

Friedrich Schweitzer

Bilder zwischen Angst und Hoffnung

Religiöse Vorstellungen in der Kindheit

Wenn in einem Buch über „Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung“ auch die religiösen Bilder und Vorstellungen der Kinder einbezogen werden, so wirft dies Fragen auf sowohl im Blick auf das Verständnis kindlicher Kultur wie auch im Blick auf Religion. Gehört zur Kultur des Kindes – verstanden als Äußerung des Kindes – auch Religion, oder ist Religion nur als etwas zu verstehen, das dem Kind – wenn überhaupt – von außen, von der Kultur der Erwachsenen her begegnet? Und umgekehrt kann aus religiöser oder theologischer Perspektive gefragt werden, ob Religion hier in Ästhetik aufgelöst und gleichsam in Kultur eingeebnet werden soll. Daß dies nicht beabsichtigt ist, muß aus den Ausführungen im folgenden selbst deutlich werden. Zunächst will ich deshalb nur mit dem Hinweis antworten, daß die religiöse Dimension meines Erachtens einen wichtigen Aspekt der gesamten Entwicklung und Erziehung in der Kindheit darstellt, und daß sie keineswegs, wie es häufig geschieht, auf den Religionsunterricht der Schule oder auf die religiöse Unterweisung im Kindergarten begrenzt werden darf. Es scheint mir daher richtig, wenn wir das Religiöse auch außerhalb dieses Unterrichts wahrnehmen und beispielsweise nach der religiösen Dimension in der kindlichen Ästhetik oder Kultur fragen. Darüber hinaus sind Ästhetik und Religion einander stets nahegestanden, wie schon das geschichtlich gesehen enge Verhältnis zwischen Kunst und Kirche im Christentum oder der vielfach sakrale Zusammenhang künstlerischen Schaffens in anderen Religionen zeigen.

Dennoch fällt es nicht leicht, die religiöse Dimension im ästhetischen Erleben und Gestalten von Kindern zu erfassen. Das gilt nicht erst, wenn wir an das biblische Gebot „Du sollst dir kein Bildnis machen“ denken. Die Schwierigkeiten beginnen vielmehr schon bei der Frage, was denn eigentlich als ein „religiöses Bild“ anzusehen ist. Haben wir dabei nur an die Gottesbilder zu denken, wie sie etwa Psychologen gelegentlich von Kindern haben zeichnen lassen? Oder sollen wir auch solche Bilder einbeziehen, in denen das Kind Himmel und Erde zu einem Weltbild zusammenfügt und damit seine Vorstellung von einem Kosmos zum Ausdruck bringt? Und schließlich: Enthalten nicht fast alle Bilder des Kindes eine religiöse Dimension, gerade weil solche Bilder stets auch die kindliche Sicht von Welt in allen ihren Dimensionen mitenthalten?

Nehmen wir ein Erlebnis, das die österreichische Autorin Marlen Haushofer in ihrem autobiographischen Roman „Himmel, der nirgendwo endet“ berichtet¹:

Als Kind von eineinhalb Jahren wird die kleine Meta von den Großen zur Strafe in ein leeres Regenfaß gesperrt. Nachdem sie eine Weile erst laut und dann leise vor sich hingeweint hat, rutscht sie hinab auf den Boden des Fasses. „Es ist heiß und trocken im Faß. Das Holz ist alt und glänzt silbergrau. Es zieht die kleinen Hände an und läßt sich betasten und streicheln ... Zartes rauhes Streicheln und Wärme, die unter die Haut dringt. Sie fängt an, das Holz abzuschlecken; es schmeckt vertraut und ein wenig bitter ... Das alte Faß ist brav und zum Liebhaben. Aus seinen Rissen ... wachsen kleine Moospflanzen und bilden Polster für eine feuchte gekränkte Wange. Immer tiefer hinab gleitet das Kind. Jetzt liegt es auf dem Rücken. Es gibt so viel zu sehen; die eigenen bräunlichen Knie, darüber das silbrige Holz und das Fleckchen Himmel, eine tiefblaue Gasse, die nirgendwo endet. Meta reißt die Augen ganz weit auf, und die Bläue sickert in sie hinein. Das tut sie so lange, bis sie ganz dick und angeschwollen ist und der Himmel verblaßt. Dieses Spiel ist nicht ganz geheuer. Vielleicht mag der Himmel nicht, daß man ihm seine Farbe wegnimmt. Meta schließt die Augen und schickt die Bläue wieder hinauf. Das ist sehr anstrengend, und sie wird müde und leer davon. Als sie endlich die Augen aufschlägt, leuchtet der Himmel wieder tiefblau. Meta ist ganz und gar getröstet ...“

Ist dieser blaue Himmel, dessen kindliche Wahrnehmung uns hier geschildert wird, nun noch ein physikalisches Phänomen, oder ist es schon ein metaphysischer Himmel, der sich dem Kind schützend und bergend geöffnet hat? Und wird nicht der Himmel, den dieses kleine Mädchen später – vielleicht bloß mit einem blauen Strich – in ihren Bildern zeichnet, immer auch diesen tröstenden Himmel mitbedeuten?

Religiöses Erleben und Gestalten als ein solches *Mit*-Bedeuten und *Mit*-zum-Ausdruck-Bringen, das das Leben des Kindes in seinen verschiedenen Formen des Erlebens und Gestaltens begleitet, hat in der wissenschaftlichen Forschung leider noch wenig Beachtung gefunden. Ein in diesem Sinne *phänomenologischer* Zugang wurde kaum einmal versucht². Für die Untersuchungen zur Religion des Kindes war statt dessen ein weit engeres Religionsverständnis leitend: Die religiöse Dimension wurde anhand bestimmter inhaltlicher Merkmale wie etwa der Gottesvorstellung abgegrenzt und definiert.

Über die religiösen Vorstellungen des Kindes im weiteren Sinne wissen wir deshalb noch immer sehr wenig. Auch ich selbst werde mich im folgenden damit begnügen müssen, den religiösen Vorstellungen im engeren Sinne nachzugehen. Eine phänomenologisch-offenere Betrachtungsweise kann ich nur ansatzweise zum Tragen bringen. Ich lasse mich zunächst leiten von Erinnerungen, die in einer berühmten Autobiographie enthalten sind, gehe dann zweitens etwas genauer ein auf die Entwicklung des Gottesbildes und drittens auf die Ausformung des kindlichen Weltbildes. Schließen werde ich mit einigen Überlegungen zu pädagogischen Konsequenzen.

Damit ist bereits deutlich, daß ich vor allem das Kind und seine Entwicklung in den Vordergrund stellen will. Auf die Bilder und Darstellungen, die etwa

Bilderbibeln oder Religionsbücher dem Kind vermitteln, werde ich dagegen nur am Rande eingehen können. Meine Perspektive ist dabei vor allem die des Pädagogen. Die theologische Frage einer religiösen Erziehung im Horizont des Bilderverbots werde ich erst im letzten Teil aufnehmen.

