonen zu suchen. Sie berichtet aber von dieser verzweifelten Lage gerade da, wo sie sich gleichzeitig – als Ausdruck ihrer letzten Hoffnung – dicht zu allen Gottessymbolen in Beziehung gesetzt hat.

Brachflächen als Tragflächen subjektorientierter religiöser Sozialisation. Was hier unter e) zusammengetragen wurde, zeigt die Strukturen eines Netzwerks religiöser Sozialisation, wo den Frei- und Zwischenräumen besondere Bedeutung zukommt. Denn hier in den wesentlich individuell strukturierten Bereichen (Selbstsozialisation) kristallisieren sich die für die Kinder je unterschiedlichen relevanten Lebensthemen und -fragen heraus, die sie oft über längere Zeit begleiten und an denen sich explizit religiöse Inhalte entfalten und mithin die Gottesfrage an Tragweite gewinnt (oder gerade nicht).³⁶ Szagun spricht in KET II davon, dass eine je „individuelle Kernproblematik [...] den Kristallisationspunkt einer Gottesbeziehung bilden“ (dies. 2008, 453; i. O. kursiv) kann. – Was aus der Perspektive expliziter religiöser Erziehung oft wie öde Brachflächen wirkt, darin finden sich meist kaum institutionell vermittelbare Nischen für alternative Anregungen, Keimzellen für eigene unscheinbare, aber existenzielle Erfahrungen und Entfaltungsräume des aktiven Subjekts sowie Kommunikationsknotenpunkte für tragende Beziehungen.

Für das ‚Gelingen‘ religiöser Sozialisation im Modell von Struktur und Freiheit ist also kein Lebensbereich ausgeschlossen. Tillichs Symboltheorie bestätigend kann gesagt werden, dass für die Kinder potenziell alles und jedes zum Träger des Unbedingten werden kann, oder mit Rizzuto ausgedrückt, zu einer ‚Gottesrepräsentanz‘, durch die das Verhältnis zur ‚Welt im Ganzen‘ seinen Ausdruck findet. Dies gilt über die Grenzen von Konfessionalität und Konfessionslosigkeit hinweg. Von daher besitzt kein Bereich per se mehr oder weniger Anregungspotenzial. Entscheidend ist vielmehr, ob und wie diese individuellen Lebenspotenziale aufgenommen, verstärkt und kommuniziert werden können.

Es ist natürlich auch umgekehrt der Kurzschluss zu vermeiden, eines der oben ausgeführten Musterbereiche (wie Großeltern, Bücher oder der Tod) fördere von sich aus die Religiosität des Kindes. Denn zu fragen ist doch, inwiefern das jeweilige Element für das aktive Subjekt entweder

36 Z. B. für Sabrina könnte solche eine Lebensfrage lauten: ‚Wie kann ich dem Vorbild Jesu Christi – mithin meiner Kirche – gerecht werden?‘; oder für Ortwin: ‚Wo finde ich Schutz?‘ und Arne ganz ähnlich: ‚Was gibt mir bzw. der Welt Sicherheit?‘ Für Alma ließe sich das Lebensthema beispielsweise als ‚Öffnung und Freiheit‘ umschreiben.

notwendige strukturelle oder gerade freiheitliche Kompensationsleistungen befördert – je nachdem, was für das sozialisatorische Gleichgewicht bzw. in einer spezifischen Situation für das Kind anliegt.

*f) Entwicklungstheoretische Aspekte*³⁷

Religiöse Entwicklungstheorien (und die damit verbundenen Diskussionen) standen weniger im Fokus meiner sozialisatorisch ausgerichteten Untersuchung. Aber dennoch liefern die Einzelfallstudien bemerkenswerte Anhaltspunkte, die zu gängigen Stufenmustern und (vermeintlich) entwicklungsbedingten Mustern in disparatem Verhältnis stehen und diese damit stark infrage stellen. (vgl. dazu Kapitel I.2.1 und 2.2.1) – Anhand einiger Beispiele sei hier darauf aufmerksam gemacht.

Bereichsspezifische Entwicklung. Arne ist ein offensichtlicher Beleg dafür, wie bereichsspezifisch unterschiedlich sich Teilaspekte von Religiosität im Individuum entwickeln können. Sein Gottonzept zeigt von Beginn der Untersuchung an eine Weite an Transzendenz, Vorstellungs- und Reflexionsvermögen, die alle Anfangsstufen herkömmlicher Entwicklungstheorien zu überspringen scheint – zumindest in kognitiver Hinsicht! Denn auf der Beziehungsebene, die als ebenso wesentlich für die religiöse Entwicklung herausgestellt wurde, wirkt Arne bis zum Ende der Studie weithin ‚unterentwickelt‘. Die intellektuelle Dimension bzw. religiöses Wissen garantieren also noch keine ausgewogene religiöse Entwicklung. Eine solche Disparität würde jedoch von herkömmlichen ‚Einstufungstests‘ vermutlich entweder gar nicht erkannt werden oder nicht differenziert darstellbar sein. – Eher umgekehrt verhält es sich anfangs bei Tamar, deren Beziehungsorientierung ihrem Reflexionsvermögen weit voraus liegt.

Religiöse Veranlagung? Dass die Hintergründe für derartig unterschiedliche Entwicklungen wesentlich im sozialisatorischen Bedingungsfeld zu suchen sind, zeigen die bisherigen Erträge. Aber gerade die Beispiele von Arne und Tamar verweisen meiner Ansicht nach auch auf endogen strukturierende Faktoren, die ebenso zu den Rahmenbedingungen für das sich aktiv sozialisierende Subjekt gehören. (vgl. I.3.1.1.c) Es führt m. E. jedoch (noch) weit in einen spekulativen Raum, die Religiosität eines Menschen

37 Die Ausführungen zu diesem Aspekt bilden im Wesentlichen die Argumentation des jüngst erschienenen Aufsatzes „Kinder neben den Stufen“ (vgl. Fiedler 2010).

zuerst aus evolutions- bzw. neurobiologischer Sicht mit so etwas wie einer religiösen Veranlagung (im Sinne religiositätsspezifischer Gene oder „angeborener psychobiologischer Gehirnstrukturen“; Bucher/Oser 2008, 614) zu erklären;³⁸ und noch weniger plausibel erscheint hier die universale Annahme einer sich stufenhaft explizierenden religiösen Anlage im Menschen.

Vielmehr ist davon auszugehen, dass die so stark unterschiedlichen Entwicklungsverläufe doch von anderen individuellen Anlagen – etwa in kognitiven oder sozial-kommunikativen Bereichen – mit bestimmt sind und diese von daher die religiöse Entwicklung in einer bestimmten Dimension stärker fördern oder hemmen. – Um dieser These weiter nachzugehen, bedürfte es eines anderen Untersuchungsdesigns. – Auch über so etwas wie ‚religiöse Indifferenz‘ sollte deshalb nicht zu leichtfertig aus der Perspektive einer (meines Wissens bisher nicht ausreichend belegten) religiösen Veranlagung geurteilt werden. Selbst die oft so salopp entschuldigend vorgebrachte Selbsteinschätzung als ‚religiös-unmusikalisch‘ suggeriert, Religiosität werde (etwa wie man sich das bei musikalischer Begabung denkt) in der Hauptsache vererbt und sei somit angeboren. Dieses ‚Erbe‘ ist mit Blick auf die vorliegenden Daten zuerst ein sozialisationsbezogenes.³⁹

Regressive Entwicklungsphasen. Neben bereichsspezifischen Differenzierungen lässt sich exemplarisch an Erwin und Sabrina erkennen, dass die religiöse Entwicklung nicht immer nur eine fort- und aufschreitende ist. Erwins Verlauf zeigt Verwerfungen zwischen einem anfangs sich zunehmend vorstellungs- und beziehungsmäßig ausgewogen entwickelnden Gotteskonzept,⁴⁰ das aber später – da er immer weniger Resonanz auf seine Religiosität wahrnimmt – wieder an persönlicher Relevanz verliert. Stattdessen kommen inhaltlich erneut Elemente seines früheren Systems zum Tragen, die zwischenzeitlich bereits aufgehoben schienen und auch aus strukturgenetischer Perspektive längst überwundene Stufen darstellen sollten! (z. B. Gott als externe Person, Deus-ex-Machina, Do-ut-des-Hal-

38 Vgl. dazu den Abschnitt *Evolutionenbiologische und neuropsychologische Zugänge* unter I.1.1.3.b.

39 Zudem zeigen sich bei den Kindern im Sample hinter augenscheinlicher religiöser Indifferenz häufig sprachlich-theologische Kommunikationsprobleme. (s.o., Stichwort ‚A-theismus‘ und ‚religiöse Indifferenz‘)

40 Genährt von seiner religiösen Intensivfahrung und der Möglichkeit, darüber zu reden (bis etwa zum Ende von Klasse 6).

tung, Dualismen und das magische Verhältnis zum Stein seiner Mutter)⁴¹ – Auch bei Sabrina ist Vergleichbares zu erkennen, wenn sie nach zwei Jahren ihres vorsichtigen religiösen Aus- und Aufbruchs wieder in die alten Denk- und Verhaltensstrukturen zurückfällt und diese sogar noch verstärkt. – In beiden Fällen zeigt sich, dass die religiöse Entwicklung stärker sozialisationsgebunden ist und sich kaum an kognitive (oder vergleichbare) Entwicklungsmodelle koppeln lässt.

Retrospektive Entwicklungszuschreibung. Interessant erscheint an dieser Stelle, dass die Kinder in der Retrospektion auf die Dokumentation ihrer eigenen Werke sich selbst häufig eine Vorwärtsentwicklung zuschreiben: Selbst wenn frühere Gotteskonzepte theologisch umfassender und dynamischer waren,⁴² so werden diese in der Rückschau oft als ‚primitiv‘ oder etwa anthropomorph umgedeutet. Damit wird im Vergleich zur aktuellen Konzeption oft eine Aufwärtsbewegung erkennbar. – Doch gerade bei Sabrina wird deutlich, dass die Selbstzuschreibung von einem beständigen ‚Wachstum im Glauben‘ im Wesentlichen (durch ihr kirchliches Umfeld) sozialisationsgesteuert ist. – Inwiefern auch die anderen Kinder so etwas wie einem latenten (kollektiven?) ‚Fortschrittsgedanken‘ gerecht zu werden versuchen, kann hier nur als Frage stehenbleiben.

Bei Thaddäus ist zu beobachten, wie er nicht nur progressive Rückinterpretationen vorlegt, indem er das Vergangene etwa als komisches Männchen degradiert, obwohl die anthropomorphe Figur aus Klasse 2 mehr Transzendenz zeigte, als er später erinnert. Vor allem aber deutet er auch das Frühere im Lichte seiner aktuellen Verfassung jeweils immer wieder neu. So erscheint seine Entwicklungslinie nicht nur aufsteigend, sondern – trotz aller Verwerfungen – auch inhaltlich folgerichtig und seiner gegenwärtigen Situation (seinen Fragen und Antworten) entsprechend. – Einem solchen Vorgehen entspricht auch Ortwins selbst- und situationsbezogene Rückinterpretation als ‚Küken im Nest‘. – Diese Phänomene sprechen m.E. für die aktive Sozialisationsleistung des Subjekts, das sich je auch der Genese seiner religiösen Identität rückversichert. Die eigene

41 Eine bislang unveröffentlichte Sekundäranalyse von Hermann-Josef Wagener bestätigt diese regressiven Schritte aus strukturalistischer Sicht. (zu Wageners differenzierter Stufenfolge vgl. I.2.2.1.a)

42 Das heißt aus der Sicht von Stufentheorien auf einem höheren Niveau.

Entwicklung wird somit auch als ein Konstrukt der eigenen Deutung erkennbar.⁴³

Frühe Symbolisierungsleistung. In den Untersuchungen zur Religiosität bzw. konkret des Gotteskonzeptes wird deutlich, dass Kinder schon im Grundschulalter zu beachtlichen Symbolisierungsleistungen und zur Wahrnehmung einer dynamischen Gottesbeziehung fähig sind. – Dabei ist unbedingt die Triangulation von Materialcollage und Gespräch sowie anderen Dokumenten zu beachten. Denn auch die Altmaterialien ermöglichen einzelne z. B. ‚naiv‘ anthropomorph anmutende Gestaltungen, die sich jedoch im Dialog als wesentlich transzendenter zeigen – und umgekehrt. Bei jedem Kind des Samples ist auf seine Weise zu erkennen, dass es wesentlich von sozialisatorischen Bedingungen abhängt, ob (und ggf. wie) Symbole ‚transparent werden‘ können für den ‚Seinsgrund‘ bzw. ob (und auf welche Weise) es zur weiterführenden konstruktiven Verarbeitung von vorgefundenen (möglicherweise klischeebehafteten) Gottesbildern kommt. Tendenzen der Unter- und Überstrukturierung in Abhängigkeit von bestimmten familialen (konfessionellen/konfessionslosen) Voraussetzungen wurden oben bereits mit Beispielen rekapituliert. Auch auf die Bedeutung des Religionsunterrichts in den ersten Jahren der Grundschule und auf andere endogene und exogene Faktoren wurde hingewiesen. – Nach den Erkenntnissen der vorliegenden Einzelfallstudien lassen sich also z. B. Anthropomorphismen oder ähnliche Phänomene in den Gotteskonzepten der Kinder nur unzureichend mit dem primären Verweis auf eine entwicklungsgesteuerte, respektive: stufenbedingte ‚erste Naivität‘ erklären. Vielmehr zeigen sich an diesem Punkt die Einflüsse einlinig theistischer Theologie in den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen. (vgl. dazu den Diskurs im Bereich der Kindertheologie unter I.2.2.1.b)

Parallele Konzepte. Ergänzt wird dieses Ergebnis durch die Feststellung, dass bei einigen Kindern offensichtlich sogar verschieden entwickelte Konzepte nebeneinander existieren. Darin spiegeln sich sowohl unterschiedliche Träger religiöser Einflüsse als auch die frühe (symbolkritische, kreative) Eigenaktivität des Subjekts wieder. – Bei Alma lässt sich beispielsweise erkennen, dass sie einerseits ein stärker personenhaftes Bild von ‚Gott‘ ausgebildet hat, dessen klischeebesetzten theistischen Charakter sie zwar

43 Erwin erwähnt sogar unaufgefordert bereits in Klasse 2, was er ‚früher‘ gedacht und geglaubt habe.

ablehnt, das ihr aber bis zuletzt Unsicherheit und Zweifel bereitet. Der Hintergrund dieser eher negativ und ‚naiv‘ konnotierten Vorstellung wird von gesellschaftlich getragenen Vorbehalten gegen ‚Kirche‘ genauso bestimmt wie von den Schwachstellen ihrer religiösen Sozialisation (besonders auch im Umgang mit religiösen Texten). – Parallel dazu entwickelt sie von Anfang an ein religiöses Konzept, das für sie implizit göttliche Züge annehmen kann und ihr Leben nährt, hält und trägt. Es entwickelt sich stärker unter selbstsozialisatorischen Momenten, etwa in ihrer Beziehung zur Natur. Beide Konzepte kommen je nach Kontext des Gesprächs oder in unterschiedlichen Lebenssituationen zum Tragen. Während sie bei erstem Konzept bis zuletzt kaum eine symbolkritische Haltung einnehmen kann (etwa gegenüber dem ‚Vater im Himmel‘), führt sie das zweite weiter und findet darüber teilweise Anschluss an traditionellere Symbole (z. B. ‚Quelle des Lebens‘, ‚innere Stimme‘). – Almas Fall zeigt, dass der Übergang von ‚erster‘ zu ‚zweiter Naivität‘ (also die Herausbildung eines bewussten und kritischen Umgangs mit Symbolen) zum einen keine stufenweise Entwicklung darstellen muss⁴⁴ und zum anderen, dass sich entscheidende Züge dieses Prozesses auch plausibel anhand eines Sozialisationsmodells beschreiben lassen (ohne individuelle Entwicklungsschritte ausblenden zu müssen).

