

Anna-Katharina Szagun
„Nur Gott selbst kann wissen,
ob es ihn gibt!“

Langzeitstudie zur frühkindlichen Entwicklung von Gotteskonzepten
in zunehmend säkularen Kontexten

Unter Mitwirkung von
Stefanie Pfister und Andrea Ingeborg Klimt

edition *P*aideia

Gera | Jena 2018

Reihe:

KINDER	ERLEBEN THEOLOGIE
--------	----------------------

 – Band VI

herausgegeben von Anna-Katharina Szagun
und Klaus Kießling

*Gewidmet den Menschen, die mir in den fast 20 Jahren der
Langzeitstudie Rostock mit Rat und Tat hilfreich zur Seite standen*

© Format Verlagsgruppe Gera | Jena
Garamond | Der Wissenschaftsverlag
www.garamond-verlag.de

Satz & Layout: Katja Rub
Gesamtherstellung: Format Verlagsgruppe, Gera | Jena

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.

ISBN 978-3-946964-20-9

Inhalt

Geleitwort	7
Vorwort	11
1 Einleitung	15
1.1 Spezifika der Rostocker Langzeitstudie – Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur vorliegenden Untersuchung	16
1.2 Kleine Kinder – Hoffnungen, hohe Ansprüche, aber viele Fragen sind offen	21
1.3 Kindermund tut Wahrheit kund – Was Kindervoten verraten ..	26
1.4 Empirische Befunde und Desiderata	27
1.4.1 Kritik an entwicklungspsychologischen Stufenmodellen ..	28
1.4.2 Forschungsstand	31
1.4.2 Zusammenfassung und Desiderata	43
1.4.3 Positionierung und Anschluss an kindertheologische Perspektiven	45
2 Methoden und Rahmenbedingungen	49
2.1 Begründung der visualisierenden Methoden	49
2.2 Methoden zur Erkundung des Gottesverständnisses	52
2.2.1 Freie Analogiebildung	52
2.2.2 Vorgegebene Analogien/Metaphern	53
2.2.3 Platzierung im Stockwerkmodell	53
2.2.4 Wenn wir schlafen	55

2.3 Erhebungen zur Gottesbeziehung	55
2.3.1 Gott zu Besuch	55
2.3.2 So weit weg fühlt sich Gott an, wenn	56
2.4 Erhebungen zum Gebetsverständnis	56
2.4.1 Bildgeschichte Meerschweinchen	56
2.4.2 Gebetsfragebogen (Grundschulalter)	58
2.5 Erhebungen zur Verknüpfung von Gott und Lebenswelt	60
2.5.1 Fotoauswahl	60
2.5.2 Lebenslinie und Gotteslinie	60
2.5.3 Familie in Tieren	61
2.5.4 Familienskulptur	61
2.6 Variationen für Kinder mit speziellen Förderbedarfen	62
2.7 Rahmenbedingungen	62
3 Empirische Forschungsergebnisse	65
3.1 Lesehilfen	65
3.2 Übersichtstabelle zu exemplarischen Einzelfällen	66
3.3 Einzelfallstudien	74
Hella (1) deutsch, ev./konfessionslos	74
Natalie (2) deutsch, ev. luth.	96
Fred (6) deutsch, ev. luth.	119
Emma (8) deutsch, ev. luth.	147
Mona (9) deutsch, katholisch/konfessionslos	172
Senta (10) deutsch, ev. luth.	189
Benno (11) deutsch, ev. luth.	224
Festus (12) deutsch, ev. luth.	264
Tom (13) Eltern aus Ghana, Baptist	280

Rolf (14) Eltern aus Russland, russisch-orthodox	297
Dora (15) Eltern aus Russland, katholisch.	309
Fem (16) Eltern aus dem Libanon, Muslim.	323
3.4 Auswertung der Ergebnisse	334
3.4.1 Schemata	334
3.4.2 Bündelung von Ergebnissen mit Belegstellen	341
3.4.2.1 Positive Beziehungserfahrungen als Grundvoraussetzung für einen „Lebensglauben“ .	345
3.4.2.2 Emotionale Tönung als Hauptfilter der Rezeption	349
3.4.2.3 Weihnachten, Tod und Einschlafrituale als Kristallisationskerne religiöser Konzepte.	353
3.4.2.4 Intuition als Quelle frühkindlicher religiöser Konstrukte.	361
3.4.2.5 Transzendenz und Immanenz: Eine Vielfalt von Gottesmetaphern kann die Annahme einer verborgenen Präsenz Gottes in der Welt unterstützen	364
3.4.2.6 Je nach Gemütslage eine andere gefühlte Distanz zu Gott. Als Nothelfer ist Gott gefragt..	367
3.4.2.7 Frühe Überprüfung von Aussagen über Gott (z. B. Allmacht) und eigeninitiatives theologisches Denken	373
3.4.2.8 Im Gotteskonzept spiegelt sich die „Kulturelle Tapete“ der kindlichen Lebenswelt. .	385
3.5 Bündelnde Einsichten zu Einflussfaktoren auf Gottes- konzepte innerhalb religionspädagogischer Handlungsfelder . .	388
4 Dialog Andrea Klimt und Anna-Katharina Szagun	391
5 Theologische Entscheidungen	417
5.1 Menschen sind Suchende.	417
5.2 Gottesbilder wandeln sich – Religionsgeschichtliche Perspektive.	418

5.3 Gott als Geheimnis der Welt	423
5.4 Jesus als Sprachrohr des Göttlichen.	426
5.5 Der Heilige Geist als Geistkraft der Liebe	432
6 Konsequenzen für religionspädagogische Handlungsfelder in Schule und Kirche	435
6.1 Zentrale Faktoren für die Kommunikation des Evangeliums mit Kindern: Was ergibt sich aus den empirischen Ergebnissen?	435
6.2 Ziele, Inhalte und Methoden des Begleiterhandelns – kurzgefasst.	441
6.3 Ausblick.	446
Autorinnen	449
Literaturverzeichnis	451

Geleitwort

Mein erstes Anliegen ist, Dank zu sagen, Dank für die vielfältige Unterstützung, die mir auf dem langen Weg der Fertigstellung dieses Bandes zuteil wurde. Da ist der Personenkreis, mit dem ich intensiv darum gerungen habe, wie die vielfältigen Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Gotteskonzepten modellhaft in Schemata abgebildet werden könnten: Zu nennen sind hier Dr. Michael Fiedler, Prof. Dr. Dr. Klaus Kießling, Prof. Dr. Andrea Klimt und Dr. Dr. Hermann-Josef Wagener. Herzlich zu danken ist PD Dr. Stefanie Pfister dafür, dass sie den Forschungsstand zum Elementarbereich darstellte (Kapitel 1.4). Andrea Klimt danke ich für ihre Bereitschaft, sich auf einen Dialog mit mir einzulassen zu den Forschungsergebnissen, ihrer Methodik wie auch zu den sich aus den Einsichten ergebenden Konsequenzen für Schule, Gemeinde und Hochschulen. Der Dialog profitiert davon, dass Andrea Klimt selbst mittels der Rostocker Methoden seit einem Jahrzehnt Forschung betrieben hat und noch betreibt. So tauschten „Insider“ ihre Erfahrungen mit dem Forschungsdesign aus. Herzlich zu danken ist weiter dem Personenkreis, der mit mir kritisch-konstruktiv die Einzelfälle kommunizierte und dies – Beobachtungszeitraum teils 3–4Jahre – in vielen Fällen wiederholt tat, da sich im Fortgang der Entwicklung immer neue Aspekte zeigten. Zu danken ist hier besonders Friederun Rupp-Holmes, Rainhard Scheuermann, Gritta Ulrich und Hermann-Josef Wagener. Dank gebührt auch der EKD, die das Erscheinen dieses Bandes finanziell unterstützte. Und Frau Katja Rub sei gedankt für die gute Zusammenarbeit bei der Druckvorbereitung. – Langzeituntersuchungen – Beginn 1999 – brauchen einen langen Atem. Damit dieser lange Atem nicht ausgeht, braucht es ein ganzes Netz von Menschen, die unterstützend – mittels fachlicher Impulse zur Fortführung, ermutigender Resonanz zu bereits Vorhandenem oder auch ganz lebenspraktischer Hilfe – zur Seite stehen, Familie, Freund/innen oder auch Kollegen wie Bernhard Grom oder Rainer Lachmann: Danke an alle für die Begleitung! Bei der Entstehung von Band 6 standen mir ermutigend und beratend in besonderer Weise Friederun Rupp-Holmes und Prof. Dr. Hartmut Rupp mit ihrer Fachkompetenz zur Seite: Die vielen sich aus dem

Huckepack-Arrangement von KET 6 mit „Wie kommt Gott in Kinderköpfe?“ ergebenden Entscheidungen im Team kommunizieren zu können, war ein großer Gewinn. Für ihre intensive Begleitung meiner Bemühungen und ihr Vorwort, das aus dieser freundschaftlichen Unterstützung des Entstehungsprozesses von Band 6 erwuchs, möchte ich ihnen von Herzen danken! Dem Himmel gebührt zweifelsohne der allergrößte Dank, nicht nur für dieses Netz hilfreicher Menschen, sondern auch für die geschenkte Gesundheit, diesen Band bündelnder Ergebnisse der Rostocker Langzeitstudie fertig zu stellen.

„Nur Gott selbst kann wissen, ob es ihn gibt“ Dies folgert der vierjährige Jochen daraus, dass „Papa glaubt, aber Mama nicht!“ Jochen steht prototypisch für Kinder, die in den sie umgebenden zunehmend säkularen Kontexten erleben, wie mitten durch die Kernfamilie der Riss geht zwischen Agnostikern und denen, für die der christliche Glaube lebensrelevant ist. Wie kann religiöse Entwicklung unter solchen Kontextbedingungen verlaufen? Die Ergebnisse der Rostocker Langzeitstudien zur Entwicklung von Gotteskonzepten verstehen sich – KET 1–6 – als Antwortversuche auf diese Frage. Und die parallel dazu erschienenen Praxisbände (Szagun 2008, 2011, 2012, 2013 und 2017) verstehen sich als Impulsversuche, auf der Basis neu gewonnener Einsichten die Substanz christlichen Glaubens in neuem Gewand – Kommunikation des Evangeliums – in die Erkundung der religiösen Dimension durch heutige Heranwachsende einzubringen.

Antwortversuche, Impulsversuche, warum so zaghafte Formulierungen? Schon dass jede aktuelle Erkenntnis morgen bereits überholt sein kann, mahnt zur Demut, noch stärker die Erfahrung, dass hinter jeder neuen Erkenntnis ein noch größeres Rätsel steht. Wenn von Weizsäcker konstatierte, die Physik erkläre nicht etwa Geheimnisse der Natur weg, sondern führe sie auf tiefer liegende Geheimnisse zurück, wie viel mehr gilt dies für Versuche, menschliches Denken und Empfinden zu verstehen? Beobachtet man über lange Zeit das fragile Zusammenspiel von Faktoren (Chaos und Selbstorganisation?) in Entwicklungsprozessen und versucht sie zu deuten, wird schnell klar, dass nur annäherndes Verstehen möglich ist. Der Geheimnischarakter jedes einzelnen verbietet darüber hinausgehende Behauptungen. Nicht nur im Verstehen von religiöser Entwicklung, sondern auch im religionspädagogischen Handeln begegnen wir dem Unverfügbaren: Das uns Wesentliche ist nicht machbar. Liegt darin eventuell eine Chance? In einer Gesellschaft, wo viele Menschen spüren, dass die Konsumangebote einer verdinglichten Weltbeziehung (Rosa 2016/2017).

ihre Versprechensqualitäten nicht einlösen können, sondern letztlich leer lassen, könnten die Resonanzbeziehungen in einer gelebten Kommunikation des Evangeliums auch für Agnostiker zu attraktiven Erfahrungen werden. Die Sehnsucht nach gelingendem Leben ist ein Anknüpfungspunkt. Jochens Satz „Nur Gott selbst kann wissen, ob es ihn gibt!“ können wir – auch deshalb – getrost stehen lassen.

*Anna-Katharina Szagun
Im Januar 2018*

Vorwort

Mehrere Jahre haben wir die Entstehung des 6. Bandes der Rostocker Langzeitstudie begleitet. Wir haben Anteil genommen an der Reflexion der Beobachtungen, da und dort durften wir bei Formulierungen oder Fragen des Aufbaus beraten.

Den Fortgang haben wir mit viel persönlicher Sympathie unterstützt. Gerade als religionspädagogische Praktiker haben wir uns für die Veränderungsprozesse im Gotteskonzept von Kindern interessiert, die Anne Szagun über viele über Jahre bis weit in die Grundschulzeit hinein untersucht, dokumentiert und ausgewertet hat. Sichtbar wird, wie sich die Gotteskonzepte von 3 bis 6 jährigen Mädchen und Jungen (und darüber hinaus) entwickeln, verändern, auftauchen, verschwinden und wieder aktiviert werden.

Besonders beeindruckend fanden wir die große Nähe von Anne Szagun zu den Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter. Was als Verlust an Objektivität erscheinen mag, erweist sich in unseren Augen als Ausdruck einer äußerst sensiblen Wahrnehmung von Kindern und ihrer Entwicklung auf dem Hintergrund ihrer lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Das so komplex anmutende Grundschema zu Entwicklung des Gotteskonzeptes von Kindern ist Ausdruck des Bemühens, vereinfachende Betrachtungen zu vermeiden und die Mehrdimensionalität und Veränderbarkeit von Einflussfaktoren religiöser Entwicklung in den Blick zu nehmen und im Blick zu behalten.

So manche Erkenntnisse stellen sich für uns als recht plausibel dar. Dazu gehört z. B. der Vorrang der Visualisierungsfähigkeit vor der Verbalisierungsfähigkeit – eine Einsicht, die das Konzept des Theologisierens erweitert und bereichert. Zu den fast selbstverständlichen, aber dennoch bedeutsamen Erkenntnissen gehört auch die Einsicht in die hohe Bedeutung der Emotionalität. Offenkundig ist eine positive emotionale Qualität religiöser Bildungsarbeit, zu der auch die Ästhetik zu zählen ist, von hoher Bedeutung für ein nachhaltiges religiöses Lernen. Zum Nachdenken führt die erstaunliche Symbolisierungsfähigkeit von Kindern, wie sie sich im Umgang mit den verschiedenen Gegenständen zeigt. Da eröffnen

sich Perspektiven, die aus unserer Warte bislang so nicht erkennbar waren. Die Einsicht in unterschiedene und nebeneinander stehende Teilkonzepte zeigt sich zwischenzeitlich auch in anderen Studien, findet aber hier noch einmal Grundlagen und lässt Einblick nehmen, wie Kinder es nach und nach schaffen, Zusammenhänge zu entwickeln und eigenständig Lücken zu füllen.

Religionspädagogisch bedeutsam dürften vor allem jene Einsichten sein, die aus der forschenden Begegnung mit Kindern aus säkularen Kontexten gewonnen wurden. Hier werden Möglichkeiten entdeckt, die in den kommenden Jahren für eine religiöse Bildung von Kindern im Vorschulalter hilfreich sind. Dabei dürfte es kirchliche Einrichtungen trösten aber vor allem auch herausfordern, dass eine sekundäre religiöse Sozialisation durchaus Chancen hat – wenn sie bestimmte Faktoren wie Anschaulichkeit, Emotionalität und Kontinuität, aber auch eine kindgemäße elementare Theologie beachtet. Der eigene Versuch der Arbeit mit den „Spiritools“ bei pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten zeigte, dass diese symbolreichen Gegenstände ungemein anregend sind und dazu helfen können, über das eigene Gottesbild zu sprechen. Alle waren sich sofort einig, dass man damit Entwicklungsprozesse bei den Kindern wahrnehmen und mit bedachtem Einsatz fördern kann.

Zu dem, was uns als religionspädagogische Akteure beeindruckt – aber auch zu theologischen Debatten geführt hat!, – gehören die vielfältigen Gestaltungen, Andachten, Bibelrunden und Erzählungen zu zentralen biblischen Inhalten, die die Forschungsarbeit von Anne Szagun ergänzen. Hier begnügt sich eine engagierte Forscherin nicht mit der methodischen Analyse der Religion von Kindern, sondern entwickelt parallel dazu auch praktische Formen und Inhalte für ein Lernen, das auf den Aufbau eines positiven Gotteskonzeptes zielt. Das ist mutig, macht es doch auch angreifbar. Selbstverständlich wird es immer „bessere“ Ideen geben! Hoffentlich werden dabei aber immer die Einsichten und Empfehlungen von Anne Szagun berücksichtigt, die in diesem Band der Rostocker Langzeitstudie vorgelegt werden. Anne Szagun zeigt immer wieder auf, wie das, was Kindern üblicherweise an religiösen Vorstellungen mitgegeben wurde, zu Stolpersteinen des Denkens und Empfindens wird – nicht nur bei Kindern aus säkularen, sondern auch aus volksgläubig geprägten Kontexten. Sie sucht deshalb Kindern etwas mitzugeben, was ihre Gottesbeziehung nicht „stört“ und zu einem mitwachsenden Gotteskonzept beiträgt. Anliegen ist es, Gottes verborgene Präsenz zu erahnen, zu erspüren oder als mögliche Deutung ihrer lebensweltlichen Erfahrungen in ihr Denken auf-

zunehmen. Offenkundig spielt dabei eine anzubahnende Metaphernkompetenz eine zentrale Rolle.

Wir erachten die Zusammenarbeit mit Anne Szagun als persönlichen Gewinn und als ungemein anregende Weiterbildung in Theorie und Praxis religiöser Bildung. Wer grundsätzlich darüber nachdenkt, wer an praktischen Anregungen interessiert ist, findet hier wichtige Erkenntnisse und weiterführende Perspektiven.

Prof. Dr. Hartmut Rupp und Friederun Rupp-Holmes
1. Februar 2018

1 Einleitung

Gestützt auf Untersuchungen in kirchlichen Kontexten der 70/80er Jahre behaupteten Stufentheoretiker eine universell geltende unumkehrbare Abfolge von notwendig zu durchschreitenden qualitativ unterschiedlichen Stufen religiösen Denkens. Gekoppelt sei die universell geltende Folge von Stufen wesentlich an die kognitive Reife. Universell geltende Stufen des Denkens, also eine von kulturellem Umfeld und expliziter religiöser Erziehung unabhängige religiöse Entwicklung? Wie vertrug sich diese Behauptung mit der schon in den 90er Jahren unübersehbaren Heterogenität auch westdeutscher Lerngruppen? Und sollten sich bei konfessionslos bzw. dezidiert atheistisch sozialisierten Heranwachsenden der neuen Bundesländer tatsächlich dieselben religiösen Denkmuster wiederfinden wie bei den von den Stufentheoretikern untersuchten Proband/innen?¹

Solche grundlegenden Zweifel an Untersuchungs- und Auswertungsmethoden wie an den Ergebnissen der Stufentheoretiker waren wesentliche Anstöße für die „Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen“. Ab 1999 wurde das Datenmaterial erhoben. Seit 2006 wurde zu Forschungsergebnissen eine eigene Reihe vorgelegt². Die theoretische Basis wie auch die vielfältigen Untersuchungsmethoden werden dort – besonders in Band 1 und 4 – ausführlich thematisiert. Im vorliegenden Band werden die wichtigsten Merkmale dieses Forschungsansatzes in gekürzter Form dargestellt.

Während sich bisherige Publikationen zur Rostocker Langzeitstudie auf die Altersspanne der 6–19jährigen bezogen, wird mit diesem Band eine Forschungslücke geschlossen. Die religiöse Entwicklung der 3–6jährigen

- 1 Seit Beginn der Rostocker Langzeitstudie 1999 wurde der Ansatz Fowlers umfassend von Heinz Streib fortentwickelt zur Religious Styles Perspective (2001). Vgl. u. a. Streibs Veröffentlichungen zur Entwicklung im Jugendalter (2011).
- 2 KET 1 Dem Sprachlosen Sprache verleihen 2006; KET 2 Religiöse Heimaten 2008; KET 3 Gotteskonzepte bei Kindern in schwierigen Lebenslagen 2009; KET 4 Strukturen + Freiräume religiöser Sozialisation; KET 5 Das Gebetsverständnis junger Menschen und die religiöse Entwicklung 2013

steht im Mittelpunkt. Zum einen enthält der Band ausgeführte Einzelfallstudien, zum anderen komprimierte Ergebnisse zu einer Vielzahl weiterer Kinder. (Weitere ausführliche Einzelfallstudien sind auf der Webseite des Verlages zu finden). Die empirischen Ergebnisse werden auf dem Hintergrund von Studien anderer Autoren zum gleichen Forschungsgegenstand ausführlich diskutiert. Die aus den empirisch gewonnenen Ergebnissen gewonnenen Einsichten zur religiösen Entwicklung der 3–6-jährigen Kinder werden bezüglich ihrer Konsequenzen für gemeinde- und religionspädagogische Handlungsfelder thematisiert: Was lässt sich zur Kommunikation des Evangeliums in Familie, Kindergarten, Kindergottesdienst, Grundschule, Andachten und Gottesdiensten aus den gewonnenen Einsichten ableiten? Kapitel 6 thematisiert zentrale Faktoren für die Kommunikation des Evangeliums mit Kindern, skizziert Ziele, Inhalte und Methoden eines Begleiterhandelns, das ein mitwachsendes Gotteskonzept zu fördern versucht und umreißt bündelnd ein mögliches Kerncurriculum für die Kommunikation des Evangeliums in Lehr- und Lernprozessen. Ausführliche Praxisbeispiele mit Bild- und Erzählvorlagen nebst theologischen Einführungen finden sich im 2017 erschienenen Band „Wie kommt Gott in Kinderköpfe?“

1.1 Spezifika der Rostocker Langzeitstudie – Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur vorliegenden Untersuchung

- Das Forschungsdesign der Rostocker Langzeitstudie orientiert sich an der heuristischen Methodologie von Kleinig (1995). Basis der qualitativ-heuristischen Forschung ist das Dialogprinzip, das auf die Beziehung zwischen Forschungsperson und Gegenstand übertragen wird. Das Erkenntnispotential des realen Dialogs, in welchem interaktiv immer neue Seiten entdeckt und aufgeklärt werden, wird über die Anwendung von Regeln in ein wissenschaftliches Entdeckungsverfahren verwandelt. Diese als Ganzheit verstandenen Regeln³ sind grundlegende Handlungs-

3 „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 Gegenstandes/des Objektes. Die Kenntnis vom Gegenstand und seine Bestimmung 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

anleitungen während des gesamten Forschungsprozesses. Entsprechend diesem Ansatz wurde in der Rostocker Langzeitstudie – ebenso wie in der vorliegenden Untersuchung zu 3–6-jährigen Kindern – induktiv vorgegangen, offen gegenüber dem Gegenstand, auf Hypothesen verzichtend, primär mit deskriptivem Interesse, welches die Einordnung des Einzelfalls in einen größeren Zusammenhang zunächst bewusst zurückstellte. Im Verlauf des Forschungsprozesses wurden – um jeweils weitere Seiten des Gegenstandes zu entdecken – immer wieder ergänzende nonverbale und verbale Forschungsinstrumente entwickelt. Das prinzipielle Dialogprinzip des Forschungsansatzes spiegelt sich im vorliegenden Band auch in der gebündelten Form der Auswertung der Ergebnisse (vgl. Kap. 4).

- Etwa 55 Kinder wurden in Rostock über 4–11 Jahre regelmäßig mehrfach pro Jahr befragt, etliche davon von Kl. 1 bis zum Abitur. Etwa je die Hälfte der Proband/innen besuchte eine staatliche bzw. eine private Schule. Konfessionslos waren etwa 60 %. Bei Beginn des Befragungszeitraums waren die Proband/innen 7–10 Jahre alt.

Basis der vorliegenden Untersuchung sind Befragungen von ca. 55 Kindern, die eine von vier verschiedenen Kindergärten in Evangelischer Trägerschaft besuchten. Die Herkunftsfamilien waren überwiegend evangelisch; es sind aber auch katholische, orthodoxe, muslimische und konfessionslose Kinder darunter. Die Kinder waren zu Beginn des Beobachtungszeitraums 3–6 Jahre alt. Während einige Kinder nur ein- bis zweimal befragt werden konnten, wurden andere Kinder über längere Zeiträume – teils weit in der Grundschulzeit hinein – begleitet und bis zu 13 x befragt. Die im Band vorgestellten Ergebnisse basieren fast ausschließlich auf Daten von häufig befragten und länger begleiteten Kindern (vgl. Übersichtstabelle).

- Der Schwerpunkt der Erhebungsinstrumente lag – in den Rostocker Samples der 6–19-jährigen ebenso wie im westdeutschen Sample der 3–9-jährigen – bei Visualisierungen (Materialcollagen, Zeichnungen, Aufstellungen), mit steigender Verbalisierungsfähigkeit der Kinder ergänzt durch Befragungsbögen, standardisierte Tests usw. Die Ergebnisse des vorliegenden Bandes basieren fast ausschließlich auf Visualisierungen der

Perspektiven erkennbar werden. – Regel 4: Die verschiedenen Seiten oder Bilder des Gegenstandes werden auf ihren Zusammenhang untersucht, oder das Verfahren entdeckt das Gemeinsame in den Verschiedenheiten.“ Kleining (1995) S. 228.

Kinder, zu denen Einzelgespräche geführt wurden. Nur bei den bis ins Grundschulalter hinein begleiteten Kindern trat ein Fragebogen dazu.

- Das Gotteskonzept wurde – in Anlehnung an Bernhard Grom⁴ – als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, bei dem die kognitiven Aspekte dem Gottesverständnis, die emotionalen und motivationalen Aspekte der Gottesbeziehung zuzuordnen sind. Die in dynamischer Wechselwirkung stehenden Dimensionen sind nur theoretisch zu trennen.
- Der Zugang zur Gottesfrage erfolgte durchgehend primär über visualisierte Analogien/Metaphern („GOTT ist heute für mich wie ...“ bzw. „Mein Leben und was es hält, nährt und trägt ist wie ...“).
Dieser Zugang wurde in modifizierten Formen auch für die Untersuchung von Kindergartenkindern gewählt, – vgl. Kapitel 2.
- Parallel wurde in Rostock durchgehend die aktuelle Perspektive der Proband/innen auf ihre Lebenswelt ermittelt (Zeichnungen: „Schönes und Schlimmes in meinem Leben“, Collagen u. Ä.)
Nur vereinzelt wurde im Elementarbereich die Lebensweltperspektive über Zeichnungen ermittelt. Die Lebensweltperspektive wurde hier mehrheitlich durch Gespräche zu Aufstellungen von Figuren im Stockwerkmodell, mittels Fotoauswahl oder auch über Familienskulpturen erhoben.
- Die Erhebung erfolgte lerngruppenbezogen: Bei den Rostocker Samples wurde durchgängig der „religiöse Input“ in den Grundschuljahren erfasst (Religionsunterricht).
Bezüglich der vorliegenden Untersuchung wurde der religiöse „Input“ in zwei Kindertagesstätten durch Befragung der Leitungspersonen erhoben. In zwei Tagesstätten gestaltete die Autorin selbst Andachten bzw. „Bibelrunden“, wodurch inhaltlich wie methodisch ein wesentlicher Teil der Anregungsimpulse für religiöses Lernen in ihrer Hand lag. Kinder des Samples, die auch den örtlichen Kindergottesdienst besuchten, erhielten auch dort Anregungsimpulse durch die Autorin. Kenntnis zu den Inhalten des Religionsunterrichts bei den bis in die Grundschulzeit hinein begleiteten Kindern konnte nur indirekt gewonnen werden über Äußerungen der Kinder selbst bzw. ihrer Eltern und Kenntnisnahme von Religionsmappen.

4 Grom (2000) S. 115ff.

- Die Gespräche zum Forschungsgegenstand fanden in Rostock jeweils in geschützten Einzelsituationen außerhalb des Unterrichts statt. Dadurch war es möglich, die Forschung durchgehend mit seelsorgerlicher Begleitung zu verbinden. Zu Beginn geschah die Kommunikation der Visualisierungen der Kinder in Form von semiklinischen Interviews. Sehr bald kristallisierte sich heraus, dass Gespräche umso fruchtbarer verliefen, je stärker sie einer Begegnung von Person zu Person gleichkamen. Der tiefer gehende Austausch benötigte aus seelsorgerlichen Gründen wie auch in Hinblick auf den Erkenntnisgewinn nicht nur Raum für Fragen, Ängste, Sorgen wie auch erfüllende Erfahrungen des Kindes als auch Raum für das Einbringen von inhaltlichen Beiträgen seitens der Forschungsperson. Im Setting des Persönlichen Gesprächs wurde schließlich das für das Forschungsprojekt geeignete Vorgehen gefunden. Dieses Setting hat zum Ziel, „Lebenserfahrungen und innerseelische Vorgänge von Personen für andere Personen aufzubereiten“⁵ und damit wissenschaftlicher Reflexion zugänglich zu machen⁶ Während es im Interview um eine eindeutige Rollenaufteilung geht, bei der jede persönliche Preisgabe der forschenden Person als Beeinflussung des Gegenübers strikt vermieden werden soll, steht im Persönlichen Gespräch im Sinne von Bubers „Ich-Du-Beziehung“ die Begegnung von Person zu Person im Vordergrund. Die rollenkonforme „neutrale“ Haltung im Interview – so Langer – mache das Gegenüber zum Objekt der Forschung und baue eine zwischen-

5 Langer (2000) S. 20.

6 Die an C. Rogers orientierten Grundannahmen für persönliche Gespräche nach Langer: Jede Person trägt in sich ihre eigene Welt an Wahrnehmungen, Bewertungen, Zielen, Freuden, Ängsten, Beziehungen usw., die im Fluss sind. Insofern ist jedes Gespräch neu, auch wenn wir bereits zum gleichen Thema sprachen. Angebracht ist daher eine lernbereite, auf Entwicklung ausgerichtete Grundhaltung, welche Personen in ihrem Suchen und Erfahrungen respektiert. – Die Forschenden verstehen sich nicht als Autorität für die Richtigkeit/Fehlerhaftigkeit der mitgeteilten Inhalte, formulieren vorher auch keine Hypothesen, die verleiten könnten, die Vielfalt der Sicht- und Erlebensweisen in einfache Schemata zu pressen. Alles Mitgeteilte ist nur Baustein, Hinweis, Anregung. – Wichtig ist, ein aufrichtiges Gegenüber zu sein und dem Gegenüber zu zeigen, wie sehr die/der Forschende es zu schätzen weiß, dass es ihr/ihm etwas aus seiner inneren Welt anvertraut. – Zentral ist die verstehende Resonanz, welche durch aufmerksames Einfühlen das vom Gegenüber Gesagte in sich lebendig werden lässt und zum eigenen „Mitschwingen“ Rückmeldung gibt: Diese Art von Verbindung zwischen erzählender und aufnehmender Person sei wichtige Voraussetzung für eine befriedigende Beziehung zwischen den Dialogpartner/innen und die Ergiebigkeit von Gesprächen. Leitend für die forschende Person seien letztlich die von C. Rogers für psychotherapeutische Gespräche herausgearbeiteten Haltungen: Kongruenz = Stimmigkeit von innerem Erleben und geäußerten Signalen; Wertschätzung und Achtung der Person sowie einführendes Verstehen.

menschliche Distanz auf, die einen tiefer gehenden Austausch verhindere. Die Verfälschungsgefahr einer aufrichtigen persönlichen Begegnung mit wechselseitigem Geben und Nehmen sei demgegenüber geringer. Der geeignete Weg, „Menschen in ihrer inneren Welt, in ihren ureigenen Werten, Haltungen, Gefühlen und Gedanken zu verstehen [...] ihren inneren Bezugsrahmen kennen zu lernen“⁷ liege in verstehender Resonanz, im Mitschwingen mit dem Erzählten und Rückmeldung dazu. Die Grundlage zu dieser verstehenden Resonanz liege in der persönlichen Erfahrungsgeschichte einer Person, die man sich bildlich als vielfältig gemusterte Schleppe vorstellen könne. In gelingenden Gesprächen zeigten Personen einander ausgewählte Seiten ihrer „Schleppe“, wobei ein Muster der einen Person die andere dazu einlade, eines ihrer Muster zu zeigen. Dies wiederum unterstütze den Such- und Aktualisierungsprozess der erzählenden Person. „Verstehende Resonanz ist also die hörbar, sichtbar und fühlbar signalisierte Verbindung zwischen der Erfahrungswelt („Schleppe“) einer Person zu der einer anderen.“⁸

Auch in der vorliegenden Untersuchung wurde durchgängig mit der Methode des Persönlichen Gesprächs gearbeitet. Auch hier fanden die Gespräche in Einzelsituationen in einem gesonderten Raum statt.

- Die visuellen und verbalen Daten der Rostocker Langzeitstudie wurden mitgeschnitten, transkribiert und vor ihrer Auswertung in einem psychotherapeutisch gebildeten Expertenteam – zunächst von einer Kunsttherapeutin angeleitet – kommuniziert. Die Ausarbeitung zu Einzelfallstudien erfolgte nach der schrittweise erfolgenden protokollierten intersubjektiven Validierung der Interpretation der Dokumente.

Die Bild- und Textdokumente der vorliegenden Untersuchung wurden ebenfalls mit einem pädagogisch bzw. psychotherapeutisch versierten Personenkreis kommuniziert vor ihrer endgültigen Auswertung.

- Die Rostocker Langzeitstudie erfasste ab 1999 Daten zur religiösen Entwicklung von Heranwachsenden im Schulalter nur in Rostock. Ergänzend wurden ab 2009 Daten von ca. 80 Heranwachsenden (10–14 Jahre alt) in Südniedersachsen erhoben. Dort wurden im Konfirmandenunterricht und Familiengottesdiensten die didaktischen und liturgischen Konsequenzen der gewonnenen Einsichten ausgelotet. Um die

7 Ebd. S. 46f.

8 Ebd. S. 47.

religiöse Entwicklung im frühen Alter zu erfassen, wurden ab 2013 ergänzend Daten zu 3–6jährigen Kindern erhoben, ab 2015 dann in „Bibelrunden“ und „Andachten“ ebenfalls didaktische und liturgische Konsequenzen erprobt mit dem Ziel, Möglichkeiten und Grenzen einer kindgerechten Kommunikation des Evangeliums auszuloten.

Der vorliegende Band KET 6 legt Ergebnisse der Forschung zur religiösen Entwicklung der 3–6jährigen Kinder vor und umreißt auf dieser Basis zugleich Ziele, Inhalte und Methoden zur Begleitung der religiösen Entwicklung von Kindern im Elementarbereich bzw. der Eingangsstufe des Primarbereichs. Ausführliche Praxisimpulse für gottesdienstliche wie unterrichtliche Gestaltungen zu dieser Altersstufe finden sich im parallel erschienenen Band: „Wie kommt Gott in Kinderköpfe?“ Gebündelte Forschungsergebnisse zur Altersstufe der 7–14jährigen sind in Kombination mit umfangreichen Praxisanregungen veröffentlicht im Band „Glaubenswege begleiten. Neue Praxis religiösen Lernens“

KET 6 legt in Form von kommentierten Schemata zugleich bündelnde Einsichten zu beiden Teilprojekten vor, der Rostocker Langzeitstudie, die sich auf ostdeutsche Proband/innen im Alter von 6–19 Jahren bezieht und der damit verbundenen Langzeitstudie, die auf Datenmaterial von westdeutschen Proband/innen im Alter von 3–9 Jahren fußt.

1.2 Kleine Kinder – Hoffnungen, hohe Ansprüche, aber viele Fragen sind offen

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Elementarbereichs als erster Stufe des Bildungssystems – weiter entwickelt aus dem 1970er Konzept des Situationsansatzes⁹ – zielt im Rahmen einer aktiven subjektorientierten Weltaneignung des Kindes auf die Herausbildung von Kompetenzen der realen Lebens- und Erfahrungsbewältigung. Da der Begriff der Resilienz als psychische Widerstandskraft gegenüber den Anforderungen bzw. Herausforderungen des Lebens zunehmende Aufmerksamkeit im Rahmen der Kontingenzbewältigung erfährt,¹⁰ gerät u. a. auch die religiöse Bildung im Elementarbereich verstärkt in den Fokus.¹¹ Mittlerweile haben alle Bundesländer Bildungspläne

9 Zum Konzept des Situationsansatzes im Kindergarten vgl: Rita Haberkorn (2009)

10 Vgl. Möller (2013) S. 20.

11 Bibeldidaktisch wird zunehmend das Potential biblischer Geschichten als Ressource erkannt: so können biblische Geschichten, in denen z. B. die Protagonisten Verantwortung übernehmen, sich durch Eigenaktivität auszeichnen und bestimmte Herausfor-

für den Elementarbereich verabschiedet, in denen die Dimension „Religion, Werte, Sinn“ als eigenständiger Bildungsbereich akzentuiert wird.¹²

Bereits 1999 beschreibt Friedrich Schweitzer als Weiterentwicklung des Situationsansatzes den „praktischen Ansatz der religiösen Elementarpädagogik“¹³, d. h. „Religion im Alltag des Kindergartens“¹⁴ als „Ausdruck von Lebensfragen, des Zweifels, der schwierigen, aber auch der schönen Erfahrungen, die über die Welt des ‚Normalalltags‘ mit seinen Aufgaben hinausweisen.“¹⁵ Schweitzer und Scheilke benennen auch spezifische Dimensionen der religiösen Erziehung. Gemeint sind damit „die in jedem Kindergarten vorhandenen Gestaltungsmöglichkeiten, etwa im Umgang mit Raum und Zeit, bei menschlichen Beziehungen oder beim Erzählen.“¹⁶ Matthias Hugoth (2012) betrachtet religiöse Erziehung und Bildung als eine Dimension, die „Kinder stark für das Leben macht, (vermittelnd), was sie brauchen, um in dieser Gesellschaft bestehen zu können.“¹⁷

Die Religiosität von Kindern im Elementarbereich¹⁸ kann aussagekräftig nur auf qualitativen Wegen, durch Zeichnungen, Gespräche oder Unterrichtssequenzen erschlossen werden.¹⁹ Die vorliegende Studie basiert auf qualitativen Untersuchungen von 3–6-jährigen Kindern aus mehreren Kindertagesstätten in kirchlicher Trägerschaft.

Kitas in kirchlicher Trägerschaft verstehen sich als Institutionen, die Kinder in ihrer Entfaltung fördern und – vom christlichen Glauben her – stark machen für die auf sie zukommenden Entwicklungsaufgaben:

„Wesen des Christentums ist unbedingte Anerkennung jeder Person, das Versprechen gemeinsamen gelingenden Lebens. Die erste und wichtigste Aufgabe ist es also, die Kinder in ihrer Entwicklung zu stärken: Ihnen zu helfen, Vertrauen in die Welt und die Menschen zu fassen und offen ins Leben hineinzugehen.“

derungen aktiv bewältigen (z. B. Mose, Josef, David) auch resilienzfördernd sein. Vgl. Betz/Hilt (2013) S. 618–623.

12 Vgl. ausführlich zu den Rahmenplänen Carola Fleck (2011).

13 Schweitzer/Scheilke (1999) Zum Begriff der Elementarpädagogik historisch und aktuell gut zu lesen: Judith Weber (2014).

14 Schweitzer/Scheilke (1999) S. 9.

15 Ebd., S. 10.

16 Ebd., S. 19.

17 Hugoth (2012) S. 13.

18 Als Elementarbereich in Deutschland gilt der Einbezug der Vorschulerziehung als erste, elementare Bildungsstufe laut dem Strukturplan für das Bildungswesen von 1970/1971 (vom deutschen Bildungsrat und der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung). Vgl. Rainer Möller (2013).

19 Vgl. Schröder (2012) S. 292.

gehen. Das bereitet den Boden für späteren religiösen Glauben, vor allem aber ist es ‚Heil für die Kinder.‘²⁰

„Religionssensible²¹ Erziehung“ habe „grundlegend mit der Vermittlung der Erfahrung unbedingten Erwünscht- und Anerkanntseins zu tun“²². Religionssensible Erziehung gehört deshalb bei Kitas in kirchlicher Trägerschaft zum Selbstverständnis²³. Die Kita soll zu einem Lebensort werden, wo jedes Kind „in seiner Einzigartigkeit als Gottes wertvolles Geschöpf angenommen“ ist, wo „Verzeihen und Vergebung gelebt werden“, wo man lernt, „durch Behutsamkeit und liebevollen Umgang sich selber, andere Menschen und die ganze Schöpfung wertzuschätzen“.²⁴

Eher implizit christlich konnotiert wird die Kita schon lange nicht mehr nur als Betreuungsort²⁵, sondern als Bildungs-Ort, Entwicklungs-Ort, Begegnungs-Ort und Zukunfts-Ort beschrieben. Explizit christlich thematisiert man die Kita als Glaubens-Ort. Dort heißt es „Kinder erfahren die Kindertageseinrichtung als Glaubens-Ort [...] an dem ein fröhlicher, fragender und offener Glaube an Gott gelebt wird, der ihnen helfen kann, Krisen und Übergänge zu bewältigen. Sie lernen gemeinsam mit ihren Familien Rituale, Feste und Formen des christlichen Glaubens kennen. Sie erfahren, dass die Mitarbeitenden für ihre existentiellen Fragen offen sind und ihnen Raum geben. Sie werden vertraut mit biblischen Geschichten, die sie in eine lange Tradition der Auseinandersetzung mit großen Themen des Menschen hineinnehmen“ [...]. Der offene, respektvolle interreligiöse Dialog werde dort als selbstverständlich und bereichernd erlebt. Die Kita sei auch für Kinder und Eltern ein

„Erfahrungs-Ort, der mit der Kirchengemeinde vernetzt ist und Zugang zu ihren besonderen Räumen und Angeboten ermöglicht [...], an dem sie gemeinsam Gottesdienste, Andachten und Feste feiern und unterschiedliche Ausdrucks-

20 Bederna (2009) S. 16.

21 Unter Religionssensibilität wird „die Empfindungsfähigkeit für Religion, die Feinfühligkeit für Religiöses“ verstanden, vgl. Weber (2014) S. 60.

22 Mette (1983) S. 283.

23 Vgl. exemplarisch den Flyer des Trägers Ev. luth. Tageseinrichtungen für Kinder im Ev. luth. Kirchenkreis Göttingen o. J.

24 Eine parallele Entwicklung sieht man in der schulischen Landschaft: Schule stellt mittlerweile nicht mehr nur einen Lernort, sondern ebenso einen Erfahrungs- und Lebensraum dar. Vgl. von Hentig, Hartmut, Die Schule neu denken – Schule als lebens- und Erfahrungsraum, in: http://77www.uni-potsdam.de/fileadmin/prjects/erziehungswissenschaft//documents/studium/Textboerse/pdf-Dateien/hentig_schule.pdf.

25 Zum Begriff der Betreuung: Weber (2014) S. 32f. Erst seit PISA besteht ein vermehrtes Interesse für empirische Bildungsforschung der frühen Kindheitsphase. Vgl. Anke Edelbrock (2014).

formen christlichen Glaubens mitgestalten können [...], an dem Fachkräfte in religionspädagogischen Fragen von den Mitarbeitenden der Kirchengemeinden unterstützt werden. Sie erleben ihre Einrichtung als ‚Schatzkiste‘ der Kirchengemeinde, durch die die Gemeinde ihre vielfältigen Lebenswelten kennenlernt und darauf reagiert.“²⁶

Hohe Ansprüche spiegelt der Flyer: Was davon ist – wenigstens in Ansätzen – schon Realität, was davon könnte – und unter welchen Bedingungen – Realität werden? Welche Stolpersteine müssten ausgeräumt, welche offenen Fragen geklärt werden?

Von zentraler Bedeutung scheinen bezüglich einer Realisierung folgende Fragen:

a) Wie „funktioniert“ religiöses Lernen bei 3–6-Jährigen? Was zeigen uns empirische Befunde dazu? Was folgt aus den Befunden?

b) Wie kann ein Gottesverständnis angebahnt werden, das „mitwächst“ und eine potentielle Gottesbeziehung stützt statt sie zu stören?

c) Wie kann biblisch-christliche Tradition so mit heutigem Denken und Empfinden verknüpft werden, dass sie auch für kirchendistanzierte Begleitpersonen wieder zu lebensrelevanten Herausforderungen wird?

Ausgegangen wird von der Frage: Wie kommt GOTT in Kinderköpfe? Ohne Anstoß von außen, also ganz von innen, sozusagen „naturwüchsig?“ Hieße das dann nicht, dass auch bei Kindern in dezidiert atheistischem oder buddhistischem Kontext Gott im Kopf sein müsste? Falls uns dies unwahrscheinlich vorkommt, halten wir dann die Gottesvorstellungen im Kinderkopf für nur sozialisationsbedingt?²⁷ Oder sind entwicklungspsychologisch zu interpretierende Grundgegebenheiten mitursächlich? Und falls Sozialisation eine zentrale Rolle spielt, welche Einflussfaktoren sind dabei besonders wichtig?²⁸ Und wie kann man sich das Zusammenspiel der verschiedenen Einflussfaktoren der Sozialisation denken?

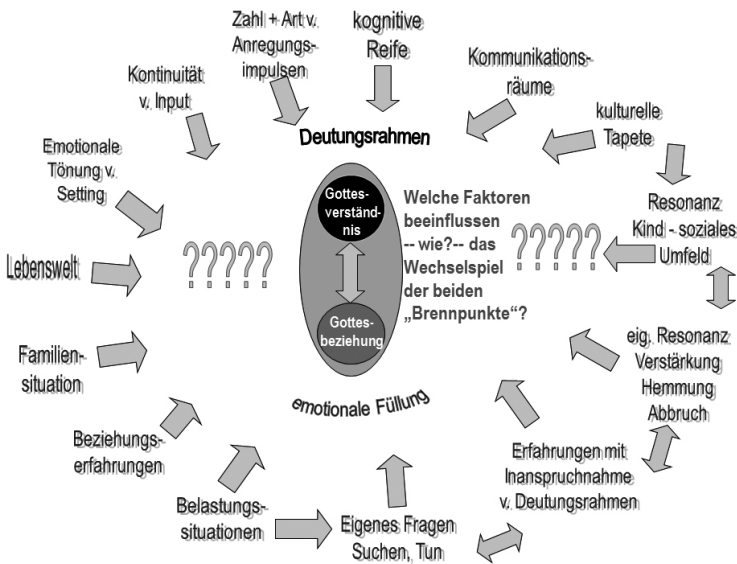
26 Flyer KKITA-Büro Göttingen (Hg.) o. J.

27 Kinderfragen bzw. -voten deuten stark in diese Richtung: Wenn das Stichwort „totes Tier“ fällt, beteuert ein Chor von Kindern, die eigene Katze (Meerschweinchen, Hund, Vogel oder eben Oma und Opa) seien auch im Himmel.

28 Bzgl. des Begriffs Sozialisation folgen wir Bernd Schröder: „Sozialisation‘ bezeichnet einen Prozess und dessen stets vorläufiges, also für weitere Entwicklung offenes Ergebnis. Sie verläuft interaktionistisch zwischen dem Individuum und dessen sozialer beziehungsweise materialer Umwelt, das heißt in wechselseitiger Einflussnahme und Abhängigkeit. Ihr Thema ist sowohl die Genese des individuellen Subjekts, dies allerdings insbesondere im Blick auf seine Beziehungs-, soziale Handlungs- und gesellschaftlich-kulturelle Teilhabefähigkeit, als auch die Entwicklung kollektiver Handlungsmuster und die Integration von Individuen in die Gesellschaft beziehungsweise andere Sozialformen.“ Schröder (2012) S. 327–328 (ohne Hervorhebungen).

Dieser Band versucht auf einige der offenen Fragen Antworten zu geben durch die Interpretation von Bild- und Textdokumenten, die über längere Beobachtungszeiträume zu 3–6jährigen Kindern in spielerisch angelegten Befragungssituationen erhoben wurden.

Ausgegangen wird – entsprechend der Rostocker Langzeitstudie²⁹ – von einem Gotteskonzept, bei dem die kognitive (= Gottesverständnis) und die emotionale bzw. motivationale Dimension (Gottesbeziehung) unterschieden werden. Das Konzept kann modellhaft als Ellipse veranschaulicht werden, in welcher die beiden Brennpunkte in dynamischer Wechselwirkung stehen.



Die Zeichnung veranschaulicht, welche Faktoren, bei der Untersuchung der Kinder im Fokus der Aufmerksamkeit standen, um zu offenen Fragen der Entwicklung des kindlichen Gotteskonzeptes empirisch basierte Antwortversuche vorlegen zu können. Die aufgeführten Faktoren erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zu manchen Faktoren konnte direkt ermittelt werden. Zu anderen Faktoren waren ergänzende Informationen durch Erzieher/innen bzw. Eltern einzuholen.

29 Vgl. Grom bzw. die bereits vorliegenden KET-Bände.

1.3 Kindermund tut Wahrheit kund – Was Kindervoten verraten

Wie kommen Kinder zu ihrem Gotteskonzept? Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang die emotionale bzw. die kognitive Dimension, welchen Einfluss haben entwicklungsbedingte bzw. sozialisationsbedingte Faktoren? Zu diesen Fragestellungen liefern die in Kapitel 2 beschriebenen Methoden Ergebnisse.

Die spontanen Äußerungen von Kleinkindern zu Religion/Glauben können laut Peter Beer „Wegmarker religiöser Erziehung“ sein³⁰. Sozialisationsfaktoren haben dabei hohes Gewicht. Kinder sind in ihrem Drang, die Welt und ihre Zusammenhänge zu verstehen, Frageweltmeister. Warum und wozu sind die Dinge da? Wo kommt alles her? Wo gehen Tote hin, die verstorbene Oma oder auch die Katze? Die mit Kinderfragen konfrontierten Erwachsenen geben in unserem Kulturkreis oft Antworten, in denen HIMMEL oder GOTT irgendwie vorkommen, auch aus dem Bestreben heraus, in Todesfällen zu trösten. Das Kind scheint Vorgaben der ihm bedeutsamen Erwachsenen aufzunehmen und aus aufgeschnappten Versatzstücken sich ein eigenständiges Bild zu basteln. Darauf deuten mindestens die Kinderfragen und -voten hin, mit denen Erzieher/innen konfrontiert werden.³¹

Hier einige von der Autorin notierte Fragen zu GOTT, HIMMEL und TOD: „Wo wohnt GOTT? Schaut er von der Wolke herunter? Kommt man mit dem Flugzeug zu ihm? Wie sieht GOTT aus? Wie kann er überall sein? War GOTT auch mal Kind und hatte Eltern? Warum ist GOTT so alt? Woher kommt GOTT? Wer hat ihn gemacht? Ist meine Oma wirklich im Himmel da oben? Kann sie mich vom Himmel aus sehen? Wie kommen die Toten eigentlich da hin? – Kommen alle Menschen in den Himmel, auch die ungetauften? Kindervoten belegen auch, wie kritisch sich schon 3–6Jährige mit Fragen nach Gottes Allmacht, Liebe und Gerechtigkeit auseinandersetzen: Warum lässt GOTT so viele Menschen ertrinken bei der Arche Noah? Warum ist meine Oma krank? Passt GOTT nicht auf sie auf? Ist GOTT auch bei den Kindern dort, wo Krieg ist? Wo war GOTT, als Friedemanns Papa ertrunken ist? Hat GOTT mich wirklich lieb, auch wenn Mama und Papa auf mich böse sind? Wie beschützt Gott?“

30 Beer entwickelt daher ein Modell im Umgang mit Kinderfragen. Vgl. Peter Beer, Kinderfragen als Wegmarker religiöser Erziehung. Ein Entwurf für religionspädagogisches Arbeiten im Elementarbereich (Benediktbeurer Studien), München 2003.

31 Die Bedeutung von Kinderfragen wurde kinderphilosophisch u. a. bei E. Martens (1994) dann von der Kindertheologie aufgegriffen. Vgl. Friedrich Schweitzer (2003) und Mirjam Zimmermann (2010) S. 112–115.

Viele Kinder erleben heute, dass ihr nächstes Umfeld – religiös gesehen – verschieden denkt und empfindet. Jochen (4.10) Mama glaubt nicht an Gott. Aber Papa tut es und geht zum Gottesdienst mit den älteren Geschwistern, die sich taufen ließen. Jochen (4.10) folgert für sich daraus: „Nur Gott selbst kann wissen, ob es ihn gibt.“

Die Voten deuten auf Kinder als ernstzunehmende theologisch reflektierende Subjekte hin. Um ihnen als Begleitpersonen gerecht zu werden, sollten ihre Prozesse der Aneignung von religiösen Inhalten genauer beleuchtet werden. Das soll in den folgenden Kapiteln erfolgen.

1.4 Empirische Befunde und Desiderata (Autorin von Kapitel 1.4: PD Dr. Stefanie Pfister)

Gotteskonzepte können sich bereits in der frühen Lebensphase herausbilden. Lange Zeit thematisierte man die 3–6-Jährigen jedoch kaum bezüglich ihrer Entwicklung von Gotteskonzepten, da man eher den Schwerpunkt religionspädagogischer Forschung auf ältere Kinder und Jugendliche legte.³² Oft wurde auch ausgeklammert, dass es bereits ausdrucksfähige eigene Gottesvorstellungen in diesem Alter geben könnte.³³ Die breite Rezeption von entwicklungspsychologischen Stufenmodellen unterstützte diese Wahrnehmung zum einen, weil ihr Fokus sich nicht auf den Elementarbereich richtete, zum anderen, weil ihre wenig flexible Einstufung in bestimmte Entwicklungsphasen kaum Raum für individuelle Gotteskonzepte und deren Entwicklung bot.

Mittlerweile wird in der Psychologie nur in wenigen Lehrbüchern auf religiöse Themen und Entwicklungsfaktoren Bezug genommen. Die Theorien von Oser/Gmünder und Fowler kommen dort kaum noch vor.³⁴ Auffällig ist jedoch, dass in der (Evangelischen) Religionspädagogik noch lange kognitionspsychologische bzw. strukturgegenetische Modelle³⁵

32 Vgl. Roos (2008) S. 76.

33 Zum Beispiel nimmt Friedrich Schweitzer zu Elternbild und Gottesbild im Elementarbereich an: „Beides fällt zusammen. Eine ausdrückliche Gottesvorstellung gibt es noch nicht. Vorhanden sind jedoch idealisierte Elternbilder mit Eigenschaften, die dann später auf eine bewusste Gottesvorstellung übertragen werden.“ Friedrich Schweitzer (2013) S. 12. Erst ab dem vierten Lebensjahr könne sich das eigene Gottesbild vom Elternbild lösen Vgl. ebd.

34 Vgl. Schröder (2012) S. 309. Exemplarisch: Flammer (2009), Siegler/DeLoache/Eisenberg (2008).

35 Grundlegend sind die Einsichten von Jean Piaget, weiterentwickelt bei Lawrence Kohlberg (moralisches Urteil 1991), Robert Selman (Vorstellung von Freundschaft und

rezipiert wurden bzw. werden. Doch zunehmend werden auch andere psychologische Theorien zur Entwicklung – z. B. die humanistische Entwicklungspsychologie (Carl Rogers), die ökologische Entwicklungstheorie nach Bronfenbrenner (1980) und die tiefenpsychologische Entwicklungstheorie³⁶ – in Untersuchungen einbezogen. Und mittlerweile ermöglicht die Kritik an entwicklungspsychologischen Stufenmodellen neue Zugangsweisen zur Thematik, da es sowohl um ein kognitives Gottesverständnis als auch um eine emotionale, motivationale Gottesbeziehung geht.

1.4.1 Kritik an entwicklungspsychologischen Stufenmodellen

Dass die kognitionspsychologischen Entwicklungstheorien zunächst breit rezipiert wurden, ist verständlich: Denn ihre grundlegende Einsicht überzeugte, sich mit der Andersartigkeit des Denkens, Fühlens und Handelns von Kindern und Jugendlichen zu beschäftigen und sie als aktive Lernende zu schätzen. Entwicklung galt nunmehr unhinterfragt als komplexes Zusammenspiel von Anlage, Reifung, Erfahrung und Intervention.³⁷ Als hilfreich wertete man, dass es „klar abgegrenzte Gegenstandsbereiche“ sowie eine hohe Aussage- beziehungsweise Erklärungskraft³⁸ zu geben schien, die für eine effiziente Planung von Unterricht genutzt werden konnte. Doch die Grenzen der entwicklungspsychologischen Stufenmodelle liegen auf der Hand und wurden zunehmend erkannt: Die Untersuchungen, auf denen die Theorien basieren, fanden vor Jahrzehnten in christlichen Kontexten statt³⁹. Dazu entstanden sie überwiegend in Laborsituationen⁴⁰.

Beziehungen), Robbie Case (problemlösendes Denken), Fritz Oser und Paul Gmünder (religiöses Urteil), James Fowler (Stufen des Glaubens), Karl Helmut Reich (Genese komplementären Denkens), vgl. ausführlich dazu Schröder (2012) S. 308–319.

36 Vgl. insbesondere die Grundeinsichten von Sigmund Freud sowie die weiterentwickelten tiefenpsychologischen Einsichten von Eric Erikson (1973) und Robert Keagan (1994). Interessant auch die Objektbeziehungstheorie nach Donald W. Winnicott und Anamaria Rizutto, die auf die frühkindlichen Bindungserfahrungen und deren Konsequenzen eingeht. Vgl. Sebastian Murken (1998b) S. 205–236.

37 Vgl. Schröder (2012) S. 325.

38 Ebd. S. 319.

39 Die Stufenmodelle wurden überwiegend Ende der 70er Jahre, Kohlberg in den 50er Jahren entwickelt, erschienen später übersetzt, so Fowler (deutsch 1991), Kohlberg (deutsch 1995), Oser/Gmünder (1986). Die zugrunde liegenden Annahmen der Theorien basieren auf Piagets Erkenntnisse der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.

40 Z. B. haben die Dilemma-Geschichten von Kohlberg keinen Praxisbezug. Vgl. Henning/Murken/Nestler (2003) S. 121–125. Zweifelhaft erscheinen die Methoden bei Fowler. Vgl. Szagun (2006) S. 33. Zu Weiterentwicklungen des Ansatzes von Fowler vgl. Streib, Heinz.

Angesichts der heterogenen Lerngruppen von heute wird gefragt, wie ein im konfessionell geprägten Kontext entstandenes Modell für „Menschen mit explizit atheistischen Selbstverständnis“⁴¹ gelten solle. Ebenso wird bemängelt, dass die Schüler/innen als eigenständige Subjekte auch hinsichtlich ihrer Religion, als Egotaktiker⁴², nicht im Blick seien. Kritisch betrachtet wurde schon früh die – implizit geforderte – Hierarchisierung in den Stufenabfolgen.⁴³ Kann bzw. darf es Ziel religionspädagogischer Arbeit sein, dass die Kinder alle die höchste Stufe erreichen? Heller/Käbisch und Wermke fragen: „Ist nur der ‚wirklich gläubig‘, der entsprechend die höchste Stufe der jeweiligen Stufentheorie erreicht hat? [...] Und inwiefern wird dabei eigentlich noch der theologischen Einsicht Rechnung getragen, dass der Glaube letztlich ein Werk Gottes ist?“⁴⁴ Schon früh wurde von Gilligan auf die fehlende Berücksichtigung von Gender-Differenzen bei Kohlberg hingewiesen. Der Bereich der Emotionen kommt bei sämtlichen Modellen zu kurz oder fehlt ganz.⁴⁵ D. h. auch: Kognitionspsychologische Modelle stellen nur Teilaspekte der religiösen Entwicklung dar. Wer sich nur auf diese Theorien stützt, ist in Gefahr, daraus einseitige fachdidaktische Modelle für die Praxis zu entwickeln⁴⁶. In den Modellen wird kaum die religiöse Sozialisation als maßgeblicher Faktor berücksichtigt. So zeigte zwar Helmut Hanisch (1996) auf, dass es keine bei allen Menschen gleich ablaufende Stufenabfolge gebe,⁴⁷ doch auch er zog keine Konsequenzen daraus, entsprechend weitere soziale, biografische Einflüsse sowie lerngruppenspezifische Kontexte zu berücksichtigen.⁴⁸ Gelungen ist der Einbezug religiöser Sozialisation bei Michael Fiedler, der in seinem Grundmodell die Begriffe „Struktur“ (Fremdstrukturierung) und „Freiheit“ (Eigen- und Selbststrukturierung) favorisiert, um den Aspekt religiöser Sozialisation unabhängig von konfessioneller Bindung mit einzubeziehen. Die empirischen Ergebnisse ordnet er systematisch einer „Religiösen Sozialisation in der Balance von Struktur und Freiheit“ zu.⁴⁹ Eine umfassende Kritik der

41 Kießling (2004) S. 234.

42 Vgl. Christian Grethlein, *Fachdidaktik Religion*, Göttingen 2005, 221.

43 Vgl. Schweitzer (1999), S. 134ff.

44 Heller/Käbisch/Wermke (2012) S. 58–59.

45 Vgl. Schröder (2012) S. 322.

46 Vgl. Pfister/Roser (2015) zur Kritik der Kinder- und Jugendtheologie bzw. der Elementarisierung.

47 Vgl. Hanisch (1996) S. 222–225.

48 Vgl. Szagun (2006) S. 33–39.

49 Vgl. Fiedler (2010).

Stufenmodelle findet sich beim Wuppertaler Entwicklungspsychologen Trautner⁵⁰ (1995).

Insgesamt wird deutlich: Die kognitionspsychologischen Modelle leisten nur einen Teilbeitrag für entwicklungspsychologische Erkenntnisse, keine „umfassende Theorie der Entwicklung des Menschen“⁵¹. „Es gibt in der wissenschaftlichen Psychologie kein System, das die komplexen und variablen Entwicklungsverläufe über die gesamte Lebensspanne hin befriedigend erfassen würde.“⁵² Sie können zwar zur „Genese der Formen des Denkens“ Aussagen treffen, nicht aber zum „Verlauf von themenzentrierten Lernprozessen“⁵³, wie sie z. B. im Aufbau von Gotteskonzepten ablaufen, wo Beziehungserfahrungen, Sozialisation bzw. auch die Vielfalt biographischer Ereignisse usw. eine Rolle spielen.⁵⁴ Wo die Stufenmodelle „zu einem unhinterfragbaren Verständnis- und Handlungsrahmen erhoben“ werden, droht eine „unfruchtbare Schematisierung religionsdidaktischen Handelns“.⁵⁵ Der unreflektierte Umgang mit diesen Modellen verleitet zu schematischem Denken, welches die Wahrnehmung real gegebener Vorstellungen von Kindern und das Eingehen darauf massiv behindert. Insofern die Kritik an Stufentheorien die Rostocker Langzeitstudie wesentlich mit anstieß, kam sie hier gebündelt zur Sprache.

50 Trautner S. 54: „Stufeneinteilungen der Gesamtentwicklung beruhen eher auf einer gedanklichen Konstruktion als auf einer empirisch gewonnenen Induktion. 2. Stufeneinteilungen lassen das Entwicklungsgeschehen innerhalb einer Stufe weit einheitlicher erscheinen als es tatsächlich ist, weil in der Regel nur bestimmte ins Auge fallende Aspekte zur Charakterisierung herausgegriffen werden. 3. Da der Wechsel von einer zur anderen Stufe als auffällige Veränderung konzipiert ist, wird die Diskontinuität der Entwicklung häufig überschätzt. 4. Stufeneinteilungen lassen interindividuelle Unterschiede der Entwicklung unberücksichtigt. Sie verführen dazu, das Augenmerk auf Altersgleichheit zu verlegen, anstatt von der Gleichheit der mitgebrachten Voraussetzungen auszugehen. 5. Ungeklärt bleibt in der Regel, wodurch es zu bestimmten Zeitpunkten zur Ablösung einer Stufe durch eine andere kommt. Es werden eher Zustände beschrieben als Übergangsmechanismen mit Erklärungscharakter dargestellt. 6. Verschiedene Stufentheoretiker kommen zu völlig unterschiedlichen Stufeneinteilungen, was die Zahl der Stufen, die zentralen Inhalte und die einzelnen Altersabschnitte betrifft.“

51 A. a. O. (ohne Hervorhebung).

52 Grom, (2000) S. 42.

53 Schröder (2012) S. 326.

54 Ebd. „Mit der Aufklärung über die Genese von religiösem Urteil und ‚faith‘ ist noch nicht gesagt, wie ein theologisch oder kontextuell adäquates Verständnis christlicher Religion und wie ein individuell-lebensgeschichtliche tragfähiges Vertrauen auf Gott (den die Bibel bezeugt) aufgebaut bzw. ermöglicht werden kann.“

55 Heller/Käbisch/Wermke (2012) S. 58.

1.4.2 Forschungsstand

Auch wenn moniert wird, „dass wir noch wenig empirisch gesichertes Wissen über religiöse Bildungsprozesse im Elementarbereich haben“⁵⁶, „um Theorie und Praxis religiöser Bildung im Elementarbereich mit gesichertem Wissen zu unterfüttern“⁵⁷ und dass „dringend mehr Forschung im Feld religiösen Lernens von Vorschulkindern“ benötigt werde,⁵⁸ sind etliche Veröffentlichungen dazu ab 1998 dazu erschienen. Und in den letzten Jahren wurden einige Untersuchungen – meist durch die Kindertheologie⁵⁹ initiiert – z. B. in den Jahrbüchern für Kindertheologie⁶⁰ veröffentlicht.⁶¹ Viele Untersuchungen beschäftigen sich dabei mit dem Einfluss des Beziehungsgeschehens zwischen Erziehern und Kindern auf die Gottesvorstellung.

Bereits Ana-Maria Rizutto, welche die Objektbeziehungstheorie von Winnicott empirisch zu überprüfen versuchte, kommt zu dem Ergebnis, dass eine „Vielfalt von Elementen des persönlichen Gottesbildes eines Menschen, z. B. auch mütterlicher Einflüsse“, das Gottesbild beeinflussen. Zudem postulierte sie die „These von der lebenslangen Entwicklung und Überarbeitung des Gottesbildes, die bis zum Lebensende nicht zum Abschluss kommt“.⁶²

Zu erwähnen ist Martin Schreiner (1998), der in acht Kindergärten 285 Zeichnungen zu Gottesvorstellungen erstellen ließ. Erzieher/innen notierten Alter, Geschlecht und – soweit bekannt – etwas zur Familiensituation und der familiären religiösen Sozialisation. Außerdem sprachen sie mit einigen Kindern über deren Bilder und hielten dies fest. Nach Schreiner zeigte sich, dass schon Kinder im Elementarbereich facettenreiche Gottesvorstellungen haben. Die Zeichnungen stellten Gott meist anthropomorph dar, auffallend oft in Beziehungen, sei es mit einer Familie, andern Göttern oder biblischen Gestalten. Gott werde freundlich dargestellt, nur zwei Kinder hätten ein strafendes Bild gemalt. Eine altersspezifische Entwicklung habe sich in den Daten nicht gezeigt. Unterschiede bezüglich

56 Möller (2013) S. 40.

57 Ebd. S. 36.

58 Ebd. S. 40.

59 Zum Begriff der Kindertheologie, Kritik, Chancen und Grenzen: vgl. Pfister/Roser (2017) S. 63–72.

60 Vgl. z. B. Eckerle (2008).

61 Hier werden hauptsächlich diejenigen empirischen Untersuchungen genannt, die sich auf den Primar- und Elementarbereich beziehen.

62 Santer (2003) S. 248.

stark bzw. wenig religiös sozialisierten Kindern seien wegen fehlender Informationen dazu nicht herauszuarbeiten gewesen.