Religiöse Vorstellungen des Kindes im autobiographischen Rückblick

In seiner autobiographischen Schrift „Aus meiner Kindheit und Jugendzeit“³ beschreibt Albert Schweitzer, der berühmte Urwald doktor, Theologe und Musikwissenschaftler, folgende Szene:

„Meine erste Erinnerung ist der Teufel. Mit drei oder vier Jahren durfte ich schon alle Sonntage mit in die Kirche. Ich freute mich die ganze Woche darauf. Noch fühle ich auf meinen Lippen die Zwirnhandschuhe unserer Magd, die mir die Hand auf den Mund legte, wenn ich gähnte oder zu laut mitsang. Jeden Sonntag nun erlebte ich es, daß aus blitzendem Rahmen oben seitwärts von der Orgel herunter ein zottiges Antlitz sich hin- und herwendend in die Kirche herunterschaute. Es war sichtbar, solange die Orgel spielte und der Gesang dauerte, verschwand, sobald mein Vater am Altar betete, kam wieder, sowie wieder gespielt und gesungen wurde, verschwand wieder, sobald mein Vater predigte, um nachher zu Gesang und Orgelspiel noch einmal zu erscheinen. ‚Dies ist der Teufel, der in die Kirche hereinschaut‘. sagte ich mir. ‚Wenn dein Vater mit dem Worte Gottes anfängt, muß er sich davon machen.‘“

Diese Geschichte erscheint mir aus mehreren Gründen bemerkenswert. Überraschend ist daran schon, daß der Theologe Albert Schweitzer seine Erinnerungen gerade mit dem Teufel beginnen läßt – was sicher des genaueren Nachdenkens wert wäre. Wichtiger für unseren Zusammenhang ist aber, daß gerade ein Bild und ein bildlicher Eindruck die „erste Erinnerung“ darstellen, an die Albert Schweitzer überhaupt zurückdenken kann. Darin darf sicher ein Hinweis auf die enorme Bedeutung gesehen werden, die Bildern und zu Bildern verdichteten Erlebnissen für die religiöse Sozialisation beizumessen ist. Nicht ein Wort und auch keine Geschichte steht hier am Anfang der religiösen Biographie, sondern die Vertreibung der Teufelsfratze durch die Predigt des Vaters.

Diese „erlebte Theologie“, wie Albert Schweitzer es nennt, habe seiner „kindlichen Frömmigkeit“ den „bestimmenden Ton“ angegeben. Erst „viel später“ sei ihm dann klar geworden, „daß das zottige Antlitz, das so merkwürdig kam und verschwand, dem Vater Iltis, dem Organisten, angehörte und in dem Spiegel erschien, der an der Orgel befestigt war, um den Organisten schauen zu lassen, wann mein Vater an den Altar oder auf die Kanzel trat“.

Nicht viel später und also noch immer ganz am Anfang seiner Erinnerungen erzählt Albert Schweitzer noch ein weiteres Mal von einem Bild, das ihm als Kind sehr bedrohlich geworden war⁴:

„Der Schrecken meiner ersten Kindheit“, so heißt es da, „war der Sakristan (der Küster; F.S.) und Totengräber Jägle. Wenn er am Sonntagmorgen nach dem

Zeichenläuten ins Pfarrhaus kam, um die Nummern der zu singenden Lieder und das Taufgeschirr zu holen, griff er an meine Stirn und sagte: „Die Hörner wachsen.“ Die Hörner waren meine Sorge. Ich hatte nämlich ziemlich starke Höcker an der Stirn, die mir arg zu denken gaben, seitdem ich in der Bibel Moses mit Hörnern abgebildet gesehen hatte. Wie der Sakristan von meinen Sorgen erfahren hat, weiß ich nicht. Aber er kannte sie und schürte sie. Wenn er sich am Sonntag vor der Haustüre die Füße abputzte, ehe er schellte, wäre ich am liebsten davon-gelaufen. Aber er hatte mich in der Gewalt, wie die Schlange das Kaninchen. Ich konnte nicht anders, als ihm entgegenzutreten, seine Hand auf der Stirn fühlen und den fatalen Ausspruch entgegennehmen. Nachdem ich die Angst etwa ein Jahr mit mir herumgetragen hatte, brachte ich vor meinem Vater die Rede auf die Hörner des Moses und erfuhr von ihm, daß Moses der einzige Mensch mit Hörnern gewesen sei. Also hatte ich nichts mehr zu fürchten.“

Faszinierend an dieser Geschichte finde ich zunächst die pädagogische Weisheit, die aus der Antwort des Vaters spricht. Dieser Vater weiß offenbar, daß eine Aufhebung des Bildes – eine „Entmythologisierung“ des gehörnten Mose – das Kind kaum hätte erleichtern können. Befreiung bringt statt dessen eine Antwort, die selbst im Bilde bleibt: Nur Mose hatte Hörner. Du also, mein Kind, brauchst keine Angst zu haben!

Weiterhin zeigt uns die Geschichte von den Hörnern des Mose, wie das Kind in den Bildern etwa einer Kinderbibel förmlich *lebt*. Für das Kind entsteht daraus eine lebendige Bilderwelt. Die Bilder werden und sind lebendig und wirken auf das Kind zurück. Diese Bilderwelt ist dann für das Kind durchaus nicht immer harmlos. Die Unterscheidung zwischen Phantasie und Realität liegt für das Kind noch nicht eindeutig fest, und deshalb kann sich das Kind auch seiner Vorstellungen noch weniger leicht erwehren, als wir Erwachsene es jedenfalls für uns in Anspruch nehmen. Daß einem vielleicht doch einmal Hörner wachsen, das ist für das Kind eben nicht so ohne weiteres ausgeschlossen.

Die Entwicklung des Gottesbildes beim Kinde

Von Sigmund Freud stammt der Satz, daß „für jeden der Gott nach dem Vater gebildet“ sei und daß „Gott im Grunde nichts anderes ist als ein erhöhter Vater“⁵. Damit will Freud sagen, daß für die Gottesvorstellung und für das Gottesbild des Kindes der leibliche Vater gleichsam Modell gestanden habe. Das Gottesbild trage stets die bewundernswerten, aber auch die bedrohlichen Züge, die das Kind an seinem Vater wahrgenommen hat.

Für Freud war diese Feststellung der Ausgangspunkt für eine weitreichende Religionskritik. Diese Kritik war gegen den Vatergott als eine krankhafte, weil neurotische Vorstellung gerichtet und gründete im übrigen auf der – in dieser Form überholten – These, der zufolge Gott lediglich eine menschliche Wunschvorstellung oder Projektion sei⁶. Inzwischen wissen wir, daß zwischen dem Elternbild und dem Gottesbild des Kindes fast immer ein enger Zusammenhang besteht. Er ist auch dort zu finden, wo krankhafte Erscheinungen nicht zu

beobachten sind. Dabei spreche ich allerdings bewußt nicht nur vom Vater, sondern von beiden Eltern. Auch der Mutter kommt nämlich eine wesentliche Bedeutung für den Aufbau des Gottesbildes zu. Es scheint sogar so zu sein, daß die Mutter überhaupt das erste Gegenüber ist, an dem das Gottesbild Gestalt gewinnt⁷. Jedenfalls gilt dies in den Fällen, in denen die Mutter die erste Versorgung des Kindes übernimmt und so als hauptsächliche Bezugsperson mit dem Kind lebt. Die berühmten Sätze Pestalozzis: „Ich glaubte an meine Mutter, ihr Herz zeigte mir Gott; Gott ist der Gott meiner Mutter“⁸ enthalten offenbar eine tiefe religionspsychologische Wahrheit.