Was bleibt von herkömmlichen religiösen (Stufen-)Entwicklungstheorien? Auf ein Beispiel für die Weiterentwicklung solcher Modelle, etwa dem von Oser und Gmünder, wurde mit den Forschungsarbeiten von Hermann-Josef Wagener verwiesen. (vgl. dazu I.2.2.1.a) Durch seine eigene Arbeit an qualitativen Studien (zuletzt an Kindern der Rostocker Langzeitstudie) räumt Wagener jetzt ein, „dass es sich bei den sukzessiven Stufen der religiösen Entwicklung eigentlich um bestimmte, konturierter- und definierbare Muster handelt, die keiner zwangsläufigen Reihenfolge unterliegen und wesentlich durch die Lebenssituation mit ihren dominanten Emotionen (Affekte) und Werten aktiviert werden.“⁴⁵ Die drei (sich teilweise überlagernden) ‚Formenkreise‘ differenziert Wagener in seinem aktuellen Entwurf noch weiter. Er bezieht nun auch sozialisatorische Bedingungen (wie

44 Szagun hat im Rahmen des Zusammenhangs zwischen Bibel- und Gotteskonzept ebenfalls auf die Überlagerung von ‚erster‘ und durch Symbolkritik aufgehobener ‚zweiter Naivität‘ hingewiesen. (vgl. dies. 2008, 412ff.)

45 Zitiert aus einem bislang unveröffentlichten Aufsatz Wagens („Die Rostocker Langzeitstudie von Szagun und die religiöse Entwicklung nach Wagener – ein Gespräch“, ebd. Kapitel 4: Zusammenfassung der Befunde).

konfessionsloser Kontext) oder lebensweltliche Besonderheiten in seine Entwicklungssystematik mit ein, die damit an Variation gewinnt.

Auch für mich stellen mit Blick auf mein Sample Wageners Formenkreise weniger eine Entwicklungsfolge dar (von heteronom-reziproker Religiosität über autonom-narzistische hin zur homonom-apriorischen). Sondern vielmehr erkenne ich darin Muster bzw. Typen religiöser Sozialisation im Modell von Struktur und Freiheit wieder. (s. o.) Dem heteronomen Typus entsprächen dann am ehesten Sozialisationsmuster, die ihren Schwerpunkt auf der strukturbetonten Seite des Modells finden (mit dem Extremfall der Überstrukturierung). Analog wäre der autonome Formenkreis zu beschreiben, und Homonomie bildete gleichsam den Idealtypus religiöser Sozialisation. Dieser Anknüpfungsversuch bleibt mit Wagener zu diskutieren.

Allerdings, auch das muss aufgrund meiner Erkenntnisse aus den Einzelfällen eingeräumt werden, zeichnet sich ab, dass allgemeine Charakteristika des autonom(-narzistischen) Formenkreises (etwa Konzentration des Subjekts auf sich selbst, Selbstentfaltung, bewusste Abgrenzung) verstärkt in einer ‚Lebensphase‘ zu finden sind, die man auch als ‚Pubertät‘ bezeichnet (ohne an dieser Stelle konkreter auf die Begriffe und Lebensalter eingehen zu können). – Jedoch kann die stärkere Betonung der Autonomie (man könnte auch sagen: der Selbstsozialisation) nicht eindeutig an eine bestimmte religiöse Entwicklung gekoppelt werden. Denn was eine Zunahme an autonomen Regungen im Subjekt für die Entwicklung seiner Religiosität bedeutet, fällt je nach sozialisatorischem Umfeld (Herkunft und aktuelle Einflüsse) sehr unterschiedlich aus, wie die folgenden Beispiele zeigen:

Für einen stärker heteronom (bis überstrukturiert) sozialisierten Typus (etwa Sabrina) kann mehr Autonomie das Sozialisationsgefüge und mithin die religiöse Entwicklung sehr dynamisieren, hin zum Mittelfeld des Modells (was bei Sabrina in den zwei Jahren der 8. Klasse auch der Fall war).

Hingegen für Pubertierende, deren religiöse Sozialisation bereits reich ist an autonomen Elementen oder wo gar die Gefahr zur Unterstrukturierung besteht, kann eine Zunahme an Autonomie und (an sich gesundem) Narzissmus gerade eine Fixierung auf den autonomen Pol bedeuten. Jegliche notwendige heteronome religiöse Impulse werden so u. U. ausgeblendet und die Tendenz zur Unterstrukturierung der Sozialisation verstärkt. Mithin wird die weitere religiöse Entwicklung gehemmt oder wirkt geradezu regressiv (so etwa bei Arne oder bei Kerstin).

Umgekehrt (dabei denke ich an Erwin⁴⁶ wie auch an ein Beispiel im Freundeskreis⁴⁷), kann ein Teenager aus erwachenden autonomen Regungen gerade die stärker heteronome Bestimmtheit seines Glaubens – etwa in pietistisch-evangelikalen Kreisen – suchen. Entscheidend ist hier sowohl, aus welchem sozialisatorischem Hintergrund er oder sie kommt, als auch, in welches Sozialisationsgefüge er sich begibt. Das, was jener in seinem Alter als selbstbestimmt erlebt, nämlich die neu entdeckten Glaubensformen (zu denen etwa eine selbst verantwortete ‚Bekehrung‘ und eine intensive Gottesbeziehung gehört), ist aus Sicht seiner religiösen Sozialisation und Entwicklung aber gerade mit einer Über- oder gar Zunahme an institutionellen Strukturen und ggf. mit der Ausbildung eines eher heteronomen (möglicherweise biblizistisch beeinflussten) Gottesverhältnisses verbunden.

46 Vgl. den biographischen Nachtrag zu Erwin.

47 Dieser Freund ‚schaltete‘ regelrecht – aus Selbstbestimmung und eigener Suche mit etwa 13 Jahren – von der einen Vorprägung (konfessionslose Eltern, eher rationalistisches Weltbild: ‚es gibt keinen Gott‘) zur gegenteiligen Weltanschauung (‚100 %-Glauben‘): Als „eher sachlicher Mensch wurde mir klar, dass es Gott entweder ganz oder gar nicht geben kann, da alles andere irgendwie Quatsch sein dürfte. – So habe ich mich auf die Suche gemacht.“ – Er habe dann auf Vorschlag eines Diakons gebetet, „und siehe da: Von dem Moment an, hat sich mein Leben verändert. Ich hatte sofort gespürt, dass es Gott gibt und seit diesem Zeitpunkt einen festen Glauben.“ (aus einer Email-Korrespondenz mit dem heute 30-Jährigen)

2. Zu exportierende Erträge

In diesem letzten Kapitel möchte ich über das unmittelbare Problemfeld dieser Arbeit hinausschauen und danach fragen, wo und ggf. auf welche Weise die Binnerträge Anschluss finden und Anliegen dieser Arbeit weitergeführt werden könnten. Dabei konzentriere ich mich auf zwei Bereiche: auf die Relevanz im Vorfeld empirischer religionssoziologischer und religionspädagogischer Forschung (III.2.1) sowie religionspädagogischer Handlungsfelder (III.2.2). Es ist jedoch im Rahmen dieser Qualifikationsarbeit nicht zu leisten, im Folgenden etwa forschungsmethodische oder unterrichtspraktische Konzepte zu entwerfen. Vielmehr ist es Anliegen des gesamten Forschungsprojektes, die Erkenntnisse Stück für Stück für die Praxis vorzubereiten. – An dieser Stelle kann lediglich auf Desiderate und mögliche Anschlussstellen hingewiesen und in Handlungsrichtungen gezeigt werden.

Entsprechend den zwei großen theoretischen Grundlagenthemen dieser Arbeit (I.1–2 und I.3) weisen die vorliegenden Erträge in Richtung Wahrnehmungsschulung und sozialisatorische Entfaltungsmöglichkeiten.

2.1 Relevanz im Vorfeld der Forschung

Im Vorfeld empirischer religions- bzw. religiositätsbezogener Forschung gibt diese Arbeit – gerade was den konfessionslosen Kontext anbetrifft – Impulse zur Begriffsbildung und Wahrnehmungsschulung. Denn wie Beispiele aus der gegenwärtigen Forschungslandschaft zeigen (vgl. vor allem Kapitel I.1.2 und bei Kindern I.2.2.2.a), bestehen hinsichtlich des Religionsbegriffs und der theologischen Verortung ebenso dringende Desiderate wie in Bezug auf eine Sensibilisierung der Untersuchungsinstrumente.

2.1.1 Begriffsbildung

Religionsbegriff. Am Anfang dieser Arbeit wurde ein Religionsbegriff erarbeitet, der genügend Konkretion bietet, um auf Spezifika von Religion bzw. Religiosität zu fokussieren, ohne frühzeitig religiöse Phänomene

auszuschließen oder andere religiös zu vereinnahmen. Die Formulierung ‚Religion als Kontingenzbewältigungspraxis mit absolutem Transzendenzbezug‘ ist gleichzeitig offen genug, um fachspezifisch angewandt, also operationalisiert zu werden. – Erst ein Religionsbegriff, der diesen Kriterien (nicht etwa nur meiner Formulierung) entspricht, bietet m. E. eine Grundlage zur Forschung an religiösen Phänomenen, ohne dabei weder substanzielle noch funktionale Aspekte zu vernachlässigen oder zu vereinseitigen.

Theologische Rechenschaft. Ein solcher Religionsbegriff stellt auch die Grundvoraussetzung dar für die Erforschung religiöser Teilaspekte wie etwa des Gotteskonzepts. Der spezifischere Aspekt muss sich in den übergreifenden Rahmen integrieren lassen. Auch für das Gotteskonzept wurden hier inhaltliche und relevanzbezogene (wenn man so will: substanzielle und funktionale) Kriterien erarbeitet. Als Basis dient hierfür die Systematische Theologie Tillichs, weil ich diese gegenwärtig als besonders anschlussfähig erachte. – Sofern Aspekte des Gotteskonzepts erforscht werden, ist auch theologisch Rechenschaft abzulegen. Hier liegt gleichzeitig auch eine Herausforderung für die Theologie als einer Wissenschaft mit Bezug zu ihrem gesellschaftlichen Kontext.

2.1.2 Wahrnehmungsschulung

Die Begriffe stehen mit der Wahrnehmung in engem Zusammenhang; eines bestimmt das andere. Bei der Konzeption und Operationalisierung stellt sich heraus, inwieweit das Forschungsdesign der Tiefe und Weite der begrifflichen Grundlagen gerecht werden kann. Das gilt insbesondere bei religionssoziologischen und -pädagogischen Untersuchungen im konfessionslosen Kontext und speziell bei der Forschung an Kindern. Denn hier wie da fordern (gar nicht mehr so) neue Situationen (Säkularisierung; Konfessionslosigkeit als Massenphänomen) und Paradigmen (Perspektivenwechsel in der Kinderforschung; Stichwort ‚Kindertheologie‘) dazu auf, ‚alte‘ Forschungsinstrumente und -annahmen infrage zu stellen. Diese Annahmen und Instrumente jedoch weiterzuentwickeln, um religiöse und speziell theologische Phänomene im umrissenen Kontext zu erfassen, erfordert eine Sensibilisierung und Weiterbildung der Wahrnehmung.

Diese Wahrnehmungsschulung umfasst als erstes das Aufgeben bisheriger ‚Sehgewohnheiten‘. Wie diese Untersuchung zeigen konnte, gehört dazu – in Bezug auf Phänomene des konfessionslosen Kontextes – die primäre Entkopplung von Religiosität und Kirchlichkeit. Stattdessen müssen alternative Wahrnehmungsmuster entwickelt werden, die die Erforschung

von Religiosität (anders/neu) strukturieren. Das hier entfaltete Modell von Struktur und Freiheit zeigt eine solche alternative Herangehensweise in Bezug auf die grundsätzliche Fragestellung religiöser Sozialisation.

In Bezug auf die religiositätsbezogene Kinderforschung fordert eine Schulung der Wahrnehmung zuerst einen Ablösungsprozess von programmbezogenen Entwicklungsmodellen. Denn diese unterliegen dem Ansatz, religiöse Konstrukte von Kindern letztlich zu verobjektivieren und zu fixieren (etwa über Lebensalter, die kognitive oder moralische Entwicklung). – Stattdessen sollte die Wahrnehmung sich stärker auf das kindliche Subjekt richten und es unter der Voraussetzung seiner eigenständigen und aktiven Mitkonstruktion ernst nehmen. Damit ist die Erforschung religiöser Entwicklung mehr als die Aufzeichnung eines individuell ausgeführten endogenen Programms.

Um jedoch andererseits einer Versubjektivierung des Kindes vorzubeugen, darf die Forschungskonzeption auch nicht von dem Einbezug exogener sozialisatorischer Rahmenbedingungen (Lebenswelt) absehen. – Auch für diesen konzeptionellen ‚Balanceakt‘ stellt das Modell von Struktur und Freiheit eine umfassende Wahrnehmungs- und Konstruktionshilfe bereit. Denn es weist darauf hin, dass das religiöse Subjekt nicht unabhängig von endogenen und exogenen Faktoren (Struktur) betrachtet werden kann. Allerdings kann sich eine Untersuchung auch nicht darin erschöpfen, sondern muss für das Subjekt offen bleiben, da dieses weder von innen noch von außen determiniert ist (Freiheit).

Kontext- und kindbezogene Operationalisierung. Über die Konzeption hinaus sollten bei der Operationalisierung die Fragen nach religiösem Denken und Verhalten oder auch nach ‚Gott‘ bis hinein in einzelne Formulierungen den Verstehensbedingungen des säkularen Kontextes angepasst werden, ohne jedoch an inhaltlicher Bedeutung einzubüßen. Das Konzept fordert aber auch, den individuellen lebensweltlichen Kontext einzubeziehen, von wo aus Religiosität Gestalt gewinnt und verstehbar wird. – Die letzte große EKD-Erhebung (EKD 2006a+b) weist hier bereits in diese Richtung. Hier sehe ich jedoch weiterhin Bedarf, die qualitativen Methoden im konfessionslosen Kontext auszubauen.

Das Gesagte gilt auch und besonders in Bezug auf die Kinderforschung: Die Wahrnehmungsinstrumente müssen den kindlichen Ausdrucksmitteln angepasst werden. Denn will man mehr als die individuelle Reproduktion moralischer oder ikonographischer Vorgaben erfassen, sollten die Forschungsmethoden auch die schöpferische Eigentätigkeit des Kindes anregen. – Das Forschungsdesign der Rostocker Langzeitstudie, das belegt

diese Arbeit theoretisch und empirisch, zeigt einen in Erhebung und Auswertung sehr aufwändigen, aber auch ertragreichen Weg, der selbst noch Entwicklungspotenzial besitzt. Beispielgebend hervorzuheben sind m.E. die Triangulation verschiedener Techniken qualitativer Forschung (vor allem visualisierender und gesprächsorientierter), der vielschichtige Einbezug der Lebenswelt sowie die Anregung zur Metaphernbildung für religiöse Inhalte.

2.2 Relevanz im Vorfeld praktischer Handlungsanleitung

Was als Erträge im Vorfeld der Forschung relevant wird, gilt prinzipiell auch im Vorfeld religions- bzw. gemeindepädagogischer Praxis. Meine Arbeit enthält allerdings nur wenige Hinweise auf umfassende Wirkungsuntersuchungen in diesem Bereich. Es gibt sie auch bis auf die meist quantitativ betonten Untersuchungen zur Wirkung des Religionsunterrichts in Ostdeutschland kaum.⁴⁸ Dies stellt selbst ein übergreifendes Desiderat und ein Anliegen unseres Forschungsprojekts dar, besonders noch, was die kirchliche Kinderarbeit anbetrifft. – Deshalb kann ich mit der Relevanz meiner Erträge und damit verbundenen Forderungen keine wissenschaftliche Beurteilung über die Lage in Schulen und Gemeinden verbinden. Vielmehr möchte ich im Folgenden zur kritischen Selbstbeurteilung anregen. Dabei hilft vielleicht die Perspektive eines beispielhaften ‚Ich‘, das sich auch auf meine Person bezieht.