Schwab (2000) ermittelte ebenfalls über Zeichnungen (eigenes Haus mit Baum, eigene Familie, eigene Familie als Tiere mit Gott als Tier) die Gottesvorstellungen von 34 Heranwachsenden, von denen allerdings nur fünf im Alter von 5–6 Jahren waren. Ziel seines Vorhabens war, „sowohl der individuellen Konstruktion als auch der sozialen Einbettung der Religiosität von Kindern gerecht zu werden“.⁶³ Schwab konstatiert, das sich bei Kindern entwickelnde Gottesbild unterliege zwar „weithin den Formen einer individuellen Konstruktion“⁶⁴, lasse sich aber nicht allein in der Persönlichkeit des Kindes verorten. Er folgert daraus: „Wer also etwas über die Religiosität von Kindern erfahren will, muss sowohl diese individuellen Konstruktionsleistungen als auch das sie umgebende soziale Umfeld methodisch mit berücksichtigen.“⁶⁵ Man brauche kombinierte Zugangsweisen, die beides ermöglichen, sowohl die individuelle Religiosität eines Kindes als auch deren sozialen Kontext zu erfassen, weil „Kinder im Rahmen ihrer sozialen Lebenswelt religiöse Vorstellungen aufnehmen und weiterentwickeln“.⁶⁶ Am Beispiel von Max zeigt Schwab auf, dass dieser kein Vertrauen zu Gott aufbauen kann, weil offensichtlich der Himmel mit einem Gott der Hoffnung in seinem sozialen Kontext keine Rolle spielt. Schwab folgert daraus: „Kinder sind angewiesen auf soziale Kontexte, die ihnen Zugang zu solchen Hoffnungsquellen ermöglichen. Ohne einen dazugehörigen sozialen Kontext bleiben religiöse Vorstellungen für sie bedeutungslos, weil abstrakt bzw. bloß prinzipiell.“⁶⁷

Heinz Streib (2000) ließ Kinder von 5–6 Jahren, meistens zu zweit, vor laufenden Kameras ihre Gottesvorstellungen malen und dabei dazu austauschen. Ihn interessierten die dabei ablaufenden Prozesse, aber auch: „Welchen Einfluss haben religiöse Sozialisations- und Milieubedingungen und insbesondere die Medieneinflüsse auf die Gottesbilder der Kinder?“⁶⁸ Zum soziokulturellen Hintergrund fanden Leitfaden-Interviews mit Erzieherinnen und Eltern statt. Streib bilanziert: „Kinder greifen [...] das symbolische Material auf, um es umzuarbeiten und produktiv zu gestalten und

63 Schwab (2000) S. 81.

64 Ebd.

65 Ebd.

66 Ebd. S. 95.

67 Ebd.

68 Streib (2000) S. 133.

dabei theologische Grundfragen zu bearbeiten. Gottesbilder fallen nicht vom Himmel und auch nicht unbehelligt aus dem Äther.⁶⁹

Genderspezifische Perspektiven legte Stephanie Klein vor (2000), indem sie fünf katholische Mädchen, Freundinnen, im Alter zwischen 6–10 Jahren 1998 und 1999 ihre Gottesvorstellungen zeichnen und in Gruppendiskussionen kommunizieren ließ. Es zeigte sich, dass sich die Mädchen vor allem mit der Unsichtbarkeit und Unvorstellbarkeit Gottes auseinandersetzten, vornehmlich damit, wie dieses Unvorstellbare in der Welt wirkt. Den Zugang zum Wirken Gottes in der Welt fanden sie vor allem über den Aspekt Schöpfung. Interessanterweise wurde Gott etliche Male weiblich gemalt. Die Darstellungen wurden in den nachfolgenden Gesprächen dazu aber nicht als Frauen benannt, was Klein so deutet: „Darin werden die Macht internalisierter Normen, die Gott nur als Mann (Vater, Sohn, Herrscher etc.) zulassen, sowie Denkverbote sichtbar, die den Mädchen verbieten, Gott rational als Frau oder Göttin zu denken und sprachlich zu benennen. Die Mädchen geraten dadurch in einen Zwiespalt zwischen der religiösen Norm und der eigenen religiösen Erfahrung und Identität.“⁷⁰ Die Gottesbilder der Mädchen waren eng verknüpft mit Himmels- und Lichterscheinungen. Die Beziehung Gottes zu den Menschen galt den Mädchen als selbstverständlich, die eigene Beziehung zu Gott jedoch als diskutierbar. Mit zunehmenden Alter integrierten sie Bestandteile der religiösen Bildung: „Die Mädchen machen sich angelerntes und abstraktes Wissen zu einem konkreten, d. h. sie verbinden es mit ihrer Erfahrung und geben ihm eine Bedeutung.“⁷¹

Als neuere Untersuchung zum Zusammenhang von Gottesbild und religiöser Sozialisation ist die Studie von Sandra Eckerle interessant, die die Gottesvorstellungen 22 Drei- bis Sechsjähriger eines Kindergartens mithilfe problemzentrierter Interviews und Zeichnungen in Einzelgesprächen untersucht, wobei die Zeichnung als „hermeneutische Interpretation“⁷² herangezogen wird. Eckerle konstatiert, dass die „Vielfalt und Einzigartigkeit der Gottesvorstellungen [...] überwältigend“⁷³ sei. Zudem kommt sie zu dem Schluss, dass Kinder, die keine religiöse Sozialisation erhielten, sich nicht zu einer Gottesvorstellung äußern könnten: „Sie zeichnen Gott

69 Ebd. S. 140.

70 Klein (2000) S. 172.

71 Ebd.

72 Eckerle (2008) S. 59.

73 Ebd. S. 60.

nicht und sind nicht in der Lage ein Gespräch über Gott zu führen.⁷⁴ Nach Eckerle gibt es auch keine alterstypischen Zusammenhänge, wie es in Stufenmodellen (Oser/Gmünder etc.) propagiert wird. Sie mahnt an, Stufeneinteilungen um den Einfluss sozialisatorischer Bedingungen weiterzuentwickeln.

Den Zusammenhang der Erzieher-Kind-Beziehung und der Gottesvorstellung bestätigt eine Studie des STEP-Projekts in neun verschiedenen Institutionen zur „Entwicklung einer pädagogischen Konzeption und Praxis in der Arbeit mit Jungen und Mädchen in Tageseinrichtungen für Kinder“ (2000–2002) mithilfe eines komplexen bzw. dreifach gestuften Beobachtungskonzepts zum Raumkonzept, der Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit⁷⁵ und der sinnlichen Erfahrungsräume. Zudem wird auch hier die Beziehungsebene der Erzieher/innen zu den Kindern im Ringen um ihre Gottesvorstellungen betont, die Zweifel der Kinder an bisherigen Gottesvorstellungen zulassen kann und dem Kind signalisiert: „Du darfst deine Vorstellung [...] behalten, du kannst aber auch darüber hinausgehen, ich bleibe dir in dem sich anbahnenden Konflikt nahe.“⁷⁶ Diese Entscheidung für eine „haltende Beziehung“⁷⁷ kann aber nur möglich sein, wenn die Erzieher/innen dabei ihr eigenes religiöses Gewordensein und ihre eigenen Gottesvorstellungen überdenken.⁷⁸ Zudem erarbeiten die Projektmitarbeiter heraus:

„Um junge Kinder in der Weiterentwicklung ihrer religiösen Vorstellungen zu fördern, sollten ihnen über die Verbalsprache hinaus viele Möglichkeiten geboten werden, ihre Gedanken darzulegen und miteinander zu diskutieren. Dazu sind vielfältige Formen der Wahrnehmung und des kreativen Ausdrucks, wie Zeichnen, Modellieren, Musizieren, Tanzen und darstellendes Spiel zu zählen, die in der Reggio-Pädagogik ‚100 Sprachen‘ genannt werden [...].“⁷⁹

Deutlich wird dies auch bei Katharina Kammeyer⁸⁰ (2002), die Gottesvorstellungen blinder Kinder untersucht, in denen akustische, kinästhetische, haptische, gustatorische und olfaktorische Sinnsysteme Bedeutung gewinnen

74 Ebd. S. 66.

75 Krieg/Krieg (2008).

76 Ebd. S. 155.

77 Bargheer (1997) S. 32f.

78 Vgl. Krieg/Krieg (2008) S. 157–161.

79 Ebd., 156.

80 Kammeyer (2002).

nen. Hier stellt sich heraus, dass das Gottesbild „sich eng an der eigenen Person und der eigenen Wahrnehmung von Umwelt orientiert.“⁸¹

Elisabeth Naurath (2007) betont in ihrer umfangreichen Studie zu Mitgefühl unter Bezugnahme auf emotionspsychologische Untersuchungen, dass der emotionale Aspekt von Beziehungsfähigkeit Voraussetzung für die Entwicklung von Religiosität sei und bereits vor der Übernahme kognitiver Strukturen ausgebildet werde.⁸²

Der Beziehungsaspekt spielt auch in den weiterführenden Untersuchungen von Simone A. de Roos (2008) eine zentrale Rolle. De Roos weist auf den Einfluss der Bezugspersonen auf die Gottesvorstellungen von Kindergartenkindern hin.⁸³ Nach der bindungstheoretischen Hypothese entwickeln sich Gottesvorstellungen parallel zu den Bildern der frühen Eltern-Kind-Beziehung. Dies wurde an 72 holländischen Kindergartenkindern getestet, von denen 62% aus nicht-religiösen Elternhäusern kamen. De Roos ging dabei methodisch vielfältig vor: Einzelgespräche, Malen der Gottesvorstellung, Anfertigen einer 24-Aspekte-Skala zur kognitiven und physischen Kompetenz sowie der Akzeptanz der Kinder untereinander, eine Drei-Punkt-Skala zu 23 Aussagen zu den möglichen Charakteristika Gottes, ein Test zur Mutter-Kind-Bindung durch den Gebrauch einer Lego®Belville-Puppenfamilie mit der Vervollständigung von bindungsbezogenen Geschichtenanfängen, verbunden mit Fragebögen zur Erzieher-Kind-Beziehung und zur Selbstachtung des Kindes. Als ein Ergebnis stellte sich heraus, dass „weniger Konflikte und mehr Nähe“ in der Kind-Erwachsenen-Beziehung zu einer „mehr liebevollen Gottesbeziehung bei den Kindergartenkindern“⁸⁴ führte. Aber auch Kinder, „die sich von ihresgleichen akzeptiert wissen“, weisen eine „liebevollte Gottesbeziehung“⁸⁵ auf. De Roos stellt fest, dass eine strafende Gottesvorstellung seltener vorkommt als in früheren Untersuchungen:

„Man kann annehmen, dass ein strafendes Gotteskonzept in der Gegenwart weniger zu finden ist als das Konzept eines liebenden Gottes und deshalb darüber weniger Aussagen zu machen sind. Diese Möglichkeit steht in Übereinstimmung mit heutigen/postmodernen Theologien, die ihren Akzent von einem zornigen zu einem liebenden Gott hin verschoben haben.“⁸⁶

81 Ebd. S. 93.

82 Naurath (2007) S. 123.

83 Roos (2008).

84 Ebd. S. 84.

85 Ebd.

86 Ebd.

Eine weitere Untersuchung von de Roos lotete inhaltliche Zusammenhänge zwischen dem Gotteskonzept der Bezugsperson und dem des Kleinkindes aus. Auch die konfessionellen Prägungen der Vorschulen wurden miteinbezogen. 165 Kinder (durchschnittlich 5 Jahre alt) aus acht holländischen Elementarschulen wurden in offenen und strukturierten Interviews sowie Fragebögen zum Gotteskonzept und Selbst- und Fremdkonzept – methodisch ähnlich wie in der ersten Studie – befragt.

„Religiöse Glaubensinhalte von Lehrern (= ErzieherInnen) tragen zu biblischen Inhalten in Gottesvorstellungen der Kinder bei, wohingegen die Eltern die Beziehungskomponente in der kindlichen Betrachtung beeinflussen (Gott als Vater/Freund).“⁸⁷

Zudem stellte sich heraus, dass je mehr die Erzieher

„Gott als Vater oder Freund erfahren, je mehr sie denken, Gott will das Beste und je mehr sie Gott mit positiven Gefühlen assoziieren, um so mehr werden ihre Schüler eine biblische Gottesvorstellung haben, d. h. sie sagen, Gott ist im Himmel, Gott ist in der Lage, Wunder zu tun, Gott wird mit Jesus assoziiert, und um so mehr werden die Kinder einen Bezug zum Beten in der Schule haben.“⁸⁸

Bei eher autoritären Vorstellungen der Erzieher ist die Gottesvorstellung der Kinder stärker mit Macht verknüpft. Den Einfluss der Eltern auf die kindliche Gottesvorstellung beschreibt de Roos wie folgt:

„[...] je weniger die Eltern die Existenz Gottes bezweifeln, um so weniger äußern sie [die Eltern, Anm. S. P.] Probleme mit dem Leiden in der Welt; je mehr sie religiöse Praktiken beschreiben und je mehr sie Gott als Vater oder Freund erfahren, um so mehr nehmen ihre Kinder Gott als liebevollen Freund wahr, als jemand der nett ist, der ein Freund ist und sie liebt. Ein distanzierter Gott der Eltern ist verknüpft mit einer weniger sorgenden Gottesvorstellung bei den Kindern.“⁸⁹

Auch die konfessionelle Prägung spielt eine große Rolle bei der kindlichen Gottesvorstellung: „Die Kinder von staatlichen Schulen hatten die geringsten Werte in Bezug auf einen fürsorglichen und mächtigen Gott, Gott als liebevollen Freund, den biblischen Gott und das Beten.“ Ähnlich die Kinder der katholischen Schulen. Dagegen hatten die „Kinder der hol-

87 Ebd. S. 87.

88 Ebd.

89 Ebd.

ländisch und orthodox-reformierten Schulen [...] die höchsten Werte bei einem biblischen und fürsorglichen Gott und Gott als liebevoller Freund. Die orthodoxen Kinder nahmen Gott mächtiger wahr als die holländisch-reformierten Kinder.⁹⁰

Bestätigt wird, dass ein Zusammenhang zwischen einer optimalen Erzieher-Kind-Beziehung (offen, nahe und harmonisch) mit einer kindlichen Gottesvorstellung eines liebenden Gottes besteht.⁹¹ Umgekehrt kann eine negative Eltern-Kind-Beziehung die Gottesvorstellung nachhaltig negativ prägen. Die ältere Studie von Kane, Cheston und Greer (1993) zeigt – eine Parallele – auf, dass Frauen, die durch eine Vaterfigur sexuell missbraucht wurden, Gott als fern, unerreichbar und nicht beschützend bezeichnen.⁹²

Hildegard König (2009) verweist auf die Ausbildung einer eigenen religiösen bzw. spirituellen Kompetenz bei Erzieher/innen und der Auseinandersetzung mit biografischen Fragen und Themen in der Aus- und Fortbildung.⁹³ In Anknüpfung an die Studie von Naurath (2007) betont auch die Dissertationsschrift von Caroline Teschmer (2014) die Aspekte emotionaler Bildung mithilfe praxisnaher Impulse zur Förderung des Mitgefühls im elementarpädagogischen Handlungsfeld. Ebenso weist sie auf die Förderung von emotionalen und prosozialen Kompetenzen von Erzieher/innen hin.

Auf günstige Lernsituationen weist Angela Kunze-Beiküfner (2008) hin, wenn Kinder, Erzieher/innen und die Eltern gemeinsam theologische Gespräche führen. In den Praxisbeispielen wird deutlich, dass dabei auch zunächst Ratlosigkeit ausgehalten werden muss, um ggf. impulsgebend gemeinsam Gedanken der Kinder weiter entwickeln zu können.

Die qualitative Studie von Simone Wustrack (2009) in drei evangelischen Kindergärten auf der Grundlage offener Beobachtungen und anschließender Interviews kommt zu dem Schluss, dass die Rolle der Kin-

90 Ebd. S. 88.

91 De Roos vermutet für weitere empirische Untersuchungen keine Unterschiede von Gottesvorstellungen sicher oder unsicher gebundener Kindern, wenn alle Kinder eine Beziehung zu einer Erziehungsperson mit einer geringen Religiosität haben. Jedoch erwartet sie signifikante Unterschiede, wenn die betreffenden Erziehungsperson hoch religiös sind: sicher gebundene Kinder dieser Gruppe werden eine weitaus positivere Gottesvorstellung als unsicher gebundene Kinder entwickeln, da eine höhere Kongruenz besteht zwischen den Gottesvorstellungen der Erziehungsperson und den sicher gebundenen Kindern. Vgl. Roos (2008) S. 88f.

92 Ähnlich berichten Justice und Lambert (1986) über einen deutlichen Zusammenhang zwischen Vater- und Gottesbild.

93 König (2009, ebenso Matthias Hugoth (2007), der die religiöse Bildung von Kindern in Verbindung mit verschiedenen Persönlichkeitsbereichen betont.

der als Ko-Konstrukteure in ihren religiösen Bildungsprozessen zwar im situationsorientierten Konzept durchaus wahrgenommen wird, dass die Beobachtungen aber nicht grundlegend oder strukturell in die (religions-)pädagogische Arbeit einfließen. Wustrack betont, dass Ausgangspunkt religiöser Bildung und Erziehung die Kinderfragen darstellen und betont eine partizipative Religionspädagogik in Kindergärten. Interessant ist, dass auch Erzieherinnen, die sich zwar selbst als nicht religiös bezeichnen, dennoch religiöse Einstellungen von Kindern positiv beeinflussen können, falls sie laut Henning Schluß (2011) „in ihrem pädagogischen Handeln Kompetenzen aufweisen, die mit dem zugrunde gelegten Instrumentarium als religionssensibel beschrieben werden können.“⁹⁴

Dietrich Zilleßen (1997), Ulrich Riegel und Michael Fricke (2011) weisen daraufhin, dass religiöses Lernen auch leibliches Lernen sein sollte⁹⁵, da z. B. Körperbewegungen menschliche Grunderfahrungen zeigen. Religiöse Praxis sei am besten in ihren Gebrauchszusammenhängen – wie beim performativen Lernen – zu begreifen. „Über das Erleben am eigenen Körper sollen religiöse, existentielle und zwischenmenschliche Erfahrungen, etwa von biblischen Personen, in Analogie erschlossen und dadurch Teil eines aktiven Handlungsrepertoires werden.“⁹⁶

Der Psychologe Justin L. Barret betont, dass Kinder „intuitive Gläubige“ seien. Er verglich drei Gruppen von Kindern, die religiösen Unterricht und eine familiäre religiöse Sozialisation erhielten mit einer Gruppe von Kindern, welche keinen religiösen Unterricht erhielt, und stellt fest, dass Kinder intuitiv die Welt als eine von Gott geschaffene Umgebung sehen.⁹⁷

Auf elementare Lernwege setzen Julia Gehrig und Melanie Spranger (2016) in ihrem praktischen religionspädagogischen Arbeitsbuch für den Elementarbereich,⁹⁸ die von der Prämisse ausgehen, dass Religion als „Haltung zur Welt“, als ein „Sich-eingebunden-wissen in ein umfassendes Beziehungsgeschehen“ verstanden wird. Da Kinder im Elementarbereich zwar noch keine abstrakten Begriffe benennen, aber in „einer anderen Sprache von ihrer Religiosität“ sprechen können, betonen die

94 Vgl. Schluß (2011) S. 211–223.

95 Zilleßen/Gerber (1997) sowie Riegel/Fricke (2011).

96 Riegel, Fricke (2011) S. 119. Eine Untersuchung zum mystagogischen Lernen von Katrin Bederna (2011) betont in Kindertageseinrichtungen das gemeinsame Suchen und Annähern an eine Gottesvorstellungen, indem Erzieher und Kinder sich in „Gesprächen, Erzählungen und Ritualen, im Hören, Bitten und Danken [...] gemeinsam dem Geheimnis, das Gott ist, [annähern].“ S. 86.

97 Vgl. Barret (2012).

98 Gehrig/Spranger (2016) S. 6.

Religionspädagoginnen die Bedeutsamkeit des Angebots religiöser Begriffe der Bezugspersonen: „Eine religiöse Sprachfähigkeit erwerben Kinder, wenn sie von Erwachsenen religiöse Begriffe (Gott, Jesus, Liebe; die Namen für religiöse Symbole) hören und allmählich eine innere Vorstellung dieser Begriffe entwickeln.“⁹⁹ Nach Gehrig/Spranger sollte weniger die Vermittlung religiöser Inhalte, sondern eher „die Begleitung bei der Entwicklung der Beziehung zu sich selbst, zu den Mitmenschen, zur Umwelt und zu Gott“ im Vordergrund stehen¹⁰⁰, um individuelle Formen zu finden, ihre Beziehung zu Gott zu gestalten. Die Beziehungsfähigkeit könne über vier Ebenen erworben und vertieft werden: der Ich-Beziehung (z. B. durch Selbstwahrnehmung, Angebote zum Namen, durch Sicherheit Würde bekommen), durch die Beziehung zur Mitwelt (z. B. in der Gruppe gemeinsames Entdecken eines Themas, Empathie und Dialog, gesundes Nähe-Distanz-Gefühl, Hoffnung, Freude spüren, Fürsorge), zur Umwelt (z. B. durch einen wertschätzenden Umgang mit Gegenständen, Möglichkeiten der Symbolisierungen wahrnehmen, „shared attention“¹⁰¹, gemeinsame Gestaltung einer Mitte)¹⁰² und der Beziehung zu Gott „als einem tragenden Grund durch die vertiefenden und deutenden Worte zu einem Symbol“¹⁰³. Große Bedeutung habe die sinnhafte Arbeit mit Symbolen, wobei einerseits früh verwendete Symbole (z. B. ein Weizenkorn) auf spätere spezifisch christliche Inhalte (z. B. geteiltes Brot, Eucharistie) verweisen, aber andererseits aufgrund ihrer Allgemeingültigkeit auch interreligiöse Deutungsräume bieten können (z. B. Staunen und Dankbarkeit über das Wachstum, Nahrung, Geschenk). Dabei seien leibhaftige Erfahrungen und eine „emotional dichte, bedeutsame Atmosphäre“¹⁰⁴ förderlich, da Kinder ein religionspädagogisches Angebot immer mit der Emotion, die mit dieser Situation, dem Lerninhalt, verbunden ist, speichern.¹⁰⁵ Die Autorinnen gehen davon aus, dass die Symbolsprache der Bibel Kindern nicht kognitiv vermittelt werden kann, sondern:

„Symbole müssen auf der Erlebnisebene erschlossen und erfahren werden. Die biblischen Botschaften erreichen die Kinder auf der emotionalen Ebene, indem sie einen Gegenstand, z. B. Wasser, mit dessen Symbolgehalt intensiv

99 Ebd., S. 8.

100 Ebd., S. 11.

101 Gemeinsam mit einem Erwachsenen die Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand richten.

102 Vgl. ebd. S. 13–23.

103 Ebd., S. 13.

104 Ebd. S. 14.

105 Vgl. ebd., S. 15.

erleben, eine positive Erfahrung damit verbinden und eine religiöse Deutung damit verknüpfen. Diese Deutung begleitet das Kind auf seinem Glaubensweg, ohne es auf eine bestimmte Glaubensrichtung festzulegen. Es geht bei der Formulierung des religiösen Gehaltes lediglich um ein Angebot für das Kind, die Deutung zu hören und sie aufzunehmen, um sie später weiterzuentwickeln oder eben nicht.¹⁰⁶

Weiterführend sei dabei der Weg der Anschauung eines konkreten Gegenstandes bzw. Symbols über die Wahrnehmung und Beschreibung sowie Bezugnahme zu sich selber (über eigene Erfahrungen, z. B. so klein wie ein Weizenkorn zu sein) bis hin zur Deutung und Erschließung der dahinterliegenden Bedeutung auf Gott hin (Zuschreibung bekannter Eigenschaften auf Gott) durch symbolische Gottesbilder oder biblische Erzählungen mit diesen Symbolen.¹⁰⁷

„Über Symbole können auch religiöse Botschaften vermittelt werden, religiöse Erzählungen und Inhalte verstehbar gemacht werden. Der Umgang mit Symbolen führt von einer äußeren Schau hin zur Identifikation mit dem Entdeckten, zur Verinnerlichung der Erfahrung und zu einem individuellen, emotionalen Bezug zum Symbol. In einem letzten Schritt wird das Symbol auf Gott als letzten tragenden Grund gedeutet.“¹⁰⁸

Für religionspädagogische Angebote im Kindergarten bedeutet dies, dass „vor und während religiöser Einheiten eine positive emotionale Befindlichkeit, eine geborgene, angenehme Atmosphäre hergestellt werden soll.“ Dabei haben auch Emotionen wie Traurigkeit, Ängstlichkeit ihren Platz, werden „aber begleitet von der Beziehung zur Pädagogin, der Gruppenatmosphäre und sollen eine Perspektive der Freude, der Hoffnung bekommen.“¹⁰⁹ Weiterführend sind die aufeinander aufbauenden fachdidaktischen Prinzipien, die Gehrig und Spranger als religionspädagogische Strukturierungshilfe nennen.

Weitere Untersuchungen zu Gottesvorstellungen legen den Schwerpunkt auf interreligiöse Erziehung. Regine Froese (2005) und Heide Liebold (2005) untersuchten das Gottesverständnis und die religiöse Praxis in christlich-muslimischen Familien bzw. christlich-konfessionslosen Familien, wobei sich zeigte, dass „Familie und Religion“ eng zusammen gehören, somit die Familie „auf der Mikroebene die Rahmenbedingungen

106 Ebd., S. 42.

107 Vgl. ebd. S. 23.

108 Ebd., S. 23.

109 Ebd., S. 16.

vorgibt, innerhalb derer sich die Religiosität der Kinder entwickelt und ausformt“.¹¹⁰ Friedrich Schweitzer, Albert Biesinger und Anke Edelbrock untersuchen – mittels 37 Interviews und einem Fragebogen, der von 364 Einrichtungen ausgefüllt wurde (2008) – die interreligiöse Erziehung: Das Ergebnis zeigt hohe Bereitschaft, religiöse Bildung von Kindern zu fördern. Dies werde aber noch nicht entsprechend in Praxis umgesetzt. Bei der Untersuchung zur interreligiösen Bildung von Anke Edelbrock (2010) wurden 140 Kinder im Alter von 4–6 Jahren in 15 unterschiedlichen Kindertagesstätten (65 christliche, 49 muslimische und 20 konfessionslose Kinder) durch Gruppengespräche und Rollenspiele zu drei verschiedenen Erhebungszeitpunkten befragt. „Ein entscheidender Befund der Kinderstudie ist, dass Kinder im Vorschulalter offenkundig religiöse Differenzen wahrnehmen [...], sie auf ihrer Ebene Interesse an religiösen Unterschieden haben und sich kindgemäß damit auseinandersetzen.“¹¹¹ Das Weltbild einzelner befragter Kinder umfasst „mehrere Gottheiten“¹¹², was z. B. damit begründet wird, dass doch in jedem Land ein Gott sein müsse.

Auch Eva Hoffmann (2009) untersuchte interreligiöse Kommunikation und interreligiöses Lernen von Kindergartenkindern qualitativ anhand von Gruppendiskussionen mit Kindern unterschiedlicher Religionszugehörigkeit zum Thema „Tod und ein mögliches Leben danach“. Ihre Untersuchung zeigt, dass Kinder dieses Alters sehr gelassen mit religiöser Meinungsvielfalt umgehen und Differenzen tolerieren können, wobei die Antworten jedoch individuell geprägt sind und keine Hinweise auf Religionspezifika geben. Fazit: Kinder im Elementarbereich können zwar noch nicht religiös argumentieren, aber durchaus das Fremde wahrnehmen und sich begründet damit auseinandersetzen.

Weiterführend für kindertheologische Forschung untersucht Katharina Kammeyer (2009) in ihrer Studie das Gebetsverständnis von Vorschulkindern (8 Mädchen, 8 Jungen) in einem evangelischen Kindergarten (mit drei muslimischen Kindern). Dabei nimmt sie in Kleingruppengesprächen besonders die Interaktionen der Kinder untereinander als Element von Kommunikationsstrukturen in den Blick. Nur Kinder, die bereits Gebetspraxis kannten, wurden untersucht. Zudem wählte man Kinder, denen freies Sprechen in Gruppen vertraut war. Obwohl Kammeyer an den Stufentheorien kritisiert, dass diese implizite hinterfragbare Theologien haben,

110 Domsgen (2014) S. 61.

111 Edelbrock (2014) S. 85.

112 Ebd. S. 82.

übernimmt sie die strukturgenetische Dimension der Fragestellungen, erweitert diese aber um die Wissens- bzw. Erfahrungsdimension der Kinder bezüglich des Gebets, welche mit der Erziehungspraxis zusammenhängt. Kammeyer führt damit die kindertheologischen Studien methodisch und konzeptionell weiter. Nach Kammeyer sehen Kinder Gott im Gebet als unmittelbaren Dialogpartner an, der auch helfen kann. Für sie sei ein Gebet kein Selbstgespräch, und es sei auch nicht an spezielle Formen (z. B. Händefalten) gebunden. Im Gebet zeige sich der Beziehungsaspekt zu Gott. Es geschehe eine „Beziehungsaktualisierung“.¹¹³

Untersuchungen zu Entwicklungsverläufen von Gotteskonzepten, die – als Vergleich – für die vorliegende Untersuchung interessant wären, gibt es kaum. Genannt wurde bereits Stephanie Klein. Die Feldstudie von Christina Schlange zur Entwicklung von Gottesbildern in einer dritten und vierten Klasse (2011) – mithilfe eines Fragebogens und der zeichnerischen Darstellung einer Gottesvorstellung – kommt zu dem Ergebnis: „Statt sich mit allen Mitteln auf solche Stufenmodelle stützen zu wollen, ist es sinnvoller, sie als Orientierungs- und Arbeitshilfe zu sehen und den individuellen Glauben sowie die individuelle Entwicklung jedes Kindes zu achten und zu fördern.“¹¹⁴

Um die Genese des Wissens zu Jesus Christus zu eruieren, befragte Sabine Benz (2015) 18 Kindern aus acht verschiedenen Kindergärten und ein zweites Mal am Ende der zweiten Klasse im Religionsunterricht mittels halbstandardisierter Interviews. Als Konsequenzen von neurobiologischen Zusammenhängen von Wissen und Gedächtnis legt Benz nahe, eine „domänenspezifische Sprache“ im Religionsunterricht zu erwerben, sodass kindertheologischen Gesprächen in der Untersuchung ein großer Raum gegeben wird. Ihr Ziel: „Erfassung und zusammenfassende Dokumentation einer zweijährigen Genese des religiösen Wissens sowie der theologischen Kompetenz bezüglich Jesus Christus auf der Basis der erhobenen Ausgangslage im Vorschulalter“.¹¹⁵ Die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe der Kinder insgesamt wurden auch in den höchst individuellen Entwicklungen und Veränderungen von Jesus-Christus-Vorstellungen deutlich sichtbar.

113 Kammeyer (2009) S. 464.

114 Schlange (2011) S. 104.

115 Benz (2015) S. 22.

1.4.2 Zusammenfassung und Desiderata

- Bei den Untersuchungen zum Einfluss der Erzieher-Kind-Beziehung auf die Gottesvorstellung wird deutlich, dass die „Vielfalt und Einzigartigkeit der Gottesvorstellungen [...] überwältigend“¹¹⁶ ist und man dieser Vielfältigkeit nur durch mehrperspektivische Untersuchungsmodi – nicht allein durch Gespräche oder Zeichnungen – gerecht werden kann. Sondern kreativer Ausdruck durch leibliches Lernen, Modellieren, Arrangieren von Materialien, darstellendes Spiel etc. können als Untersuchungsparameter dienen, allein schon um auch Kinder mit verschiedenen Förderbedarfen verstärkt einbeziehen zu können.
- Alterstypische Zusammenhänge, wie es in Stufenmodellen propagiert wird, sind obsolet, und entsprechende Analyseinstrumente müssen durch den Faktor sozialisatorischer Bedingungen weiterentwickelt werden.
- Konfessionelle Prägungen der Kinder sind bei Untersuchungen mit ein-zubeziehen, was teils auch bereits geschieht.
- Der enge Zusammenhang der Erzieher-Kind-Beziehung zum Gotteskonzept als umfassendes Beziehungsgeschehen ist weiter auszuloten und so transparent wie möglich darzulegen. Dabei gilt es auch das religiöse Gewordensein der Erzieher zu reflektieren.
- In interreligiösen Untersuchungen zeigt sich ebenfalls, dass Bezugspersonen wie Familie und Erzieher bei der Ausbildung von Gotteskonzepten prägend sind.
- Ratlosigkeit, Zweifel, Unsicherheiten, Nicht-Glauben ist von den Erziehern auszuhalten, wobei – durch Impulse, Fragen, Äußern eigener Zweifel – gemeinsam Gedanken der Kinder weiter entwickelt werden.
- Religiöse Begriffe sind von Erziehern angemessen anzubieten, wobei es weniger um die Vermittlung geht als um das Wahrnehmen und Fördern eines umfassenden Beziehungsgeschehens (z. B. in Ich-Beziehung, Beziehung zur Mitwelt, Umwelt und zu Gott).
- Untersuchungs- und Arbeitsschwerpunkte können auf die Aspekte emotionaler Bindung als Voraussetzung für die Entwicklung von Reli-

116 Eckerle (2008) S. 60.

giosität gelegt werden, da dadurch die emotionalen Aspekte der Gottesvorstellung transparent werden können.

- In religionspädagogischer Arbeit und in entsprechenden Untersuchungen gilt es die Wahrnehmungsfähigkeit von Kindern im Hinblick auf religiöse Differenzen nicht zu unterschätzen und diese als „Differenzkompetenz“¹¹⁷ frühzeitig auszubilden. Auch den gelassenen Umgang von Kindern mit religiösen Differenzen gilt es zu fördern. Ohnehin sollten weitere empirische Untersuchungen „nach förderlichen und hinderlichen Bedingungen für die religiöse Differenzwahrnehmung fragen“¹¹⁸.
- Langzeituntersuchungen zur Entwicklung von Gottesvorstellungen gibt es immer noch zu wenige. Vor allem sollten Untersuchungen mit geeigneten Methoden einen differenzierten Blick auf die sich im Zeitverlauf verändernde subjektive Sicht des Kindes auf seine eigenen religiösen Vorstellungen ermöglichen, um das differenzierte Zusammenspiel der vielfältigen Einflussfaktoren bei der Genese und Veränderung von Gotteskonzepten so weit als möglich sichtbar zu machen, da die „subjektive Sicht der Kinder eine unerlässliche Ebene empirischer Forschung ist“¹¹⁹.
- Insgesamt wird deutlich, dass empirische Untersuchungen und die religionspädagogische Arbeit im Elementarbereich zu wenig die fachdidaktischen Prinzipien offenlegen oder gar ohne diese arbeiten. Methodische Umsetzungen werden zwar oft genannt, jedoch oftmals nicht „gegenstandsorientiert“¹²⁰ entwickelt oder eingesetzt. Für den Elementarbereich werden bisher auch kaum verschiedene Ansätze oder Perspektiven genannt. Deshalb sind hier die Ausführungen von Gehrig und Spranger weiterführend, da sie aus dem umfassenden Beziehungs-geschehen zwischen Erzieher und Kind und dem daraus resultierenden Einfluss auf das Gotteskonzept eine strukturierte Fachdidaktik entwickeln.

117 Vgl. zur Differenzkompetenz: Pfister/Roser (2015) S. 36–46.

118 Edelbrock (2014) S. 85.

119 Ebd.

120 Pfister/Roser (2015), S. 8.

1.4.3 Positionierung und Anschluss an kindertheologische Perspektiven

Da viele der dargestellten (empirischen) Untersuchungen in kindertheologischen Kontexten angelegt sind, ist es wichtig Anschlussmöglichkeiten für die vorliegende Untersuchung, aber auch Abgrenzungen aufzuzeigen.

„Kindertheologie“ oder „Theologisieren mit Kindern“ basiert auf der Annahme, dass Kinder über eine eigene theologische Kompetenz verfügen und dass sie deshalb als Subjekte und produktive Akteure ihres eigenen Glaubens ernst genommen werden müssen. Der damit verbundene Perspektivwechsel lässt Kinder als Ko-Konstrukteure ihrer Lebenswelt gelten. Daher geht es diesem Ansatz um eine gleichberechtigte dialogische Vermittlung einer Theologie von, für und mit Kindern, bei der die Heranwachsenden innerhalb eines gemeinsamen theologischen Gedankenaustauschs versuchen, theologische Frage- und Problemstellungen zu klären. Somit ist das zentrale Ziel des Theologisierens im Rahmen der Kindertheologie die Förderung von Kindern im Hinblick auf eine „selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken“¹²¹. Im Anschluss an entwicklungspsychologische Erkenntnisse – insbesondere an die Stufenmodelle von Oser und Gmünder und das philosophiedidaktische Konzept des „Philosophieren[s] mit Kindern“¹²² – wird deklariert, dass Kinder selbstständig im Rückgriff auf Informationen aus der Umwelt, auf Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt und auf bereits vorhandenen Verstehenskategorien theologische Begriffe und intuitive Theorien konstruieren können.

Anschlussmöglichkeiten für die vorliegende Untersuchung:

- Der Perspektivwechsel von der Vermittlung zur Aneignung ist für die moderne Pädagogik und Didaktik unhinterfragbar und ebenfalls grundlegend für die vorliegende Studie.
- Auch der Gedanke einer gleichberechtigten, dialogischen Kommunikation ist leitend für die ergebnisoffenen Prozesse der vorliegenden Untersuchung.
- Ebenfalls liegt eine Vielfalt von mehrperspektivischen Methoden in dieser Studie vor: Materialcollagen, Legeübungen, Zeichnungen usw. vgl. Kapitel 2.

121 Schweitzer (2003) S. 10.

122 Martens/Schreier (1994).

- Sowohl die Kindertheologie als auch die Gespräche des vorliegenden Bandes können „dem Wirklichkeitsverlust von Theologie“¹²³ entgegenwirken, indem die Kinderäußerungen zu ihren Gestaltungen eine Theorie der Kommunikation des Evangeliums¹²⁴ inhaltlich weiter profilieren: Biblisch wird ihnen „die besondere Nähe zum anbrechenden Reich Gottes attestiert. (Mk. 10, 13–16).¹²⁵ Bisher gibt es doch kaum Untersuchungen, die den Begriff der Kommunikation des Evangeliums mit empirischen Untersuchungen im Elementarbereich verbinden und so die Theorie weiter praktisch ausgestalten.
- Ein möglicher Anschluss an die Kindertheologie ist auch gegeben, falls man nicht an einer Fixierung auf die Stufenmodelle festhält, sondern viele weitere Faktoren mit einbezieht, wie dies in neueren kindertheologischen Untersuchungen geschieht¹²⁶.

Abgrenzungen:

- Hier werden aber auch zugleich Abgrenzungen deutlich, denn der religiöse Bezugsrahmen kindertheologischer Gespräche scheint zuweilen unklar, und die Begriffe „Theologie“ und „Religion“ sind nicht trennscharf. „Bis heute bleibt im kinder- und jugendtheologischen Diskurs der Religionsbegriff unterbestimmt, während der Theologiebegriff trivialisiert zu werden droht, wenn unter Theologie jeder reflexive Bezug auf Religion gelten soll.“¹²⁷ Daher sprechen die Autorinnen dieses Bandes nicht vom „Theologisieren“ mit Kindern. Letztlich bleibt offen, was Theologisieren von einem strukturierten, einfühlsam geführten, aber dennoch ergebnisoffenen Gesprächen, wie den vorliegenden, unterscheidet.
- Zu kindertheologischen Untersuchungen fragt man sich gelegentlich, ob die Kinder nicht nur scheinbar zu eigenen Einsichten gelangen und ihnen nicht aus der Denkweise der Erwachsenen heraus eigene Erkenntnisse und Weltbilder zugesprochen werden, dass sie also „Projektionsflächen der Erwachsenen“¹²⁸ darstellen. „Es bleiben die Erwach-

123 Grethlein, Christian, Vortrag, Zürich, S. 9.

124 Vgl. Grethlein (2012).

125 Grethlein, Vortrag, S. 9.

126 Vgl. Grümme (2014).

127 Dressler (2014) S. 346.

128 Dressler, a. a. O., S. 10.

senen, die Kindheit definieren, die Kindern theologische Kompetenz zuschrieben.¹²⁹ Die Abgrenzung zu kindertheologischen Untersuchungen wird auch darin deutlich, dass in der vorliegenden Arbeit weitestgehend die Kontexte der Kinder (Familien- und Belastungssituationen, konfessionelle Prägungen, Vorwissen usw.), die inhaltlichen „Inputs“ der Forscherin und die Methoden transparent gemacht und in die Reflexion der Ergebnisse einbezogen werden. Auch werden keine Hypothesen ex ante gebildet, sondern der Prozess verläuft ergebnisoffen.

- Generell scheinen Erfolg und theologischer Gehalt kindertheologischer Gespräche von einem religiös sozialisierten Umfeld abhängig zu sein. Kindertheologische Gespräche in nicht religiös sozialisierten Kontexten verlaufen oftmals wenig ergiebig. Kapitel 3 dieser Studie zeigt anschaulich, wie ergiebig Gespräche auch in wenig religiös sozialisierten Kontexten sein können.
- Methodisch entgeht die Studie der Gefahr der Dominanz einer verbalsprachlichen Kommunikation. Die Forscherin stellte ein breites Methodenrepertoire zur Verfügung (vgl. Kapitel 2), mittels derer auch Kinder mit unterschiedlichen Förderbedarfen untersucht werden können. Dadurch wird auch inhaltlich die „Fokussierung auf Reflexion und Gesprochenes“¹³⁰ in dieser Untersuchung überwunden, wodurch die emotionalen Aspekte des Gotteskonzeptes auch deutlich werden können.
- Deutlich distanzieren sich die Autorinnen von der Dominanz der Stufenmodelle bezüglich der Einordnung von Ergebnissen. Nur auf dem Hintergrund umfangreicher Kontextualisierungen sind Daten angemessen zu interpretieren: Es gilt das Zusammenspiel vielfältiger Einflussfaktoren nachzuvollziehen. Hilfreich erscheint es auch, nicht auf den Subjektbegriff zu fokussieren, wie es noch weitgehend geschieht, sondern den Dialogcharakter zu betonen, der sich in beidseitig offenen Kommunikationsprozessen spiegelt, wie viele Beispiele zeigen. Erst diese Mehrschichtigkeit von Kommunikationsprozessen ist anschlussfähig an die moderne Pädagogik und Psychologie. Wenn – wie in der vorliegenden Studie – der kommunikationstheoretische Rahmen umfassend die Kommunikationsbedingungen (Vorwissen der Kinder, familiärer

129 Ebd.

130 Grethlein, Vortrag Zürich, 9.

Hintergrund, Fragen, Materialien, Bezug zur Forscherin, Nachfragen, Inputs, Impulse usw.) offen legt, könnten dadurch, wie es Bernhard Grümme für neuere kindertheologische Untersuchungen angibt, mehr als bisher die „lebensweltlichen, kulturellen, politischen und ökonomischen Kontexte“¹³¹ erforscht werden.

- Ein Novum ist sicherlich auch der grundlegende Einbezug der Theorie der Kommunikation des Evangeliums im Hinblick auf die Lehr- und Lernprozesse, das gemeinschaftliche Feiern und eine diakonische Funktion, die Hilfen zum Leben: Nicht nur in den Praxisbeispielen, sondern auch im Forschungsprozess werden bewusst alle drei Aspekte der Theorie der Kommunikation des Evangeliums aufgenommen: So sind die ergebnisoffenen Kommunikationen zu den Gestaltungen der Kinder mit Lehr- und Lernprozessen verbunden. Zudem tragen die Langzeitbeobachtungen in Form mehrfacher Persönlicher Gespräche¹³² in zeitlichen Abständen dazu bei, dass deutlich wird, wie die Gotteskonzepte sich mit dem Lebenskonzept als Hilfen zum Leben verbinden, aber auch als Abgrenzung („Gott ist ein Faultier“) dienen können. Wenn z. B. die aktuelle Situation des Kindes samt Konflikten oder Belastungen wie Trennung, Krankheit, Tod in Gesprächssituationen eingebracht wird und die Kinder mit ihrem Gotteskonzept „experimentieren“, es verwerfen, modifizieren, es z. B. auch – in imaginierter Kommunikation mit Gott – neu gestalten, bieten die Verarbeitungsprozesse innerhalb der Untersuchungssituationen letztendlich eine praktische Hilfe zum Leben.

131 Grümme (2014) S. 13.

132 Nach dem Ansatz von Langer (2000), vgl. Kapitel 1.

2 Methoden und Rahmenbedingungen

2.1 Begründung der visualisierenden Methoden

Gottesverständnis wie Gottesbeziehung der Kinder wurden wesentlich über visualisierende Verfahren erhoben, jeweils in Kombination mit persönlichen Gesprächen (Einzelgespräche, mitgeschnitten), in welchen das Kind seine Gestaltung erläuterte. Analogiebildungen waren dabei zentrale Elemente der spielerischen Zugänge. Warum konzentrierten sich die Untersuchungen auf Visualisierungen? Warum spielten Analogiebildungen eine zentrale Rolle?

Zu Visualisierungen: Lebensgeschichtlich geht dem Spracherwerb der Umgang mit Bildern voraus. Die Verbalisierungsfähigkeit hinkt der Fähigkeit, sich über visuelle Gestaltungen auszudrücken, um Jahre nach. Das ist einer der Gründe, warum auch die Psychologie seit Jahrzehnten in Diagnose wie in Therapie im Umgang mit Kindern wesentlich visualisierende Verfahren einsetzt. Dabei ist für die diagnostische und therapeutische Nutzung von Visualisierungen leitend, dass ein Kind im bildnerischen Gestalten etwas mitteilt (und gleichzeitig auch bearbeitet) von seinen Erlebnissen, Erinnerungen, Beziehungsgeflechten, Konflikten, Ängsten und Hoffnungen. D. h. dass visuelle Gestaltungen von Kindern als komplexes Produkt von inneren und äußeren Strukturierungen zu verstehen sind.

Zur Betonung von Analogiebildungen: „Analogie. Das Herz des Denkens¹.“ So lautet der Titel einer Publikation, die differenziert folgende These vertritt: „Ohne Begriffe kann es kein Denken geben, und ohne Analogien gibt es keine Begriffe.“² Behauptet wird: „Jeder Begriff in unserem Denken verdankt sich einer langen Abfolge von Analogien, die im Laufe der Jahre unbewusst entstanden sind, die bereits dazu geführt haben, dass der Begriff entstanden ist, und die ihn im Laufe unseres Lebens fortwährend bereichern.“³ Indem das Gehirn permanent daran arbeite, sich Un-

1 Hofstadter, Douglas/Sander, Emmanuel (2014) Stuttgart.

2 Ebd. S. 17.

3 Ebd. Die Ähnlichkeit vergangener Erfahrungen mit neuen Situationen werde zur Orientierung genutzt.

bekanntes mithilfe des bereits Bekannten zu erschließen, erhielten unsere Begriffe in jedem Augenblick unseres Lebens Anstöße durch Analogien. Unser Denken schwimme sozusagen in einem Meer unterschiedlich gewichtiger, aber wesentlich unbewusst hergestellter Analogien. Die Analogie sei damit Treibstoff und Feuer des Denkens. Wenn dies zutrifft, und Ergebnisse der Neurowissenschaften sprechen dafür, dann sind visualisierende Verfahren, die Analogiebildungen sichtbar machen, die idealen Methoden der Erkundung des mehrdimensionalen Gotteskonzeptes, in welchem kognitive, emotionale und motivationale Aspekte in vielfältiger Wechselwirkung miteinander verwoben sind. In bildhaften Repräsentationen sind Entfaltungen eines mit der Lebensgeschichte verknüpften Konzeptes besser darstellbar als durch ein verbales Repräsentationssystem, was Kleinkindern zudem nicht verfügbar ist.

Bildhafte und verbale Repräsentationen weisen zwar partielle Verknüpfungen auf, können aber insoweit als unabhängig voneinander verstanden werden⁴, als bildhafte Repräsentationen nicht an begrifflich-sprachliche Operationen gekoppelt sind. Nach Paivio kann ein Verhältnis der Analogien zwischen innerer Repräsentation und bildlicher Darstellung angenommen werden. Seine „Zwei-Code-Theorie“ erweitert die Auffassung von Bewusstsein um bildhafte Ereignisse, die nicht in Form verbaler Begriffe operational definiert werden können.⁵ Folgt man Paivios Annahmen, so bedeutet dies, dass bildhafte Ereignisse, z. B. intuitiv gewonnene bildhafte Assoziationen als Bewusstseinsinhalte zu verstehen sind, auch wenn sie nicht verbal ausgedrückt bzw. kommentiert werden können.

Der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Repräsentationssystemen liegt nach Paivio in der Art der Organisation der Informationen und ihrer Verarbeitung. Bezüglich der bildhaften Vorstellung wird von Paivio eine Spezialisierung auf „synchrone, simultane Organisation und für parallele Verarbeitung komplexer Informationen“⁶ angenommen, während das verbale System auf sequentielle Organisation spezialisiert erscheine. Dieser qualitative Unterschied lässt Visualisierungen als besser geeignetes Mittel erscheinen, Komplexität und mögliche Inkonsistenzen im Gotteskonzept auszudrücken.

Dem Untersuchungsgegenstand „Gotteskonzept“ ist der Zugang über visualisierende Analogiebildung besonders angemessen. Gott als „Geheim-

4 Vgl. „Zwei-Code-Theorie“ von Paivio (1978) S. 812ff.

5 Richter (1997) S. 57.

6 Paivio (1978) S. 281f.

nis der Welt“ (Jünger) ist den Möglichkeiten analytischer Erfassung entzogen, bleibt also auf Dauer begrifflich unverfügbar: Gottes Wirklichkeit ist nur im Spiegel menschlicher Erfahrungsbilder und in symbolischer Sprache zu kommunizieren. Will man die mit der Lebenswelt verwobenen Gotteskonzepte von Kindern in ihrer existenz- und kontextbezogenen Dynamik nicht nur erfassen, sondern ihnen konstruktive Anstöße geben, entsprechend zunehmender Erfahrung, Weltwissen und kognitiver Reife ihr Gotteskonzept zu überarbeiten, so sind visualisierende Analogiebildungen dafür besonders geeignet.

Visualisierungen stellen polyvalente symbolische Verschlüsselungen dar: Sie ermöglichen dadurch in geschützter Form ein hohes Maß an Offenheit. Das Kind kann die Deutung seiner Gestaltung offen legen oder aber, ganz oder partiell, geheim halten. Insofern die Gestaltung im Foto festgehalten wird, können sich Produzenten wie Betrachter auch aus zeitlicher Distanz damit auseinandersetzen.

Die Kommunikation von Gedanken und Gefühlen wird durch Gestaltungen erleichtert, auf die man sich beziehen kann. Die Kommunikation wird optisch gestützt und strukturiert, was der Konzentration gerade von Kleinkindern sehr zugute kommt.

Die Gestaltungen der Kinder und die Gespräche dazu wurden zwar z. T. im Beisein von Erwachsenen (Eltern, Großmutter) durchgeführt, aber ohne weitere Kinder in der Untersuchungssituation. Die jeweilige Visualisierung des Kindes bildete den Ausgangspunkt eines dialogischen Entdeckungsprozesses, bei dem sich die Impulse der Forscherin – fragend oder weiterführend – an den Äußerungen des Kindes orientierte.

Weder real noch in Untersuchungen lassen sich die eng verwobenen Dimensionen von Gottesbeziehung und Gottesverständnis exakt trennen. Trotzdem können Methoden vom Schwerpunkt her eher auf die eine oder aber auf die andere Dimension gerichtet sein. Wie in den Rostocker Untersuchungen der Altersgruppe der 7–19jährigen Heranwachsenden konzentrierten sich die Untersuchungen der 3–6jährigen Kinder auf Visualisierungen. Entsprechend den Möglichkeiten und Grenzen der Kinder (Aufmerksamkeitsspanne, kognitive Reife, verbale Kompetenz, Fähigkeit zur Mehrperspektivität usw.) wurden die Rostocker Methoden modifiziert. Die Beschreibung der Untersuchungsmethoden will die Forschungsergebnisse nachvollziehbar zu machen.

2.2 Methoden zur Erkundung des Gottesverständnisses

2.2.1 Freie Analogiebildung

Das Kind wird eingeladen, aus einem größeren Materialangebot die Gegenstände auszuwählen, die seiner Meinung nach ähnlich wie Gott sind, irgendwie zu Gott passen bzw. zu Gott gehören oder mit Gott zu tun haben: Die bewusst breite Formulierung soll anstoßen, auch vage Assoziationen visualisiert einzubringen. Es geht um einen aktiven Umgang mit Analogien bzw. Metaphern, der Kindern leichter fällt als der passive. Den vom Analogiebildungen des Kindes zu Gott geht voraus, an Beispielen aus dem Umfeld des Kindes zu üben, passende Vergleiche zu finden. Z. B.: Ist eine liebe Oma eher wie ein spitzer Nagel, ein dreieckiger Lappen oder wie eine Kuschedecke? Oder: Ist ein Kind, das oft andere Kinder schlägt, eher wie Vanillepudding, wie ein Hammer oder wie ein Luftballon? Wenn sich zeigt, dass das Kind den Vorgang der Analogiebildung versteht, wird auf einer Decke vielfältiges Material angeboten: Das Kind wird nun eingeladen, die zu Gott passenden Teile (weite Formulierung: s. o.) auszuwählen und vor sich hinzulegen. Dem Kind wird versichert, dass es völlig frei sei in seiner Auswahl: Es gebe kein FALSCH und RICHTIG bei dieser Übung.

Hat das Kind seine Auswahl getroffen, werden die nicht gewählten Gegenstände weggeräumt. Das Kind wird eingeladen, zu erzählen, warum die gewählten Teile zu Gott passen. Das Kind wählt selbst die Reihenfolge der Kommentierung.

Findet es keine Begründung, werden Impulse zum Nachdenken gegeben, aber es wird nicht insistiert bezüglich der Angabe von Gründen.

Die erste Abbildung zeigt das Materialangebot für Kinder im letzten Kindergartenjahr. Das Angebot für 3–4-Jährige (Abbildung, hier sortiert nach Bereichen; im Setting der Untersuchung unsortiert) ist kleiner, umfasst aber – wie das Angebot für die Größeren – einerseits Gegenstände, die explizit Kirche bzw. Gottesdienst zugeordnet werden können, andererseits Gegenstände ohne explizite religiöse Konnotation. Viele Kinder begegnen dem Begriff Gott durch Berührung mit Kirchenräumen, Gottesdienst oder familiäre Todesfälle. Deshalb wurden auch explizit christlich konnotierte Gegenstände in die Materialauswahl aufgenommen. Das Materialangebot enthält Teile, die zu einem anthropomorphen Gotteskonzept passen wie auch solche, die eher einem nonpersonalen Bild entsprechen. Es wird darauf geachtet, dass immer einige dunkle oder sperrige Gegenstände dabei sind, die erlauben, auch die dunkle bzw. verborgene Seite von Gott auszudrücken. Unter den Gegenständen, die eher nonpersonalen Vorstel-

lungen zuzuordnen sind, finden sich auch solche, die in Andachten, Liedversen o.Ä. vorkommen (Luftpolsterfolie, goldenes Netz, Magnet, Schiff, Kuscheldecke).

2.2.2 Vorgegebene Analogien/Metaphern

Bei dem zweiten Zugang geht es um den passiven Umgang mit Analogien bzw. Metaphern. Es wird erkundet, ob und inwieweit das Kind für sich persönlich bedeutsame Gottesbilder in Gegenständen wahrnehmen kann, die für vorgegebene Analogien bzw. Metaphern stehen.

Aus dem abgebildeten Materialset werden in der Regel folgende Gegenstände angeboten: GOTT als KRAFT (Batterie), als QUELLE DES LEBENS (Schale mit Pflanzen, Tieren), als INNERE STIMMUNG (Glocke), als LICHT, als JESUS (Krippe mit Jesusbaby und Kruzifix), als LIEBE (Netz + Engel). Zusätzlich wird für GOTT als UMGEBENDE LUFT eine Luftpolsterfolie und – entsprechend Liedversen aus „Bist du ein Haus aus dicken Steinen“ zusätzlich ein SCHIFF und eine KUSCHELDECKE angeboten. GOTT als GEHEIMNIS (Marmorstein) kommt bei Kindern ab 5 J. dazu. Einleitend werden die Bedeutungen der für Metaphern stehenden Gegenstände erläutert. Im zweiten Schritt wählt das Kind aus dem Angebot die Gegenstände aus, die ihm als Vergleich für Gott persönlich zusagen. Im dritten Schritt wird eine das Kind repräsentierende Puppe auf den Tisch gestellt. Das Kind wird eingeladen, nun die gewählten Gegenstände nach ihrer subjektiven Bedeutsamkeit in stimmiger Entfernung zu der Puppe zu platzieren, die für das Kind steht. Die ihm wichtigsten Gegenstände stehen am dichtesten, die weniger wichtigen distanzierter (vgl. Abbildung). Das Kind kann sich weitere Gegenstände zur Ergänzung holen (Materialbuffet). Wenn es Gegenständen von den Vorgaben abweichende Bedeutungen zuschreibt, wird es nicht korrigiert. Das Kind kann die unterschiedlichen Distanzen der Gegenstände zu kommentieren, z. B.: „Warum ist die Glocke so weit weg?“

2.2.3 Platzierung im Stockwerkmodell

Diese Methode wurde entwickelt, um die Gottesvorstellungen von Kindern, die religiös kaum sprachfähig sind, zu erkunden. Dem Kind wird dabei ein Stockwerkmodell präsentiert. Unten soll die Erde sein, oben der Raum über den Wolken. Ein Aufbausatz wird bereit gehalten für den Fall, dass das Kind noch einen Raum weit über den Wolken benötigt, um

den vorgestellten transzendenten Gott passend zu platzieren. Mittels des Stockwerkmodells können Kinder ihre Gottesbilder unabhängig von ihrer Verbalisierungsfähigkeit ausdrücken.

Im ersten Schritt „möbliert“ das Kind das Modell mit einigen Gegenständen. Über den Wolken kann es Sterne oder auch Flugzeuge, Vögel platzieren, unten auf der Erde Bäume, eine Wiese mit Tieren, einen Teich mit Fisch.

Im zweiten Schritt stellt es seine Familie (mit Haustieren) und ein paar weitere Menschen auf.

Im dritten Schritt werden dem Kind Materialien angeboten, die es nach eigenen Vorstellungen platzieren kann: Hier gibt es je nach Entwicklungsstand (Sprachfähigkeit, bisherige Berührungen bzw. Erfahrungen mit religiösen Inhalten usw.) nach Menge und Art unterschiedliche Angebote: Immer dabei sind Engel, Kreuzifix, goldenes Netz, Batterie, Licht, Kuschedecke, Schiff, Luftpolsterfolie und Glocke, also der größte Teil der unter 2.1.2 genannten Materialien, dazu Krippenkind mit Eltern, Weihnachtsmann sowie Tote (dunkle Figuren).

Es können dazu kommen der Marmorstein, Schale des Lebens, rotes Herz, Glaszierstein sowie ein Klappaltar. Jüngeren Kindern wird in der Regel ein schmaleres Angebot an Gegenständen gemacht. Die dunklen Figuren werden immer am Ende des Gesprächs eingeführt: Dies seien tote Menschen (evt. Bezugnahme auf eine vom Kind erwähnte verstorbene Person): Wo ist ihr Platz? Für ein Grab auf der Erde stehen „Erdstücke“ zur Verfügung.

Variation: Kombination von freier Auswahl, was zu Gott „passt“ und Stockwerk

Hier wählt das Kind zunächst frei, was seiner Meinung nach zu Gott „passt“. Danach wird es eingeladen, seine ausgewählten Gegenstände für sich stimmig im Stockwerkmodell zu platzieren. Am Ende werden die „Toten“ eingeführt und vom Kind verortet. Insofern das Kind aus einem Materialbuffet zusätzlich Dinge holen kann, vgl. Blatt, Blume und Herz in der Abbildung –, ist der Unterschied zwischen beiden Varianten fließend.

Bei beiden Varianten wird das Kind eingeladen zu erzählen, warum die Gegenstände bzw. Personen nach oben oder nach unten gehören. Es wird aber nicht auf Begründungen insistiert.

2.2.4 Wenn wir schlafen ...

Um zu erkunden, ob das Kind Einschlaf- bzw. Nachtsituationen mit Gott in Verbindung bringt, wird im Stockwerkmodell die Nacht im Himmel wie auf Erden simuliert. Das Kind bringt seine Familie „zu Bett“ und platziert auch die Haustiere entsprechend. Ebenso kann es über den Wolken Veränderungen vornehmen. Zur Symbolisierung der Nähe Gottes kann es (z. B. goldenes Netz) Gegenstände einfügen.

In diesem Zusammenhang wird das Kind eingeladen zu erzählen, was alles zum abendlichen Einschlafritual gehört.

2.3 Erhebungen zur Gottesbeziehung

Im Spüren von Distanz bzw. Nähe zu Gott äußert sich ein zentraler Aspekt der Gottesbeziehung. Die Dimension von Distanz und Nähe wird daher in allen Varianten des Zugangs zu erfassen versucht. Um zu erkunden, ob und inwieweit das Gefühl von Nähe bzw. Distanz variiert in verschiedenen Gemüts- bzw. Lebenslagen, wurde mit verschiedenfarbigen Holzfiguren gearbeitet, die jeweils für eine Gemütslage standen: gelb = fröhlich, schwarz = traurig, weiß = in Angst, rot = wütend, blau = über GOTT nachdenkend, grau = mit schlechtem Gewissen/schuldbeladen. Die Figuren mit ihren Bedeutungen wurden nacheinander eingeführt.

2.3.1 Gott zu Besuch

Schritt 1: Das Kind wird eingeladen, sich vorzustellen, dass Gott unsichtbar in der Kita zu Besuch ist, anwesend im leeren Gläschen in der Mitte des Tisches.

Schritt 2: Dem Kind wird die fröhliche Figur (gelb) gezeigt: Die Figur, das sei jetzt (Name vom Kind), als es gerade ganz fröhlich sei. Es sei ein schöner Tag, alles sei gut. Und nun sei Gott zu Besuch in der Kita (im Gläschen in der Tischmitte): Wie dicht ... jetzt zu Gott hingehen wolle? Das Kind wird eingeladen, die fröhliche Figur in stimmiger Entfernung zum Gläschen aufzustellen. Wenn das Kind die Fröhliche platziert hat, wird die traurige Figur (schwarz) eingeführt – ebenso mit einer kleinen Einleitung, die dem Kind hilft, sich in die veränderte Gefühlslage hinein zu versetzen. Wieder wird zu einer stimmigen Platzierung eingeladen. So geht es weiter in der o. g. genannten Reihenfolge, d. h. die schuldbeladene Figur (grau) kommt zum Schluss dran: Sie hat etwas getan hat, „was nicht

so nett ist“. (Bei sehr jungen Kindern wird die blaue Figur weggelassen) Sind alle Figuren aufgestellt, wird ein Foto gemacht zur Dokumentation der Aufstellung. Die Dokumentation vor Schritt 3 empfiehlt sich, weil manche Kinder im Sprechakt zu GOTT spontan alle Figuren dicht zum Gläschen stellen.

Schritt 3: Jetzt wird das Kind eingeladen, die Figuren etwas zu Gott sagen zu lassen. Das Kind bestimmt selbst, welche Figur damit anfängt und wie es weiter geht in der Reihenfolge. – Nicht alle Kinder sind zu diesem Schritt bereit bzw. fähig, zu verbalisieren, was sie ausdrücken wollen. Hier kann das Kind unterstützt werden, indem I Vorschläge macht, was die Figur sagen könnte, und das Kind urteilt, ob der Vorschlag richtig oder falsch ist.

2.3.2 So weit weg fühlt sich Gott an, wenn ...

Bei der Variante des o.g. Verfahrens wird für das Kind eine große orange Figur in die Mitte gestellt. Die farbigen Holzfiguren stehen für die unterschiedlichen Gemütslagen um die mittige Figur in der o.g. Reihenfolge.

Schritt 1: Erklärung der Ausgangslage: Die orangefarbene Figur stehe für das Kind. Mal sei es fröhlich, mal sei es traurig usw. Nach und nach werden alle sechs Figuren um die orangefarbene Figur gestellt. Sie verkörpern Facetten desselben Kindes. Nun wird das Kind gefragt, wie weit es Gott entfernt fühle, wenn es fröhlich sei. Es möge das leere Gläschen in der stimmigen Distanz platzieren. Hat das Kind die stimmige Distanz gefunden, wird das Gläschen durch einen Platzhalter ersetzt (Gläschen für nächste Figur frei). Es geht in o.g. Reihenfolge weiter.

Schritt 2: Ganz vorsichtig wird ermittelt, warum sich die Distanz zu Gott in bestimmten Gemütslagen in dieser Weise stimmig anfühlt. Gegebenenfalls werden auch hier unterstützend mehrere alternative Vorschläge gemacht, welche das Kind als falsch oder richtig beurteilen kann. Es wird auf keinen Fall insistiert auf Begründungen.

2.4 Erhebungen zum Gebetsverständnis

2.4.1 Bildgeschichte Meerschweinchen

Über Gebetsvorstellungen lassen sich Gott zugeschriebene Eigenschaften ermitteln (Allmacht? Wie und wo wirkt Gott in der Welt? Stellt Gott Bedingungen? usw.). Auch zeigt sich in den Äußerungen, ob und welche Erfahrungen das Kind bisher mit Gebet gemacht hat, d. h. die Dimension der Gottesbeziehung ist einbezogen).

Die Methodik orientiert sich an Bildern und Vorgehen von Katharina Kammeyer und Gerhard Büttner⁷, bei Büttner/Dieterich folgendermaßen begründet:

„Die Kinder können in diese Geschichte ihr Wissen über die Biologie ausbreiten, einschließlich möglicher Krankheitsgründe und Todesursachen. Spätestens durch den Gebetsgestus der Kinder wird nun allerdings eine religiöse Interpretation in die Geschichte hineingetragen. Es ging uns bei diesem Vorgehen primär darum herauszufinden, wie denn eine mögliche Wissenslandkarte in den Köpfen der Kinder aussehen könnte⁸. Das Thema spitze sich bezüglich des Todes des einen Meerschweinchens beim dritten Bild i. S. der Fragestellung der Autoren zu, merken Büttner/Kammeyer dazu an. Bei Büttner/Kammeyer wurden die Bilder von einer Erzieherin in eine Kindergartengruppe eingebracht. Die Gruppendiskussion dazu wurde aufgezeichnet.

Abweichend zum Setting bei Büttner/Kammeyer wurden in der hier dargestellten Untersuchung die Bilder in Einzelgespräche eingebracht. Dabei wurde folgendermaßen vorgegangen:

Dem Kind wurden nacheinander die drei Bilder gezeigt mit der Einladung, sich zu äußern dazu.

Im ersten Schritt erzählte das Kind jeweils zum vorgelegten Bild, was es darauf sah. Damit wurde sicher gestellt, dass es die Bildinhalte erfasst hatte. Falls es Unklarheiten gab, wurden diese geklärt. Bild 1 wurde fast immer erfasst. Aber der Gebetsgestus von Bild 2 wurde häufig nicht spontan verstanden. Auch die Erfassung der Inhalte von Bild 3 (z. B. Denkblase) war öfter auf unterstützende Impulse angewiesen.

Im zweiten Schritt wurde ermittelt, was nach Meinung der Befragten die abgebildeten Kinder denken, fühlen oder sagen könnten.

Im dritten Schritt erfolgten – da bei den Bildern 2 und 3 eine Reduktion der Thematisierung auf die kognitive Dimension zu eng erschien – je nach Gesprächsverlauf auch Impulse, sich zu eigenen Erfahrungen mit Hoffnungen, Wünschen oder auch Gebeten in Belastungssituationen zu äußern.

Vereinzelte wurde das Bild eines Mädchens/Jungen mit gefalteten Händen eingebracht, um Äußerungen des Kindes zu seinen Gebetserfahrungen anzustoßen (Kammeyer 2009, S. 375).

7 Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (2013) S. 31–36.

8 Ebd. S. 33.

2.4.2 Gebetsfragebogen (Grundschulalter)

Bei Kindern, deren Beobachtung sich bis in die Grundschulzeit erstreckte, wurde ergänzend ein Gebetsfragebogen eingesetzt. Dies geschah innerhalb des Einzelgesprächs, sodass auftretende Fragen geklärt werden konnten.

Hier gibt es kein FALSCH + RICHTIG – ehrliche Antworten sind wichtig

1. Was mir beim Beten wichtig ist (einfach ankreuzen, was für dich stimmt)

	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	ganz egal
das Falten der Hände				
das Schließen der Augen				
das Stillesein				
ein Gefühl von Ruhe, Sicherheit				
mich aussprechen, alles los werden				

2. Kinder streiten sich über das Beten. Wem stimmst du am ehesten zu?

Vorausgegangen ist dem Streit: Marens Oma wurde schwer krank und musste ins Krankenhaus. Die Mama sagte zu Maren: „Vielleicht magst du für Oma beten, dass sie wieder gesund wird.“ Das hat Maren getan. Nach einigen Wochen berichtet Maren ihren Freund/innen, dass Oma gesund aus der Klinik zurück sei. Jetzt diskutieren die Kinder.

Maren: GOTT hat auf mein Gebet geantwortet und meine Oma gesund gemacht.

Michael: Ich glaube, deine Oma wurde nur wegen der medizinischen Behandlung wieder gesund.

Fritz: Vielleicht hat es doch mit GOTT zu tun. Denn GOTT kann doch vielleicht auch durch Menschen und Medikamente handeln.

Sandra: Mir fällt es schwer, zur Heilung von Marens Oma etwas zu sagen.
(*mach da ein Kreuz, was am ehesten deine Meinung ist*)

3. Wie es mir selbst mit dem Beten geht (kreuze an, was für dich stimmt)

ich sage etwas zu GOTT, also bete ich,	immer	oft	manch- mal	sel- ten	nie	woan- ders, z. B. bei Oma
wenn ich mich doll freue						
wenn ich Angst habe						
wenn ich sehr traurig bin						
wenn ich mich allein fühle						
wenn ich was gemacht habe, was nicht okay war						
wenn ich mir etwas doll wünsche						
wenn ich im Bett liege						
vor den Mahlzeiten						
wenn ich in der Kirche bin						

4. Was ich gern mal zum Beten klären würde:

2.5 Erhebungen zur Verknüpfung von Gott und Lebenswelt

2.5.1 Fotoauswahl

Um zu ermitteln, welche Bereiche mit Gott in Verbindung gebracht werden, wurden dem Kind Fotos vorgelegt: Ein Teil davon war explizit religiös konnotiert, der größere Teil neutral. Zwei unterschiedliche Fragestellungen zum Bildmaterial wurden erprobt: Die eine zielte auf die gedachte Verbindung zwischen Bildinhalt und Gott, die andere auf Gott als moralische Instanz.

a) Hat Gott mit dem, was man im Bild sieht, etwas zu tun?

b) Was findet Gott gut? Was findet Gott nicht gut?

Eine weitere Variation bestand in der Frage, was Jesus zum abgebildeten Geschehen sagen würde.

Die Fotoauswahl erforderte eine große Aufmerksamkeitsspanne. Trotz Reduktion der Zahl der Bilder⁹ bei jüngeren Kindern war sie nicht mit allen Kindern durchführbar.

Im ersten Schritt erzählt das Kind, was es auf dem Bild sieht.

Im zweiten Schritt wird eine der o. g. Fragen gestellt.

Zur Frage b Stellung zu nehmen, fiel Kindern erkennbar leichter als zur Frage a.

2.5.2 Lebenslinie und Gotteslinie

Einige Kinder (Grundschulalter) wurden zu einer Zeichnung eingeladen. Sie sollten für ihr Leben eine Linie zeichnen und nachfolgend eine für Gott. Dies sollte einen weiteren Blick auf ihre Gottesbeziehung ermöglichen. Schritt 1: Das Kind wählt für sich eine Farbe aus. Schritt 2: Es wird gebeten, sein Leben als eine Linie zu zeichnen. Wie die Linie aussieht, ist frei. (Varianten als Beispiele werden gezeigt:: gerade, geschlängelt, Spirale, auf- oder absteigend). An den Anfang kommt ein Zeichen für die Geburt, das Kind kann weitere Zeichen für markante Erlebnisse einfügen. – Schritt 3: Wenn die Lebenslinie fertig ist, kommt die Bitte, eine Farbe für Gott

9 Bildmaterial: 1 Geburt: Mutter mit Baby; 2 Tod: totes Tier/Friedhof; 3 intakte Natur; 4 vermüllte/zerstörte Natur; 5 Gewalt zwischen Menschen; 6 Menschen, die sich umarmen, lieb haben; 7 Tiere, denen es gut zu gehen scheint; 8 Tiere, die gequält werden; 9 Kinder in Angst; 10 trauriges Kind; 11 hungerndes Kind; 12 gemeinsam essende Menschen; 13 krankes/behindertes Kind; 14 jemand, der einem Kind, Kranken, Alten hilft; 15 Kirche/Kirchenraum innen; 16 Engel; 17 Kruzifix bzw. Kreuzigungsszene; 18 Krippenszene; 19 betende Menschen.

zu wählen und nun eine zweite Linie für Gott zu zeichnen. Wo war Gott während meines Lebens: nah? fern? Bin ich Gott irgendwo begegnet so, dass sich unsere Wege irgendwie gekreuzt haben? Schritt 4: Abschließend kommentiert das Kind seine Zeichnung.