Dabei spreche ich bewußt von einer *religionspsychologischen* Wahrheit und also nicht davon, daß Gottesvorstellungen überhaupt auf die Mutterbeziehung als ihren „wahren Kern“ zurückgeführt oder reduziert werden könnten. Es kann psychologisch nicht behauptet werden, die Gottesvorstellung gehe in ihren frühkindlichen Wurzeln auf. Umgekehrt wäre es theologisch unangemessen, wollte man den psychologischen Entstehungszusammenhang von Gottesbildern leugnen. Psychologie und Theologie dürfen hier nicht als sich ausschließende, sondern müssen als sich ergänzende, komplementäre Betrachtungsweisen verstanden werden⁹.

Der Ursprung der religiösen Vorstellungen des Kindes ist in einer sehr frühen Zeit zu suchen – nicht erst in der ödipalen Phase des vierten oder fünften Lebensjahres, wo Sigmund Freud diesen Ursprung zu finden glaubte. Die religiösen Vorstellungen entwickeln sich vielmehr in einer ersten Form schon lange, bevor das Kind sprechen kann, ja sogar bevor das Kind zwischen sich selbst und seiner Umwelt zu unterscheiden vermag. Das frühkindliche Erleben einer Einheit oder Verschmelzung mit den Eltern, das manchmal als „ozeanisches Gefühl“ oder „primärer Narzißmus“¹⁰ beschrieben wird, scheint den Anfangspunkt der religiösen Vorstellungen zu bilden. Im weiteren ist es dann die Wahrnehmung der Eltern als scheinbar allmächtigen Quellen von Zuwendung und Versorgung, die als psychologische Wurzel besonders der Gottesbilder anzusehen ist. Diese Wahrnehmung und Erfahrung der Eltern wird im Menschen zu einer bleibenden Sehnsucht nach einem größeren Gegenüber, das Schutz und Geborgenheit vermittelt.

Die Geborgenheit ist freilich nur die eine Seite. Dem Grundvertrauen des Kindes steht, wie etwa der Psychoanalytiker Erikson zu Recht sagt¹¹, stets ein Grundmißtrauen gegenüber, und ebenso besteht auch die frühkindliche Erfahrung in einer Polarität – zwischen Geborgenheit und Verlassenwerden oder eben zwischen Angst und Hoffnung, wie ich es im Titel meines Beitrags formuliert habe.

Nur wenn wir beide Pole dieser Erfahrung miteinbeziehen, werden wir der frühkindlichen Wurzel des Gottesbildes gerecht in ihrer durchaus nicht nur paradiesischen Bedeutung.

In dieser frühen Zeit sind Elternbild und Gottesbild allerdings noch nicht voneinander unterschieden. Beides fällt zusammen. Ein ausdrückliches Gottesbild gibt es noch nicht. Vorhanden sind jedoch Elternbilder mit religiösen Eigenschaften, die später dann auf ein bewußtes Gottesbild übertragen werden,

wenn sich die Einheit kindlichen Erlebens allmählich in unterscheidbare Erfahrungsbereiche ausdifferenziert.

Ab welchem Alter die bewußte Unterscheidung zwischen Gottesbild und Elternbild vom Kind vollzogen wird, ist eine schwierige Frage. Es ist jedoch anzunehmen, daß diese Unterscheidung als Ergebnis eines längeren Prozesses anzusehen ist und daß sie etwa zwischen dem vierten und sechsten Lebensjahr auftritt. Auch dann steht das Gottesbild dem Elternbild noch sehr nahe, aber es ist doch auch eine zunehmende Unabhängigkeit des Gottesbildes gegenüber dem Elternbild zu beobachten.

Zugleich ist dies die Zeit, in der sich beim Kind das Gewissen herauszubilden beginnt. In den ersten Lebensjahren begegnen Gebote und Verbote dem Kind nur von außen her. Erst ab etwa dem fünften Lebensjahr – oder der ödipalen Phase, wie die Psychoanalyse sagt – tritt das Gewissen als eine innere Instanz in Erscheinung. Die Gebote und Verbote der Eltern werden verinnerlicht und werden von nun an als eine „innere Stimme“ erfahren.

Die zeitliche Nähe und der wohl auch innere Zusammenhang zwischen der Unterscheidung von Gottesbild und Elternbild auf der einen und der Entwicklung des Gewissens auf der anderen Seite machen verständlich, warum das Kind in dieser Zeit für die Vorstellung eines Gottes, der alles sieht und der alles bestraft, so empfänglich ist. Die Kindheitsberichte von Tilman Moser¹² und Jutta Richter¹³ sind sprechende Beispiele dafür, wie nachhaltig Kinder durch solche Gottesbilder verfolgt werden können. In ihrem Buch „Himmel, Hölle, Fegefeuer“ schreibt Jutta Richter¹⁴:

„Der liebe Gott sieht alles, sagte Schwester Lioba im Kindergarten. Er sieht alles, er hört alles, er weiß alles.

Der liebe Gott sitzt im Himmel auf einer weißen Wolke. Er hat einen langen Bart. Er hat Augen, die durchdringen die Wände, die können unter Bettedecken sehen, in Nischen, in Keller. Die machen vor nichts halt. Die sehen Tag und Nacht. Die werden nie müde. Das sind keine Augen, das sind Blitze. Die sehen und sehen und sehen.

Der liebe Gott, sagte Schwester Lioba im Kindergarten, kommt zuerst, dann kommt der Papst, dann der Kardinal, dann der Bischof, der Herr Pfarrer als nächster, dann die Schwester Oberin, dann Vater und Mutter, dann kommt ganz lange nichts. Und ganz zum Schluß kommst du, sagte Schwester Lioba im Kindergarten.

Das wußte ich genau: Wer böse ist, tut dem lieben Gott weh.“

Und später heißt es dann:

„Ich erinnere mich, daß es zwei Götter gab: den lieben Gott meiner Mutter und den lieben Gott von Schwester Lioba ... Der liebe Gott Schwester Liobas war stets darauf bedacht, alles zu sehen, alles zu wissen und alles zu bestrafen. Der liebe Gott Schwester Liobas hatte ewiges Leben und war mächtig und böse.