So geht es hinsichtlich der Begriffsbildung im Praxisfeld m.E. auch viel stärker um die Standortbestimmung meiner eigenen pädagogischen Person – was für mich Religion, Religiosität und Gott bedeutet oder auch, welcher Blick auf (die eigene?) Kindheit mich bestimmt. Diese Positionen beeinflussen (bewusst oder unbewusst) meine Wahrnehmung und mein Handeln ganz grundsätzlich.

Genauso, vielleicht noch unmittelbarer, stehe ich aber vor den Fragen, wie ich meine gesellschaftliche bzw. kirchliche Situation wahrnehme, in welchem Rahmen ich diese deute, und auch, wie ich mir das

48 Für Sachsen bzw. Thüringen vgl. Hanisch/Pollack 1997, Hanisch/Liebold 1999, Kiewow 2003, Wermke 2006 (s. Kapitel I.2.2.2.a); eine groß angelegte Untersuchung in Sachsen-Anhalt unter Domsgen (Halle/Saale), deren Veröffentlichung für Herbst 2010 geplant ist. – Zu einer Untersuchung im gemeindepädagogischen Kontext in Mecklenburg-Vorpommern vgl. Steinhäuser 2002 (einbezogen in Kapitel I.3.2.2.b *Familie im Netzwerk*).

Zusammenspiel von Bildungsanspruch, den Kindern sowie den eigenen Handlungsmöglichkeiten denke.

2.2.1 Perspektivenwechsel – vom Defizit zur Chance

Sowohl im Blick auf den gesellschaftlichen, konfessionslosen Kontext, besonders im Osten Deutschlands, als auch auf Familie und die Heranwachsenden selbst muss ich mir die Frage stellen, inwiefern meine Wahrnehmung von Tendenzen zur ‚Defizit-Perspektive‘ bestimmt ist. – Nehme ich aus Perspektive der Kirche die Masse der Konfessionslosen nur wie eine Art schwer zu erschließenden ‚Absatzmarkt‘ wahr (etwa: ‚Ich habe etwas, das du noch brauchst.‘)? In gleicher Weise ist meine Wahrnehmung der Kinder bestimmt, wenn ich sie aus der Perspektive von Erwachsenen als ‚unfertige‘ Bildungsobjekte ansehe.

Der ‚Perspektivenwechsel‘, der Mitte der Neunziger Jahre von der EKD-Synode in Halle angestoßen wurde, (vgl. EKD 1994.1995) wendet sich offen gegen diese defizitäre Wahrnehmung der Kindheit. Evangelische Kinder- und Jugendarbeit befindet sich im Prozess dieses Perspektivenwechsels. Der Dokumentation von Spann/Brandt/Corsa (Hg. 2005) ist zu entnehmen, dass auf diesem Weg schon viel erreicht wurde, aber auch noch viel zu tun bleibt, vor allem da, wo das Umdenken bewährte Strukturen infrage stellt oder Umgestaltung von Finanzfragen bedroht wird. Wolf-Eckart Failing sieht sogar angesichts des 2006 erschienenen EKD-Papiers ‚Kirche der Freiheit‘⁴⁹ die Gefahr, dass der Ertrag von Halle 1994 ‚verspielt‘ werde und intensive Diskussionen des Bildungsbegriffs anscheinend vergessen werden. (vgl. ders. 2007, 14)

Hinsichtlich der Lage in Ostdeutschland muss dieser Perspektivenwechsel m.E. um so stärker vorangetrieben werden, als hier besonders die Kinder aus konfessionslosem Hause in doppelter Weise in der Gefahr stehen, defizitär (klein und religionslos) wahrgenommen zu werden, oder dass ihre Situation überhaupt zu wenig Beachtung findet.⁵⁰ – Diese Arbeit

49 Kirche der Freiheit. Perspektiven für die Evangelische Kirche im 21. Jahrhundert, Hannover 2006.

50 Ein Beispiel zeigt der Kommentar auf das Diskussionspapier ‚Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung‘, das vom Comenius-Institut erarbeitet wurde und der Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts (Sekundarstufe I) dienen soll. (vgl. Fischer/Elsenbast [Redaktion] 2006) Hier moniert Wermke unter anderem, dass aus ostdeutscher Sicht die (religions-)soziologischen Voraussetzungen nicht genügend zur Geltung gebracht wurden. Zudem sei die Beschreibung der Kompetenzen zu stark (einseitig) kognitiv ausgerichtet. (vgl. Wermke 2007, 37f.)

möchte und kann einen Beitrag dazu leisten, „die Bedingungen der ‚ost-deutschen Moderne‘“ mit Steinhäuser als eine ‚Chance‘ zu verstehen, (ders. 2002, 134) um mit den Kindern und im konfessionslosen Kontext meine eigene Wahrnehmung zu sensibilisieren und entsprechende Entfaltungsmöglichkeiten bereitzustellen. Die Voraussetzung dafür sehe ich zuerst darin, das paradigmatische Denkschema einer primären Kopplung von religiöser Sozialisation und konfessioneller Bindung aufzugeben.

2.2.2 Beziehungen und Potenzial der Selbstsozialisation fördern

Generationenübergreifende Beziehungen fördern. Betrachtet man religiöse Sozialisation als Netzwerk, so sind die Knotenpunkte in den Familien bzw. deren nächstem Umfeld zu sehen. Denn hier finden sich die wichtigsten Modellpersonen und werden grundlegende Beziehungen gestiftet. Deshalb kann ich die Forderungen Domsgens bejahen, wenn es ihm (vor allem aus gemeindepädagogischer Sicht) darum geht, zur Förderung religiösen Denkens und Empfindens die Eltern-Kind-Beziehungen zu stärken und hier auch die Großelterngeneration (und ich denke ggf. auch die Paten und andere nahestehenden Personen) stärker mit einzubeziehen. (vgl. ders. 2007, 361f.) Notwendig hierfür sind einerseits ‚Kommunikationsräume‘ (etwa in der kirchlichen Familienarbeit), in denen Eltern und Großeltern „keine Belehrung, sondern Impulse“ (ebd. 362) empfangen, die sie in ihrem eigenen religiösen Suchen und Fragen weiterführen, stärken und begleiten. Er sieht eine besondere Aufgabe von Kirche in der „Ermöglichung wohlthuender Beziehungen“ (ebd. 365). Angesichts dessen, was in den Binenerträgen (s. o.) zur Ost-Sozialisation und der Beschäftigungssituation gesagt wurde, könnte so ausgerichtete generationenübergreifende kirchliche Familienarbeit beispielsweise Möglichkeiten bieten, seinen eigenen und anderen Familiengeschichten im Osten (wie im Westen) auf die Spur zu kommen. Vielleicht tut es auch schon wohl, zu einem ‚Elterncafé‘ mit Kinderbetreuung eingeladen zu werden.

Väter mehr einbeziehen. Wenn man davon ausgeht, dass nicht nur in meinem Sample die (oft noch berufstätigen) Mütter als die Hauptbezugspersonen, auch in religiösen Angelegenheiten, zu erkennen sind, dann sind – wenn hier von Beziehungsförderung die Rede ist – besonders auch die betroffenen Väter aufgerufen, sich stärker für die religiöse Sozialisation ihrer Kinder zu engagieren. – Die gemeindepädagogische Aufgabe besteht entsprechend in der Kompetenzförderung von Vätern, nicht nur in

religiösen Bereichen, sondern überall da, wo wir Väter zur Entlastung und Förderung von Beziehung beitragen können.

Lernorte verbinden. Es reicht allerdings nicht aus, wenn die familiäre religiöse Sozialisation nur von Kirche und Gemeinde unterstützt wird. Ich kann mich deshalb Domszenen nur anschließen in der Ansicht, dass familienunterstützende Angebote auch von anderen Lernorten her (Kindergarten, Schule, Peergroup) zu profilieren seien. (vgl. ebd. 362f.) Religiöse Bildungsarbeit an den Kindern sollte auf verschiedene Weise auch das Interesse der Eltern wecken und auch deren Kompetenzen fördern. – Hier stellt sich ein systemischer Ansatz heraus, bei dem also die einzelnen Sozialisationsfelder miteinander ins Zusammenspiel gebracht werden.

Potenzial der Selbstsozialisation durch Lebensweltswahrnehmung einbeziehen. Über die Vernetzung institutionalisierter Lernorte hinaus finde ich es entscheidend, dass auch die weniger institutionalisierten ‚Zwischenbereiche‘ bzw. Bereiche der Selbstsozialisation (s.o. III.1.2.2.e) stärker mit einbezogen werden – und zwar sowohl bei den Kindern und Jugendlichen, deren Sozialisation zu weniger Struktur neigt, als auch für die, die unter stärkeren religiösen/weltanschaulichen Vorgaben aufwachsen. Denn hier geschieht oft das Wesentliche, wo für die einen das bewegende freiheitliche Moment keimt und wo sich für die anderen der Anschluss an eine kollektiv geteilte religiöse Struktur bietet. In den freien und scheinbar unbesetzten Räumen (‚Brachen‘) im Netzwerk religiöser Sozialisation liegt ein hohes je individuell zu nutzendes Potenzial. Wenn ich solche Freiräume, die als religiöse ‚Lehrstellen‘ so wertvoll zu erachten sind, nicht erkenne, sondern nur als defizitäre ‚Leerstellen‘ wahrnehme, bleibt dieses ganz persönliche Potenzial der Kinder möglicherweise nicht nur unentdeckt. Durch diese unzureichende Wahrnehmung kann es geschehen, dass ich in Übersehung dieser Nischen und den darin selbstentfalteten religiösen Vorstellungen jene Freiräume und eigens entwickelten Konzepte mit standardisierten Systemen (z. B. eingängigen christlichen Bekenntnisformeln) ‚überbaue‘. Eine andere Gefahr liegt darin, vorschnell eine individuelle Frage mit Standards zu ‚beantworten‘, statt mit dem Kind auch (vorerst) offene Fragen auszuhalten, und es dadurch anzuregen, eigene Antworten einzubringen. – Der dem Kinde eigene Glaube hat so kaum eine Chance, denn es fehlt ihm jegliche Bewährung in einem persönlichen Fundament. Aber auch der kollektive Glaube, den ich dem Kind mit der christlichen Tradition vermitteln möchte, entbehrt so jeglicher Verankerung im Subjekt.

Um dies zu verhindern muss ich mein religions- und gemeindepädagogisches Denken und Handeln auf den Kontext und die Biographie des einzelnen Kindes lenken.⁵¹ Wie in der Forschung so darf ich noch viel weniger in religiösen Bildungsprozessen von der Wahrnehmung der Lebenswelt des Kindes absehen. Harald Wagner formuliert unter dem Thema ‚Kinder wahrnehmen – Wahrnehmung der Kinder‘ in Bezug auf die Lebenswelt einige prägnante Punkte (ebenfalls als Selbstaufforderung), deren ersten drei ich wert erachte, sie an dieser Stelle beispielgebend zu zitieren:

„1. Sei gespannt auf jedes neue Kind, denn es lebt in einer einmaligen Welt und diese Welt bringt es mit zu dir; es ist eine Welt, die es ohne dieses Kind nicht gäbe und eine Welt, die du nicht kennen kannst.

2. Frage dich, was sind die konkreten Erfahrungen, die das dir gegenüber stehende Kind machen konnte bzw. musste. Versuche daraus abzuleiten, was die Hauptprobleme dieses Kindes sein könnten. Sei dir stets bewusst, dass jedes Kind in seinen eigenen Relevanzstrukturen lebt, d.h. dass es nur bestimmte Dinge wahrnehmen kann und nur solchermaßen relevante Tatbestände als wichtig und interessant erachtet.

3. Beachte die körperlichen Voraussetzungen jedes Kindes genau. Frage dich, wie sieht die räumliche Lebenswelt eines bestimmten Kindes aus, welche Räume stehen ihm zur Verfügung, wie kann es sich diese erobern, wie kann es sich darin bewegen, was erlebt es dort – welche Chancen hat es, etwas zu bewahren oder etwas zu ändern, wie wird es von anderen Menschen bewertet, gefördert oder in der Entwicklung beschnitten? Frage dich, welchen Raum lasse oder eröffne ich diesem Kind?“ (Wagner 2002, 13)

Besonders der letzte Punkt (bezieht man ihn nicht nur auf die körperlichen Voraussetzungen) verdeutlicht das Spannungsfeld religiöser Sozialisation. Diese bewegt sich zwischen Strukturen, die dem Kind vorgegeben sind, und seinen Freiräumen, die es sich als aktives Subjekt erobert.

Diese Bereiche überhaupt wahrzunehmen und zu nutzen, bedarf zum einen der Weiterentwicklung von Methoden, wie sie sich im Rostocker Forschungsprojekt bereits bewährt haben. – Zum anderen hilft das hier

51 Domsgen spricht von einer Verknüpfung lernort- und biographiebezogener Ansätze. (vgl. ders. 2006, 144; mit Verweis auf Grethlein, C.: Religionspädagogik, Berlin, New York 1998 und Schweitzer, F.: Religionspädagogik. Lehrbuch Praktische Theologie Bd. I, Gütersloh 2006).

entwickelte Modell, dieses je individuelle strukturelle Zusammenspiel und jeweilige Sozialisationssituation einzuschätzen und zu beurteilen. Denn auf dieser Basis ist es möglich, pädagogisch angemessen zu reagieren, damit sich die Religiosität des Kindes vor und in seinem lebensweltlichen Kontext entfalten kann. – Schließlich ist auch der Bezug zu meiner eigenen religiösen Biographie als unerlässlich anzusehen. Denn in der Vergegenwärtigung meines eigenen Lebensweges und dessen Schlüsselsituationen, meines Kindheitsverhältnisses, meiner Beziehung zu Religion und meiner religiösen Konzepte kann ich lernen, dies auch bei anderen wahrzunehmen (und mir zudem auch möglicher Übertragungen bewusst zu werden).

„Retroaktive“ Sozialisation. Aus der Perspektive der Selbstsozialisation bildet nicht nur die Familie (und zuerst die Eltern) die elementarsten sozialisatorischen Rahmenbedingungen für das Kind, sondern umgekehrt werden Eltern und Geschwister auch durch das jeweilige Kind sozusagen ‚retroaktiv‘ sozialisiert. (vgl. Failing 2007; Steinhäuser 2002, 136f.) Auf solche ernstzunehmende, weil Veränderung bewirkende Impulse von Seiten der Kinder sollte ich mich aber auch auf Ebene einer Gemeinde, in Schule oder im Kindergarten einstellen. Hier wird konsequent deutlich, dass der vielbesprochene ‚Perspektivenwechsel‘ meine Rolle als Elternteil, LehrerIn, KatechetIn oder ErzieherIn – hoffentlich produktiv – durchaus stark infrage stellen kann.

2.2.3 Infragestellung religiöser Sprach-, Denk- und Handlungsmuster

Am stärksten erfolgt diese Infragestellung vielleicht auf der Ebene meiner Frömmigkeitspraxis und meiner theologischen Ansichten – nämlich dort, wo ich selbst von eingängigen religiösen Sprach-, Denk- und Handlungsmustern vereinnahmt bin. Die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bietet mir die Chance, religiöses Reden und Handeln gemeinsam neu zu lernen, z. B. in einer „metaphorischen Sprachschule“ (Ziebertz 2003, 378), durch ‚Symbolisierungsdidaktik‘ (Szagun 2008, 415) und überhaupt durch die Förderung vielfältiger Ausdrucksmöglichkeiten. Denn wenn ich mir bewusst mache, dass sich religiöse Phänomene – allem voran ‚Gott‘ – nie direkt und unmittelbar kommunizieren lassen (im Sinne von ‚so ist es!‘), sondern nur durch beispielsweise sprachliche, bildende oder darstellende künstlerische Ausdrucksformen vermittelt, dann verändert dies mein Verständnis von dem, was ‚wahr‘ ist. Das hat seine Auswirkung in vielen Bereichen meiner religions- oder gemeindepädagogischen Arbeit in Schule oder

Gemeinde: beispielsweise auf meinen Umgang mit der Bibel, meine Art der Gottesdienstgestaltung, ebenso wie auf meine Auffassung von ‚Mission‘ oder meine Wahrnehmung von verschiedenen Weltanschauungen.