2.5.3 Familie in Tieren

Einige Kinder befanden sich zum Zeitpunkt des Gesprächs in prekären Lebenslagen (Trennung, Scheidung, häusliche Gewalt, akuter Todesfall o. Ä.)

In solchen Fällen wurden ergänzende Methoden zur Erhellung seiner Perspektive auf die aktuelle Situation eingesetzt, u. a. das in der Diagnostik seit Jahrzehnten genutzte Verfahren nach Brem-Gräser¹⁰, das Kind seine Familie als Tiere zeichnen zu lassen: Einige Kinder wurden eingeladen, die Nähe Gottes zu den Personen durch Klebepunkte zu markieren. Die vom Kind gemalte Tierfamilie wurde von ihm selbst kommentiert.

2.5.4 Familienskulptur

Einige Kinder, die elterliche Trennungsturbulenzen o. Ä. durchlebten, stellten ihre Perspektive (Hoffnungen und Ängste) auf die aktuelle wie künftige Familiensituation durch Aufstellen von Puppen dar¹¹. Diese Methoden wurden nur in wenigen Einzelfällen eingesetzt.

Familienskulpturen wurde vereinzelt auch eingesetzt, um die Perspektive des Kindes auf die religiösen Haltungen seiner nächsten Bezugspersonen zu erheben.

Zu allen Kindern wurden ergänzende Informationen naher Bezugspersonen bzw. der Erzieherinnen in die Interpretation der Daten miteinbezogen.

10 Brem-Gräser, Luitgard (2001).

11 Die von Virginia Satir entwickelte Familienrekonstruktion arbeitet mit den Rollenspielmethode aus dem Psychodrama und der Gestalttherapie. vgl. Narin, William F. Familienrekonstruktion in Aktion. Virginia Satirs Methode in der Praxis. Paderborn 1989. Angelehnt an die Familienrekonstruktion Satirs wurde ein spielerische Variante für Kinder entwickelt.

2.6 Variationen für Kinder mit speziellen Förderbedarfen

Die in Kap.2 beschriebenen. Methoden zur Ermittlung der Gotteskonzepte von Kindern (Gottesverständnis wie Gottesbeziehung) können im Prinzip in Schulen bzw. Kindergärten von Begleitpersonen selbst eingesetzt werden, um die Ausgangslage der eigenen Lerngruppe zu erkunden. Für inklusive Kontexte legen sich einige Variationen nahe.

Kinder mit dem Förderbedarf SEHEN können viele der dargestellten Materialien bzw. Symbole der vorgestellten Methoden „erfühlen“, da sie plastisch sind. Dies wäre bei Bildern nicht möglich. Andere Materialien können von den Interviewern oder Kindern selber (z. B mit Knete oder Plastillin) um-modelliert werden, sodass das jeweilige Gotteskonzept greifbar wird.

Auch können alternativ oder zusätzlich Materialien angeboten werden, die z. B. den Tast- oder Hörsinn verstärkt ansprechen: Glatte oder klebrige, kalte, warme oder heiße, weiche, harte oder stachelige Materialien sind aussagekräftig, etwa eine „stachelige“ Gottesbeziehung durch eine Borsten-Bürste. Auch Materialien verschiedenster Formen können einbezogen werden, dazu die (bereits bedeutungsgeladenen) Arsenale von Küchengeräten, Wohnmöbeln oder Werkzeugen. Ebenso können verschiedene Geräusche, Töne (Gesang oder Instrumente) bzw. Melodien Facetten eines Gotteskonzepts darstellen. Auch können Kinder ihr Konzept in Bewegungen ausdrücken (z. B. Schaukelbewegungen) oder etwa, indem man sich mit einer Kuscheldecke selbst zudeckt. Auch über den Geruchssinn könnten Aspekte des Gotteskonzeptes dargestellt werden. Je nach spezifischem Förderbedarf können so vielfältige sinnlich-leibliche Ausdrucksformen des Gotteskonzeptes gefunden werden.

2.7 Rahmenbedingungen

Die Gespräche mit den Kindern fanden teils zu Hause statt – und dann u. U. im Beisein von Bezugspersonen – teils im Kindergarten. Bei manchen Kindern wurden die Erstgespräche zu Hause geführt, die Fortsetzungen dann im Kindergarten, dort ohne weitere Bezugspersonen, d. h. als Einzelgespräche in einem Extraraum. Der Zeitrahmen war unterschiedlich, je nach der Aufmerksamkeitsspanne des Kindes. Manche Gespräche dauerten nur wenige Minuten, andere bis 20–30 Minuten: Je nach Konzentrationsfähigkeit und Motivation zur aktuellen Fortsetzung der Kommunikation erfolgten auch zwei oder drei Erhebungen hintereinander. Die

Gespräche wurden mitgeschnitten und transkribiert. Nicht alle Methoden wurden bei allen Kindern genutzt.

Zu den ersten Proband/innen bestand ein Vertrauensverhältnis, weil sie die Forscherin aus Kindergottesdienstbesuchen kannten. Zu weiteren Kindern baute sich das Vertrauen durch die regelmäßigen Besuche der Forscherin in der Kindertagesstätte auf: Kinder kamen auf sie zu mit der Bitte, auch mal „zum Interview“ kommen zu dürfen. So wurde der Kreis befragter Kinder allmählich größer. Nach einem Jahr reiner „Befragungsbesuche“ übernahm die Forscherin „Bibelrunden“ altersgemischter Gruppen und Andachten in der Kindertagesstätte, wodurch die Vertrauensbeziehungen zusätzlich gestützt wurden.

Alle Proband/innen besuchten einen Kindergarten in Trägerschaft der Ev. Kirche. Die Eltern der Kinder waren überwiegend evangelisch, ein Teil konfessionslos, einige katholisch, ein Junge Muslim.

3 Empirische Forschungsergebnisse

3.1 Lesehilfen

Die Gespräche sind durchnummeriert und jeweils mit Altersangaben der Kinder versehen: zuerst erscheint das Jahr, nach dem Punkt die Zahl der Monate, z. B. 4.7. Die Namen sind Pseudonyme. Der Ort des Gesprächs ist vermerkt, ebenso, ob eine weitere Person teilnahm. Die Gespräche enthalten unterschiedlich viele Einzelerhebungen je nach aktueller Aufmerksamkeitsspanne des Kindes. Die verwendete Erhebungsmethode erscheint jeweils in Kurzform in Klammern.

Je jünger die Kinder, umso mehr Äußerungen erfolgen nonverbal: Daher fließen in die Darstellung auch Angaben zum Kontext der Gespräche ein. Der Gesprächsverlauf wird samt Störungen o. Ä. zu spiegeln versucht. Der Originalton der Kinder ist in Anführungsstriche gesetzt, bündelnde Wiedergaben ihrer Äußerungen erscheinen in indirekter Rede. Auch die Anmerkungen bzw. Fragen der Forscherin erscheinen – meist mit einem I markiert – in indirekter Rede. Besonderheiten im Ausdruck des Kindes – z. B. Stottern, längere Pausen, Lautstärke o. Ä. – sind in Klammern gesetzt. Die Kommentare der Forscherin erscheinen in Kursivdruck.

3.2 Übersichtstabelle zu exemplarischen Einzelfällen

Name	Beobachtungszeitraum	Primäre Sozialisation	Schlüsselsituationen	Sekundäre Sozialisation	Anregungsimpulse	Anmerkungen
1 Hella weibl.	3 Jahre Beginn 6.0 9 Gespräche	Anmerkungen u. a. zu: Familie, Familienstand Herkunft Geschwister, materielles Umfeld, Konfession, kirchl. Bindung	<u>bzw. -themen</u> z. B. Konflikte Belastungen wie Erleben v. Krankheit, Tod	<u>sation</u>	z. B. wiederkehrende Visualisierungen, Rituale, Lieder Gebete, Bibeltexte	
		deutsch, Eltern beide berufstätig, 1 jüngerer Bruder lebt auf ehemaligem Bauernhof, ev. luth., Fam. teils konfessionslos und distanziert, teils interessiert an Kirche, kaum Gottesdienst, keine Tischbzw. Einschlafrituale m. Gebet, öfter Besuch v. kirchennaher Oma	pflegebedürftige Großeltern im Haus, sonst nichts bekannt	war in Ev. Kita mit wenig religiösem Input, in frühen Jahren in Kigo, unregelmäßiger RU, in RU Vorlesen aus Kinderbibel	kennt nonverbales Gebetssetting (Kigo) Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen“ erinnert Inhalte aus dem RU	stellt frühzeitig kritische Fragen zu Omnipräsenz und Gottnatur Jesu, feines Empfinden für Differenzen in religiösen Haltungen v. Familie anhaltendes relig. Interesse abstrakt Gokonzept

2 Natalie weibl.	2.9 Jahre Beginn 5.4 8 Gespräche	deutsch, Eltern beide berufstätig, 2 jüngere Brüder, ev. luth. Eltern distanziert, Opa, Oma (mit im Haus) kirchenmah (Ev. Gemeinschaft) religiöse Inputs nur v Großeltern + Patin kaum Godibesuch v. Eltern, kein Tisch- oder Einschlafritual mit Gebet, Patin begleitet z. Kigodi	Uroma gestorben vor längerer Zeit sonst nichts bekannt N begleitet Oma bei Friedhofbesuchen Geburt von Bruder	war in Ev. Kita mit wenig religiösem Input, in frühen Jahren in Kigo, unregelmäßiger RU	kennt nonverbales Gebetssetzung (Kigo) Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen, erinnert kaum Inhalte aus dem RU“	nimmt die familiären religiös. Differenzen wahr, Gotteskonzept „Aufpasser“ sehr stabil
3 Pele männl.	3.9 Jahre Beginn 5.3 8 Gespräche	deutsch, Eltern beide berufstätig, jüngerer Bruder, freundliche Großeltern nennen, ev.-luth. kaum Godibes v. Eltern, kein Tisch- oder Einschlafritual mit Gebet, relativ hoher Medienkonsum: Nirendo, Fernsehen ab Mitte Kl. 3 wegen eingeschränkten Hörvermögens in Förderschule täglich lange Abwesenheit v. Familie	Vater hatte Arbeitsunfall, Konflikte in Kl. 1: Mobbing → Reaktion Aggressionen → kurz Schulverweis, Kl. 3 Diagnose Hördefizit, Wechsel auf Förderschule	war in Ev. Kita mit wenig religiösem Input, in frühen Jahren in Kigo, unregelmäßiger RU, in RU Vorlesen aus Kinderbibel	kennt nonverbales Gebetssetzung (Kigo) Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen“ erinnert keine Inhalte aus dem RU	stark v. Medien geprägt, auch im religiös. Denken 8jährig noch ganz in konkret-operatorischer Phase verhaftet

<p>4 Ina weibl.</p>	<p>2.10 Jahre Beginn 5.11 8 Gespräche</p>	<p>deutsch, Eltern deutsch, jüngerer Schwester, landwirtschaftl. Nebenwerb, Tiere ev. luth., manchmal Godi- besuch, keine Tisch- bzw. Einschlafrituale m. Gebet, – Mutter im KV, auch Oma war früher im KV</p>	<p>I erlebt Geburt und Tod v. Tieren, Schwester wird geboren</p>	<p>war in Ev. Kita mit wenig religiösem Input, besucht regelmäßig Kigo, besucht RU,</p>	<p>kennt nonverbales Gebetssetzung (Kigo) Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen“ erinnert kaum Inhalte aus dem RU</p> <p>schichtern sprachlich gehemmt, nimmt Inhalte hin, ohne sie zu hinterfragen,</p>
<p>5 Liese weibl.</p>	<p>2.4 Jahre Beginn 6.7 8 Gespräche</p>	<p>deutsch, Eltern beide berufstätig, Einzelkind, ev. luth., Familie v. Mutter, insbesondere Oma, interessiert an Kirche, zuweilen Abendgebete mit Oma</p>	<p>nichts bekannt</p>	<p>war in Ev. Kita mit wenig religiösem Input, besucht recht regelmäßig Kigo, besucht RU,</p>	<p>kennt nonverbales Gebetssetzung (Kigo) Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen“ hat Kinderbibel kennt etliche biblische Geschichten</p> <p>Gebetspraxis v. Oma initiiert? Gebet ist Ressource, nimmt Schutz-Engel zu Tests, reflektiert rel. Themen</p>
<p>6 Fred männl.</p>	<p>3 Jahre Beginn 5.7 5 Gespräche mit vielen Einzelbefragungen</p>	<p>deutsch, Eltern beide berufstätig, (Akademiker) ein jüngerer Bruder, ev. luth., Oma früher KV, Vater aktuell im KV, gelegentlicher Godibesuch, Tischgebet, aber kein Einschlafritual m. Gebet, achtjährig 2x Teilnahme am Abendmahl</p>	<p>nichts bekannt</p>	<p>war in Ev. Kita, keine Infos bez. des religiösen Inputs dort, besuchte Kigo bis 7 besucht RU besucht Godi,</p>	<p>kennt nonverbales Gebetssetzung (Kigo) Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen“ Kinderbibel vorhanden kennt biblische Geschichten</p> <p>akadem. Milieu kognitiv weit entwickelt, viele Kenntnisse, kaum emotionale Verwurzelung, erwas Gebetspraxis</p>

7 Josa männl.	17 Jahre Beginn 4.7 8 Gespräche	deutsch, Mutter Gym-Lehrerin Hauptverdienerin, bis 4.J in Afrika, dort engl. sprachig, eine jüngere Schwester, Eltern ev. luth. kirchenmah, reflektiert Einschlafrituale, aber ohne Gebet, Trennung v. Eltern nach Beobachtungszeitraum	radikale Veränderung in Lebenswelt durch Rückkehr aus Afrika nach BRD, Eingewöhnungsprobleme, leidet unter häufiger Abwe- senheit von Mutter,	in Ev. Kita, wo es religiöse Inputs gibt öfter Besuch v. Godi oder KiGodi,	kennst Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen“	mischt anfangs afrika- nische. Elemente in sein Kon- strukt, Weihnachtskonzept dominiert, wird mit Passion + Ostern vermischt, Metaphern- umgang fällt leicht,
8 Emma weibl.	3.2 Jahre, Beginn 4.8 8 Gespräche	deutsch, Eltern beide berufs- tätig, ein jüngerer Bruder, wohnen im Eigenheim mit Garten zusam- men mit Oma bis zu deren Tod, ev. luth. kirchl. interessiert	früher Tod durch Krebs bei der Schwester der Mutter, auch Vater der Mutter stirbt an Krebs, ebenso Tante, Oma v. E erkrankt an Krebs, stirbt als E 6.0J	gelegentlich im Kindergottes- dienst, in Ev. Kita dort relig. Input nur in d. letzten 2 Monaten	kennst Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen“	Vermeidet Gespräch in der Zeit vor Krebsstod von Oma, wieder offen nach Beerdigung, Umbau v. Konzept, ein Jahr später Tod v. Oma offenbar im Hintergrund
9 Mona weibl.	2 Jahre Beginn 3.11 6 Gespräche	deutsch, Eltern beide berufstätig, zwei ältere Schwestern, Mutter kath., Vater konfessionslos, keine religiösen Einschlafrituale, kein Tischgebet, Schwestern gehen zur Kommunion	Mutter lag monatelang wäh- rend Schwangerschaft, um Mona austragen zu können, keine Belastungen bekannt	nahm in Ev. Kita gele- gentlich an Bibelun- den und Andachten teil	kennst Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen“	erlebt bei der kath. Oma gelegentlich Gebete oder Gottesdienstbesuche

10 Senta weibl.	2.1 Jahre, Beginn 4.0 8 Gespräche	deutsch, beide Eltern berufstätig, eine ältere Schwester, wächst im Pfarrhaus auf, bekommt biblische Geschichten erzählt, kennt Lieder u. Gebete, hat kein religiöses Einschafritual, aber regelmäßige Kigo- u. Gottesdienstbesuche	Opa stirbt als 5 (knapp 4) alt, sie erlebt Beerdigung mit	nimmt an Andachten und gelegentlichen Bibeltunden teil,	kennt „übersetzte“ trinitar. Formel und Mitte, kennt Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen ...“ kann weitere neue Lieder singen	akadem. Milieu; hat früh mehrere Deutungsschemata. kann mit theologisch unterschiedlich akzentuierten Anregungen umgehen, stellt vierjährig bereits Theodizeefrage, kann problemlos mit Metaphern umgehen
11 Benno männl.	3.7 Jahre Beginn 4.2 13 Gespräche	deutsch, Eltern beide berufstätig, ein älterer Bruder, Familie ev. luth., eher distanziert als nah, keine religiösen Tisch- oder Einschafrituale	viele Konflikte durch Bs extremes Streben nach Autonomie, wegen Aggressivität drohender Verweis aus Kita; drohender Schulverweis in Kl. 1	Konflikte in Kita führen z. Wechselt. Kita, in zweiter Kita bilinguale Gruppe → Einschulung in bilinguale Klasse	keine religiösen Inputs in Ausgangskita, keine Informationen zu familiären oder institutionellen religiösen Inputs	extreme Lust an Macht, baut aufgeschnappte Versatzstücke sehr eigenständig zusammen, nimmt Gott in Konflikten in Anspruch, mindestens marginale positive GB zu vermuten
12 Festus männl.	2.1 Jahre Beginn 4.0 4 Gespräche	deutsch, Eltern beide berufstätig, ein jüngerer Bruder, ev. luth., keine religiösen Tisch- oder Einschafrituale	nichts zu Belastungen bekannt	nahm in Ev. Kita gelegentlich an Bibelungen und Andachten teil,	kennt Leuchter mit drei Seiten Gottes, Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen ...“	akadem. Milieu; kognitiv weit, starkes Autonomiestreben, stellt weiterführende Fragen und reißt selbst Themenstellungen an

13 Tom männl.	7 Monate Beginn 6.3 3 Gespräche Förderkind im sozial-emotional. Bereich noch massive sprachliche Probleme	Familie aus Ghana, Vater nur sporadisch da, zweites K v. 5 K, man lebt von Hartz 4, beengte Wohnung Hochhaus Baptisten, wöchentl Godi- besuch Tisch- + Abendgebete,	rigide Erziehung mit Prügel, K ist oft Sündenbock, ältere Schwester dominant Oma stirbt in Ghana,	besucht ev. Kita Bremen erhält Förderung im emotional-sozial. Bereich, wöchentl. Kurzandacht und Singen mit Kantor	relig. Liedgut, Gebete Bibeltexte im wöchent- lichen Gottesdienst der Baptisten durch familiäre + gemeindliche religiöse Sozialisation hat T ein Grundwissen zu christli- chen Inhalten	malt sich wiederholt nicht bei Familie in Tieren, stellt religiöse Fragen, durch familiäre + gemeindliche religiöse Sozialisation hat T ein Grundwissen zu christli- chen Inhalten
14 Rolf männl.	7 Monate Beginn 5.11 3 Gespräche Förderkind im sozial-emotional. Bereich noch massive sprachliche Probleme	russische Eltern, beide berufstätig, Vater Arbeiter, Mutter Künstlerin, Oma, ältere Halbschwester russ.-orthodox, Hinweise auf Kirchenbesuch und häusliche Frömmigkeitspraxis	nichts bekannt	besucht ev. Kita in Bre- men, erhält Förderung im emotional-sozial. Bereich, wöchentl. Kurzandacht und Singen mit Kantor	relig. Liedgut, Gebete ab und zu Bibeltexte, kaum rezipiert von R	Einzelzuwendung wichtig religiöses Interesse merkliche Bewegung im GV durch Metaphern R sucht nach Nähe, offen für religiöse Fragen
15 Dora weibl.	7 Monate Beginn 5.11 3 Gespräche noch massive sprachliche Probleme	russische Eltern, zu Hause russ. Sprache, Vater ist arbeits- los, Mutter im Deutschkurs, eine ältere Schwester, junger Hund, eher kein Gottesbesuch, kein Einschlafritual, aber häusl. Beten erwählt, vermutlich punktuell eigene Gebetspraxis	Tante v. Dora Unfalltod, Mut- ter v. Freundin tot (angeblich durch Kaffee) Tod v. Hund, Kerzen am Grab, Engel neben Foto auf Friedhof	besucht ev. Kita in Bremen wöchentl. Kurzandacht und Singen mit Kantor	relig. Liedgut, Gebete ab und zu Bibeltexte, kaum rezipiert von D	religiöses Konzept ist stark von Begräbniskultur geprägt, Tote gelangen unsichtbar über Regen- bogen in Himmel, D vertraut auf Kreuzkette, Fortschritt im Metaphernverstehen

16 Fem mäntl.	7 Monate Beginn 5.11 3 Gespräche noch sprachliche Probleme	Eltern aus Libanon, Vater berufstätig, Mutter Hausfrau (Kopftuch), älterer Bruder, jüngere Schwester, Muslime, nur Mutter praktiziert Gebet, Gespräche mit Eltern über Glauben bzw. Allah, nichts bekannt zu Moscheebesuchen	nichts bekannt	besucht ev. Kita in Bremen wöchentl. Kurzandacht und Singen mit Kantor	in Kita relig. Liedgut, Gebete, Bibeltexte ab und zu gehört, aber kaum rezipiert	Schöpfung + Alpräsenz Allahs, problemloser Umgang mit Metaphern
17 Christian mäntl.	7 Monate Beginn 5.2 2 Gespräche	deutsch, Eltern getrennt 2 ältere Brüder, M hat aktuell HS-Abschluss nach, Familie lebt von Hartz 4, nominell ev. luth., kein Einschlafrituale oder Gebetspraxis, offenbar familiär keine religi- ösen Anregungsimpulse	nichts bekannt außer Spannungen zum Vater und finanzieller Enge	besucht ev. Kita in Bremen wöchentl. Kurzandacht und Singen mit Kantor	relig. Liedgut, Gebete ab und zu Bibeltexte, die aber kaum von C rezipiert wurden	zuerst bizarre Parallelwelt, Tod als Zugang zum Gott-Wissen

18 Remus männl.	1.3 Jahre Beginn 6.0 3 Gespräche	Eltern deutsch, getrennt ab Mitte v. Beobachtung, 2 jüngere Geschwister (weitere Schwester verstorben), konfes- sionslos; Vater ist früh ver- waister Pfarrerssohn, prekäre räumliche, finanzielle und soziale Situation (Hartz 4) R lebt immer wieder für Wochen bei Großtante, wo er kulturelle und religiöse Anregungen und liebevoller Betreuung erfährt	junge Mutter ist überfordert mit Kindern und Haushalt: Chaos, Alkoholprobleme; R fühlt sich von Mutter abgelehnt, Vater zunächst berufsbedingt 12 Std. täglich abwesend, später arbeitslos, zieht in eigene Wohnung mit R, holt weiteren Sohn nach; Vater psychisch labil, umfassend prekär auch nach Trennung	R besucht städtischen Kindergarten einer ostdeutschen Stadt, danach Grundschule,	R erhält seitens der Großtante religiöse Anregungsimpulse Einschlafritual mit Gebet, gelegentlich Gottesdienstbesuch, ab und zu werden bibli- sche Geschichten erzählt	mal expressiv, viele Interessen, Spaltung v. Bild Gottes, projiziert Ablehnung durch Mutter in Gott Engel aus Gebet als emotionale Stütze
--------------------	--	---	---	---	--	---

3.3 Einzelfallstudien

(jeweils die Ziffer der Überblickstabelle in Klammern)

Hella (1) deutsch, ev./konfessionslos

Hella ist zu Beginn des Beobachtungszeitraums 6.0 Jahre alt. Sie lebt mit dem jüngeren Bruder, Eltern und Großeltern auf einem nicht mehr bewirtschafteten Bauernhof nahe Göttingen, besucht den Ev. Kindergarten und gelegentlich den Kindergottesdienst. Hella ist nicht getauft. Die Familie väterlicherseits ist konfessionslos, Mutter und Großmutter mütterlicherseits gehören zur ev. Kirche.

Gespräch 1: (zu Hause) Alter 6.0

Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Zu dieser Befragung gibt es nur ein Protokoll, keinen Mitschnitt. Hella wählt ganz bedachtsam aus und erläutert: Die Kerze stehe dafür, dass GOTT da ist: Im Kindergottesdienst wird stets zu Beginn eine Kerze für GOTTES Gegenwart angezündet, ebenso wenn im Kindergarten von GOTT erzählt wird. Das erlebte Hella häufiger mit. Der Stern drücke aus, dass GOTT im Himmel sei. Das Kreuz stehe für Jesus, der dazugehöre. Warum, bleibt offen. Die Blume stehe für Freude: GOTT mache auch Freude.

Eine schmale Auswahl: Ein mit Freude konnotierter Gott wohnt im Himmel, kann aber auch bei Menschen gegenwärtig sein. Jesus wird als zugehörig angesehen ohne Wissen um die Korrelation.

Gespräch 2: (zu Hause) Alter 6.1

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Wieder liegt nur ein Protokoll vor. Zuerst legt H wieder die Kerze hin für GOTTES Gegenwart. Diesmal signalisieren zwei Sterne, dass GOTT im Himmel ist. Der Himmel ist für sie oben. Aber manchmal komme GOTT auch runter.

Die roten und grünen Wollflocken sind kuschelig und weich. So etwas kuschelig Weiches möge GOTT so gern wie sie. Sie kuschelt damit an ihrer Wange. – Den bunten Glasstein würde sie GOTT gern schenken. Die Blume symbolisiert wieder Freude. GOTT freue sich daran. Die dicke Kugel lässt sie von einer Hand in die andere rollen: Die Kugel drücke aus, dass man mit GOTT spielen, etwas machen könne.

Das Goldene ist Schmuck, den man auf den Weihnachtsbaum hängen kann. Weihnachten und GOTT hängen für H irgendwie zusammen. Wie, das bleibt offen.

Das kleine Töpfchen ist für sie ein Pokal. Den wolle sie GOTT verleihen dafür, dass er die Welt geschaffen habe. Im Materialangebot liegende Nüsse, Wiese, Tannenzapfen, Tiere, Menschen o.Ä. kommen nicht ins Bild. H wählt zwar Muscheln und Feder aus, aber als Geschenke für GOTT, die sie hübsch verpacken möchte mit dem Band, das ihre Auswahl umkränzt.

Nach der Metapherübung stellt H selbst Fragen. Sie scheint sich länger damit beschäftigt zu haben, denn sie bringt alle Fragen nacheinander vor: Sie möchte wissen, wie GOTT denn die Welt geschaffen habe. Sie frage sich, wie das alles angefangen habe. Außerdem frage sie sich, wie denn GOTT entstand bzw., was denn vor ihm war, so dass GOTT überhaupt wurde. Außerdem möchte sie wissen, wie GOTT – wenn er auf so viele Leute aufpasse, wie es ihr erzählt wurde – das gleichzeitig tun könne. Das könne doch gar nicht gehen.

Hellas Konzept verdankt sich wesentlich Erwachsenen ihres Umfeldes, – möglicherweise fand sie dort auch Anregungsimpulse für ihre kritischen Fragen. Wieder wird Gott mit Freude konnotiert. Der Aspekt Schöpfung (und Schöpfungsdank) kommt vor, wirkt aber formal, werden doch die diesem Aspekt zuzuordnenden Materialien des Angebots gar nicht gewählt bzw. zwei dazu gewählte (Muschel, Feder) als ihre Gaben an Gott verstanden. Weihnachten und Kruzifix tauchen auch ohne eine Korrelation zu Gott auf, was für H aber keinen Frageanlass bildet. Aktuell fraglich sind ihr aufgeschnappten Zuschreibungen, nämlich dass Gott alles sieht, was auf der Welt passiert und auf alle Leute aufpasst, sie beschützt usw. Nun fragt sie sich, wie denn Gott – wenn er auf so viele Leute aufpasst – das gleichzeitig tun könne. I geht ausführlich auf ihre Fragen ein.

Teil 2: Erhebung zur Verknüpfung von Gott und Lebenswelt (Fotoauswahl)

Bei der Bildauswahl scheint Hella ganz vom Aspekt des Helfens und Heilens bestimmt. Der alten Frau werde geholfen, auch dem durstigen Mann, ebenso dem jungen Baum, der angebunden werde und der Schildkröte, die betreut werde. Das Kind im Rollstuhl werde durch GOTT wieder gesund. Froh im Garten miteinander zu essen habe auch mit GOTT zu tun.

Wesentlich mehr Fotos waren im Angebot. Aber weder Geburt (Mutter mit Baby) noch Tod (Junge mit totem Hund, Personen am Grab), noch die Einschlafsituation (Kind mit Kuschtier im Bett) noch schöne Natur (See mit Booten, Wald) oder Verschmutzung der Natur (Müllberge) werden von H mit Gott in Verbindung gebracht. Dies unterstreicht die Vermutung, dass der Schöpfungsaspekt vorläufig nicht wirklich ins Konzept integriert wurde.

Gespräch 3: (zu Hause) Alter 6.4

Die Tonaufzeichnung zu diesem Gespräch ging verloren.

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Hella wählt wieder bedachtsam und arrangiert selbst. Inzwischen war Weihnachten. Dies spiegelt sich im Engel. Statt Kreuz wählt H diesmal einen Klappaltar für Jesus. Blume, Muschel und kleiner Pokal sind geblieben, die Kerze als die Gegenwart GOTTES spiegelndes Teil fehlt. Neu sind der Thron, auf dem – unsichtbar – GOTT sitzt, sowie Hand, Vogel und Schmetterling.

Stehen Vogel und Schmetterling jetzt für den Aspekt des Himmels oben wie vorher die Sterne? Könnte jetzt die Hand für die Gegenwart Gottes stehen?

Teil 2: Erhebung zur Verknüpfung von Gott und Lebenswelt (Fotoauswahl)

Das Spektrum der Lebensbereiche, die irgendwie auch mit GOTT zu tun haben, ist breiter geworden. Die Aspekte von Gewalt, Tod, Gefangenschaft, Hunger und Schöpfung sind nun integriert.

Gespräch 4: (Kindergarten) Alter: 6.7

Teil 1: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

H platziert zunächst die fröhliche, dann die traurige Figur, die sie näher stellt. Die Frage, ob GOTT sie dann trösten solle, bejaht sie mit Nicken. Die ängstliche Figur steht wieder etwas entfernter, die wütende wesentlich weiter weg. H begründet letzteres damit, dass sie dann erst mal Ruhe haben müsse. Die Nachdenkliche (blau) steht auch etwas entfernt. Angesprochen auf ihr Nachdenken über GOTT sagt sie: „Wir haben da so ein Buch, in dem gesagt wird, dass der Himmel überall ist und nicht oben. Wenn GOTT im Himmel ist und wenn der Himmel überall ist, dann ist GOTT auch überall“, schlussfolgert sie. Die schuldige Person stellt H dichter zum Gläschen, in dem GOTT imaginiert wird.

Eingeladen, aus der Position der verschiedenen Gemütslagen etwas zu GOTT zu sagen, beginnt sie mit der Schuldigen. „Ich würde zu GOTT sagen, was passiert ist. Und ich würde ihm dann erzählen, wo drum ich mir Gedanken mache.“ Als Wütende denke sie nicht an GOTT und wolle auch nichts sagen. Als Ängstliche würde sie GOTT sagen, „wovor ich Angst habe und warum ich Angst habe“, auch um Hilfe bitten, mit der Angst zurechtzukommen. Bei Traurigkeit: „warum ich traurig bin – was passiert ist, dass ich traurig bin.“

Die indirekte, konjunktivische Form, in der sie zu Gott spricht, lässt vermuten, dass H sich in entsprechenden Situationen bisher kaum an Gott wendete. Die Positionen der Nähe wären in diesem Fall eher Sehnsuchts- als Realbilder.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Vergleiche werden geübt, das Setting wiederholend erklärt. Die Fülle des Materialangebots scheint H diesmal zu irritieren. Trotz der Zusage, dass es bei solchen Übungen kein RICHTIG und FALSCH gebe, bleibt sie bei ihrer beschränkten Auswahl.

H legt zuerst das Bild von Jesus, dann Blume und Feder, zuletzt die drei Menschen. Das Passen der Menschengruppe begründet sie so: „Das ist, weil wir halt (3x) auch Familien sind.“ Ob sie das für I noch mal erkläre? „Weil die Familie meistens auch GOTT mag.“ „Und das Bild von Jesus“ legt sie als Zeichen dafür hin, „dass man nicht nur GOTT lieb hat sondern auch Jesus.“ Ebenso: „Und die Blume dafür, dass man ihn lieb hat.“ Wei-

ter: „Und die Feder, damit man ihm mal einen Brief schreiben kann.“ Die Feder – so I – sei also ein Schreibgerät. Ob Beten etwas Ähnliches wie ein Brief sei? „Wir beten ja jetzt nicht. Und darum habe ich jetzt diese Feder genommen.“

Vorhin habe sie gesagt, GOTT sei um uns herum. Woran man das merken könne? „ÄHM, – weiß ich nicht. Ich dachte – wegen diesem Buch da [in der Kita]. Da war so ein Junge. Der hat abends, wenn er ins Bett ging, immer ganz viel gesagt zu seiner Mama und hat gefragt: Wie groß ist der Himmel? Wo ist GOTT? und so ... Das haben wir dann alle so gelernt.“ Im Buch – so I – merke der Junge am Schluss, dass GOTT da sei, wo sich Menschen liebhaben, sich miteinander freuen. Ob sie auch manchmal so etwas merke, z. B. bei Beten? „Eigentlich nicht.“

Ist dies als Hinweis zu verstehen, dass die Aussage des Buches (Sönnichsen, Imke/Liddle, Elizabeth, „Mama, wie groß ist der Himmel“) bisher nur angelernt, aber nicht erlebnisverwurzelt ist? Dann wäre mindestens ihr Deutungsrahmen um diesen Aspekt erweitert, sodass ein Spürerlebnis nachfolgend auch entsprechend gedeutet werden könnte. – Feder und Blume könnten für den Schöpfungsaspekt stehen, werden jetzt aber anders begründet.

Gespräch 5: (Kindergarten) Alter: 6.8

Erhebung zur Gottesbeziehung (So weit weg fühlt sich GOTT an, wenn ...)

Das Setting wird erklärt. H platziert Gläschen und nachfolgend die Platzhalter. Dann begründet sie die Platzierungen. Die Fröhliche fühlt GOTT weit weg. „Wenn nix ist, dann kann GOTT auch mal weiter weg sein (2x). Dann bin ich ja fröhlich ...“ Die Traurige fühlt GOTT näher. „Wenn ich traurig bin, dann würde ich es eher so (dichter dran) machen.“ Zur Wütenden (rot) wird GOTT recht weit weg platziert. „Weil – dann brauche ich einfach meine Ruhe und dann will ich nicht, dass ich etwas kaputt mache von GOTT. Dann brauche ich meine Ruhe, um mich einfach mal auszutoben.“ Nun folgt die Nachdenkliche, dann die Schuldbeladene ganz dicht. Warum das so sei? „Weil – dann kann ich das GOTT erzählen. Vielleicht kann er mir dann helfen, was ich sagen kann, – was mich halt so bedrückt, worüber ich gerade nachdenke, wie ich das wieder gut machen kann.“ Auch bei Angst sei GOTT ganz dicht: Warum? „Weil – wenn ich

Angst habe, z. B irgendwelche Geräusche höre, so ein Brummen oder so, dass (3x) GOTT mich dann beschützen kann.“ Sie bejaht, dass sie auf Hilfe hoffe, die Ursache der Angst oder die Angst selbst zu beseitigen. Ähnlich bei Traurigkeit: „Dann kann ich ihm auch erzählen, worüber ich traurig bin, und dann kann er mir auch helfen.“

Die Platzierungen des Gläschens in Belastungssituationen und die Äußerungen dazu lassen darauf schließen, dass Hella in Not Gott als Dialogpartner in Anspruch nimmt. Es scheint so, als ob Hella meint im Ausagieren ihrer Wut Gott verletzen oder gar zerstören zu können: Wut als problematische Gemütslage. Bemerkenswert ist, wie differenziert sie Nähe-Distanz-Unterschiede benennen kann.

Gespräch 6: (Kindergarten) Alter: 6.9

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (vorgegebene Analogien/Metaphern)

Das Setting wird H ausführlich erklärt. H platziert die Symbolgegenstände zunächst stimmig für sich selbst. Ob GOTT als Kraft, als Liebhaben und als Schale des Lebens ihr am wichtigsten seien? Sie bejaht dies. Ob sie sagen könne, warum?

„Weil die Schale, das kann ja auch die Welt sein. Und die Welt, die ist für mich halt wichtig. Und deswegen habe ich die ganz nah gestellt.“ Zum Engel mit Netz: „Und die Liebe, dass es allen Menschen gut geht, damit es auch mehr Menschen gibt und so.“ Zur Batterie: „Und die Kraft, damit nicht jeder gleich ganz schwach ist. Es gibt Menschen, die Kraft haben und ein paar Menschen, die nicht so viel Kraft haben.“ Sie wünsche sich viel Kraft von GOTT. I meint, Jesus stehe bei ihr etwas weiter weg. Warum das so sei? „Weil ich glaube, dass die beiden [GOTT und Jesus] einfach unterschiedlich sind und nicht gleich.“ Warum auch die Innere Stimme bei ihr weiter weg stehe? „Ja, weil – ähm – ja, die Stimme, da kann man ja selber, ähm ...“ I fragt nach: Ob sie meine, man könnte sich auch ausgedacht haben, dass einem GOTT etwas sagte? Man wisse also nie sicher, ob man es sich selber sagte oder ob es GOTT war? „Ja, so meinte ich das.“ Warum auch das Licht etwas entfernter stehe? „Weil – Licht, das ist ja überall. Und GOTT hat das ja gemacht so.“ Deshalb stehe es nicht so nah, aber auch nicht so weit. Warum das Schiff auch nicht ganz nah sei? „Ja, weil ich das eher glaube, aber ein bisschen glaube ich das auch nicht.“

Hella kennt das Schiff als Metapher für Gott aus dem im Kindergottesdienst häufiger gesungenen Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen“. Aber dieser Vergleich scheint ihr – auch wenn das in der Kirche gesungen wird – doch irgendwie unpassend zu sein. Das könnte ihre gespaltene Haltung zu diesem Bild erklären. Verbindet Hella mit Liebe aktuell wesentlich Sexualität? Ihre Äußerungen könnten so gedeutet werden. Insgesamt offenbart sich ein erstaunlich selbständiges und differenziertes theologisches Denken bei H: Sie zweifelt an der Gleichsetzung Jesu mit Gott und hinterfragt die Vorstellung, Gottes Stimme sei eindeutig im Inneren spürbar. Da sie zu Hause in religiösen Fragen kaum nennenswerte Anregungsimpulse erhält, scheint es ihr selbstmotiviertes Fragen und Suchen zu sein, was zu solchen Ergebnissen führt.

Teil 2: Welche Gottesbilder wählt ein Mann?

Die nächste Übung ist eine Abwandlung der vorherigen. Ziel ist, zu erkunden, ob H Unterschiede in der Religiosität von Erwachsenen wahrnimmt. Das Arrangement wird erklärt: H möge sich vorstellen, sie sei ein Mann, wahlweise ein Opa oder ein Papa. Sie wählt die Papa-Figur. Sie möge die Gegenstände wählen, die ihr als Mann passend für GOTT schienen und möge sie nach ihrer Wichtigkeit näher oder ferner platzieren.

H überlegt eine Weile, wie ein Mann alles stellen würde. Dann: „Also, ich habe das unterschiedlich im Kopf. Wenn er sich dafür interessiert oder eben nicht.“ I meint, das sei okay. Sie könne es auch doppelt stellen. Diesen Vorschlag setzt H um. Sie platziert die „Gottesbilder“ zunächst für einen Mann, der „interessiert“ ist. Bis auf Jesus und das Schiff stellt sie alle Symbolgegenstände kreisförmig um den „Papa“. Danach platziert sie die Gegenstände für einen nicht interessierten Mann. Um den „nicht interessierten Mann“ stellt sie nur die Gegenstände für Liebe, Kraft und Getragen-werden (Schiff).

Mindestens Vater und Großvater sind aus der Kirche ausgetreten. Weiß sie das? Spiegelt es sich in ihren Aufstellungen?

Teil 3: Welche Gottesbilder wählt eine Frau?

H wählt eine „Mama“ als Frauengestalt. Es soll eine „interessierte“ sein. Sie spricht hier keine doppelte Positionierung an. Hat sie dafür keine unterschiedlichen Bilder im Kopf? Auch auf Nachfrage von I hin will sie nur einmal für eine Frau etwas stellen.

Alle Symbolgegenstände, die Hella auch zur eigenen Figur gestellt hatte, werden hier platziert. Identifiziert sie sich mit ihrer Mutter? Oder meint sie, als erwachsene Frau noch genau so zu denken und zu empfinden?

Gespräch 7: (zu Hause) Alter 7.5

Während des ersten Schuljahres findet der schulische Religionsunterricht nur eingeschränkt statt. Hella besucht gelegentlich den einmal monatlich stattfindenden Kindergottesdienst.

Teil 1: Erhebung zur Gottesbeziehung (So weit weg fühlt sich Gott an, wenn ...)

Wiederholende Erklärung des Settings. Begonnen wird mit der fröhlichen Gemütslage (gelb). H platziert das Gläschen entfernter und erklärt, dass sie GOTT dann nicht so doll brauche. Wie es bei Traurigkeit (schwarz) sei? „Wenn ich traurig bin, dann würde ich GOTT eher erzählen, warum ich traurig bin, und deswegen würde ich ihn eher hier hin stellen.“ Wie es bei Angst (weiß) sei? „Wenn ich Angst habe, dann würde ich auch sagen, dass GOTT ganz, ganz nah ist.“ Sie platziert dicht. Wie es bei Wut (rot) sei? „Also, wenn ich wütend bin, dann stelle ich das Gläschen hier hin, weil ich gerade wütend bin, aber weil ich auch nicht ... äh ... (sie schwankt in der Distanz) so ... weil ... ich stelle es so mittel hin, weil – wenn ich wütend bin, dann ärger ich mich ja meistens da drüber, aber ich will es dann auch GOTT erzählen, also stelle ich das Glas ein bisschen hier hin.“ Wie es ihr gehe mit der Entfernung, wenn sie über GOTT nachdenke? (blau) „Ich bin dann auch so.“ Das Gläschen steht dicht. Und wenn sie etwas getan habe, was nicht so nett war? (grau) „Also dann würde ich das hier so hinstellen ... ähm, weil, weil – ich würde es auch GOTT erzählen, vielleicht aber auch nicht. Denn ich will es auch mal selber probieren, es wieder gut zu machen.“ Ob sie denke, dass GOTT – wenn sie dicht bei ihm sei – sie hindere, selbst zu probieren, es wieder in Ordnung zu bringen? „Ne, eigentlich nicht, weil ich ... also dann würde ich GOTT erzählen, dass ich es auch einmal alleine versuchen möchte. Und mal gucken, was er dann sagt.“

Wie schon bei früheren Erhebungen hat H bei Fröhlichkeit Gott nicht im Blick. Bei Traurigkeit, Angst und Schuld scheint sie dagegen Gott in Anspruch zu nehmen. Ihre Anmerkungen zu Schuld können als Hinweis auf wachsendes Autonomiebedürfnis gelesen werden. Beim Nachdenken

fühlt sie sich aktuell nah. Bei Wut hat H deutlich zwiespältige Gefühle, entscheidet sich aber – abweichend zu früheren Befragungen – für eine mittlere Distanz.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern)

Einleitend wird das Setting wiederholend erklärt. Dann wird sie eingeladen, sich die Gegenstände auszuwählen, die für sie stimmig sind. H erfragt die Bedeutung einiger Gegenstände noch einmal (Netz, Luftpolster) Mit ihren Kommentaren zu den Platzierungen beginnt H bei der Schale des Lebens, die dicht bei ihrer roten Figur steht. „Weil – man sagt ja auch, dass GOTT alles gemacht hat, und deswegen habe ich erst einmal die Schale hier hingestellt.“ Beim Stein fährt sie fort. „Und das ist wie ein Geheimnis, weil – für mich ist es so GOTT ist so ... man sieht ihn nicht, und ein Geheimnis, das weiß ja auch nicht jeder und deswegen ...“

Hella erkundigt sich noch einmal zur Bedeutung der nicht von ihr gewählten Glocke. I informiert, die Glocke stehe für GOTT als eine gefühlte innere Stimme. „Also doch lieber hier hin.“ H legt die Glocke weg und wendet sich dem Netz zu.

„Das Liebhaben, weil ähm, weil es auch Menschen gibt, die sich auch lieb haben.“ Deswegen habe sie das da hin gelegt. „Und die Batterie, weil GOTT ist ja so wie [Energie], also wenn er ... man sieht ihn nicht ... und die Energie von der Batterie sieht man ja auch nicht und deswegen fand ich, passt das.“ – „Und die Kerze, da würde ich sagen, weil – wenn ich fröhlich bin, weil dann so, – weil alles für mich dann so leuchtet.“ – „Und die Kuschelecke, da weiß ich nicht wie ...“ I meint, es sei okay, wenn sie etwas nicht begründen könne. „Und die Luft, weil – GOTT ist ja auch Luft. Weil – GOTT sieht man ja auch nicht, und die Luft sieht man auch nicht.“ – „Und das Boot, weil – auch wenn ich weiter wegfare oder so, ich habe GOTT immer um mich.“

Die angebotene Jesusfigur weist H explizit zurück. Es erscheinen auch sonst keine personal zu verstehende Gegenstände. Glocke und Kruzifix lagen bereits bei der Befragung 8 Monate zuvor distanziert zu ihrer Person. Jetzt scheinen sie ganz aus ihrem Konzept gestrichen zu sein. Ob das Netz von H für Gott als Liebe, Solidarität steht, ist mindestens zweifelhaft. Es scheint so, als sei die emotionale Bedeutung der Kerze (als die Gegenwart Gottes anzeigend) wiederbelebt. Die Platzierung der Gegenstände ist auffallend disparat. Falls dies nicht situativ bedingt ist (ihr kleiner Bruder tobte während

des Gesprächs mehrmals durch das Zimmer), – wie könnte es gedeutet werden? Auffallend häufig kommt bei H die Formulierung „man“ vor: Zeigt sich darin eine Distanzierung Hellas von diesen Aussagen?

Teil 3: Erhebung zum Gottesverständnis (Platzierung im Stockwerkmodell):

Einleitend stellt H ihre Familie auf samt den Großeltern. Ihre eigene Person vergisst H zunächst, ohne dies zu merken. Darauf aufmerksam gemacht ergänzt sie das Ensemble. I platziert weitere Personen, die für Menschen in der Welt stehen.

H wird eingeladen zu überlegen, wo sie im Modell GOTT als Quelle des Lebens hinstellen möchte. H möchte lieber beim Netz, dem Liebhaben beginnen. „Also, ich würde sagen, das Liebhaben kommt hier zu allen Menschen, weil – jeder Mensch jeden mal lieb hat, aber dann vielleicht auch nicht mehr, und deswegen würde ich alle nehmen.“ Für H gehören alle Menschen unter das Netz. – Wo GOTT als Geheimnis hingehöre? „Also wenn GOTT ein Geheimnis ist, das Geheimnis würde ich auch zu den Menschen hinstellen, also zu der ganzen Welt.“ H setzt bei der Luft fort. „Ich finde die Luft, die ist überall.“ Sie überlegt, wo sie GOTT wie die Luft und GOTT als Kraft für alle hinstellen kann. Schließlich platziert sie die Gegenstände mittig. Das soll ausdrücken, dass sie für alle da sind. „Und die Kerze würde ich auch in die Mitte stellen, weil auch die Kerze bei allen Menschen mal leuchtet, und sie sind froh.“

Jetzt sind noch Schale, Schiff und Kuschedecke übrig. H fragt: „Muss ich alles nehmen?“ I gibt ihr zu bedenken, sie habe vorhin diese Vergleiche als für sie wichtig ausgesucht. Jetzt gehe es nur darum, sie im Modell stimmig einzuordnen. H platziert daraufhin die Schale mittig. „Die Schale, die würde ich auch hier hintun. Und das Schiff, das packe ich zu den Menschen und auch die Kuschedecke.“ Das Arrangement wird entsprechend ergänzt. I zeigt Hella Engelfiguren: H möge entscheiden, ob sie Engel einfügen möge in ihr Bild oder lieber nicht. „Also, – ich lasse die lieber weg.“ I

I zeigt Hella dunkle Figuren als Tote: Wo für H die Toten seien? H greift die Figuren, legt sie auf die Erde und deckt sie zu. „Ja, ich würde hier ein Grab machen.“

Alle Metaphergegenstände werden auf der Erde platziert, Schiff, Stein Kuschedecke und Netz nahe zu den Menschen, Luft, Schale des Lebens, Licht und Batterie bewusst mittig, weil sie für alle gelten. Engel und Jesus sind in

ihrem Konzept nicht enthalten, Tote in die Erde gebettet. Das obere Stockwerk bleibt leer. Die Frage, ob sie alles einordnen müsse, könnte darauf hindeuten, dass Schale, Schiff und Kuschedecke für sie weniger sprechend sind. Ihre Äußerung zum Liebhaben könnte als Hinweis gelesen werden, dass sie im Umfeld Spannungen zwischen Menschen erlebt, die sich früher gemocht haben. Diese Lesart wird später durch nahe Personen bestätigt.

Teil 4: Erhebung zum Gebetsverständnis (Bildgeschichte Meerschweinchen)

Zum abgebildeten Mädchen (in Gebetshaltung) befragt meint H zunächst: „Also ich glaube, das Mädchen guckt gerade bei irgendetwas zu.“ Wenn sie die Hände betrachte, was es dann auch sein könne? „Dass sie betet.“ Ob man beim Beten die Hände falten müsse? „Ja, also man kann, aber man muss nicht unbedingt. Sie denke, GOTT finde beides okay. Ihm sei die Handhaltung nicht so wichtig. „Man kann auch die Augen schließen und denken, aber man kann auch sprechen ... und man kann auch, wenn man betet, einfach mal an gar nichts denken. Einfach nur gerade an GOTT.“

I erinnert H daran, dass sie im Kindergottesdienst manchmal Gebetslieder singen oder tanzen. Ob Beten und Bitten dasselbe sei? „Beim Beten schließt man die Hände und macht auch vielleicht die Augen zu. Und beim Bitten, da sagt man z. B.: ‚Bitte, GOTT, bitte!‘“ Aber beim Bitten schließt man die Augen nicht. – I erinnert an das nonverbale Gebetsarrangement im Kindergottesdienst¹: Sie fragt H, was die Blumen dort ausdrücken sollten? H scheint die Bedeutung nicht zu erinnern. „Also, ich würde sagen, die Blumen, weil es überall Blumen gibt ...“ Ob sie erinnere, was die Steine ausdrücken sollten? „Ne, weiß ich nicht.“ I erklärt, sie stünden für Kummer, Sorgen, Traurigkeit. Ob sie erinnere, was die Kerzen bedeuteten? „Ich glaube, das heißt, dass wir beten wollen, dass wir jetzt ...“ Warum sie denke, Beten fange mit der Kerze an? „Ich meine das, weil wir dann anfangen, dass wir dann GOTT sagen, dass wir ihm etwas sagen wollen.“ Weil I zu Beginn vom Kindergottesdienst die Kerze in der Mitte anzünde? H nickt.

Für H ist die Handhaltung beim Beten, auch aus den Augen Gottes, offenbar nicht wichtig, eher das Hindenken zu Gott. Stehen dafür geschlossene

1 Ein aus Lochbacksteinen gelegtes Kreuz um einen Dreieckleuchter mit einer mittigen Kerze. Körbchen mit Blumen, Steinen und Kerzen liegen daneben. Blumen stehen für Freude und Dank, Steine für Kummer, Sorgen, mit Kerzen werden Bitten ausgedrückt.

Augen? Beten scheint für sie auch nicht unbedingt mit Bitten verknüpft zu sein. Durch die Nachfrage von I wird ein Missverständnis geklärt. H bezog die Frage auf das Anzünden der Eingangskerze. Denkt H bei Bitten mit offenen Augen an situative Stoßgebete?

Nun wird das erste Bild der Meerschweinchenreihe gezeigt. Was man da sehe? „Ich glaube, die freuen sich, weil, weil man dann ein Meerschweinchen gekriegt hat.“ I erzählt, den Meerschweinchen sei es zuerst gut gegangen, aber später seien sie sehr krank geworden.

Sie zeigt H das zweite Bild: Was die Kinder jetzt täten? „Die beten, dass die Meerschweine wieder gesund werden.“

I erzählt, dann sei wieder ein Weilchen vergangen. Sie zeigt H das dritte Bild. Was man da sehen könne? „Dass die sterben müssen. Hier. Also das eine stirbt, und das andere ist, glaube ich, wieder gesund.“ I bestätigt dies, verweist dann auf die Denkblase. Was das Mädchen gerade denke? „Ich glaube, weil da nichts drin ist [in der Blase], sie denkt gerade gar nichts.“ Vielleicht – so I – habe die zeichnende Person, es extra offen gelassen, damit man sich überlege, was das Mädchen denken könne. „Ich glaube, dass sie denkt, ob das auch sterben muss oder wie er sich jetzt gerade fühlt.“

I fragt Hella, was dem Mädchen vielleicht einfalle dazu, dass der Bruder aufhören möge zu weinen? „Sie könnte sagen, dass sie mit ihm ihr Meerschweinchen teilen kann.“ I fragt nach, ob H meine, der Junge habe dann zwar noch Kummer um sein totes Meerschweinchen, aber wenn er das andere Meerschweinchen mit pflegen und streicheln könne, mache ihn das vielleicht wieder fröhlich? H nickt bestätigend.

Ob es einen Grund gebe, warum das Meerschweinchen vom Mädchen wieder gesund wurde und das vom Jungen nicht? „Also ich glaube, sie hat es einfach ein bisschen mehr gepflegt und hat sich ein bisschen mehr drum gekümmert.“

Gebetet hätten sie beide. Ob H vermute, das habe nichts mit GOTT zu tun sondern eher mit dem Kümmern? H nickt bejahend. Weitere Nachfragen ergeben, dass H nicht denkt, dass immer alles so komme, wie man es von GOTT erbitte.

H erfasst die Bildinhalte präzise. Ein Gebetsautomatismus ist ihr fremd. Der Grund für den verschiedenen Verlauf des Geschehens wird von ihr in der unterschiedlichen Fürsorge für das kranke Tier vermutet und nicht von Gott bestimmt. Beten ersetzt nicht das eigene Handeln.

Gespräch 8: (zu Hause) Alter 8.1

H besucht inzwischen die zweite Klasse. Der RU wird derzeit fachfremd erteilt und scheint wesentlich aus Vorlesen von nichtbiblischen Geschichten zu bestehen. H hat seit der letzten Befragung nicht am Kindergottesdienst teilgenommen. Damit entfielen für sie nicht nur die Andachtsmomente um das Backsteinkreuz sondern auch das jedes Mal zur Pflege von Metaphernvielfalt gesungene Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen“.

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung und vorgegebene Analogien/Metaphern)

Einleitend wird H das Setting wiederholend erklärt. Das Materialangebot enthält neben Gegenständen für freie Analogiebildung auch die für vorgegebene Metaphern stehende Teile. H wählt bedachtsam aus. Sie greift zwischendurch nach einem kleinen Tontopf, den sie vor zwei Jahren wählte, legt ihn dann aber wieder zurück.

Mit der Begründung ihrer Auswahl fängt H beim Klappaltar an. Der passe einfach: „Ich habe keinen bestimmten Grund dafür, sondern das passt. Und die Kerze, finde ich, passt auch einfach zu ihm. Und das Herz, weil er ja angeblich alle Menschen liebt.“ Deshalb das große Herz. – „Und den Schlüssel – man sagt ja auch, er hilft uns, wenn irgendetwas ist oder so. Das ist dann ja so wie ein Schlüssel, solche Hilfe.“ Sie meine einen Schlüssel zur Problemlösung? „Genau. Und die andere Kerze passt auch. Und der Stern, weil GOTT ja auch überall sein soll, und dann halt auch am Himmel. Und der Engel – vielleicht sind das seine Freunde.“ Ob diese Freunde eher auf der Erde seien oder woanders? „Die sind – ähm – wenn er so im Himmel ... GOTT ist ja überall, und dann ist er auch da oben bei ihnen.“ Ob GOTT auf der Erde auch Engel haben könne? H bejaht das, ebenso, dass I oder auch sie selbst für andere ein Engel sein könnten. – „Und das Tuch, damit es [ihm?] nicht kalt wird, damit er ...“ Ob das Tuch zum Wärmen von GOTT da sei? Dies bejaht H und setzt fort: „Damit es ihm gut geht und uns auch.“ Das Tuch sei für alle da. Zur Glocke meint H: „Die Glocke, das ist ja so, wenn man Hilfe braucht, dann ist er ja gleich da, und wenn man ihn ruft, dann ist das so, wie wenn man klingeln würde, und dann kommt er.“ Die Glocke sei da, um GOTT zu rufen.

Verglichen mit ihrer Auswahl acht Monate zuvor oder aber kurz vor Schuleintritt wirkt nicht nur ihre aktuelle Auswahl beschränkt sondern auch ihre

Begründungen dazu: Gott trägt nun anthropomorphe Züge, z.B. dass er ein Tuch zum Wärmen benötigt bzw. eine Klingel, die ihn benachrichtigt, wenn seine Hilfe gebraucht wird. Gott als Kraft (Batterie), Quelle des Lebens (Schale) oder auch als Liebe, Solidarität (Netz), als Geheimnis (Stein), tragendes Schiff, Kuscheldecke und als Luft um einen herum (Luftpolster) sind entfallen. Die für Gott als innere Stimme stehende Glocke ist nun zum Notrufsignal mutiert. Der Himmel oben ist wieder bewohnt, auch von Engeln. Zum Licht und Klappaltar fallen ihr keine Begründung ein, das schwarzgoldene Tuch ist primär – konkret – Wärmedecke für Gott, sekundär auch für Menschen da. Jesus ist ganz entfallen. Von dem weiten Horizont im Gottesbild, wie er in den Befragungen zuvor aufleuchtete, scheint nichts übrig geblieben zu sein. H wirkt wie auf Schienen gesetzt. Der Wortlaut ihrer Kommentare lässt vermuten, dass sie wesentlich ein ihr – familiär oder schulisch vermitteltes – traditionelles Gottesbild wiedergibt, was sie aber zugleich auch in Frage zu stellen scheint. Ihre Ausdrucksweise „angeblich“ liebt Gott alle, „man sagt, er hilft uns“, er „soll ja überall sein“ kann so gedeutet werden, dass sie diese Behauptungen zumindest stark in Zweifel zieht. Das Gotteskonzept scheint aktuell in einer Krise zu stecken. Auffällig ist, dass sie das schwarzgoldene Tuch so arrangiert, dass die schwarze und die goldene Seite etwa gleich groß sind. Drückt sie hier intuitiv die dunkle Seite Gottes aus?

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Platzierung im Stockwerkmodell)

Das Setting wird wiederholend erklärt, das Modell möbliert. H ist eingeladen, ihre gewählten Teile dort zu platzieren, wo sie ihrer Meinung nach hinpassen. Den Stern legt H oben hin. Den Klappaltar hält sie auf halber Höhe: Als Stütze wird ein Plastikgefäß darunter gestellt. Auch der Engel kommt auf das Gefäß, „weil er ja überall ist.“ Der Schlüssel kommt zu den Menschen“, weil er dort die Probleme aufmache. Das große Herz „würde ich eigentlich überall hin tun.“ Es wird deshalb auch mittig auf ein Podest gelegt und soll für alles gelten. „Und die Decke kommt so oben und unten, damit er sie ... weil er überall ist. Und die (rote) Kerze kommt ins Haus.“ Der Bereich unter dem Himmeldach ist für H offenbar ein Haus. Dort wird auch die kleine Kerze platziert.

Klappaltar, Engel, Herz in mittiger Stelle sollen ausdrücken, dass Gott überall sei. Aber Gott scheint reduziert zu sein hinsichtlich seiner Aspekte. Der

Schlüssel für Gott als Problemlösungspotential und die Klingel für den Notruf stehen im Vordergrund, d.h. Gott in seiner Nothelferfunktion. Die Sprechweise drückt dabei aus, dass sie genau diese allgegenwärtige Nothelferfunktion aber selbst bezweifelt. Wie lässt sich diese Entwicklung erklären? Das Arrangement des schwarzgoldenen Tuches zeigt auch partiell eine dunkle Seite: Zufall? Oder die intuitiv integrierte dunkle Seite Gottes?

Teil 3: Erhebung zur Deutung ihrer früheren Auswahl

Um zu erfahren, wie H die früher getätigte Auswahl von zu GOTT passenden Gegenständen aktuell deutet, hat I Fotos zu den früheren Befragungen mitgebracht. Sie legt H das Bild ihrer 2.1 Jahre zurückliegenden Auswahl vor (Foto zu Alter 6.0). Warum H die Teile damals als passend zu GOTT ausgesucht habe? „Die Kerze, glaube ich, weil es ein Licht ist ... Licht möge sie – und der Stern vielleicht, damit er immer fröhlich ist, weil er lächelt.“ Zur Blume falle ihr jetzt nichts ein. Warum sie Jesus am Kreuz gewählt habe? „Vielleicht habe ich dachte, dass das der Bruder ist?“ GOTTES Bruder? „Ja, könnte ich ja gedacht haben.“

H scheint es spannend zu finden zu schauen, was sie früher gemacht hat. Aufmerksam beschaut sie das nächste Foto. (Foto zu 6.1) „Ich weiß nicht, warum ich da wieder die Blume ausgesucht habe. Den Stein vielleicht, damit die Welt so bunt bleibt oder so? Die große Kugel, das sollte vielleicht die Erde sein? Die Wolle – ich weiß nicht, warum. Aber die Kerze, denke ich, weil die einfach zu GOTT passt, da verändere ich mich nicht.“ Auf das Kruzifix zeigend meint H: „Und das könnte wieder der Bruder sein. Und die Muschel, damit das schön aussieht vielleicht? Da ist gleich noch eine Muschel.“ Was das Goldene bedeutet haben könnte, weiß H nicht. Sie findet es auch schwierig, die Bedeutung des kleinen Tontopfes zu erinnern. „Vielleicht damit es immer so bleibt, dass es solche Sachen gibt? Und die Sterne wahrscheinlich, weil es auch Sterne gibt und weiter geben soll vielleicht? Die Feder, damit es auch weiche Sachen gibt vielleicht? Das lange Band, damit GOTT und ich immer ganz lange verbunden bleiben oder so?“

Zur Auswahl zwei Monate später (Foto zu 6.3) meint H: „Den [Klappaltar] habe ich da auch genommen, und ich glaube deswegen ... den Engel, weil das auch Freunde von ihm sind und – sie zeigt auf die Hand – dass es weiter Menschen gibt. Schmetterling und Vogel vielleicht, damit es weiter Tiere gibt und die Blume auch, damit all das nicht verloren geht. Dass das

von GOTT bewahrt wird.“ Auf die Muschel zeigend „vielleicht dass es auch das Meer weiter gibt? Dass wir weiter Wasser haben.“ Den Thron habe sie wohl hingestellt, damit es für ihn gemütlicher sei.“ Sie meine, dass er für GOTT zum Hinsetzen dagewesen sei? Lachend bejaht H das.

Zum Foto vier Monate später (Foto zu 6.7) begründet H ihre Auswahl so: „Die Menschen, damit mich GOTT vielleicht beschützt? Und die Blume, das weiß ich jetzt nicht. Nach einer Pause des Nachdenkens: „Und die Feder – damit es weiter Vögel gibt vielleicht? Und bei dem Altar, das bleibt dabei wie jetzt.“

H macht es offensichtlich Freude, ihre Fotos von vergangenen Befragungen anzuschauen und ihren Bedeutungen nachzugehen. Aber die Enträtselungsversuche sind inhaltlich wenig ergiebig. Auch in der rückwärtigen Betrachtung klingen traditionelle Muster an, anthropomorphe Vorstellungen, die sie damals gar nicht äußerte, sich jetzt aber zuschreibt. Aktuell auch gewählte Gegenstände versieht sie mit der aktuellen Deutung oder dem Verzicht darauf. Dass Jesus mehrmals als Bruder Gottes bezeichnet wird, lässt darauf schließen, dass sie von Jesus nur eine vage Ahnung hat i. S. von irgendeiner Verwandtschaftsbeziehung. Offensichtlich will sie der Einladung, den früher gewählten Gegenständen erinnernd eine Bedeutung zu verleihen, gerecht werden. Dazu bringt sie ein übergeordnetes Schema ein, nach dessen finalistischem Muster alles gedeutet wird als Zeichen dafür, dass es all das noch weiter geben soll. Indem sie stets ein „vielleicht“ einfügt, hält sie ihre Zuschreibungen selbst vorsichtig in der Schwebe.

Teil 4: Erhebung zur Gottesbeziehung (So weit weg fühlt sich Gott an, wenn ...)

Einleitend wird das Setting wiederholend erklärt. Dann wird mit der Platzierung bei der Fröhlichen begonnen. Dann sei GOTT „eher weiter weg.“ Sie stellt Gläschen und Platzhalter hin. Für Traurigkeit stellt sie das Glas näher, recht nah auch bei Angst. Bei Wut ist das Glas sehr weit weg. Beim Nachdenken über GOTT fühlt sie GOTT wieder näher. Bei Schuld steht das Gläschen ganz nah.

Eingeladen ihre Positionen zu begründen, sagt H: „Das Gelbe, weil – ich bin dann ja fröhlich, und dann brauche ich GOTT gerade auch gar nicht (2x). Dann ist ja alles okay.“ Die winzige Distanz bei Traurigkeit begründet H so: „Weil – wenn ich traurig bin, dann brauche ich GOTT auch eher.“

Weil – manchmal spreche ich dann auch mit GOTT und sage ihm was. Und da finde ich, GOTT ist nahe an mir dran.“ H bejaht, dass es einem schon viel besser gehe, wenn man seine Traurigkeit mal ausspreche. – „Bei Angst brauche ich GOTT eher schon“, aber nicht so doll wie bei Traurigkeit. Sie schiebt den Platzhalter noch ein wenig näher. Es sei ähnlich wie bei Traurigkeit. Sie bejaht, dass sie sich dann Mut erhoffe, durch die Angstsituation durchzugehen. – Bei Wut empfindet H GOTT sehr fern. „Ich habe dann so ein bisschen Angst, dass ich GOTT dann auch noch Wut gebe, dass ich meine Wut dann bei GOTT auslasse. Und deshalb will ich ihn eher nicht so nahe haben.“ Ob sie das Gefühl habe, sie könne GOTT bei Wut etwas Schlimmes antun? H bestätigt, dass es sich so ähnlich anfühle. „Ich bin ja dann wütend. Und dann habe ich so eine Wut in mir, und dann habe ich Angst, dass ich zu GOTT dann irgendwie sage: Du bist so blöd ... obwohl er das gar nicht ist.“ – Warum die über GOTT nachdenkende Figur dichter stehe? „GOTT ist dann auch eher näher bei mir, – wenn ich über ihn nachdenke, dann ist es auch so, dann glaube ich auch an GOTT, und dann ist er auch nahe bei mir.“ – Wenn sie etwas tat, was nicht so nett war, sei GOTT noch etwas näher. H schiebt während des Sprechens den Platzhalter noch dichter, „weil – ich kann es ihm dann erzählen, und er kann dann vielleicht etwas machen oder so.“ Sie bejaht, dass es gut tue, so etwas auszusprechen. Und manchmal bekomme man dann auch eine Idee, wie man es wieder in Ordnung bringen könne.

I schlägt vor, sich vorzustellen, GOTT komme jetzt mal zur Sprechstunde, wo man ihm Fragen stellen könne. Was sie dann GOTT heute fragen würde? „Wie das so ist – ähm – ähm – ähm – alle zu lieben und alle zu kennen?“ Wie sich das anfühle für GOTT? Das bejaht sie und würde noch fragen, „was er für Freunde hat?“ I äußert die Hoffnung, dass GOTT Hella und sie als Freunde habe und noch viel mehr Leute. Fragen würde H GOTT noch: „Was ihm alles schon Schlimmes passiert ist.“ I meint, dass GOTT schon sehr viel Schlimmes passiert sei. Man müsse ja nur angucken, was in der Welt los ist. Ob H meine, dass es GOTT gefalle, was es an Krieg, Hunger usw. gebe? H verneint dies.

Die Platzierungen des Gläschens sind den Positionierungen vergangener Befragungen sehr ähnlich, ebenso auch die Begründungen dazu. Für H scheint Gott vor allem ein Nothelfer zu sein, den sie in schwierigen Situationen in Anspruch nimmt, der aber in guten Zeiten kaum eine Rolle spielt. Bei Wut scheinen mindestens unterschwellig auch aggressive Impulse Gott gegenüber vorzuliegen. Sie artikuliert Sorge vor eigener Aggression Gott

gegenüber in solchen Situationen. Angesichts ihrer aktuellen Zweifel, die sich auch deutlich an der von ihr gestellten Frage nach Allwissen und Allgüte Gottes ablesen lassen, ist es nicht verwunderlich, dass sie sich sorgt, eventuell zu sagen, dass „Gott so blöd“ ist. – Ihre Betonung, dass sie an Gott glaube, wenn sie über ihn nachdenke, passt dazu: Offensichtlich versucht sie, die in ihrer Sprechweise ausgedrückten Zweifel am traditionell Kindern vermittelten Gottesbild („angeblich“, „man sagt ...“, „er soll ja ...“) im Nachdenken über Gott immer wieder positiv zu bearbeiten. Liegt hier ein Suchprozess vor, der von der Sehnsucht nach einer wirklich tragenden Gottesbeziehung gespeist wird? Hellas Konzept befindet sich offenbar im Umbruch.