Der liebe Gott meiner Mutter war der Vater des Schutzengels. Der liebe Gott meiner Mutter war ein freundlicher alter Herr, dem die Himmelsschlüssel aus der Hand gefallen waren und jetzt als Blumen am Sielbach wuchsen. Der liebe Gott meiner Mutter war im Sommer ein leidenschaftlicher Gärtner, und ab September arbeitete er aushilfsweise in der himmlischen Bäckerei ... Meine Mutter kannte

alle Sorten der wohlschmeckenden Plätzchen, die dort für Weihnachten gebacken wurden, und konnte sie mir aufzählen. Der liebe Gott meiner Mutter wäre niemals auf den Gedanken gekommen, hinter Kindern herzuspionieren, er machte lieber beide Augen zu und schickte den Schutzengel an die rechte Seite meines Bettes, wo er die ganze Nacht Wache hielt ... Der liebe Gott meiner Mutter hatte nur einen Fehler: Er starb, als ich fünf wurde und Schwester Lioba sagte: Seinen einzigen Sohn opferte Gott für die Sünden der Menschen, auch für deine Sünden, und mich dabei ansah.“

In diesen beiden Göttern, von denen Jutta Richter spricht, können wir unschwer die beiden Entwicklungsstufen wiedererkennen, von denen ich gesprochen habe. Den mütterlich beschützenden Gott hat Jutta Richter offenbar in ihrer frühen Kindheit kennengelernt. Dieses Bild bringt sie bereits in den Kindergarten mit. Es geht der bewußt religiösen Unterweisung voraus. Dem Gott, der alles sieht und alles bestraft, begegnet sie dagegen erst im Kindergarten und damit in der Zeit der Gewissensbildung.

Jutta Richter plädiert an dieser Stelle ihrer autobiographischen Darstellung für das Recht ihres frühen Gottesbildes. Sie beklagt die religiöse Erziehung, die ihr dieses Bild geraubt habe. Ich kann hier nicht abschließend klären, inwiefern diese – gleichsam anti-pädagogische – Sicht berechtigt ist oder nicht. Wichtig jedenfalls schiene mir, dabei zwei Dinge auseinanderzuhalten: Daß die Vermittlung des Bildes von einem strafenden Gott, der das Kind ständig überwacht, abzulehnen ist, steht meines Erachtens fest – und zwar aus pädagogischen und aus theologischen Gründen gleichermaßen. Darin können wir Jutta Richter nur zustimmen. Wenn aber ein Schutzengelgott die einzige Alternative zu dem strafenden Gott darstellen soll, erscheint mir dies fraglich. Auch wo keine religiös gestützte Gehorsamerziehung stattfindet, müssen die frühkindlichen Bilder doch später durch andere Vorstellungen weitergeführt und zum Teil auch abgelöst werden. Diese Notwendigkeit erwächst nicht nur aus einer bestimmten religiösen Erziehung, sondern ist auch in der kindlichen Entwicklung selbst angelegt. Deutlich wird dies besonders bei meinem nächsten Punkt – der Frage der mythologischen Weltbilder.

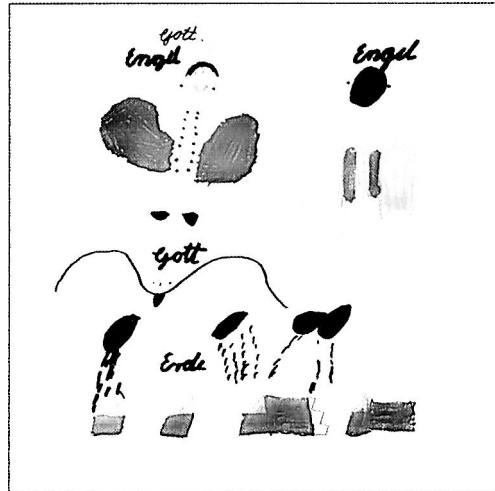
Kindliches Weltbild und Mythologie

Daß die Kindheit die Zeit mythologischer Vorstellungen und Gottesbilder sei, gehört zu den gleichsam selbstverständlichen Annahmen des pädagogischen Alltagsverstands. Schon für Rousseau war jedes Kind, das an Gott glaubt, „notwendigerweise ... ein Anthropomorphist“¹⁵, und Jean Paul, der große Pädagoge der Romantik, hat davon gesprochen, daß „eine ganze religiöse Metaphysik träumend schon im Kind“¹⁶ liege.

Der amerikanische Religionspsychologe und Theologe James Fowler dagegen berichtet¹⁷, daß er zu seiner eigenen Überraschung eine solche Mythologie bei Vorschulkindern nur selten habe finden können. Seines Erachtens gewinnen die anthropomorphen Gottesbilder, bei denen Gott in menschlicher Gestalt und

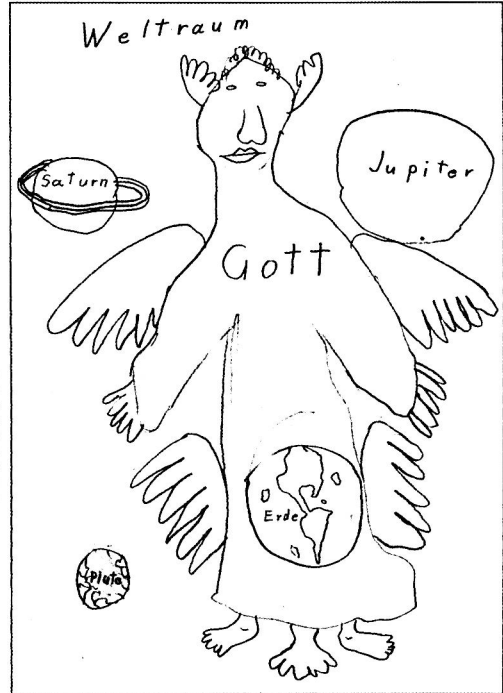
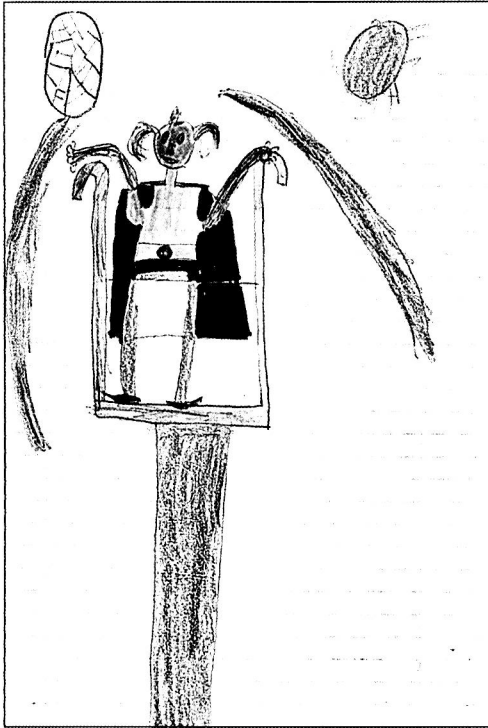
mit einer Wohnung im Himmel vorgestellt wird, erst gegen Ende der Vorschulzeit an Bedeutung. Sie treten dann vor allem im Grundschulalter hervor. Mythologische Weltbilder und anthropomorphe Gottesbilder sind demnach nicht etwa als das Erbe der frühesten Kindheit anzusehen. Sie sind vielmehr zu verstehen als ein erster, aber doch bereits fortgeschrittener Versuch, die im Laufe der Kindheit ausgebildeten und erworbenen Vorstellungen in eine umfassendere Ordnung zu bringen. Himmel und Hölle werden dabei zu konkreten Örtlichkeiten, die das Oben und Unten in einem geschlossenen Kosmos bezeichnen.