Kirchlichen Kindern alternative Freiräume eröffnen. Ein solches Umdenken hilft mir in der Arbeit mit Kindern, die tendenziell stärkeren Strukturvorgaben und damit der Gefahr einer Überstrukturierung ausgesetzt sind, also besonders im Feld bewusst christlich-kirchlich orientierter religiöser Sozialisation (oder auch bei explizit weltanschaulicher Erziehung). Denn dort ist eine solche produktive Infragestellung feststehender vorgegebener Muster notwendig, um die Dynamik ihrer Sozialisation in Richtung der autonomiebetonten Seite (also ihrer Selbstsozialisation) anzuregen und die Entwicklung individueller Glaubensvorstellungen und -erfahrungen zu fördern.

Formuliere ich mein religiöses Reden (über Glaubensinhalte, über die Gott-Mensch-Beziehung oder im Gebet) nicht etwa so, dass es das Kind in erster Linie als kirchlich (oder wie auch immer) autorisierte ‚Richtigkeiten‘ auffassen muss? Dann würde ich religiöse Inhalte und Handlungsformen als Barrieren aufbauen, wo es sich doch eigentlich um Glaubensaussagen handelt, die auch ihm wie vielen anderen Menschen zur Selbsterfahrung und eigenen Interpretation offen stehen sollten! Eröffne ich ihm das weite Spektrum biblischer und christlicher Traditionen (etwa im Gottesbild oder im Frömmigkeitsspektrum)? Denn einem „Gottesverlust durch religiöse Erziehung“ (Ziebertz 2003, 379) könnte dadurch vorgebeugt werden, indem es gerade in kirchlichen Kreisen nicht ständig zu einer „Wiederholung immer derselben Begriffe“ (ebd.) kommt. Exemplarisch wird das für mich immer wieder deutlich an der einseitigen Vermittlung eines allmächtigen, direkt ins Weltgeschick eingreifenden Gottes und damit verbundenen ‚Einbruchstellen des Glaubens‘ (Nipkow) in der Gebetspraxis oder der Theodizee.

Eröffne ich den Heranwachsenden auch die Bedeutung alternativer konfessioneller, religiöser, weltanschaulicher Sichtweisen? Denn für eine ‚gelingende religiöse Suche‘, wie Nipkow es formuliert, hängt unter anderem viel davon ab, inwiefern eine Kirche bereits Kindern einen „persönlichen Freiheits- und Entscheidungsspielraum nicht nur aus taktischen, sondern aus überzeugenden theologischen Gründen gewährt“ (ders. 2005, 21), und „wie Religionsgemeinschaften im Umgang mit konfessioneller und religiöser Pluralität erlebt werden“ (ebd.) und wie sich eine christliche Glaubensgemeinschaft zu solchen Fragen verhält wie: „Sind verschiedene

Lesarten der Bibel legitim? Dürfen Gottesbild und -beziehung individuell ausgelegt und gelebt werden? Wie sind plurale religiöse [bzw. weltanschauliche] Wahrheitsansprüche zu beurteilen?“ (ebd. 23; Einfügung von MF)

Mit konfessionslosen Kindern ‚sprechen‘ lernen. Die Infragestellung religiöser Sprach-, Denk- und Handlungsmuster und das Neulernen ist nicht nur bei meiner Arbeit im kirchlichen Binnenraum gefragt. Dieser Prozess des Umdenkens ist gerade auch notwendig – und wird angeregt – in meiner Begegnung mit unkonventionellen religiösen Ausdrücken außerhalb kirchlicher Reichweite und den religioiden (potenziell religiösen) Ausdrucksformen, die stärker durch die gegenwärtige nicht-kirchliche Kultur vermittelt werden. Dieser Prozess wird auch meine Wahrnehmung und den Umgang mit Formen des ‚A(-)theismus‘ oder der Kirchenkritik verändern. Beides muss für mich so keine zu fürchtende Konfrontation mehr darstellen, sondern kann als Potenzial für die religiöse Sozialisation fruchtbar gemacht werden.

Bei der Arbeit mit Kindern von geringerer oder fehlender familialer bzw. institutioneller religiöser Strukturierung hängt die religiöse Sozialisation in hohem Maße davon ab, inwiefern sich für den Einzelnen überhaupt – möglicherweise zum ersten Mal – ein religiöser Diskursraum eröffnen lässt. Denn sofern diese Heranwachsenden etwas Religiöses bewegt, fehlen ihnen (und uns!) doch in den meisten Fällen die Mittel, dies angemessen auszudrücken. – Einerseits sehe ich die Chancen darin, dass das religiöse Denken und Empfinden dieser Kinder potenziell oft voller neuer Impulse steckt, da es nicht schon von kirchlichen Tradition und dogmatischen Mustern vereinnahmt ist. Andererseits sind auch diese Konzepte nicht frei von kollektiven Einflüssen, die jedoch kaum explizit oder nur plakativ kommuniziert werden (etwa durch die pauschale Selbstbezeichnung als ‚Konfessionsloser‘ oder als ‚Atheist‘).

Die vorrangige Herausforderung für religiöse Bildungsarbeit mit Konfessionslosen wie im konfessionslosen Kontext überhaupt sehe ich darin, für diese Kinder und Jugendlichen geeignete kommunikative Voraussetzungen zu schaffen – ‚dem Sprachlosen Sprache zu verleihen‘ (vgl. Szagun 2006). Die Aufgaben sollten sich darauf konzentrieren, Verständigungsräume zu schaffen (Netzwerke und Einbezug der Selbstsozialisation) und (sich als) Begleiter in religiösen Verständigungsmöglichkeiten zu schulen, mit dem Ziel, gemeinsam sprechen zu lernen. Die Schwierigkeit besteht im ersten Brückenschlag zwischen unseren kollektiven Verständigungsräumen christlich religiöser Sprachformen und möglicherweise einem

Gemeinde individualistischer, weltanschaulicher und kultureller Versatzstücke. Deshalb ist bei diesem ‚Sprachlehrgang‘ stärker noch als im kirchlichen Feld meine methodische und theologische Sensibilität, Flexibilität und Anschlussfähigkeit gefragt, gerade wenn der Begriff ‚Gott‘ ins Spiel gebracht wird. Denn es kann nicht mein Ziel sein, den anderen eine Sprache zu lehren, die sein religiöses Denken und Empfinden nicht ausdrücken kann oder gar vereinnahmt und überformt. Denn was hätte ich erreicht, würde eine Unter- in Überstrukturierung umschlagen? Vielmehr möchte ich doch bemüht sein, die Keime seiner Religiosität – durch kollektive Strukturen gestärkt – zur Entfaltung zu bringen.

Die Chancen religiöser Bildungsarbeit liegen m. E. also nicht nur darin, die Strukturen institutioneller bzw. kirchlicher Arbeit in den konfessionslosen Kontext hineinzutragen. Sondern ich sehe sie vor allem auch da, wo es umgekehrt gilt, die freiheitlichen Momente und die weiten Räume nicht-institutioneller bzw. alternativer religiöser Sozialisation im Kontext der Kirche (wie auch des konfessionellen Religionsunterrichts oder eines kirchlichen Kindergartens) stärker zur Geltung kommen zu lassen.

Förderung weltanschauungskompatibler Sachkompetenz. Eine Öffnung für die Vielfalt religiöser und theologischer Ausdrucksformen kann nicht gedacht werden ohne eine sachgemäße Kritik und Beurteilung. Denn meinen Horizont zu erweitern, darf nicht zur Beliebigkeit und damit letztlich zur Belanglosigkeit führen, wo alles und nichts religiös erscheint. Die Erträge dieser Arbeit verweisen nicht nur im Vorfeld der Forschung auf die Notwendigkeit, für sich immer wieder grundlegende Begriffe (wie ‚Gott‘ oder ‚Religiosität‘) zu klären. Soll gegenüber den Heranwachsenden das Besondere der religiösen Perspektive deutlich werden, dann muss ich diese auch in Unterscheidung zu einer anderen Weltanschauung oder zu anderen Handlungskonzepten profilieren und vermitteln können. Deutlich wird das im oft so genannten ‚Dialog zwischen Glaube und Naturwissenschaften‘. Dieser Auseinandersetzung sind die Kinder – gerade im konfessionslosen Kontext – schon früh auf ihre Weise in der Schule oder Peergroup ausgeliefert. Will ich an dieser Stelle wirklich einen Dialog eröffnen (und wo bietet sich das besser an?), dann kann ich z. B. Schöpfung und Evolution, Wunder und medizinische Kompetenz oder auch Gottes Allmacht und ethische Verantwortung nicht zuerst auf der Basis unterschiedlicher religiöser Ausdrucksformen diskutieren. Sonst tendiere ich in meinem Gespräch zu schnell dazu, alles als Religion zu verkaufen (‚jeder muss was glauben, du auch‘), also die wissenschaftliche Sicht religiös zu

vereinnahmen (etwa wie im Kreationismus), oder umgekehrt: Dann wird alles ausschließlich skeptisch-rationalistisch oder materialistisch betrachtet. – Um dies jedoch zu verhindern oder zumindest einzudämmen, bin ich als Sachkundiger gefragt. Wesentlich erscheint mir dabei nicht zuerst, das spezifisch Religiöse an Symbolen, Texten oder Handlungen historisch und systematisch im theologischen oder religionswissenschaftlichen Binnenfeld zu erklären, sondern es vor allem nach außen zu anderen Weltansichten in Beziehung zu setzen und zu plausibilisieren. – Dieser Umgang mit Bibeltexten, liturgischen Formen oder Gottesbildern ist wiederum nur möglich, wenn ich diese als religiöse Ausdrucksweisen hinterfragen darf.



Nachwort

Ein persönlicher Rückblick auf diese Arbeit möchte über die unmittelbaren Erträge dieser Arbeit hinausfragen nach dem, was die zurückliegende Beschäftigung bei mir selbst bewegt hat und was ich noch gern bewegen würde.

Das Thema dieser Arbeit hat mich zuerst herausgefordert, über das theologische Curriculum, wie es etwa nach meiner Diplomprüfung vor mir ausgebreitet lag, neue Diskurse zu erschließen, die ich bis dato bestenfalls angetippt hatte, besonders im (religions-)soziologischen Bereich. Ich habe gemerkt, dass ich als Theologe – möchte ich über meinen Binnenbereich hinaus anschlussfähig sein – verschiedene Perspektiven im Wissenschaftsdiskurs wie Alltagserleben der Menschen einnehmen können muss. Nur so kann ich mein religiöses oder dezidiert theologisches Anliegen nach außen profiliert einbringen.

Diese Arbeit hat aber auch erst dazu beitragen können, einzelne Standpunkte nach innen hin für mich zu finden und zu formulieren. Das betrifft vor allem meine Auseinandersetzung mit dem Religions- und dem Gottesbegriff, meine Positionierung innerhalb der religionspädagogischen Forschungslandschaft und in welche Richtung ich auch in der Praxis selbst etwas bewegen möchte.

Die Impulse, die ich für mein eigenes religionspädagogisches Handeln mitnehme, werden vor allen Dingen von meiner veränderten Wahrnehmung bestimmt. Dabei habe ich nicht nur einen neuen begrifflichen Zugang zur Kindheit gewinnen, sondern an den intensiven Einzelfallstudien ‚meiner‘ Rostocker Kinder habe ich eine zunehmende Sensibilisierung erfahren können für das, was die Kinder in ihren Glaubens- und Lebenswelten selbst bewegt. Vielleicht habe ich an den Texten der Kinder am meisten das Zuhören gelernt und dass dies in Zukunft mehr als zuvor meinem Reden vorausgehen oder mein Erzählen mindestens begleiten muss. Denn erst wenn dem Kind und mir aufgegangen ist, wo ‚Gott‘ in seiner Lebenswelt bereits relevant ist (oder es werden könnte), – erst dann ist es bereit, auch auf meine Erfahrungen mit ‚Gott‘ zu hören und auf die Erfahrungen der Menschen meiner Kirche und zu biblischen Zeiten.

Vor allem durch das sensibilisierte Hören auf die Kinder konnte ich während meiner Arbeit nicht davon absehen, mich auch immer wieder selbst zu belauschen, mir in meiner Erinnerung der eigenen Kindheit zu begegnen und mich mit meiner gegenwärtigen Glaubens- und Erziehungspraxis zu konfrontieren. – So wirft das, was ich auf der einen Seite begrifflich geklärt zu haben meine, durch die Kinder auf der anderen ganz neue Fragen auf. Da sehe ich mich vor Dinge gestellt, die es bei mir selbst aufzuarbeiten gibt, oder beispielsweise vor die Aufgabe, nicht nur allein, sondern auch mit anderen, neu beten zu lernen, angesichts eines Gottes, der für mich als ‚Du‘ ansprechbar bleiben soll und doch alles Personenhafte und Theistische transzendiert.

Ich wünsche mir, dass die LeserInnen dieser Arbeit Einblick gewonnen haben in die Dimensionen von Kindheit – vor dem Hintergrund religiöser Sozialisation im konfessionslosen, kirchlichen wie auch im ganz persönlichen Kontext; und ich würde mich freuen, wenn diese Einblicke auch Ausblicke eröffneten auf das eigene Erleben und Forschen sowie auf die religionspädagogische Praxis.

Danksagung

Mein Dank richtet sich zuerst an Frau Prof. Dr. Anna-Katharina Szagun, die als meine ‚Doktormutter‘ beste äußere Wachstumsbedingungen für diese Arbeit geschaffen hat. Über unseren fruchtbaren fachlichen Austausch hinaus habe ich von ihr auch wesentliche persönliche Impulse empfangen dürfen: Wenn sie davon spricht, dass Wege im Gehen entstehen, dann ist das für mich als planendem Typ Ausdruck einer ziemlich mutigen Haltung. Sie hat mir gerade beim Forschen geholfen, etwas Neues zu beginnen, ohne die Strecke schon mit Sicherheit abstecken zu können, etwas neu zu durchdenken, ohne die Tragweite des Gedankens abschätzen zu können und Neues wahrzunehmen, ohne es gleich in (m)ein System einordnen zu können. Diese Einstellung hat bei mir nicht selten zuerst chaotische Gefühle ausgelöst. Ich habe dadurch aber auch (nicht nur als Forscher) erfahren, wie sich eine neue Tragfähigkeit entfalten kann, im Vertrauen auf das, was meinem Leben – Gott sei Dank! – an Gutem schon vorausliegt und es kreativ vorantreibt.

Das Gute zeigte sich auch und besonders unterstützend in meinem Stipendium, das zum größten Teil aus Mitteln der EKD bereitgestellt wurde, ebenso wie die Zuschüsse zur Drucklegung dieses Bandes. Als Hauptförderer und ideellem Begleiter sei an dieser Stelle Dr. Jürgen Frank gedankt!

Ebenso unerlässlich war für mich aber auch die zeitweilige Unterstützung durch Gelder aus der Friedrich-und-Irmgard-Harms-Stiftung (Rostock). Dafür vielen Dank stellvertretend an Dr. Rosina Neumann!

Im Kreise des Forschungsteams möchte ich zuerst meinen Kolleginnen Dr. Ina Bösefeldt und Dr. Astra Dannenfeldt für den konstruktiven und oft auch sehr persönlichen Austausch in spannungsreichen Phasen danken und für das Mittragen von Problemen, die sich bei der Mitarbeit in einem so fächer- und personenübergreifenden Forschungsprojekt kaum vermeiden lassen. – An dieser Stelle sei auch Pastor Rainhard Scheuermann gedankt, den ich nicht nur mit Blick auf die Kinderdaten als Bereicherung empfand, sondern auch im persönlichen Gespräch und als Moderator sehr schätze. Als ebenso konstruktivem Begleiter gilt mein Dank Prof. Dr. Dr.