Gespräch 9: (Haus von I) Alter 9.1

H hat über ihre Mutter signalisiert, dass sie gern wieder einmal mit I sprechen würde. So verabredete man sich. H besucht inzwischen Kl. 3. Am Kindergottesdienst nahm sie seit über einem Jahr nicht mehr teil. Aktuell wird wieder Religionsunterricht erteilt. Er besteht nach den Angaben von H wesentlich darin, dass aus einer Kinderbibel vorgelesen wird und die Kinder dazu malen oder nur zuhören.

Teil I: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Da der Impuls zum Treffen von Hella ausging, leitet I das Gespräch damit ein, klarzustellen, dass es nichts gebe, was nicht gedacht oder gefragt werden dürfe: H sei eingeladen, einzubringen, was ihr aktuell wichtig sei. „Ich frage mich schon länger, warum man eigentlich darauf gekommen ist, dass GOTT da ist und die Welt erschaffen hat.“ I erzählt – auf die Religionsgeschichte zurück greifend – wie Menschen der Frühzeit angesichts der begrenzten menschlichen Fähigkeiten und Kräfte über die Fragen des WOHER und WOHIN alles Lebens zur Annahme einer geheimnisvollen unsichtbaren Kraft gekommen seien, aus der alles kam und kommt, was ist, eine Kraft, die das Leben schenkt und wieder nimmt. Diese geheimnisvolle Kraft werde GOTT genannt. „Aaaaah!“ Von H kommt eine Reaktion, die klingt, als sei eine Art „Groschen“ gefallen. – GOTT – so fährt I fort – das sei nicht das Wort für eine Person, sondern für die geheimnisvolle unsichtbare Kraft, die hinter allem Sichtbaren stehe. H nickt dazu bejahend. „Ich lese nämlich auch gerade das Buch mit dem Dreieck.“ Sie bejaht fröhlich, dass sie in dem Buch schon ein paar Antworten auf ihre Fragen gefunden

habe. I meint, dazu habe sie es auch geschrieben, dass man besser verstehen könne, was eigentlich gemeint sei mit dem, was man so über den Glauben hört. Hella wird eingeladen, weiter zu fragen. „Weiß ich gerade gar nicht.“ Sie habe momentan weiter keine Fragen.

Ob sie Lust habe, noch mal etwas zu bauen? Darauf geht H erfreut ein. Sie könne selbst entscheiden, ob sie etwas dazu auswählen möge, was zu GOTT passe oder was zu Jesus oder zu ihrem Leben passe. „Ich fand das immer ganz toll, wenn du so Sachen auf den Tisch gelegt hast und wo ich Sachen raussuchen sollte, die für mich zu GOTT gehören und ich das dann beschreiben sollte.“ Das wolle sie gern noch mal machen. I legt ein großes Materialangebot auf den Tisch. H mustert es aufmerksam und wählt bedacht, zuerst die Batterie, dann das goldene Netzband, dann Computerteil, Halsreif und Luftpolsterfolie. „Das war es.“ Das Materialangebot wird weggeräumt.

Die Begründung beginnt: „Also der Akku, weil – es ist wie eine Batterie, die uns dann auch wieder Kraft gibt. Bei der Taschenlampe ist es so: Ist da keine Batterie drin oder ist sie alle, dann leuchtet sie nicht, aber mit Batterie leuchtet sie. Mit dem – sie zeigt aufs Computerteil – meine ich das Gleiche.“ Sie nickt bejahend zur Formulierung, dass GOTT für sie etwas sei wie eine innere Batterie. „Und das [goldene] Band, das ist wie ein Band, das wir loslassen aber auch wieder anfassen können. Wir können gerade mit ihm [GOTT] reden. Wir können aber auch das Band wieder loslassen und gerade nicht mit ihm reden.“ Sie bejaht, dass es ein Verbindungsstück zu GOTT darstelle. „Und der Kreis (= Halsreifen) soll dafür sein, dass er bei uns ist wie ein Kreis, der immer um uns ist.“ Dass GOTT mitgehe? „Genau! – Die Luft ist dafür da, dass wir GOTT nicht immer so als Menschen sehen können, aber trotzdem ist er da. So wie die Luft um uns rum, – wir können die nicht spüren, aber die ist da.“ Und wenn wir sie nicht hätten? „Dann würde unser Leben sehr kurz sein.“ lacht Hella. Sie bejaht, dass dies etwas Ähnliches ausdrücke wie die Batterie: Ohne Luft und Kraft könne man nicht leben. I meint, ihre eigene Auswahl von passenden Gegenständen hätte genauso aussehen können wie die von Hella. Wenn sie morgens aufwache, sei das erste der Dank, dass sie mit neuer Kraft in den Tag gehen und etwas tun könne, was ihr Freude mache und dass sie GOTT unsichtbar um sich spüre ...

H wählt nur wenige Gegenstände aus, die sich auf drei Aspekte konzentrieren: Gott als unverzichtbare Kraftquelle und als ebenso unverzichtbares unsichtbares nahes Umfeld, zu dem der Mensch bzw. sie selbst – anfassend

oder loslassend – in Freiheit in Beziehung steht. Ihr Gotteskonzept ist zentral vom Aspekt der Kommunikation bestimmt. Die im Vorjahr stark anklingende zweifelnde Auseinandersetzung mit gehörten Zuschreibungen (Allgegenwart, Gott liebt alle, hilft allen ...) ist zurückgetreten. Es scheint, als ob ihre Eingangsfrage des aktuellen Gesprächs auf den ihr noch fehlenden Baustein ihres inzwischen entwickelten Konzepts zielte, für das sie – eigenaktiv – auf Suche ging und es sich mit Hilfe des ihr vor Jahren geschenkten Dreiecksbüchleins selbst erarbeitete. Jetzt fehlte noch ein Baustein. Und vielleicht war auch der Wunsch, das überarbeitete Konzept zu kommunizieren, mitursächlich für ihre neue Kontaktaufnahme zu I. – H bekundet Lust, auch das Spiel mit den farbigen Figuren zu wiederholen.

Teil 2: Erhebung zur Gottesbeziehung (So weit weg fühlt sich Gott an, wenn ...)

Einleitend wird das Setting wiederholend erklärt: H stellt das Gläschen zuerst für die Fröhliche: „Wenn ich fröhlich bin, dann steht es eher weiter weg, weil ich dann – so fröhlich – so mit der tollen Sache beschäftigt bin, dass ich dann gar nicht so an GOTT denke.“ Für die Traurige stellt sie das Gläschen näher, für die Ängstliche ganz dicht. Sie nickt bejahend, dass sie in Angst schnell nach dem goldenen Faden greife. Bei Wut fühle sie GOTT eher entfernter, während sie beim Nachdenken über GOTT ihn „sehr nah“ fühle. „Dann frage ich GOTT manchmal. Manchmal fällt mir dann auch dazu etwas ein.“ I bestätigt, dass es ihr ähnlich gehe. Hella platziert noch für die Schuldige. Was es ihr dann helfe, dass GOTT da sei? „Ich kann GOTT dann fragen, wie ich das sagen könnte, wie ich das machen könnte, und dann fällt es mir auch ein“. Sie bekräftigt mehrfach, dass ihr dabei einfallt, wie sie es wieder in Ordnung bringen könne.

Wie in den Befragungen zuvor hat Gott für H vor allem eine Nothelferfunktion. Bei guter Laune braucht sie ihn nicht, da fällt Gott ihr nicht ein. Bei Wut ist auch eine größere Distanz, die jetzt aber ohne Begründung bleibt. Am dichtesten fühlt sie aktuell Gott bei Angst und im Nachdenken. Letzteres könnte mit ihrer derzeitigen Lektüre zusammenhängen, die sie auch motivierte, I aufzusuchen.

Teil 3: Erhebung zum Gebetsverständnis (Gebetsfragebogen)

Hier gibt es kein FALSCH + RICHTIG – ehrliche Antworten sind wichtig

1. Was mir beim Beten wichtig ist (einfach ankreuzen, was für dich stimmt)

	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	ganz egal
das Falten der Hände		X		
das Schließen der Augen			X	
das Stillesein			X	
ein Gefühl von Ruhe, Sicherheit		X		
mich aussprechen, alles los werden	X			

2. Kinder streiten sich über das Beten. Wem stimmst du am ehesten zu?

Vorausgegangen ist dem Streit: Marens Oma wurde schwer krank und musste ins Krankenhaus. Die Mama sagte zu Maren: „Vielleicht magst du für Oma beten, dass sie wieder gesund wird.“ Das hat Maren getan. Nach einigen Wochen berichtet Maren ihren Freund/innen, dass Oma gesund aus der Klinik zurück sei. Jetzt diskutieren die Kinder.

Maren: GOTT hat auf mein Gebet geantwortet und meine Oma gesund gemacht.

Michael: Ich glaube, deine Oma wurde nur wegen der medizinischen Behandlung wieder gesund.

Fritz: Vielleicht hat es doch mit GOTT zu tun. Denn GOTT kann doch vielleicht auch durch Menschen und Medikamente handeln. X

Sandra: Mir fällt es schwer, zur Heilung von Marens Oma etwas zu sagen.
(mach da ein Kreuz, was am ehesten deine Meinung ist)

3. Wie es mir selbst mit dem Beten geht (kreuze an, was für dich stimmt)

ich sage etwas zu Gott, also bete ich,	immer	oft	manchmal	selten	nie	woanders, z. B. bei Oma
wenn ich mich doll freue			X			
wenn ich Angst habe		X				
wenn ich sehr traurig bin		X				
wenn ich mich allein fühle			X			
wenn ich was gemacht habe, was nicht okay war			X			
vor den Mahlzeiten				X		
wenn ich im Bett liege			X			
wenn ich mir etwas doll wünsche		X				

4. Was ich gern mal zum Beten klären würde:

Der Befragungsbogen wird gemeinsam durchgegangen. H kreuzt an, was für sie stimmt. Weitere Fragen zum Gebet fallen H aktuell nicht ein.

Verabredung, dass sich H meldet, wenn sie Lust hat, Fragen oder Themen mit I zu bereden.

Die Angaben im Befragungsbogen ergänzen und bestätigen die in den Visualisierungen (Gottesverständnis und -beziehung) und deren Kommentierung gemachten Aussagen zum aktuellen Gotteskonzept. Die Platzierungen des Gläschens zu den verschiedenen Gemütslagen, die Kommentare dazu wie auch die Eintragungen im Fragebogen lassen auf eine Gottesbeziehung als Ressource schließen. Die Krise scheint erst einmal vorüber zu sein.

Bilanz

Hella wurde drei Jahre begleitet. Von Beginn an zeigt sie sich als „religiös musikalisch“, d.h. ansprechbar für religiöse Fragen. Dabei setzt sie sich eigeninitiativ kritisch-konstruktiv mit Inhalten auseinander. Trotz weitgehenden Fehlens von Kommunikationsräumen für religiöse Inhalte (außerhalb der Untersuchungssituationen) im familiären bzw. institutionellen Umfeld entwickelt sie bereits im Vorschulalter ein differenziertes religiöses Denken und Empfinden und stellt traditionelle christliche Glaubensaussagen kritisch in Frage (Allgegenwart, Allgüte, Allmacht Gottes, Gottnatur Jesu). In Belastungssituationen scheint sie vom Vorschulalter an eine Gottesbeziehung in Anspruch zu nehmen, was offensichtlich von ihr als Ressource erlebt wird. Das ihr von der „kulturellen Tapete“ (Familie? Schule?) vermittelte Gottesbild scheint ihr persönliches Gotteskonzept zwischenzeitlich stark ins Schwanken zu bringen und damit potentiell auch ihre Gottesbeziehung zu stören. Hella geht eigeninitiativ daran, ihre religiösen Fragen mit Hilfe eines Buches zu klären und holt sich bei einem durch die Lektüre nicht zu klärenden Aspekt bei I die ihr fehlenden Anregungsimpulse. Am Ende des Beobachtungszeitraums ist ihr Gotteskonzept von einem weiten Horizont im Gottesverständnis und einer sie ermutigenden und stärkenden Gottesbeziehung geprägt.

Natalie (2) deutsch, ev. luth.

Natalie ist zu Beginn des Beobachtungszeitraums im letzten Kindergartenjahr. Sie lebt mit Eltern, dem kleinen Bruder und den Großeltern zusammen in einem großstadtnahen Dorf. Die Mutter erwartet das dritte Kind. Die Großeltern väterlicherseits sind in der Landeskirchlichen Gemeinschaft; über lange Zeit war die Großmutter Kirchenvorsteherin. Die Eltern von N sind kirchendistanziert, wollen den Kindern aber den Zugang zum christlichen Glauben ermöglichen. Bewusst werden daher überzeugte Christen als Paten gewählt. Die Patin von N ist Baptistin. Sie besucht mit N öfter den Kindergottesdienst. N begleitet die Oma in frühem Alter bei Friedhofsgängen. Gebete erlebt Natalie in der Kleinfamilie nicht, wohl aber Tischgebete bei den Großeltern. Natalie wurde ab drei Jahren im Abstand von einigen Monaten anhand eines Bilderbuches mehrfach zu ihrem Todesverständnis befragt. Von daher ist sie mit I vertraut.

Gespräch 1: (Wohnung der Großmutter) Alter 5.4

Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Mit N werden Analogiebildungen (Oma, prügelnder Junge) geübt, die ihr kein Problem sind. Es wird versichert, dass es bei diesem Spiel kein FALSCH und RICHTIG gebe. Jeder mache es anders. Jetzt wird das Materialangebot aufgedeckt. N mustert alles, platziert dann das Kruzifix, das Friedhofslicht, zwei Sterne und einen Vogel. „Mehr fällt mir nicht ein.“

Warum die Gegenstände zu GOTT passen? Sie beginnt beim Vogel: „Weil der fliegen kann und zum Himmel gehört. GOTT ist ja auch im Himmel.“ Nicht nur die Sterne werden ebenso begründet, sondern auch das Kruzifix: „weil die Sterne, weil Jesus auch in den Himmel gehört.“ Das Friedhofslicht wurde gewählt, weil oben ein Kreuz drauf sei. I fragt, wo der Himmel sei? „Oben“. Auf Nachfrage versichert N noch einmal: „Der ist nur oben im Himmel.“

Ob I mit dem Flugzeug dichter dran komme? „Mmh“, bejahend. Ob I GOTT dann sehen könne? „Nein, der ist zwischen den Wolken.“ Und wenn I auch zwischen die Wolken gehe mit einem Ballon oder einem Hub-

schrauber? „Nein, so hoch fliegt der nicht.“ GOTT sei viel höher. Ob I es mit einem Raumschiff schaffen könne? „Ja, das könnte klappen. Aber vielleicht klappt das doch nicht.“ Selbst wenn das Raumschiff hoch käme, würde I GOTT nicht sehen können, meint Natalie. Warum? „Weil die Wolken noch höher sind als das Raumschiff.“

Wenn GOTT so weit weg sei, ob I dann zu ihm sprechen könne? „Der hört das trotzdem, immer durch die Wolken und durchs Fenster.“ Auch so weit oben? „Wenn das Fenster zu ist, dann hört das niemand.“ Auch GOTT höre I dann nicht? „Doch, durch die Tür.“ Ob GOTT von Menschen etwas sehen könne, wenn er so weit weg sei? „Ja, wenn wir spazieren gehen zum Beispiel.“ Und wenn I und N drinnen seien? „Dann kann er nichts von uns sehen“.

Ob GOTT eigentlich etwas tue? „Nee, glaub ich nicht.“ Ob GOTT früher schon mal etwas gemacht habe? „Nee.“ Der sei nur einfach da oben? „Mmh – (bejahend) – Der passt auf die gestorbenen Leute auf.“ Die Gestorbenen seien auch oben? „Ja, die an GOTT glauben.“ Wo die anderen seien? „Die sind im Grab.“ Die einen blieben im Grab, die anderen kämen zu GOTT? Natalie nickt. Außer Aufpassen tue GOTT aber nichts.

Was die gestorbenen Leute denn bei GOTT machten? „Die schlafen.“ I fragt, ob die dort Betten hätten? „Nein, die Wolken sind ihre Betten.“ (sehr fröhlich)

Ob man etwas darüber wissen könne, wie GOTT aussieht? „Nein. – Nur aus dem Buch von Adam und Eva weiß man das, aus dem Pixi-Buch.“ Wie GOTT da aussehe? Er habe „einen roten Kittel und weiße Haare.“ Nun fragt I, was GOTT in der Geschichte von Adam und Eva tue? „Da sucht er Adam und Eva. Und zum Schluss sterben die dann.“ Warum GOTT sie suchen müsse? „Weil die vom Baum des Guten und Bösen gegessen haben. Und das sollten die nicht.“ I fragt, was passiert sei, als GOTT sie fand? „Da hat GOTT sie rausgeholt. Und ein Engel hat dann den Paradieseingang bewacht.“ Sie hätten nicht zurück gekonnt. Ob GOTT ihnen noch etwas mitgegeben habe? „Ja, Klamotten, weil die nackig waren.“ Sonst hätten sie gefroren. Natalie erzählt, sie habe zu dieser Geschichte noch ein anderes Buch. Sie bejaht, dass in der Geschichte von Adam und Eva auch Pflanzen und Tiere vorkommen. Und ihr scheint jetzt klar, wo Pflanzen und Tiere herkommen? „Aus dem Paradies natürlich.“ GOTT habe also auch mit Pflanzen und Tieren zu tun? fragt I. „Mmh“, bejaht N, „außer mit Pferden natürlich. Die sind ja auf dem Reiterhof.“ Im Materialangebot sind Pferde, Hund, Kuh, Kamel. Alle diese Tiere werden von N abgewehrt bezüglich des Paradieses. „Nein, ein Kamel gehört in die Wüste. Das weiß ich ge-

nau.“ Keins der mitgebrachten Tiere passe. „Da müsste ein Löwe sein. Und hier ist kein Löwe. Und ein Elefant und Schildkröten. Die wohnen im Paradies.“

Ob die mitgebrachte (Plastik-)Wiese vielleicht zum Paradies gehöre? „Ja, die Blumen gehören ins Paradies. Das Gras eigentlich auch, aber das ist – glaube ich – ein bisschen zu hoch. Und die Wiese [dort] ist ein bisschen länger.“ I meint, eine echte Wiese habe sie nicht mitbringen können, nur dieses Stück. Ob man mal so tun könne, als sei das Gras kürzer und die Wiese länger? N lässt sich darauf ein und legt das Wiesenstück dazu. – Wie es mit Steinen sei? Zunächst verneint N, dann „ja, einer könnte da sein.“ I zeigt N jetzt ein blaues breiteres Textilband: Ob sie dies als Wasser nehmen wolle, vielleicht als Fluss? „Ja – aber eigentlich gehört ein Fluss gar nicht ins Paradies. Das ist ja eigentlich ein Garten.“ I meint, da müsse man gelegentlich auch gießen. Das scheint N einzuleuchten. Das blaue Band wird eingefügt. „Und noch zwei Menschen fehlen, Adam und Eva“. Sie deutet auf zwei liegende Playmobilfiguren. „Die schlafen gerade.“ I zeigt auf die Kuh. Ob die dazu gehöre? Heftig verneinend: „Äh, äh, ne Kuh gehört auf den Bauernhof. Und ein Mensch gehört eigentlich auch auf einen Bauernhof.“ Ob Adam und Eva keine Menschen seien? „Doch.“ Nach einer Pause: „Alles sind Menschen auf der Erde, auch heute.“ Jetzt werden die neuen Gegenstände neben die zuerst gewählten platziert. I fragt, ob N die Luftpolsterfolie als Wolke mit ins Bild nehmen möge? N verneint: „Äh, äh, ne Wolke ist nicht knusperig.“ Sie scheint die kleinen Luftfenster zu meinen, die man durch Druck zum Platzen bringen kann. Und die Wolke müsse doch auch an die Decke. Den Fisch aus dem Material legt sie nach etwas Zögern auch dazu.

Als I ihr einen Schlüssel anbietet: „Nein, der gehört doch ins Haus. Aber hier ist kein Haus!“ I meint, N habe vom Engel am Tor gesprochen, der aufpasse. N überlegt einen Moment: „Na ja, das könnte das flammende Schwert sein.“ N legt nun den Schlüssel dazu, ebenso ein grünes Filzstück, „auch ein Stück Wiese.“

Ein dickes, knorriges Aststück, „das könnte der Apfelbaum im Paradies sein“. Gemeinsam wird das Stück drapiert. Dann fügt N noch „den Fisch da“ ein. Jetzt wird der Fluss ergänzt durch einige blaue Gegenstände, und ein rotes Wollflockchen wird als Apfel an den Baum gehängt. Daneben den Zierstein. Außerdem werden noch Muscheln zum Fluss gelegt und ein Schmetterling zu den fliegenden Objekten. Danach findet N: „Das reicht erst mal.“

Natalie äußert klare Vorstellungen dazu, wo Gott mit wem zusammen ist und was er kann oder nicht kann. Sie verteidigt zunächst Gottes Unsichtbarkeit und Unverfügbarkeit, indem sie immer neue Gründe vorträgt, warum es I nicht gelingen könne, bis zur Gott vorzudringen: Darin zeigt sich erstes Transzendenzbewusstsein. Gott oben im Himmel ist fern, bekommt trotzdem (fast) alles mit bei den Menschen, scheint aber selbst nichts zu tun, jedenfalls nicht auf der Erde einzugreifen. Er passt lediglich auf die Verstorbenen auf, allerdings nur auf die gläubigen, die bei ihm auf Wolkenbetten ruhen. Was das Kreuz bzw. was Jesus bedeutet, weiß Natalie nicht zu sagen. Diesem Teilkonzept Gottes begegnet I zuerst in der Begegnung mit N. Quasi zufällig stößt sie dann auf ein zweites Konzept, das mit dem ersten kaum kompatibel ist, geht hier doch ein den Menschen, Pflanzen und Tieren naher und sichtbarer Gott leiblich umher. Die Teilkonzepte liegen isoliert voneinander ohne erkennbare Brücke, es sei denn das Motiv des Aufpassens, das bei Gott im Paradies auch vorkommt, wenn er Eva und Adam wegen ihrer Verbotsübertretung zur Rechenschaft zieht und aus dem Paradies weist. Auffallend ist, welche Verbindlichkeit die Details des Pixibuches zu Adam und Eva für N haben. Was drückt dies ausgeprägte, geradezu rigide Ordnungsdenken aus? Nur ein altersbedingtes Bemühen um „richtige“ Raster zur Erfassung der Welt? Oder auch wesentlich Spiegel elterlicher Erziehung zur Ordnung?

Gespräch 2: (zu Hause in Anwesenheit der Mutter) Alter 5.7

Teil I: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

N empfängt I sichtlich erfreut. Die Mutter sitzt während des Gesprächs am Nebentisch. Sie steht kurz vor der Geburt des dritten Kindes. Der Vorlauf ist identisch, ebenso das Materialangebot. Zuerst werden noch einmal die Vergleiche (Oma. Junge, der haut) wiederholt. Natalie findet es schwer, den passenden Vergleich beim Oma-Beispiel zu finden, während es ihr beim hauenden Jungen sofort gelingt.

Danach wird N zur Auswahl eingeladen. Sie greift nach Kruzifix, Stern, Friedhofskerze, Klappaltar und einem weiteren Stern und sagt jeweils: „das passt, das passt“. Dann erklärt sie, es sei nun genug.

I fragt, warum die zwei Dinge zu Jesus passen? „Hier ist Jesus am Kreuz und hier ist Jesus.“ Das passe, „weil Jesus GOTTES Sohn ist.“ Die zwei Sterne passen, „weil die Sterne ja auch im Himmel sind, wo GOTT ist“. Die Kerze passe, „weil da auch Kreuze drauf sind“. Das Kreuz sei wichtig.

Was GOTT im Himmel mache? „Mmh, – weiß ich nicht“. Sie überlegt noch mal ein Weilchen, bleibt aber dabei: „Weiß ich nicht“. Zaghafte bejaht sie, dass GOTT immer nur im Himmel sei. Er sei dort „mit seinen Engeln und Jesus“. Was die Engel da tun? fragt I. „Das weiß ich nicht“. Aber sie ist sicher, dass dort welche sind und dass sie auch manchmal runter kommen, „wenn man sie nicht sieht“. GOTT komme nicht? fragt I. „Nein. GOTT ist immer im Himmel. Nur Jesus kommt manchmal auch runter“. Sehen könne man ihn aber nicht. I möchte wissen, wie es beim Beten sei, wenn GOTT so weit weg im Himmel sei? „Das hört der, – durch jede Scheibe“. Ob er die Menschen auch im Haus drin sehe? „Ja, der kann uns auch so sehen, durchs Fenster“.

Was Jesus mache, wenn er im Himmel sei? „Der passt auf, – auf die Engel“. Und wenn er bei uns Menschen sei? „Dann guckt er auf uns, – er macht das Gleiche wie GOTT.“ Sonst tue er eigentlich nichts.

Ob sie Geschichten kenne, wo GOTT oder Jesus drin vorkommen? „In der Geschichte von Adam und Eva vielleicht“. Was GOTT da tue? „Weiß ich nicht mehr genau“, meint sie zaghafte. Ob es Geschichte gebe, wo Jesus vorkomme? „Nee, glaube ich mal nicht“. Angesprochen auf Weihnachten fällt N auch keine Geschichte ein.

N Konzept hat sich in den drei Monaten seit der ersten Befragung kaum verändert. Sie legt fast identische Gegenstände wie beim ersten Mal. Der Vogel fehlt wie auch die Dinge zur zweiten „Insel Paradies“, dafür kam der Klappaltar dazu. Jesus gehört nun mit zum Himmel und wird Sohn genannt Auch Engel wohnen jetzt dort. Das Aufpass-Motiv ist geblieben. Statt auf die Toten wird von Jesus auf Engel aufgepasst. Jesus – ebenso Engel – kommt manchmal runter, guckt dann von nah auf die Menschen, während Gott von oben drauf schaut. Gott ist so fern wie vorher. Die Geschichte vom Paradies ist deutlich verblasst. Merkwürdigerweise ist – außer den Engeln, die möglicherweise dadurch initiiert wurden – nichts von Weihnachten präsent. obwohl die Befragung im Januar stattfindet. Die Toten spielen aktuell offenbar keine große Rolle, sie werden dieses Mal nicht von N erwähnt.

Teil 2: Erhebung zur Verknüpfung von Gott und Lebenswelt (Fotoauswahl)

N greift sofort das Kreuzifixbild. „Das finde ich schön“. Auch nach Musterrung aller Bilder findet sie dies Bild am schönsten. Nach weiteren Impul-

sen legt N noch einige andere Bilder. Die Wahl der Weltkugel und Schafe begründet sie damit, dass GOTT die Welt und auch die Tiere gemacht habe. Die anderen Fotos spiegeln Inhalte bzw. Aktionen im Kircheraum.

N verbindet zum einen explizit zum Kirchenraum gehörende Bildinhalte mit Gott, zum anderen – vermutlich bedingt durch die Bilderbuchgeschichte – Bilder zum Aspekt Schöpfung, wobei die rigide Beschränkung auf Pixibuch-Inhalte nicht mehr vorliegt. Fotos zur Lebenswelt werden nicht gewählt, was vermuten lässt, dass Gott und das alltägliche Leben in ihrem Denken derzeit kaum miteinander verknüpft sind.

Gespräch 3: (zu Hause) Alter: 5.9

Teil I: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Vorlauf und Materialangebot sind identisch zu den ersten Befragungen. Das Setting wird wiederholend erklärt. N legt die Dinge vor sich, die für sie zu GOTT passen.

Mit der Erklärung beginnt sie beim Kruzifix. Das passt zu GOTT, „weil darauf Jesus ist.“ Auf die Frage, was Jesus mit GOTT zu tun habe, weiß sie keine Antwort. Sie schweigt länger. Ob sie irgendeine Idee dazu habe? „Das glaube ich nicht.“ Auf dem Klappaltar zu sehen ist „Jesus“.

Die Sterne hat sie sich ausgesucht, „weil die Sterne auch im Himmel sind ... GOTT ist auch im Himmel“. Der Himmel ist für sie „da oben!“ Ob um uns herum auch Himmel sei? „Nein. Die Erde“. GOTT sei dann gar nicht bei uns? Sie schüttelt den Kopf. „Nö, der ist oben im Himmel“. Was GOTT dort tue? Sie überlegt einen Moment, dann: „Das weiß ich nicht“. Nach weiterem Überlegen fällt ihr ein: „Putzen – Wolken putzen!“. N stellt sich GOTT dabei oben nicht allein vor. „Jesus und die Engel“ seien auch dort, „außer den Gestorbenen. Die schlafen.“ Betten gebe es dort nicht. „Nein, die schlafen auf den Wolken!“

Ob GOTT auch mit uns etwas zu tun habe? Dazu schüttelt N energisch den Kopf. „Sehen kann er uns schon und hören auch“. Aber Menschen könnten das umgekehrt nicht, auch nicht, wenn man mit dem Flugzeug rauf fliege. Und wenn I eine Rakete nehme? „Auch nicht. Dann bist du zu schnell.“ Mit einem langsamen Raumschiff könne gelingen, GOTT zu sehen? „Oh nein, der ist durchsichtig.“

Ob GOTT merke, wenn jemand etwas tue, was nicht so nett sei? „Ja, der merkt alles!“ Und was GOTT dann tue? „Hmm, – das weiß ich auch nicht.“

Sie wisse nur, dass GOTT „durchsichtig“ sei. – Die große Kerze habe sie genommen, „weil da auch ein Kreuz drauf ist.“, den Hubschrauber, „weil der auch fliegen kann“.

Ob GOTT manchmal zu den Menschen komme? „Ja, aber nur wenn man ihn nicht sieht“. Wann er zum Beispiel komme? „Zum Beispiel, wenn es Nacht ist.“ Und was er dann mache? „Dann guckt er bei den Menschen, ob bei denen alles okay ist.“ Zur Frage, ob sich das gut anfühle, nickt N. Am Tag sei dann GOTT nicht mehr da?

„Nein. Schon beim ersten Sonnenstrahl fliegt er wieder in den Himmel.“ Warum? fragt I. Es sei doch schöner, wenn GOTT dableibe. „Aber sonst bemerken ihn ja die anderen Menschen.“ Auf Nachfrage räumt N ein, dass dies „eigentlich nicht“ passieren könne, wenn GOTT durchsichtig sei. Zum Vorschlag von I, GOTT zu bitten, dass er auch am Tag bei uns bleibe: „Ja, aber wir können ihn trotzdem nicht sehen.“ I stimmt zu, meint, es tue aber doch trotzdem gut, wenn GOTT nahe bei uns sei. „Ja, ist er ja auch.“ Ob der Himmel dann doch ein bisschen auch bei uns sein könne? Dazu nickt N jetzt.

Ob GOTT etwas mache, wenn Menschen Kummer haben, traurig seien?

„Ja, dann macht er die wieder fröhlich.“ Wie das gehe? „Da macht er irgendetwas, was die wieder froh macht.“ Und wenn Leute mal krank seien? „Dann macht er sie wieder gesund.“ I meint, dann tue GOTT ja doch eine Menge, Sie fragt, ob alle Gestorbenen zu GOTT kämen? „Mmh, – meistens.“ Aber man lege sie doch in die Erde? „Ja, unten ins Grab.“ I fragt, ob sie dort nicht blieben? Das verneint N: „Nein, bald holt GOTT sie da wieder raus und nimmt sie mit in den Himmel.“ Ob das nicht schwierig sei wegen der vielen Erde über dem Sarg? „Dann buddelt ... dann nimmt er halt ne Schaufel mit.“ GOTT schaufle die Toten da raus? „Ja, und dann buddelt er das wieder zu.“

Ob sie Geschichten kenne, wo GOTT vorkomme? „Ja, Adam und Eva!“ Was da erzählt werde? „Die haben vom Baum des Guten und des Bösen gegessen.“ Wie es weiter gehe? „Dann, dann, dann, dann ... sind sie gestorben.“ Gleich gestorben nach dem Essen? N nickt. I meint, die hätten sich vorher noch versteckt. „Ja, vorher haben sie sich versteckt. Und dann hat GOTT sie gefunden.“ Wie es dann weiter gehe? „Dann sind sie mit in den Himmel gekommen.“ Ob sie jetzt bei den Verstorbenen wohnten? N nickt.

Ob noch andere im Paradies wohnten? „Nein, nur noch andere Tiere!“ Welche? „Giraffen, Elefanten, Löwen, Schildkröten, und mehr weiß ich nicht.“

Ns Konzept ist recht stabil geblieben einschließlich der Tiere, die sie zur allmählich verblassenden Schöpfungserzählung erinnert. Gott ist nun „durchsichtig“, d.h. unsichtbar sowohl oben (Wolken putzend) als auch unten tätig (u.a. Tote ausgrabend). Gottes fürsorgliche Beziehung zu den Menschen wird im nächtlichen Aufpassen wie in seiner Hilfe für Traurige und Kranke benannt. Jesus wird von der Menge der hingelegten Gegenstände viel Bedeutung zugeschrieben, aber inhaltlich ist ihr der Zusammenhang unklar; Geschichten zu Jesus werden auch nicht erinnert. Tote und Engel haben weiter einen festen Platz im Himmel.

Teil 2: Erhebung zur Verknüpfung von Gott und Lebenswelt (Fotoauswahl)

Identischer Verlauf. N möge die Bilder auswählen, die irgendwie mit GOTT zu tun haben. Ihre Begründung beginnt beim Kreuzigungsbild Sie will wissen, was auf dem Schild über dem Kreuz steht. I erklärt es. Jesus und das Engelbild gehören zu GOTT. Das Beerdigungsbild passe auch dazu, „weil da ein toter Mensch im Sarg liegt“.

Der Junge mit großer Narbe gehöre dazu, „weil der im Krieg war.“ Krieg habe zwar mit GOTT „nicht so“ zu tun, aber vielleicht damit, dass die Wunde verheilt sei. Das Bild vom traurigen Jungen gehört dazu, „weil da ein toter Hund drauf ist“. Ob tote Hunde auch zu GOTT kämen? „Ja, in den Tierhimmel ... auch die toten Pferde“. Ob der Tierhimmel auch bei GOTT sei? N nickt.

Bei der Begründung der anderen Bilder tut sie sich erst mal schwer. Warum das Bild mit dem Arzt, der Kinder heilt, dazu gehöre? „Weil manche tote Kinder auch im Himmel sind.“ Das Bild mit den essenden Kindern gehöre dazu, „weil Kinder auch in den Himmel kommen können“. Warum die Blumen zu GOTT gehören? „Das weiß ich nicht.“

Warum das Bild von den Leuten, die andere totschießen, dazu gehöre? „Weil Tote in den Himmel gehören.“ Warum das Bild der jungen Frau, die der alten Frau die Treppe steigen hilft, zu GOTT gehöre? „Weil alte Leute, die tot sind, in den Himmel kommen. Alte Leute sterben eben.“ Warum das Foto aus unsrer Kirche zu GOTT gehöre? „Weil in der Kirche meistens ein Kreuz steht.“ Das Bild von den Schafen gehöre dazu, „weil auch Schafe in den Himmel kommen.“

Nachdem N ihre Bildauswahl erklärt hat, schlägt I vor, jetzt könne N sie mal etwas fragen. N überlegt einen Moment. „Warum sind Bilder eigentlich an der Wand und nicht an der Decke?“ I weist auf das auch N

bekannte Deckenbild in der Kirche hin ... es sei aber leichter, Bilder an der Wand zu befestigen als an der Decke. Weitere Fragen hat N aktuell nicht.

N wählt dieses Mal mehr Bilder aus. Die nicht unmittelbar mit dem Kirchenraum zusammenhängenden Fotos werden über das Schema „Tote (einmal Kranke) gehören zu Gott, zum Himmel“ verknüpft. Ist die Reduktion von Phänomenen auf ein Schema eine jeweils zufällig gefundene alterstypische Erleichterung der Argumentation? Oder spiegelt sich in der Wahl des Schemas die aktuelle Schwerpunktsetzung der gedanklichen Konstrukte?

Gespräch 4: (Kindergarten) Alter: 5.11

Teil 1: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

Nachdem ihr das Verfahren erklärt wurde, platziert N die Figuren. Begonnen wird mit der Fröhlichen. Sie platziert sie – kommentierend „ganz dicht!“. Die Traurige platziert sie „ganz weit weg.“ Dann platziert sie die Wütende, danach die Nachdenkliche, die Ängstliche, zum Schluss die Schulbeladene noch weiter hinten als die Ängstliche.

Wenn sie traurig sei oder Angst habe oder etwas ausgefressen habe, ob es dann ein bisschen so sei für sie, als ob GOTT gar nicht da sei? N nickt. Wie es komme, dass die Blaue weiter vorn stehe? „Weil sie über GOTT nachdenkt“.

Leider wurde versäumt, N aus den einzelnen Positionen zu Gott sprechen zu lassen und zu fragen, warum die Wütende recht dicht steht. N stellt ihre Figuren sehr schematisch auf, die Traurigkeit, Angst und Schuld repräsentierenden weit weg: Offenbar ist Gott derzeit für sie keine Ressource in Belastungssituationen.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Einleitung und Materialangebot sind identisch zu den vorigen Befragungen. N freut sich an der Vielfalt des Mitgebrachten, greift aber sofort nach den Gegenständen vom letzten Mal, allerdings ohne Hubschrauber und Stern.

Ihre Begründung der Auswahl beginnt so: „Weil da Jesus ist und weil da auch Jesus ist (zeigt auf Kruzifix und Klappaltar-Bild) – und weil da (zeigt auf Kerze) ein Kreuz drauf ist.“ I zeigt aufs Kruzifix, fragt, was da los sei

mit Jesus? „Der ist da am Kreuz.“ Warum Jesus da hängt, weiß N nicht. Was passiert sei mit Jesus, nachdem er am Kreuz war? „Da war er tot.“ Und danach? fragt I. „Dann haben sie ihn da hängen lassen.“

Ob hinterher nur noch die Knochen da hingen? N nickt bestätigend.

Was Jesus mit GOTT zu tun habe? „Weil der der Sohn ist.“ Wo Jesus jetzt sei? „Im Himmel“. Und wo der Himmel sei? N zeigt nach oben. Zur Frage, ob der Himmel vielleicht auch ein bisschen bei uns sein könne, nickt N. Was Jesus und GOTT im Himmel machten? „Die passen [beide] auf die Engel auf.“

Ob es außer GOTT, Jesus und Engeln weitere Personen im Himmel gebe? „Ja, die Toten.“ Ob Tote nicht ins Grab kämen? „Ja. Und dann sind sie im Himmel.“ Wie das gehe? „Dann gräbt GOTT die wieder aus.“ Was die Toten oben bei GOTT machten? „Die leben dann richtig da.“

Ob GOTT von uns Menschen etwas merken könne? N schüttelt den Kopf. Ob umgekehrt Menschen etwas von GOTT merken könnten? Dazu nickt N. Wie oder wo man etwas von GOTT merke? „Hier“, – sie zeigt auf ihr Herz. Durch Nicken bestätigt sie, dass das ein gutes Gefühl sei. Ob GOTT ihr vielleicht etwas ins Herz hinein sage? Sie schüttelt den Kopf. Wenn GOTT uns nichts sage, ob man dann wissen könne, was GOTT möchte, dass wir es tun? Wieder Kopfschütteln. Ob sie eine Geschichte kenne, wo GOTT vorkomme? „Ja, Adam und Eva“. Was da erzählt werde? „Da haben die vom Baum des Guten und des Bösen gegessen. Und da sind sie dann gestorben.“ Und bevor sie gestorben seien? „Da waren sie im Paradies.“ Was passiert sei, als GOTT merkte, dass sie vom Baum gegessen hatten? „Da haben sie sich hinter einem Busch versteckt.“ N bestätigt nickend, dass GOTT sie gefunden habe und sie dann raus mussten aus dem Paradies. Die Frage, ob sie noch eine weitere Geschichte kenne, wo GOTT vorkomme, verneint sie.

Die Auswahl von Gegenständen, die für N zu Gott passen, ist nun noch karger: Kruzifix, Klappaltar und Friedhofskerze, wobei letztere durch ihr Kreuzzeichen begründet wird. Das Leitmotiv der Auswahl, Jesus bzw. Kreuz, kontrastiert auffällig mit dem, was sie dazu zu sagen weiß. Sie scheint (fast) nichts über Jesus, seinen Tod oder gar das Osterereignis zu wissen. Sohn und Kreuz sind feste Formeln, allerdings ohne Wissen dazu. Die wiederholte Wahl der Friedhofskerze dürfte – ohne dass dies N bewusst ist – wesentlich mit der zentralen Bedeutung Verstorbener in ihrem Konzept zusammen hängen. Hinsichtlich ihres Todeskonzepts hat sich nichts verändert seit der vorherigen Befragung.

Den Himmel verortet N wie bei allen Befragungen davor spontan sofort oben, kann sich aber jetzt auf die Vorstellung – mindestens verbal – einlassen, ein bisschen davon sei auch unten. Aktuell behauptet N, Gott merke nicht, wie es Menschen und Tieren gehe. Stehen deshalb die Ängstliche, die Traurige und die Schuldige der am gleichen Tag vorgenommenen Befragung so weit weg von Gott? Überraschend ist, dass N nun meint, dass Menschen ihrerseits etwas von Gott merken und dass sich das gut anfühlt. Fühlt sie so etwas wirklich? Oder ist dies eine Formel, die sie von den Großeltern bzw. ihrer baptistischen Patin aufgenommen hat?

Die Frage danach, ob und was Menschen bezüglich ihres Handelns von Gott an Botschaften erhalten, verneint N dann wieder energisch. Die Vorstellung eines Kontakts zwischen Gott und Mensch ist offensichtlich fragil, und Jesus kommt darin nicht vor.

Ogleich N im Kindergottesdienst und z. T. auch im Kindergarten weiteren biblischen Geschichten begegnete, hat sie keine davon im Gedächtnis. Nur die Inhalte des offenbar häufiger angesehenen Pixibuches werden erinnert.

Gespräch 5: (Kindergarten) Alter: 6.0

Erhebung zur Gottesbeziehung (So weit weg fühlt sich Gott an, wenn ...)

Das Setting wird ausführlich erklärt. N beginnt mit der fröhlichen Seite. Bei Traurigkeit ist GOTT weiter weg, bei Angst noch weiter weg. Bei Wut ist die Distanz noch größer, beim Nachdenken noch einmal weiter weg. Bei Schuld steht das Gläschen am weitesten weg.

Warum sich GOTT so weit weg anfühle, wenn sie etwas getan habe, was nicht so nett war? N schweigt eine Weile. I meint, das könne ja verschiedene Gründe haben. Sie werde Vorschläge machen und N möge sagen, ob das falsch oder richtig sei. N nickt. I meint, GOTT fühle sich vielleicht weit weg an, weil N denke, dass GOTT auch traurig oder sogar sauer sei, wenn N etwas gemacht habe, was nicht so nett war. N schüttelt den Kopf dazu. Vielleicht falle N in solcher Situation GOTT gar nicht ein, weil sie so bedrückt sei? N schweigt, ist offenbar nicht einverstanden. Ob sie denke, dass GOTT dann ein bisschen böse auf sie sei? N nickt bestätigend. I versichert ihr, dass viele Leute so fühlten ... manche Leute erzählen es dann auch GOTT, und dann werde ihnen leichter ums Herz. Sie könne es ja mal ausprobieren, ob es ihr gut tue, es GOTT zu erzählen. Vielleicht bekomme sie dann auch eine Idee, wie sie es wieder in Ordnung bringen könne. N nickt.

I merkt an, bei Fröhlichkeit scheine N GOTT recht nah zu fühlen, bei der traurigen N sei GOTT aber auch nicht weit weg. Ob sie GOTT ihre Traurigkeit erzähle? N schweigt dazu. Ob sie das schon mal ausprobiert habe? N schüttelt den Kopf. – Bei Angst sei GOTT für sie weiter weg: Ob sie dann das Gefühl habe, GOTT habe sich versteckt, er sei gar nicht da? N nickt mehrmals bekräftigend. N stimmt zu, dass sich GOTT für N bei Wut weit weg anfühle, weil sie denke, dass GOTT traurig sei über ihre Wut, weil GOTT ihre Wut nicht gut finde. – Beim Nachdenken über GOTT scheine er auch weit weg zu sein für sie. Warum? N schweigt trotz mehrmaliger Ermutigung anhaltend dazu. Ob sie denke, GOTT könne sich ärgern, wenn sie über ihn nachdenke? Jetzt nickt N bestätigend. Abschließend versichert I Natalie, dass es großen Leuten genau so gehe wie ihr, dass sie auch manchmal das Gefühl hätten, dass GOTT nahe sei und manchmal, dass er ihnen ganz fern oder sogar weg sei.

N Äußerungen deuten darauf hin, dass sie bisher keine persönliche Gebetspraxis entwickelt hat. Sie scheint Gott in Belastungssituationen nicht „in Anspruch“ zu nehmen für eine Linderung ihrer Situation. Sie behauptet, Traurigkeiten Gott nicht zu erzählen. Ist es bei Angst genauso, dass sie es noch nie versuchte? Oder hat sie in Angst Gott um Hilfe gebeten, aber keine Entlastung dadurch erfahren? In Schuldsituationen empfindet sie offenbar etwas wie Gewissensbisse. Könnte es ähnlich stehen bei Situationen des Nachdenkens über Gott, weil sie sich möglicherweise in solchen Phasen den kirchendistanzierten Perspektiven ihrer Eltern anschließt und sich – angesichts des Wissens um die gegensätzliche Perspektive von Großeltern und Patin – dann schuldig fühlt deswegen? Mag Gott keinen Zweifel?

Gespräch 6: (zu Hause) Alter 6.1

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern)

Einleitend werden N die für GOTT stehenden Gegenstände in ihrer Bedeutung erklärt. Danach wird sie eingeladen, die Gegenstände auszuwählen, die sie passend findet und sie zur Puppe zu platzieren, die jetzt N darstellt. Was ihr nicht wichtig sei, könne sie weglassen. Was ihr am wichtigsten sei, komme am dichtesten an die Puppe, und was weniger wichtig sei, weiter weg.

N wählt zuerst den Stein als Geheimnis, dann die Glocke, das Licht, das Schiff, die Batterie und die Kuschedecke. Mehr brauche sie nicht. Dann platziert sie die Teile. Eine Idee, warum das Licht weiter weg steht als die anderen, hat sie nicht. I versichert ihr, dass es nicht schlimm sei, wenn man so etwas nicht erklären könne.

Teil 2: Welche Gottesbilder wählt ein Mann?

N wird eingeladen sich vorzustellen, sie sei ein Mann, ein Papa oder ein Opa. Sie wählt die Papa-Figur. Sie möge sich nun überlegen, welche der für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände sie wählen würde, wenn sie ein Papa wäre. Und die möge sie nach ihrer Wichtigkeit zur Papa-Figur stellen.

N platziert zuerst die Natur, dann die Kraft, den Jesus, das Geheimnis auf der Kuschedecke, die innere Stimme, das Licht dahinter und das Schiff.

Teil 3: Welche Gottesbilder wählt eine Frau?

Anschließend wird N vorgeschlagen, sich eine Frau zu wählen, eine Oma oder Mama. N entscheidet sich für die Mama-Figur und platziert nun als imaginäre Mama die für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände zu der Figur. Nacheinander kommen Kuschedecke, Kraft, Geheimnis, Schiff, Stimme, Natur, Jesus und das Licht.

Mit Gott als Liebe bzw. als umgebende Luft scheint N nichts anfangen zu können, sie tauchen weder bei ihr noch bei den Elternfiguren auf. Bei denen spielen Jesus und Mutter Natur aber eine Rolle, während sie bei ihr fehlen. Die Auswahl der sonstigen Bilder ist für die drei Figuren identisch. Die Distanzen sind bei der Vaterfigur geringer als bei der Mutter. Traut N ihrem Vater mehr Nähe zum Glauben zu als der Mutter?

Teil 4: Erhebung zur Verknüpfung von Gott und Lebenswelt (Lebenslinie und Gotteslinie)

N lässt sich zu einer weiteren Übung einladen. Sie sucht eine Farbe für sich aus und eine Farbe, die zu GOTT passt, rot für sich und blau für GOTT. Vorn wird ein Kinderwagen gemalt, Ns Start bezeichnend, hinten ein Buch, ihr bevorstehender Schulanfang. Sie möge eine Linie malen für ih-

ren Weg, der auch runter und rauf gehen könne, so wie es in ihrem Leben sei. Und hinterher möge sie für GOTT eine Linie malen, die könne drunter oder drüber oder kreuz und quer zu ihrer Linie sein, eben so, wie sie denke, dass GOTT weit weg oder manchmal nah zu ihrem Leben war. N malt zuerst ihre Linie, danach die Linie für GOTT. I versichert wieder, man könne nichts falsch machen.

Die Linie von GOTT verläuft parallel zu ihrer Linie oben drüber. Befragt, was GOTT gemacht habe auf ihrem Weg, sagt sie „Auf mich aufgepasst“.

Natalies Zeichnung unterstreicht, dass ihr Konzept von einem fernen Gott geprägt ist, dem man in der Lebenswelt nicht begegnet. Es gibt keine Berührungspunkte.

Gespräch 7: (zu Hause, in Anwesenheit der Mutter) Alter: 6.9

Teil 1: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

N besucht inzwischen Kl. 1. Einleitend wird wiederholend das Setting erklärt. Dann wird N eingeladen, die Figuren stimmig für sich zum Gläschen in der Mitte zu platzieren. Es gebe kein FALSCH und RICHTIG. Die einzelnen Gemütslagen werden jeweils anhand von Beispielen erklärt.

N stellt die Figuren in der Reihenfolge fröhlich, traurig, ängstlich (nicht vor GOTT, sondern vor etwas anderem), wütend, über GOTT nachdenkend, schuldig (Formulierung: etwas getan, was nicht so nett war). Anschließend wird N eingeladen, die Figuren etwas sagen zu lassen.

N beginnt mit der Wütenden. Die sage, „wer sie geärgert hat“. Dann spricht die Traurige. Die erzählt GOTT, „warum sie traurig ist“. Die graue Figur könnte sagen, „dass es ihr Leid tut“. Jetzt soll die blaue Figur dran kommen. N fällt aber auch nach längerem Nachdenken nichts ein, was die sagen oder fragen könnte. Die ängstliche Figur lässt sie sagen, „worüber sie Angst hat“ Und die Fröhliche sagt, „worüber sie so fröhlich ist“.

Die weite Entfernung der ängstlichen, traurigen und schuldigen Figuren lassen darauf schließen, dass Natalie belastete Situationen eher als Gott fern erlebt. Ihre distanzierte und schematisierte Form, ihre Figuren mit Gott sprechen zu lassen, stützt die Vermutung, dass Natalie aktuell keine Gebetspraxis pflegt, die ihr – z. B. in Belastungssituationen – zur Ressource

werden könnte. Ist ihre Denkblockade bezüglich der nachdenklichen Ausdruck massiver Zweifel, die aber nicht geäußert werden dürfen?

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern und Platzierung im Stockwerkmodell)

Einleitend werden N – anknüpfend an das ihr vertraute Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen?“ – die Bedeutung der für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände sowie das Setting ausführlich erklärt. Dann wird sie eingeladen, für sie stimmige Gegenstände auszuwählen. N wählt Jesus, die Kuschedecke, die goldene Figur, das Licht und den Stein und platziert sie nach ihrer subjektiven Wichtigkeit zu sich als (roter) Figur.

N wählt erst einmal nur wenige Gottesmetaphern, nachträglich kommen noch die Batterie und das Schiff dazu. Ihr nahe stehen nur Jesus, Gott als heilige Figur und die Kuschedecke.

Nun wird das Stockwerkmodell eingebracht. N stellt zunächst ihre Familie einschließlich Großeltern darin auf. Bäume, Wiese, Tiere dazu und einige Figuren für die Weltbevölkerung. I lädt N nun dazu ein, die von ihr ausgewählten – für Gottesbilder stehenden – Gegenstände für sich stimmig auf der Erde oder über den Wolken zu platzieren.

Wenn GOTT wie eine Kuschedecke sei, ob die dann oben oder eher unten hingehöre usw. N findet, dass die Kuschedecke „unten bei den Menschen“ sein müsse und platziert sie dort. GOTT als Geheimnis kommt dagegen oben hin, ebenso GOTT als Kraft, hier als Batterie. Die Kraft GOTTES ist für N „oben“, auch GOTT als Licht. GOTT als Jesus ist dagegen „unten“, auch GOTT als Schiff, das uns trägt. GOTT als Person und die Engel kommen nach oben, dazu auch die Toten.

Natalie und I betrachten die Verteilung von Metaphergegenständen oben und unten. Warum GOTT als Geheimnis für sie oben sei? „Weil wir das ja nicht sehen können“. Warum die Kraft oben sei? „Weil man die Kraft ja auch oben tanken muss“. N stimmt zu, dass Menschen die Kraft unten brauchen, bleibt aber dabei, dass man sie oben tanken müsse. Wie das Krafttanken nach Meinung von N gehe? „Wenn wir noch ein bisschen haben, fliegen wir einfach hoch.“ Ob sie selbst, Natalie, das auch tue? Dies bejaht N. I fragt noch einmal nach, wann und wie sie das tue? „Morgens und mittags. Und manchmal aber auch abends“. I fragt noch einmal nach, wie man das mache? Sie wolle es auch tun können. „Einfach was essen“.

Ob Natalie das so meine, dass beim Essen die Kraft von GOTT komme? Dazu nickt N.

Warum die Kuschedecke unten sei? „Weil wir die ja brauchen unten zum Schlafen“. Und was mit Jesus sei? „Weil der immer bei uns ist nachts“. Dies bekräftigt sie noch einmal. Das Schiff sei unten, „weil das auf dem Meer ist.“

N hat nur wenige für Gottesmetaphern stehende Gegenstände gewählt und sie mehrheitlich oben platziert. Kuschedecke und Schiff landen unten, scheinen aber keine Metaphern für Gott zu repräsentieren sondern Nutzgegenstände für Menschen. Jesus ist als eine Art „Nachtwächter“ auch dem menschlichen Bereich zugeordnet. Gott als Kraft ist für sie oben, wird aber zugleich als die – materialistisch konzipierte – Energie verstanden, die Menschen aus dem Essen ziehen. Ein Gefühl von Dank scheint für Natalie nicht mit der Gabe der Energie verbunden zu sein, mindestens bleibt dies undeutlich. Möglicherweise ist ihre Äußerung, dass Menschen hochfliegen zum Krafttanken in diese Richtung zu verstehen. Die Engel und die Toten leben bei dem offensichtlich als Person vorgestellten Gott im Himmel.

Teil 3: Erhebung zum Gebetsverständnis (Bildgeschichte Meerschweinchen)

N erkennt zu Bild 1 sofort, dass es sich um Meerschweinchen handelt und sich die Kinder freuen. I erzählt, die beiden Meerschweinchen seien nach einer Weile sehr krank geworden.

Sie zeigt N das zweite Bild. N erkennt, „dass die Kinder ganz traurig sind“, und ebenso, was die Kinder gerade tun: „Beten“. Sie bejaht die Frage, ob sie auch schon mal gebetet habe. Und sie kann sich vorstellen, was die Kinder zu GOTT sagen: „Dass die Meerschweinchen wieder gesund werden sollen“. Wenn man GOTT um etwas bitte, ob man sicher sein könne, dass dies auch passiere? Das verneint N entschieden.

I zeigt Natalie das dritte Bild. N entdeckt zuerst: „Hier ist ein Grab.“ Dann: „Und die denkt nach.“ Sie erfasst, dass das Meerschweinchen des Jungen im Grab liegt, während bei dem Mädchen „da ist es noch gesund.“ Der Junge sei „ganz traurig“

Ob es einen Grund gebe, warum das eine Meerschweinchen gesund geworden sei und das andere nicht? Sie hat keine Idee dazu. So etwas passiere eben. Was N zu Gebeten denke? Ob man GOTT beim Beten immer etwas bitte oder manchmal auch etwas anderes zu GOTT sage? „Man bittet ihn.“ Dies bekräftigt sie noch einmal.

I erinnert an das Gebetsarrangement im den Kindergottesdienst, das Natalie mehrfach miterlebt hat. Da gebe es Backsteine in der Mitte. N: scheint sich vage zu erinnern, was es da sonst noch gibt: „Steine und Blumen und Kerzen.“ Ob sie noch wisse, was man GOTT damit sagen wolle, wenn man Blumen rein stecke? „Dass man ihn lieb hat“ I ergänzt, dass man sich freue und DANKE sage. – Was die Steine ausdrücken, die man neben die Backsteine legen könne? „Das heißt, dass man traurig ist.“ I bestätigt, dass die Steine für Sorgen oder Kummer stehen. – Was die Kerzen bedeuten? „Dann heißt es, dass man eine Bitte hat.“ I verbindet die Situation der beiden Kinde gedanklich mit dem Gebetsarrangement: Beim zweiten Bild würden dann Steine und Kerzen sein, weil die Meerschweinchen krank sind und die Kinder GOTT um Hilfe bitten. Was das kleine Mädchen beim dritten Bild reinstecken würde bei den Backsteinen? „Eine Blume“. – Abschließend bringt I ein, dass das Mädchen hoffentlich den Jungen tröste und ihn an Pflege und Spiel mit ihrem Meerschweinchen beteilige, was ihm vielleicht gut tue.

N erfasst die Bildinhalte sofort. Sie kann auch gleich formulieren, um was die beiden Kinder bitten beim Beten. Einen Gebetsautomatismus lehnt sie ab, glaubt auch nicht, dass man Ursachen dafür finden könne, warum ein Gebet erhört wird und das andere nicht. Obwohl Natalie die verschiedenen Anlässe und Inhalte von Gebeten aus dem Kindergottesdienst mehr oder minder genau erinnert, scheint ihr eigenes Gebetskonzept doch auf Bittgebete reduziert zu sein. Was ist der Grund dafür, dass die immerhin mehrmals erlebten Gebetsphasen im Kindergottesdienst, an denen sie eigenaktiv beteiligt war, die Fixierung auf Bittgebete nicht aufbrechen konnten? Leider wurde – die Anwesenheit der Mutter wirkte als Hemmschuh – versäumt, N nach ihrer persönlichen Gebetspraxis zu fragen.

Gespräch 8: (zu Hause, Mutter zeitweise anwesend) Alter 8.0

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

N wird in zwei Wochen 8 Jahre alt. Sie beendet in Kürze Kl. 2, freut sich auf die Ferien. – Interessiert betrachtet sie das große Materialangebot, das nach wiederholender Erklärung des Settings vor ihr ausgebreitet liegt. Nach kurzem Überlegen greift sie zielsicher zu den drei abgebildeten Gegenständen: Kreuz, Klappaltar, Friedhofskerze. Mit der Begründung ihrer Wahl beginnt sie beim Kreuz: „Also das, weil Jesus daran gestorben ist.“

Und Jesus ist GOTTES Sohn. Und das hier – sie zeigt auf den Klappaltar – halt, weil Jesus GOTTES Sohn ist.“ Auf die Kerze zeigend: „Und das, weil GOTT so eine Art Licht ist.“ Ob das Licht eher außen und sichtbar sei oder eher im Herzen? „Ich glaube, beides.“

Warum Jesus ans Kreuz geschlagen wurde? „Die mochten ihn nicht.“ Ob Jesus etwas getan habe, was den Leuten nicht gefiel? „Der hat Geschichten erzählt über GOTT, und das wollten die einfach nicht.“ Die Römer hätten das nicht gewollt. – Ob N eine Geschichte kenne, die Jesus erzählt habe? „Eigentlich nicht“. Was im Religionsunterricht von Jesus oder GOTT erzählt werde? „Eigentlich ganz viel.“ Ob sie ein Beispiel erzählen könne? „Über Ostern, über Weihnachten, über alles“. Sie lacht.

N wählt die drei Dinge, die sie zwei Jahre zuvor nahm: Die Begründungen dazu differieren leicht: Die Kerze steht jetzt für Gott als Licht. Und Jesus wurde von den Römern getötet, weil die ihn nicht mochten wegen der Geschichten, die er von Gott erzählt habe. Damit erschöpft sich allerdings schon ihr Wissen um Jesus. Obwohl sie angibt, im RU werde ganz viel von Jesus und Gott erzählt, erinnert sie kein einziges Beispiel, nur dass die Kirchenjahresfeste dabei sind. Was mag ursächlich dafür sein?

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern)

I bietet N nun zusätzlich weitere für Gottesbilder stehende Gegenstände an, die N aus früheren Befragungen bekannt sind. Der weiße Stein als Geheimnis und die rote Schale des Lebens sind versehentlich nicht dabei. Die Bedeutungen werden wiederholend erklärt, wobei N manche Erklärungen kommentiert. „Batterie, Magnet für Kraft „Ja, ja“. Netz für Liebhaben „Ja“. Luftpolsterfolie dafür, dass GOTT immer um uns herum ist: „Na, dann atmen wir ihn doch“. Wie ein Engel: „Na, das glaube ich eher weniger.“ Von I an das Lied aus dem Kindergottesdienst erinnernd wird das Schiff genannt und die Kuscheldecke. N erinnert sich. „Süß, hat Emil auch und haben wir auch“. I erklärt weiter, die Glocke stehe für eine innere Stimme, die manchmal leise etwas zu uns sage, und die goldene Figur stehe für GOTT als Person, die aber unsichtbar sei. Auch Jesus als lebende Person (= Holzfigur mit goldenem Netz auf dem Kopf), die Geschichten erzählt: („Süß“) und als eine Musik („Geht eigentlich“) werden angeboten. Die N repräsentierende Puppe wird gezeigt und N ist eingeladen, nun die Dinge auszuwählen, die ihr als Gottesbilder zusagen und sie stimmig nach

persönlicher Bedeutung zu ihrer Person zu platzieren. N wählt aus und platziert.

Warum sie lieber den lebendigen Jesus und das Bild vom Klappaltar habe als das Kreuz? „Der sieht doch viel besser aus!“ Die Figur am Kreuz sehe nicht so gut aus. Warum die Batterie dicht bei ihr sei? „Weil – Kraft ist wichtig!“ Warum die goldene Figur eher weiter weg sei? „Weil es nicht so toll ist.“ Ob sie diese Holzfigur meine oder ob sie meine, sich GOTT als Person vorzustellen? „Als Person!“ Natalie bejaht, sich GOTT lieber als Kraft vorzustellen als eine Person: „Besser als Kraft!“

Das Liebhaben sei ja eigentlich etwas sehr Tolles, aber sie habe es an den Rand gerückt. Warum? „Ja, weil nicht so viele Menschen sich gegenseitig liebhaben.“ Sie nickt bejahend zur Annahme, dass sie denke, da sollte mehr Liebhaben sein, dann würde man mehr von GOTT merken.

Warum die Glocke weiter weg stehe? Ob sie das Gefühl habe, dass sie die innere Stimme selten höre oder ob es eher so sei, dass sie die gar nicht hören wolle oder ob es noch einen ganz anderen Grund gebe? „Ich möchte die nicht so gerne hören.“ Die rede ihr dazwischen, wenn sie gerade was machen wolle, und das möge sie nicht.

Die zuvor gewählten Dinge stehen ihr als Gottesbilder am nächsten, ergänzt durch die Batterie als Kraft und das Schiff. Den lebendigen Jesus scheint sie dem gekreuzigten vorzuziehen. Sind die Gründe wirklich nur äußerlich? Die Begründungen zur größeren Distanz von innerer Stimme, Liebhaben und Gott als Person sprechen für sich: Gott als moralische Instanz scheint sie in Entscheidungssituationen zu spüren, allerdings als Störmoment. Gott als Liebhaben wird als Bild akzeptiert, aber randständig platziert, weil man in der Realität davon so wenig merke. Signalisiert dies Ihren Zweifel an Gottes Wirkmächtigkeit? Gott als Person ist noch da, ist aber in Distanz gerückt.

Teil 3: Erhebung zum Gottesverständnis (Platzierung im Stockwerkmodell)

I packt das Stockwerkmodell aus, erklärt es wiederholend. N erinnert sich vague. Das Modell wird „möbliert“ mit Wiesen, Bäumen, Teich, Kuh, Fisch und „Pony! Ich liebe Ponys!“ N packt den Stern nach oben, stellt die Familie mit Großeltern auf.

Eingeladen, nun die von ihr ausgewählten Gottesbilder im Modell zu verorten, beginnt sie bei der Kerze. „Na, nach oben!“ (energischer Ton).

GOTT als große Kraft (Batterie) ist „auf der Erde“. GOTT als starkes Schiff platziert N „am Teich“. GOTT als innere Stimme (Glocke) ist „zwischen uns“. Und GOTT wie das Liebhaben (Netz) „Das kommt auch zu uns“. Den Klappaltar platziert N „auch zu den Menschen“, ebenso den lebenden Jesus und das Kruzifix, während der Engel oben verortet wird. Die Musik platziert sie wieder „zu den Menschen“, die goldene Figur dagegen oben, auch den Magneten. – I schlägt vor, ein extra Arrangement für die Nacht zu bauen mit Betten der Familie usw. Anscheinend ist das aber nicht nötig. Denn für N ist „in der Nacht alles auch noch da“. Da sei nichts anders, „nur dunkel“. N beschwert sich, dass sie zu früh ins Bett müsse. 8 Uhr sei viel zu früh ...

Die Platzierung des Schiffs deutet darauf hin, dass dies Bild von N weiterhin konkret und nicht als Gottesbild verstanden wird. Jesus scheint „geerdet“ zu sein. Gott als Person, als Licht, Magnet sowie der Engel werden dem ferneren Himmel zugewiesen. Gott als Person im Himmel scheint seinen Platz im Kopf von N behaupten zu können trotz der vorher bekundeten Ablehnung.

Teil 4: Erhebung zur Gottesbeziehung (So weit weg fühlt sich Gott an, wenn ...)

Nachdem das Setting wiederholend erklärt wurde, wird das Gläschen von ihr jeweils stimmig zu ihrem Gefühl der Nähe GOTTES in den verschiedenen Gemütslagen platziert. Begonnen wird bei der fröhlichen Seite. Da fühle sie GOTT eher „dicht“. Ein Platzhalter fixiert die Position. Wenn sie traurig ist, fühle sich GOTT sehr weit weg an, bei Angst nicht ganz so fern. Am weitesten scheint GOTT entfernt bei Wut, z. B. weil ihre Brüder sie geärgert haben. „Das ist mir schon sehr oft passiert.“ Dann sei GOTT „sehr weit weg!“ Beim Nachdenken über GOTT fühlt sie GOTT wieder näher, bei schlechtem Gewissen entfernter. Warum sich GOTT so weit weg anfühle, wenn sie traurig sei? „Weil er nicht bei mir ist, deshalb bin ich auch traurig.“ Ob sie – falls GOTT bei ihr in der Nähe wäre – nicht traurig sein würde? „Ja, bei mir ist das so.“ Bei Angst sei die Entfernung „viel weniger, weil ich dann ängstlich bin und GOTT nicht bei mir ist.“ Wenn GOTT da wäre, wie es dann mit der Angst wäre? „Dann wäre sie weg.“ – Wenn sie etwas gemacht habe, was nicht so nett war, wie es ihr dann gehe? „Dann fühle ich mich schlimm.“ Was sie sich dann von GOTT wünsche? „Dass wir wieder zusammen sind.“ Sie würde dann gern eine Idee kriegen, wie sie es wie-

der okay machen könne. – Bei Wut fühle sie GOTT am weitesten entfernt? „Ja, weil er dann auch nicht da ist.“ Warum bei Wut die Entfernung noch größer sei als bei Traurigkeit? „Weil, weil, weil ich dann sauer auf ihn bin.“ Sie sei dann sogar auf GOTT sauer? „Kann sein“. Dann wolle sie nichts mit ihm zu tun haben? „Ja, wenn ich sauer bin – sonst schon.“ – Wenn sie über GOTT nachdenke, fühle sie ihn nicht so weit entfernt. Was sie denn mal gern wissen würde zu GOTT? „Hmmm, – was GOTT ist? Das will ich sehr gerne wissen. Es könnte ja auch sein, dass er ein Faultier ist.“ Warum gerade ein Faultier? „Weil GOTT nichts macht!“ (energisch) N lacht. „Und Faultiere sind auch faul. Die machen auch nichts, nur schlafen.“ Ob sie früher gedacht habe, GOTT mache etwas? „Ja.“ Und was? „Dass er den ganzen Tag ein Buch liest und Springseil springt.“ N lacht wieder. Sie bestätigt erneut, dass sie jetzt denke, GOTT mache gar nichts.

Und wenn GOTT wie eine große Kraft sei? „Dann macht er trotzdem nichts. Er ist nur kräftig.“ Vielleicht sei GOTT ja die große Kraft, die die ganze Welt und den Mond und die Sterne erhalte? „Stimmt.“ I bringt ein, dass viele Kräfte im Universum wirken. „Nee. Die Sterne, die haben gar keine Kraft. Die sind nur am Himmel.“ Die strahlen aber. Wenn Lampen strahlen, brauchen die auch Energie, Strom „Ja, aber Sterne sind ja keine Taschenlampen, und die haben auch keine Steckdose.“ Trotzdem brauchen sie Energie zum Strahlen. Hinter all dem, was es gibt, könnte ja die große Kraft von GOTT stecken? „Vielleicht. Er gibt einfach nur den Sternen die Kraft und – puff – fertig.“ Sonst mache GOTT gar nichts, „außer vielleicht mal zwei Minuten Springseil springen.“ Sie meine also doch, GOTT sei so etwas wie eine Person? „Kann sein, kann aber auch nicht sein.“

Manchmal passierten Sachen, wo man denke, dass GOTT vielleicht gerade da gewesen sei. Ob sie so etwas kenne? „Ja, schon hundert tausendmal.“ Wann ihr das so gegangen sei? „Als ich fünf Jahre alt war, da habe ich immer nachgedacht, wie viel $5 + 5$ ist.“ Und da? „Da hat GOTT gesagt: $5 + 5$ ist 10 und die richtigen Aufgaben.“ N lacht. Sie bestätigt, dass sie beim Rechnen das Gefühl gehabt habe, dass GOTT heimlich dabei war.