Aus der Zeit der Grundschule stammen zumeist auch die Gottesbilder, wie wir sie aus den einschlägigen Sammlungen über das Gottesbild beim Kinde kennen¹⁸. Wenn man Kinder in diesem Alter auffordert, ein Bild von Gott zu malen, dann wird Gott zumeist „im Himmel“ dargestellt. Der Himmel ist dabei der Raum über den Wolken oder zwischen den Wolken und der Sonne, wie beispielsweise die beiden Bilder erkennen lassen, die ich der Sammlung von Boßmann/Sauer¹⁹ entnehme.



Gott scheint in dieser Vorstellung tatsächlich „im Himmel“ zu wohnen – nämlich „oben auf der Welt“, sowie gegebenenfalls der Teufel dann „unten“, „unter der Erde“ lebt.

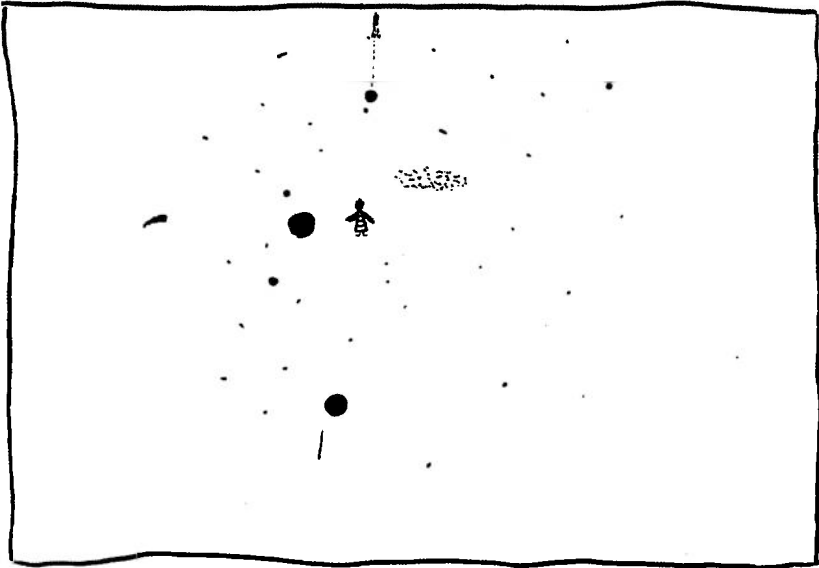
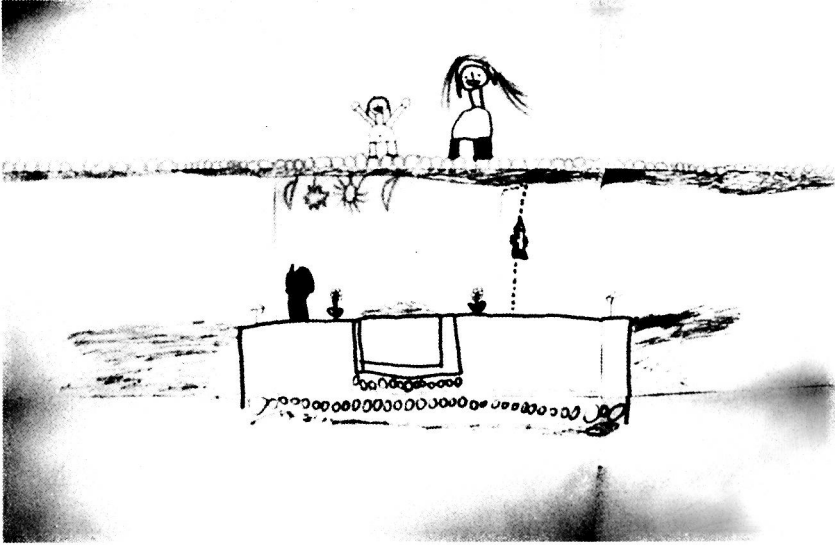
Die Kinderzeichnungen verraten allerdings auch, daß die Himmelsvorstellung manchmal eine Modernisierung erfährt. Auch über den Wolken gibt es Flugzeuge oder sogar Raumschiffe, und die Fantasy-Welt der amerikanischen Super- und Bat-Männer läßt auch das Gottesbild nicht unberührt, wie das nächste Bild (links) zeigt.



Daß Kinder versuchen, Himmels- und Gottesvorstellungen mit der naturwissenschaftlichen Vorstellung eines Planetensystems in Einklang zu bringen, zeigt eindrücklich das Bild oben rechts.

Die Himmelsvorstellung von Kindern scheint dabei auch eine altersbezogene Veränderung zu erfahren, die sich im Rahmen der kognitiven Entwicklung etwa im Sinne von Jean Piaget verstehen läßt. In einer aufschlußreichen Untersuchung zur Himmelsymbolik hat Reto Fetz²⁰ Kinder gefragt, wohin eine Rakete wohl gelangt, wenn sie immer weiter und weiter aufsteigt. Die beiden folgenden Bilder haben Kinder als Antwort auf diese Frage gezeichnet.

Das erste Bild stammt von einem sechsjährigen Mädchen. Auffällig ist der Himmel, der fest aus Steinen zusammengefügt ist. Die Gestirne sind an diesem



Himmel gleichsam festgeschraubt. An diesem Himmel prallt die Rakete ab und fällt zurück auf die Erde. Oben auf dem Himmel wohnen Jesus und Maria. Ganz unten, unter der Erde, befindet sich die Hölle.

Das zweite Bild stammt von einem zwölfjährigen Jungen. Bezeichnend ist hier die Mischung unterschiedlicher Vorstellungen – nämlich aus der Naturwissenschaft einerseits und aus der Religion andererseits. Der Himmel ist jetzt ein Planetensystem oder Weltall geworden. Die Erde steht nicht mehr im Zentrum. Die Rakete scheint irgendwohin und zugleich nirgendwohin zu fliegen – sie verläßt das Bild. Gott dagegen steht zwar noch in der Mitte; er hat aber keinen wirklichen Ort mehr: Wie ein Fremdkörper steht er verloren da, und man kann sich leicht vorstellen, daß Gott aus diesem Weltall bald ganz verschwunden sein wird.