DANKSAGUNG

Klaus Kießling, der mir vor allem geholfen hat, die Ziele meiner Arbeit zu fokussieren.

Großen Dank empfinde ich gegenüber meiner Lektorin Judith Brademann-Fenkl (M.A.), die mir mit der sachkundigen Korrektur des umfangreichsten Teils dieser Arbeit und den aufmerksamen Hinweisen einen professionelleren Dienst erwiesen hat, als ich es von einer Freundin erwarten kann! An dieser Stelle möchte ich mich ebenso für die kooperative Zusammenarbeit mit dem Verlag IKS Garamond bedanken – allen voran Annika Blichmann und Katja Rub!

Das Vorwort hat den Dank an meine Eltern bereits anklingen lassen. Sie haben nicht nur einen Glauben angeregt, der Fragen stellen darf – sondern durch ihre Unterstützung habe ich auch Wege gehen können, auf denen ich Antworten finde.

Meiner Frau Marit gilt mein größter Dank, für den ausgewogenen Rhythmus, der durch sie in mein Leben kommt. Ich bin ihr dankbar für die Zeit, die sie mir neben ihrem eigenen Forschungsvorhaben und unserer Familie gerade gegen Ende dieser Arbeit freigehalten hat, und für die erholsamen Pausen, die sie im Alltag oder als Urlaub einfordert.

ANHANG



Hinweise zur Orthographie in dieser Arbeit

Die verwendete Schreibweise entspricht der amtlichen Regelung vom 1. August 2006. Bei möglichen Varianten habe ich mich häufig einheitlich für die ältere (aber noch zulässige) Schreibweise entschieden. Das betrifft vor allem die Gerennt- und Zusammenschreibung. – Die Schreibweise in Zitaten wurde – sofern nicht sinnstellend – hinsichtlich der ß/ss-Regel der amtlichen Regelung (behutsam) angepasst.

Abkürzungen

Alle in dieser Arbeit verwendeten Abkürzungen sind im Duden (Die deutsche Rechtschreibung, hg. von der Dudenredaktion, Mannheim [u. a.] 2007) zu finden. – Darüber hinaus habe ich die folgenden Abkürzungen verwendet: **ders./dies.** (derselbe/dieselbe[/n]); **i. O.** (im Original); **MF** (Michael Fiedler). Weitere Abkürzungen bzw. Kürzel treten nur vereinzelt auf und werden dann unmittelbar im Text oder bei Titeln im Literaturverzeichnis erläutert. (Ausnahmen finden sich ggf. in Schemata und meinen Thesen.)



Literaturverzeichnis

Mehrere Titel unter einem Autor sind wie dessen Bibliographie geordnet, also zuerst chronologisch und dann nach Allein-/Mitherausgeberschaft, gefolgt von Allein-/Mitautorenschaft.

Bei den angegebenen Online-Ressourcen handelt es sich ausschließlich um zitierfähige Texte (wenn nicht anders vermerkt, als pdf-Download), die in den meisten Fällen auch in gedruckter Form vorliegen. Die Verweise auf die entsprechenden Internetseiten sind verkürzt dargestellt.

- Ahrens, Petra-Angela (2000) Religiöse Orientierungsmuster – eine Alternative zu Typenbildungen?, in Matthes (Hg. 2000), 127–153.
- ALLBUS (1980–2004) Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften. Codebuch, Köln. (auch unter www.gesis.org, 12. 10. 2007)
- ALLBUS (1991) Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften. Basisumfrage 1991, Köln. (auch unter www.gesis.org, 12. 10. 2007)
- Amelang, Manfred/Schmidt-Atzert, Lothar (2006) Psychologische Diagnostik und Intervention, Heidelberg.
- Angel, Hans-Ferdinand (2002) Religion – Religiosität. Thesen für das Symposium in Regensburg am 14. Oktober 2000, in Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 1, 1/2002, 4–6. (unter www.theo-web.de, 12. 10. 2007)
- (2002a) Was ist Religiosität? in Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 1, 1/2002, 7–16. (unter www.theo-web.de, 12. 10. 2007)
- Anselm, Reiner (2006) Verändert die Kindertheologie die Theologie? in Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. V, 13–25.
- Arnold, Ursula/Hanisch, Helmut/Orth, Gottfried (1997) Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart.
- Augustinus, Aurelius (1996) S. Aureli Augustini Confessionum libri tredecim (hg. von Skutella, Martinus, 1934), München.
- Barz, Heiner (1992a) Religion ohne Institution. Jugend und Religion 1, Opladen.
- (1992b) Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern. Jugend und Religion 2, Opladen.
- (1993) Postsozialistische Religion. Am Beispiel der jungen Generation in den neuen Bundesländern. Jugend und Religion 3, Opladen.

- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1991) Was Eltern das Leben erschwert. Neue Anforderungen und Konflikte in der Kindererziehung, in Teichert, Volker (Hg.): *Junge Familien in der Bundesrepublik*, Opladen, 55–73.
- Beck, Ulrich (1986) *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt/M.
- /Vossenkuhl, Wilhelm/Erdmann Ziegler, Ulf (1995) *Eigenes Leben: Ausflüge in die unbekannten Gesellschaft, in der wir leben* (hg. von der Bayerischen Rückversicherung Aktiengesellschaft), München.
- Beile, Hartmut (1998) *Religiöse Emotionen und religiöses Urteil. Eine empirische Studie über Religiosität bei Jugendlichen, Ostfildern*.
- Bell, Desmond/Lipski-Melchior, Heike/von Lüpke, Johannes/Ventur, Birgit (Hg. 1999) *Menschen suchen – Zugänge finden* (Festschrift für Christine Reents), Wuppertal.
- Benthaus-Apel, Friederike (2000) *Religion-Milieu-Gesellschaft. Eine Sekundär-analyse der Brücken-Bauen-Studie „Glauben entdecken“*, in Matthes (Hg. 2000), 365–397.
- (2006) *Lebensstilspezifische Zugänge zur Kirchenmitgliedschaft*, in EKD (2006a), 205–236; *Lebensstile Konfessionsloser im Vergleich mit Lebensstilen Evangelischer*, ebd. 237–272.
- Berger, Peter L. (1992) *Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft*, Freiburg (u. a.).
- Beyer, Franz-Heinrich/Waltemathe, Michael (2002) *Neue Medien als notwendiges Arbeitsfeld in der Religionspädagogik*, in Szagun, Anna-Katharina (Hg.): *Jugendkultur – Medienkultur. Exemplarische Begegnungsfelder von Christentum und Kultur*, Rostock, 115–119.
- Biehl, Peter (1984) *Symbol und Metapher. Auf dem Wege zu einer religionspädagogischen Theorie religiöser Sprache*, in *Jahrbuch der Religionspädagogik*, Bd. I, 29–64.
- (1989) *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*, Neukirchen-Vluyn.
- Biesinger, Albert/Kerner, Hans-Jürgen/Klosinski, Gunther/Schweitzer, Friedrich (Hg. 2005) *Brauchen Kinder Religion? Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven*, Ravensburg.
- /Kerner, Hans-Jürgen/Klosinski, Gunther/Schweitzer, Friedrich (2005) *Forschungsprojekt ‚Religiosität und Familie‘*, in Biesinger (u. a. Hg. 2005), 154–159.
- /Sautermeister, Jochen (2005) *Religiöse Kommunikation in Familien. Analyse und Perspektiven von Lernprogrammen für Eltern und ihre Kinder*, in Biesinger (u. a. Hg. 2005), 66–79.
- Biewald, Roland/Spenn, Matthias (2005) *„Es wird schwierig, wo Menschen frühzeitig keine Erfahrungen damit gemacht haben ...“ Die Gemeinde als Lernort des Glaubens im ostdeutschen Kontext*, in Domsgen (Hg. 2005), 123–183.

- Biller-Andorno, Nikola (Hg. 2005) *Karriere und Kind. Erfahrungsberichte von Wissenschaftlerinnen*, Frankfurt/M.
- Blasberg-Kuhnke, Monika (1998) *Die Erfahrung, unbedingt erwünscht zu sein, in Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz/Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland* (Hg.): *Worauf du dich verlassen kannst. Miteinander leben in Ehe und Familie*, Aachen, 16–18.
- BMBF (2004, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung) *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System, Bonn (u.a.).* (auch unter www.bmbf.de, 22.08.2006)
- (2005, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung) *Frauen im Studium. Langzeitstudie 1983–2004*, Bonn (u.a.). (auch unter www.bmbf.de, 22.08.2006)
- BMFSFJ (2003, hg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) *Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik, in Zusammenarbeit mit dem Statistischen Bundesamt, Berlin.* (auch unter www.bmfsfj.de, 22.08.2006)
- (2004, hg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) *Elternschaft und Ausbildung*, Berlin. (auch unter www.bmfsfj.de, 25.08.2006)
- (2005, hg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) *Familienfreundlichkeit im Betrieb. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*, Allensbach. (auch unter www.bmbf.de, 31.08.2006)
- Boschki, Reinhold/Woppowa, Jan (2006) *Theologie der Kinder – Theologie der Kindheit*, in *Katechistische Blätter* 131, 2/2006, 94–100.
- Bösefeldt, Ina (2010) *Männlich – Weiblich – Göttlich: Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext*, Kassel.
- Brähler, Elmar/Holling, Heinz/Leutner, Detlef/Permann, Franz (Hg. 2002) *Brickenkamp-Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests*, Göttingen.
- Bucher, Anton (1989) „Wenn wir immer tiefer graben ... kommt vielleicht die Hölle“ Plädoyer für die Erste Naivität, in *Katechetische Blätter* 9/1989, 654–662.
- (2002) *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?* in *Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. I, 9–27.
- (2006) *Vorwort und Zwischenbilanz*, in *Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. V, 7–11.
- (2007) *Spirituelle Intensiverfahren von Kindern*, in *Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. VI, 18–36.
- /Oser, Fritz/Reich, K. Helmut (2007) *Religiosität und Spiritualität im Kulturvergleich*, in *Enzyklopädie der Psychologie, Serie VII, Bd. I: Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie* (hg. von Trommsdorff, Gisela [u.a.]), Göttingen (u.a.), 675–702.

- /Oser, Fritz (2008) Entwicklung von Religiosität und Spiritualität, in Oerter/Montada (Hg. 2008), 607–624.
- Büchner, Peter (2002) Kindheit und Familie, in Krüger/Grunert (Hg. 2002), 475–496.
- Büttner, Gerhard (2005) Religion als evolutionärer Vorteil?! in Katechetische Blätter 130, 1/2005, 14–21.
- /Dieterich, Veit-Jakobus (Hg. 2000) Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart.
- Cassirer, Ernst (1994) Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs, Darmstadt.
- Coleman, Elder Gary J. (2007) Mama, sind wir Christen? Vortrag auf der 177. Frühjahrs-Generalkonferenz (April 2007) der Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage. (unter www.kirche-jesu-christi.org, 30.07.2008)
- Cyranka, Daniel/Obst, Helmut (Hg. 2001) „... mitten in der Stadt“. Halle zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt, Halle/Saale.
- Dannenfeldt, Astra (2009) Gotteskonzepte bei Kindern in schwierigen Lebenslagen. Zur Genese des Gotteskonzeptes in einem mehrheitlich konfessionslosen Umfeld in Wechselwirkung mit dem kindlichen Selbstkonzept und der Lebensweltwahrnehmung (Kindererleben/Kindertheologie [KET] Bd. III), Jena.
- Danz, Christian (2005) Gott und die menschliche Freiheit. Studien zum Gottesbegriff in der Neuzeit, Neukirchen-Vluyn.
- Das Buch Mormon (hg. von der Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage). (im html-Format unter www.scriptures.lds.org/de/bm, 30.07.2008)
- Döhnert, Albrecht (2000) Jugendweihe zwischen Familie, Politik und Religion. Eine empirische Studie zum Fortbestand der Jugendweihe in Ostdeutschland, in Pollack/Pickel (Hg. 2000), 236–258.
- Domsgen, Michael (2004) Familie und Religion. Grundlagen einer religionspädagogischen Theorie der Familie, Leipzig.
- (Hg. 2005) Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig.
- (2005a) Religionsunterricht und Familie in Ostdeutschland. Überlegungen zu einem vernachlässigten Verhältnis, in Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 1/2005, 65–77.
- (2005b) „Ne glückliche Familie zu haben ist irgendwo mein Ziel ...“. Die Familie als Lernort des Glaubens im ostdeutschen Kontext, in ders. (Hg. 2005), 65–122.
- (2005c) (Ost)Deutschland und die Herausforderung der Konfessionslosigkeit. Einleitende Überlegungen zu einem immer wichtiger werdenden Thema, in ders. (Hg. 2005), 9–21.
- (2006) Religion unterrichten in Sachsen-Anhalt, in Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5, 2/2006, 129–146. (unter www.theo-web.de, 30.07.2008)
- (2007) Welche Kirche braucht die Familie? Ansprüche und Bedürfnisse von Familien gegenüber Kirche (Vortrag auf der Fachtagung „Welche Familie braucht die Kirche? – Welche Kirche braucht die Familie?“ in Güstrow am 18. April

- 2007), in *Pastoraltheologie* 96, 9/2007, 350–365. (auch unter www.v-r.de, 30.07.2008)
- Doyé, Götz/Keßler, Hildrun (Hg. 2002) *Konfessionslos und religiös. Gemeindepädagogische Perspektiven* (Festschrift für Eckart Schwerin), Leipzig.
- Drehse, Volker (2001) Art. ‚Sozialisation (religiöse)‘, (zusammen mit Mette, Norbert), in *Lexikon der Religionspädagogik* (hg. von Mette, Norbert [u. a.]), Bd. II, Neukirchen-Vluyn, Sp. 2007–2015.
- Durkheim, Emile (1994) *Die elementaren Formen des religiösen Lebens* (1912), Frankfurt/M.
- Ecarius, Jutta (1999) „Kinder ernst nehmen“. Methodologische Überlegungen zur Aussagekraft biographischer Reflexionen 12jähriger, in Honig (u. a. Hg. 1999), 133–151.
- Eckerle, Sandra (2002) *Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern*, in *Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. I, 57–68.
- EKD (1994, hg. von der Synode der EKD) „Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft“, 5. Tagung der 8. Synode in Halle/Saale. Beschlussvorschlag (Drucksache Nr. VI/6), Halle/Saale. (auch in Spann u. a. Hg. 2005, 84–91)
- (1995, hg. von der Synode der EKD) *Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Gemeinde und Gesellschaft*, Gütersloh 1995.
- (1997, hg. von Engelhardt, Klaus/Loewenich, Hermann von/Steinacker, Peter) *Fremde Heimat Kirche. Die dritte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh.
- (2003, hg. vom Kirchenamt der EKD) *Kirche, Horizont und Lebensrahmen. Weltsichten, Kirchenbindung, Lebensstile. Vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft*, Hannover. (auch unter www.ekd.de, 15.10.2007)
- (2006a, hg. von Huber, Wolfgang/Friedrich, Johannes/Steinacker, Peter) *Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge*, Bd. I, Gütersloh.
- (2006b, hg. von Hermelink, Jan/Lukatis, Ingrid/Wohlrab-Sahr, Monika) *Die vierte EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft. Kirche in der Vielfalt der Lebensbezüge*, Bd. II: *Analysen zu Gruppendiskussionen und Erzählinterviews*, Gütersloh.
- (2008, hg. vom Kirchenamt der EKD) *Evangelische Kirche in Deutschland. Statistik über die Äußerungen des kirchlichen Lebens in den Gliedkirchen der EKD im Jahr 2006*, Hannover. (auch unter www.ekd.de, 30.07.2008)
- (2008a, hg. vom Kirchenamt der EKD) *Evangelische Kirche in Deutschland. Kirchenmitgliederzahlen am 31.12.2007*, Hannover. (auch unter www.ekd.de, 18.05.2010)
- (2009, hg. vom Kirchenamt der EKD) *Evangelische Kirche in Deutschland. Zahlen und Fakten zum kirchlichen Leben*, Hannover. (auch unter www.ekd.de, 18.05.2010)