I erzählt vom Pilgern mit ihrer Schwester und dass sie völlig kaputt war und versuchte, ein Auto anzuhalten. Und ein junger Mann fuhr erst weiter und kam dann zurück und nahm sie mit und sagte, er habe plötzlich so ein schlechtes Gewissen gehabt, dass er die müden Frauen da stehen ließ. Und deshalb sei er zurück gekommen. Ob es vielleicht GOTT gewesen sein könne, der ihm ins Herz sagte, dass er umkehren und sie mitnehmen solle? „Das könnte sein.“ – I erzählt vom Zug, der nicht in Göttingen halten sollte und dann doch extra für sie hielt, so dass sie aussteigen konnte. „Wow.“

I meint, da habe sie auch gedacht, ob das vielleicht GOTT war, der dem Zugführer das ins Herz sagte, anzuhalten? Vielleicht mache GOTT ja doch manchmal was, nur eben ganz heimlich. N hört gespannt zu

Bei Wut und Traurigkeit fühlt sich Gott besonders fern für N an, nicht ganz so bei Schuld oder Angst. Eine Ressource stellt für sie Gott offensichtlich nicht dar. Als sich N zur nachdenklichen Seite äußert, wird der Grund dafür erkennbar: Gott wird als Faultier empfunden. Falls er Kraft hat und etwas tut, ist dies selbstbezogen (Buch, Springseil) bzw. hat sich darin erschöpft, den Sternen etwas Energie zu geben. Gott hängt für N nur rum, kümmert sich nicht um die Menschen, kommt erkennbar nirgends in ihrer Lebenswelt vor.

Bilanz:

Das Gotteskonzept von N hat sich im Beobachtungszeitraum von fast 3 Jahren wenig verändert. Das Konstrukt wirkt wie eingekapselt. Es enthält von Anfang an die Aspekte eines fernen Himmels, wo sich ein ferner Gott mit „frommen“ Toten und Jesus aufhält. Jesus gehört zwar dazu, spielt aber keine bedeutsame Rolle. Ob und was Gott tut, außer sich mit Toten zu befassen, bleibt ein ungeklärter Punkt. Zwischendurch gibt es Phasen, wo sie Gottes fürsorgliches Wirken für Menschen in Betracht zieht (nachts gucken, ob alles okay ist, Traurige fröhlich und Kranke gesund machen), aber diese Vorstellung verschwindet wieder: Sie ist offenbar nicht im eigenen Erleben, Spüren verwurzelt. Die dezidierten Äußerungen der knapp Achtjährigen zur fehlenden Wirksamkeit Gottes in der Welt kommen – gemessen an ihren Voten zu diesem Aspekt aus zurückliegenden Jahren – nicht überraschend. Der Zweifel an Gottes Wirken war schon früh da. Immer wieder artikulierte sie die Vermutung, dass Gott nichts tue. Situationen des Spürens der Nähe Gottes scheinen kaum vorgekommen zu sein entgegen der o. g. Behauptung, dies hundert tausendmal erlebt zu haben. Eine persönliche Gebetspraxis wurde offenbar nicht aufgenommen. Gott war und blieb ihr persönlich fern. In ihrem familiären Umfeld gab es Personen (Großeltern, Patin), deren Glaubenshaltung ihr Anstöße hätten geben können, Gott als eine im eigenen Leben zu spürende Kraft zu entdecken: Gab es zu wenig solcher Anstöße? Waren sie für N nicht überzeugend? Oder konnten solche Anstöße nicht durchdringen, weil die christlichen Inhalten gegenüber distanzierte Haltung der Eltern als eine Art Blockade wirkte? Zwischen dem ihr frühkindlich vermittelten Gott (oben mit „gläubigen“ Toten, ein „Auf-

„NUR GOTT SELBST KANN WISSEN, OB ES IHN GIBT!“

passer“) der ihr gedankliches Konstrukt prägte und einem von ihr erfahrenen Gott klafft erkennbar eine große Lücke: Das gedankliche große DU wurde ihr offenbar bisher nicht zu einem persönlichen Gegenüber. Eine als Ressource wirkende Gottesbeziehung scheint bislang nicht entstanden zu sein.

Fred (6) deutsch, ev. luth.

Fred wohnt mit Eltern und kleinem Bruder in Göttingen. Die Familie ist traditionell kirchlich ausgerichtet: Seine Großmutter war Kirchenvorsterin, der Vater ist es aktuell. Fred besucht zu Beginn des Beobachtungszeitraums einen Ev. Kindergarten und nimmt gelegentlich am dörflichen Kindergottesdienst teil, den überwiegend I gestaltet. Mit Befragungssituationen ist Fred vertraut, da I ihn ab 3 Jahren mehrfach zu seinem Todesverständnis befragte. Am Ende des Beobachtungszeitraums. besucht er Kl. 3

Gespräch 1: (Haus der Großmutter) Alter: 5.8

Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Ziel des ersten Gesprächs ist es, das Gottesverständnis von Fred spielerisch zu erkunden. Er soll aus einem Materialangebot die Gegenstände auswählen, die seiner Meinung nach ähnlich wie GOTT sind oder zu GOTT passen. Vorbereitend wird mit ihm geübt, passende Vergleiche zu finden. Ist eine liebe Oma eher wie ein spitzer Nagel, wie ein dreckiger Putzlappen oder wie eine Kuschedecke? Ein Junge, der im Kindergarten oft andere Kinder schlägt, ist der eher wie Vanillepudding, wie ein Hammer oder wie ein Luftballon? Fred wird vor Beginn der Materialauswahl versichert, dass es bei diesem Spiel kein FALSCH und RICHTIG gebe. Jeder mache es anders. Jetzt wird das Materialangebot aufgedeckt.

Fred geht mit speziellen Erwartungen ins erste Gespräch. Die Oma hat ihn infolge eines Missverständnisses auf umfangreiches Bauen eingestimmt. Freds Fixierung auf umfangreiches reales Bauen macht es schwer, ihn mit der eigentlichen Thematik zu verwickeln. Auf den Impuls hin, das auszuwählen, was seiner Meinung nach zu GOTT passe, greift Fred zuerst zum Kreuzifix, legte dann noch die Salbendose, einen langen Stab und eine große Steinkugel vor sich. Er kommentiert sehr knapp, vermutlich um dann schnell zum Bauen zu kommen.

Warum das Kreuz mit Jesus zu GOTT passe? „Weil er ja der Sohn von GOTT ist“. – Und warum das Döschen passe? „Das ist was zum Heilen.“ I

erklärt, dass es etwas zum Einreiben bei Erkältung beinhalte. Fred macht das Döschen auf, fragt, ob die Salbe noch gut sei. Er habe eine ähnliche Salbe, die aber besser rieche.

Warum der Stab passe? „Der Stab – glaube ich nicht, dass der passt.“ Fred legt ihn weg. „Ich glaube, das war alles.“ Offenbar möchte Fred jetzt das Gespräch beenden. I durchkreuzt den Plan mit der Frage nach der Bedeutung der Kugel. „Kriegskugel, Kanonenkugel, einfach so.“ Warum die zu GOTT passe? „Weil – da war auch Krieg in der Zeit“. Welche Zeit er meine? „In der Mittelalterzeit, – da gab es auch GOTT.“ Wie lange es seiner Meinung nach schon GOTT gebe? „Tausend Jahre.“

Woher er überhaupt etwas von GOTT wisse? „Das weiß ich aus dem Kopf.“ Ob er vielleicht auch von anderen schon etwas dazu gehört habe? „Ja, im Kindergottesdienst, da habe ich was gehört ... willst du mal Salbe?“ Fred hat das Döschen geöffnet und schmiert nun I etwas auf die Hand. I schnuppert daran und sagt, ihr helfe das gegen ihren Schnupfen. Auf Bitte von I macht Fred das Döschen wieder zu. I fragt, was Fred von GOTT wisse. Fred hat offenbar keine Lust mehr: „Wollen wir jetzt etwas bauen?“

I meint, sie habe ihn bauen lassen wollen, was zu GOTT passe. Jetzt lägen da noch viele Sachen. Und sie frage sich, ob von denen nicht auch noch etwas zu GOTT passe. „Nee, von denen passt nichts mehr zu GOTT.“ Der Impuls, er könne doch noch mal genaue hinschauen, führt immerhin dazu, dass Fred das Material noch mal inspiziert. Er fragt nach der Bedeutung von diesem oder jenem Gegenstand, interessiert sich für die Herkunft und Funktion einzelner Gegenstände, ist dabei allerdings weit weg vom Thema. I versucht vorsichtig, zum Thema zurück zu kommen. Ob er schon mal eine Geschichte von GOTT gehört habe? „Ja“. Worum es da ging? „Da haben Leute gebetet.“ Man könne zu GOTT sprechen? „Ja, und das stimmt in echt.“ Für Fred ist GOTT „im Himmel.“ Und der Himmel ist „überall oben ... – der Himmel, das ist das Weltall – Nur, wir sehen es blau. Aber wenn wir da rein gehen, dann sehen wir es schwarz.“

I möchte wissen, ob sie mit einem Flugzeug dichter an GOTT käme. „Dann bist du [dichter] ... aber GOTT ist eigentlich unsichtbar – ich bin schon mit dem Flugzeug nach Mallorca geflogen, und was meinst du, wie hoch ich da war, – bis in der Atmosphäre. Aber mit einer Rakete kann man bis in die Stratosphäre kommen, also bis in das Weltall.“ Fred meint, auch mit einer Rakete könne man GOTT nicht sehen. „Nein, das ist dann schon über GOTT.“

Wie man dann überhaupt etwas von GOTT merken könne? „Man kann nichts von GOTT merken.“ GOTT sei also immer weit weg? „Das weiß ich

nicht.“ Fred fummelt mit Gegenständen herum, die quietschende Geräusche machen. – Ob er schon mal das Gefühl gehabt habe, dass GOTT dichter an ihm dran war? „Ja“ (ganz leise). Wo und wann das gewesen sei? „Das habe ich schon vergessen.“

Ob man in der Kirche dichter dran sei oder genau so weit weg? „Dichter dran – aber das reicht jetzt alles – können wir jetzt etwas bauen?“ I meint, sie überlegten doch gerade, was man als zu GOTT passend bauen könne. „Nicht überlegen sondern bauen!“ (sehr energischer Ton!) I lässt nicht locker: Denn Fred weilt nur gelegentlich bei der Oma; die aktuelle Befragungschance möchte sie deshalb gern nutzen. Sie setzt neu an: Sie frage sich gerade, ob GOTT mit Pflanzen und Tieren etwas zu tun habe? „Nö, hat er eigentlich nicht.“ Wo denn Freds Meinung nach alles herkomme, was man so sehe? „Von der Natur.“ Und die Natur habe sich selber gemacht? „Ja.“ Wie das gegangen sei? „Das weiß ich nicht. Auf jeden Fall hat die sich von allein entwickelt.“ I meint, sonst habe eigentlich alles, was passiere, immer irgendeine Ursache. Aber bei der Natur sei es anders? Freds Aufmerksamkeit ist inzwischen auf ein größeres Computerteil in der Materialsammlung gerichtet. „Ja! O, da sind ja ganz viele Batterien in dem Teil, wie in einem Chemieroboter.“ I erklärt das Teil und lässt ihn nun Gegenstände aus dem Material vor sich legen, die ihm persönlich wichtig sind. Anschließend fragt sie ihn, was ihn daran interessiere.

Die große Muschel wählt Fred, „weil ich da das Meer rauschen höre, wenn ich gerade nicht am Meer bin“. Die Familie besitzt eine Ferienwohnung auf Sylt. „Die Feder ist gut zum Kitzeln“, was er an I gleich ausprobiert.

„Das Elektroteil (mit Batterie) ist gut für meinen Phantasieroboter. Und der Spiegel ist gut für mich ... das gehört zusammen. Und der Schlüssel ist gut, um jemanden einzusperren.“ Wozu die Scherbe und der Glasstein gut sind, sagt Fred auch, aber es geht in den Geräuschen unter, die er gleichzeitig durch Trommeln auf den Tisch verursacht.

Durch seine aufs Bauen fixierte Erwartungshaltung ist es mühsam und gelingt nur bedingt, Fred Aussagen zu seinem Gottesverständnis zu entlocken. Gott gibt es schon lange. Für Fred weilt er – vermutlich mit Jesus, dem Sohn – unsichtbar in einem Himmel, der zwar über dem Flugzeugsbereich aber unterhalb der Raketen verortet zu sein scheint. Dieser Gott hat mit der Natur gar nichts zu tun, mit den Menschen im Beten und Heilen, wobei letzteres nicht ausgeführt wird. Gebete kennt Fred aus Gottesdiensten. Die Großmutter erzählt später, eine familiäre Gebetspraxis mit Einschlafritua-

len verknüpft, gebe es nicht zu Hause. Fred scheint punktuell Gottes Nähe gespürt zu haben. Insgesamt dominiert sein Konzept aber ein ferner Gott, von dem man nichts merken kann.

Gespräch 2 (Haus der Großmutter) Alter: 6.0

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Vorlauf und Setting wie beim ersten Mal. Fred entdeckt erst mal die neu mitgebrachten Gegenstände, fragt nach deren Herkunft, legt dann zielstrebig das Kruzifix, den Klappaltar, die Salbendose, den Thron (von Herodes, sagt er) und die alte Schere hin. Er ist sehr schnell fertig mit seiner Auswahl. Die anderen Sachen werden weg gelegt. Wenn er merke, dass noch etwas passe, könne er das dazu holen. Nun beginnt Fred seine Auswahl zu begründen.

„Das Jesuskreuz passt ausgezeichnet, weil Jesus ja wie GOTT ist. Weil er ans Kreuz genagelt wurde und ja GOTTES Sohn ist ... Und der Altar passt zu GOTTES Haus.“ Er passe, weil in Kirchen auch immer ein Altar sei? Fred bestätigt dies.

„Der Thron von Herodes passt auch. – Und die Salbe passt auch.“ Warum die Salbe passe? „Weil die auch früher Schnupfen hatten.“ Wer Schnupfen habe, GOTT oder wer anders? „Andere auch, auch Jesus manchmal.“ Jesus könne die Salbe brauchen? „Ja. Man weiß es nie!“ Fred fährt fort: „Und Jesus gab es ja in echt.“

I bestätigt dies und fragt nach der Bedeutung der Schere. „Die ist aus dem Mittelalter, aus dem Alter, wo GOTT auch war.“ Ob er meine, dass GOTT im Mittelalter lebte? „Nein, ich meinte, wo Jesus lebte.“ Die Schere sei sehr alt, meint I. Ob er denke, dass es GOTT schon lange gebe? „Sehr lange! Eigentlich ist das nur eine Erfindung der Menschen, damit es ihnen besser geht!“ Freds Begründung dafür, dass GOTT eine Erfindung der Menschen ist, lautet: „sonst würde man ihn ja immer sehen!“ I gibt zu bedenken, dass man elektrischen Strom auch nicht sehen könne. Und der sei trotzdem da. „Ja. Aber den elektrischen Strom kann man total gut sehen, wenn es blitzt.“ I räumt dies ein. Meistens könne man Strom aber nicht sehen.

Wie es denn mit der Magnetkraft sei? „Die kann man auch nicht sehen.“ Fred gibt zu, dass sie trotzdem da sei. Warum er denke, GOTT sei von Menschen erfunden? „Das hat mein Papa gesagt.“ Ob Papa auch gesagt habe, was es Menschen helfe, wenn sie GOTT erfinden? „Dann geht

es ihnen besser.“ Was dann besser werde bei Menschen? „Dass sie keinen Schnupfen kriegen und so ... ich weiß es nicht.“ Das sei nicht schlimm, meint I, er habe noch viel Zeit, darüber nachzudenken. Bald komme er in die Schule. Er könne noch viel Neues erfahren. – Fred scheint jetzt sehr wichtig, I zu zeigen, was er jetzt schon kann. „Ich – kann das Vaterunser (stolz und laut). Und ein Pastor kann nicht das Vaterunser und auch nicht das Jesusgebet.“ I reagiert erstaunt. So etwas gebe es? „Oder GOTTES Gebet – kann der auch nicht. – Das kann der beides nicht!“ Woher Fred das wisse? Fred führt – in Teilen unverständlich – aus, das sei nicht der Pastor, der der Papa von Leonie sei und es sei auch nicht der alte Pastor, der Priester, der eigentlich ein Kaiser sei, „aber er hat keinen Tempel mehr ... es werden auch keine Kriege mehr geführt in Europa ... es ist der mit der halben Glatze, der hier noch schwarze Haare hat, der kann das nicht, der Priester.“ I schlägt vor, Fred könne ihm helfen, es zu lernen. „Das dürfen wir aber gar nicht. Das darf nur der Chef.“

Fred fingert inzwischen mit dem Kruzifix herum und entdeckt, dass etwas hinten drauf steht. Er will wissen, was da steht, – er vermutet, es seien die Zehn Gebote. I sagt, es stehe drauf, dass man in der Kirche Wichtiges lernen könne. I fragt weiterleitend Fred, ob Jesus als der Sohn von GOTT auch erfunden sei? „Nein, das ist er nicht. – Jesus wurde echt geboren.“ Jesus sei echt, aber GOTT als Vater dazu erfunden? fragt I Fred scheint sich seiner Behauptung nun doch nicht ganz sicher: „Nein.“ Wenn GOTT nun vielleicht doch irgendwie existiere, wo er dann für Fred sei? Fred zeigt sofort nach oben. Für ihn ist er im Himmel. Ob I GOTT sehen könne, wenn sie mit einem Flugzeug hoch fliege? „Nein, trotzdem nicht. Er ist ja unsichtbar.“ Was GOTT seiner Meinung nach da tue? „Auf die Welt gucken, auch wenn man den anderen Teil nicht sieht, aber GOTT kann den trotzdem sehen.“ Ob GOTT auch hören könne? „Ja!“

Ob GOTT irgendetwas in der Welt tue? Das verneint Fred energisch: „Nein“. GOTT gucke nur zu? Fred nickt. „Guckt runter. – Na, der geht doch nicht einfach so auf der Welt spazieren oder so.“ Ob er, Fred, – falls er alles auf der Welt sehen und hören könnte – auch nur zugucken würde? Dies verneint Fred. Was Fred tun würde, wenn er sehen würde, dass Menschen etwas Böses machen wollen? „Weiß ich doch nicht“. Ob er eine Idee habe, wie man Menschen vom Bösen abhalten könne? „Polizei rufen.“ I bestätigt dies, fragt dann: Ob man vielleicht auch etwas einbringen könne, was sie ablenke vom Bösen? Jetzt fällt Fred etwas ein: „Jesus hat sich mit bösen Menschen an den Tisch gesetzt und mit ihnen Abendbrot gegessen. Und dann waren die nachher lieb. Und die Gesetzeslehrer waren

dumm.“ Auf Nachfrage von I: „Ja. Die haben gesagt: ‚Das geht so nicht!‘“ Sie ärgerten sich, dass Jesus mit Zachäus aß, meint I. Ob er noch mehr Geschichten kenne? „Jesus hat auch noch mit anderen bösen Menschen gegessen. Dann kenne ich noch ‚Jesus muss sterben‘, dann von Ostern die Geschichte, dann, wo Jesus seinen Jüngern die Füße gewaschen hat. Ich kenne noch mehr, aber die muss ich jetzt nicht unbedingt aufsagen.“ Nein, er müsse gar nichts aufsagen, meint I. Sie fände es aber schön, zu wissen, welche Geschichten er schon kenne. „Ich kenne fast alle, fast alle aus dem Neuen Testament und eine aus dem Alten Testament, aber die weiß ich nicht mehr. Die war mit einem komplizierten Namen.“ Da Fred von der Geschichte aus dem Alten Testament nichts erinnert, macht I Vorschläge. Wie es mit Noah sei? „Ja, die kenne ich. Das habe ich sogar als Buch.“ Und David? „Ah ja, mit dem Riesen Goliath. Der ist so groß wie ein Baum und hat ein Schwert so groß wie ein Hochhaus.“ Und der Turm von Babel? „Nein. Die kenne ich nicht. Ist die aus dem Alten Testament?“ I bejaht dies und fragt nach Adam und Eva. Die Geschichte kennt Fred auch. Jetzt wird seine Sammlung fotografiert. Zwischenzeitlich macht Fred das Salbendöschen auf und überlegt, ob nachher seine Brust damit eingerieben werden soll.

Freds Gotteskonzept ist dem des ersten Gesprächs durchaus ähnlich. Ein mit Jesus, dem Sohn, verbundener unsichtbarer Gott im Himmel, der alles sieht und hört, aber nirgends mit der Welt zu tun zu haben scheint außer, dass er eigene Häuser, Gotteshäuser, hat, wo er – vielleicht – punktuell anwesend ist oder sein könnte. Gottes Existenz insgesamt scheint für Fred aber jetzt fraglich: Was immer sein Vater gesagt haben mag, Fred hat ihn so verstanden, dass Gott eine menschliche Erfindung sei, die Menschen gut tue. Wie, das ist Fred unklar, – ihm fällt ganz konkret Schutz gegen Schnupfen dazu ein. Schnupfen scheint aktuell wichtig zu sein oder als Terminus für Krankheit zu stehen: Die zu Gott passende Salbe ordnet Fred nicht mehr als Heilmittel Gottes für Menschen ein, sondern sieht sie als Eigenbedarf des möglicherweise von Schnupfen bedrohten Jesus an.

Sicher scheint sich Fred trotz des Votums seines Papas zur Nichtexistenz Gottes keineswegs: Aber Gott ist fern im Himmel, greift nicht ein ins Weltgeschehen. Interessant, dass Fred bei der Frage, wie dem Bösen in der Welt zu wehren sei, Jesus einfällt: Ist das ein intuitives Wissen um die (geglaubte) Stellvertreternatur Jesu?

Fred ist stolz auf seine kognitiven religiösen Leistungen. Er sieht sich als jemand, der viel weiß und kann, mehr als mancher Pastor. Emotionen be-

züglich der Thematik spürt man nicht. Welche Rolle spielen Kognition und Emotion bezüglich Religion in seinem familiären Umfeld?

Teil 2: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

Es war einer der Pilotversuche, mit dieser Methode zur Gottesbeziehung bei Vorschulkindern etwas zu erkunden. Bei diesen Pilotversuchen wurden die Kinder (noch) nicht aufgefordert, aus der Position der jeweiligen Gemütslage etwas zu GOTT zu sagen. Es wurde jedoch zu ermitteln versucht, warum die Figuren eine bestimmte Entfernung einnahmen.

Das Setting und die Bedeutung der verschiedenfarbigen Knetefiguren werden Fred erklärt. Fred scheint zunächst keine Probleme zu haben, sich vorzustellen, er sei jetzt als eine Knetefigur in einer bestimmten Gemütslage. Als I ihm die Knetefigur vorstellt, die für Fred steht, wenn er Angst habe, protestiert er jedoch energisch: „Nein. Angst habe ich nie!“ I schlägt vor, dann bei der bunten fröhlichen Figur zu beginnen. Das sei er, als er gerade gute Laune habe. „Die hat gar keinen Kopf“, findet Fred. I sagt zu, sie beim nächsten Mal schöner zu machen und formt etwas an der Figur herum, so dass man den Kopf besser erkennt. Wie dicht er sich bei guter Laune, ganz fröhlich, zu GOTT hinstellen möge? Fred platziert die Figur direkt neben das Glas. – I nimmt danach die blaue Figur. Hier sei Fred am Nachdenken darüber, wie und wo GOTT sei und ob es GOTT überhaupt gebe. Wo er stehen wolle, wenn er über GOTT nachdenke? „Nicht so nahe dran.“ Fred platziert die Figur an den Rand des Tisches. Die Figur ist auf dem Bettlaken instabil. Er sei weit weg von GOTT, wenn er über ihn nachdenke? „Wir spielen, das ist in weiter Ferne.“ I platziert einen Plastikteller in die Mitte, auf dem die Figuren gut stehen können und leitet zum Traurigen über. – Manchmal sei man auch traurig. Wenn er mal ganz traurig sei, wie dicht er dann bei GOTT sein möge? Fred platziert die dunkle Figur dichter dran. – I geht weiter zum Wütenden. Manchmal sei man auch ganz wütend. Wo er denn als Wütender stehen wolle? „Hier beim Stern!“ Fred fuhrwerktermaßen energisch mit der Figur, dass die anderen Figuren umkippen. Der Tisch wackelt. Alles wird wieder aufgebaut.

I will zum Schuldigen überleiten. Manchmal mache man auch irgendetwas, was nicht so nett sei. Dann habe man ein schlechtes Gewissen. „Den möchte ich als Letztes nehmen.“ I greift deshalb nun nach der Figur des Ängstlichen. Man könne auch manchmal ein bisschen Angst haben. „Ich habe nie Angst.“ Davon ist Fred auch nach Rückfrage überzeugt. I fragt, ob vielleicht der kleine Bruder manchmal Angst habe. „Sehr oft!“ I

schlägt vor, dass er die Figur des Ängstlichen dann so stellen möge, wie es für seinen Bruder passe. Fred platziert die Figur dicht am Glas. I vergewissert sich: sein Bruder wolle bei Angst ganz dicht bei GOTT sein? Fred nickt.

I leitet zum Schuldigen über. Manchmal mache man etwas, was nicht so gut, nicht so nett sei. Fred leugnet dies für sich selbst. „Sören macht das sehr oft. Ich mache das gar nicht. Der haut mich und so.“ I meint, jeder mache mal etwas, was nicht okay sei. Ob die Figur nun Sören darstellen solle oder ihn selbst?. Fred daraufhin: „Ich würde dann vor dem Roten stehen.“ I will sich vergewissern. Als Fröhlicher sei Fred dicht bei GOTT, aber wenn er traurig oder wütend sei oder etwas ausgefressen habe, weiter weg? „Das ist Sören, der etwas ausgefressen hat“, korrigiert Fred, hält dann inne und überlegt. „Ich würde jetzt alle ganz nahe an GOTT stellen, okay?“ Ob er denke, Sören komme doch dichter dran? „Ja, jeder.“ Fred platziert die Figuren um. Die rote Figur steht jetzt dicht am Glas. „Wir spielen, dass die rote Figur jetzt Jesus ist.“ I schlägt vor, das gleich anschließend zu spielen, das bereits angefangene Spiel aber jetzt noch zu beenden. Sie fragt, wo der Wütende stehen solle? Fred platziert stattdessen die Figur des Traurigen im Gläschen. „In GOTT“. I fragt nach, ob das gehe? „Doch, das geht ... (unverständlich) ... und hier legt er sich hin. Und wenn er nachdenkt, dann steht er hier. Das ist der Stadtpunkt, und das andere ist alles die Wüste. Und das ist GOTT.“

Fred wackelt nun so mit dem Tisch, dass alle Figuren umfallen. I bittet ihn, alles wieder aufzubauen und einen Moment stille zu halten, damit sie es fotografieren kann. Fred stellt die Figuren wieder hin. Und I fotografiert. Dann fragt sie, für wen er die Figuren nun gestellt habe, für Sören oder für sich selbst? „Für mich!“ Zu dem neuen Spiel mit Knetfiguren kommt es nicht mehr. I lädt dazu ein. Aber Freds Konzentrationsfähigkeit scheint nun erschöpft zu sein. Er wirft die Figuren durcheinander, wobei einige kaputt gehen. Eine neue Konstellation entsteht nicht mehr.

Mehrmals weist Fred energisch zurück, selbst Angst zu haben oder etwas zu tun, was nicht in Ordnung ist. Man fragt sich, warum Angst und Schuld dringend auf den kleinen Bruder projiziert werden müssen. Welches Selbstbild meint Fred familiär wie im Kindergarten aufrechterhalten zu müssen? Überraschenderweise behauptet er abschließend, die Figuren doch für sich selbst gestellt zu haben. Ist das ein Missverständnis? Oder kann er nun doch diese Anteile für sich akzeptieren? Vieles bleibt rätselhaft in seinem Umgang mit den Figuren, die er mehrmals umgruppiert und kurz vor Schluss so kommentiert, als spiele er die Aufstellung für die Person

Jesu. Stellt er hier seine Rezeption der Versuchung Jesu auf: Jesus ist in Gott hineingestiegen, das ist sein neuer Standpunkt, und um ihn herum ist Einsamkeit, Wüste?

Gespräch 3: (Haus der Großmutter) Alter: 6.5

Teil I: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Einleitend wird das Setting wiederholend erklärt. Dann kommt das Materialangebot auf den Tisch. F möchte die mitgebrachten Gegenstände lieber handwerklich nutzen. „Ich muss den Tisch reparieren.“ I lenkt zurück und legt weitere Teile hin. F greift den Klappaltar. „Ach ja, was war da drinne?“ Darin sei ein Bild von Jesus. „Ach ja“. F erkennt es wieder. I zeigt die nächste Figur. „Der Engel“. F legt beides vor sich hin, entdeckt dann den langen Nagel und weiß gleich eine Verwendung dafür. „Der Nagel. Hey, damit kann ich den Tisch reparieren.“ Er klopft heftig damit auf den wackeligen Tisch. I meint, sie wollten doch hier nicht die Möbel der Großeltern kaputt machen. „Das würde zu einem Mörder passen.“ F legt den Nagel zurück und greift nach dem nächsten Teil: „Der Schlüssel“. Er legt ihn dazu, fragt dann: „Wo ist das Jesuskreuz? Da wo Jesus dran ist?“ I zeigt es. „Ach ja, das wollte ich ja nehmen.“ I zeigt ein weiteres Kruzifix. Auch dies legt F zu seiner Sammlung, findet dann, dass er jetzt fertig sei. „Jetzt fällt mir, glaube ich, eigentlich nichts mehr ein.“ Er kramt im Materialangebot. „Oder was ist das hier? Ach, ein Kabel. Und eine Taschenlampe. Kann man die noch anmachen?“ Sie sei kaputt. Er könne aber schauen, ob er noch etwas Passendes finde. F greift eine goldene Litze. „Nur noch, ähm, das hier.“ F erwägt, noch den Hammer dazu zu legen, lässt es aber dann. „Dann würde ich mit Gewalt da so ...“

Eingeladen, zu begründen, warum die gewählten Gegenstände zu GOTT passen, versucht F, diese Aufgabe fix hinter sich zu bringen, indem er als Liste aufreiht: „Das (Kruzifix) passt hier, weil das Jesus ist. Weil GOTT ein Engel ist. Weil er Jesus ist, weil man einen Schlüssel hatte und weil es da auch Gold gab.“ I gibt sich damit nicht zufrieden, sondern fragt nach, wo es Gold gab? „Im Tempel“. Das mit dem Schlüssel habe sie noch nicht verstanden, meint I. „Damit schließt man den Tempel auf.“ Der Tempel von Jerusalem sei gemeint. I fragt, was er meine, wenn er GOTT als Engel bezeichne. Sie habe das nicht verstanden. „Mhm. Ich eigentlich auch nicht.“ F räumt ein, dass er das nur mal so gesagt habe aus Spaß. Zum Kruzifix meint er: „Weil da Jesus drauf ist“, passe es genau zu GOTT. Was denn Jesus

eigentlich mit GOTT zu tun habe? „Dass er sein Sohn ist.“ Jesus habe doch schon einen Vater, Josef. F weiß dies und nennt auch gleich die Mama Maria. Man nenne Jesus aber trotzdem so, meint F.

Ob es einen bestimmten Ort gebe, wo GOTT sei? „Im Himmel“ Der Himmel ist für F vor allem oben, aber auch bei den Menschen. Mit Jesus sei es ähnlich: „Der ist auch im Himmel oder auf der Erde.“ Die Engel seien auch im Himmel, außerdem der Schlüssel. Interessiert hört F zu, als I erzählt, dass die Römer den Tempel zerstört hätten und nur noch eine Mauer davon übrig sei. „Jetzt in echt?“ I bestätigt dies. „Ich meinte jetzt aber auch in der Bibel. Als es den Tempel noch gab.“

I fragt F nun nach biblischen Geschichten. Er habe früher davon viel erzählt. Welche ihm denn jetzt wichtig seien? „Ich interessiere mich nicht so für die Bibel, und ich weiß auch gar nicht mehr ... weil wir haben die im Kindergarten nie gelesen.“ Er kenne einige durch den Pastor. „Ja, und jetzt weiß ich die nicht mehr.“ I fragt nach Gebeten in der Kita. „Wir haben Tischgebete gesprochen.“ Ob er andere Gebete kenne? „Ja, das Vaterunser, ich kenne das halbe Lebenszeichen (Kirchenzeitung des Ortes, welche die Oma redaktionell bearbeitet). Ja, das halbe Lebenszeichen. Und das Göttinger Tagesblatt.“

Gefragt, ob er vor dem Einschlafen bete, meint er: „Ähm. Nein. – Gar nicht. Nein. Nein.“ I meint, es hätte ja sein können. F möchte zum Schlafen gehen etwas anderes einbringen: „Ich kann eigentlich noch länger aufbleiben. Ich kann bis zwölf Uhr Mitternacht oder ein Uhr Mitternacht.“ I meint, das sei ihr zu spät, da schlafe sie lieber.

F hat derzeitig kein Interesse an religiösen Themen, speziell an der Gottesfrage. Er möchte es erkennbar schnell hinter sich bringen, wählt die Kreuzifixe, Engel, Klappaltar und weitere Gegenstände, deren Zusammenhang mit dem Thema eher beliebig wirken, zumal er auch Umdeutungen vornimmt. Gott und Jesus werden weiter im Himmel verortet, scheinen nun aber auch zu „pendeln“ zwischen oben und unten Von einer Nichtexistenz Gottes ist aktuell keine Rede. Aber Gott scheint belanglos zu sein für F, ebenso biblische Geschichten. Eine persönliche Gebetspraxis liegt offenbar nicht vor.

Teil 2: Erhebung zur Gottesbeziehung (So weit weg fühlt sich Gott an, wenn ...)

Einleitend wird F das Setting mit den Bedeutungen der sechs Holzfiguren erklärt. F platziert zuerst für die gefühlte Nähe zu GOTT bei Fröhlichkeit. „So nah!“ Noch mal schiebend: „Nein, so!“

I leitet zur traurigen Seite über: Manche fühlten sich als Traurige ganz weit weg, andere besonders nah. F schiebt seine Figur in große Distanz. „So weit ist er weg. Bis zu der Ecke“. Wieder ein Platzhalter, dann Überleitung zum Ängstlichen. Manche fühlten oder wünschten sich GOTT nah, um es zu erzählen, manche ganz fern ... „Der ist eher so hier.“ Ein weiterer Knopf als Platzhalter.

Wie es F mit der Entfernung zu GOTT gehe, wenn er ganz wütend sei? „Da ist er ... ähm ... darf ich mal den Platzhalter ... dann ist er ... sooo weit weg. Oder so weit weg.“ F hantiert mit dem Platzhalter, der schließlich extrem entfernt steht und daher nicht im Foto zu sehen ist. -

I leitet zum Nachdenklichen über. Wie es sich anfühle, wenn er über GOTT nachdenke? „Dicht! Ganz dicht!“ F platziert den Platzhalter direkt bei der blauen Figur. – Wie es ihm mit der Entfernung gehe, wenn er etwas gemacht habe, was ihm nachher Leid tue und er sich deshalb nicht gut fühle. Ob GOTT dann eher dicht oder weit weg sei? „Der ist dann so.“ F schiebt die Figur mittel weit. – I fragt F, warum sich GOTT weit weg anfühle bei Traurigkeit? „Dass ich gar nicht mehr an ihn denke, kein bisschen“.– Ob es für ihn bei Angst nicht ganz so doll, aber ähnlich sei? „Nicht ganz so doll. Ich habe eigentlich nie Angst.“

Warum GOTT denn bei Wut so furchtbar weit weg sei für ihn? „Weil ich ... ähm ... das weiß ich selbst nicht.“ I schlägt vor, ihm mögliche Gründe zu nennen und F solle entscheiden, ob und was für ihn zutreffe. Ob es sein könne, dass er kein kleinstes Bisschen an GOTT denke, wenn er so wütend sei? „Ja, kein kleinstes Bisschen.“ Ihr anderer Vorschlag: Es könnte ja auch sein, dass er denke, GOTT möge das nicht, wenn er wütend sei. „Also ich nehme den ersten.“

I leitet zum Schuldigen über. Wie es denn sei, wenn er etwas gemacht habe, was nicht so gut gewesen sei und es ihm dann Leid tue. Seine graue Figur fühle GOTT ja dichter als bei Traurigkeit, Angst oder Wut. Ob sie ihm wieder Vorschläge machen solle? „Nein, ich habe einfach keine Angst!“ Es gehe hier nicht um Angst sondern darum, dass man etwas gemacht habe, was nicht so nett war, sagt I. So etwas komme ja bei jedem mal vor. „Das mache ich aber nicht.“ I zeigt sich verwundert, aber F be-

harrt darauf, dass ihm das noch nie passiert sei. „Ja, das ist mir noch nie passiert. – Nur ein einziges Mal.“ Das sei sicher ein scheußliches Gefühl gewesen. „Ne, ich hatte gar kein Gefühl.“ F bekräftigt dies noch einmal. I bringt ein, die anderen seien aber vermutlich doch traurig, wenn man etwas mache, was nicht nett ist? „Ich weiß es übrigens gar nicht.“

Für F scheint sich die Entfernung zu Gott extrem unterschiedlich anzufühlen in den verschiedenen Gemütslagen. In Situationen von Fröhlichkeit und Nachdenken fühlt er sich nah, bei Angst und Schuld in mittlerer Entfernung: Während er zuvor die Tatsache solcher Gemütslagen für sich völlig leugnete, räumt er jetzt – dies zwischendurch allerdings wieder zurücknehmend – wenigstens ihre punktuelle Realität ein. F begründet die große Distanz bei Traurigkeit und die noch weit größere bei Wut beide damit, dass er dann nicht an Gott denke. Trifft dies so zu? Was bedeutet es, dass F sich Gott nahe fühlen kann im Nachdenken und bei Fröhlichkeit, aber Gott als z.T. extrem fern fühlt in Belastungssituationen oder deren Realität leugnet?

Teil 3: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern)

Einleitend wird F die Bedeutung der für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände erklärt. F scheint es nicht schnell genug gehen zu können, wodurch die Erklärungen gedrängt hintereinander kommen, zuerst GOTT als Quelle/Schale des Lebens, dann als große Kraft. Dafür stehe „die Batterie da“ (F). Die Glocke stehe für GOTT als eine innere Stimme. Auch Jesus könne ein Bild für GOTT sein. Der weiße Stein stehe für GOTT als Geheimnis, das goldene Netz für GOTT als Liebhaben. Die goldene Figur könne auch ein Bild für GOTT sein. „Ist die aus echtem Gold?“ fragt F. I erklärt, sie habe die Figur golden angemalt. I fährt fort, für manche Leute sei das Leben wie ein großes Meer, das manchmal hohe Wellen habe, und GOTT sei wie ein Schiff, das einen sicher drüber trage. F fragt: „Was gibt es noch?“ Im Lied aus dem Kindergottesdienst werde gefragt, ob GOTT wie eine Kuschedecke sei oder wie die Luft um uns herum. „Wieso nicht: GOTT ist wie ein Blöder.“? F kennt das Lied mit den vielen Gottesmetaphern aus dem Kindergottesdienst. I lädt F ein, sich die Vergleichsgegenstände auszusuchen, die ihn überzeugen und sie zu seiner Person so hinzustellen, wie sie ihm wichtig sind, je wichtiger umso näher. F baut alle Gegenstände vor seiner Puppenfigur auf. Die Schale voller Leben, Luft, Geheimnis und die Kuschedecke seien ihm am wichtigsten.

Es ist fraglich, ob aus der Wahl sämtlicher Metaphergegenstände und ihrer Platzierung zur Person ein Rückschluss auf das Gottesverständnis von F gezogen werden kann: Das vordringliche Interesse von F schien zu sein, die Aufgabe möglichst schnell hinter sich zu bringen. Allerdings lassen seine Äußerungen darauf schließen, dass er mindestens partiell den Metaphercharakter der Gegenstände erfasste.

Gespräch 4: (Haus der Großmutter) Alter: 7.8

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern)

F geht inzwischen in die zweite Klasse einer Göttinger Grundschule. Er ist ein guter Schüler, interessiert sich besonders für Naturwissenschaft und Technik, für Religion eigentlich nicht so, wie er zu Beginn des Gesprächs darlegt. Nachdem ihm I elementar ihre Forschungsinteressen erklärt hat (sein Großvater ist emeritierter Erziehungswissenschaftler, von daher hat der Begriff Forschung für ihn Bedeutung) und ihm deutlich gemacht hat, dass er für sie ein wichtiger Gesprächspartner sei, lässt er sich auf die Befragung ein und bleibt dieses Mal auch ernsthaft dabei.

Einleitend werden F die für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände noch einmal erklärt, und er wird eingeladen, sich für ihn passende Bilder für GOTT auszusuchen und sie nach subjektiver Wichtigkeit zu seiner Person (Puppe) zu platzieren.

F platziert die Gegenstände: Er baut aus Kerze, Batterie, Magneten und Glocke einen Turm und stellt das Kreuzifix davor. Statt der Schale des Lebens wählt er nur die Muschel („Ammonit“ nennt er sie) für GOTT als Schöpfungsquelle. Das wolkige Teil, das für ihn für „GOTT ist wie die Luft“ steht, platziert er auf den Kopf der Puppe, den schwarzen Schwamm lehnt er – für F steht er für GOTT als die Materie – an den Rücken der Figur. „Materie ist alles. Materie ist sogar GOTT.“ Gefragt, ob er noch mehr brauche, platziert er noch den Marmorstein: „Ja, das Geheimnis noch, aber das ist etwas ferner.“

Deutlich erkennbar trifft F dieses Mal wirklich eine Auswahl und platziert die Gegenstände hinsichtlich ihrer subjektiven Bedeutung gezielt. Die Aufschichtung von vier Metaphergegenständen als Turm könnte seinen Spieltrieb spiegeln. Ist der Turm zugleich als Zeichen göttlicher Macht, an die sich auch Jesus anlehnt oder gar als Phallussymbol zu verstehen? Der Penis

spielte in seiner Vorschulphase durchaus eine gewichtige Rolle. – Spiegelt Gott als Materie im Rücken zusammen mit der Muschel als Evolutionssymbol Fs Bedürfnis nach einer soliden naturwissenschaftlichen Grundlage seiner Perspektive auf Gott?

Teil 2: Weiterführung mit ergänzendem Material

I erklärt, sie lege nun Sachen hin, die in den vergangenen zwei Jahren auch schon mal als Angebot vor ihm lagen und aus denen er aussuchen konnte, was zu GOTT passe. F möge überlegen, ob er von diesen Sachen, die er damals wählen konnte, noch etwas dabei haben wolle als Bilder für GOTT oder als etwas, was zu GOTT passe.

F greift sofort nach dem Zierstein, dem Thron und anderen Sachen. Er stellt seine Puppe auf den Thron (möchte sie eigentlich sitzen lassen, lässt aber davon ab, weil es die Figur schädigen könnte). Dann platziert er weitere Sachen, schnuppert zwischendurch an der Salbe von früher. Danach greift er die Kugel. „Die Erde“, kommentiert er. Er stellt motiviert weitere Dinge dazu.

„Das ist mir alles jetzt ganz nah, auch wenn ich das nicht alles berühren kann.“ kommentiert er. Zum Schluss greift er nach dem Stern und versucht, ihn auf der Kugel zu platzieren, was allerdings misslingt. I meint, man könne es sich denken, dass er oben drauf liege.

F fragt I, was das Computerteil bedeuten sollte. I sagt, das könne er selbst entscheiden, welche Bedeutung das habe. Daraufhin F: „Ich glaube, das war eine große elektrische Kraft, die da war.“

F wird nun eingeladen zu überlegen, warum er damals meinte, die Sachen würden zu GOTT passen. Auf den Zierstein zeigend meint F: „Weil das einfach so schön war und deshalb ein Zeichen für GOTT? (Frageton)“ (Ob er den Zierstein meine?). „Und das andere auch. Das fand ich halt cool.“

F zeigt auf die Kruzifixe: „Die beiden Jesuskreuze, dann kann ich das (hölzerne) zurücklegen, weil ich die lieber aus Metall hab.“ Er legt das Holzkruzifix weg und liest die Inschrift auf dem Kupferkreuz vor. I sagt, der Spruch hinten drauf habe keine Rolle gespielt. „Und was ist damit?“ Er zeigt auf das Eisenkreuz. „Kann ich davon irgendwas behalten?“ I meint, vorläufig brauche sie das noch.

Warum er damals die Schere genommen habe? F meint, I habe damals auch noch einen spitzen Pfeil mitgebracht. Er versucht mit der Schere den Bindfaden am Schlüssel durchzuschneiden, was aber misslingt. I sagt ihm zu, ihm hinterher ihre neue Schere zu leihen, damit er den Bindfaden durchschneiden könne.

Ob er sich erinnern könne, warum er damals die alte Schere genommen habe? „Weil die einen immer festhält. Guck!“ Er klemmt etwas zwischen die beiden stumpfen Schneiden und sagt: „Das bin ich, und das ist GOTT. Wie GOTT einen festhält“, dafür habe er die Schere genommen. „Und die Glocke nahm ich, weil GOTT ein Dach über einem hat.“ Wie F das meine, möchte I wissen. Ob GOTT ein Dach sei oder ein Dach schenke? „Er schenkt ein Dach.“

Warum er den Schlüssel genommen habe? „Weil GOTT mit seiner Kraft alles aufschließen kann.“ – Warum er die Kugel genommen habe? „Weil das die Erde ist. Und GOTT hat alle Dinge auf der Erde geschaffen.“ – F zeigt auf den Schmuck oder den Zierstein: „Und das hier habe ich genommen, weil GOTT vielleicht auch etwas Schönes sein kann, so edel.“

Warum er das Computerteil genommen habe? „Ähm, weil GOTT so etwas wie eine Anziehungskraft ist, so eine unsichtbare Kraft, die alles in Gang bringt.“ – Warum er den Thron nahm? „Weil GOTT vielleicht auf einem Thron sitzt.“

F kommt auf die Schere zurück und fragt, ob man sich damit die Haare schneiden könne. I meint, das würde weh tun, weil sie zu stumpf sei.

Warum er dieses Bild (Klappaltar) genommen habe? „Weil in der Kirche Gottessachen immer auf solchen Altaren sind.“ – Warum er den Spiegel genommen habe? „Weil – ähm (Pause des Nachdenkens) – weil GOTT vielleicht auch so sein kann, dass man sich in ihm sieht.“ I findet, das sei eine Superidee, dass man sich in GOTT sehe, dass man plötzlich überlege: „Wer bin ich eigentlich?“ I sagt, sie werde ihm jetzt die Bilder von früher zeigen, so dass er sehen könne, was er früher tatsächlich gewählt habe.

F betrachtet interessiert das Foto von vor 2 Jahren (5.8), danach die Auswahl einige Monate später (6.0). Damals habe er auch noch einen Engel gewählt. „Den du gerade nicht hast“, meint F. Ob er denn einen Engel gewählt hätte? Das bejaht F. Es wird also noch ein Engel eingefügt. Warum er damals den Engel gewählt habe? „Weil der einer von GOTTES Gehilfen ist wie Jesus, aber etwas tiefer als Jesus.“ F habe auch damals Schmuck gewählt, nur eben etwas anderes, was diesmal aber nicht dabei lag.

Warum er damals Salbe und Pflaster gewählt habe, aber dieses Mal nicht? „Weil das jeden heilt und weil das die Wunden zumacht. Aber jetzt nicht mehr so. Davor sah das doch noch besser aus, ne?“ I versichert, die beiden Gegenstände seien unverändert aufgehoben worden. Warum er sie diesmal nicht dazu genommen habe als etwas, das irgendwie mit GOTT zu tun haben könnte? „Weiß ich nicht. Vielleicht weil ich schon so viel hatte. Und weil du dazu dann bestimmt noch eine Erklärung haben wolltest.“ I

lacht und sagt, das sei klar, dass sie immer danach frage, das sei ja Teil der Forschung. Aber jetzt seien sie schon fertig. „Okay“, kommt von F. I fängt an, die Sachen einzupacken. Sie fragt F beim Einpacken, was seiner Meinung nach Jesus mit GOTT zu tun habe. F meint, Jesus sei immer so nett zu den Menschen gewesen. Deshalb. I erzählt ihm daraufhin die Taufgeschichte und dazu von Jesu Vorstellung, dass statt Macht und Geld doch GOTT herrschen solle ... → Konsequenz: Tod am Kreuz ...

Es verblüfft, mit welcher Zielsicherheit F Gegenstände auswählt, die er auch schon früher als „passend“ zu Gott ausgewählt hatte. Die Fotos zu den vormaligen Erhebungen hat er nie gesehen. Die zeitlich letzte Befragung liegt über ein Jahr zurück. Er platziert keinen einzigen Gegenstand, den er nicht schon vorher einmal oder mehrmals gewählt hat, obwohl viele andere Gegenstände im aktuellen Materialangebot vor ihm liegen. Zwei der früher einmal gewählte Gegenstände fehlten (Scherbe, Feder) im aktuellen Materialangebot.

Gespräch 5: (Haus von I) Alter: 8.7

F geht inzwischen in Kl. 3. Er fühlt sich zu groß für den Kindergottesdienst und nimmt deshalb nicht mehr teil. I hat ihn seit einem Jahr nicht gesehen. Gelegentlich ist er bei seinen Großeltern im Wohnort von I. Hoch motiviert besucht er Veranstaltungen der Kinder-Uni in Göttingen. An religiösen Fragen bzw. Veranstaltungen hat er derzeit kein Interesse, wird aber von seiner Familie gelegentlich zu Gottesdiensten mitgenommen. In diesem Zusammenhang hat er auch bereits zweimal das Abendmahl empfangen.

Auf Anfrage erklärte er sich bereit zu einer Abschlussbefragung. Sie wurde im Haus von I durchgeführt, hoffend, die neue Umgebung möge das Gespräch stützen.

Des Abschlusses wegen gab es viele Einzelbefragungen, unterbrochen durch Pausen.

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern)

Die für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände werden einleitend noch einmal erklärt. Danach beginnt F seine Auswahl. Er platziert zuerst den Stein, „Das Geheimnis“, dann die goldene Figur „die Person“. Er wählt alle Gegenstände und legt sie vor sich. I fotografiert sie, bittet, sie nach

persönlicher Bedeutsamkeit für sich zu ordnen. Sie reicht ihm zu diesem Vorhaben einen Puppenjungen, der für ihn steht. Die ihm wichtigsten Gegenstände möge er am dichtesten zu sich stellen. Das Netz halte alles zusammen, was da liege, meint F pauschal.

Dann platziert er erneut um, spielt erst mal mit der Puppe, lässt sie tanzen und Salto machen. Die Elemente kommen zuerst dran. Die Luft brauche er auch. Das Licht stellt er erst mal dicht, dann schiebt er es weg. Den Engel brauche er nicht. Wozu ihn andere brauchten, fragt F? I sagt, der Engel sei für viele ein Bild für den unsichtbaren GOTT. F lässt ihn Handstand machen. Das Überlegen der passenden Platzierungen findet er anstrengend, schiebt weiter hin und her. „GOTT ist für mich das alles. Die Kuschedecke hält mich warm. Die Luft macht, dass ich atmen kann ... ,Ich (offenbar ist GOTT gemeint) habe meinen Geheimnisstein vergessen. Ich komme kurz mal runter.“ Er stellt ihn dicht dazu.

I fotografiert seine Aufstellung und fragt, warum die Elemente – Ring mit Inhalten – und der Geheimnisstein so dicht, die dazugehörige Schale des Lebens aber merkwürdigerweise so weit entfernt sei? Wie das komme? F sagt, er habe es jetzt nur so hingestellt, wie es zueinander passen könne, aber nicht nach Wichtigkeit für sich selbst, das dauere doch viel zu lange. I meint, das sei aber doch genau das Spannende daran. F lässt sich nun doch darauf ein und gruppiert neu. Er kommentiert es: „Die Schaffung der Elemente ist wichtig, aber die kommt nicht als erstes, die Natur ist wichtig, die Schale des Lebens ist mit das Wichtigste, die Kraft, die uns GOTT gibt, die Person, die er uns verleiht.“ Ob er die menschliche Person meine oder GOTT selbst? F meint letztere, „doch, die Persönlichkeit, die GOTT hat, du weißt schon ... Jesus muss nach der Wichtigkeit ganz vorn stehen, die Geheimnisse sind erst mal nicht so richtig wichtig. Die Luft legt sich über alles drüber, GOTTES Darstellung, die Kuschedecke und (das Netz) das Zusammenhalten der Welt. So wäre es für mich nach Wichtigkeit, also Jesus als erstes. – Und die Schaffung der Menschen müsste eigentlich nach ganz vorn. Denn ohne die würde es auch Jesus nicht geben. Aber okay, Jesus ist das Wichtigste.“

F hat erkennbar wenig Lust, sich auf genaues Nachdenken einzulassen. Er hat sich zwar bereit gefunden zu einer Abschlussbefragung, will sie aber offensichtlich möglichst flott hinter sich bringen: Wählt er aus diesem Grund alle für Metaphern stehenden Gegenstände? Sorgte er sich, andernfalls vielleicht begründen zu sollen, warum er Teile ablehnte? Die Bedeutung der meisten Gegenstände scheint ihm durchaus klar, aber ob

sie ihm persönlich wichtig sind? Die Aspekte Schöpfung, Elemente, Kraft, Natur stehen ihm am nächsten, verbal hat Jesus die höchste Priorität.

Aus den Zwischenbemerkungen wie der Kommentierung der goldenen Figur ist erkennbar, dass F sich Gott primär als menschliche Figur im Himmel oben vorstellt. Die Metaphern sind eher nur Bilder spezieller Eigenschaften der göttlichen Person. Kraft, Licht, Stimme und Liebe scheinen für ihn diese Person zentral zu kennzeichnen. Die Krippe steht benachbart zum Licht: Zufall oder intuitive Weihnachtskombination? Geheimnisstein und Kuschedecke scheinen ihm fernstehende Bilder zu sein. Bei Kuschedecke und Luft bleibt auch unklar, ob F sie überhaupt metaphorisch versteht, ordnet er sie doch zunächst seinem Eigenbedarf zu: wärmen, atmen können.

b) Platzierung im Stockwerkmodell

I lädt ihn ein, die verschiedenen Metapherngegenstände im Stockwerkmodell zu verorten. F möchte die Unebenheit unter einem Teil des Modells als Hügel nutzen. Das sei „perfekt“ dafür. Er platziert die Natur (grüne Figur) auf den Hügel, die Batterie zunächst oben: „Die Kraft GOTTES ist im Himmel. GOTT ist im Himmel.“ Er platziert die goldene Figur auch oben. – „Die Elemente sind die Kraft, woraus die Erde besteht.“ Er platziert sie (Ring mit Inhalt) unten mittig, hängt dann das Netz von oben nach unten. „Das ist das Zusammenhalten aller Menschen, das ist wie ein Vorhang. – (I stellt noch Menschen hin) – das Licht, das ist wie die Sonne, die uns Kräfte gibt.“ F platziert sie oben. „Die Schale des Lebens kommt neben die Erschaffung der Elemente“, mittig. Er legt die Glocke nach oben: „Die innere Stimme, die GOTT selbst gibt, Jesus, der im Himmel ist.“ Das Kruzifix wird oben abgelegt. „Das Geheimnis, wo man nicht weiß, was dahinter steckt“, kommt nach unten, nach oben kommt „das kleine Krippenkind, aus dem der große Jesus wurde und der Engel“. Dann nimmt er die Folie: „Die Luft sollte ich über den Himmel legen und wie ein Vorhang von oben herab regnen. Die Decke nach unten, damit die Menschen kuschelig einschlafen können.“ Er packt nun die Batterie nach unten: „Von dem Punkt aus strömt sie zu allen hin.“ Jetzt ist F richtig engagiert bei der Sache. Er stellt noch weitere Personen im Umkreis des Stockwerkmodells auf, Leute in einem fernen Land, Leute in einer Winterwald usw.

Wo die Toten für ihn seien? „Im Totenreich. Hast du ein schwarzes Tuch?“ I reicht ihm ein Tuch, was schwarz und golden ist. „Ah, das Totenreich und das Paradies, golden statt schwarz, die Toten, die gut zueinan-

der waren, artig waren, die immer an GOTT geglaubt haben und an seine Kraft.“ – F lässt sich weitere Toten reichen und platziert sie auf schwarzem bzw. goldenem Grund. „Also die Bösen, die GOTT nur verflucht, die Jesus versucht haben zu töten, in der Hölle. Also der gute Tod, wenn man an Jesus glaubt und GOTT nie verflucht hat, – der schlechte Tod, wenn man Jesus verflucht hat und nie an GOTT geglaubt hat.“ Zwischendurch setzt sich F betont bedeutsam hin und sagt: „Ich bin der GOTT.“ Das meine er aber nicht so. „Nein, er ist GOTT. Er ist GOTT!“

Ob er noch von den vielen Sachen aus dem Beutel noch etwas in das Modell hineinbauen möge? F stürzt sich nun geradezu auf die anderen Gegenstände. Er baut in einer Ecke mit Technikmaterial „die moderne Welt“. Gern hätte er mehr Technikmaterial. Die Palette kommt zu Puppen, die gerade überlegen, welche Farbe sie wählen wollen. Der Zierstein mit Schmuck steht für ihn „für die Magie“. Er baut engagiert die Wiese mit Tieren auf, den Wecker für Menschen, die früh aufstehen müssen, das Glas für Apfelsaft, auch die Kirche und der Klappaltar kommen dazu, ebenso die Teekanne. „Hier gibt es eine Kirche. Das soll ein Dorf sein.“ GOTT ist die goldene Figur. Den Klappaltar stellt er in den Wald. „Das (Computerteil) hier gehört noch in die moderne Welt!“

Den Nagel platziert er ins Totenreich als „Grenze“ zwischen Paradies und Hölle. Wer über die Grenze will, müsse erst wegen der Vergebung zu GOTT. Die Toten aus der Hölle könnten zu GOTT gehen, und vielleicht werde der ihnen die Sünden vergeben. I fragt, ob wer böse sei, also Jesus oder GOTT verflucht habe und erst mal in die Hölle komme, danach aber GOTT um Vergebung bitten könne? „Ja, und GOTT vergibt einem auch – meistens. – Ist doch in allen Geschichten der Bibel so, dass er Menschen vergibt!“ I stimmt zu.

F betrachtet interessiert den kleinen ledern eingebundenen Kalender, stellt fest, dass er 66 Jahre alt ist und platziert ihn als Bibel zur Kirche. Dann fügt er die Friedhofskerze noch in die Mitte ein. „Das Licht der Erleuchtung“, es soll“ in die Mitte der Welt.“, um alle zu erleuchten. Er platziert das Musikinstrument zu den Künstlern. Schließlich entdeckt F noch die Krone und setzt sie der goldenen Figur auf. Während I fotografiert, spielt F mit den Masken. Zwischendurch Toilettengang (F – Frühgeburt – hat nach Aussage der Oma eine zu kleine Blase; es gebe gelegentlich Probleme mit Bettnässen). Dann kommentiert F die Trommeln von I. „Du hast antike Instrumente.“ Er fragt, warum Nüsse auf den Heizungen liegen, lässt sich den Walnussbaum zeigen, trommelt anhaltend.

Die Verortung der für Metaphern stehenden Gegenstände im Stockwerkmodell und die Möglichkeit, weiteres Material zu nutzen, verwandeln F erkennbar: Plötzlich baut er motiviert und äußert sich breit zu dem, was er gestaltet.

Gott im Himmel ist als König gekrönt, Jesus als Krippenkind und Ge-
kreuzigter bei ihm wie auch der Engel, Licht und Stimme. Luft und Liebe
hängen immerhin vom Himmel her in die Welt hinein. Unten sind alle zur
Schöpfung gehörenden Gegenstände platziert, ebenso die dem Gottes-
dienst dienenden Elemente: Anbetung kann in der Natur erfolgen (Klapp-
altar) wie auch in der Kirche (mit Bibel). Die Bereiche Technik bzw. Kunst
und Musik lagert F aus: Sind sie für F gottferne Nebenwelten? Im Toten-
reich gibt es mit Hölle (ohne Teufel!) und Paradies eine Trennlinie, die aber
– wegen Gottes Bereitschaft zur Vergebung – keine endgültige Trennung
ist. F begründet dies mit dem Ausgang biblischer Erzählungen, ohne ein
Beispiel dafür zu benennen. Im Verlauf des Gesprächs verlagert F zwei zen-
trale Metapherngegenstände von oben (auch) nach unten: Er führt eine zu-
sätzliche Kerze ein zur „Erleuchtung“ der ganzen Welt. Und er platziert die
Batterie nach unten, damit sie ihre Kraft auf die ganze Welt ausströmt. Die
Kuscheldecke wird auf die Menschen gelegt: Während das Licht oben mit
der Sonne verglichen wurde, steht die Kerze unten für „Erleuchtung“. Bei F
scheinen sich konkrete und übertragene Bedeutungen noch zu mischen.
Insgesamt ist an den Visualisierungen und deren Kommentierung deutlich
abzulesen, dass der Umgang mit den Materialien einen intensiven Verar-
beitungsprozess bei F auslöst. Die Kenntnisse des Achtjährigen zu zentra-
len Inhalten der christlichen Tradition sind bemerkenswert.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis über die Beppo-Geschichte

I erzählt die Beppo-Geschichte, F kommentiert immer wieder begleitend.
Beppo klettert auf den Hügel und lässt den Luftballon mit dem Brief dran
fliegen. „Der kommt ja auch bei GOTT an.“ Es sei erst mal nichts passiert
außer Nachsitzen wegen Schuleschwänzen. Aber ein paar Tage später sei
ein großes Paket gekommen mit Babywäsche, abgestempelt in Rovigo,
etwa 100 km entfernt ... Beppo erzählt es seinen Freunden. – I fragt, wie
sich die Sache nach Meinung von F abgespielt haben könne.

„Also, der Luftballon kann ja zu GOTT geflogen sein. Und GOTT hilft
auch den Menschen. Dann hat GOTT vielleicht irgendwie halt die Leute
gefragt oder GOTT hat gebrauchte Babywäsche. Die ist irgendwie da auf-
getaucht. Und die sollte dann irgendwie zu der Familie gebracht werden.“

F redet schnell und in Passagen unverständlich. Darum bittet I, er möge es noch mal erklären. I habe es noch nicht verstanden, wie er es meine: Ob GOTT selber gebrauchte Babywäsche finde? „Nein“. Wie es dann gegangen sein könne? „Vielleicht hat er da manche Leute so gefragt in so einer Stadt.“ F meine, GOTT könne sie gefragt haben, ob sie noch Babywäsche hätten, auch gebrauchte? Und ob sie die zu Familie Sala schicken könnten? Wie er sich das vorstelle, dass GOTT Leute in Rovigo frage? „Über die innere Stimme!“ F sucht nun die Glocke und stellt sie zu den Leuten in Rovigo: „Das ist GOTT!“ Er klingelt damit. „Eine arme Familie sucht Babywäsche. Sie kann auch gebraucht sein. Bitte nach Neapel, nee, nach Arcole schicken!“ Ob er denke, die Leute hätten nur diese innere Stimme gehört? Oder ob die auch etwas gefunden hätten? F schüttelt den Kopf. Ob er denke der Brief sei oben gelandet bei GOTT „Ja, manche Briefe landen oben bei GOTT.“ Ob nach Meinung von F GOTT einen Brief brauche um zu wissen, was Beppo sich wünsche? Das verneint F. (Pause) „Der Brief ist woanders gelandet.“ Wo er gelandet sein könne? „In der Stadt, die hundert Kilometer entfernt ist. – (Pause) – Ja, der könnte da gelandet sein und Leute finden den. Und die haben Babywäsche, die sie nicht mehr brauchen.“ F bejaht, es könne sein, dass die innere Stimme ihnen dann gesagt habe, dass sie doch ihre Babywäsche an die Leute senden könnten, die die Wäsche brauchen.

I bietet F zur Stärkung zwischendurch Plätzchen und Eis an. F spielt mit der goldenen und der schwarzen Maske, setzt sich beide auf. „Jeder Mensch hat eine gute und eine schlechte Seite.“ F mag die Kokoskronen, das Eis mag er nicht. In der Schule mag er Mathematik und die Forscherwerkstatt.

Bei der Lösung der Beppo-Geschichte bezüglich einer Beteiligung Gottes am Geschehen greift F mehrmals jeweils zunächst auf sein Konzept einer Gott-Person oben im Himmel zurück. Als dies Konzept aber keine Lösung erbringt, kann er – unterstützt durch entsprechende Impulse und erkennbar kleinschrittig – zu einer anderen Lösung finden, die ein indirektes Wirken Gottes in der Welt mittels einer inneren Stimme in Betracht zieht. Dem Gesprächsverlauf ist deutlich die Bremswirkung des Gott-Person-Konzepts für Vorstellungen zum Wirken Gottes in der Welt zu entnehmen.

Teil 3: Erhebung zum Gebetsverständnis

I legt F das erste Bild der Meerschweinchen-Bildfolge vor: Was man da sehe? „Kinder, die einen Hasen und ein Kaninchen kriegen.“ Ob das wirklich Hasen seien? „Karnickel!“ Es seien Meerschweinchen, sagt I. „Die sehen alle so ähnlich aus.“ F hat selbst kein Tier. I fährt fort, die Meerschweinchen seien zuerst gesund und munter gewesen. Dann zeigt sie Bild 2: Was da zu sehen sei? „Die sind tot!“ Nein, er möge noch mal schauen. Sie seien krank. Zu den Kindern meint F nun: „Die sind traurig und beten.“ Was sie vielleicht sagen? „Bitte, lieber GOTT, mach, dass die Meerschweinchen nicht mehr krank sind.“ F bejaht, dass er es bei einem eigenen Tier auch so machen würde. „Die müssen sich mehr um die Meerschweinchen kümmern. Ich glaube, sie haben sich nicht genug gekümmert.“ F vermutet, dass sie krank wurden, weil sich die Kinder nicht genug um sie kümmerten. Nun hätten sie gebetet. I fragt, ob sie noch etwas zusätzlich tun müssten? „Tierarzt anrufen!“ I schlägt vor, stattdessen mit den Tieren dorthin zu fahren. Sie legt ihm nun Bild 3 vor: Was man da sehe? „Ein Meerschweinchen ist tot, das andere ist glücklich. Der Junge hat sich nicht genug darum gekümmert, sein Meerschweinchen ist gestorben.“ Gebetet hätten sie ja beide, meint I. „Vielleicht hat das eine Meerschweinchen auch eine Krankheit gehabt, die der Tierarzt nicht so gut heilen konnte.“ Ob es mit GOTT zu tun habe, dass das eine Tier gesund wurde und das andere nicht? „Ich glaube, nicht.“

F hat inzwischen ihm angebotene Schokolade, einen Merci-Riegel, aufgemacht, will sie dann aber nicht essen, weil es Milkschokolade sei. Er möge Zartbitter und Herb und 50 % Kakao oder sogar 70 % Kakao und einmal habe er ein Stück runter gewürgt mit 99 % Kakao. Die sei bitter ... Er trinkt jetzt Wasser ...

Wie es ihm selbst mit dem Beten gehe? „Eigentlich wird mein Wunsch beim Beten manchmal auch erfüllt.“ Er bejaht, das schon erprobt zu haben. „Ich habe gebetet, dass der Regen aufhört. Und der Regen hat aufgehört.“ Manchmal werde es so, wie man es sich wünsche und manchmal nicht. I fragt, ob es einen Grund gebe, dass es manchmal so sei und manchmal anders? „Ich glaube nicht, ich glaube, dass GOTT vielleicht manchmal gerade eine andere Sache tun muss, weil – ich glaube, der kriegt am Tag ziemlich viele Gebete.“ Ob GOTT seiner Meinung nach nicht alles gleichzeitig tun könne? F nickt. „Das macht ja alles Arbeit.“ F bekräftigt durch erneutes Nicken, dass das deshalb passiere. I fragt, ob Beten immer Bitten sei oder ob es da auch etwas anderes gebe? „Man bittet. Man möchte – (Pause) – man bittet eigentlich.“

Da F zweimal nur flüchtig hinschaut, erfasst er die Bildinhalte von Bild 1 und 2 nicht zutreffend. Die Gebetsgeste erkennt er aber sofort und kann formulieren, was die Kinder im Gebet sagen könnten. Bittgebete sind ihm vertraut. Er setzt Beten und Bitten sogar gleich, scheint andere Gebetsinhalte – Lob, Dank, Klage – bisher nicht wahr- oder aufgenommen zu haben. Einen Gebetsautomatismus nimmt F nicht an. Seine Begründung dafür, dass manche Gebete erhört und andere nicht erhört werden, scheint sich an Erfahrungen mit freundlich gesinnten, aber vielbeschäftigten Erwachsenen zu orientieren: Gott ist überfordert mit so vielen Gebeten. Er kann diesen Anforderungen nicht nachkommen. Mittels einer solchen Entschuldigung Gottes kann F problemlos an einem grundsätzlich lieben Gott, der eigentlich immer das Gute will, festhalten.

Teil 4: Erhebung zur Wahrnehmung der Religiosität seines Umfeldes

I legt kirchenbezogene Dinge (Kirche, Bibel, Altar usw.) in die Mitte. Es könne ja unterschiedlich sein, wie stark sich Menschen verschiedenen Alters oder Geschlechts dafür interessieren. Er möge sie nach seinem vermuteten Interesse platzieren. Sie bietet ihm dafür Püppchen an, die er weiter weg oder näher hinstellen könne je nach Interesse.

Den Jugendlichen platziert F weit entfernt, weil der ganz andere Interessen habe als Kirche. „Der hat ganz andere Sachen zu tun, glaube ich. Der hängt mit seinen Freunden ab“ „Die Oma interessiert sich fast ganz doll.“ Der Papa kommt dicht, die Mama weniger und weniger auch der Opa. „Die interessieren sich meistens nicht so dafür, aber die Väter meistens doll.“ I fotografiert das Arrangement, während F Trauben isst.

Warum die Kinder so weit weg stehen? „Weil sich Kinder meistens nicht so für Kirche interessieren. Ich interessiere mich auch nicht so, ich gehe nur manchmal mit in die Kirche. Aber ich war schon zweimal beim Abendmahl, einmal auf Mallorca. Da haben sie es mit Rotwein gemacht. Und ich habe meine Oblate genommen und sie da reingetaucht.“ Ob das das erste Mal gewesen sei? „Ja“.