Man kann sich allerdings fragen, ob solche Bilder über die religiösen Vorstellungen des Kindes wirklich Aufschluß geben. Schon die Begrenzung auf die statische Form zweidimensionaler Bilder könnte eine Einengung sein, die es dem Kind nicht mehr erlaubt, etwa ein lebendiges, bewegungs- und beziehungsreiches Gottesbild zum Ausdruck zu bringen. Dazu kommt als weiterer Einwand, daß solche Bilder meist erst auf besondere Aufforderung von Erwachsenen hin gemalt werden und also keine spontane Produktion des Kindes sind. Weniger problematisch erscheint dagegen das von Fetz gewählte Verfahren, Kinder eine Antwort zeichnen zu lassen auf die Frage, wohin denn die Rakete am Ende fliegt. Vielleicht können Kinderzeichnungen überhaupt eher Aufschluß geben über das jeweilige Weltbild, insofern dieses statischer ist als das Gottesbild.

Vier zusammenfassende Thesen

Ehe ich zur Frage der pädagogischen Konsequenzen komme, möchte ich versuchen, meine Ausführungen noch einmal in Form von vier Thesen zusammenzufassen.

Von grundlegender Bedeutung erscheint mir *erstens*, daß sich religiöse Bilder oder Vorstellungen nur bedingt auf bestimmte inhaltliche Motive wie das Gottesbild begrenzen lassen. Zwar wird das ästhetisch-religiöse Gestalten und Erleben von Kindern bei solchen im engeren Sinne religiösen Bildern besonders deutlich faßbar, aber die religiöse Dimension im Sinne letzter Fragen oder letzter Gewißheiten reicht doch weit darüber hinaus. Sie scheint gleichsam in jedem Himmel auf, den das Kind zeichnet oder malt.

Religiöse Bilder sind sodann *zweitens* in vieler Hinsicht innere Bilder. Sie können vom Kind etwa in Zeichnungen nur bedingt zur Anschauung gebracht werden. Der gestalterische Ausdruck bleibt hier hinter dem inneren Erleben fast mit Notwendigkeit zurück. Dies hat Konsequenzen für die Form, in der wir etwas über solche Bilder in Erfahrung bringen können. Die von Kindern gemalten Gottesbilder etwa reichen allein nicht aus. Wichtig werden zum Beispiel autobiographische Rückblicke und Materialien, aber auch strukturierte Befra-

gungen, offene Gespräche und anderes mehr. Erst aus all dem zusammengenommen kann eine näherungsweise zutreffende Darstellung entstehen .

Drittens weisen religiöse Bilder und Vorstellungen eine Entwicklung auf, die in der frühesten Kindheit beginnt und die im weiteren dann mehrere Entwicklungsschritte oder -stufen umfaßt. Entwicklungspsychologisch gesehen liegt eine wichtige Wurzel in der vorsprachlichen Zeit früher und frühester Kindheits-erfahrungen, die der Trennung von Subjekt und Objekt noch vorausgehen. Dabei handelt es sich um Erfahrungen in der Polarität von Grundvertrauen und Grundmißtrauen, von Geborgensein und Verlassenwerden oder von Angst und Hoffnung. Weitere Meilensteine dieser Entwicklung stellen dann die Gewissensbildung sowie das mythologische und anthropomorphe Denken der späten Vorschulzeit und des Grundschulalters dar.

Viertens schließlich verweisen die autobiographischen Erfahrungen und die wissenschaftlichen Untersuchungen insgesamt auf die zentrale Bedeutung, die Bilder für die religiöse Entwicklung und Sozialisation besitzen. Bildhafte Vorstellungen, die das Kind selbst hervorbringt, sowie bildliche Darstellungen, die dem Kind von den Erwachsenen gegeben werden, greifen dabei ineinander. Sie verbinden sich zu einer selbstgestalteten und zugleich übernommenen Bilderwelt, deren lebendige Spuren in den Erinnerungen auch noch der Erwachsenen deutlich sichtbar sind.

Konsequenzen für die Erziehung zwischen Bilderverbot und „Streit mit den Bildern“

Es darf wohl zumindest für die religiöse Erziehung im protestantischen Bereich behauptet werden, daß das Verständnis des biblischen Bilderverbots häufig zu einer Konzentration auf Wort und Erzählung geführt hat. Bilder haben dann bestenfalls illustrative Funktion. Ihre viel weiterreichende Bedeutung für die Kinder dagegen ist nicht immer angemessen beachtet worden. Eine solche Haltung führt freilich nicht dazu, daß Bilder in der Entwicklung und Erziehung keine Rolle mehr spielen. Das wäre schon von den Kindern her kaum denkbar. Sie führt statt dessen dazu, daß Bilder und Vorstellungen ein pädagogisch wenig reflektiertes Eigenleben entfalten und daß das Kind mit diesen Bildern alleingelassen wird. Polemisch zugespitzt könnte man sagen: Das Bilderverbot entspricht dann nicht mehr seiner ursprünglichen Funktion einer Kritik und Ablehnung von Bildern, die den Menschen beherrschen²¹, sondern es droht ungewollt zu einer Legitimation schlechter Bilder zu werden. Unangemessene Bilder gewinnen gerade dann und dort Herrschaft über das Kind, wo eine bewußte Pflege oder Korrektur unterbleibt.

Es scheint mir deshalb ein bedeutsamer Fortschritt, wenn heute ein evangelischer Religionspädagoge wie Peter Biehl eine Symboldidaktik entwickelt²² und wenn er dabei das Bilderverbot als eine Aufforderung zum „Streit“ mit den Bildern verstehen will: „Nicht die Abkehr von den Bildern der Welt ist das Ziel der Auseinandersetzung“, schreibt Biehl, „sondern die Anleitung zum Streit mit

ihnen“²³. Biehl geht zu recht davon aus, daß „Bilder unsere Lerngeschichte ... nachhaltig beeinflussen“, und er gelangt so zu der zentralen Frage, „ob das notwendige Umlernen, die Korrektur beziehungsweise Erweiterung der bisherigen Lerngeschichte“ nicht ebenfalls „nur mit Hilfe neuer Bilder oder Modelle“ gelingen kann.

So gesehen geht es auch bei einer Pädagogik, die das Bilderverbot beachten will, letztlich um die Frage, welche Bilder und Vorstellungen für das Kind angemessen sind und welche nicht. Welche Bilder aber sind dann als angemessen zu bezeichnen? – Pädagogische und theologische Auffassungen kommen hier zunächst darin überein, daß nur solche Bilder oder Vorstellungen als angemessen gelten können, die das Kind nicht unfrei machen, die es in seiner Entwicklung nicht hemmen oder bedrücken. Das Kind soll in seinem Umgang mit Bildern begleitet, unterstützt und vor Sackgassen bewahrt werden.