- Elias, Norbert (2000) Was ist Soziologie? Weinheim (u. a.).
- Elst, Ludger Terbartz van (2007) Alles so schön bunt hier. Gehirn-Scans sagen viel weniger aus, als in sie hineininterpretiert wird, in *DIE ZEIT* 34/2007, 30.
- Failing, Wolf-Eckart (2007) Retroaktive Sozialisation. Für einen Perspektivwechsel in der gemeindepädagogischen Familienbildung, in *Praxis Gemeindepädagogik* 2/2007, 14–16.
- Feige, Andreas (1993) Jugend und Religiosität, in *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament*, B 41–42/1993, 3–8.
- (2000) Auf dem richtigen Weg zur Religion der Bürger? Eine methodologische Analyse von Prämissen und Argumentationslogiken in drei neueren empirischen Untersuchungen, in Matthes (Hg. 2000), 94–124.
- (2002) Jugend und Religion, in Krüger/Grunert (Hg. 2002), 805–818.
- /Gennerich, Carsten (2008) Lebensorientierungen Jugendlicher: Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland, Münster/Westfalen. (Hier zitiert nach dem Internetdokument unter www.ci-muenster.de/biblioinfothek, 11. 03. 2008)
- Fiedler, Michael (2008) Grundlagen für einen religiösen Dialog in Ostdeutschland – Begriff und Wirklichkeit von Religiosität, in Szagun/Fiedler (2008), 461–557.
- (2010) Kinder neben den Stufen. Religiöse Entwicklung und Sozialisation: Einzelfälle und alternative Modelle jenseits von Stufenentwicklungstheorien, in *Wege zum Menschen* 62, 3/2010, 261–273.
- Fincke, Andreas (2004) Die plurale Welt der Konfessionslosen, in ders. (Hg.): *Woran glaubt, wer nicht glaubt?* EZW-Texte 176, 5–12.
- (2005) „Wir konkurrieren mit den Kirchen“. Der Humanistische Verband Deutschlands – Ziele, Themen, Aporien, in *Zeitschrift für Religions- und Weltanschauungsfragen* 68, 1/2005, 3–11.
- Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg. 2000) Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster.
- /Elsenbast, Volker (Redaktion 2006) Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung. Zur Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts durch Bildungsstandards für den Abschluss der Sekundarstufe I, Münster. (auch unter www.ci-muenster.de, 30. 07. 2008)
- Fisseni, Hermann-Josef (1997) Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention, Göttingen (u. a.).
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Keupp, Heiner/Rosenstiel, Lutz von/Wolff, Stephan (Hg. 1995) *Handbuch Qualitative Sozialforschung*, Weinheim.
- Flöter, Ilse (2006) Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen. Welche Rolle spielt Gott im Alltagsleben zehnjähriger Kinder am Anfang des 21. Jahrhunderts? Berlin.
- Fowler, James (1991) Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh.

- Freud, Sigmund (2000) Die Zukunft einer Illusion (1927), in Studienausgabe (hg. von Mitscherlich, Alexander [u. a.]), Bd. IX, Frankfurt/M., 135–189.
- Freudenberger-Lötz, Petra (2004) „Hat der Teufel Macht über uns?“ oder: Der fruchtbare Moment in theologischen Gesprächen mit Kindern, in *Loccumer Pelikan* 4/2004, 183–186.
- Fuhs, Burkhard (2000) Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode, in Heinzel (Hg. 2000), 87–103.
- Gadamer, Hans-Georg (1974) Art. ‚Hermeneutik‘, in *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. III (hg. von Ritter, Joachim), Darmstadt, Sp. 1061–1073.
- Gärtner, Christel/Pollack, Detlef/Wohlrab-Sahr, Monika (Hg. 2003) *Atheismus und religiöse Indifferenz*, Opladen.
- Geertz, Clifford (1987) *Dichte Beschreibungen. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, Frankfurt/M. (darin: *Religion als kulturelles System*, 44–95 [zuerst London 1966])
- Gensicke, Thomas (2006) *Jugend und Religiosität*, in *Shell* 2006, 203–239.
- Gerdes, Johann (2005) „Rostock bietet Meer und mehr“. *Rostocker Wohnbefindlichkeitsstudie 2005*, erarbeitet im Auftrag der WIRO Wohnungsgesellschaft mbH vom Institut für Soziologie und Demographie an der Universität Rostock, Rostock.
- /Wensierski, Hans-Jürgen/Kämmerer, Manuela (2005) *Kinder- und Jugendbericht 2005 der Hansestadt Rostock* (unter Mitarbeit von Jackisch, Annett), Rostock. (auch unter www.rostock.de, 22.08.2006)
- Geulen, Dieter (2002) *Sozialisierungstheoretische Ansätze*, in Krüger/Grunert (Hg. 2002), 83–86.
- (2005) *Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Sozialisation als Epigenese des Subjekts*, Weinheim (u. a.).
- Glock, Young Charles (1969) *Über die Dimensionen der Religiosität* (übersetzt und hg. von Matthes, Joachim), in *ders.* (1969), 150–168.
- Grethlein, Christian (2005) „James Bond hatte ein Haus in Jericho und feierte dort riesige Partys.“ *Die Medien als Lernort des Glaubens im ostdeutschen Kontext*, in Domsgen (Hg. 2005), 241–282.
- Grom, Bernhard (1989) *Zurück zum alten Mann mit Bart? Zu Anton A. Buchers Plädoyer für die „Erste Naivität“* in *Katechetische Blätter* 11/1989, 790–793.
- (1996) *Religionspsychologie*, München (u. a.).
- (1996a) *Religiöse Sozialisation in der Familie. Zur Bedeutung eines unterschätzten Lernorts*, in *Stimmen der Zeit* 121, 1996, 601–610.
- (2000) *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, Düsseldorf.
- (2004) *Stefan Huber: Zentralität und Inhalt. Buchbesprechung*, in *Theologie und Philosophie* 79, 1/2004, 140f.
- (2005) *Religiöse Entwicklung – nicht ohne unser Gefühl*, in *Katechetische Blätter* 130, 1/2005, 25–31.

- Grunert, Cathleen (2002) Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung, in Krüger/Grunert (Hg. 2002), 225–248.
- GuI (1999) Glaube und Individualisierung. Repräsentative Bevölkerungsumfrage in West- und Ostdeutschland, durchgeführt 1999 im Auftrag des Lehrstuhls für vergleichende Kulturosoziologie, Frankfurt/O.
- Hanisch, Helmut (1996) Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart (u. a.).
- /Pollack, Detlef (1997) Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern, Stuttgart (u. a.).
- /Orth, Gottfried (1998) Glauben entdecken – Religion lernen. Was Kinder glauben (Teil II zu Arnold/Hanisch/Orth 1997), Stuttgart.
- /Liebold, Heide (1999) Rollenübernahme, Rollenambiguität und Rollenkonflikt. Anmerkungen zum Selbstverständnis von Religionslehrerinnen und Religionslehrern im Freistaat Sachsen, in Bell (u. a. Hg. 1999), 57–73.
- /Hoppe-Graff, Siegfried (2002) „Ganz normal und trotzdem König“. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart.
- Härle, Wilfried (2000) Dogmatik, Berlin (u. a.).
- (2004) Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. III, 11–27.
- Heine, Susanne (2005a) Grundlagen der Religionspsychologie, Göttingen.
- (2005b) Ein Blick hinter die Kulissen der Religionspsychologie, in Katechetische Blätter 130, 1/2005, 8–11.
- Heinzel, Friederike (Hg. 2000) Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim (u. a.).
- (2000) Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick, in dies. (Hg. 2000), 21–35.
- Hemel, Ulrich (2002) Die Bedeutung des Verständnisses von Religiosität für die heutige Religionspädagogik, in Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 1, 1/2002, 12–16. (unter www.theo-web.de, 12. 10. 2007)
- Henkys, Reinhard (1996) Gründlich ausgetrieben, in DAS SONNTAGSBLATT, 16/1996, 3.
- Hermelink, Jan (2006) Die Vielfalt der Mitgliedschaftsverhältnisse und prekären Chancen der kirchlichen Organisation. Ein praktisch-theologischer Ausblick, in EKD (2006a), 417–435.
- HLT (2002, hg. von der Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage) Für eine starke Jugend. Unsere Pflicht vor Gott erfüllen, (ohne Ortsangabe). (unter www.kirche-jesu-christi.org, 30. 07. 2008)
- (2002a, hg. von der Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage) Mein Fortschritt. Programm für Junge Damen. Als Zeugen Gottes auftreten, (ohne Ortsangabe). (unter www.kirche-jesu-christi.org, 30. 07. 2008)

- (2003, hg. von der Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage) Glaube an Gott. Für Mädchen, (ohne Ortsangabe). (unter www.kirche-jesu-christi.org, 30.07.2008)
- (2007, hg. von der Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage) Der Erlösungsplan, (ohne Ortsangabe; persönliche Handreichung; Broschürendruck, 24 Seiten; englisches Original: The Plan of Salvation, bestellbar unter www.ldscatalog.com [Item number: 36950000], 30.07.2008).
- Hinckley, Gordon B. (1995) Die Familie. Eine Proklamation an die Welt, hg. von der Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage. (unter www.kirche-jesu-christi.org, 30.07.2008)
- Hock, Klaus (2002) Einführung in die Religionswissenschaft, Darmstadt.
- Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (Hg. 1996) Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven, Weinheim (u. a.).
- /Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (1996) Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes, in dies. (Hg. 1996), 9–29.
- /Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hg. 1999) Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung, Weinheim (u. a.).
- (1999) Forschung „vom Kinde aus“, in Honig (u. a. Hg. 1999), 33–50.
- /Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (1999) Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen, in dies. (Hg. 1999), 9–32.
- Huber, Stefan (2003) Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität, Opladen.
- (2004) Wie fromm sind die Deutschen eigentlich (noch)? Überlegungen zur individuellen Relevanz traditionell-christlicher und „neureligiöser“ Semantik im Transformationsprozess neuzeitlicher Christentumspraxis (TNC). Probevorlesung in Rostock, Dezember 2004 (Manuskript).
- Hull, John (1997) Wie Kinder über Gott reden. Ein Ratgeber für Eltern und Erziehende, Gütersloh.
- Hülst, Dirk (2000) Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? in Heinzl (Hg. 2000), 37–55.
- Hurrelmann, Klaus (1983) Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung, in Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3, 1/1983, 91–103.
- /Ulich, Dieter (Hg. 1991) Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim (u. a.).
- Hutsebaut, Dirk (2006) Review. Zentralität und Inhalt: Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität, in The International Journal for the Psychology of Religion 16, 1/2006, 77f.

- ISSP (1991/1998) International Social Service Programme. Internationaler Datensatz mit Themenschwerpunkt Religion, Zentralarchiv für empirische Sozialforschung an der Universität Köln. (auch unter www.issp.org; 02. 12. 2007)
- Jörns, Klaus-Peter (1997) *Die neuen Gesichter Gottes. Was die Menschen heute wirklich glauben*, München.
- (2004) *Notwendige Abschiede. Auf dem Weg zu einem glaubwürdigen Christentum*, Gütersloh.
- Kaiser, Gerhard (2001) Art. ‚Hermeneutik‘, in Pethes, Nicolas/Ruchatz, Jens (Hg.): *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Lexikon*, Hamburg, 260f.
- Kant, Immanuel (1993) *Kritik der reinen Vernunft, nach der ersten und zweiten Originalausgabe (A 1781/B 1787; hg. von Schmidt, Raymund)*, Hamburg.
- Kardorff, Ernst von (1995) *Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung*, in Flick (u. a. Hg. 1995), 3–8.
- Kaufmann, Franz-Xaver (1989) *Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*, Tübingen.
- (1995a) *Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse im Wohlfahrtsstaat*, in Lüscher/Schultheis (Hg. 1995), 95–108.
- (1995b) *Zukunft der Familie im vereinten Deutschland: gesellschaftliche und politische Bedingungen*, München.
- (1999) *Wo liegt die Zukunft der Religion?* in Krüggeler, Michael/Gabriel, Karl/Gebhardt, Winfried (Hg.): *Institution, Organisation, Bewegung. Sozialformen der Religion im Wandel*, Opladen, 71–97.
- Kerr, Elder W. Rolfe (2004) *Die Worte von Christus – unser geistiger Liahona*, Vortrag auf der 174. Frühjahrs-Generalkonferenz, April 2004 der Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage. (unter www.kirche-jesu-christi.org, 30.07.2008)
- Kiesow, Hartwig (2003) *Jugendliche zwischen Atheismus und religiöser Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Religiosität und zu Teilnahmemotiven für den Besuch des Evangelischen Religionsunterrichts unter 3889 Schülerinnen und Schülern der Klassen 8, 9 und 10 in Thüringen, Bd. I*, Jena. (auch unter www.db-thueringen.de, 15. 10. 2007)
- Kießling, Klaus (2003) „Oh Gott, Religion! Oh Gott, was ist das?“ Exemplarische Dokumentation einer multidisziplinären Pilotstudie zu Wirkzusammenhängen religiöser Familienerziehung, in Transformationen. Pastoralpsychologische Werkstattberichte 3, 2003, 79–148.
- (2004) *Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen*, Ostfildern.
- KIM (2002) *KIM-Studie 2002. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6–13-Jähriger in Deutschland* (hg. vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest), Baden-Baden 2002. (auch unter www.mpfs.de, 30. 07. 2008)

- (2005) KIM-Studie 2005. Kinder und Medien, Computer und Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6–13-Jähriger in Deutschland (hg. vom Medienpädagogischen Forschungsverbund Südwest), Stuttgart 2006. (auch unter www.mpfs.de, 30.07.2008)
- Kleining, Gerhard (1995) Entdeckende Sozialforschung, Bd. I: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik, Weinheim.
- (1995a) Methodologie und Geschichte qualitativer Sozialforschung, in Flick (u. a. Hg. 1995), 11–22.
- Klessmann, Michael (1992) Ärger und Aggression in der Kirche, Göttingen.
- Klosinski, Gunther (2005) Wann ist religiöse Erziehung gelungen?, Anmerkungen des Kinder- und Jugendpsychiaters Gunther Klosinski, in *Wege zum Menschen* 57, 3/2005, 179–190.
- Könemann, Judith (2002) „Ich wünschte, ich wäre gläubig, glaub’ ich“. Zugänge zu Religion und Religiosität in der Lebensführung der späten Moderne, Opladen.
- Kraft, Friedhelm (2004) „Wenn Dein Kind dich morgen fragt ...“ – Der Kirchentag lädt ein zum „Theologisieren“ (nicht nur) mit Kindern, in *Loccumer Pelikan* 4/2004, 171–174.
- Krampen, Günther (2002) Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung, in Oerter/Montada (Hg. 2002), 675–710.
- Kroeger, Matthias (2004) Im religiösen Umbruch der Welt. Der fällige Ruck in den Köpfen der Kirche, Stuttgart.
- Krüger, Heinz-Hermann (1994) Ex-DDR – neue Bundesländer – Ostdeutschland: Veränderte Lebensläufe und Lebenswelten von Kindern, in *Kinder in Ostdeutschland. Kirche ist gefragt* (hg. von der EKD, Studien- und Begegnungsstätte Berlin und Comenius-Institut – Arbeitsstelle Berlin), 19–32.
- /Grunert, Cathleen (1997) Zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland, in *Christenlehre/Religionsunterricht – Praxis* (CRP; heute *Praxis Gemeindepädagogik*, PGP) 2/1997, 4–8. (auch unter www.christenlehre.de, 30.07.2008)
- /Grunert, Cathleen (Hg. 2002) *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Opladen.
- /Grunert, Cathleen (2002) Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung, in dies. (Hg. 2002), 11–40.
- Lähnemann, Johannes (2005) Religionsbegegnungen als Perspektive für den Unterricht – Einleitende Thesen, in Haussmann, Werner/Lähnemann, Johannes (Hg.): *Dein Glaube – mein Glaube. Interreligiöses Lernen in Schule und Gemeinde*, Göttingen, 9–24.
- Lamnek, Siegfried (1995) *Qualitative Sozialforschung* Bd. I: Methodologie; Bd. II: Methoden und Techniken, Weinheim.
- Lange, Andreas (1999) Der Diskurs in der neuen Kinderforschung. Argumentationstypen, Argumentationsfiguren und methodologische Implikationen, in Honig (u. a. Hg. 1999), 51–68.