F platziert die Geschlechter und Altersgruppen hinsichtlich ihres Interesses an Glauben/Kirche gemäß dem, was er in der eigenen Familie antrifft: Sein Papa als aktuelles KV-Mitglied wird verallgemeinert zu Vätern mit „dollem“ religiösen Interesse, die Oma als KV-Mitglied von früher entsprechend ... Kinder sieht er gemäß dem eigenen marginalen Interesse als eher religiös desinteressiert an. Egozentrismus.

Teil 5: Erhebung zur Verknüpfung von Gott und Lebenswelt: (Lebenslinie und Gotteslinie)

I lädt F ein, seine Lebenslinie zu zeichnen. F meint, er habe das schon mal in der Schule gemacht. Er wählt die blaue Farbe für sich und fängt eine Linie an, die man aber kaum sieht, dann zeichnet er auf Bitte von I mit dem dickeren Stiftende eine neue Linie. Welche Farbe er für GOTT wählen möchte? F wählt goldgelb, weil „GOTT ist die Quelle der Erleuchtung. Ich male GOTT.“ F malt am oberen Rand eine gelbe Figur und schreibt GOTT daneben. Ob GOTT schon bei seiner Geburt dabei gewesen sei? F möge auch für GOTT eine Linie zeichnen. Er könne ja überlegen, ob GOTT ihn begleitet habe und in welcher Entfernung GOTT wohl dabei gewesen sei und ob sie sich manchmal auch begegnet seien. Ob sich sein Weg und GOTTES Weg vielleicht mal gekreuzt hätten? Das bejaht F. Er malt schweigend und lässt – nachdem er eine parallele Linie mit Abstand gezeichnet hat – sekundär GOTTES Linie sich etliche Male mit seiner Lebenslinie kreuzen. Er bejaht, dass er GOTT öfter getroffen habe. Wann man GOTT begegne? „Wenn man Hilfe braucht zum Beispiel, und wenn man sie auch kriegt.“

Seine spontane Zeichnung zu Beginn belegt die Dominanz seines Konzepts einer Gott-Person im Himmel, auch die zunächst entfernte Linie, die er zeichnet. Er scheint aber Momente, in denen er Hilfe brauchte und auch bekam, durchaus auch als mögliche Begegnungen mit Gott deuten zu können oder bereits gedeutet zu haben.

Teil 6: Erhebung zum Gebetsverständnis (Gebetsfragebogen)

Hier gibt es kein FALSCH + RICHTIG – ehrliche Antworten sind wichtig

1. Was mir beim Beten wichtig ist (einfach ankreuzen, was für dich stimmt)

	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	ganz egal
das Falten der Hände		X		
das Schließen der Augen				X
das Stillesein		X		
ein Gefühl von Ruhe, Sicherheit			X	
mich aussprechen, alles los werden	X			

2. Kinder streiten sich über das Beten. Wem stimmst du am ehesten zu?

Vorausgegangen ist dem Streit: Marens Oma wurde schwer krank und musste ins Krankenhaus. Die Mama sagte zu Maren: „Vielleicht magst du für Oma beten, dass sie wieder gesund wird.“ Das hat Maren getan. Nach einigen Wochen berichtet Maren ihren Freund/innen, dass Oma gesund aus der Klinik zurück sei. Jetzt diskutieren die Kinder.

Maren: GOTT hat auf mein Gebet geantwortet und meine Oma gesund gemacht.

Michael: Ich glaube, deine Oma wurde nur wegen der medizinischen Behandlung wieder gesund.

Fritz: Vielleicht hat es doch mit GOTT zu tun. Denn GOTT kann doch vielleicht auch durch Menschen und Medikamente handeln. X

Sandra: Mir fällt es schwer, zur Heilung von Marens Oma etwas zu sagen.
(mach da ein Kreuz, was am ehesten deine Meinung ist)

3. Wie es mir selbst mit dem Beten geht (kreuze an, was für dich stimmt)

ich sage etwas zu Gott, also bete ich,	immer	oft	manchmal	selten	nie	woanders, z. B. bei Oma
wenn ich mich doll freue			X			
wenn ich Angst habe			X			
wenn ich sehr traurig bin		X				
wenn ich mich allein fühle	X					
wenn ich was gemacht habe, was nicht okay war				X		
wenn ich mir etwas doll wünsche	X					
wenn ich im Bett liege					X	
vor den Mahlzeiten	X					
wenn ich in der Kirche bin	X					

4. Was ich gern mal zum Beten klären würde:

I führt den Bogen ein und geht Stück für Stück durch.

Warum ihm das Falten der Hände wichtig ist, weiß F nicht. Vielleicht weil man das immer so tue, meint er.

Zum letzten Punkt von Aufgabe 1 meint F zunächst, es sei ihm eigentlich ganz egal, dann aber „alles los werden“: „Doch, doch, sehr wichtig.“

Zu Aufgabe 2 findet er schnell zur Entscheidung für die Position von Fritz

Zu Aufgabe 3 kommt zur ersten Spalte spontan: „Bei Freude eigentlich nie, nee, doch manchmal.“

Fragen zum Beten hat F weiter nicht. Deshalb fragt I ihn weiter. Wie er Geschichten aus der Bibel finde? „Es geht so, aber die meisten sind langweilig ... manche sind auch toll: also die Heilung vom Blinden und die Speisung der Fünftausend. Die Geschichte von Jesu Tod finde ich traurig“. F bemüht sich, I anschließend langweilige Bibelgeschichten zu nennen, kann sich aber an keine erinnern.

I erzählt F von ihrem merkwürdigen Erlebnis im Zug. Der Zug sollte in Göttingen fahrplanmäßig nicht halten. Sie musste aber dringend dort aussteigen, sagte dies auch dem Schaffner. Spät abends hätte sie kaum noch Anschluss zu ihrem Wohnort bekommen. Kurz vor Göttingen hatte sie ihre Sachen schon gepackt und dachte bei sich, jetzt dürfte gern ein Wunder geschehen, dass der Zug abweichend vom Plan doch halte. Und genau das passierte auch. Nur sie allein stieg aus und der Schaffner ein paar Wagen weiter. Und der winkte ihr zu. F ist völlig „von den Socken“ vor Erstaunen über dieses Geschehen. Er fragt mehrfach nach Einzelheiten. Ob das etwas mit GOTT zu tun haben könne? F findet die Geschichte erst mal witzig, nickt aber. Wie GOTT da vielleicht gearbeitet habe? Erst fällt ihm nichts ein. I erinnert ihn, dass er zur Geschichte von Beppo über ähnliche Fragen nachgedacht habe. Welche Idee er bei der Geschichte von Beppo gehabt habe? „Innere Stimme.“ Bei wem sie vielleicht angekommen sei? „Im Schaffner“. Und bei wem noch? F ist nicht klar, wer einen Zug anhalten kann und darf. Mit entsprechenden Informationen kommt er aber darauf: „Im Zugführer“.

Die Eintragungen im Bogen lassen darauf schließen, dass F eine persönliche Gebetspraxis hat, auch wenn sie vielleicht wesentlich auf Bittgebete beschränkt ist. Die Familie scheint Tischgebete zu praktizieren. Ein religiös akzentuiertes Einschlafritual hat F nicht kennen gelernt.

Die Kenntnisse von F zu traditionellen Inhalten des christlichen Glaubens bzw. der Bibel und der Kirche sind für einen Achtjährigen durchaus ungewöhnlich. Aber diese Kenntnisse wirken wenig verwurzelt im Erleben. Emotional wichtig scheinen sie ihm nicht zu sein, eher wenig relevante Wissensbestandteile, die man aber immerhin für eine kognitive Profilbildung nutzen kann. Kognitiv und hinsichtlich der Sprachkompetenz ist F weit entwickelt ist. Sein frühkindlich angelegtes personales Gotteskonzept bleibt davon weitgehend unberührt: Während er in anderen Gebieten um Kongruenz, logische Stimmigkeit bemüht ist, hält er in der Domäne des Religiösen fest am naiven Konzept einer göttlichen Person im Himmel, die überfordert sein kann, wenn zu viele Gebetsanforderungen gleichzeitig bei ihr eintreffen.

Bilanz:

Fred wächst in einem traditionell kirchlich geprägten bildungsbürgerlichem Milieu auf. Durch Bilderbücher (Kees de Kort), Besuch einer Ev. Kita und Kindergottesdienst (Vorschulzeit und Kl. 1 Pflege von Metaphernvielfalt im Liedgut zu Gott) und gelegentliche Gottesdienstbesuche hat er durchgehend Berührung mit Formen und Inhalten der christlichen Tradition, auch familiäre Kommunikationsräume für auftretende religiöse Fragen. Dass die Oma bzw. der Vater als Kirchenvorsteher in der Gemeinde Verantwortung übernehmen, verleiht dem religiösen Bereich für F durchaus eine gewisse Bedeutung, weshalb ihm auch wichtig sein dürfte, in diesem Feld über Kenntnisse zu verfügen, mittels derer er sich auch gern Unwissenden gegenüber abgrenzt. Persönlich scheinen ihn religiöse Themen kaum zu interessieren. Er scheint sich teilweise nur „gnadenhalber“ auf die Befragungen einzulassen. In Phasen, wo er sich ernsthaft mit den Befragungsinhalten befasst, scheint es, als ob er seine in anderen Domänen des Wissens gut entwickelte kognitive Reife auch bezüglich des Gotteskonzeptes einsetzen könne: Mit 7.8 schreibt er den kontinuierlich als zu Gott passend ausgewählten Gegenständen metaphorischen Charakter zu, die auf einen weiten Horizont des Gottesverständnisses schließen lassen. Zu dem mit 7.8J aufblitzenden weiten Horizont stehen die Befunde im Jahr darauf im gewissen Kontrast: Jetzt sieht es aus, als ob er einige Gegenstände (Kuscheldecke, Teelicht, Luft) nicht metaphorisch sondern ganz konkret versteht. Der personhaft vorgestellte Gott oben im Himmel dominiert deutlich, was nicht nur an den Platzierungen im Stockwerkmodell ablesbar ist sondern auch im Gespräch zur Beppogeschichte, in welcher er nach Un-

terstützungsimpulsen immerhin die auch oben platzierte Stimme Gottes bei den Menschen ankommen lässt. War das breiter wirkende Konzept in 7.8 noch mitbestimmt von der im Kindergottesdienst gepflegten Metaphernvielfalt, die er einschließlich Kl. 1 vermittelt bekam? Solche Impulse fehlten vermutlich seitdem ... Was mag der von F besuchte Religionsunterricht bezüglich des Gottesbildes stattdessen eingebracht haben? War der breiter wirkende Horizont in 7.8 eventuell nur Schein, d. h. der von F bei I vermuteten Erwartungshaltung geschuldet?

Freds Gotteskonzept entspricht in Kl. 3 deutlich dem traditionell vermittelten Gottesbild: Gott ist oben, erfüllt gelegentlich die im Gebet vorgetragenen Bitten von Menschen. Wenn er es trotz seiner prinzipiellen Barmherzigkeit (nur vorläufig Aufenthalt in der Hölle, weil Gott letztlich immer vergibt) nicht tut, könnte es an Überforderung Gottes liegen. F bekundet eine persönliche Gebetspraxis und kommentiert seine Kreuzungen von Lebenslinie und Gotteslinie so, dass er Gott in erfahrener Hilfe in Notsituationen schon begegnet sei. Inwieweit er insgesamt seine Gottesbeziehung als Ressource erlebt, bleibt unklar. Die Wahl der Position von Fritz im Gebetsfragebogen zeigt, dass er sich ein indirektes Wirken Gottes durch Menschen vorstellen kann.

Emma (8) deutsch, ev. luth.

Sie wächst mit Eltern und dem kleinen Bruder im Haus der Großmutter in einem kleinen Dorf bei Göttingen auf. Zu Beginn des Beobachtungszeitraums besucht sie den Evangelischen Kindergarten und nimmt gelegentlich am Kindergottesdienst teil.

Gespräch 1: (zu Hause in Anwesenheit von Mutter) Alter: 4.8

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Vorbereitend werden die Vergleiche mit der lieben Oma und mit dem hauenden Jungen aus dem Kindergarten durchgeführt. Emma lässt sich sofort auf die Aufgabe ein, aus dem umfangreichen Materialangebot etwas für GOTT Passendes herauszusuchen. E fällt zum Wort GOTT auch gleich etwas ein. „Der ist durchsichtig, und ich glaube, der ist im Himmel“.

E wählt viele Dinge: Glocke, Wecker, Schmuck, Hand, Kruzifix, Pferd, Engel, Weihnachtsmann, Kind, Zierstein, Zier-Kugel, Würfel, Schmetterling, Stern, Feder, Wiese, Adventsstern, Klappaltar Jesusbild, Matrioschka, Vogel, Marienkäfer, Muschel, Blume, rotes Band, Halsreif, kleine Kugel, Tannenzapfen. Dann: „Das reicht!“ Beim Wegräumen des Materials nimmt sie noch den Spiegel dazu. Dann platziert sie die Gegenstände so, wie sie sie haben möchte. Das dauert eine Weile. Die Hand kommt an das Männchen. E will beim Kruzifix anfangen zu erzählen, warum das zu GOTT passt. Das passe zu GOTT, „weil das GOTTES Sohn ist“.

Der Wecker passe zu GOTT, „weil – sonst schläft der immer den ganzen Tag“. Sie mag nicht begründen, warum GOTT einen Wecker braucht. „Ja, das ist einfach so“. Als nächstes nimmt sie den Glaszierstein. „Der Stein ist da, weil er so schön aussieht, und da drunter ist Jesus gestorben.“ Für E ist das der Stein, der vor dem Grab von Jesus lag. Sie setzt beim Vogel fort. „Da ist ein Vogel, weil er die Vögel sehen kann, die da draußen sind.“ – Sie greift nun zur Glocke. „Die Glocke ist da, damit GOTT nicht das Mittagessen und das Kaffeetrinken und das Abendessen vergisst, die Pause zu machen.“ Es läute dann immer. Und dann komme GOTT zum Essen. Wer die Glocke läute? „Der Jesus berührt die.“ Jesus rufe GOTT zum Essen.

Dann greift E nach dem Marienkäfer. „Auf der Erde ist der Marienkäfer da unten, und da kann GOTT ihn sehen. Und er kann ihn erkennen an den Punkten hier.“ Ob man wisse, wo GOTT sei? „Ja, im Himmel“. Und wo der Himmel sei? „Da oben!“ Sie zeigt es mit dem Finger. Nur oben? „Ja!“ Ob der Himmel nicht auch ein bisschen bei uns sein könne? „Ja, hier“. Sie zeigt auf die direkte Umgebung von sich, ihrer Mutter und I. „Hier, da!“ Ob GOTT sonst weit weg wäre? „Ja, dann müssten wir mit einer großen Leiter da hoch klettern.“ Emma ist überzeugt, dass wir dann näher dran kämen und ihn dann auch sehen könnten, „wenn wir die Wolken abschneiden!“ Dann würden wir sehen: „GOTT ist blau!“ Woher sie das wisse? „Weil der Himmel auch blau ist!“ Sie bejaht zunächst, dass GOTT auch seine Farbe verändere, wenn der Himmel das tue. Die Frage, ob GOTT dann auch mal wie eine graue Wolke sein könnte, scheint sie zu verunsichern. jedenfalls wechselt sie nun schnell zum nächsten Thema.

„Die Leute nehmen manchmal so Schmuck. Und der Jesus, – nein, der GOTT sieht das, und dann denkt er: ‚O, wenn ich auf der Erde wäre und mir den Schmuck nehmen könnte‘“. E ist überzeugt, dass GOTT auch gern Schmuck hätte. Wozu GOTT den Schmuck brauchen könne? „Um sich hübsch zu machen!“ Wer ihn dann angucke? „Wenn er unten ist, können alle den ansehen!“

Jetzt zeigt Emma auf den Stern, der innen ein Loch hat. „Am Himmel sind Sterne. Und der Jesus leuchtet durch diesen Stern durch. Der guckt hier raus.“ Sie zeigt auf das Loch in der Mitte. Jesus wohne bei GOTT. Zur Frage, ob da noch mehr Leute wohnen, meint sie: „Ja, alle, die hier unten sind!“ – Das nächste Thema: „Dann nehmen wir mal den Spiegel. Im Haus von GOTT ist da ein Spiegel. Und da hat er auch Sterne, rote Sterne. Und weiter kann er nichts sehen.“ Letzteres bekräftigt sie noch einmal auf Nachfrage. Die Frage, warum sich GOTT nicht im Spiegel sehe, beantwortet sie nicht, betrachtet sich stattdessen selbst im Spiegel und greift dann zum Pferd.

„Das Pferd ist hier unten auf der Wiese, und eine Mutter sitzt z. B. mal da drauf. Die Matrioschka wird neben das Pferd auf der Wiese platziert, dazu der Marienkäfer und der Vogel, aber nicht der Tannenzapfen. „Der Tannenzapfen gehört in den Wald, und was unten ist, geht in den Himmel, und was oben ist, kommt zu uns runter.“ I bittet um Erklärung: Sie habe es nicht verstanden. „Also der Tannenzapfen kommt runtergefliegen. Und was hier unten ist, kommt hochgefliegen.“ Ob das durch einen Sturm geschehe? Das bejaht E. Der Tannenzapfen wird neben die Wiese gestellt, weil dort der Wald anfangen könnte.

„Die Blume ist auch auf der Wiese. Und oben bei GOTT ist auch so eine Wiese und eine Blume.“ Ob alles, was es unten gebe, noch mal oben sei? E bejaht das. „Und dann haben wir noch ein Trampolin und alles. Und für uns macht GOTT immer die Blumen.“ Ob die Blumen unten auch mit GOTT zu tun hätten? E nickt. I meint, wenn sich GOTT an den Blumen unten erfreue, brauche er vielleicht keine oben.

„Doch. Der macht sich auch da oben Blumen.“

Jetzt zeigt E auf die beiden Muscheln. Die eine sei am Strand bei uns und die andere am Strand von GOTT. „Bei uns ist so eine (kleine). Und bei GOTT ist so eine (große).“ Auch bezüglich Strand und Muscheln gibt es für E Parallelwelten unten und oben. – „Dann nehmen wir mal die Feder! Die Feder ist da, die liegt bei uns irgendwo im Wald. Und oben ist auch ein Wald. Und da ist auch so eine Feder. Und eine Feder fliegt hoch und eine wieder runter.“

Danach greift E zum roten Band. „Unten haben Leute mal so ein Band drinne. Und oben hat GOTT auch ein Band.“ Was GOTT mit dem Band mache? „Schmückt die Wohnung, die Wand.“ GOTT habe es auch gern schön.

Nun zeigt sie auf die Playmobilfigur. „Hier unten sind Kinder. Und da oben sind GOTTS Kinder.“ GOTT habe noch mehr Kinder? „Ja, mehr als Jesus.“ Ob man wisse, wie viele Kinder GOTT habe? „Ja, – ich glaube elf Kinder.“ Woher sie wisse, dass GOTT noch andere Kinder habe? „Weil ich mir das ausgedacht habe.“ Ob wir Menschen vielleicht auch die Kinder von GOTT seien? „Ja!“ (begeistert und laut) „Ja, alle Leute!“

Danach zeigt sie auf den Weihnachtsmann: „Wenn bei uns Weihnachten ist, ist bei uns ein Weihnachtsmann. Und wenn bei GOTT Weihnachten ist, dann ist auch einer oben.“ Der Weihnachtsmann komme auch zu GOTT: „Der bringt Geschenke!“ Auch GOTT bekomme Geschenke, „nicht nur wir!“ Das sei sonst ungerecht.

Nun zeigt sie auf den Schmetterling. „Der Schmetterling ist für uns unten und flattert herum. Und bei GOTT ist auch ein Schmetterling, und dann spielt er mit dem, setzt sich drauf.“ Nicht nur GOTT setze sich auf Schmetterlinge, „alle Menschen, auch wir“. E meint, es könne ganz große Schmetterlinge geben, auf die sich alle setzen könnten und damit fliegen, „auch Häuser und alles, was es gibt.“ Die Idee, dass man dann keine Flugzeuge mehr brauchte, gefällt ihr offensichtlich. Jetzt kommt der Klappaltar dran. I macht ihn auf und erklärt, dass man Jesus darauf sehe. E betrachtet ihn interessiert. „Da ist die Mutter von Jesus und da der Vater. Und da ist Jesus selbst!“ I fragt E nach den Namen der Eltern Jesu.

E denkt nach, zögert. Mit Ma fange es an. „Maoam?“ Nein, Maria. „Ja, Maria und Josef!“

Übrig sind jetzt noch CD, Halsreifen, kleine und große Kugel und die Hand.

„Die Hand passt zu GOTT, weil GOTT ja auch eine Hand hat.“ Ob GOTT eine Hand habe, die Menschen streichele? Oder ob GOTT eher eine Hand habe, die auf Menschen drauf haue? E gibt keine Antwort. Die Frage hat offenbar andere Assoziationen bei ihr ausgelöst. „GOTT macht den Menschen Blut in die Haut.“ Ob das weh tue? „Nein. Wenn jemand hin-fällt, dann blutet es, und dann kommt da ein Pflaster drauf. Und dann muss man sich noch die Hände waschen.“ Dann fährt E bei den Kugeln fort. Sie zeigt nacheinander auf beide. „Wir haben diese (kleine) Kugel. Und GOTT hat diese (große) Kugel.“ Bei GOTT sei alles größer und schöner als bei uns. Sie zeigt auf das Bild der großen Kugel. „Und GOTT mag auch Schildkröten gern. Deshalb hat er sich diese Kugel gekauft.“ Wie und wo GOTT einkauft, bleibt ungeklärt. Nun nimmt sie den Würfel. „Der Würfel ist da, dass GOTT Spiele spielen kann, auch ‚Mensch-ärgere-dich-nicht.‘ Mit wem GOTT das spiele? „Mit Jesus“. Ob die zu zweit spielen? „Und mit den anderen Kindern von Jesus“. Da seien noch andere? „Das sind doch wir alle! Das sind dann viele.“

E spielt mit dem ledernen Halsreifen, legt ihn sich auf den Kopf. „GOTT hat einen Halsreifen, woraus man auch ein Band draus machen kann.“ Wozu er das brauche? „Um Essen dran (zu) machen und Trinken ... dann bastelt der eine Tüte daraus.“ Emma scheint froh, dass sich die gewählte Fülle dem Ende zuneigt. „Jetzt fehlt nur noch die CD. Die CD hat GOTT zum Anhören.“ GOTT höre „z. B. mal Kindermusik“, habe aber auch an anderer Musik Freude.

Offensichtlich hat E von Jesus als Gottes Sohn gehört und von Gott im Himmel. Diese Begriffe bilden den Grundbestand ihres Konzeptes, das sie mit sichtlicher Freude fabulierend ausgestaltet, Gott alle möglichen Eigenschaften und Bedürfnisse zuschreibt und spielerisch assoziativ immer neue Phantasien entwickelt ohne Rücksicht darauf, ob die Aussagen logisch kompatibel zueinander sind. Die Lust am Spekulieren ist erkennbar groß. Himmel und Erde sind Parallelwelten, die miteinander im munteren Austausch stehen. Das Oben und Unten ist durchlässig und interaktiv verknüpft. Die Unsichtbarkeit Gottes hat sie nur partiell in ihr Konzept integriert. Negativaspekte gibt es keine. Jesu Tod wird zwar erwähnt, hat aber kein Gewicht. Traurigkeit, Krankheit, Tod o. Ä. kommen nicht vor.

Teil 2: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

E ist so motiviert, dass das Gespräch mit einer weiteren Übung fortgeführt wird. Dabei geht es um die Gottesbeziehung. Sich GOTT unsichtbar präsent in einer Kerze vorzustellen ist E von der Kita her vertraut. Dort wird immer eine Kerze angezündet, wenn eine biblische Geschichte erzählt wird. I erklärt das Setting mit den farbigen Figuren. Sie hat bei diesem ersten Versuch mit Kleinkindern nur Knetfiguren: Hier gute Laune = bunt, Angst = gelb, Schuld = schmutzig grün, sonstige Farben identisch. Da die Figuren auf der Tischdecke nicht gut stehen können, dient ein Plastikteil als Unterlage.

E wird eingeladen, zunächst die fröhliche Figur in für sie stimmiger Entfernung zum Gläschen zu platzieren. Danach kommen die anderen Figuren dran, jeweils von I mit einem Beispiel aus der Lebenswelt eingeleitet. E stellt die bunte Figur direkt neben das Glas, die ängstliche leicht entfernt, die nachdenklich (blau) sehr distanziert, die wütende (rot) wieder direkt neben das Glas. Die traurige Figur (lila-schwarze) dunkle Figur sei E bei Traurigkeit. Wie dicht sie dann bei GOTT stehe? Die Figur wird entfernt platziert. Die schmutzig-grüne Figur zeige Emma, als sie gerade etwas gemacht habe, was nicht so nett war, etwas, wovon sie denke, ‚ach, das hätte ich nicht tun sollen. Das war nicht so gut!‘ Wie weit sie dann von GOTT entfernt sei? Eher dicht dran gehen und es GOTT erzählen oder eher weit weg, weil sie denke ‚ich schäme mich ein bisschen und erzähle es lieber nicht? Emma platziert die Figur relativ dicht zum Glas.

Bei diesem ersten Versuch, die Übung mit einem Vorschulkind zu machen, wurde darauf verzichtet, das Kind seine Position begründen zu lassen oder es aufzufordern, aus den einzelnen Gemütslagen heraus etwas zu Gott zu sagen. Überraschend für I war, dass E offenbar keine Schwierigkeiten hatte, nach Gemütslagen differenzierte Positionen einzunehmen. Die distanzierte Position der Traurigen dürfte ihr Gefühl spiegeln, sich in solch einer Situation von Gott verlassen zu fühlen.

Gespräch 2: (Kindergarten) Alter: 4.9

Teil 1: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

(Einige Farbbedeutungen jetzt gewechselt: gelb = fröhlich, weiß = ängstlich, schwarz = traurig, schmutziggrau = schuldig) Wiederholende Erklärung des Settings einschließlich der veränderten Farbbedeutungen.

E platziert zuerst die fröhliche, danach die traurige weit hinten, die wütende etwas dichter, die ängstliche wieder entfernter, die nachdenkliche etwas dichter als letztere, die schuldbeladene Figur wieder entfernter. E wird eingeladen, aus den verschiedenen Positionen etwas zu GOTT zu sagen.

Als Fröhliche könnte sie zu GOTT sagen: „GOTT, wir spielen zusammen.“ Als Traurige könnte sie sagen: „GOTT, kannst du mich trösten?“ Als Wütende könnte sie sagen: „GOTT, bring mich doch zur Ruhe!“ Als Ängstliche könnte sie sagen: „GOTT, mach mir die Angst weg!“ Als Nachdenkliche könnte sie sagen: „GOTT, (über) was soll ich denn nachdenken?“ Schuldbeladen würde E sagen: „Ahm, GOTT, das tut mir Leid.“

Unübersehbar ist E sprachfähig bezüglich der verschiedenen Positionen. Dass sie Gott direkt anspricht, lässt vermuten, dass sie mindestens ansatzweise eine persönliche Gebetspraxis kennt.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Die Vergleiche werden wiederholt, die Aufgabenstellung noch mal erklärt.

Emma legt ein Männchen, eine Blume, eine Brosche, weitere Blume, ein Pferd, Wiese, Kruzifix, rote Wolle, Münze, Stern, Vogel, Feder, dann ist es genug. Sie beginnt mit den Erklärungen bei der Playmobilfigur.

„Da kann doch GOTT mit spielen mit dem Kind.“ Wo GOTT spiele? „Auf dem Spielplatz“, hier auf der Erde. „Und die Feder, die landet immer auf GOTT. GOTT möchte die festhalten, aber die fliegt immer wieder weg.“ Wo die Feder sei? „Bei uns auf der Erde,“ GOTT auch. – „Der Vogel passt zu GOTT, weil der immer mit GOTT zusammen fliegt.“ GOTT fliege auch. – „Und die Blume passt dazu, weil GOTT gern Blumen mag. Und der Stern passt zu GOTT, weil GOTT auf dem Stern schläft oben im Himmel“. GOTT sei manchmal oben und manchmal unten. „Und der Schmuck ist dazu, dass GOTT sich schick machen kann.“ GOTT möge das. „Das Pferd ist dazu, dass GOTT darauf reiten kann bei uns auf der Erde.“ GOTT reite so gern wie manche Menschen. – „Und die Wolle ist dazu, dass GOTT da drauf im Himmel immer landen kann. Dass er sich nicht weh tut.“ Die Wolle stellt also eine Art weichen Landeplatz dar. – Was auf dem Kreuz sei? „Der Jesus. GOTT mag Jesus sehr gerne. Der (Jesus) kann immer im Himmel GOTT sehen.“ – „Und die Blume ist da, dass es im Himmel auch immer schön aussieht.“ Die eine Blume sei im Himmel und die andere auf der Erde.

E zeigt nun auf die Münze. „Das Geld braucht GOTT, weil – wenn er kein Geld hat – muss er sterben.“ Wozu GOTT Geld brauche? E nur kurz:

„Im Himmel“. Emma ist gedanklich schon beim nächsten Punkt. „Und die Wiese ist da, dass GOTT im Himmel auch eine Wiese hat.“ Ob Jesus immer im Himmel sei? „Nein, der ist auch manchmal unten auf der Erde.“ Ob noch jemand im Himmel wohne außer GOTT und Jesus?

„Die gestorben sind.“ Was die Gestorbenen da machen? „Die sind da einfach für immer weg. Die können nicht mehr auf der Erde sein.“

Das Gottesverständnis von E hat sich in den 6 Wochen kaum verändert: Es ist geprägt von den üblichen Vorgaben, die Kinder im häuslichen Umfeld mitbekommen: Die Toten sind im Himmel, ebenso Gott und Jesus, sein Sohn. Gott werden wie beim ersten Mal menschliche Eigenschaften, Bedürfnisse, Vorlieben usw. zugeschrieben. Noch immer sind Himmel und Erde Parallelwelten, zwischen denen Gott und Jesus zu pendeln scheinen, nur wird diesmal alles weniger üppig ausgemalt. Und Gott kommt öfter auf die Erde. Das Konzept ist weiter logisch inkonsistent. Welchen Hintergrund hat Emmas Votum zur Überlebensnotwendigkeit von Geld für Gott?

Gespräch 3: (Kindergarten) Alter 4.10

Erhebung zur Gottesbeziehung (So weit weg fühlt sich Gott an, wenn ...)

Einleitend wird das Arrangement erklärt einschließlich der Holzfiguren mit identischen Farben zu den Knetfiguren. Emma wird eingeladen, das Gläschen so zu schieben, wie die gefühlte Nähe zu GOTT in der entsprechenden Gemütslage ist. Sie stellt das Gläschen zunächst für die fröhliche Seite, danach für die traurige, die ängstliche, die wütende, die nachdenkliche und zum Schluss für die schuldige Seite, letztere ganz dicht.

Gefragt, warum GOTT besonders nahe sei bei Emma, die gerade etwas gemacht habe, was nicht so nett war, meint sie: „Dann sage ich das GOTT.“ Sie bestätigt, dass sie sich dann besser fühle, wenn sie es GOTT erzählt habe. Auch bei Wut steht das Gläschen recht nah. E bestätigt, dass sie GOTT auch bei Wut etwas erzähle und sich danach besser fühle. Am weitesten weg sei GOTT bei ihr bei Traurigkeit. Ob sie es in dieser Situation noch nicht ausprobiert habe, es GOTT zu erzählen? „Nee. – Und der geht immer dichter dran.“ E schiebt nun den Knopf etwas dichter zur traurigen Facette. Anschließend verändert E noch bei weiteren Lebenssituationen die Distanz. Das Foto zeigt den Endzustand.

Folgendes wird deutlich durch die spielerischen Übung zur Gottesbeziehung Zum einen: Kinder können offensichtlich früh differenziert Auskunft geben dazu, wie es in unterschiedlichen Gemütslagen um ihre Gottesbeziehung steht. Zum anderen: So weit Kinder – mindestens ansatzweise – eine persönliche Gebetspraxis kennen und über diese in Belastungssituationen Gott als Dialogpartner in Anspruch nehmen, kann ihnen diese Gebetspraxis zu einer Ressource werden bei der Bewältigung von belastenden Situationen. Ob dies bei E zutrifft, bleibt unklar.

Gespräch 4: (Kindergarten) Alter: 4.11

Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern)

Das Setting wird Emma ausführlich erklärt, auch wird demonstriert, wie unterschiedlich Auswahl und Distanz der Gegenstände sein könnten. Dann wird Emma eingeladen, selbst auszuwählen und die gewählten Gegenstände zu platzieren zu der Puppe, die für sie steht.

Emma stellt sich als Puppe selbst auf den Glassockel. Sie platziert bedachtsam Gegenstände, lässt Licht und Mutter Natur weg. Die Frage, ob ihr GOTT als Schale des Lebens und als innere Stimme am wichtigsten seien, bejaht sie. Den Engel, d. h. GOTT als Liebe rückt sie nachträglich noch dichter, weil ihr das auch sehr wichtig sei. GOTT als Kraft, Geheimnis und Jesus sind ihr aber auch wichtig.

Es scheint so, als ob E auch mit vorgegebenen Metaphern differenziert umgehen könnte. Die Frage ist allerdings, ob sie die metaphorische Bedeutung der von ihr gewählten Gegenstände wirklich erfasst hat. Zweimal hat sie bisher (4.8 und 4.0) frei zu Gott „passende“ Gegenstände ausgewählt. Aus ihren Kommentaren dazu ging hervor, dass sie sich eine Parallelwelt im Himmel vorstellte. Wie verträgt sich eine solche Vorstellung mit einem echten Metaphernverständnis? Geht das nebeneinander? Oder sollte E inzwischen die Vorstellung einer Parallelwelt hinter sich gelassen haben?

Gespräch 5 (Kindergarten) Alter: 5.3

Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Einleitend wird das Bilden von Vergleiche wiederholend geübt und das Vorgehen erklärt. E kommentiert jeweils ihre Wahl von zu GOTT passenden Gegenständen. „Im Himmel sind auch Sterne ... Äh. Im Himmel da

sind Muscheln ... Vögel sind auch im Himmel.“ Die Frage, ob die dort auch eingesperrt seien, bejaht sie. Sie legt weiter Gegenstände vor sich hin: „GOTT hat auch Schmuck ... GOTT hat auch Bilder.“ Dass Jesus auf dem Klappaltarbild zu sehen ist, weiß sie nicht. „GOTT hat auch so eine Teekanne ... GOTT hat auch Wolle ... GOTT hat auch oben im Himmel eine Blume ... GOTT hat auch im Himmel eine Glocke ... GOTT hat auch oben im Himmel eine Kerze. GOTT hat oben im Himmel so was.“ Sie zeigt auf den goldenen Glitzerschmuck ... GOTT sieht im Himmel immer Marienkäfer.“ Dann greift E nach dem Kruzifix: „GOTT kann das Kreuz sehen.“ Wer daran hängt weiß E nicht. Sie findet, dass sie nun genug Gegenstände ausgewählt hat. Das Material wird weggeräumt.

I fragt E, wo sich die gewählten Gegenstände befinden, im Himmel oder auf der Erde? „Die sind im Himmel und auf der Erde.“ Bei den Sternen sei es anders: „Damit GOTT was sehen kann, leuchten die Sterne.“ Wo der Himmel sei? „Nur oben“ – Was GOTT dort die ganze Zeit tue? „Guckt sich den schönen Stern an“. GOTT scheint dort ganz menschlich zu leben, denn E äußert: „Der hat auch Durst“, und wenn er Hunger hat, „kocht er selber Essen“.

Ob GOTT auch bei uns sei? Das verneint sie kopfschüttelnd. Sehen und hören könne GOTT uns wohl, aber er komme nicht runter. Die Blume hat E hingelegt, weil – „GOTT pflückt im Himmel Blumen“. Was GOTT mit der Glocke macht, dazu fällt E gerade nichts ein. Zur Muschel meint sie: „Er sammelt Muscheln ... am Strand“. Oben gebe es auch einen.

Emma bejaht, dass man etwas zu GOTT sagen könne, verneint aber, dies selbst manchmal zu tun. I fragt nach dem Regido in der Kita (religionspädagogisches Angebot), wo das vermutlich vorkomme. E sagt, das gebe es seit langem nicht mehr, weil die Erzieherinnen weg seien. E scheint aktuell niemanden zu kennen, der betet.

I erinnert an das Beten im Kindergottesdienst: man könne z. B. GOTT erzählen, was einen traurig mache und vielleicht werde man wieder fröhlich hinterher. Wem sie es erzähle, wenn sie traurig sei? „Mama oder Papa“. Ob es ihr helfe, wenn sie das erzähle? „Weiß ich nicht“.

Ganz offensichtlich hat sich die Vorstellung einer himmlischen Parallelwelt zur irdischen bei E erhalten. Ein ferner Gott mit menschlichen Bedürfnissen lebt dort ganz allein, einer, der zwar sieht und hört, was unten vorgeht, aber keinen Anteil nimmt.

Die Oma von E ist seit Monaten schwer krank, weilt überwiegend im Krankenhaus, kommt nur immer für kurze Zeit wieder nach Hause. Ist das

mitursächlich für die Vorstellung eines fernen Gottes? Spielt der Wegfall eines religiösen Angebotes in der Kita eine Rolle? Wie ist der scheinbar in Ansätzen gelingende Umgang von E mit vorgegebenen Metaphern einzuschätzen in Anbetracht des aktuellen Befundes eines noch existenten Parallelwelt-Konstrukts? Hat sie eine Pflichtübung entsprechend der Erwartungshaltung von I durchgeführt unter Zurückstellung ihres eigenen Denkens? Oder können zwei so unterschiedliche Denkformen nebeneinander existieren?

Gespräch 6: (Kindergarten) Alter: 5.5

Teil 1: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

Einleitend wird das Setting wiederholend erklärt. E stellt die Figur der Fröhlichen „dicht“. Die traurige Figur platziert sie weiter weg, die ängstliche dagegen „auch nah dran, dann kann ich es ja GOTT sagen.“ Die Wütende stellt sie in mittlerer Entfernung auf, ebenso die Figur, die gerade über GOTT nachdenkt. Die Figur, die gerade etwas gemacht hat, was nicht so nett war, wird weit entfernt platziert.

Eingeladen, die Figuren etwas zu GOTT sagen zu lassen, lässt E die Ängstliche beginnen. „Die sagt zu GOTT, wovor sie Angst hat.“ Ob es sich besser anfühle, wenn man es GOTT erzählt habe? „Das weiß ich nicht.“ Wem sie bei Angst etwas erzähle? „Meiner Mama oder meinem Papa“.

Als nächstes soll die Fröhliche sprechen, der aber dann gar nichts einfällt: „Ähm ... ähhh ... Keine Ahnung.“ Schließlich kommt sie nach einem Impuls von I auf die Frage: „Kann morgen wieder die Sonne scheinen?“ Sie scheint froh, einen Satz gefunden zu haben. „Das wäre doch mal was.“ Nun soll die Nachdenkliche sprechen: „GOTT, warum können wir dich nicht sehen?“ Mehr Fragen hat sie aktuell nicht. Dann fragt die Traurige: „GOTT, warum bist du im Himmel?“ E findet ihre Frage gut: „Das wäre doch auch mal was. Das möchte jeder wissen.“ I bestätigt dies. Jetzt spricht die Graue, die etwas gemacht hat, was nicht so nett ist. „Die sagt: ‚Warum bist du in dem Glas drin?‘“ Emma wiederholt dann noch einmal, dass die wissen wolle, warum GOTT unsichtbar im Kindergarten zu Besuch sei? Ob GOTT nach Meinung von E sehen und hören könne, was Menschen tun? E denkt, GOTT kriegte das mit. Und wenn es nicht so nett sei, was man tue, finde GOTT das auch „nicht gut“. Gefragt, ob die graue Figur jetzt GOTT erzählen möge, was sie gemacht habe, schüttelt E den Kopf. „Wenn ich etwas Blödes gemacht habe, dann erzähle ich das Mama und Papa auch

nicht.“ Sie behalte es bei sich. Und das dumme Gefühl nach der blöden Tat gehe wieder weg, „wenn ich mich freue irgendwann mal wieder“. Die Wütende will von GOTT wissen, „Warum hat die (das andere Mädchen) mich geärgert?“.

E platziert die Ängstliche und die Fröhliche dicht zum Gläschen. Die Ängstliche ist auch die erste, die sprechen darf und Gott ihre Angst erzählt, parallel zur Gewohnheit, auch den Eltern gegenüber Ängste auszusprechen. Der Fröhlichen fällt dagegen nichts ein, was sie sagen könnte. Ist Angst momentan die häuslich dominierende Stimmung, wenig Anlass dagegen zur Fröhlichkeit? Könnte dies die aktuelle häusliche Situation spiegeln, die durch die schwere Erkrankung der Oma gekennzeichnet ist? Es fällt auf, dass E fünf der sechs Holzfiguren Fragen stellen lässt, drei davon nach Gottes Ort: Ist dies Ausdruck dessen, dass angesichts der bedrohlichen Erkrankung der geliebten Oma Gott selbst fraglich geworden ist in seiner Existenz?

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern)

Einleitend wird wiederholend ausführlich die Bedeutung der für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände erklärt. Als zur goldenen Figur gesagt wird, dass man sich GOTT auch wie eine Person vorstellen könne, die dicht oder aber weit weg sei, bringt sich E spontan ein: „Weit weg, oben im Himmel.“ Nach Erklärung aller Gegenstände kommt die Auswahl. I fragt, was E haben wolle.

„Nix.“ I fragt zweimal nach, ob sie wirklich nichts haben wolle? E wiederholt: „Nix.“ Ob GOTT vielleicht gerade wie eine Person sei, die weit weg ist? „Ja, das“.

E greift die goldene Figur und stellt sie auf den Sockel. Ihre Puppe steht weit entfernt davon. I will sich vergewissern, ob dies die gewollte Distanz ist. Ob GOTT nah bei ihr sei? „Nee.“ sagt E mit entschiedener Stimme. Mit ebenso entschiedenem Nee werden auch die noch einmal von I angebotenen Metaphergegenstände abgelehnt. Ob GOTT vielleicht wie eine große Kraft sei? „Nee.“ Ob GOTT wie Jesus sei? „Nee.“ Ob GOTT vielleicht wie eine innere Stimme sei? „Nee.“ „Nee“ auch zu GOTT wie Liebhaben oder GOTT als Quelle des Lebens, als Kuscheldecke oder als inneres Licht. Jedes Mal ein entschiedenes „Nee.“

Ganz offensichtlich erlebt Emma Gott aktuell als sehr fern, wenn überhaupt noch vorhanden. Eigentlich wollte sie „nix“ stellen, also den Platz leer lassen. Hat Emma erwartet, dass Gott die bedrohliche Situation der Großmutter zum Guten wendet und ist nun enttäuscht, weil das nicht geschah? Sieht sie ihn als gleichgültig an oder als selbst hilflos?

In den folgenden Monaten weicht Emma erneuten Befragungssituationen aus. Jedes Mal, wenn I einladend durch die Tür ihrer Kitagruppe schaut und nachfragt, ob E Lust und Zeit habe, zum Gespräch zu kommen, gibt sie vor, mitten in einem Spiel zu sein und deshalb nicht kommen zu können. Emma fehlt in den Folgemonaten auch im Kindergottesdienst. Das liege an ihrem gleichzeitigen Schwimmkurs, begründet sie dies. An den religiösen Gruppenangeboten von I im Kindergarten nimmt sie aufmerksam und engagiert teil. Am letzten Tag ihrer Kindergartenzeit stirbt ihre Oma. Wenig später wird sie auf dem Friedhof des Dorfes begraben. I erfährt erst zu Beginn des nächsten Gesprächs davon.

Gespräch 7: (zu Hause) Alter: 6.0

Das Gespräch findet drei Tage nach ihrem sechsten Geburtstag statt, etwa 14 Tage nach der Beerdigung der Oma. Emma begrüßt I in der Einfahrt, wo sie mit Kreide eine Kirche und Blumen, den Friedhof, gemalt hat. Die Mutter informiert I zum Tod der Großmutter und erwähnt, man hätte I in der Kita am Todestag gern dabei gehabt zur Begleitung von Emma. Das Gespräch findet in Anwesenheit der Mutter im Garten statt. Emma wirkt gelöster als in den Wochen zuvor.

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung und Platzierung im Stockwerkmodell)

Einleitend wird wie beim ersten Gespräch sechzehn Monate zuvor die Bildung von Metaphern geübt und das Setting erklärt. Dann erfolgt die Einladung zur Auswahl. Emma legt sie zunächst schweigend einige Dinge vor sich hin: die Kuschedecke, dann den Zierstein, den sie kommentiert: „Und da drin ist GOTT.“ Dann greift sie zum Schmuck: „Und das da hat GOTT gemacht.“ Dann greift sie den Schlüssel. „Und das da hat GOTT auch gemacht.“ Sie legt einen Stern hin. „Und GOTT hat die Sterne am Himmel gemacht.“ Dann kommt die Kerze. „Und GOTT hat die Kerze gemacht.“ Sie platziert den Engel: „Und GOTT hat den Engel gemacht. Und was ist das?“ fragt sie zum Metallrohr. I erklärt es. Sie legt es weg,

nimmt stattdessen die Münze. „Dann das nicht. Dann eher das da. GOTT kann auch Geld machen.“ Den Sessel greifend sagt E: „Und er hat auch diesen schönen Stuhl gemacht.“ Die Frage, ob GOTT ihrer Meinung nach den Stuhl selbst gemacht habe, geht in den Worten des kleinen Bruders unter, der sich kurz am Tisch einfindet. I erneuert die Einladung, genau zu schauen, was von dem Material vielleicht noch zu GOTT passe. E greift zur Feder. „GOTT hat auch die Vögel gemacht, dafür kommt die Feder dazu.“ Sie greift die Blume: „GOTT hat auch Blumen gemacht. Und damit die Blumen wachsen, hat er auch eine Gießkanne gemacht.“ Dafür nimmt sie die Teekanne. „Genau so wie eine Blumenwiese.“ Nun wird auch die Wiese gelegt, darauf die Blume. „GOTT hat Steine gemacht.“ Sie legt den bauen Glasstein. „GOTT hat auch was zum Kuschneln gemacht.“ Der Teddy wird hinzugefügt. Emma signalisiert, dass es genug sei. Das übrige Material wird weggelegt. E hat die Kuschneldecke auf den Thron gelegt. (Ob dieser Thron bei uns sei oder woanders?) „Woanders! Da oben, bei GOTT!“

I packt nun das Stockwerkmodell aus, das Emma aus einer Kita-Runde schon kennt. Unten sei die Erde und oben sei man über den Wolken. E wird eingeladen zu überlegen, wo der passende Ort für die von ihr ausgesuchten Gegenstände sei, also was zum Himmel und was zur Erde gehören solle.

Den Thron stellt sie nach oben. „Da drauf sitzt nämlich GOTT.“ Der Engel kommt auch nach oben Die Kuschneldecke legt sie nach unten, „damit man auch kuschneln kann.“ I gibt E ein paar Holzfiguren, damit unten auch Leute stehen, dazu Wiesen und Teich. E legt ihre Blumenwiese dazu „und die Gießkanne, falls mal jemand die Blumen gießen möchte.“ Den blauen Glasstein legt E nach oben. Warum? „Damit GOTT sich etwas wünschen kann. Und oben ist der Stern, weil – in der Nacht sind ja auch Sterne oben.“ Der Schmuck „kommt nach unten zu den Menschen“, ebenso die Münze: „Hier kann man etwas kaufen.“ Den Schlüssel steckt E in die Öffnung vom Kanister und sagt, der gehöre „an die Tür, damit man in den Himmel gehen kann.“ Den Zierstein platziert E auf der Erde, „damit sich unten die Menschen auch etwas wünschen können. Und da (zeigt auf benachbarten Schmuck) können sie sich Schmuck kaufen. Oben kommt die Feder hin, weil Vögel oben sind.“ Das Angebot von I, die Feder gegen einen Vogel zu tauschen, nimmt E gern an. Wo das Licht hin solle? „Das Licht ist GOTT selbst.“ I will ein Foto machen, bemerkt gerade, dass das Kreuzifix bisher irgendwie völlig übersehen wurde und fragt deshalb, ob E Jesus auch noch mit hinein nehmen wolle, und wenn ja, dann wo? „Ja, hier unten in der Ecke, da ist die Kirche. Da kommt er hin.“ Sie platziert das

Kruzifix. I macht ein Foto. Wer eigentlich mit dem Schlüssel den Himmel aufschließe? „GOTT“.

I spricht den Tod der Großmutter an, fragt E, was sie denke, wo Toten seien? „Oben bei GOTT.“ Die dunklen Figuren für die Toten platziert sie oben. Ob die Toten nur oben seien oder auch ein bisschen unten? „Der Körper“, sagt E, „hier auf dem Friedhof“. Sie platziert als Zeichen dafür ein Stück Erde. E bestätigt, dass die Toten bei GOTT zu Hause seien, während ihr Körper unten bleibe

Gott ist für E oben verortet, unsichtbar auf dem Thron sitzend: Ist der Engel, den sie darauf platziert hat, der Platzhalter oder ein Bild für Gottes unsichtbare Präsenz? Gott ist auch im Licht präsent, das sie auf dem Stern platziert hat. Zwei Tote haben Berührung zum Stern. Der blaue Glasstein, den Emma Gott als Wunschstein zudenkt, deutet darauf hin, dass sie Gott eher für bedürftig als für allmächtig hält. Erwies er sich in den vergangenen Monaten nicht als ohnmächtig und hilflos gegenüber der Krankheit der Oma? Gott kann offenbar nicht alles, ist deshalb aufs Wünschen angewiesen. Ist die Vorstellung, dass Gott nicht allmächtig ist, für sie tröstlich und ein Weg, an Gott festzuhalten?

I holt nun ein Foto hervor vom ersten Gespräch, bei dem E Gegenstände ausgewählt hat, die zu GOTT passten. Sie möge sich das Foto anschauen und dann sagen, warum sie damals meinte, dass die Gegenstände zu GOTT gehören. Vielleicht zeige das Foto auch Teile, die sie jetzt nicht mehr haben wolle. Was sie nicht mehr brauche? „Das da!“ Sie zeigt auf den Klappaltar. Ihr fällt nichts ein, warum er nicht mehr passt, nachdem sie erfährt, dass Jesus darauf zu sehen ist. Sie möchte ihn erst mal trotzdem nicht mehr haben. Er wird erst einmal entfernt. – Warum sie damals die Hand genommen habe? „Weil die Menschen Hände haben?“ (Fragebetonung) Und der Spiegel? „Damit sie (die Menschen) sich angucken können?“ (Fragebetonung) Warum der Wecker gepasst habe? „Damit sie nicht zu spät aufstehen müssen?“ Warum der Schmetterling passte? „Weil die oben in der Luft rum fliegen?“ Das sei so wie beim Vogel, den sie nun auf der Wiese entdeckt. Den Marienkäfer habe sie damals ausgewählt, „weil er auf der Erde rumkrabbelt.“ Den Würfel habe sie genommen, „damit die sich nicht verzählen.“ Sie meint die Leute unten. Warum sie damals die Glocke genommen habe? Jetzt habe sie keine gewählt. E meint, sie habe dieses Mal die Glocke nur nicht gesehen, sie würde jetzt auch eine nehmen wollen. Die CD habe sie damals genommen, „damit die Leute sich was

anhören können.“ I schlägt vor, dass Emma nun alle damals gewählten Gegenstände in das Stockwerkmodell da einfügen möge, wo sie ihrer Meinung nach hingehören. Zuerst wird die Glocke eingefügt, und zwar über dem Kruzifix: „Die gehört in die Kirche.“ Ein neues Foto wird gemacht. Dann werden nacheinander die Gegenstände von früher noch platziert. Den Weihnachtsmann will sie „ganz weg lassen, der gehört nicht zu dieser Jahreszeit.“

Die anderen Dinge werden verteilt: der Wecker kommt neben die Leute, „damit die früh aufstehen“. Auch CD und Würfel landen unten, die Muschel „zum Strand“, also neben den Teich, das Pferd auf die Erde, „damit die Leute reiten können.“ Die rote Blume kommt auf die Wiese, ebenso der Marienkäfer. Der Halsschmuck kommt zum übrigen Schmuck, „den kann man da auch kaufen.“ Wozu die Hand gehöre? „Die gehört an die Menschen.“ Warum die Kugel damals gepasst habe? „Keine Ahnung“. Jetzt soll sie unten liegen, „damit sich überall die Menschen etwas wünschen können, nicht nur dort (beim Zierstein).“ Das Buch steht jetzt für den Spiegel und ist dazu da, „dass sich die Leute darin angucken können.“

Gefragt, wo das Bild von Jesus (Klappaltar) hin solle, gibt es eine Pause des Überlegens. Dann stellt sie den Altar oben aufgeklappt so hin, dass er vom Thron aus gut sichtbar ist und begründet es, „damit GOTT eine Erinnerung hat an Jesus“.

Die vielen Gegenstände, die sie in den ersten Befragungen Gott als Eigenbedarf für seine himmlische Wohnung zuschrieb, sind nun als Eigenbedarf der Menschen auf der Erde verortet. Nur der Klappaltar wird oben aufgestellt, gut sichtbar für den unsichtbar auf dem Thron imaginierten Gott. Ihm schreibt sie Trauer um Jesus zu: Ist Gott sowohl hinsichtlich von Ohnmacht, Hilflosigkeit, sehnlichem Wünschen als auch in der trauernden Erinnerung an Verstorbene ihre Projektionsfläche? Gott als Spiegel eigener Gefühlswelten?

Teil 2: Erhebung zum Gebetsverständnis (Bildgeschichte Meerschweinchen)

I legt das erste Bild vor. E schaut das Mädchen an. Was die gerade tue? „Die guckt irgendwo hin.“ Und wenn E auf die Hände schaue? (Sofort): „Die betet.“ Was man eigentlich beim Beten tue? „Uu, keine Ahnung!“ Ob sie schon mal gebetet habe? Die Mutter meldet sich aus dem Hintergrund: „Das haben wir schon mal gemacht.“ Emma bestätigt dies mit „Ja, da, an

Oma Marlies Baum“. Was sie beim Beten gemacht habe? „Weiß ich nicht mehr“. Die Mutter: „Aber klar weißt du das. Was hast du gemacht? Wir haben doch schon öfter gebetet. Überleg mal.“ Emma: „Wir haben irgendwas gesagt.“ Zu wem? „Zu Oma Marlies, die jetzt oben ist!“ Ob es dabei auf die Handhaltung ankomme? Zunächst verneinendes „Mmh“. Dann aber demonstriert sie: „Man muss so machen.“ Sie faltet die Hände. Warum das wichtig sei? „Weil es sonst nicht in Erfüllung geht.“

I zeigt nun das erste Meerschweinchenbild. Was man da sehe?

„Meerschweinchen und lachende Kinder.“ I erzählt, die Meerschweinchen seien zunächst ganz fröhlich gewesen, hätten Gras gefressen und waren ganz gesund. Aber dann sei etwas Trauriges passiert. Sie seien krank geworden.

Sie zeigt E das zweite Bild. Emma betrachtet es einen Moment schweigend. Was die Kinder gerade machen? E sofort: „Beten“. Zu wem sie wohl sprechen? „Zu diesen da“. Auf Nachfrage bejaht sie noch einmal, dass die Kinder zu den Meerschweinchen sprächen. Was es helfen könne, wenn sie zu den Meerschweinchen sprechen? „Dass sie wieder gesund werden.“ I vermutet, dass die Kinder vielleicht doch eher zu GOTT sprechen. Emma nickt, dass sie sich diese Möglichkeit auch vorstellen könne. Falls sie zu GOTT beten, was sie dann vielleicht sagen könnten? „Kannst du denen helfen?“ I vermutet, dass sie GOTT darum bitten. E nickt dazu.

Wenn man GOTT etwas bitte, ob dann immer das passiere, was man sich wünsche? „Mm (verneinend), nee.“ I meint auch, manchmal ja und manchmal nein, leitet damit zum dritten Bild über. E betrachtet es eine Weile schweigend. Dann: „Sind die gestorben?“ Vielleicht sei das verschieden, meint I. Sie möge noch mal genau schauen.

Was rechts im Bild bei dem Mädchen zu sehen sei? E meint, das Meerschweinchen rechts sei nicht gestorben. „Hier lebt es noch, aber da ist es gestorben.“ I korrigiert, da sei es nur krank gewesen. Hier sei es wieder gesund geworden. E zeigt auf das linke Bild. „Und dies hier von dem Jungen ist gestorben.“

Beide Kinder hätten gebetet, dass ihr Meerschweinchen wieder gesund werde. Bei dem einen Kind sei es so gekommen und bei dem anderen nicht. Ob sie dafür eine Erklärung habe? E schüttelt den Kopf. „Nö!“ Auch I weiß dafür keine Erklärung. Vieles im Leben bleibe ein Geheimnis. Emma bekräftigt dies durch mehrere bejahende Mm. I sagt, auch wenn man bei vielen Dingen nicht wisse, warum sie geschähen, vertrauten wir darauf, dass die Toten bei GOTT geborgen seien. Emma stimmt dem mehrmals bejahend mit „Mm“ zu. Und ein Stück von den Toten bleibe bei uns

im Herzen und im Kopf. Die Mutter bringt ein, Emma habe einen Ginko, einen Erinnerungsbaum für Oma Marlies im Garten gepflanzt. Es sei ihre Idee gewesen. Die Oma habe Ginkos besonders gern gehabt. Alle gehen nun gemeinsam zum Baum, verweilen dort einen Moment schweigend. Dann wird ein Foto gemacht.

Die Erinnerung von Emma an eigenes Beten sind diffus: Ist das mangelnde Praxis? Verdrängung? Weder die Adresse des Betens scheint klar noch der mögliche Inhalt. Die Notwendigkeit der Geste wird zunächst verneint, dann aber das Händefalten als für die Erfüllung des Gebets unverzichtbar angesehen. Dass aktuell eine Gebetspraxis gepflegt wird, dürfte unwahrscheinlich sein. Dass es keinen Gebetsautomatismus gibt, hat Emma in den vergangenen Monaten aber offensichtlich schmerzlich erfahren.

Teil 3: Erhebung erinnerter Inhalte von Bibelrunden in der Kita

Einleitend werden der Mutter die Ziele und Inhalte der ersten Bibelrunden erklärt. Fotos dienen als Erinnerungshilfen für Emma. Das erste Bild wird gezeigt Ob E sich erinnere, was sie gemeinsam überlegt hätten? „Dass Jesus erst ein Baby war.“ Und nachher? „Da wurde er ans Kreuz genagelt.“

Danach hätten alle Kinder überlegt, warum das so gekommen sei? Emma meint: „Weil die anderen, – weil GOTT gesagt hat, dass alle genauso viel kriegen (sollen), und dann haben die, die das nicht so wollten, den einfach ans Kreuz genagelt.“

I bringt das zweite Bild ein: Emma habe das super behalten, dass Jesus sagte, von GOTT her sei das nicht in Ordnung, dass die einen so reich sind und die anderen so arm, und manche kriegen vielleicht fast gar nichts, etwa die Behinderten und Kranken. Und mit Gewalt verteidigen die Herrscher die Ungerechtigkeit.

Ob Emma sich erinnern könne, wie es mit Jesus nach seiner Geburt erst mal weiter gegangen sei? I legt das nächste Bild vor. Emma zeigt auf die verschiedenen Stationen. „Da ist er das Baby, und da ist er dann Tischler und dann hat er sich getauft.“

I bestätigt die Erinnerung von Emma, dass Jesus mit seinem Vater in der Holzwerkstatt gearbeitet habe und dann zum Jordanfluss gegangen sei.

I holt nun das Bild zur Taufe Jesu hervor. Dazu gebe es eine besondere Geschichte. Da solle etwas passiert sein, als Jesus aus dem Wasser stieg. Da solle jemand etwas zu ihm gesagt haben. Emma nickt. „Ja. GOTT sagt, dass er (Jesus) ihm helfen soll.“ Ja, nach der Geschichte habe GOTT zu ihm

gesagt, dass er von jetzt an sein Sohn sei und ihm helfen solle, weil es auf der Welt so schlimm zugehe.

Was Emma erinnere, wohin Jesus dann gehe? Zurück in die Tischlerwerkstatt? „Neel“ Wo Jesus stattdessen hingeh? „In die Wüste. Und da überlegt er erst mal“ I präsentiert nun das Bild zur Wüste, wo Jesus nachdenkt. Sie erklärt der Mutter von E, das Netz über Jesu Kopf sage, dass Jesus jetzt der von GOTT adoptierte Sohn sei, der versteht, dass GOTT Liebe, Zusammenhalten, Solidarität haben wolle unter den Lebewesen. Im Nachdenken über GOTT erkenne Jesus, wie GOTT die Welt haben wolle und was seine Aufgabe als Sohn von GOTT sei. I erklärt E noch einmal die Details des Abbildes der Vision der Gottesherrschaft. Dann fragt sie E, ob Jesus so eine schwierige Aufgabe, die Welt zu verändern, allein anpacken könne? Emma meint, das gehe nicht allein. Da brauche Jesus Leute, die mitmachen. „Da haben wir was gespielt.“ Sie erinnert sich, dass einige Kinder (mit Fotos zur gerechten bzw. ungerechten Verteilung von Ressourcen) herum gegangen sind und andere Kinder eingeladen haben, bei Jesus mitzumachen.

Erstaunlich ist zunächst die große Übereinstimmung von Emmas aktueller Auswahl von zu Gott passenden Gegenständen mit ihrer Auswahl 16 Monate zuvor: Von den 17 aktuell gewählten Gegenständen waren 10 schon in ihrer ersten Auswahl. Vier (blaues Glas, Thron, Teddy, Kuschedecke) gehörten damals nicht zum Angebot, umgekehrt fehlten dieses Mal vier der vor 16 Monaten gewählten Gegenstände, die allerdings in den zwei weiteren Materialübungen zwischendurch nicht von Emma gewählt wurden (Weihnachtsmann, Spiegel, Schmetterling, Halsreifen). Münze und Kuschedecke wurden beim zweiten Durchgang (Alter 4.9) schon mal gewählt, Kerze und Teekanne kamen schon beim dritten Durchgang (Alter 5.3) vor. Dort fehlten dann die sonst durchgängig vorhandene Feder bzw. der Vogel. Stattdessen gab es beim dritten Durchgang einmalig den Käfig mit Vogel drin: Was drückt diese eingesperrte Variante aus? Möglicherweise wären die Übereinstimmungen insgesamt noch größer gewesen, wenn das Materialangebot bei allen vier Durchgängen völlig identisch gewesen wäre. Es war aber fast identisch. Und die Übereinstimmungen sind überraschend hoch. Was steckt dahinter? Was sagt Emma über Gott aus, wenn sie z. B. durchgängig Blumen und Schmuck mit ihm verbindet? Verherrlichung? Emma hat die Fotos von früher nie gesehen. Teils lagen zwischen den Durchgängen viele Monate ...

Es fällt auf, dass Emma ihre aktuelle Auswahl fast durchweg nach einem festen Schema kommentiert: „von Gott gemacht“. Dies Schema wendet sie nicht nur für die Natur an, sondern auch für erkennbar von Menschen produzierte Gegenstände, was ihr bereits bekannt sein dürfte. Ist dieses Schema bei ihr nur die unreflektierte Weiterführung einer Ausdrucksform, die sie – etwa im Zusammenhang mit einem Bilderbuch zur Schöpfung – kennengelernt hat? Oder ist die Nutzung dieses Schemas Ausdruck für eine (eher vorbewusste) Überzeugung, dass letztlich alle Lebensgrundlagen Vor-Gaben sind, die man selbst nicht gemacht hat?

Bei allen voraus liegenden Übungen dieser Art vertrat Emma das Konstrukt einer himmlischen Parallelwelt, in welcher einem anthropomorph vorgestellten Gott mehr oder weniger alle menschlichen Bedürfnisse, Gebrauchsgegenstände und Handlungen zugeschrieben wurden. Das ist in diesem Durchgang deutlich anders. Zwar stellt sich Emma offenbar immer noch Gott anthropomorph oben im Himmel vor, aber der physische Anthropomorphismus ist wesentlich einem psychischen gewichen: Gott, allein mit Verstorbenen und Engeln, leidet daran, dass Jesus tot ist und pflegt die Erinnerung an den Verlorenen über Erinnerungszeichen so, wie Emma es bezüglich der kürzlich verstorbenen Großmutter tut. Was hat – nachdem die Parallelwelt so lange stabil war – nun zu einer weitgehenden Abkehr geführt? Nur die gewachsene kognitive Reife? Oder auch die gravierenden emotionalen Einbrüche?

Die Gegenstände werden bei der Platzierung im Stockwerkmodell aktuell fast ausschließlich Erde und Menschen zugeordnet: Der Thron oben könnte für Gottes Erhabenheit stehen. Zwei Teile unterstreichen durch ihre Platzierung vor allem das OBEN Gottes: Stern und Vogel, Dies gilt wegen der Sonne vielleicht partiell auch für das Licht. Das Licht hat in Emmas Vorstellung aber einen „Mehrwert“. Es symbolisiert Gott selbst. Was steckt hinter dieser Aussage nach den vielen Monaten, in denen Gott ganz offensichtlich für Emma verdunkelt, wenn nicht gar ganz verschwunden war?

Die Gegenstände der ersten Befragung, die sie beim aktuellen Mal nicht wählte, werden mit nur einer Ausnahme der Erde und den Menschen zugeordnet. Nur der Klappaltar als Relikt der ersten (und dritten) Befragung steht oben. Warum wurde er aktuell zunächst dezidiert abgelehnt, obwohl das Kruzifix ebenso dezidiert noch nachträglich in die Auswahl aufgenommen wurde und mit der Glocke zusammen die Kirche bildete? Auch Emmas Kreidebild in der Einfahrt zeigt eine Kirche mit Blumen daneben: Ist das die Friedhofskapelle? Sind Glocke und Kruzifix nur der Beerdigung wegen

wichtig? Was ist ursächlich für die Ablehnung des Klappaltars mit dem Bild des lebendigen Jesus?

Eine gewichtige Rolle im Konstrukt von Emma spielt das Wünschen. Sie wählt als zweiten Gegenstand den Zierstein aus und sagt, darin sei Gott. Später platziert sie diesen Zierstein unten mit der Begründung, dass sich Menschen dadurch etwas wünschen können, platziert mit gleicher Funktion und größerer Reichweite später noch die Zierkugel aus der ersten Befragung unten. Oben gibt es aber auch einen speziellen Wunschstein für Gott selbst. Dazu passt, dass Emma im Gespräch zum Gebet die Notwendigkeit der gefalteten Hände damit begründet, dass es sonst keine Erfüllung der Bitten gebe. Was drückt sich in all dem aus? Ist letztlich Wunscherfüllung die zentrale Eigenschaft Gottes, so dass sie quasi mit ihm verschmilzt? Was bedeutet es, wenn Gott dann aber selbst einen Wunschstein hat bzw. offenbar braucht? Drückt es aus, dass Gott selbst sich manchmal etwas wünscht, weil er nicht alles kann. Ist also der Wunschstein Gottes eine Art Anfrage an die Allmacht Gottes? Die ganze Familie hat vermutlich um die Heilung der Großmutter gebetet, aber sie starb nach langem Siechtum. Die Ohnmacht gegenüber Tumorerkrankungen ist ein zentraler Faktor der Familiengeschichte: Nicht nur diese Oma starb an Krebs, auch der Opa, ebenso die Schwester der Oma und auch die Schwester der Mutter von Emma: Diese Schwester der Mutter starb als Grundschulkind nach Amputationen und langem Leiden an Knochenkrebs.

Emma hat einen großen Schlüssel zwischen Erde und Himmel platziert. Gott hat die Macht, den Himmel aufzuschließen: Aus der Vorstellung, dass ihre Oma (ohne Körper) bei Gott gut aufgehoben sei, zieht Emma erkennbar Trost.

Emma hat an einigen Bibelrunden teilgenommen, die I gestaltete: Sie scheint die elementaren Inhalte – auch in ihren Zusammenhängen – verstanden zu haben.

Gespräch 8: (zu Hause, teils in Anwesenheit der Mutter) Alter: 7.3

Emma ist inzwischen in Kl. 2. Ihr Lieblingsfach ist Mathematik. Nachmittags geht sie in den Hort, von dem sie die Mutter abholt. Der Vater – sonst berufsbedingt täglich nach Hannover pendelnd – hat eine OP hinter sich und ist, noch krank geschrieben, zu Hause, als I zum Gespräch eintrifft. Das Klingelschild der vor 15 Monaten verstorbenen Oma ist unverändert, die junge Familie wohnt wie zu Lebzeiten der Oma oben. Was mit der Wohnung unten ist, wird nicht angesprochen. Der als Erinnerung

gepflanzte Ginko-Baum entwickle sich gut, berichtet Emmas Mutter, die bei einem Teil des Gesprächs anwesend ist. Am Kindergottesdienst nahm Emma seit dem Tod der Oma nicht mehr teil, besucht ihn aber wieder nach dem jüngsten Gespräch.

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung und Platzierung im Stockwerkmodell)

Nach wiederholender Erklärung des Vorgehens trifft E zügig ihre Auswahl, wobei sie beim Hinlegen manche Gegenstände kurz kommentiert. Wiese, Kuh und Muschel gehörten zusammen, weil sie von GOTT kämen. – Die Teekanne und der Krug seien dazu da, damit jeder was zu trinken habe. Das Buch stehe für die Schule. Zierstein und Stein gehören auch zusammen. Der eine sei schon schön. Und den anderen Stein könne man gut anmalen. – Der Engel sei immer bei uns und passe auf uns auf. Er sitze auf dem Sessel. – Die Glocke helfe, dass man sich nicht verlaufe, ebenso der Stern, „dass man sich draußen nicht verirrt“. Das Musikinstrument begründet sie damit, „dass es einem nicht langweilig ist“, Sie höre gern Musik beim Malen. – Der Magnet ist Zeichen dafür, „dass GOTT immer an uns dran ist“.

Nun verortet E die Gegenstände im Stockwerkmodell. Alles wird unten platziert, auch der Stern, weil GOTT dafür Sorge, dass man sich nicht verirre. Ein Mensch spielt mit der Kuh.

Tote sind im Himmel bei GOTT: Emma legt sie auf den Sessel zum Engel, was bedeutet, dass der Himmel und die Toten unsichtbar um uns herum sind.