Diese Antwort auf die Frage nach angemessenen religiösen Bildern bleibt freilich noch sehr formal. Eine Pädagogik, die sich nicht auf eine bestimmte Glaubensrichtung festlegen kann oder will, wird eine weiterreichende Antwort von sich aus auch kaum geben können. An dieser Stelle stoßen wir deshalb auf den Punkt, an dem die allgemeinpädagogische in eine religionspädagogische beziehungsweise theologische Fragestellung übergeht. Mit dem christlichen Gottesverständnis verfügt die Theologie über ein auch inhaltlich bestimmtes Kriterium, das die religiösen Bilder und Gottesvorstellungen auf Jesus als das „Gleichnis Gottes“ bezieht²⁴: auf Gott als Liebe, die sich den Menschen schenkt. Umgekehrt besitzt die Theologie auch ein erhebliches Wissen darüber, welche Bilder den Menschen unfrei machen und ihn der Idolatrie, dem Bilderdienst, versklaven.

Beides, die positive wie die negative Seite religiöser Inhalte in theologischer Sicht, kann hier nicht mehr weiter entfaltet werden. Deutlich sollte jedoch sein, daß keinesfalls von einer Konkurrenz oder einem Widerspruch zwischen den theologischen Auffassungen einerseits und den entwicklungspsychologischen und pädagogischen Sichtweisen andererseits ausgegangen werden muß. Vielmehr könnte gerade hier die Möglichkeit einer fruchtbaren interdisziplinären Zusammenarbeit genutzt werden, bei der die religiöse Entwicklung und Erziehung des Kindes von unterschiedlichen Perspektiven her beleuchtet wird²⁵.

Pädagogisch und theologisch gleichermaßen problematisch ist das Bild eines Gottes, der das Kind ständig überwacht oder bestrafen will. Ob dieses Bild dem Kind allerdings nur von außen und also durch die Erziehung nahegebracht wird oder ob das Kind eine solche Vorstellung auch von sich aus entwickelt, ist dabei jedoch nicht von vornherein ausgemacht. Es gibt deutliche Hinweise darauf, daß bedrohliche Gottesbilder auch dort entstehen können, wo solche Bilder zumindest nicht in einer ausdrücklichen Weise vermittelt werden²⁶. Im übrigen weist schon die frühkindliche Wurzel, die die religiöse Vorstellungswelt mit dem Elternbild verbindet, in die Richtung einer polaren Spannung zwischen der Angst vor dem Alleingelassenwerden und der Hoffnung auf schützende Gebor-

genheit. So gesehen begegnen wir in den religiösen Vorstellungen des Kindes nicht einer paradiesischen Harmonie, sondern begegnen den Grundspannungen des menschlichen Lebens, und zwar ganz unabhängig davon, welchen Erziehungsstil ein Kind erfahren hat. In diesen Grundspannungen aber braucht das Kind unsere Begleitung.

„Bilder zwischen Angst und Hoffnung“ habe ich meinen Beitrag deshalb überschrieben. Daß nicht die Angst den Sieg über die Hoffnung davontrage und daß das Kind den Bildern der Angst nicht erliege – darin muß das Ziel einer Erziehung liegen, die das Kind in seinen religiösen Bildern und Vorstellungen ernst nimmt und die zugleich das Bilderverbot als Anstoß zu einer Begleitung des Kindes zu verstehen weiß.

Anmerkungen

Der vorliegende Beitrag wurde in seinem Duktus in der ursprünglichen Vortragsfassung belassen. Für weitere Literaturhinweise sowie eine ausführlichere Darstellung der entwicklungspsychologischen und religionspädagogischen Hintergründe verweise ich auf mein Buch: *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*. München 1987. Für Hinweise und Fragen, die ich soweit als möglich bei der Überarbeitung aufgenommen habe, danke ich den Augsburger Kollegen Ludwig Duncker, Friedemann Maurer, Gerd Schäfer und Gunther Wenz.

- 1 Marlen Haushofer, *Himmel, der nirgendwo endet*, Frankfurt/M. 1986, S. 7f.
- 2 Insbesondere Martinus J. Langeveld hat sich in der Pädagogik für ein phänomenologisches Vorgehen eingesetzt. Sein religionspädagogisch bedeutsamstes Werk: *Das Kind und der Glaube. Einige Vorfragen zu einer Religions-Pädagogik* (Braunschweig u.a. 1959) wird der von mir geforderten Phänomenologie hinsichtlich der Bilder und Vorstellungen aber ebenfalls noch nicht gerecht.
- 3 Albert Schweitzer, *Aus meiner Kindheit und Jugendzeit*, München 1924, die im folgenden wiedergegebene Geschichte dort S. 2f.
- 4 Ebenda S. 3f.
- 5 Sigmund Freud, *Totem und Tabu (Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker)* (1912/13), in: Ders., *Fragen der Gesellschaft, Ursprünge der Religion*, Freud-Studienausgabe, hrsg. von A. Mitscherlich u.a., Bd.9, Frankfurt/M. 1974, S. 431.
- 6 Zur kritischen Würdigung vgl. Joachim Scharfenberg, *Sigmund Freud und seine Religionskritik als Herausforderung für den christlichen Glauben*, Göttingen 1968.
- 7 Das ist inzwischen mehrfach herausgearbeitet worden. Vgl. insbesondere die religionspsychologischen Arbeiten Erik H. Eriksons (zum Beispiel: *Der junge Mann Luther. Eine psychoanalytische und historische Studie*, Frankfurt/M.1975) sowie Ana-Maria Rizzuto, *The Birth of the Living God, A Psychoanalytic Study*, Chicago/London 1979. Zum Zusammenhang von Gottesbild und Elternbild im allgemeinen vgl. auch die Darstellung von Antoine Vergote, A. Tamayo (Hg.), *The Parental Figures and the Representation of God, A Psychological and Cross-Cultural Study*, The Hague/Paris/New York 1981.
- 8 Johann H. Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten*, in *Briefen von Heinrich Pestalozzi (1801)*, in: SW hrsg. von A. Buchenau u.a. Berlin, Leipzig 1927ff., Bd.13, S. 353.
- 9 Zur wissenschaftstheoretischen Klärung dieser Behauptung vgl. u.a. Heinz Müller-Pozzi, *Psychologie des Glaubens, Versuch einer Verhältnisbestimmung von Theologie und Psychologie*, München, Mainz 1975, der die lange Diskussion zu dieser Frage gut zusammenfaßt.