- Langer, Inghard (2000) *Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung*, Köln 2000.
- Langer, Susanne K. (1984) *Philosophie auf neuem Wege*, Frankfurt/M. (zuerst London 1957).
- Langeveld, Martinus Jan (1964) *Das Kind und der Glaube. Einige Vorfragen zur Religionspädagogik*, Braunschweig.
- Leeuw, Gerardus van der (1933) *Phänomenologie der Religion*, Tübingen.
- Lehre und Bündnisse (hg. von der Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage). (im html-Format unter www.scriptures.lds.org/de/dc, 30.07.2008)
- Leu, Hans Rudolf (1996) *Selbständige Kinder – Ein schwieriges Thema für die Sozialisationsforschung*, in Honig (u. a. Hg. 1996), 174–198.
- Liahona (2007) *Offizielle deutschsprachige Kirchenzeitschrift der Kirche Jesu Christi der Heiligen der Letzten Tage*, Liahona 133, 6/2007. (unter www.kirche-jesu-christi.org, 30.07.2008)
- Liebold, Heide (2005) „In der Hinsicht lassen wir uns eigentlich ziemlich in Ruhe“. Religiöse Erziehung in christlich-konfessionslosen Familien. Ein Beitrag aus Ostdeutschland, in *Wege zum Menschen* 57, 3/2005, 239–253.
- Lorenzer, Alfred (2002) *Die Sprache, der Sinn, das Unbewusste. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften* (hg. von Prokop, Ulrike), Stuttgart.
- Lübbe, Hermann (1990) *Religion nach der Aufklärung*, Graz.
- Luckmann, Thomas (1972) *Religion in der modernen Gesellschaft*, in Wössner, Jakobus (Hg.): *Religion im Umbruch: Soziologische Beiträge zur Situation von Religion und Kirche in der gegenwärtigen Gesellschaft*, Stuttgart, 3–15.
- (1980) *Säkularisierung – ein moderner Mythos*, Paderborn (u. a.).
- (1991) *Die unsichtbare Religion*, Frankfurt/M.
- (1996) *Privatisierung und Individualisierung. Zur Sozialform der Religion in spätindustriellen Gesellschaften* (in Teilen = Luckmann 1991, 167–182), in Gabriel, Karl (Hg.): *Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität*, Gütersloh, 17–28.
- Luhmann, Niklas (1991) *Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme* (zuerst 1970), in ders. (Hg.): *Soziologische Aufklärung, Bd. I: Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*, Opladen.
- (1993) *Die Ausdifferenzierung der Religion*, in ders.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik, Bd. III*, Frankfurt/M., 259–357.
- Lüscher, Kurt/Schultheis, Franz (Hg. 1995) *Generationenbeziehungen in „post-modernen“ Gesellschaften. Analysen zum Verhältnis von Individuum, Familie, Staat und Gesellschaften*, Konstanz.
- (1995) *Generationenbeziehungen – Neue Zugänge finden zu einem alten Thema*, in Lüscher/Schultheis (Hg. 1995), 17–47.
- Luther, Henning (1992) *Religion und Alltag: Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart.

- Luther, Martin (1983) *De servo arbitrio* (zuerst 1525), in Studienausgabe (hg. von Delius, Hans-Ulrich), Bd. III, Berlin, 170–356.
- (1983a) *Der große Katechismus* (zuerst 1529), in *Luther Deutsch* (hg. von Aland, Kurt), Bd. III, Göttingen.
- Maaz, Hans-Joachim (1990) *Der Gefühlsstau. Ein Psychogramm der DDR*, Berlin.
- Mahlburg, Fred (2002) Konfessionslos außerhalb und innerhalb der Kirche. Erfahrungen aus der evangelischen Akademiearbeit, in Doyé/Keßler (Hg. 2002), 243–254.
- /Schwerin, Eckart (2005) Merkmal konfessions“los“, in *Praxis Gemeindepädagogik* 2/2005, 9–12.
- Marx, Karl (1976) *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie* (zuerst 1844), in *Marx-Engels-Werke* (hg. vom Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED), Bd. I, Berlin/Ost.
- Matthes, Joachim (1969) *Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie*, Bd. II, Hamburg.
- (Hg. 2000) *Fremde Heimat Kirche – Erkundungsgänge. Beiträge und Kommentare zur dritten EKD-Untersuchung über Kirchenmitgliedschaft*, Gütersloh.
- Merkens, Hans (2002) *Kindheit und Jugend in Ost- und Westdeutschland*, in Krüger/Grunert (Hg. 2002), 353–370.
- Mette, Norbert (1983) *Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinkindalters*, Düsseldorf.
- (2001a) Art. ‚Identität‘, in *Lexikon der Religionspädagogik* (hg. von Mette, Norbert [u. a.]), Bd. I, Neukirchen-Vluyn, Sp. 847–854.
- (2001b) Art. ‚Sozialisation (religiöse)‘, (zusammen mit Drehsen, Volker), in *Lexikon der Religionspädagogik*, Bd. II, Neukirchen-Vluyn, Sp. 2007–2015.
- (2001c) Art. ‚Familie (Elternhaus)‘, in *Lexikon der Religionspädagogik* (hg. von Mette, Norbert [u. a.]), Bd. I, Neukirchen-Vluyn, Sp. 542–548.
- Meulemann, Heiner (2003) *Erzwungene Säkularisierung in der DDR – Wiederaufleben des Glaubens in Ostdeutschland? Religiöser Glaube in ost- und westdeutschen Alterskohorten zwischen 1991 und 1998*, in Gärtner (u. a. Hg. 2003), 271–287.
- Meyer-Blanck, Michael (1996) *Gotteserfahrungen im Lebenslauf – der gefährdete Glanz*, in *Loccumer Pelikan* 2/1996, 55–58.
- Montada, Leo (2002) *Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets*, in Oerter/Montada (Hg. 2002), 418–442.
- (2008) *Fragen, Konzepte, Perspektiven*, in Oerter/Montada (Hg. 2008), 3–48.
- Moran, Gabriel (2000) *Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums*, in Büttner/Dieterich (Hg. 2000), 159–174.
- Moser, Tilmann (1978) *Gottesvergiftung*, Frankfurt/M.
- Nassehi, Armin (1995) *Religion und Biographie. Zum Bezugsproblem religiöser Kommunikation in der Moderne*, in Wohlrab-Sahr (Hg. 1995), 103–126.

- Nave-Herz, Rosemarie (Hg. 2002) *Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland. Eine zeitgeschichtliche Analyse*, Stuttgart.
- (2002) *Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*, Darmstadt.
- Neubert, Ehrhart (1986) *Religion in Soziologie und Theologie. Ein Vermittlungsversuch für den Gebrauch des Religionsbegriffes in der DDR*, in *Theologische Studienabteilung beim Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR* (Hg.): *Beiträge, A 5 (Gemeinde)*, 2–10. (Die Seitenangaben beziehen sich auf die unteren Seitenzahlen des Schreibmaschinenfaksimiledrucks der UB Tübingen.)
- (1996) „gründlich ausgetrieben“. Studie zum Profil und zur psychosozialen, kulturellen und religiösen Situation von Konfessionslosigkeit in Ostdeutschland und den Voraussetzungen kirchlicher Arbeit (Mission), Berlin.
- (2000) *Kirche und Konfessionslosigkeit*, Kommentar in Pollack/Pickel (Hg. 2000), 377–391.
- Nipkow, Karl-Ernst (2000) *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, Gütersloh.
- (2005) *Theologie des Kindes und Kindertheologie* (Manuskript, Vortrag anlässlich der Emeritierung von Frau Prof. Anna-Katharina Szagun, am 21. 10. 05 in Rostock).
- (2006) *Pluralität von Religionen in Lebenslauf und Lebenswelt. Hermeutisch-didaktische Pluralisierung zwischen Subjektivität und Schriftprinzip* (gekürzte Fassung des 6. Kapitels aus ders.: *Bildung in der pluralen Welt*, Bd. II: *Religionspädagogik im Pluralismus*, Gütersloh 1998), in *Schulfach Religion* 25, 1–2/2006, 9–38.
- Oberthür, Rainer (1990) Die „Erste Naivität“ ist in der „Zweiten“ „aufgehoben“. Überlegungen zum Verhältnis zwischen „Erster“ und „Zweiter Naivität“, in *Katechetische Blätter* 9/1989, 176–179.
- (2003) *Die Seele ist eine Sonne. Was Kinder über Gott und die Welt wissen*, München.
- Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg. 2002) *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*, Weinheim (u. a.).
- /Montada, Leo (Hg. 2008) *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*, Weinheim (u. a.).
- Oevermann, Ulrich (1995) *Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit*, in Wohlrab-Sahr (Hg. 1995), 27–102.
- Oser, Fritz/Gmünder, Paul (1988) *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Gütersloh.
- /Reich, K. Helmut (1990) Nicht zurück zum alten Mann mit Bart, sondern vorwärts zum eigenständigen Kind. Zu Bernhards Groms Replik auf Anton A. Buchers Plädoyer für die „Erste Naivität“, in *Katechetische Blätter* 3/1990, 170–190.

- /Bucher, Anton (2002) Religiosität, Religionen und Glaubens- und Wertegemeinschaften, in Oerter/Montada (Hg. 2002), 940–954.
- /Bucher, Anton (2005) Religiosität und Spiritualität, in Enzyklopädie der Psychologie, Serie V, Bd. VI: Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters (hg. von Filipp, Sigrun-Heide [u.a.]), Göttingen (u.a.), 803–827.
- /Scarlett, W. George/Bucher, Anton (2006) Religious and Spiritual Development throughout Life Span, in Handbook of child psychology, Bd. I: Theoretical Models of Human Development (hg. von Lerner, Richard M.), 942–998.
- PCE (2000) Political Culture in Eastern Europe. Repräsentative Bevölkerungsumfrage in Albanien, Bulgarien, Estland, Ostdeutschland, Polen, Rumänien, Russland, Slowakei, Slowenien, Tschechien, Ungarn, Lehrstuhl für vergleichende Kultursoziologie, Frankfurt/O.
- Petzold, Klaus (1999) „Sie müssen wissen: wir sind atheistisch erzogen!“. Ein Beitrag aus Thüringen, in Bell (u. a. Hg. 1999), 74–81.
- Peuckert, Rüdiger (2004) Familien im sozialen Wandel, Wiesbaden.
- Pirner, Manfred L. (2002) „Religion“ und „Religiosität“. Tendenzen und Probleme in kultur- und religionshermeneutischen Analysen der populären Kultur, in Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 1, 1/2002, 64–69. (unter www.theo-web.de, 12. 10. 2007)
- Pittkowski, Wolfgang (2006) Konfessionslose in Deutschland, in EKD 2006a, 89–110.
- Pollack, Detlef (2000) Der Zusammenhang zwischen kirchlicher und außerkirchlicher Religiosität in Ostdeutschland im Vergleich zu Westdeutschland, in Pollack/Pickel (Hg. 2000), 294–309.
- /Pickel, Gert (Hg. 2000) Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland 1989–1999, Opladen.
- (2003) Säkularisierung – ein moderner Mythos? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland, Tübingen.
- (2003a) Wandel im Stillstand. Eine traditionale Institution wandelt sich und bleibt doch dieselbe, in EKD 2003, 71–75.
- /Pickel, Gert (2003) Räumliche Aspekte als Bestimmungsgründe für religiöse Bindungen in Ostdeutschland im Vergleich zum Westen (Summary), (ohne Ortsangabe). (im doc-Format unter www.kulsoz.euv-ffo.de/Lehrstuhl/Pickel/RELGE_TX.DOC, 15. 10. 2007)
- Reiß, Wolfgang (2000) Zur Produktion und Analyse von Kinderzeichnungen, in Heinzel (Hg. 2000), 231–244.
- Rendtorff, Trutz (1972) Gott, ein Wort unserer Sprache? München.
- (1990/1991) Ethik. Grundelemente, Methodologie und Konkretionen einer ethischen Theologie, Bände I + II, Stuttgart (u. a.).
- Resch, Franz (1999) Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch, Weinheim.

- Richter, Hans-Günther (1997) *Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik*, Berlin.
- Rinn, Maren (2006) *Die religiöse und kirchliche Ansprechbarkeit von Konfessionslosen in Ostdeutschland. Eine Analyse auf Grundlage empirischer Untersuchungen in der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Mecklenburgs und Evangelischen Landeskirche Anhalts*, Hannover. (zitiert nach der Fassung unter www.ekd.de/swi; alternative Druckfassung: dies., Frankfurt/M. 2006)
- Ritter, Werner H./Hanisch, Helmut/Nestler, Erich/Gramzow, Christoph (2006) *Leid und Gott. Aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen*, Göttingen.
- Rizzuto, Ana-Maria (1979) *The Birth of The Living God. A Psychoanalytic Study*, Chicago.
- Roos, Simone A. de (2002) Der Beitrag der Erziehungspersonen zur Gottesvorstellung von Kindergartenkindern, in *Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. I, 42–56.
- Sammet, Kornelia (2006) Religiöse Kommunikation und Kommunikation über Religion. Analysen der Gruppendiskussionen, in *EKD* (2006a), 357–399.
- Sandt, Fred-Ole (1996) *Religiosität von Jugendlichen. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen*, Münster (u. a.).
- Santer, Hellmut (2003) *Persönlichkeit und Gottesbild. Religionspsychologische Impulse für eine Praktische Theologie*, Göttingen.
- Schäfer, Gerd E. (1990) Universen des Bastelns – Gebastelte Universen, in *Dunker, Ludwig/Maurer, Friedemann/Schäfer, Gerd E. (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt*, 135–161.
- (1999) Fallstudien in der frühpädagogischen Bildungsforschung, in *Honig (u. a. Hg. 1999)*, 113–131.
- Scharfenberg, Joachim (1974) Einige Probleme religiöser Sozialisation im Lichte neuerer Entwicklungen der Psychoanalyse, in *Wege zum Menschen* 26, 1974, 343–352.
- (1994) *Einführung in die Pastoralpsychologie*, Göttingen.
- Scheele, Brigitte/Groeben, Norbert (1984) *Die Heidelberger Struktur-Legetechnik (SLT). Eine Dialog-Konsens-Methode zur Erhebung Subjektiver Theorien mittlerer Reichweite*, Weinheim (u. a.).
- Scheliha, Arnulf von (1999) *Der Glaube an die göttliche Vorsehung. Eine religionssoziologische, geschichtsphilosophische und theologiegeschichtliche Untersuchung*, Stuttgart (u. a.).
- Scheller, Gitta (2004) Partner- und Eltern-Kind-Beziehung in der DDR und nach der Wende, in *Aus Politik und Zeitgeschichte* B19, 2004, 33–38.
- Schieder, Rolf (2001) *Wieviel Religion verträgt Deutschland?* Frankfurt/M.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1997) *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern* (vorliegender Text folgt der Erstausgabe von 1799), Stuttgart.