E hat für Gottes Präsenz die identische Darstellung zum Vorjahr gewählt, – die Platzierung des Magneten wie der Toten unterstreicht diesen Bedeutungsgehalt. Das Aufpass-Motiv ist dabei geblieben. Kann Gott bzw. der Engel wirklich aufpassen? Den Zierstein direkt vor dem Sessel hat E nicht kommentiert: Könnte es sein, dass er wie im Vorjahr einen Wunschstein darstellt, auf den der (leider) nicht allmächtige Gott: angewiesen ist bei Aufpassversuchen? Neben dem Aufpassmotiv/Glocke) finden sich diesmal weitere Aspekte in den Begründungen: Schöpfung und Daseinsvorsorge, Schönheit Gottes und seine Nähe zu Menschen. Jesus fehlt dieses Mal ganz im Konzept.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis anhand der Beppogeschichte

Die Beppogeschichte wird unter Einbeziehung des Stockwerkmodells erzählt. E stellt die 8 Kinder auf. Beppo schreibt den Brief an GOTT und lässt ihn mit dem Luftballon los fliegen. Der Postbote bringt ein großes Paket ohne Absender, aber mit Poststempel von Rovigo. Beppo erzählt seinen Freunden, was er gemacht hat. Die reagieren unterschiedlich auf die Erzählung Beppos. Was Emma dazu denke, ob GOTT da geholfen habe? E meint: „Es hat mit GOTT zu tun.“

Der eine sage so, die andere so: Beppo sei nun verwirrt. Wie man es ihm denn erklären könne, dass es doch mit GOTT zu tun haben könne? E denkt nach, stottert dann ein Weilchen herum. Dann: „Dass GOTT es gemacht hat, weil das Paket keinen Absender hat. Wer macht denn das sonst. Das kann ja nur GOTT sein.“ I verweist darauf, dass es in Rovigo abgestempelt sei. Ob sie denke, dass GOTT selbst das Paket geschickt habe? Das bejaht sie. Wie sie sich das vorstelle? „Dass GOTT den Luftballon findet ... und dann steht er auf einem Mal vor der Haustür. Oder dann findet es der Briefträger und macht einen Stempel drauf.“

Ob GOTT gebrauchte Babywäsche habe? Wie GOTT es hingekriegt haben könne, dass Beppo gebrauchte Babywäsche kriegt? Zunächst: „Weiß ich nicht.“ Wer denn gebrauchte Babywäsche habe? „Jesus?“ Jesus habe vermutlich kein Kind gehabt. Jedenfalls wisse man nichts davon. Emma vermutet daraufhin: „Aber von sich selber vielleicht. halt „Zum Hinweis, dass es eine Geschichte von heute sei: „OH“.

I zeigt auf die Figuren von Rovigo, wo das Paket abgestempelt wurde. Wer gebrauchte Babywäsche haben könne? „Die Leute“: Wie es kommen könne, dass sie ein Paket packen? „Weil ihnen das GOTT gesagt hat?“ I bestätigt, dass man denken könne, GOTT könne ihnen die Idee zur Hilfe gegeben haben: Dass sie denken, wir haben doch Babywäsche, die wir gar nicht mehr brauchen.

Was sie denke, wo der Brief gelandet sei? „Bei GOTT oder da“. Emma zeigt zu Rovigo. Wofür sie sich entscheide, also was sie wahrscheinlicher finde? Emma meint Rovigo. Ob sie denke, GOTT brauche den Brief, um zu wissen, was Beppo sich wünsche? Dazu schüttelt Emma den Kopf. Jetzt scheint für sie klar, dass der Brief in Rovigo gefunden wurde. Wie es gewesen sein könne? „Sie haben den Brief gelesen und dann ihre Babywäsche aus dem Schrank geholt, und dann haben sie das Paket gepackt und gedacht: ‚Die können das bestimmt gut gebrauchen‘.“ I bestätigt, dass die Leute so gedacht haben könnten. Vielleicht arbeite GOTT durch Menschen, die trösten,

helfen, etwas abgeben, bringt I ein. Manchmal seien wir vielleicht selbst die Engel, die anderen helfen. Emma fällt dazu ein, dass sie neulich ihr halbes Schulbrot einem Mädchen gegeben habe, die kein Pausenbrot dabei hatte ...

Über Gottes Wirken in der Welt nachzudenken, gehört nicht zu den alltäglichen Aufgabenstellungen von Kindern in der BRD. Die Grundüberzeugung von E ist offenbar, dass Gott mitgewirkt habe an der Hilfsaktion. Zunächst greift sie auf verschiedene Varianten eines direkten Wirkens zurück, die sich allerdings bei näherem Hinsehen – auch für sie selbst – nicht als tragfähig erweisen. Mittels unterstützender Impulse kommt sie dann auf eine sie auch kognitiv befriedigende Lösung: Gott könnte sozusagen als eine Art innere Stimme an der Hilfsaktion für Familie Sala beteiligt gewesen sein.

Teil 3: Erhebung zur Lebenswelt über ein „Schwarzes Loch“

Um zu erkunden, ob E die Belastungssituation des Todes ihrer Großmutter zwischenzeitlich verarbeiten konnte, werden Stoffstücke und Playmobilfiguren eingeführt, die für fröhliche Zeiten bzw. für Verzweiflungssituationen stehen. Manchmal sehe das Leben fröhlich aus. Und zuweilen gebe es auch Situationen, in denen man sich wie in einem tiefen dunklen Loch fühle. Ob E auch so etwas kenne. E bejaht diese Frage. Sie sucht sich ein für sie passendes „Schwarzes Loch“ aus, platziert Playmobilfiguren dazu und erzählt von einer Situation, in der ein Mädchen, mit der sie vom Kindergarten her befreundet war, sie plötzlich ablehnte und auch die Klassenkameradinnen gegen sie aufbrachte. Das sei ganz schrecklich gewesen. Eine der Klassenkameradinnen habe das aber nicht mitgemacht und weiter zu ihr gehalten. Das habe ihr geholfen damals. Und die frühere Freundin habe sich inzwischen auch bei ihr entschuldigt. Jetzt sei wieder alles okay. Nur eine der Beteiligten, habe sich noch immer nicht bei ihr entschuldigt.

Die Frage, ob sie weiter zurück liegende schwarze Löcher erinnere, verneint E.

Der Krebstod der Großmutter spielt erkennbar aktuell für E keine gravierende Rolle mehr. Diese Belastungssituation wird momentan nicht mehr erinnert. Verdrängt? Oder als „bearbeitet“ abgelegt? Auseinandersetzungen mit gleichaltrigen Mädchen – „Zickenkrieg“ – sind jetzt die Löcher der Verzweiflung.

I erzählt von einer Begebenheit beim Pilgern: Die Strecke war zu weit, der Rucksack zu schwer. I war völlig erschöpft. Sie versuchte, per Anhalter weiter zu kommen, aber niemand hielt an. Ein junger Mann fuhr vorbei und machte ein Zeichen, dass er nicht anhalten dürfe. Nach einer Weile – I war noch stärker erschöpft – kam das Auto zurück, wendete und der junge Mann sagte, das sei ein Firmenwagen, weshalb er eigentlich niemanden mitnehmen dürfe. Aber er habe sich gar nicht gut gefühlt, an den so müde aussehenden Frauen vorbei zu fahren. Und deshalb sei er nun zurück gekommen. Was Emma denke, ob GOTT dabei mitgeholfen haben könne, dass es so kam? „Als er vorbei fuhr und nicht anhielt, hatte er schon ein bisschen ein schlechtes Gefühl. Und als er dann weiter fuhr, wurde das Gefühl immer schlimmer. Und dann hat er gedacht: ‚Ich halte das nicht mehr aus. Jetzt drehe ich lieber um und helfe den müden Frauen.‘ Und dann hat er umgedreht.“ Für Emma ist GOTT an diesem Gefühl und den Reaktionen darauf als *innere Stimme* beteiligt. Emma scheint das angebotene Deutungsschema von GOTT als innerer Stimme auf die neue Situation übertragen zu können.

Bilanz:

Bis auf die letzten Monate vor dem Tod der Oma, in denen sie persönlichen Gesprächen zum Gotteskonzept auswich, aber regelmäßig an Bibelrunden teilnahm, zeigt Emma über den gesamten Beobachtungszeitraum Offenheit und Interesse an religiösen Fragestellungen. Sie vermag differenziert ihre gefühlte Nähe zu Gott in verschiedenen Lebenslagen auszudrücken. Ihre Visualisierungen bezüglich des Gotteskonzeptes spiegeln ihre wachsende kognitive Reife, noch eindrücklicher aber die Eintrübungen ihrer Gottesbeziehung durch Krankheit und Tod ihrer Großmutter. Das früh eingepflanzte Bild von Gott im Himmel bleibt – obwohl Spekulationen bezüglich einer himmlischen Parallelwelt am Ende verschwinden – recht stabil, auch die Vorstellung, Gott sei für Wunscherfüllungen zuständig; das Vertrauen in seine Allmacht scheint aber durch ihre Erfahrungen mit dem Leiden der Oma eingebrochen zu sein.

Die Kontinuität ihrer Auswahl von zu Gott passenden Gegenständen ist groß (vgl. ausführlich Kommentar zu 6.0); auch von ihrer letzten Sammlung waren über die Hälfte bereits in ihrer ersten Auswahl enthalten, vier vom Rest hätte sie damals gar nicht wählen können, weil sie noch nicht zum Materialangebot gehörten (Sessel, Buch, Magnet, Gitarre).

An Emmas Entwicklung von Gottesverständnis und Gottesbeziehung ist ablesbar, wie das Gotteskonzept in einer Belastungssituation Risse bekommt

dadurch, dass die an Gott gerichtete Erwartungshaltung mit den persönlichen Erfahrungen in größte Spannungen gerät. Ihre Gottesbeziehung droht darüber zu zerbrechen. Indem sie Gott nur noch begrenzte Macht zuschreibt und ihn als (am Tod Jesu) ebenfalls Leidenden konzipiert, gelingt Emma ein Umbau ihres Gottesverständnisses, der ihr ein Festhalten an einer vertrauensvollen Gottesbeziehung ermöglicht. Wie schwer es Emma fällt, sich bei ihrem aktuellen Konzept die verborgene Präsenz Gottes in der Welt vorzustellen, wird an ihren Voten zur Beppogeschichte sehr deutlich. Auch wenn sie in der Untersuchungssituation unter dem Eindruck einer Beispielgeschichte in der Lage ist, sich ein Handeln Gottes durch Menschen vorzustellen, dürfte es noch vieler Impulse bedürfen, um ihr stark durch die „Kulturelle Tapete“ geprägtes Konzept weiter zu entwickeln.

Mona (9) deutsch, katholisch/konfessionslos

Mona wächst mit zwei älteren Schwestern in einem großstadtnahen Dorf auf. Die Mutter ist katholisch, der Vater von Haus aus evangelisch, inzwischen konfessionslos. Während der Schwangerschaft mit Mona musste die Mutter monatelang fest liegen, z. T. stationär, um das Kind austragen zu können. – Nach Auskunft von Mona werden in der Kernfamilie weder religiöse Einschlafrituale noch Tischgebete gepflegt.

Gespräch 1: (Kindergarten) Alter: 3.11

Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung, Platzierung im Stockwerkmodell)

Das Setting wird erklärt und Mona sucht sich zu GOTT passende Gegenstände aus. Zu Begründungen für ihre Auswahl weiß sie nichts zu sagen.

Dann wird das Stockwerkmodell erklärt und aufgebaut, oben ein Stern und ein Hubschrauber platziert, während unten Wiese, Bäume, Teich und Tiere Platz finden. Nachdem Mona ihre Familie aufgestellt hat – Mona erwähnt, dass ein Opa schon tot sei –, wird sie eingeladen, die zu GOTT als passend ausgewählten Gegenstände dort zu verorten, wo sie ihrer Meinung nach hingehören. Vorher begräbt sie aber noch ihren toten Opa vorn im Bild und legt eine Blume auf das Grab. Mona platziert die Heilige Familie, das Kruzifix und die Engel nach oben, während sie die auch zu GOTT passende Glocke zum Grab legt. Ihre Familie wird halbkreisförmig um das Grab aufgestellt. Auf Befragen sagt M, GOTT sei besonders da, wo das Grab vom Opa sei. Der Weihnachtsmann wird unten neben einen Baum platziert.

Kruzifix, Engel und die Heilige Familie verbindet M mit dem Wort Gott und mit Himmel. Auch der Weihnachtsmann gehört zu Gott, wird aber unten neben einem Baum platziert. Weihnachtsbaum und -mann gehören eben zusammen. Gott ist auf der Erde einzig in der Glocke neben dem Grab des verstorbenen Opas väterlicherseits präsent. Die Familie des Vaters begeht alljährlich den Todestag des Verstorbenen, indem sie sich am Grab seiner gedenkend versammelt. Dies dürfte sich in der Darstellung spiegeln.

Gespräch 2: (Kindergarten) Alter: 4.4

Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung, Platzierung im Stockwerkmodell)

Inzwischen gestaltet I jede Woche eine Bibelrunde in der Kita. M nimmt häufig daran teil. GOTT als Geheimnis hinter Welt und Leben, Jesus als adoptierter „Sohn GOTTES“ (Sprachrohr), das Liebhaben und Teilen als Botschaft Jesu, Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament kommen da vor, verknüpft mit Liedern.

Das Setting wird erklärt. M wählt zu GOTT passende Gegenstände aus und legt sie auf das weiße Tuch. Eingeladen, zu begründen, warum die Dinge zu GOTT passen, möchte sie mit dem Bild von Jesus (Klappaltar) anfangen. Das passe, „weil da auch GOTT drauf ist?“ (Frageton) Bei der Glocke will sie fortsetzen. Warum die passe? M klingelt ein Weilchen. Dann: „Der GOTT hat die gemacht.“ Sie klingelt wieder, will dann beim Stern weitermachen. Der passe, „weil der auch die Sterne gemacht hat.“ Wie es mit der Wiese und den Tieren stehe? „Das hat der auch gemacht.“ Die Blumen auch? Sie nickt. „Und der Schmuck auch.“ Warum der Weihnachtsmann passe? „Weil der Geschenke bringt.“ Die Hand passe, „weil der auch die Menschen geschaffen hat.“ Und das Kreuz von Jesus? „Ähm, als Jesus tot war.“ Die Heilige Familie und der Käfig bleiben unkommentiert.

Insgesamt ist die religiöse Sprachfähigkeit des aufgeweckten Mädchens deutlich gewachsen. Alle Teile, die Mona 5 Monate zuvor als zu Gott passend ansah, werden auch dieses Mal gewählt. Aber zusätzlich wählt sie viele weitere Teile, die bis auf Brosche, Käfig und Klappaltar alle dem Aspekt Natur zuzuordnen sind. Sie werden damit begründet, dass Gott sie erschaffen habe. Darin dürfte sich die Aufnahme von Inhalten der Bibelrunden spiegeln. Sie integriert in dies Begründungsschema auch den Schmuck. Auch die Begründungen von Klappaltar und Kruzifix dürften sich wesentlich den Bibelrunden verdanken, wobei sie Jesus und Gott nicht klar trennt, was eher – wie die wiederkehrende Heilige Familie – zum Mitgebrachten aus dem familiären Umfeld stammen könnte.

Nun wird wiederholend das Stockwerkmodell erklärt. M könne überlegen, wo das alles hinpasse, was sie ausgesucht habe. M wählt Figuren für Papa, Mama, ihre beiden Schwestern und sich. Sie stellt unten die Tiere hin, legt den Stern nach oben zu weiteren Sternen. Maria, Josef und das

Baby sollen „nach oben hin, die Wiese nach unten ... Das Klappbild wird zugeklappt.“ M stellt den Klappaltar zu ihrer Familie, ebenso die Hand und den Schmuck. Der eingesperrte Vogel „kommt zu denen nach oben“, ebenso der Schmetterling. Wo die Glocke hinkomme? „Die ist hier“ bei den Menschen. Die Muschel kommt zum Wasser, der Esel zur Wiese. Jesus am Kreuz, „der kommt hier auf den Stern.“ Die Uromas von M sind tot. Wo die Toten seien? „Die Toten, die kommen auf das Weiße“. M begräbt sie unter „Erdstücken“. Der Weihnachtsmann wird unten platziert. – Wo eigentlich GOTT sei? „Im Himmel, und die (sie zeigt auf Jesus und die Heilige Familie), aber diese Sachen nicht.“ Sie nimmt den Käfig oben weg und platziert ihn unten. Ob der Himmel nur oben sei oder vielleicht auch bei uns? „Ja, ein bisschen weiter oben.“ Ob GOTT auch manchmal bei uns sein könne, so ganz nah? M schüttelt den Kopf. Sie platziert Pferd und Kuh hinten. Ob GOTT weit weg sei, wenn wir beten? Sie nickt. Ob er uns denn hören könne, wenn er im Himmel sei? Sie schüttelt den Kopf. Auf eine weitere Nachfrage antwortet M nicht. Denn ihr Interesse ist bei Figuren, die sie noch platzieren möchte. Sie zeigt fragend auf die schwarz gelockten Figuren. Das sollten Afrikaner sein, meint I, wie die beiden Kinder in der Kita. „Die gucken sich den Vogel im Käfig an.“ Ob es Engel gebe? „Ja.“ Die seien „im Himmel.“ Sie platziert zwei Engel. „Und der Schmetterling kommt doch nach unten.“ Abschließend platziert Mona noch das kleine Schweinchen im Himmel, weiß aber keine Begründung dazu zu geben. Sie wolle nur, „dass es im Himmel da krabbelt ... Das ist auf einen Baum geklettert und dann in den Himmel gesprungen. Danach hat es sich am Blauen im Himmel festgehalten und ist dann auf das Bett gehüpft.“

Parallel zu den vormaligen Platzierungen werden Sterne, Engel, Kruzifix und Heilige Familie oben hingelegt. Oben landen zunächst auch Schmetterling und Käfig, werden aber dann doch nach unten verlagert. Alles andere kommt gleich nach unten. Der Himmel existiert für Mona nur oben, und nur dort stellt sie sich Gott vor, der nicht einmal das Beten von Menschen hört. Die himmlische Welt ist von der irdischen streng getrennt, eine Trennung, die Mona abschließend durch das keck springende Schweinchen selbst aufbricht: Möchte sie selbst dies Schweinchen sein? Ist es eine Sehnsuchthandlung? Können Glocke und Klappaltar – beide unten bei den Menschen platziert – als Assoziation zu Kirche verstanden werden, auch wenn Mona keine Präsenz Gottes damit verbindet? Was mag es bedeuten, dass sie den eingesperrten Vogel ausschließlich von schwarz gelockten Fi-

guren (= Afrikanern) betrachten lässt? Während bei der ersten Befragung der tote Opa auf der Erde begraben war, begräbt Mona jetzt die Toten auf einer zur Erde parallelen weißen Extrawelt, einem durch Grenzstreifen deutlich getrennten Sonderraum, zu dem Menschen keinen Zugang zu haben scheinen, was M nur nonverbal ausdrückt, aber nicht kommentiert. Kann oder will sie es nicht? Insgesamt zeigt M trotz der eher marginalen Impulse aus dem häuslichen Umfeld ein erstaunlich differenziertes religiöses Nachdenken: ihr Konzept ist in Bewegung und erweitert sich.

Gespräch 3: (Kindergarten) Alter 4.6

Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung, Platzierung im Stockwerkmodell)

Mona hat inzwischen einige Male an Bibelrunden in der Kita teilgenommen. Die Jesusfigur trägt dort in den Erzählungen ab der Taufe Jesu immer ein goldenes Netz auf dem Kopf als Zeichen dafür, dass GOTTES Geistkraft der Liebe seitdem mit ihm geht. Diese Jesusfigur mit goldenem Netz wurde in das Materialangebot integriert. (Durch einen technischen Defekt ging der Mitschnitt dieses Gesprächs verloren. Die Inhalte wurden nach Gedächtnisprotokoll rekonstruiert).

M wählt nach wiederholter Erklärung des Settings zu GOTT passende Gegenstände aus, wieder zuerst Stern, Engel Heilige Familie und Weihnachtsmann: Neu in ihrem Ensemble sind Teekanne, Buch, Taschenlampe und Jesusfigur.

Bis auf das Kruzifix wählt M alle Teile aus, die sie beim ersten Mal schon gewählt hatte, ebenso Muschel, Säugetier und Klappaltar vom zweiten Mal, statt des Kruzifixes aber die Jesusfigur. Auf dem Klappaltar kann sie Jesus benennen. Beides dürfte den Bibelrunden zuzurechnen sein, wo sie einige Geschichten zum Wirken Jesu kennen lernte. Das Spektrum der gewählten Teile verweist auf die Aspekte Weihnachten, Jesus, Schöpfung (eventuell einschließlich Daseinsvorsorge: Teekanne) und – mindestens implizit – auf Kirche mit der Wahl von Glocke und Buch.

Eingeladen, die gewählten Gegenstände im Stockwerkmodell zu verorten, kommen Jesus, Klappaltar, Taschenlampe, Engel und Heilige Familie nach oben, während der Weihnachtsmann wieder unten platziert wird als zwar zu GOTT passend, aber bei den Menschen aktiv. Für GOTT gibt es

– wie bei den Malen zuvor – keine spezielle Figur: Er ist unsichtbar oben im Himmel.

Wieder hat M oben eine göttliche Sphäre installiert. Die Taschenlampe dürfte für das Licht der Sonne stehen und konkret gemeint sein. Möglicherweise denkt sich M Spuren der göttlichen Präsenz in Glocke und Buch auf der Erde. Sie liegen dicht benachbart – wieder eine Assoziation bezüglich der Kirche?

Um Monas Vorstellungen zur nächtlichen Präsenz von GOTT zu ermitteln, wird M nun zu einem nächtlichen Arrangement eingeladen mittels spezieller Materialien. Dazu bringt I Pappschachtel als Betten für die Familie mit und lädt M ein, zu überlegen, ob es mit GOTT am Tag und in der Nacht alles gleich oder vielleicht doch unterschiedlich sei. M geht darauf ein. Nachdem sie ihre Familie ins Bett gebracht hat, arrangiert sie die göttliche Sphäre über den Wolken um: Auch die Heilige Familie, Engel und Jesus schlafen nachts. Unten sind – bezogen auf die Familie – nur Katze und Hund wach. Aber dann fällt M noch etwas ein: Sie holt sich ein langes Stück vom goldenen Netz und spannt es ganz um die Welt unten. GOTT sei irgendwie unten nachts. Sie kommentiert dies nicht näher. Die Gestaltung spricht aber für sich.

Oben und unten schläft alles bis auf den Hund, der aufpasst. M platziert – nachdem sie alle Personen zum Schlafen legte – Streifen des in Bibelrunden für Liebhaben, Zusammenhalten stehenden goldenen Netzes (= Gottes Geistkraft) um das ganze Arrangement auf der Erde: Imaginiert sie, dass Gott nachts alle beschützt? Wie kommt ein Kind, das keine religiösen Einschlafrituale erlebt, zu solch einer Vorstellung? Dies bleibt zunächst ein Rätsel. Erst Monate später löst es sich.

Gespräch 4 (Kindergarten) Alter: 4.10

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Das Setting wird Mona wiederholend erklärt. M wählt danach relativ zügig ein schmales Ensemble von zu GOTT passenden Gegenständen aus. Für die Begründung benötigt sie mehr Zeit. Sie überlegt immer zwischendurch. Die Engel passen, „weil die – ähm – immer bei ihm (GOTT) sind.“

Warum die Glocke passe? Die Glocke sei „für den Weihnachtsmann, weil der immer an der Seite eine Glocke hat.“ Zu Weihnachten komme der Weihnachtsmann auch zu ihrer Familie.

Warum das Klappbild passe? „Weil – da ist GOTT drauf, wo er sich auch noch mal sehen kann.“

Wer oder was die rote Figur für sie sei? M denkt länger nach, aber es fällt ihr nichts dazu ein. Wie er denn für sie aussehe, nett oder eher nicht nett? „Nicht nett“. Ob GOTT etwas dazu sage, wenn der nicht nett sei? Dazu fällt M nichts ein, auch nicht, warum diese Figur überhaupt zu GOTT passt.

Warum die Hand zu GOTT passe? M überlegt, dann zögerlich: „Weil – ähm – er (GOTT) auch Hände hat“.

Da liege noch ein Kreuz mit einem Menschen dran. Wer das sei? „Das ist Jesus.“

Die zuerst gewählte Heilige Familie bleibt wieder ohne Begründung.

Mona wählt wieder die von Befragungsbeginn an als passend zu Gott empfundenen Gegenstände Kreuz, Engel, Heilige Familie und Glocke sowie den ab zweiter Befragung durchgängig gewählten Klappaltar. Auch die Hand kam bereits zweimal vor. Das göttliche Ensemble ist wieder beieinander, im Jesusbild wird Gott gesehen. Die Heilige Familie gehört so fraglos zur himmlischen Sphäre, dass sie fast immer zuerst gewählt und gar nicht kommentiert wird. Auch wenn diesmal der Weihnachtsmann nicht bildlich auftaucht, ist er im Ensemble enthalten: Jetzt steht die Glocke für seine Präsenz. Der vorher mindestens zu vermutende Aspekt Kirche – ein Buch – fehlt aktuell, ebenso der Aspekt Schöpfung. Die Hand wird jetzt einem offenbar anthropomorph vorgestellten Gott zugeordnet, was zur Kommentierung des Klappaltars passt. Die Zahl der Aspekte hat sich zur vor-maligen Befragung reduziert. Neu ist die Teufelsfigur, die Mona aber nicht als Teufel benennen kann. Sie konnotiert damit allerdings Böses. Warum sie die Figur wählte, kann sie nicht sagen. Vermutlich steht ein noch nicht verbalisierbares Wissen zum traditionellen Widersacher hinter ihrer Wahl. Das erstmalige Auftauchen von Äußerungen, die auf eine anthropomorphe Gottesvorstellung schließen lassen wie auch die Wahl der Teufelsfigur (die in Bibelrunden oder Andachten der Kita nie vorkam) lässt vermuten, dass es im familiären Umfeld entsprechende Anregungsimpulse gab. Die Kontinuität der von Mona als zu Gott passend gewählten Gegenständen ist erstaunlich hoch.

Teil 2: Erhebung zum Gebetsverständnis (Bildgeschichte Meerschweinchen)

Bild 1: Mona erfasst den Bildinhalt sofort. Die Kinder „freuen sich“. Sie findet aber, dass die Tiere nicht gesund aussehen. I sagt, sie seien noch gesund. Aber später sei dies anders.

Bild 2: Mona erkennt, dass die Kinder „traurig“ aussehen. Aber sie kann die Gebetsgeste nicht deuten. I erklärt, dass Menschen unterschiedliche Haltungen beim Beten hätten, – sie könne dazu mal ihre Mutter fragen, was sie dazu kenne. Man nenne es Beten, wenn Menschen etwas zu GOTT sagen. Was Mona denke, was die Kinder auf dem Bild vielleicht zu GOTT sagen könnten? „Weiß ich nicht.“ I meint, dass sie vielleicht GOTT erzählen, was sie gerade so traurig macht und dass sie vielleicht GOTT bitten, die Meerschweinchen wieder gesund werden zu lassen. Wenn ihre Hunde krank seien, was sie dann tue? „Betty war schon mal krank.“ erzählt M. Ob sie da zum Tierarzt gegangen seien? „Ja, Betty braucht jetzt noch Tabletten. Ich glaube abends eine halbe und morgens eine ganze Tablette.“ Ob Mona schon mal gebetet habe? „Nein. Aber meine Oma betet immer abends, wenn ich bei ihr bin.“ Wie die Oma das mache? Mona demonstriert gefaltete Hände. „Die sagt auch was, aber was, das weiß ich nicht mehr.“ I erzählt, dass mit ihr abends am Bett auch gebetet wurde, als sie ein Kind war. Was denn bei Mona zu Hause geschehe, wenn sie ins Bett gehe? „Mama kuschelt und liest manchmal was vor.“ Bild 3 wird nicht mehr angesprochen, da Mona schnell zurück zur Spielkameradin möchte.

Die Gebetsgeste ist Mona ebenso fremd wie mögliche Gebetsformulierungen. In der Kernfamilie wird offensichtlich keine Gebetspraxis gepflegt, auch scheint M keine aus eventuellen Gottesdienstbesuchen zu kennen. Aber es gab partielle Begegnungen mit Gebet durch die katholische Oma, die abends am Bett von Mona betete, als Mona bei ihr zu Besuch weilte. Diese partielle Erfahrung dürfte den Hintergrund zu ihrem Nacht- Arrangement mit goldenem Schutznetz um die Erde bilden. Dies ist mindestens stark zu vermuten, das Rätsel scheint weitgehend gelöst.

Gespräch 5: (Kindergarten) Alter 5.7

Teil 1: Erhebung zur Gottesbeziehung (So weit weg fühlt sich Gott an, wenn ...)

Seit einem halben Jahr gestaltet I keine Bibelrunden mehr in der Kita von Mona. Eine Erzieherin hat aber den Kindern von Ostern erzählt. Einen Monat vor der Befragung gestaltet I in der Kita eine Andacht zum Bilderbuch „Swimmy“. Dort wurde der Bogen zu Jesus als einer Art „Swimmy“ für Christen geschlagen. An der Andacht nahm auch Monas Vater teil und ließ sich einen Engel schenken zum Geburtstag.

Wenige Tage vor der Befragung nimmt Mona an einer weiteren Andacht in der Kita teil. Das Gleichnis vom barmherzigen Samariter wird von den Kindern nachgespielt. Mona beteiligt sich daran in der Rolle der Herbergsmutter, die den vom Samariter gebrachten Verletzten aufnimmt und pflegt. Bei beiden Andachten steht in der Mitte der den Kindern aus Bibelrunden vertraute Dreiecksleuchter mit einer Schöpfungsseite, einer Jesusseite und einer Seite zur Geistkraft der Liebe, symbolisiert durch ein großes Herz, das goldene Netz und einen angedeuteten Rotkreuzkoffer.

Einleitend wird Mona das Setting erklärt. Dann platziert sie für ihre Gemütslagen stimmig das Gläschen, was jeweils durch einen Platzhalter ersetzt wird. Nun fragt I, warum sich GOTT bei Wut so sehr weit weg anfühle? M schweigt einen Moment und überlegt: „Weil ich dann denke, er ist gar nicht für mich da.“ Ob sie denke, GOTT hätte z. B. verhindern können, dass sie geärgert wurde und habe es nicht getan? Mona nickt bestätigend.

Warum es sich bei Angst näher anfühle? „Weil – ähm – ich dann denke, GOTT ist in meinem Arm.“ Was GOTT da mache in ihrem Arm? Ob er ihr helfe, mit der Angst klarzukommen? M nickt wieder bestätigend.

Zur Frage, warum GOTT sich beim Nachdenken ziemlich nah anfühle, fällt ihr auch nach längerem Nachdenken nichts ein. I versichert ihr, dass dies nicht schlimm sei, das sei ganz oft so, dass man erst später wisse, warum man etwas hingestellt habe.

Zum Gelben sagt M: „Das fühlt sich so an, als wollte GOTT mich beschützen.“ Sie nickt zur Frage, ob das gut tue. Ob sie schon einmal eine Situation erlebte, wo sie sich von GOTT geschützt gefühlt habe? M erzählt von einem Traum, wo sie mit Ida und Ella auf einem Boot gewesen sei. Und dann sei da ein Mann gekommen mit dem Fahrrad, „der hatte Hörner und so Biesthaare vorne runter und der wollte Ella haben. Und da hat GOTT Ella beschützt.“ Der Traum sei aber nicht noch mal vorgekommen.

Mona lässt sich auf das Setting ein: Gott spielt in ihrem Empfinden irgendwie eine Rolle trotz der vermutlich weiter fehlenden Gebetspraxis. Mindestens marginal scheint eine Gottesbeziehung vorhanden zu sein. Bei Wut fühlt sie sich am weitesten entfernt: Sie scheint sich dann von Gott im Stich gelassen zu fühlen in dem Sinn, dass Gott die Situation, die sie in Wut brachte, nicht verhindert habe. Da das Gläschen bei Angst und Traurigkeit wesentlich näher steht – obwohl sie bezüglich dieser Belastungssituationen Gott denselben Vorwurf machen könnte – ist zu fragen, ob unterschwellig Wut nicht zusätzlich ein verbotenes Gefühl für sie sein könnte. Für die Situation des Nachdenkens über Gott steht das Gläschen zwar relativ dicht, aber ihr fällt nichts ein dazu: Religiöse Fragestellungen scheinen bei dem sonst aufgeweckten Mädchen aktuell nicht vorzukommen. Für die fröhliche Figur platziert sie das Gläschen ganz nah. Sie verbindet diese Nähe mit dem Gefühl von Schutz durch Gott. Sie erinnert dazu einen Traum, in dem offenbar eine Teufelsfigur ihrer Schwester etwas antun wollte, was von Gott verhindert worden sei. Zur Art des geträumten Schutzes macht sie keine Angaben. Könnte die Zuschreibung von Schutz mit dem Inhalt der Abendgebete der Oma zu tun haben?

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Das Setting wird wiederholend erklärt. Die Auswahl von Mona ist diesmal sehr viel breiter. Sie drapiert die ausgewählten Teile gezielt auf dem weißen Tuch: „Der Engel kommt oben hin. Alles, was zum Himmel oben gehört, lege ich hier auch oben hin.“ Sie überlegt bei etlichen Teilen, wo sie besser hinpassen, fragt I danach, welche erwidert, das sei die Entscheidung von Mona. Man könne nichts falsch machen dabei.

„Ein paar Sachen lege ich auf die Wiese, damit ich mehr Platz habe, kleine Sachen.“

M wählt weiter bedächtig und überwiegend schweigend. Bei einigen Teilen erkundigt sie sich nach ihrer Funktion, z. B. beim Computerteil, der Spieluhr in Gitarrenform und dem Salbendöschen. Schließlich meint sie: „Das reicht jetzt.“

Eingeladen, zu begründen, warum die Teile zu GOTT passen, beginnt sie beim Zierstein. „Der Stein hier passt zu GOTT, weil er so schön bunt ist.“ Die Sterne passen, weil ich GOTT mag. – Das Kreuz und das andere habe ich da hingelegt, weil GOTT an Ostern tot wurde.“ Ob er tot geblieben sei? „Nein, er ist wieder auferstanden.“ Ob es denn GOTT selber gewesen sei, der tot war? M denkt nach: „Weiß ich nicht. – Der Magnet passt

dazu, weil – ... was ist das?“ Das sei Schmuck, eine Brosche. Als M zum Magneten greift, erinnert I an das Lied, in dem so etwas (Magnet) vorkommt. Aber M setzt ihre Begründung so fort: „Der passt, weil der Magnet schön blau ist.“ – Die Muschel passe dazu, „weil sie so schön ist.“ Sie nickt zur Frage von I, ob das, was schön sei, zu GOTT passe? Dann fährt sie fort: „Die Blume habe ich da hingelegt, weil sie auch ganz schön aussieht.“

M habe manche Dinge oben hingelegt und andere unten. Was das bedeute?

Das bedeute, dass es nicht bei uns sei, sondern woanders. „Für mich ist das im Weltall.“ Die Sterne, das Herz und der Zierstein seien im Weltall, ebenso Maria, Josef und das Jesusbaby, die Jesusfigur und die beiden Kreuze. I fragt, ob sie das alles sehen könne, wenn sie mit einer Rakete ins Weltall fliege? „Nein“ Man könne außer den Sternen von all dem nie etwas sehen. Die Sterne sähen jetzt hier so klein aus, aber in echt seien sie viel größer.

Sie habe ein goldenes Netz hingelegt von oben bis nach unten und noch über die Wiese. Was das für sie bedeute? „Dass GOTT immer bei mir ist.“ GOTT sei auch unten.

Wie es mit all den Sachen unten stehe, ob die auch was mit GOTT zu tun hätten? „Die Menschen haben was mit GOTT zu tun.“ Die Sachen wie Spiegel, Wecker, Schere, Schlüssel, Teekanne usw., das gehöre zu den Menschen.

Wie es mit der Wiese, den Steinen und den Tieren sei, z. B. mit dem Vogel: Wo das alles her komme? „Die Hühner haben GOTT erschaffen, so zwei. Und die haben dann Küken geboren, und die sind Hühner geworden.“ Die Muschel habe „auch GOTT erschaffen“. Aber die Wiese, „die ist gewachsen.“ Wie es mit den Steinen sei? „Diese Steine bedeuten, dass GOTT immer bei mir ist.“ I meint, die Steine gingen nicht so leicht kaputt, und GOTT vielleicht auch nicht. Was GOTT tue, wenn er bei ihr sei? „Dann beschützt er mich.“

Mona arrangierte die zu Gott passenden Teile eigeninitiativ so systematisch, dass sich der Einsatz des Stockwerkmodells erübrigte. Es gibt weit oben – im Weltall, im Raum der Sterne – eine himmlische Sphäre, zu der Gott (unsichtbar), Jesus, die Heilige Familie und die Engel gehören. Die Heilige Familie bleibt wieder unkommentiert: Sie scheint ein so fester Bestandteil der himmlische Sphäre, dass sich eine Begründung erübrigte.– Auffällig ist die Platzierung des zweiten Kruzifixes, das als Brücke zur irdischen Sphäre angesehen werden könnte. Zu den von Beginn an gewählten Teilen des himmlischen Ensembles sind das fürs Liebhaben stehende Herz und der für Schönheit ste-

hende Zierstein getreten. Indem M die unerreichbare Höhe und die prinzipielle Unsichtbarkeit herausstellt, betont sie die Transzendenz der himmlischen Sphäre. Mit dem von oben bis unten reichenden goldenen Netzteilen verbindet sie jedoch die himmlische mit der irdischen Sphäre: Gott ist auch unten bei den Menschen, auch bei ihr selbst. Während M das Passen der Tiere mit Gottes Schöpfungshandeln begründet, wird das Wachsen von Pflanzen bzw. Vorhandensein von Steinen nicht diesem Aspekt zugeordnet. Monas Begründung all der von Menschen benutzten Gegenstände könnte – implizit – einer Argumentation im Sinne der Daseinsvorsorge Gottes zugerechnet werden. Gottes Wirken bezüglich der eigenen Person beschreibt sie als Schutz. An vielen Stellen zeigen sich deutliche Spuren der beiden kurz vorher erfolgten Andachtsbesuche: Elemente des Leuchters mit der Schöpfungsseite, der Jesusseite (Stern, Kreuzifix) und der Geistkraftseite (rotes Herz, goldenes Netz, Heilkoffer) tauchen auf, Elemente aus dem Liedvers mit Vergleichen Gottes mit Luft, Wind- und Magnetkraft (→ Magnet) ebenso solche aus der selbst nachgespielten Thematisierung von Jesu Liebesbotschaft und -praxis (Samaritergleichnis → Salbe, Krug, Tee → Pflege und Versorgung des Verletzten). Auch die Wahl eines Fisches könnte sich der vorangegangenen Andacht (→ Swimmy) verdanken. Die aus den Erfahrungen der Andachten mitgebrachten Elemente haben den Charakter von einzeln assoziierten Versatzstücken, die – im räumlichen Arrangement wie in den Begründungen des Passens – in eigenständig gewählte Zusammenhänge eingefügt werden. Mona benutzt – teils implizit, teils explizit – sieben verschiedene Schemata bei ihren Begründungen: Weihnachten, Kreuz, Schönheit, Liebe/Verbundenheit mit Gott, Schöpfung, Schutz. Erstmals spielt der Gott zugeschriebene Aspekt Schönheit eine gewichtige Rolle.

Teil 3: Erhebung zum Gebetsverständnis (Bildgeschichte Meerschweinchen)

M kennt die Geschichte schon, will sie aber trotzdem noch mal anschauen. „Sie haben eine Krankheit gekriegt und dann waren sie tot.“ Das erinnert sie zur Geschichte.

Bild 1: M sieht, wie sich die Kinder auf dem ersten Bild freuen. Zum zweiten Bild meint sie: „Die sind traurig.“ Sie erkennt die Geste des Betens auch jetzt nicht. I erklärt ihr, dass die Kinder beten und fragt, was die Kinder vielleicht zu GOTT sagen könnten? „Dass sie wieder gesund werden!“ Es gehe verschieden aus, das eine Meerschweinchen wurde gesund, das andere nicht. Ob GOTT denn Meerschweinchen heilen könne? „Nein.“ Wenn GOTT das nicht könne, meint I, dann habe es ja keinen Zweck, dafür zu beten.

Bei dem Mädchen sei das Tier aber gesund geworden. Was sie dazu denke? „Er kann es, aber er macht es nicht.“ Also könne sein, dass GOTT bei dem Mädchen doch mitgeholfen habe? Mona nickt. Aber warum es bei dem Jungen so und bei dem Mädchen anders gelaufen sei? „Wahrscheinlich, weil das Mädchen ein bisschen netter war.“ Für den Jungen sei das jetzt sehr traurig, meint I. „Ja, aber der kann ja jetzt immer zum Grab gehen und dort an sein Meerschweinchen denken.“ I schlägt vor, dass die Schwester ihn ein bisschen mit ihrem Meerschweinchen spielen lassen könne. M meint: „Aber der kann auch ein neues Meerschweinchen kriegen.“

Wenn GOTT jetzt unsichtbar bei uns im Zimmer wäre, was würdest du ihn denn fragen wollen? „Ähm“ ... Pause Dazu fällt M momentan nichts ein. Auch früher sei ihr keine Frage eingefallen, jedenfalls kann sie sich nicht an irgendeine Frage erinnern. – Ende des Gesprächs.

Wieder erkennt Mona auf Bild 2 die Gebetsgeste nicht. Aber sie kann den Inhalt eines möglichen Gebetes der Kinder formulieren. Zunächst leugnet sie, dass Gott überhaupt Tiere heilen könne. Das geheilte Meerschweinchens des Mädchens scheint sie in dieser Position zu verunsichern: Nun schreibt sie Gott die Macht zum Heilen zu, nicht aber den Willen, mindestens nicht immer. Monas Begründung dafür, dass es bei dem Mädchen „klappte“, weist auf die Vorstellung eines Tun-Ergehen-Zusammenhangs hin. In ihrem Vorschlag, der Junge könne doch durch Besuche des Grabes vom Meerschweinchen Trost finden, spiegelt sich vermutlich die Erfahrung von Mona mit den wiederkehrenden Besuchen der väterlichen Familie am Grab des Opas. Wieder fällt M nichts ein, was sie Gott fragen könnte: Religiöses Fragen scheint ihr weder im familiären Umfeld zu begegnen noch fühlt sich Mona durch Geschehnisse der großen, weiten Welt oder der persönlichen Lebenswelt dazu angestoßen. Himmlische Sphäre, Gott und irdische Sphäre werden von diesem sonst wachen Kind offensichtlich nicht so in einen Zusammenhang gebracht, dass religiöse Fragen daraus resultieren können.

Gespräch 6 (im Haus von I) Alter: 5.9

Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung, Platzierung im Stockwerkmodell)

Mona geht seit einigen Wochen in die Schule. Sie findet die Pausen am besten und Deutsch. Die Buchstaben ihres Namens könne sie schon schreiben. Gerechnet werde bis 9. Nach dem Unterricht ist eine Stunde

Freispiel, dann geht es mit dem Bus ins Heimatdorf zum Essen in der Schulmensa, anschließend werden Hausaufgaben im Hort gemacht. Um 16.00 Uhr geht es heim. Mona hatte Lust, I zu besuchen. Deshalb holte I sie um 15.00 Uhr vom Hort ab.

Im Wintergarten sitzend wird Mona eingeladen, zu dem, was in ihrem Leben schön oder auch traurig ist, ein Bild zu malen, während I Gebäck und Getränke holt. M sitzt vor dem leeren Blatt, ihr fällt nichts ein, was sie malen könnte. Aber sie mag sich auf die vertraute Übung einlassen, etwas auszuwählen und zu arrangieren. Das Setting wird wiederholend erklärt, die Materialien auf dem Tisch ausgebreitet. „Oh, da ist ja ein Teufel“, ruft Mona, auf die rote Figur mit Hörnern zeigend. Sie lässt die Figur aber liegen. Mona wählt die aus ihrer Sicht zu GOTT passenden Gegenstände aus.

Eingeladen zur Begründung ihrer Auswahl will sie beim Zierstein beginnen. Der passe zu GOTT, „weil er so schön bunt ist.“ Der Delfin passe, „weil der so schön silbern ist.“ Sie will bei den Sternen fortsetzen. Die passen, „weil GOTT im Himmel ist.“ Nun kommen die Blumen dran, die passen, „weil sie so schön bunt sind.“ Die Engel passen, „weil die auch im Himmel sind, so wie GOTT.“ Nach der Person auf den Kreuzen gefragt, nennt sie Jesus. Warum Jesus passe? „Weil ... weiß ich nicht(2x).“ Wo Jesus sei? Dazu fällt M nichts ein. Sie schweigt.

Beim Schmetterling wird fortgesetzt. Der passe, „weil der fliegen kann hoch zu GOTT.“ Und der Marienkäfer? „Auch weil der fliegen kann hoch zu GOTT.“ Dasselbe gilt für den Vogel. – Nun soll das Meerschweinchen drankommen. M stottert, schweigt, „mmh, weil“ ..., wieder Schweigen, „mmh, weil ...“ Pause ... „mmh, weil, weil es schön ist.“ Wie es mit den beiden Muscheln sei, das seien ja auch Tiere? „Weil diese (drauf zeigend) so schön eckig ist und die ist schön gefleckt.“ Der Marmorstein passe, „weil der schön weiß ist.“ Der Schmuck passe, „weil der so schön ist und die Nuss, weil die so schön golden ist.“ Gefragt danach, wer auf dem Klappbild zu sehen sei, meint sie in fragendem Ton „Jesus?“ I bejaht es. Das Bild passe, weil „Jesus da schön drauf ist.“ Die Sammlung soll fotografiert werden, vorher will M es alles noch hübscher arrangieren mit dem Zierstein in der Mitte.

M wirkt nach dem langen Schultag etwas erschöpft. Vielleicht ist dies mit ursächlich dafür, dass ihr nichts einfällt, was sie zu ihrem Leben an schönen oder traurigen Geschehnissen malen könnte. Zu Gott passende Teile auszuwählen, erscheint ihr trotzdem attraktiv. Das gewählte Ensemble ist we-

sentlich schmaler als zwei Monate zuvor. Merkwürdigerweise fehlt dieses Mal die bei allen Befragungen zuvor meist zuerst gewählte Heilige Familie, obwohl sie im Materialangebot deutlich zu sehen war. Die Auswahl enthält aber wieder die für die himmlische Sphäre (fast) durchgängig vorhandenen Elemente Stern, Kreuz, Engel (alles mehrfach) und Klappaltar, ebenso die vielfach gewählten Elemente Blume, Vogel, Schmetterling, Muschel, Brosche, als weiteres Tier diesmal ein Meerschweinchen (Erinnerung an die Bildgeschichte?) und einen Marienkäfer, der wie Vogel und Schmetterling wegen der Fähigkeit des Fliegens Gott zugeordnet wird. Die Wahl der goldenen Nuss könnte durch eine zu Weihnachten an Mona verschenkte goldene Nuss mit Krippenkind mit verursacht sein, – ein emotional positiv getönter Erinnerungsrest. Das Passen wird entweder damit begründet, dass die Teile bei Gott im Himmel sind bzw. eben dorthin hoch fliegen können oder damit, dass sie so schön sind. Schönheit und Gott gehören für M zusammen. Die Kenntnisse zu Jesus scheinen ebenso weggerutscht zu sein wie die Aspekte Liebhaben oder Schöpfung. Ist diese starke Reduktion von Wissen bzw. Argumentationsmustern von 7 auf 2 Aspekte nur erschöpfungsbedingt? Oder spielt hier eher die Monate währende Leerstelle bezüglich religiöser „Inputs“ eine entscheidende Rolle?

Jetzt wird das Stockwerkmodell ausgepackt und M wird eingeladen, ihre Familie aufzubauen, während I Wiese und die Kuh hinstellt. M packt den Hubschrauber und einen Stern nach oben. Es dauert ein bisschen, bis sie für ihre Familie passende Figuren findet. Dann platziert sie die gewählten Teile dort, wohin sie gehören.

Kreuze, Engel und die drei fliegenden Wesen packt sie zu den Sternen nach oben. Dort ist für sie auch GOTT. Ob etwas von GOTT vielleicht auch auf der Erde sei? „Nein“. Ob GOTT dann gar nichts mit den Pflanzen, Tieren und Menschen zu tun habe? Nach Zögern: „Weiß ich nicht.“ Was GOTT ihrer Ansicht nach mache? „Weiß ich nicht.“

I holt graue Figuren heraus. Sie habe noch etwas vergessen, nämlich die Toten. Die grauen Figuren sollten tote Menschen sein. Wo die denn hingehören? M überlegt einen Moment, legt sie dann schweigend nach oben.

Wenn die Leute gerade gestorben seien, wo sie dann seien? „Auf der Erde.“ Wie sie denn dann da oben hin kämen? Pause. „In der Nacht.“ Wie das geschehen könne? „Die fliegen in den Himmel. GOTT schickt die hoch, die Engel tragen die da nach da oben.“ Wenn die Menschen begraben werden, lägen sie doch im Sarg unter der Erde. Wie das denn gehe mit den Engeln? „Die Engel graben die Leute da aus, und danach graben die das

wieder zu, und dann fliegen die mit den Leuten hoch.“ Die kämen immer „nachts“. M erzählt von ihrer Uroma, die gestorben sei, als sie zwei Jahre alt war. I fragt, ob die Uroma nun noch im Grab sei oder schon woanders. M meint: „Sie ist jetzt tot und oben im Himmel.“ Die Uroma habe weiter weg gewohnt, erzählt M. Dort sei ihr Grab.

Ob GOTT etwas mit lebenden Menschen zu tun habe? Ob man ihn nicht vielleicht irgendwo auf der Erde treffen könne? „Nein“.

M platziert nun den Vogel und den Marienkäfer nach unten ohne Begründung.

Die wiederholte Frage nach Orten, wo man vielleicht GOTT näher sein könne, verneint sie. Ob man denn zu GOTT sprechen könne? „Doch.“ Wie das gehe? „Man sieht ihn nicht, aber man kann einfach reden mit ihm.“ Und das höre GOTT dann? M nickt. „Aber wir hören ihn nicht.“ Ob sie es schon mal probiert habe? M schüttelt den Kopf: „Mmh, mmh“ (verneinender Ton) ... Pause ... „aber wenn ich mir was wünsche.“ Was sie dann sage? Wieder Pause, dann: „Was ich mir wünsche.“ So etwa: Bitte, gib mir das? M nickt. Ob das schon mal geklappt habe? M schüttelt den Kopf. „Auch als ich eine Wimper weggepustet und mir was gewünscht habe, das ist auch nicht in Erfüllung gegangen.“ Die Wimper habe sie aber nicht ausgerissen, die habe so ein bisschen an ihr geklebt. „Und dann habe ich sie auf die Hand genommen und weggepustet und mir etwas gewünscht. Aber das ist nicht gekommen.“ Und bei den anderen Malen, als sie sich etwas gewünscht habe, sei auch nichts gekommen. I fragt, ob es ihrer Meinung nach dafür einen Grund gebe? M fällt nichts dazu ein.

Ob sie schon mal in einer Kirche gewesen sei? Das bejaht M. Wozu eigentlich Kirchen da seien? „Um Feste zu feiern.“ Ob sie manchmal mit Mama in die Kirche gehe? „Mit allen: Mit Oma, Opa, Mama, Papa, Ella, Lara, Marlies, Maxi und Sophie, die darf schon Auto fahren.“ Was man in der Kirche mache? „Die singen.“ Und was da sonst noch gemacht werde? „Das weiß ich nicht genau.“ Sie sei noch nicht so oft da gewesen. M isst noch ein paar Schokokekse und sucht sich eine goldene Nuss aus ...

Dann wird sie nach Hause gebracht.

Die himmlische Sphäre bzw. Gott ist für M – verglichen mit ihren Voten zwei Monate zuvor – in weite Ferne gerückt. Sie bekundet, nicht zu wissen, ob Gott etwas mit der Erde zu tun habe bzw. was er überhaupt tue. – Die Toten sind für M im Himmel. Sie weiß zwar, dass man sie in der Erde begräbt. Trotzdem verortet M sie oben. Auf die Diskrepanz hin angesprochen, trägt sie vor, dass die Engel die Toten ausgraben und in den Himmel befördern.

Sind das ihre persönlichen Spekulationen? Oder wurde ihr die Vorstellung, dass Tote auf wunderbare Weise in den Himmel gelangen, von Erwachsenen nahe gelegt? Himmlische und irdische Sphäre sind klar getrennt und unverbunden fern. Auch wenn Gott menschliches Reden hören kann, nahe scheint er an keinem irdischen Ort zu sein, auch nicht in Kirchen. Kirchliche Räume scheint Mona für sich bisher weder als religiös konnotierte Orte wahrgenommen zu haben noch wurden sie ihr als „Gotteshäuser“ nahe gebracht. Sie bejaht, manchmal in Kirchen gewesen zu sein; – vermutlich hat sie die Kommunionen ihrer Schwestern miterlebt, auch nahm sie mit ihren Eltern am örtlichen Segnungs- und am Einschulungsgottesdienst teil. Wenn sie den Zweck von Kirchen darin sieht, Feste zu feiern, so wird dies zu ihren Erfahrungen passen, ebenso die gelegentlichen Gottesdienstbesuche mit der Familie anlässlich von Feiertagsbesuchen bei den katholischen Großeltern. Monas Gebetsverständnis und -praxis scheint bisher auf Bittgebete beschränkt, die gelegentlich als Stoßgebete erfolgen, die aber – ebenso wenig wie das Wegpusten einer Wimper – zu einer Wunscherfüllung führten.

Bilanz:

Mona bringt aus ihrem familiären Umfeld einige Versatzstücke der christlichen Tradition, aber offenbar keine Frömmigkeitspraxis in Form von Gebet, Liedern oder Gottesdienstbesuchen mit. In der von Beginn an kontinuierlich gewählten Heiligen Familie dürfte sich – Gewicht von Maria – nicht nur die Dominanz von Weihnachten (auch Weihnachtsmann ist über lange Zeit präsent), sondern auch ihr katholischer Hintergrund spiegeln. Zunächst kann sie die mitgebrachten Versatzstücke nur visualisieren, aber nicht benennen: Für Gott gibt es bei ihr von Beginn an kein Bild, keine spezielle Figur: Wurde ihr dazu nie ein Bild angeboten? Oder ist dies Ausdruck von frühem Transzendenzbewusstsein? Die bei den meisten Befragungen als fern empfundene göttliche Sphäre enthält im Himmel kontinuierlich Kreuzifix, Engel und Heilige Familie. Der Weihnachtsmann gehört über Jahre dazu, auch wenn er auf der Erde wohnt. Mona ist aufgeweckt und vielseitig interessiert: sie nimmt die religiösen Anregungsimpulse in der Kita erkennbar auf und geht differenziert mit visuellen und verbalen Inhalten um. Bereits im Alter von 4.4 benutzt sie zur Begründung, warum die von ihr gewählten Teile zu Gott passen, unterschiedliche Schemata. Bei der Befragung nach den beiden Andachtsbesuchen ist das Spektrum der gewählten Teile und das der Begründungsschemata dazu (5.7) besonders breit, was darauf schließen lässt, dass

hier „Wirkungen“ der vorhergehenden „Saat“ zu sehen sind. Zu diesem Zeitpunkt scheint auch etwas wie eine Gottesbeziehung aufzuleuchten, mindestens deuten ihre Äußerungen zur Übung mit den verschiedenfarbigen Figuren und dem Gottespräsenz symbolisierenden Gläschen darauf hin. Sie empfindet je nach Gemütslage eine unterschiedliche Nähe und kann sich differenziert dazu ausdrücken. Mona spricht davon, dass sie Gottes Nähe bei Angst spürt und auf den zumindest im Traumgeschehen erlebten Schutz Gottes vertraut. Von all dem scheint zwei Monate später nichts mehr übrig zu sein. In der letzten Befragung wirkt es, als habe die zwischenzeitlich offenbar eingetretene Leerstelle bezüglich religiöser Anregungsimpulse das bisher Vorhandene ausradiert. Das, was an religiösem Wissen, Denken und Empfinden angebahnt schien, hat keinen Bestand. Die gerade bei Mona früh entwickelte Fähigkeit zu differenzierten Argumentationsmustern (4.4, 4.6, 4.10: je 3–4 Aspekte bzw. Begründungsschemata; mit 5.7 sogar 7 Schemata) scheint „vertrocknet“. Monas Äußerungen kippen um in die stereotype Begründung „weil es schön ist“ für alle Teile, die sie nicht der abgerückten Sphäre des Himmlischen zurechnet. Zu sonstigen Fragen: „Weiß ich nicht.“ Deutlich erkennbar ist gerade an Monas Entwicklungsverlauf, dass ohne Kontinuität bezüglich von Anregungsimpulsen, welche sich sowohl auf die Unterstützung einer Gottesbeziehung als auch auf ein mitwachsendes Gottesverständnis richten, die „zarten Pflänzchen“ eines frühkindlichen Glaubens kaputt gehen. Vertrocknen, keinen Halt finden im Boden, zertreten oder überwuchert werden, sämtliche Bildvorstellungen des Gleichnisses zum vielfachen Ackerfeld können hier „passen“. Die erst aufkeimende Gottesbeziehung geht ebenso ein wie die angebahnten differenzierten Vorstellungen wieder verblassen. Stereotype, Klischees besetzen das Feld.

Die Kontinuität in der Auswahl von zu Gott passenden Gegenständen ist bei Mona außerordentlich hoch: Insgesamt wurde sie sechs Mal befragt. Die von ihr im Alter von 3.11 gewählten sieben Teile kommen fast alle durchgängig vor: Kreuz/Jesus und Engel (6x), Heilige Familie, Stern und Blume (5x), Glocke und Weihnachtsmann (4x). Auch von den bei der zweiten Befragung zusätzlich gewählten neun Teile finden sich sieben fortlaufend mehrfach wieder: Tiere (5x), Klappaltar und Muschel (4x), Vogel, Schmetterling und Brosche (3x), Hand und Wiese (2x) Welche Bedeutung Mona bei gewachsener kognitiver Reife und entsprechender Verbalisierungsfähigkeit den anhaltend gewählten Gegenständen zuschreiben wird, bleibt abzuwarten.

Senta (10) deutsch, ev. luth.

S wächst mit der älteren Schwester in einer Pfarrersfamilie auf. Auch beide Großväter haben Theologie studiert. S besucht den örtlichen Ev. Kindergarten, wo sie gelegentlich an Bibelrunden und Andachten teilnimmt. Regelmäßig besucht sie den Kindergottesdienst, zuweilen auch Sonntagsgottesdienste. Einige Wochen vor Beginn des Beobachtungszeitraums starb ein Großvater. Sie nahm an der Beerdigung teil.

Gespräch 1: (Kindergarten) Alter 4.0

Teil I: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

Die Frage, ob man GOTT sehen könne, verneint S sofort nachdrücklich. Überall könne GOTT nicht sein, meint sie, „nur im Himmel“. Ob GOTT vielleicht mal zu uns zu Besuch kommen könne? S nickt. Zu Besuch könne er kommen. I sagt, sie würden nun spielen, dass GOTT zu Besuch gekommen sei. Die gelbe Figur sei S, die gerade ganz fröhlich sei. Und GOTT sei zu Besuch unsichtbar dort, wo das Gläschen stehe. Wie dicht S zu ihm hingehen möge? I demonstriert verschiedene Möglichkeiten. S schiebt die gelbe Figur dicht ans Glas.

Ob S auch manchmal traurig sei? S nickt. Ob die traurige S auch dicht zu GOTT hingehen möge oder lieber weiter weg sei? „Die kann auch dicht zu GOTT hingehen.“ Sie schiebt die schwarze Figur ebenfalls dicht ran.

Ob sie schon mal Angst gehabt habe, z. B. vor einem bösen Hund? Dies verneint S, daher wird auf die weiße Figur verzichtet.

Das Gefühl von Wut, wenn man geärgert wurde, kennt S aber. S stellt auch diese Figur dicht dran.

Ob vorkomme, dass sie etwas tue, was nicht so nett sei? Sie nickt. und platziert nun auch diese Figur.

I schlägt vor, dass die Figuren auch etwas zu GOTT sagen könnten. Welche Figur vielleicht etwas zu GOTT sagen wolle? „Ich weiß nicht.“ Ob die traurige S nicht vielleicht GOTT etwas erzählen möchte? S nickt. Was sie denn vielleicht erzählen möchte? „Mmh – ich weiß nicht.“ I sagt, sie werde S ei-

nen Vorschlag machen, und wenn der nicht gut sei, solle S „Falsch“ sagen. S nickt. I darauf: „Lieber GOTT, jetzt bin ich so traurig. Kannst du mir ein bisschen helfen, dass ich bald wieder fröhlich werde?“, „Gut!“

Was S sagen könnte, wenn sie so doll wütend ist, weil die Kinder sie geärgert haben? „Dann geht sie zu einer Erzieherin hin und sagt Bescheid.“ I bekräftigt das und fragt, ob sie das auch GOTT erzähle? S nickt.

Was S, wenn sie gerade etwas getan habe, was nicht so nett war, zu GOTT sagen könnte? „Mmh – GOTT, kannst du die nicht netten Kinder rauswerfen?“ Senta denke, dass sie nur deshalb nicht nett war, weil die anderen Kinder zu ihr vorher auch nicht nett gewesen seien? S nickt dazu.

S lässt sich auf das Spiel ein. Ob sie den Aspekt der unterschiedlichen Distanzen je nach Gemütslage voll erfasst hat, ist mindestens unsicher angesichts ihrer identischen Platzierungen. Andererseits könnte die dichte Platzierung in allen Gemütslagen aus ausdrücken, dass sie sich immer – unabhängig von wechselnden Gemütslagen – Gott nahe fühlt. – Ihr „nicht nettes“ Verhalten scheint sie als reaktiv zu werten. Voten fallen ihr schwer. Ob sie – außerhalb von Gottesdiensten – Gebet praktiziert, ist unbekannt.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Das Bilden von Vergleichen wird mit S geübt. Sie erfasst es sofort. Dann wird das Setting erklärt und das Materialangebot ausgebreitet. S geht erkennbar motiviert an die Aufgabe heran.

„Das passt zu GOTT (begeisterte Stimme)“. Sie legt das Kruzifix vor sich hin. „Das Kreuz von Jesus!“ dann: „Den Stern!“ Dann greift sie das Computerteil und legt es vor sich. Sie greift nach der Blumenwiese. „Die Blumen!“ Passend zu GOTT ist für sie auch „eine Feder“ und außerdem „die Hand“. Dann greift sie den Engel. I fällt ein, dass sie im Materialangebot noch keine Tiere hingelegt hat, auch die Heilige Familie fehlt noch. I ergänzt nun die Sammlung. „Ein Hund passt zu GOTT!“ Begeistert holt sich S noch die Maria und „das Baby“. Dann findet S „Das war es!“ I räumt das Übrige weg.

I bittet S nun, ihr zu erzählen, warum die Sachen zu GOTT passen.

„Weil er die Sachen beschützt“, deshalb gehören der Hund, die Feder und das Gras zu GOTT. Warum das Computerteil zu GOTT gehöre? „Weil Leute die manchmal verlieren.“ Was GOTT dann mache? „Der passt gut auf den Computer auf.“

Warum der Stern passe? „Weil GOTT – weil GOTT auch auf den Stern aufpasst, dass der nicht wegfliegt.“

Warum der Engel zu GOTT passe? „Weil, weil, weil manchmal fliegt der Engel weg, und der fällt, und dann passt GOTT gut auf den Engel auf.“
Wo der Engel denn wohne? „Der Engel wohnt im Himmel“ (begeisterte Stimme).

Warum das Jesusbaby und die Maria zu GOTT passen? „Weil GOTT auf die aufpasst!“ Ob man Jesus sehen könne? „Nein, der ist dann gestorben.“
Sie zeigt auf das Kreuz. Ob Jesus jetzt ganz weg sei? „Ja.“

Warum die Feder zu GOTT passe? „Weil (5x) GOTT aufpasst, dass die Vögel nicht immer die Federn abpicken.“ Ob sie meine, GOTT wolle, dass sich die Vögel vertragen und sich nicht gegenseitig kaputt machen? S nickt.

Sie habe eine Hand hingelegt. Von wem es die Hand sei? „Ich weiß nicht.“

Sie stimmt zu, dass sie die Hand nur hingelegt habe, weil sie ihr so gut gefiel.

Was GOTT eigentlich mache? S habe schon gesagt, dass er aufpasse. Ob er noch etwas anderes tue? „Ja, der hütet!“ (begeisterter Ton). Wen GOTT denn hüte? „Das Jesusbaby.“ Und wir Menschen? „Der passt auch auf uns auf.“

Die Auswahl ist übersichtlich. Sie enthält nonverbal mehrere Aspekte eines Gotteskonzeptes: Schöpfung (Wiese, Hund, Vogel), Weihnachten (Maria, Baby, Stern, Engel) Jesus (Kruzifix) und Gottes mögliches Wirken in der Welt (Computer, Menschenhand?) Zur Begründung der Auswahl benutzt S aber nur das „Aufpass-Schema“. Alles wird mittels dieses – vermutlich familiär vermittelten – Schemas des Aufpassens und Behütens begründet. Offenbar erlebte sie einen häuslichen Computerabsturz als dramatisch, weshalb auch dafür göttliches Behüten erhofft wird. Zur Hand fällt S nichts ein. Ihre nonverbale intuitive „Begrifflichkeit“ und ihre verbale Kommentierung fallen deutlich auseinander: Intuitiv verbindet S mit Gott weit mehr Aspekte als ihr Schema des Aufpassens.

Teil 3: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern, Platzierung im Stockwerkmodell)

Einleitend wird das Stockwerkmodell erklärt und möbliert mit Wiesen, Wasser, Bäumen und Tieren. S wählt Figuren für ihre Familie und platziert sie, ebenso andere Menschen. Die Sterne und den Hubschrauber legt S oben hin. „Der gehört auch nach oben!“

Wo das Jesusbaby wohnen solle? „Bei uns!“ Maria und Josef, „die sollen auch bei dem Baby wohnen.“ S platziert sie unten.

I erinnert an das Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen“, wo immer gefragt wird, wie GOTT denn sein könnte: wie ein Haus? Wie ein Licht? Wie ein Schiff? Wie eine Kuschedecke? Es lägen viele Gegenstände und Figuren da, die S für GOTT nehmen könne. Sie möge sich aussuchen, was sie passend finde. S greift eine große Plastikfigur mit freundlichem Gesicht. „Das ist GOTT“: Wo GOTT wohnen solle? „Der wohnt oben im Himmel!“ S platziert die Figur oben. I zeigt ihr Engel. Wie es mit denen sei? „Die wohnen auch im Himmel.“ S platziert sie oben. „Die wohnen schön da, kuschelig.“ S gefällt das Modell offenbar. „Hast du das mit Kleber hingekriegt?“ I bejaht dies.

Wenn Menschen alt sind, sterben sie irgendwann. So sei es auch mit ihrem Opa gewesen. Was sie denke, wo die Toten seien? „Ich weiß nicht – aber irgendwie kann mein Opa auch nicht wieder aufstehen.“ I bestätigt dies und fragt, wo der Opa jetzt sei. „Der ist im Himmel!“ (sehr begeisterter Ton). I lädt S ein, eine Figur für den Opa auszuwählen und sie da hinzulegen, wo sie ihn haben will. S greift sofort die große goldene Figur. „Das soll der Opa sein. Der liegt da.“ Sie legt ihn vor die GOTT-Figur.

I zeigt ihr das goldene Netz und sagt, man könne auch denken, dass GOTT wie das Liebhaben sei. Dafür stehe das goldene Netz. Wenn GOTT wie das Liebhaben sei, wo GOTT dann sei? „Im Himmel“. S legt das goldene Netz wie eine Zudecke über den Opa im Himmel. „Dann kann der so gut kuscheln.“

I zeigt S das Kruzifix und fragt, wo das hingehöre. „Ich weiß nicht. Beim Vergraben.“ Wen man denn vergrabe? „Jesus und mein Opa.“ Ob es den Opa dann zweimal gebe, einmal unten und einmal oben? S nickt. I gibt ihr eine kleine dunkle Figur, die für den Opa steht, der unten ist. Ob S den Opa jetzt begraben wolle? S nickt, legt ihn vor dem aufgestellten Kruzifix ab und legt ein für Erde stehendes Stoffstück darüber.

I zeigt S die Glocke. GOTT sei vielleicht auch ein bisschen wie eine Stimme, die uns in den Kopf oder das Herz etwas sagt. Wo die denn stehen solle? Oben oder bei uns? „Bei uns“. S platziert sie bei den Menschen.

S betrachtet aufmerksam den dunklen Schwamm. „Warum hast du das mitgebracht?“ I meint, vielleicht falle jemand etwas dazu ein, was das sein könnte. „Erde könnte das sein!“ S platziert das Teil in ihrem Bild.

S betrachtet erfreut das nun entstandene Arrangement Wenn man es Papa und Mama zeigen würde, „dann werden die staunen.“

Gott ist für S aktuell eine freundliche menschenähnliche Figur, die im Himmel wohnt, umringt von Engeln. Ihr verstorbener Opa ist Gott nah, sie lässt ihn mit dem neu eingeführten goldenen Netz bei ihm kuscheln. Die Beerdigung prägt noch ihr Denken: Sie hat das Wort „Auferstehen“ aufgeschnappt und bringt es – offensichtlich unverstanden – als zum Begräbnis passenden Begriff in verkürzter Form auch ein. Ist das ein Ausprobieren von Vokabular, was zu speziellen Ereignissen gehört? Die vielen Kreuze auf dem Friedhof machten ihr Eindruck: Sie deutet sie offenbar auf Jesu Begräbnis hin: Jesus und der Opa wurden begraben. Den Opa gleichzeitig in der Erde und im Himmel zu wissen, scheint für S kein Problem zu sein.