- 10 Vgl. dazu die religionspsychologischen Weiterführungen der Arbeiten des Narzißmus-Forschers Heinz Kohut, u.a. bei Joachim Scharfenberg Narzißmus, Identität und Religion, in: *Psyche* 27 (1972), S. 949ff. Einige Probleme religiöser Sozialisation im Lichte neuerer Entwicklungen der Psychoanalyse, in: *Wege zum Menschen* 26 (1974), S. 343ff., und Hans-Günter Heimbrock, *Phantasie und christlicher Glaube, Zum Dialog zwischen Theologie und Psychoanalyse*, München, Mainz 1977.
- 11 Erik H. Erikson, *Identität und Lebenszyklus, Drei Aufsätze*, Frankfurt/M. 1974, vgl. dazu Friedrich Schweitzer, *Identität und Erziehung, Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?* Weinheim, Basel 1985, bes. S. 41ff.
- 12 Tilmann Moser, *Gottesvergiftung*, Frankfurt/M. 1976.
- 13 Jutta Richter, *Himmel, Hölle, Fegefeuer, Versuch einer Befreiung*, Reinbek bei Hamburg 1985.
- 14 Ebenda S. 8, 17f.
- 15 Jean-Jacques Rousseau, *Emile oder über die Erziehung*, hrsg. von L. Schmidts, Paderborn u.a. 1981⁵, S. 265.
- 16 Jean Paul, *Levana oder Erziehlehre*, hrsg. von K. E. Fischer, Paderborn 1963, S. 57.
- 17 James W. Fowler, *Stages of Faith, The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco 1981, S. 139.
- 18 Dieter Boßmann, G. Sauer (Hg.), *Wann wird der Teufel in Ketten gelegt? Kinder und Jugendliche stellen Fragen an Gott, Lahr, München 1984*. Vgl. dazu David Heller, *The Children's God*, Chicago, London 1986. Vgl. dazu V. P. Pitts, *Children's Pictures of God*, Schenectady, New York 1979.
- 19 Dieter Boßmann, G. Sauer, a.a.O. Daraus auch noch die nächsten beiden Bilder.
- 20 Reto L. Fetz, *Die Himmelssymbolik in Menschheitsgeschichte und individueller Entwicklung, Ein Beitrag zu einer genetischen Semiologie*, in: *Zur Entstehung von Symbolen, Akten des 2. Symposiums der Gesellschaft für Symbolforschung*, Bern 1984. Hrsg. von A. Zweig, Bern u.a. 1985, S. 111ff., dort auch die beiden folgenden Bilder.
- 21 Siehe etwa G. von Rad, *Theologie des Alten Testaments, Bd.I: Die Theologie der geschichtlichen Überlieferungen Israels*, München 1969⁶, bes. S. 225ff.
- 22 Peter Biehl unter Mitarbeit von U. Hinze und R. Tammeus, *Symbole geben zu lernen, Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen/Vluyn 1989*, auf katholischer Seite vgl. H. Halbfas, *Das dritte Auge, Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1982.
- 23 Biehl, a.a.O., S. 30 i. Orig. gesp., 15.
- 24 So, in Anlehnung an Eberhard Jüngel und Albrecht Grözinger, Biehl, a.a.O., S. 26.
- 25 Vgl. Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion*, München 1987, bes. Kap. 8.
- 26 Vgl. Rizzuto, a.a.O., bes. S. 177ff. Ch. Reents, *Was wird aus dem Kinderglauben? Gottesbilder im Wandel, Anregungen und Materialien für die Sekundarstufe I*, Gütersloh 1987, S. 12.

Literatur

- Biehl, Peter, unter Mitarbeit von U. Hinze und R. Tammeus, *Symbole geben zu lernen, Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg, Neukirchen/Vluyn 1989*.
- Boßmann, Dieter, G. Sauer (Hg.), *Wann wird der Teufel in Ketten gelegt? Kinder und Jugendliche stellen Fragen an Gott, Lahr, München 1984*.
- Erikson, Erik H., *Der junge Mann Luther. Eine psychoanalytische und historische Studie*, Frankfurt/M. 1975.
- Erikson, Erik H., *Identität und Lebenszyklus, Drei Aufsätze*, Frankfurt/M. 1974.
- Fetz, Reto L., *Die Himmelssymbolik in Menschheitsgeschichte und individueller Entwicklung, Ein Beitrag zu einer genetischen Semiologie*, in: *Zur Entstehung von Symbolen, Akten des 2. Symposiums der Gesellschaft für Symbolforschung*, Bern 1984, hrsg. von Arnold Zweig, Bern u. a. 1985.

- Fowler, James W., *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco 1981.
- Freud, Sigmund, *Totem und Tabu (Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker)*, in: Studienausgabe, hrsg. von A. Mitscherlich u.a., Frankfurt/M. 1974, Bd. 9.
- Halbfas, Hubertus, *Das dritte Auge: Religionsdidaktische Anstöße*, Düsseldorf 1982.
- Haushofer, Marlen, *Himmel, der nirgendwo endet*, Frankfurt/M. 1986.
- Heimbrock, Hans-Günter, *Phantasie und christlicher Glaube. Zum Dialog zwischen Theologie und Psychoanalyse*, München, Mainz 1977.
- Heller, David, *The Children's God*, Chicago, London 1986.
- Langeveld, Martinus J., *Das Kind und der Glaube. Einige Vorfagen zu einer Religions-Pädagogik*, Braunschweig u. a. 1959.
- Moser, Tilmann, *Gottesvergiftung*, Frankfurt/M. 1976.
- Müller-Pozzi, Heinz, *Psychologie des Glaubens. Versuch einer Verhältnisbestimmung von Theologie und Psychologie*, München, Mainz 1975.
- Paul, Jean, *Levana oder Erziehlehre*, hrsg. von K. E. Fischer, Paderborn 1963.
- Pestalozzi, Johann H., *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten*, in *Briefen von Heinrich Pestalozzi (1801)*, in: SW, hrsg. von A. Buchenau u. a., Berlin, Leipzig 1927ff., Band 13.
- Pitts, V. P., *Children's Pictures of God*, New York 1979.
- Rad, Gerhard von, *Theologie des Alten Testaments, Band I: Die Theologie der geschichtlichen Überlieferungen Israels*, München 1969, 6. Aufl.
- Reents, Christine, *Was wird aus dem Kinderglauben? Gottesbilder im Wandel, Anregungen und Materialien für die Sekundarstufe I*, Gütersloh 1987.
- Richter, Jutta, *Himmel, Hölle, Fegefeuer. Versuch einer Befreiung*, Hamburg 1985.
- Rizzuto, Ana-Maria, *The Birth of the Living God. A Psychoanalytic Study*, Chicago, London 1979.
- Rousseau, Jean-Jacques, *Emile oder über die Erziehung*, hrsg. von L. Schmidts, Paderborn 1981, 5. Auflage.
- Scharfenberg, Joachim, *Sigmund Freud und seine Religionskritik als Herausforderung für den christlichen Glauben*, Göttingen 1968.
- Scharfenberg, Joachim, *Narzißmus, Identität und Religion*, in: *Psyche* 27/1972.
- Scharfenberg, Joachim, *Einige Probleme religiöser Sozialisation im Lichte neuerer Entwicklungen der Psychoanalyse*, in: *Wege zum Menschen*, 26/1974.
- Schweitzer, Albert, *Aus meiner Kindheit und Jugendzeit*, München 1924.
- Schweitzer, Friedrich, *Identität und Erziehung. Was kann der Identitätsbegriff für die Pädagogik leisten?* Weinheim, Basel 1985.
- Schweitzer, Friedrich, *Lebensgeschichte und Religion*, München 1987.
- Vergote, Antoine und A. Tamayo (Hg.), *The Parental Figures and the Representation of God. A Psychological and Cross-Cultural Study*, The Hague, Paris, New York 1981.