- (1999) Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt, zweite Auflage (zuerst 1830/31; hg. von Redecker, Martin; Nachdruck von 1960), Berlin (u. a.).
- Schloz, Rüdiger (2000) Spuren des Glaubens. Ergebnisse einer Repräsentativ-Umfrage, in Matthes (Hg. 2000), 345–364.
- Schmidt, Bruno (2007) Jugend und Religion. Das Bild der Shell-Studie 2006, in Katechetische Blätter 132, 6/2007, 444–449.
- Schnabel, Ulrich (2005) Warum Menschen glauben. Wissenschaftler versuchen die Kraft der Religion zu erklären – mit Hirnströmen und Gottes-Genen, in DIE ZEIT 20/2005, 43–45. (auch unter www.zeit.de, 15. 10. 2007)
- Schneider, Norbert F. (1994) Familie und private Lebensführung in West- und Ostdeutschland. Eine vergleichende Analyse des Familienlebens 1970–1994, Stuttgart.
- (1996) Familie im Modernisierungsprozess. Soziologische Betrachtungen, Bamberg.
- Schneider, Wolfgang/Büttner, Gerhard (2002) Entwicklung des Gedächtnisses, in Orter/Montada (Hg. 2002), 495–516
- Schreiner, Martin (1998) Gottesbilder im Vorschulalter. Eine empirische Studie mit enzyklopädischen Aspekten für den Elementarbereich, in Ritter, Werner H./Rothgangel, Martin (Hg.): Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte (Festschrift für Wilhelm Sturm), Stuttgart (u. a.), 264–279.
- /Thomas, Rahel (2000) „Man weiß ja auch nicht, wie Gott in Echt aussieht ...“. Werkstattbericht über eine empirische Studie zu Gottesvorstellungen in der Grundschule, in Fischer/Schöll (Hg. 2000), 143–172.
- Schulz, Petra (2006) Religion unterrichten in Mecklenburg-Vorpommern, in Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5, 2/2006, 162–178.
- Schuster, Martin (2000) Psychologie der Kinderzeichnung, Göttingen.
- Schütze, Yvonne (2002) Zur Veränderung im Eltern-Kind-Verhältnis seit der Nachkriegszeit, in Nave-Herz (Hg. 2002), 71–97.
- Schwab, Ulrich (1995) Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozeß der Generationen, Stuttgart.
- (2000) „Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin ein Schmetterling.“ Die Religiosität von Kindern im sozialen Kontext der Familie verstehen, in Fischer/Schöll (Hg. 2000), 143–172.
- Schweitzer, Friedrich (1987) Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter, München.
- (2001) Artikel ‚Kind‘, in Lexikon der Religionspädagogik (hg. von Mette, Norbert [u. a.]), Bd. I, Neukirchen-Vluyn, Sp. 1000–1005.
- (2003) Was ist und wozu Kindertheologie? in Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. II, 9–18.
- Shell (2006, hg. von der Shell Deutschland Holding) Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck, Hamburg.

- Simmel, Georg (1995) Die Religion (zuerst 1906), in Gesamtausgabe, Bd. X (hg. von Behr, Michael [u. a.]), Frankfurt/M., 39–118.
- Sodian, Beate (2002) Entwicklung begrifflichen Wissens, in Oerter/Montada (Hg. 2002), 443–468.
- Sommer, Regina (2000) Quellen religiöser Selbst- und Weltdeutung. Die themenorientierten Erzählinterviews der dritten EKD-Erhebung über Kirchenmitgliedschaft, in Matthes (Hg. 2000), 85–93.
- Speck, Otto (1997) Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt, München.
- Spengler, Friederike Franziska (2006) Kindsein. Ein Modellfall auf interdisziplinärem Parkett, in Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. V, 38–48.
- Spenn, Matthias/Brandt, Rainer/Corsa, Mike (Hg. 2005) Evangelische Kinder- und Jugendarbeit im Perspektivenwechsel. „Aufwachsen in schwieriger Zeit – Kinder in Kirche und Gesellschaft“. Entwicklungen seit der EKD-Synode 1994 in Halle/Saale, Münster.
- /Brandt, Rainer/Corsa, Mike (2005) Kinder neu wahrnehmen in Kirche und Gesellschaft, Einleitung in dies. (Hg. 2005), 5–8.
- Statistikstelle der Hansestadt Rostock. (unter www.rostock.de, 22. 08. 2006)
- Statistisches Amt Mecklenburg-Vorpommern. Datenbanken des Statistischen Informationssystems (SIS-Online). (unter www.statistik-mv.de, 22. 08. 2006)
- Statistisches Bundesamt (2004) Aktualisierte Tabellen zum Datenreport „Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik“ Bonn. (auch unter www.destatis.de, 25. 08. 2006)
- Steinhäuser, Martin (2001) Kirche, Kleinstadt, Lara Croft, in CI Informationen 2/2001, 3f.
- (2002) Traditionsabbruch und vagabundierende Religiosität. Gemeindepädagogische Herausforderungen für die Arbeit mit Kindern und Familien, in Doyé/Keßler (Hg. 2002), 115–143.
- Steininger, Thomas R. (1993) Konfession und Sozialisation. Adventistische Identität zwischen Fundamentalismus und Postmoderne, Göttingen.
- Stoellger, Philipp (2003) Deus non datur? Hypothetischer Atheismus und religiöse Nicht-Indifferenz am Beispiel Hans Blumenbergs, in Gärtner (u. a. Hg. 2003), 130–167.
- Storch, Kersten (2000) Kontingenzbewältigungen – Eine qualitative Untersuchung zum Zusammenhang von Konfessionalität bzw. Konfessionslosigkeit und der Bewältigung des kritischen Lebensereignisses „Wende“, in Pollack/Pickel (Hg. 2000), 259–275.
- (2003) Konfessionalität in Ostdeutschland, in Gärtner (u. a. Hg. 2003), 231–245.
- Szagan, Anna-Katharina (2000) Mission auf Erfolgskurs. Zu Chancen und Stolpersteinen des konfessionellen Religionsunterrichts in Mecklenburg-Vorpommern, in Neue Sammlung 40, 2000, 295–312.

- (2000a) Zugänge zur Gottesfrage. Anspruch – Wirklichkeit – Möglichkeiten, in *Schulfach Religion* 19, 1–2/2000, 103–166.
- (2006) Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen (*Kindererleben/Kindertheologie [KET]* Bd. I), Jena.
- (2007) Rezension zu Flöter 2006, in *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 2/2007, 204–206.
- (2008) [Kapitel 1–3], in Szagun/Fiedler (2008).
- /Fiedler, Michael (2008) Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen (*Kindererleben/Kindertheologie [KET]* Bd. II), Jena.
- Tamminen, Kalevi (1993) *Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend*, Frankfurt/M. (u. a.).
- Tanner, Klaus (2003) Analyse als Resistenzkraft. Einen Kurs steuern im Wandel, in *EKD* (2003), 77–79.
- Thierfelder, Constanze (1998) *Gottesrepräsentanz. Kritische Interpretation des religionspsychologischen Ansatzes von Ana-Maria Rizzuto*, Stuttgart (u. a.).
- Tiefensee, Eberhard (2000) „Religiös unmusikalisch“? – Ostdeutsche Mentalität zwischen Agnostizismus und flottierender Religiosität, in Wanke, Joachim (Hg. 2000): *Wiedervereinigte Seelsorge. Die Herausforderung der katholischen Kirche in Deutschland*, Leipzig, 24–53.
- (2002) Homo areligiosus, in Seidel, Thomas A. (Hg. 2002): *Gottlose Jahre? Rückblicke auf die Kirchen im Sozialismus der DDR*, Leipzig, 197–215.
- Tillich, Paul (1956) *Systematische Theologie*, Bd. I, Stuttgart.
- (1964) *Die Frage nach dem Unbedingten. Schriften zur Religionsphilosophie, Gesammelte Werke* (hg. von Albrecht, Renate), Bd. V, Stuttgart.
- (1966) *Systematische Theologie*, Bd. III (englisch zuerst 1963), Stuttgart.
- (1987) *In der Tiefe ist Wahrheit* (deutsch zuerst 1952). *Religiöse Reden*, 1. Folge, in *Religiöse Reden*, Berlin (u. a.), 1–173.
- Treml, Hubert (1997) *Spiritualität und Rockmusik. Spurensuche nach einer Spiritualität der Subjekte. Anregungen für die Religionspädagogik aus dem Bereich der Rockmusik, Ostfildern*.
- Vaskovics, Laszlo A. (1970) *Familie und religiöse Sozialisation*, Wien.
- /Mühling, Tanja (2003) *Wertschätzung der Aufgaben und Leistungen von Familien und Bewertung familienpolitischer Maßnahmen* (eine Veröffentlichung des Staatsinstituts für Familienforschung an der Universität Bamberg; ifb-Materialien 4-2003) Bamberg. (auch unter www.ifb-bamberg.de, 25.08.2006)
- Wagner, Hermann-Josef (2002) *Entwicklung lebendiger Religiosität, Ostfildern*.
- (2006) *Konstruktionen der Religiosität von Rainer Maria Rilke. Eine kritische Analyse aus entwicklungspsychologischer Perspektive – Ein Integrationsver-*

- such, in Transformationen. Pastoralpsychologische Werkstattberichte 6, 2003, 3–63.
- (2008) Die Rostocker Langzeitstudie und der strukturpsychodynamische Ansatz in der religiösen Entwicklung – ein Gespräch, in Transformationen. Pastoralpsychologische Werkstattberichte 10, 2008, 59–106.
- Wagner, Harald (2000) Religionen und Religiosität – Begriffliche Überlegungen und empirische Untersuchungen zum Wandel der Religiosität in der Oberlausitz und in Nordböhmen, in Pollack/Pickel (Hg. 2000), 348–370.
- (2002) Lebenswelt. Relevanzstrukturen von Kindern, in Christenlehre/Religionsunterricht – Praxis (CRP; heute Praxis Gemeindepädagogik, PGP) 2/2002, 7–13. (auch unter www.christenlehre.de, 30. 07. 2008)
- Wagner-Rau, Ulrike (2006) Kommentar [zu Sammet 2006]. „... dass wir alle irgendwann an diesen Punkt kommen, wo wir das nicht haben, was wir uns so inbrünstig wünschen“. Die Notwendigkeit religiöser Kommunikation in der individualisierten Gesellschaft, in EKD (2006a), 401–404.
- Wermke, Michael (2006) Evangelischer Religionsunterricht in Ostdeutschland. Empirische Befunde zur Teilnahme thüringischer Schülerinnen und Schüler, Jena.
- (2006a) Teilnahmemotive thüringischer Schülerinnen und Schüler am evangelischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5/6 und 9/10. Zusammenfassung einer Fragebogenerhebung an Thüringer Regelschulen und Gymnasien im Schuljahr 2003/04, Jena. (auch unter www.uni-jena.de/RP_Forschung.html, 15. 10. 2007)
- (2007) Kurzkomentar – Vorschläge zur Fortschreibung, in Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Hg.): Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ (= Fischer/Elsenbast, Redaktion 2006), 37–39.
- Wippermann, Carsten (1998) Religion, Identität und Lebensführung. Typische Konfigurationen in der fortgeschrittenen Moderne. Mit einer empirischen Analyse zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Opladen.
- Wohlrab-Sahr, Monika (Hg. 1995) Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche, Frankfurt/M. (u. a.).
- (2000) Kommentar, in Pollack/Pickel (Hg. 2000), 371–376.
- /Krüggeler, Michael (2000) Strukturelle Individualisierung vs. autonome Menschen oder: Wie individualisiert ist Religion? (Replik zu Pollack/Pickel: Individualisierung und religiöser Wandel in der Bundesrepublik Deutschland), in Zeitschrift für Soziologie 29, 3/2000, 240–244.
- (2001) Religionslosigkeit als Thema der Religionssoziologie, in Pastoraltheologie 90, 2001, 152–167.
- (2002a) Konfessionslos gleich religionslos? – Überlegungen zur Lage in Ostdeutschland, in Doyé/Keßler (Hg. 2002), 11–27.
- (2002b) Steigerung der Bewährungsdynamik oder Suspension der Sinnfrage? Religionssoziologische Überlegungen zu „Herrn Lehmann“ und anderen Zeit-

- genossen, in Böhme, Michael (u. a. Hg.): *Entwickeltes Leben. Neue Herausforderungen für die Seelsorge* (Festschrift für Jürgen Ziemer), Leipzig, 177–198.
- (2003) Religiöse Indifferenz und die Entmythologisierung des Lebens. Eine Auseinandersetzung mit Ulrich Oevermanns „Strukturmodell von Religiosität“, in Gärtner (u. a. Hg. 2003), 389–399.
- /Benthaus-Apel, Friederike (2006) *Weltsichten*, in EKD 2006a, 279–329.
- Zeddis, Helmut (2002) Konfessionslosigkeit im Osten Deutschlands, in *Pastoraltheologie* 91, 2002, 150–167.
- Ziebertz, Hans-Georg/Kalbheim, Boris/Riegel, Ulrich (2003) Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung (unter Mitarbeit von Prokopf, Andreas), Gütersloh.
- Zimmermann, Mirjam (2006) Methoden der Kindertheologie. Zur Präzisierung von Forschungsdesigns im kindertheologischen Diskurs, in *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 5, 1/2006, 99–125. (unter www.theo-web.de, 18.05.2010)
- Zinnecker, Jürgen (1996) Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? – Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit, in Honig (u. a. Hg. 1996), 31–54.
- Zwergel, Herbert A. (1976) Religiöse Erziehung und Entwicklung der Persönlichkeit. Psychologischer Leitfaden für Religionslehrer und Praktische Theologen, Einsiedeln.



In dieser Reihe bereits erschienen:



Anna-Katharina Szagun

Dem Sprachlosen Sprache verleihen

Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und
Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessions-
losem Kontext aufwachsen
KET 1

Die Rostocker Langzeitstudie untersucht die Gotteskonzepte von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Dargestellt werden Genese, Ziele und die an einem qualitativ-heuristischen Ansatz orientierte Methodik, die vor allem mit Visualisierungen arbeitet. Acht reich bebilderte Einzelfallstudien spiegeln die Pluralität der Entwicklung von religiösem Denken und Empfinden im Wechselspiel mit lebensweltlichen und biographischen Faktoren wider.

374 S., Beiheft mit farb. Abb., ISBN 978-3-938203-36-1, 1. Aufl. 2006

Anna-Katharina Szagun/Michael Fiedler

Religiöse Heimaten

Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und
Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessions-
losem Kontext aufwachsen
KET 2

Die Rostocker Langzeitstudie untersucht die Gotteskonzepte von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. 55 Kinder wurden 4–8 Jahre begleitet, Eltern in Befragungen einbezogen. Band 2 informiert zu Zielen und Methodik (Visualisierungen) der Studie und legt neun reich bebilderte Einzelfallstudien vor, darunter von drei Geschwisterpaaren. Sie spiegeln die individuelle Verarbeitung je spezifisch prägender ‚religiöser Heimaten‘. Mittels vergleichender Betrachtung der nachgezeichneten Einzelfälle werden überindividuelle Muster herausgearbeitet, die zu didaktischen Neubesinnungen Anlass geben. Die Erfassbarkeit von Religion/Religiosität im konfessionslosen Kontext wird auf dem Hintergrund theoretischer und empirischer Bestimmungsversuche grundlegend diskutiert.

560 S., Beiheft mit farb. Abb., ISBN 978-3-938203-61-3, 1. Aufl. 2009

Astra Dannenfeldt

Gotteskonzepte bei Kindern in schwierigen Lebenslagen

Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und
Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessions-
losem Kontext aufwachsen

KET 3

Die vorliegende Forschungsarbeit – als Dissertation von der Theologischen Fakultät der Universität Rostock angenommen – ist Teilprojekt der Rostocker Langzeitstudie zu Gotteskonzepten von Kindern, die in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen. Anhand eines Samples (29 Proband/innen) von 7–12-jährigen Kindern, die überwiegend (19) infolge zerrütteter Familienverhältnisse in Kinderheimen Lettlands leben, wird Fragen der Funktion und Korrelation von Gotteskonzept und Selbstkonzept bei Kindern mit schwer geschädigten Elternbeziehungen nachgegangen. Die je spezifischen Wechselbeziehungen zwischen dem Umfeld des Kindes, seinem Selbstkonzept und seinem Gotteskonzept werden in zehn ausgewählten Einzelfallstudien nachgezeichnet und anschließend zu aktuell diskutierten psychologischen bzw. religionspädagogischen Theorien in Beziehung gesetzt.

368 S., Beiheft mit farb. Abb., ISBN 978-3-938203-89-7, 1. Aufl. 2009



IKS Garamond
Der Wissenschaftsverlag

Verlag IKS Garamond | Leutragraben 1 | 07743 Jena | Tel. +49 36 41 4608 50
Fax +49 36 41 4608 55 | E-Mail: garamond@iks-jena.de | www.garamond.iks-jena.de