S kann Gott zugleich personal (= Figur im Himmel) und non-personal (= Innere Stimme → Glocke) bei den Menschen denken. Non-personal ist er auf der Erde präsent, den Menschen nah. Die Heilige Familie wird der Erde zugeordnet. – Auffällig: S fügt mittig ein schwarzes Schwammtuch ein, nennt es Erde, begründet es aber nicht. Bringt sie damit intuitiv die dunkle Seite des Lebens bzw. Gottes ein?

Gespräch 2: (Kindergarten) Alter: 4.5

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Nach der wiederholenden Erklärung des Settings wählt S bedacht Gegenstände aus, die zu GOTT passen und arrangiert sie ebenso bedächtig. Stern, Engel und Muschel platziert sie unter dem Kruzifix. Der Mitschnitt beginnt erst bei der Begründung der Auswahl.

Sie will beim großen Herzen beginnen. Das passe zu GOTT, weil „GOTT sagt, dass alle Menschen sich liebhaben (sollen)“. Sie nickt zur Frage, ob GOTT es so möchte.

Bei der Taschenlampe fährt sie fort. „GOTT will, dass alle Menschen eine Taschenlampe haben, weil (3x) – wenn sie keine haben – dann sehen sie nicht so gut im Dunklen, was kommt.“

Zur Hand: Die passe zu GOTT, „weil man beten kann“. Sie nickt zum Händefalten.

Mit der roten Blume fährt sie fort. „Also, die Blume passt zu GOTT, weil – wenn die alle keine Blume haben – dann können die auch keine Hochzeit machen.“ Sie nickt dazu, dass man zur Hochzeit dringend Blumen brauche.

Zum Kreuz meint sie: „Das Kreuz passt, weil, weil daran Jesus gestorben ist.“ Sie fährt fort: „Der Stern passt dazu, weil, weil, weil – der hat den Stern hergerichtet.“

„Die Wiese passt zu GOTT, weil, weil (5x) – wenn kein Gras da ist, dann können (3x) die Pferde kein Gras haben.“

„Und der Engel passt zu GOTT, weil (3x) Jesus daran gestorben ist und weil der Engel dann ... darum passt der Engel zu GOTT.“

„Die Muschel passt zu GOTT, weil – wenn man keine Muschel kriegt – dann ist man traurig.“ Sie nickt bekräftigend dazu, dass die Muschel einen fröhlich mache.

Die Auswahl von S von zu Gott passenden Gegenständen ist noch schmaler als beim ersten Mal. Fünf der neun Gegenstände (Kreuz, Engel, Wiese, Stern, Hand) sind identisch zur ersten Wahl, vier sind neu. Dieses Mal verwendet S kein einheitliches Schema bei ihren Begründungen. Das Herz drückt Gottes Appell zur Liebe aus, die Hand dient der Kommunikation mit Gott, Taschenlampe, Wiese, Blume und Muschel begründet S. finalistisch im Sinne von Gottes Daseinsvorsorge, obwohl der Aspekt Schöpfung (für 3 davon) näher gelegen hätte. Stern, Engel; Muschel und Kruzifix sind zu einem Turm geschichtet, der ein extra Ensemble zu bilden scheint. Beim Stern gerät sie ins Stottern, bringt Unverständliches hervor (leider wurde nicht nachgehakt). Dunkel sind auch ihre Worte zum Engel, der unter dem Kreuz liegt. Vermutlich (kurz nach Ostern) nimmt sie Aspekte einer Erzählung zum Garten Gethsemane auf, wo Jesus von Engeln gestärkt wurde. Welche Rolle der (auch zum Arrangement gehörende) Stern dabei spielt, bleibt unklar. Die mit zum Ensemble gehörende Muschel wird in der Begründung zwar nicht explizit mit der Gethsemane-Geschichte verknüpft. Aber mit ihrer Funktion, dass die Muschel erfreue, tröste, könnte sie dazu passen. Ihre Schichtung von Gegenständen kann man als eine visuelle Form von Systematisierung verstehen.

Auffällig ist der große Sprung von einem einheitlichen Schema zu differenzierten Begründungen. Sie verwendet nun vier unterschiedliche Schemata bei fünf visuell platzierten Aspekten.

Teil 2: (Platzierung im Stockwerkmodell)

Das Setting wird wiederholend erklärt. Sie platziert zuerst ihre Familie. Papa ist die rote Figur, Mama grün, ihre Schwester naturfarbend, S blau. Bäume, Wiesen und Teich werden hinein gestellt. S platziert die Sterne oben.

Dann wird sie eingeladen, die zu GOTT passenden Sachen für sich stimmig im Modell zu platzieren. Zuerst wird die Wiese eingefügt, dann das Kreuz,

das durch einen Stein stabilisiert wird. Das Herz legt sie zu den Menschen. Die Rose kommt dicht zum Kreuz, ebenso die Taschenlampe. Den großen Stern legt sie nach oben, den Engel stellt sie zu Jesus. Die Muschel wird neben die Wiese platziert. Wie es mit Menschen sei, die schon gestorben seien? S sofort: „Mein Opa, Papas Opa, ist auch gestorben.“ I gibt S dunkle Figuren. Wo die Toten hin sollen. Ob S sie begraben wolle? „Die sollen in den Himmel.“ S platziert die Figuren jetzt aber doch unten und will sie auch mit Erde zudecken. Ob die Toten gleichzeitig noch woanders seien? „Das weiß ich nicht“, meint S, greift dann aber die zusätzlich angebotenen dunklen Figuren und platziert sie oben.

Das Arrangement im Stockwerkmodell unterstreicht die Vermutung, dass in S aktuell eine mit Engeln zusammenhängende Geschichte zur Kreuzigung lebendig ist: Die Blume wirkt wie ein Grabschmuck neben dem Kreuz, die Taschenlampe könnte auch als Friedhofskerze verstanden werden. Gottes Liebes-Appell liegt daneben mit der „antwortenden“ Hand darauf. Wieder erkennt man visuelle Systematisierungen. – Gott ist bezüglich der von S ausgewählten Teile durchgehend auf der Erde verortet und zugleich unsichtbar im Himmel präsent, wo sich die Toten befinden, die aber zugleich in der Erde liegen. S kann Tote an zwei Orten gleichzeitig denken.

Teil 3: Erhebung zum Gebetsverständnis (Bildgeschichte Meerschweinchen)

S wird das erste Bild vorgelegt. Sie erkennt sofort, dass da zwei Hände von Erwachsenen sind, die den Kindern je ein Meerschweinchen geben. „Die freuen sich“, weil sie ein Meerschweinchen geschenkt bekommen. S hat Häschen zu Hause.

Die Meerschweinchen waren zuerst gesund und munter. Aber dann sei es anders geworden. Das zweite Bild wird gezeigt. S meint beim Betrachten: „Da sind sie traurig.“ Warum das so sei? „Weiß ich nicht.“ Ob die Meerschweinchen fröhlich aussähen? „Die sind tot.“ Nein, nicht tot, sondern krank, meint I, sie wollten nicht mehr fressen. Was die Kinder da gerade machen? „Die beten!“ Was die Kinder zu GOTT sagen könnten? „Die sagen zu GOTT ... ääh, weiß ich nicht.“ Was die Kinder zu GOTT sagen könnten, wenn die Meerschweinchen so krank seien? „Bitte, GOTT, pass auf unsere Meerschweinchen gut auf.“ Ob GOTT das machen könne? S nickt mehrmals bestätigend.

Die Geschichte gehe noch weiter. Das dritte Bild wird gezeigt. S betrachtet es schweigend und intensiv. Bei dem Mädchen und dem Jungen sei es ganz verschieden ausgefallen. „Bei dem Mädchen ist sie – ähm, ähm – nett. Und bei dem Jungen ist er traurig.“ Wie es mit dem Meerschweinchen vom Mädchen stehe? „Der ist noch da.“ Sie bejaht, dass dies Meerschweinchen wieder gesund aussehe. Und wie es bei dem Jungen sei? „Der Junge hat sein Meerschweinchen (2x) tot.“ Sie nimmt wahr, dass sein Meerschweinchen begraben ist.

Die Kinder hätten beide gebetet. Aber das eine Meerschweinchen sei gesund geworden und das andere nicht. Was sie denke, warum das so sei? „Ich weiß nicht, warum sie gebetet haben.“ S habe eben gesagt, dass die Kinder gebetet hätten, dass GOTT auf ihre Meerschweinchen aufpassen möge. Jetzt sei das eine gesund, aber das andere tot. – Ob sie denke, dass GOTT immer alles mache, worum man ihn bittet? S nickt bejahend. Ob sie eine Idee habe, warum das Meerschweinchen vom Jungen trotzdem gestorben sei? S stottert, sie sucht erkennbar nach Worten. „Weil – GOTT kann nicht so viele Menschen nicht umbringen.“ I fragt zur Vergewisserung nach. Ob sie meine, GOTT könne nicht so viele Meerschweinchen gleichzeitig heilen. Deshalb habe er nur eins heil gemacht? S bestätigt dies durch kräftiges Nicken.

S traut Gott die Heilung zu und nimmt auch an, dass Gott Bitten der Menschen immer erfülle. Dass sich dies in der Geschichte nicht bewahrheitet, scheint sie gedanklich ins Schleudern zu bringen. Sie ringt offensichtlich mit einer Lösung. Die Diskrepanz zwischen ihren Annahmen und dem Ausgang der Geschichte löst S dann dadurch, dass sie den Tod des Meerschweinchens des Jungen mit der Überforderung Gottes, zwei Heilungen gleichzeitig vorzunehmen, erklärt. Diese Lösung scheint geeignet, grundsätzlich am Vertrauen auf Gebetserhörung festzuhalten.

Gespräch 3: (Kindergarten) Alter 4.7

Teil 1: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

Senta lässt sich gern auf die Übung ein. Was die kleinen Holzfiguren bedeuten, erinnert S nicht mehr, nur dass es Menschen waren, vielleicht ihre Familie? Nach der wiederholenden Erklärung des Vorgehens stellt S die Holzfiguren. Diese Positionierung wird im Foto festgehalten. Eingeladen, die Figuren zu GOTT sprechen zu lassen, will sie bei der „Netten“

(= fröhlich) beginnen. Zum Sprechen stellt sie die Figuren jeweils dicht zum Glas, so dass am Ende alle Figuren das Glas umringen. Für das Foto werden sie an die ursprüngliche Stelle zurück platziert. Die gelbe Figur fragt: „Warum ist Jesus gestorben?“

Dann kommt die graue Figur dran. Die fragt: „Warum bist du im Himmel drin?“ Auch die Ängstliche hat eine Frage: „Warum werden alle Menschen traurig, wenn man mit ihnen schimpft?“

Die Traurige fragt GOTT: „Warum sind manche Menschen im Wasser drin und andere nicht?“ Nachfragen ergeben, dass S damit die ertrinkenden Flüchtlinge meint.

Die Nachdenkliche fragt GOTT: „Warum sind manche Menschen tot geworden, am meisten mein Opa? Den vermissen ich so.“

Auch die Wütende hat eine Frage: „Warum bist du aufgestanden, als die alte Welt noch nicht da war?“ Die Nachfrage ergibt, dass sie wissen möchte, wo GOTT herkommt, wenn es doch noch gar nichts gab.

Wenn S im Bett liegt, dann redet sie auch manchmal zu GOTT: „Mach nicht die Welt fusselig!“ Sie meint damit, GOTT solle machen, dass die Leute nicht so viel miteinander kämpfen sondern „netter“ werden.

Offensichtlich gibt es in Senta eine Art Stau von Fragen an Gott, die sie nun geballt vorträgt. Sie stellt die sechs Figuren zwar, überspringt dann aber die eigentliche Aufgabe, ihre eigene Distanz zu Gott in unterschiedliche Gemütslagen visuell und verbal auszudrücken. Bis auf die Frage nach dem Grund der Traurigkeit von beschimpften Menschen sind alle Fragen mehr oder weniger theologischer Natur und hochkomplex. S ringt offensichtlich um das Verstehen von religiösen Inhalten bzw. christlichen Glaubenssätzen. Warum musste Jesus sterben? Warum muss es überhaupt den Tod geben? Woher kam Gott, wenn noch nichts da war? Hier taucht bei ihr das Wort „aufgestanden“ auf. Was bedeutet es für sie bezüglich des Anfangs „der alten Welt“? Was macht den Himmel Gottes oben als für Menschen nicht zugänglichen Raum momentan fraglich? Warum wird die Zufälligkeit der Verteilung von Lebenschancen (ertrinken oder überleben) für S zu einer dringlichen Frage? Eine Vierjährige stellt geballt theologische Fragen, einschließlich der Theodizeefrage. Bereits sieben Monate zuvor platzierte sie das schwarze Schwammtuch in die Mitte des Stockwerkmodells: Jetzt stellt sie die auf die dunkle Seite bezogenen Fragen.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Das Setting wird wiederholend erklärt. S erinnert gut, dass sie diese Übung schon gemacht hat. Beim Auspacken der Gegenstände kommentiert sie: „Der Weihnachtsmann sieht so aus wie GOTT.“ Als sie das Kruzifix entdeckt, küsst sie es und sagt „Oh, Jesus!“

Sie wählt mit Bedacht, aber zügig. Während der Begründung, warum die Teile zu GOTT passen, stellt sie die Gegenstände immer wieder um. Das Arrangement scheint ihr sehr wichtig zu sein.

Sie beginnt beim Sessel mit der Begründung, der passe, „weil GOTT den Sessel gebaut hat ganz am Anfang der Welt. Der Vater sitzt da drauf.“ Nach der Geburt von Jesus sei GOTT krank geworden. Gefragt, was GOTT für ein Leiden gehabt habe bzw. woran man merken konnte, dass er krank war, weiß S nichts dazu zu sagen.

Die Wiese passe, „weil GOTT die Wiese hat wachsen lassen. Jesus hat ihm dabei geholfen.“

Der Klappaltar passe, „weil GOTT Jesus in den Himmel geholt hat.“

Das Buch passe, „weil früher hatten die Leute keine Bücher. GOTT hat gemacht, dass sie jetzt welche haben. Jetzt danken sie dafür.“

Zum Vogel merkt sie an, dass es neulich einen toten Vogel in der Kita gegeben habe. Er passe, „weil GOTT hat die Vögel gemacht“.

Für S ist das goldene Tuch ein Teppich. Er passe, „weil die Menschen hatten früher noch keine Decken, nur welche aus Bäumen. Die Menschen verdanken GOTT, dass er Stoff gemacht hat. Die Menschen haben dann angefangen, den Stoff zu verändern.“

Zum Krippenkind meint sie: „Das Jesusbaby wurde größer und wurde dann gestorben. Und dann ist er in den Himmel gefahren. Der ist auf eine Wolke gekommen und dann in den Himmel.“ Das habe ihr die Mama erzählt.

Der Wecker passe, „weil GOTT hat den Wecker früher gemacht. Er hat Glas genommen und den dann gebaut.“ Nicht GOTT sondern die Menschen brauchen ihn.

Auch der Computer passe, „weil GOTT ihn früher gemacht hat“, ebenso sei es mit dem Stern.

Die Glocke passe, „weil es früher keine Glocken gab. Dann wusste man nicht, wann man zur Kirche kommen soll.“

Die Gitarre passe, „weil – GOTT hat einfach so Holzgitarren gemacht wie die von Papa. Und GOTT hat sie runter gebracht in ein Geschäft und ist dann wieder raufgegangen.“

Das goldene Netz passe, „weil es früher keine Schlafsäcke gab.“ Die Figur unter dem Netz soll ihre Schwester sein.

S hat dieses Mal eine Fülle von Gegenständen gewählt, die für eine Vielfalt von Aspekten des Gottesverständnisses stehen, vor allem, wenn man nicht nur ihre Auswahl und einzelne Anmerkungen dazu, sondern auch die wenige Minuten zuvor an Gott gestellten Fragen mit einbezieht: Tod (Opa, toter Vogel), (Weltanfang + Gott, Jesus auch?), Schöpfung bzw. Daseinsvorsorge, Kirche (Glocke auf Buch), Weihnachten (Krippenkind, Weihnachtsmann, Stern?), Kreuzestod Jesu. Konträr zur Vielfalt von visualisierten und verbal geäußerten Aspekten stehen reduziert wirkende Begründungen. Verdanken sie sich aktuellen häuslichen Impulsen bzw. Inputs? Es dominiert insgesamt der Schöpfungsaspekt im Sinne einer umfassenden Daseinsvorsorge Gottes: Nicht nur Phänomene wie Stern, Wiese, Vogel, Muschel fallen darunter, sondern ebenso Sessel, Buch, Wecker, Computer, Glocke, Gitarre und goldenes Netz. Dabei hören sich die Formulierungen (z. B. zu Wecker, Stoffen, Computer oder Gitarre) so an, als ob S sich vorstelle, dass Gott konkret handwerklich zur Sache gegangen und Dinge hergestellt habe. Jesus wird als Mitschöpfer der Wiese benannt, Gott als Vater, der den Thron nicht nur am Anfang schuf, sondern nun auch im Himmel darauf sitzt. Der Klappaltar wird damit begründet, dass Gott Jesus in den Himmel geholt habe, und zwar mittels einer Wolke, die nach oben schwebte. So habe es Mama erzählt. Der im Material befindliche Weihnachtsmann wird zwar nicht gewählt, aber im Aussehen als parallel zu Gott benannt. Es scheint auf den ersten Blick nur noch ein personales, anthropomorphes Gottesbild (weiße Figur auf dem Thron) zu geben. Liest man die Kommentare von S zu den von ihr ausgewählten Gegenständen, ist kaum vorstellbar, dass es dieselbe Vierjährige ist, die 10 Minuten vorher die o. g. tiefgründigen Fragen an Gott stellte. Wie kriegt man diese Gegensätze zusammen? Könnte es sein, dass S in ihren Kommentaren zu den Gegenständen die ihr häuslich vermittelten Inhalte (in selektiver und kreativer Rezeption) zwar I gegenüber als Positionen ihrer wichtigsten Bezugspersonen vertritt, sie aber zugleich in ihren Fragen an Gott umfassend und radikal hinterfragt? Z. B. Wo bleibt die angeblich so tolle Daseinsvorsorge, wenn viele Menschen ertrinken müssen? Oder: Wie kann das gehen mit dem Thron am Anfang, wenn doch gar nichts da war? Usw.

Noch spannender wird es, wenn man das in zwei Fotos eingefangene Hantieren Sentas mit den gewählten Gegenständen mit einbezieht: Könnte man in ihren Arrangements eine Art von visualisierter Theologie sehen? Ihr Hantieren dürfte in der Befragung ablaufende Denkprozesse spiegeln.

In beiden Fotos liegt das Kreuz Jesu direkt neben dem Thron, auf dem sie den Gottvater der Weltschöpfung imaginiert. Drückt Senta hier aus, dass Jesus – ohne geboren zu sein – bereits beim Beginn der Welt mit dabei war? Jesus habe Gott geholfen bei der Schöpfung der Wiese, hatte S anmerkt. Das erste Bild zeigt ein langes goldenes Band, das bei Jesus und Gott beginnt und quer durch bis zur Hand von S reicht. Soll das ausdrücken, dass Senta selbst mit diesem Schöpfungswerk verbunden ist? Die goldene Seite des schwarzgoldenen Tuches ist voll ausgebreitet und bildet visuell das Hauptzentrum, dem die meisten Teile zugeordnet sind. Das kleinere Zentrum nahe von Thron und Kruzifix enthält unter dem Netz eine menschliche Figur, Stern und Computerteil, links und rechts daneben Glocke und Vogel. Das zweite Foto zeigt eine systematisierte Anordnung der Teile. Die Blumen liegen mit dem Krippenkind auf der Wiese, Glocke und Buch sind nun übereinander geschichtet (Assoziation Kirche?). Das schwarzgoldene Tuch zeigt jetzt etwa gleich große goldene und schwarze Anteile: Das goldene Band befindet sich eingerollt auf dem goldenen Anteil: Drückt Senta hier die Ambivalenz, das Doppelgesicht Gottes aus? Wir empfangen Dunkles und Helles vom Mysterium Gott und wissen nicht, warum es so ist. Wie ist Sentas Arrangement des goldenen Netzes zu deuten, das sie beim Kruzifix beginnen lässt und – die menschliche Figur damit überdeckend – auf dem goldenen Anteil enden lässt? Drückt sie intuitiv aus, dass durch die Liebe im Sinne Jesu Leid mindestens partiell aufgehoben werden kann? Ist es denkbar, dass eine Vierjährige intuitiv derart hochkomplexe theologische Gedanken entfaltet?

Gespräch 4: (Kindergarten) Alter 4,7, 14 Tage später

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Nach Erklärung des Settings wählt S recht zügig Gegenstände aus, zuerst den Glaszierstein. Sie meint, I habe viele neue Gegenstände mitgebracht. Real sind nur wenige neu, z. B. die Ausstechform Kirche und der Magnet, die S beide ihrer Sammlung zufügt. Aus der Pflasterrolle, Stern und Batterie baut sie einen Turm, der später als Haube den Magneten bekommt.

Mit den Begründungen des „Passens“ beginnt S bei der Blume. Die passe, „weil – GOTT hat ja die ganze Erde gemacht.“

Nun kommt die Kirche dran. Die passe, „weil GOTT – weil Jesus gestorben ist, und GOTT hat ihn in den Himmel gemacht und weil darin Jesus am Kreuz ist.“

S will ihre Begründung beim selbstgebauten Turm fortsetzen. Der passe, „weil – es gibt ja so hohe Türme und (4x) wenn da so viel drunter ist ... und wenn da so hohe Türme sind, dann können die ja auch mal umfallen. Und darum passt das zu GOTT.“ I möchte wissen, was GOTT damit zu tun habe, wenn der Turm umfallen könne. S meint, „weil – wenn da wer drunter ist, dann ist der ja tot und geht in den Himmel, deshalb“.

Der Magnet passe zu GOTT, „weil – wenn es keine Magneten auf der Welt gibt, dann kann man nicht (2x) die Bilder festmachen am Schrank.“

Der Schmuck passe zu GOTT, „weil – wenn es auf der Welt keinen Schmuck gibt, dann können sich die Frauen auf der Welt nicht schön machen, und darum passt das zu GOTT.“ Ob GOTT das gefalle? „GOTT mag das, wenn sich Frauen schön machen.“

Beim Glaszierstein geht es weiter. „Der Stein passt zu GOTT, weil – wenn es keine Steine auf der Welt gibt, dann können (4x) die Menschen keinen Stein machen ...“

Der Engel passe, „weil – wenn es kein Holz auf der Erde gibt, dann können auch keine Engel gemacht werden ... Das Holz hat GOTT selber gemacht.“

„Die Glocke, die hat GOTT gemacht, weil – wenn es keine Glocke gibt auf der Erde, dann können die auch nicht wissen, wann Kindergottesdienst ist.“

„Und dies Herz passt zu GOTT, weil – wenn sich alle nicht liebhaben, dann würden ja alle sterben. Und (4x) darum passt das Herz zu GOTT, weil GOTT will ja, dass die Menschen sich lieb haben.“

Zur Luft meint S: „Wenn es keine Luft gibt, dann können die Menschen auch nicht atmen. Und darum passt das zu GOTT.“

„Die Hand passt zu GOTT, weil – wenn es keine Hände gibt, dann können die Eltern die Kinder auch nicht auf den Arm nehmen. Dann brauchen sie jemand anderes, der mit Hand ist ...“

Der Delfin passt zu GOTT, „weil – wenn es keine Delfine gibt, dann können nur Wale und Fische im Meer schwimmen.“ Dann fehle der Delfin im Meer? S nickt.

„Die Uhr passt zu GOTT, weil – wenn es keine Uhr auf der Welt gibt, dann können keine wissen, wie viel Uhr es ist.“ Das wäre dann schlimm? S nickt.

„Die Teekanne passt zu GOTT, weil – wenn es keine Teekannen gibt, dann können sich die Menschen nicht gegenseitig einschütteln.“ GOTT finde das gut, wenn Menschen sich gegenseitig Tee einschütten.

Der Käfig mit Vogel: „Der passt zu GOTT, weil – wenn es keinen Vogel auf der Welt gibt, dann gibt es nur Tiere, die im Wasser leben oder auf der Erde.“

„Die Taschenlampe passt zu GOTT, weil – wenn es keine Taschenlampe auf der Welt gibt, dann können die Menschen keine Taschenlampe mitnehmen, wenn sie etwas machen.“

„Die (große) Kerze ist für GOTT, weil – wenn es keine Kerze gibt, dann hat man kein Licht.“

„Das Schiff passt zu GOTT, weil – wenn es keine Schiffe gibt, dann können die Menschen nicht die Abwässer beobachten und den Müll raus machen aus dem Wasser.“ Sonst würden die Fische krank, wenn man den nicht raus macht.

S verwendet bei der Begründung ihrer umfangreichen Auswahl verschiedene Schemata (Schöpfung, Liebhaben, Kirche, Tod), die aber überwiegend dem zentralen Schema der umfassenden Daseinsvorsorge Gottes zugeordnet werden: ohne Hände könnten Kinder nicht auf den Arne genommen werden, und ohne Liebhaben (Herz) würden letztlich alle sterben. Alles dient guten Zwecken: Menschen können durch Gottes Daseinsvorsorge atmen, sich schmücken, Bilder am Kühlschrank befestigen, Tee trinken, Kinder auf den Arm nehmen usw. Die Glocke ist unverzichtbar für den rechtzeitigen Kindergottesdienstbesuch. Wenn Gott nicht vorgesorgt hätte, würde Entscheidendes fehlen, z. B. Vögel, Delfine oder gar die Abwasserbeobachtung. Finalistisches Denken. Warum findet es sich in so ausgeprägter Form bei S?

Nur wenige Begründungen weichen davon ab. Die Kirche wird damit begründet, dass sie das Kreuzifix und damit Jesus beherbergt, der zweifelsfrei mit Gott verknüpft und nun im Himmel sei.

Den aus Pflasterrolle, Stern, Batterie und Magneten aufgeschichteten Turm begründet sie damit, dass Menschen – falls durch umfallende Türme getötet – zu Gott kämen. Sentas Turmbau aus Materialien dürfte durch die Geschichte zum Turmbau von Babel angeregt sein: Sie nahm an der Bibelrunde teil, bei der die Erzählung vorbereitend die Kinder selbst Türme bauten. Bei diesen Bibelrunden, die S häufiger besucht, steht mittig immer ein dreiseitiger Leuchter (vgl. Abbildung). Auch wird vom Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen“, stets der Kehrvers gesungen: „Mein Gott, ich kann dich gar nicht sehen, und doch sagst du: ‚Ich bin bei dir!‘ Mein Gott, wie soll ich das verstehen? Ich bitte dich: Komm, zeig es mir!“ Dann wird regelmäßig mit Gebärden auch der Vers gesungen: „Bist du wie Luft, die alle atmen, wie Wind, der in den Zweigen spielt? Wie ein Magnet, der große Kraft hat, wie Wasser, das erfrischt und kühlt?“ Bei diesem Liedvers schwenkt I meistens eine große Luftpolsterfolie hin und her zur Veranschaulichung von Luft-

bewegungen. S hat offensichtlich Elemente des Liedverses (Luft, Magnet, Batterie als weitere Kraft) in ihre Auswahl integriert.

Wieder gibt es eine große Schere zwischen den durch die Auswahl von Teilen angesprochenen Aspekten eines Gottesverständnisses und deren Begründung. Wieder zeigt sich, dass als zugehörig assoziierte Elemente in völlig andere Zusammenhänge gestellt werden. Der aus Pflasterrolle, Stern, Batterie und Magnet geschichtete Turm wird z. B. über das mögliche Umfallen und Tod mit Gott und Himmel korreliert.

Und wieder lässt sich das räumliche Arrangement im Sinne von Zusatzaussagen lesen: Die Luftpolsterfolie liegt unter der (sie im Lied wedelnden) Hand, gleich daneben das Herz und die Blume, die auch ins Andachtsgeschehen gehören. Der Magnet ist mit der Batterie als Kraft verbunden. Die Spender von Licht und Kraft sind bei der Kirche versammelt. Interessanterweise fehlt diesmal jede Veranschaulichung von Jesus.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Platzierung im Stockwerkmodell)

Nach wiederholender Erklärung des Stockwerkmodells wird es mit Stern, Teich, Wiesen, Bäumen und Tieren möbliert: Dann stellt S ihre Familie auf mit den Großeltern.

Danach platziert sie die ausgewählten Teile im Modell, zuerst die Kirche, dann die Blume, dann den Zierstein. Der Vogelkäfig wird ins Kanisterloch gesteckt. Den Delfin legt sie neben ihre Familie. „Der ist gestorben. Den wollen die gerade begraben.“

Das Herz wird oben platziert, ebenso der Engel, der GOTT repräsentiert „GOTT kommt hier hin!“ Das Schiff wird neben S platziert, weil sie gerade damit spielen wolle. Die Teekanne kommt zu den Großeltern, „Die wollen gerade etwas trinken.“ S macht Schlurfgeräusche. Der Schmuck kommt zu Mama, „weil – Mama mag Schmuck“. Die Batterie wird wie die Taschenlampe (die sie gern aufhängen würde) mittig platziert, der Magnet aufs Dach der Kirche. Die Luft will S oben drüber machen. – Damit man sieht, was drunter ist, wird vorher ein Foto ohne Luftpolster gemacht. – Hand und Friedhofskerze will S nicht ins Modell hinein nehmen, begründet dies aber nicht.

Ihr Stockwerkbild stützt die Annahme dass S aktuell transzendenzbewusster denkt: Für Gott steht das große Herz und als Stellvertretung der Engel. Als Luft ist Gott über Mensch und Tier verbreitet. Gott als Magnetkraft ist der Kirche zugeordnet, Gott als innere Stimme der Pflasterrolle, die für

Helfen steht. S kommentiert diese Zuordnungen nicht. Aber es dürfte kein Zufall sein, dass sie Gottes unsichtbare Kraft mit der Kirche und die innere Stimme mit dem Aspekt des Helfens korreliert. Die übrigen Teile gehören zur Daseinsvorsorge und sind entsprechend dicht bei der Familie von S platziert. Was bedeutet es, dass der Käfig mit dem eingesperrten Vogel auf halber Höhe ins Kanisterloch gesteckt wird? Ist das Eingesperrtsein schon fast wie Tod? Wenn S Batterie und Taschenlampe mittig aufhängen möchte, steht dann die Idee dahinter, dass alles von Gottes Energie und Erleuchtung lebt? Wieder kann man das bedächtig von S hergestellte Arrangement als visualisierte Theologie lesen.

Um zu erkunden, ob es für S Unterschiede in GOTTES Präsenz zwischen Tag und Nacht gibt, kündigt I ein neues Spiel an. Im aktuellen Bild sei gerade Tag. Wo GOTT am Tag sei? Der sei „da oben“. S zeigt auf den Engel und das Herz.

Jetzt könne man ein Nachtbild bauen. I packt Schachteln als Betten aus, größere und kleinere. S legt zuerst Mama und Papa schlafen, baut dann das Bett für die Schwester und für sich ein Hochbett auf. Die Figuren werden gebettet. S macht Geräusche des Schlafens. Ob GOTT auch da sei, wenn man schlafe? „Nein, nur der Sandmann.“ Ob GOTT nachts schlafe? Das bejaht S. Sie legt GOTT (Engel) oben schlafen und platziert unten etwas entfernt den Sandmann. Der sei „vor der Tür“.

Ganz offensichtlich spielt im Einschlafritual von S nur der Sandmann eine Rolle. Gott scheint beim Schlafengehen weder in einem Gebet noch in einem Lied vorzukommen. S fühlt sich offenbar trotzdem sicher und geboren.

Gespräch 5: (Kindergarten) Alter: 4.8

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern)

Einleitend werden S die für Gottesvergleiche stehenden Gegenstände in ihrer Bedeutung wiederholend erklärt. Begonnen wird mit dem Kreuzifix. GOTT könne man sich wie Jesus vorstellen. Dann folgt die Batterie als Kraft. Nun kommt die Luftpolsterfolie als GOTT wie die Luft um uns herum. „Ich denke, dass GOTT die Luft um uns herum ist“, sagt S. Danach folgt das Netz als Liebhaben, die Schale des Lebens, das Schiff (aus dem

Lied), der Stein als Geheimnis, die goldene Figur, das Taschentuch als Kuscheldecke und die Glocke als innere Stimme. Die Puppe soll S repräsentieren. S legt die Kuscheldecke ganz dicht. „Nur das!“ entscheidet S. Die anderen Sachen brauche sie gerade nicht.

Die extrem schmale Auswahl von S ist schwer zu deuten: Warum beschränkt sie sich auf die Kuscheldecke, nachdem sie gerade die Luft als zentrales Bild für sich herausgehoben hat. Zählt jetzt nur Emotionalität? Ist sie gedanklich woanders?

Teil 2: Erhebung zur Verknüpfung von Gott und Lebenswelt (Fotoauswahl)

Die große Jesusfigur wird hingestellt. S wird eingeladen, sich vorzustellen, sie sei mit Jesus unterwegs auf der Welt, mache eine Reise. Und dann treffen sie Leute an ganz verschiedenen Orten. Und jetzt möge S überlegen, was Jesus sage, wenn er mit dabei sei und die Leute sehe. Ob er das, was er sehe, gut finde oder nicht. Es wird jeweils in drei Schritten vorgegangen.

Schritt 1: S sagt, was sie auf dem Foto sieht, Schritt 2: S sagt, was sie meint, dass Jesus dazu sagen würde.

Bild 1: S meint, dass „da Diebe kommen. Das ist die Polizei.“ Ihr fällt nichts ein, was Jesus dazu sagen könnte.

Bild 2: „Das sind ganz viele Kinder, die beim Arzt sind.“ Der mache die Kinder gesund. Was Jesus dazu sage, „weiß ich nicht“. Ob Jesus das eher schlecht oder eher gut finde? „Das findet er gut. Weil – manchen Leuten verspricht er auch das.“

Bild 3: „Da ist eine Dame, eine Mama, die hilft einer alten Frau auf der Treppe nach oben zu steigen. Die ist schon ganz alt.“ Was Jesus sagen würde? „Ich glaube, der sagt dann, das ist so auch (gut).“

Bild 4: S sieht „ein Kind, das auf Steinen sitzt und allein ist“. S denkt: „Das ist traurig“. Ob sie selbst auch so dünn sei? „Nein“. Was das Kind brauche? „Hilfe“. Was Jesus sagen würde, falls jemand dem Kind hilft und Essen gibt? „Gut hast du das gemacht, weil GOTT sagt ja auch (2x), die Menschen sollen das Essen teilen.“

Bild 5: „Der hat ja Aua, und der sieht aus, als ob er Hunger hätte. Und ich glaube, der muss zum Arzt.“

Bild 6: „Da ist ein Hund auf dem Schoß.“ Ob das sich Kind freue? „Überhaupt nicht“. Der Hund sei tot, wohl übergefahren. Der Junge sei sehr traurig, weil der Hund tot sei. Ob Jesus dazu auch etwas sagen würde?

„Ja, er sagt: ähm, ähm, ich weiß nicht, was er sagt.“ Ob er vielleicht den Jungen tröste? Dem stimmt S zu.

Schon das Erfassen der Bildinhalte fällt S schwer, was vielen Gleichaltrigen so geht, da ihnen das Kontextwissen zu wichtigen Details fehlt. So erkennt S nicht, dass das Afrikanerkind stark unterernährt ist, ebenso wenig erfasst sie, dass der Hund tot ist. Situationen der Lebenswelt und biblische Personen in Verbindung zu setzen, beinhaltet die nächste Schwierigkeit: Dafür fehlen den meisten Kindern Vorbilder, Modelle. Senta gelingt es da, wo sie die Bildinhalte voll erfasst. Bezüglich der heilenden Bemühungen des Arztes fügt sie ein, Jesus habe Leuten die Heilung versprochen. Da das Thema HEILUNG durch Jesus bisher weder in einer Bibelrunde noch im Kindergottesdienst Thema war, wird sich die Anmerkung von S vermutlich auf familiäre Inputs beziehen. Ihre Anmerkung zu Bild 4 könnte sich den Ritualen zum Teilen aus Andachten und Bibelrunden der Kita verdanken.

Teil 3: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Das Setting wird wiederholend erklärt, das Material ausgebreitet. S ist offensichtlich hochmotiviert, nach zu GOTT passenden Teilen auszuschauchen. Sie fängt gleich an, Dinge auszuwählen. „Die vielen schönen Sachen!“ freut sich S.

S nimmt zuerst Maria und den Thron: „Die ist krank geworden.“ S setzt Maria auf den Thron. „Und GOTT helfe ihr ... und da ist eine Muschel und eine Musik! Und die Kirche, die liegt hier auch.“ Nun werden auch Pflaster, Netz, kleines Kruzifix, Klappaltar und Kuschedecke dazugelegt. „Ganz kuscheln“, will Maria. Deshalb kommt das Kuschelvlies um Maria herum. S legt noch das Netz darüber. „Und sie trinkt noch Tee.“ Die Teekanne wird in die Nähe des Throns gestellt. „Und die mag Tauben gerne.“ Der Käfig mit dem Vogel kommt dazu. S imitiert die Geräusche der Tauben aus Aschenputtel: „Ruckedidu, ruckedidu ... Und ihr Mann und das Baby spielen gern Gitarre.“ Sie greift nach dem Playmobilbaby. Ob das das Jesusbaby sei? „Ja, das hat sie immer noch im Bauch.“ Das Baby wird auf den Bauch von Maria gelegt, das Kuschelvlies wieder drüber. Josef steht neben dem Thron. Jetzt hat S genug Sachen. Die anderen werden weggeräumt, S zur Begründung eingeladen.

Die Sachen passen alle zu GOTT, „weil – das sind alles Marias Lieblingssachen“. Der Klappaltar passe, „weil Maria liebt den schon den ganzen Tag. Die guckt da drin immer Fernsehen, weil – da drin kommt manch-

mal Programm.“ Für S ist es ein Fernseher. Die Teekanne passe, „weil Maria immer mal Durst hat.“ Wo sich Maria aufhalte? „Maria ist im Himmel, und GOTT hilft ihr.“

Warum die Kirche passe? „Weil – ich merke gerade in meinem Kopf, dass (unverständliche Wortketten, sie stottert, sagt nach etlichen Anläufen) „Ich weiß es gar nicht mehr.“

Warum die Muschel passe? „Die Muschel, weil das liebt Maria gerne, wenn diese Muschel immer was erzählt von GOTT.“

Wie es mit der Musik sei? „Also, die Musik, das macht manchmal der Papa Josef, und die beiden (2x) lieben sich ganz sehr.“

Was mit dem Vögelchen im Käfig sei? „Das Vögelchen im Käfig. Die Maria liebt Tauben, und die will bei sich oben auch mal Tauben haben.“ Die Tauben seien auch im Himmel.

Was mit dem Bild vom Kreuz sei? „Das Kreuz passt zu GOTT, weil ähm das ähm (S stottert eine Weile, scheint nach Worten zu suchen) ähm weil – Maria denkt manchmal an ihr Baby so im Bauch.“ Ob Maria darüber nachdenke, was mit dem Baby werde, wenn es aus dem Bauch raus komme? S nickt. Ob sie überlege, ob es dann ans Kreuz müsse? „Ja, das denkt sie.“ I bittet S, ihr zu widersprechen, wenn sie etwas Falsches vermutet habe. Sie könne ja nicht in den Kopf von S gucken. Ob I ihre Gedanken zu Maria richtig erraten habe? „Ja“, S nickt dazu. S legt den Fernseher auf Marias Schoß und versucht das Metallkruzifix hinter den Thron zu stellen, was nicht gelingt. Sie entscheidet sich daraufhin, doch lieber das große Holzkreuz zu nehmen

S entwickelt eine spannende Szenerie im Himmel. Maria sitzt schwanger und krank auf dem Thron. Der ihr helfend beistehende Gott ist im Kuschelvlies wie im goldenen Netz präsent. Eine figürliche Darstellung ist nicht vorhanden. Josef steht etwas abseits, dicht zur Teekanne, – er scheint nur durch gelegentliches Gitarrenspiel mit der Szenerie verbunden, obwohl S doppelt betont, wie sehr sich das Paar liebt.

Maria hat den Klappaltar als Fernseher vor sich: Zeigt das in der Phantasia von S darin ablaufende Programm etwas zur Zukunft Jesu? Immerhin zeigt der Klappaltar innen ein Bild des erwachsenen Jesus. S erwähnt dies nicht. Aber sie rückt das Kruzifix direkt an die Rückwand des Throns und lässt Maria darüber nachdenken, was aus ihrem ungeborenen Kind einmal wird und ob es ans Kreuz muss.

Wie kommt die Vierjährige auf diese Gedanken? Hat sie jemals die Vorgeschichte zur Weihnachtsgeschichte des Lukas gehört und Teile davon aufgenommen? Sind es eigenständig entwickelte Überlegungen? Die Fra-

ge danach, warum Jesus am Kreuz sterben muss, stellte Senta dem unsichtbaren Gott im Gläschen bereits explizit einen Monat zuvor (4.7), ebenso merkte sie an, Gott sei nach der Geburt von Jesus krank geworden, erläutert aber nicht weiter, was damit gemeint sei. Nun (4.8) ist die schwangere Maria krank und braucht liebevolle Zuwendung von Gott angesichts der Vorstellung, ihr noch ungeborenes Kind müsse später ans Kreuz. Die Vermutung eines inneren Zusammenhangs dieser Voten drängt sich förmlich auf: Gott leidet wie Maria am vorausgeahnten oder gar vorbestimmten Kreuzestod Jesu. Kann eine Vierjährige einen derartigen theologischen Gedanken intuitiv entfalten?

Gespräch 6: (Kindergarten) Alter: 5.0

Bei einer Begegnung auf dem Kindergartengelände begleitet Senta I ein Stück und äußert die Frage: „Warum sagen die Leute: GOTT ist lieb?“ Ein Gespräch mit S ist monatelang nicht möglich, obwohl S großes Interesse daran zeigt bei zufälligen Begegnungen. Jetzt gibt es eine Verabredung. Während des kurzen Weges zum Befragungsraum merkt S an, sie habe eine Frage. Sie frage sich nämlich, ob der Weihnachtsmann wie GOTT sei. Wie sie darauf komme? „Den kann man auch nie sehen.“ Ob der Weihnachtsmann auch zu ihr komme? „Ja, aber nur wenn Gottesdienst ist, und dann können wir Kinder den immer nicht sehen.“ I gibt zu bedenken, dass GOTT dann aber nur einmal im Jahr da wäre, ob das nicht ein bisschen wenig sei? Das leuchtet S ein.

„Aber ich habe noch ne Frage. Wenn die ganze Welt von GOTT – ob GOTT die ganze Weltkugel hergestellt hat?“ I versucht, elementar den Urknall einzubringen. Man meine heute, am Anfang sei noch gar nichts da gewesen, und dann habe es eine riesige Explosion gegeben. Daraus hätten sich alle Sterne entwickelt, auch die Erdkugel sei so entstanden. Aber es bleibe die Frage nach der Ursache der Explosion am Anfang, als noch gar nichts da war. Wer oder was bewirkte die Explosion? Solch große Explosion, aus der all die Sterne, die viel größer als die Erde seien, herauskamen, könne doch nur eine ganz große Kraft bewirken. S hört aufmerksam zu. Weitere Frage habe sie jetzt nicht.

Aber I kennt noch eine frühere Frage von S. Neulich habe sie I gefragt: „Warum sagt man, dass GOTT lieb ist?“ Jetzt fällt S selbst eine Antwort dazu ein: „Ähm, ja, „Weil GOTT ist ja so ne große Kraft und hat so ne große Kraft und stellt alles her, manche Sachen, auch die Tiere, und das finde ich, ist Liebe.“

S tastet mit ihren Fragen religiöse Vorstellungskonstrukte auf Zusammenhänge hin ab: Sie will die ihr angebotenen Inhalte verstehen. Ihre Antwort auf die von I erinnerte und nun wieder ins Bewusstsein gehobene Frage spiegelt, wie S die gerade bezüglich des elementarisierten „Urknalls“ aufgenommenen Informationen sofort umzusetzen und damit auch auszuprobieren versucht. Die ursprüngliche Frage nach der Zuschreibung von Liebe zu Gott, die vermutlich eher auf die Vereinbarkeit dieser Zuschreibung mit der Vielfalt von Leid in der Welt gerichtet war (4.7 stellt S elementar die Theodizeefrage), wird nun in den aktuellen Kontext gerückt, nämlich ihr momentanes Nachdenken über den Ursprung von Welt und Leben.

Die Frage, ob der Weihnachtsmann wie Gott sei, mutet seltsam an: Man fragt sich, welcher Aufwand zur Aufrechterhaltung dieses Spiels mit einer fiktiven Gestalt wohl getrieben werden musste, um von dem so kritisch und differenziert denkenden Mädchen nicht durchschaut zu werden.

Teil I: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

Das Setting wird wiederholend erklärt. S stellt zunächst für die fröhliche Figur relativ dicht, dann für die traurige Figur etwas weiter weg, bei Angst noch etwas weiter, bei Wut sehr viel weiter als bei Angst, beim Nachdenken geht sie ganz dicht dran, als Schuldige aber extrem weit weg. (kein Foto der ursprünglichen Aufstellung vorhanden).

Warum die graue Figur so weit weg stehe? „Ich denke dann, weil GOTT, ich glaube Mama oder Papa oder du hast mir schon mal erzählt, dass – wenn man geärgert wird oder etwas Böses gemacht hat – dann hilft GOTT doch auch, und wenn man damit gar nicht aufhört, dann würde GOTT erst mal woanders gucken, ob er da einen guten Platz findet.“ (Leider wurde versäumt, S hier um weitere Erklärung zu bitten: so bleibt vieles dunkel.)

Ob von den Figuren jemand was zu GOTT sagen wolle? Nur drei wollen dies. Auf die Frage, warum die graue Figur nichts sagen wolle, meint S: „Weil ich glaube, wenn der Böse sagt: ‚Ich habe etwas Böses gemacht‘, dann sagt GOTT bestimmt: ‚Das ist gar nicht schlimm.‘“ I meint, dann könnte sie es doch GOTT sagen, wenn das nicht schlimm sei. Ob sie nicht denke, dass es sich gut anfühle, wenn man es GOTT gleich erzähle, was man gemacht habe? S schüttelt den Kopf „Nein“. I meint, bei ihr selbst fühle sich das gut an, wenn sie es ausspreche. S sieht das ganz anders. Wenn sie etwas gemacht habe, was nicht okay sei, dann „habe ich es gar nicht verraten.“ Mama und Papa verrate sie es aber, auch wenn sie Angst habe oder wenn sie traurig sei. „Wenn ich traurig bin, dann sage ich das

Mama und Papa. Heute habe ich auch ganz schlecht geträumt. Und dann habe ich das Mama gesagt. Und dann hat sie gesagt, ich darf mich bei ihr ankuseln.“ Ob sie erst in ihrem Bett einschlafe und dann nachts ins Bett der Eltern gehe? „Nein. Eigentlich schlafe ich, wenn ich vier bin, immer im Bett von Mama und Papa.“ Sie stellt die Figuren noch mal neu hin fürs Foto, zwischendurch hatte sie alle umgestellt. Warum der Wütende am weitesten weg sei? Ob GOTT keine Wut möge? „Das weiß ich nicht“

Die visuellen wie verbalen Äußerungen von S sind diesmal besonders schwer erschließbar: Könnte es sein, dass S ein sehr ausgeprägtes Schuldbewusstsein hat? Andernfalls würde die graue Figur nicht so extrem weit entfernt gestanden haben. Denkbar wäre, dass die seelsorgerlich gemeinte elterliche Vermittlung der prinzipiellen göttlichen Gnade („ist gar nicht schlimm“) diesem vielleicht quälenden Schuldgefühl entgegen arbeiten sollte. So ganz scheint dies aber hinsichtlich der Gottesbeziehung nicht gegriffen zu haben. Denn S verrät Gott nicht, was sie Böses gemacht hat, ihren Eltern wohl. Das könnte darauf hindeuten, dass untergründig doch die Sorge vorhanden ist, Gott könne böse auf sie sein, wenn sie etwas getan hat, was „nicht nett“ war. In der liebevollen Zuwendung ihrer Eltern scheint sich S offensichtlich geborgen zu fühlen. Sie sind ihre Ansprechpartner in Belastungssituationen. Gebetserfahrungen kommen gar nicht zur Sprache. Es scheint so, als ob Senta bisher keine persönliche Gebetspraxis habe. Als Quellen von Glaubensaussagen benennt sie parallel ihre Eltern und I.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Zuerst wird wiederholend das Setting erklärt. I legt ihr die umfangreiche Materialsammlung vor. Was zu GOTT oder Jesus passe, das könne sie jetzt aussuchen und bauen. S entdeckt sofort die neuen Gegenstände. – Sie wählt bedächtig, greift zum Kreuzifix, dann zum Herz: „Das ist Liebe!“ Sie legt es auf das weiße Tuch vor sich hin, auch die Kuh, den Marienkäfer und das Geld. Käfer und Kuh stehen dafür, dass alles von GOTT kommt. „Weil GOTT uns liebt“, kommentiert sie das Herz. I weist auf dessen zwei verschieden farbige Seiten hin. S wählt ausdrücklich die schwarze Seite. Sie erwägt, noch Maria, Josef und das Jesusbaby auszuwählen, verwirft das dann aber. Sie sei fertig. Es sei genug.

Warum sie das Geld gewählt habe als passend zu GOTT? „Weil ja die Menschen – GOTT sagt das den Menschen – die sollen mit den anderen Leuten teilen“

Die Auswahl von S ist – gemessen am umfangreichen Angebot – sehr schmal. Die Aspekte umfassen Schöpfung, Jesus, das Teilen und die Liebe. Zu Jesus hat sie die ihr aus dem häuslichen Umfeld inzwischen geläufigen Termini aufgenommen. Wenn in der Bibel-Runde der Kita das Kreuzifix zur Mitte gelegt wird, ergänzt Senta zum Gekreuzigten unaufgefordert, dass Jesus auferstanden sei, manchmal auch, dass er jetzt im Himmel sei (auf einer Wolke dorthin aufgefahren). Spannend erscheint, dass Senta das Herz mehrmals als „Liebe“ kommentiert, dann aber ausdrücklich die schwarze Seite platziert. Drückt sie intuitiv damit die dunkle Seite Gottes aus? Das würde ein weiteres Mal mit ihrer wenige Monate (4.7) zuvor geäußerten Frage korrespondieren, warum manche Menschen (Flüchtlinge) ertrinken müssten und andere nicht? Visuell hinterfragt sie damit erneut die Zuschreibung von Liebe. Für Senta hat der ihr – vermutlich in der primären Sozialisation – vermittelte „nur liebe Gott“ auch eine dunkle Seite. Die Frage nach der einseitigen Zuschreibung von Liebe bezüglich der Merkmale von Gott treibt S erkennbar implizit wie explizit von Beginn des Befragungszeitraums durchgängig um.

S hat Lust, sich noch auf eine Geschichte einzulassen. I packt dazu das Stockwerkmodell aus.

Teil 3: Erhebung zum Gottesverständnis (anhand der Beppogeschichte)

In der Geschichte gebe es eine Familie mit vielen Kindern. S stellt die Familie Sala mit 7 Kindern im Stockwerkmodell auf. Sie seien arm. Jetzt komme bald noch ein neues Baby. Aber sie hätten keine Babywäsche und kein Bettzeug für das Kind. Beppo denke: ‚Vielleicht kann uns GOTT helfen.‘ Deshalb schreibe er einen Brief an GOTT, binde ihn an einen Luftballon und lasse ihn heimlich fliegen mit der Anschrift von Familie Sala. Ein paar Tage später bringe der Postbote ein großes Paket mit Wäsche und Bettzeug. Auf dem Paket sei kein Absender, nur ein Stempel von Rovigo, einem Ort, der ungefähr so weit von Familie Sala entfernt sei wie unser Dorf von Hannover. Beppo hat seiner Familie nichts vom Luftballon erzählt. Für das Baby ist nun das Nötige da. Am nächsten Tag erzähle Beppo die Sache nun seinen beiden besten Freunden in der Schule. Der eine sage: „Ich glaube, das hat nichts mit GOTT zu tun. GOTT schickt doch keine Pakete. Das Paket haben irgendwelche Leute geschickt.“ Der andere Freund sage: „Ich glaube, das hat doch mit GOTT zu tun. GOTT kann da doch irgendwie mitgeholfen haben, dass das Paket kam. Was S dazu denke? Der Poststempel sei ja von Rovigo?“

„Ich glaube, da hat GOTT ein bisschen mitgeholfen.“ Wie GOTT da mitgeholfen haben könne? „Dass mit der Kraft ... dass die Leute da die Kraft haben, das Paket zu schicken.“ Sie bestätigt durch Nicken, dass sie glaube, der Brief sei bei den Leuten in Rovigo runter gefallen. „Die haben den Brief gelesen.“ Was die Leute dann gedacht hätten in ihrem Herzen – was die große Kraft da gemacht habe? „Die Kraft in ihrem Kopf hat dann ein Paket gemacht und das hat ein Postbote ...“ Ob GOTT denn selbst das Paket gepackt habe? „Nein, das Paket haben die Leute gepackt.“ Was die Leute vielleicht noch in ihrem Schrank hatten von ihren Kindern? „Babykleidung“: Ob GOTT ihnen vielleicht in den Kopf gesagt habe, dass sie die Babywäsche denen schenken, die sie jetzt brauchen? S nickt eifrig dazu.

Aus den Äußerungen von Senta wird deutlich: Für S ist die Möglichkeit von Gottes Wirken in der Welt selbstverständlich gegeben. Gottes Wirken scheint für sie dabei nicht an übernatürliche Vorgänge im Sinne eines direkten Eingreifens in die Welt gebunden zu sein. Für sie kann Gott auch durch Menschen handeln. Als verknüpfende Metaphern hätten sich bei der Beispielgeschichte eher Gott als innere Stimme oder vor allem Gott als verbindende Liebe angeboten. S greift hier stattdessen auf das Bild der großen Kraft zurück, wodurch es im Zusammendenken des Geschehens ein bisschen gedanklich klemmt: Warum nutzt S die anderen Bilder aktuell nicht, obwohl sie ihr – vgl. die Lektüre – doch fraglos bewusst und wichtig sind? Greift S deshalb auf das Bild der großen Kraft zurück, weil dieses Bild bezüglich ihrer im Eingangsteil des Gesprächs geäußerten sie bewegenden Frage aktuell so eine zentrale Rolle für sie spielt? Benötigt das „Umsteigen“ zwischen unterschiedlichen Metaphern bzw. Analogien für Gott viel Übung für einen flexiblen Umgang damit? Könnte eine eingeübte Vielfalt von jeweils Facetten Gottes spiegelnden Analogien bzw. Metaphern Menschen von heute unterstützen, ihre Erfahrungen ohne Flucht ins Übernatürliche situativ auf Gott hin zu deuten und damit Gottesverständnis und Gottesbeziehung auszubalancieren?

Gespräch 7: (Kindergarten) Alter: 5.10

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung und Platzierung im Stockwerkmodell)

Zwischenzeitlich gab es nur wenige Begegnungen bei Andachten und Kindergottesdienst, aber keine Möglichkeit zu persönlichen Gesprächen, obwohl S sich dies wünschte.

Jetzt gibt es eine Verabredung. Das Setting wird wiederholend erklärt, das Material ausgebreitet. S wählt aus dem großen Materialangebot wenig aus und benötigt auch nicht viel Zeit dazu. Sie platziert die wenigen Gegenstände sehr bedächtig. I fragt ausdrücklich noch einmal nach, ob die Gegenstände jetzt so richtig für sie liegen, ehe das Foto gemacht wird. – Auf die rote Figur zeigend sagt Senta: „Das ist für mich – also GOTT will ja nicht, dass es Krieg gibt – ähm – und ganz viele Menschen im Himmel tot werden und – ähm – und dass es einfach keinen Krieg gibt.“ Die rote Figur mit den Hörnern, „das heißt für mich Krieg.“ I fragt nach, ob die Figur einen Namen habe. Dies verneint Senta. Sie habe keinen Namen.

Was mit dem Kreuz sei? „Jesus ist ja dann ans Kreuz gebunden oder genagelt worden. Und dann waren die Engel ja gekommen und haben ihn wieder befreit – glaube ich mal – oder so, ich weiß es nicht mehr ganz genau. Aber ich sage mal, das ist für mich, als Jesus an das Kreuz genagelt wurde.“

Auf die menschliche Figur zeigend sagt S: „Das ist so ein Mensch, der GOTT auf die Welt gebracht hat. Das heißt für mich, dass GOTT die Menschen auf die Welt gebracht hat.“ Das stehe dafür, dass alles von GOTT komme.

Schmäler kann eine Auswahl kaum sein: Drei Gegenstände, drei Aspekte, drei Begründungsschemata: Schöpfung mit Lebens- und Liebeswillen Gottes, Jesu Kreuz und Auferstehung und das Böse, das Dunkle, exemplarisch an Krieg. Das Kreuz Jesu hat die Mittelpunktstellung zwischen der hellen und der dunklen Seite. Senta sieht ganz offensichtlich in der Teufelsfigur den Widersacher zum Lebens- und Liebeswillen Gottes, ohne ihm einen der traditionellen Namen zuordnen zu können. Konzentrierte visualisierte Theologie.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Platzierung im Stockwerkmodell)

Das Stockwerkmodell wird ausgepackt und von S mit Begeisterung begrüßt. Während I Wiese, Teich, Bäume und Tiere hin stellt, platziert S vorn Personen. Sie platziert aber nicht – wie eigentlich vorgesehen – ihre ausgewählten Gegenstände im Modell, sondern erklärt, sie baue nun den Krieg auf. Deshalb kommen oben die Hubschrauber hin. I wirft ein, S habe vorhin gesagt, dass GOTT keinen Krieg wolle. Ob GOTT denn etwas gegen den Krieg tun könne? S schüttelt den Kopf. Das könne er nicht. Ob Jesus einen Rat geben könne bezüglich des Krieges? „Dass es doof ist, Krieg zu machen und dass eigentlich alle Menschen lieber keinen Krieg

wollen.“ Die Jesusfigur wird neben den Schauplatz gestellt. Warum die Leute Krieg machen? „Weil – (4x) die haben ... Schwerter und Pistolen, und damit schießen sie so rum, und das will der Jesus natürlich nicht.“ Was man denn tun könne, damit es besser werde? Darauf kommt keine direkte Antwort. S meint aber: „Es soll aufhören!“ Die kleine schwarze Figur rechts beobachte den Krieg gerade.

Das Thema Krieg wird auch im Stockwerkmodell dargestellt. Krieg ist etwas, was Gott nicht will und was entsprechend auch von Jesus verurteilt wird. Aber Gott kann den Krieg nicht verhindern oder beenden. Er ist nicht allmächtig. Jesus votiert zwar dagegen, hat aber auch nur sein Wort und nicht etwa die Macht, den Krieg zu verhindern.

Teil 3: Erhebung zur Gottesbeziehung (So weit weg fühlt sich Gott an, wenn ...)

Das Setting wird wiederholend erklärt. Wenn es ihr gut gehe, wenn sie gerade fröhlich sei, wie weit entfernt sich dann GOTT anfühle? „Dann fühle ich das so, dass GOTT fast über mir ist.“ Sie zeigt es mit dem erhobenen Gläschen an.

Wie es ihr bei Traurigkeit gehe? „Dann denke ich, GOTT wäre gar nicht mehr da ... Dann denke ich, dass GOTT (3x) in Indien ist.“

Wie es bei Angst sei? „Da wollte ich schon, dass GOTT mir hilft. Aber da ist er manchmal ... (Pause) manchmal finde ich dann, dass er nah ist, und manchmal finde ich, dass er dann gar nicht da ist.“ Ob sie etwas zu dieser Unterschiedlichkeit des Fühlens bei Angst sagen könne? Senta bittet I zu erklären, wie sie das meine. I sagt, dass sie manchmal bei Angst das Gefühl habe, dass sie irgendwie Mut geschenkt kriegen, gegen die Angst zu kämpfen, und dann fühle sie GOTT nah. Aber manchmal sei das nicht so. „Also, bei mir ist das so wie bei dir, manchmal sage ich dann zu mir ‚Ich schaffe das‘, und manchmal habe ich so große Angst, dann denke ich, dass GOTT nicht da wäre.“ Für die Situation von ‚Mut kriegen‘ wird der weiße Knopf hingelegt, für die andere – die ganz große Angst – gibt es keinen Platzhalter.

Wie es denn bei Wut sei? „Dann denke ich schon (2x) ein bisschen danach da dran, ob ich das doch lieber nicht getan hätte. Aber dann ist es ja immer schon zu spät. Und dann fühlt es sich auch so an, als ob (5x) GOTT über mir ist, über meinem Kopf.“ Ob GOTT ihr dann eher helfen wolle oder eher auf sie wütend sei? „Ich glaube, der wird über mich wütend sein,

aber auch ein kleines bisschen – glaube ich auch –, dass er mir hilft.“ Der Versuch, den roten Platzhalter auf den gelben zu legen, scheitert. deshalb wird es nur als Foto festgehalten. (Gläschen wird drüber gehalten)

Wie es beim Nachdenken über GOTT sei? „Also. ich denke, dass er dann dichter ist und mir zuhört.“ Das Gläschen wird dicht gestellt: dichter Platzhalter.

Wie es sei, wenn sie etwas gemacht habe, was nicht so nett war? „Also, da finde ich schon, dass GOTT ganz nah an mir dran war und dass GOTT da schon zugesehen hat ... und danach denke ich so: ‚Warum habe ich das bloß gemacht?‘ Und dann denke ich, dass GOTT ganz böse auf mich ist.“ Was passieren könne, damit es wieder gut werde und GOTT nicht mehr auf sie böse sei? „Also (3x), wenn ich einfach wieder Mut kriege.“ I meint, dass man sich ja auch Mühe geben könne, es wieder in Ordnung zu bringen, indem man sich entschuldige, dem Verletzten helfe mit einem Pflaster oder auch zurück gebe, was man genommen habe usw. Was sie denke, wie GOTT das ansehe, wenn man versuche, es wieder in Ordnung zu bringen, was man Schlimmes getan habe? „Dass das GOTT (4x) wieder – ähm – nett zu mir ist und nicht mehr böse auf mich ist sondern nett.“ I sagt, Jesus habe auch gesagt, dass GOTT uns verzeihe, wenn man zugebe, was man gemacht habe und versuche, es wieder in Ordnung zu bringen. Dann dürfe man wieder von vorn anfangen.

S empfindet Gott in den verschiedenen Gemütslagen sehr unterschiedlich entfernt und kann dies differenziert ausdrücken. Traurigkeit und Angst sind Situationen, in denen auch völlige Gottferne erlebt werden kann. Ob S sich bei der Anmerkung, dass sie Gott in Indien wähne, wenn sie traurig sei, vorstellt, dass Gott woanders tätig sein müsse und sich deshalb nicht um sie kümmern könne, bleibt ungeklärt. Wenn sie fröhlich ist, ist er besonders nah, ebenso aber auch, wenn sie wütend ist. Sie empfindet Gott dann in einer eher ambivalenten Beobachterrolle, einerseits wütend über das, was S wutgesteuert anrichtet und andererseits helfend. Wut scheint für S eine sehr problematische Gemütslage zu sein, nach Aussage von S wegen der daraus folgenden negativen Handlungen. Merkwürdig allerdings, dass die Gemütslage nach einer Tat, die nicht so „nett“ war, deutlich weniger problematisch zu sein scheint, obwohl dann in jedem Fall eine böse Tat vorliegt. Der graue Platzhalter steht merkwürdigerweise sehr nah. Ist die mit Wut verbundene hohe Emotionalität, die Kontrollverlust nach sich zieht oder ziehen kann, der Grund, die Gemütslage Wut als so viel problematischer anzusehen?

Teil 4: Erhebung zur Verknüpfung von Gott und Lebenswelt (Familien-skulptur)

Das Setting wird S ausführlich erklärt. S platziert die Figuren. „Bei Opas und Omas ist es – glaube ich mal – meistens so, dass GOTT schon ziemlich, ziemlich dicht ist. Aber manchmal ist es auch so, dass GOTT ein bisschen weiter weg ist. Bei Kindern ist das halt noch nicht so, da ist GOTT nah dran ist.“ Bei ihr sei es so? S nickt. Sie wird eingeladen, die Figuren (Oma, Opa, Mädchen) entsprechend hinzustellen und platziert sie.

Wie es bei den Männern sei? „Bei Männern ist das ja auch manchmal so, dass sie denken, dass GOTT da wäre. Und darum – würde ich sagen – stehen sie ganz dicht bei GOTT.“ Ob es auch Männer gebe, bei denen es anders ist? „Nöö.“

Und wie es bei den Jungs sei? „Bei den Jungs weiß ich das nicht so. Aber ich glaube, den Jungs ist das eigentlich ganz egal, ob GOTT da ist oder nicht. Die interessieren sich mehr für Fußball, glaube ich mal.“

Und wie es mit den Frauen sei? „Also Frauen finden es ja auch sehr, sehr (5x) wichtig, dass GOTT nahe an ihnen dran ist, und dann sind sie auch dicht.“ Senta platziert die Frau und die Mädchenfigur ganz dicht.

Sentas Aufstellung spiegelt ihr familiäres und soziales Umfeld. Vater und Opa sind Pfarrer, die Mutter auch in der Gemeinde aktiv. Entsprechend nah stehen die Figuren. Im Kindergottesdienst trifft Senta fast ausschließlich auf Mädchen, was wesentlich durch das zeitgleiche Fußballtraining der Jungs bedingt ist.

Teil 5: Freies Bauen zur Nähe Gottes zu Armen und Reichen

Das Setting wird erklärt. Die Figuren mit den schwarzen Kraushaaren stehen für die ärmeren Menschen in der Welt, die anderen Figuren für die reichen, die genug Geld und Essen haben. Was sie denke zur Nähe von GOTT zu den Armen bzw. zu den Reichen?

„Wenn es den Leuten nicht so gut geht, dann denken die Leute schon, dass GOTT dicht dran ist, weil die sind ja sehr arm ... (mehrmals) und da ist GOTT nah dran.“

Und wie es bei denen sei, die viel mehr haben an Geld und Essen? „Da denke ich schon, dass GOTT auch bei ihnen nah dran ist, wenn sie glücklich sind (mehrmals in Variationen). Aber ich glaube mal, GOTT findet das

nicht so schön, wenn sie den Armen nichts abgeben. Man könnte ja auch etwas mit der Post schicken.“

Was sie denke, warum die vielen Flüchtlinge zu uns kommen möchten? „Weil wir halt hier nicht so dolle Sonne haben bei uns, das Wetter ist unterschiedlich, nicht so heiß, auch mal Schnee. Und wir haben mehr Geld und einen Laden, und wir haben genug zu trinken und genug zu essen.“ Nach dem Vorschlag von I, die Menschen könnten stellvertretend für GOTT einen Ausgleich schaffen, sozusagen als die Hände von GOTT. „Bei uns wird manchmal auch in der Kirche Geld eingesammelt für die armen Leute, die es auch bei uns in Deutschland gibt.“

Die Aufstellung wie auch der Kommentar von S lässt auf ein Gottesverständnis bei S schließen, dass recht nahe scheint dem biblischen Wort: „Gott lässt seine Sonne aufgehen über Gerechte und Ungerechte.“ Gott ist nach S enttäuscht oder traurig, wenn die Reichen nichts abgeben, aber er scheint weder willens noch fähig, dies zu ändern. Von Strafandrohungen ist keine Rede. Bezüglich der Nähe Gottes zu den Armen, nennt S keine Bedingung. Anders klingt es bezüglich der Reichen. Nah ist Gott den Reichen nach S nur, wenn sie glücklich sind. Wie ist das zu deuten? Ist für S das subjektive Glücksempfinden die Vorbedingung für die Nähe Gottes? Oder meint S eher, dass sich nur Menschen, denen Gott nahe ist, glücklich fühlen? Letzteres würde implizit bedeuten, dass Reichtum nicht wirklich glücklich macht ...

Gespräch 8: (Kindergarten) Alter: 6.1

Der Kontakt zu S war nur noch sporadisch bzw. mehr zufällig möglich. Bei einer Zufallsbegegnung äußert sie Interesse, mal wieder länger miteinander zu erzählen. Spezielle Fragen bringt sie nicht mit zum Gespräch.

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung und Platzierung im Stockwerkmodell)

Senta wird eingeladen, mittels des Materialangebots das zu bauen, was sie bezüglich GOTT oder Jesus derzeit beschäftigt. Sie wählt gezielt aus dem vielfältigen Materialangebot, ist dabei aber bald fertig. Nachdem schon einige Teile vor ihr liegen, fragt sie nach dem Stockwerkmodell, wo sie die gewählten Teile gern einsortieren will. Es wird aufgestellt. Sie platziert nur wenige Menschen und Tiere auf der Erde, lässt das ihr angebotene Gras

weg. Ein paar Tiere und Menschen kommen auf das schwarze Tuch mit der Teufelsfigur. Oben stellt sie Jesus mit goldenem Netz hin, sucht sich dann noch eine goldene Figur für GOTT, die ebenfalls oben mit goldenem Netz platziert wird (die Teile unter den himmlischen Figuren dienen lediglich der Stabilität, sind also bedeutungslos) Auf dem Schwarzen Tuch unten liegt ein schwarzes Plastikteil (= „Pfanne“) mit Schweinchen drauf. Das goldene Netz auf Jesus bzw. GOTT sei das Zeichen für deren Unsichtbarkeit.

Dann beginnt Senta zu erzählen: „GOTT und Jesus, die wollen nicht, dass manche Menschen und manche Tiere weniger werden und dass alle in der schwarzen Hölle landen und in der Bratpfanne vom Teufel gebraten werden.“ Das Schwarze unten sei die Hölle mit dem Teufel. Und der will alle Menschen in der Bratpfanne braten. „Aber GOTT will das nicht“. Auch die Tiere kämen in die Hölle und würden da gebraten. Es seien nur noch wenige draußen übrig. Und es gebe auch kein Gras mehr, nur noch ein paar Bäume. Wie denn das Schreckliche gekommen sei? „Weil der hier (S zeigt auf die Teufelsfigur) wurde böse und hat Hörner gekriegt, und dann hat er alles aufgegessen, was auf der Erde war.“ Ob das ein Mensch war? „Ja. Das war ein Mensch, und dann der ist immer kleiner geworden, der hatte eben nicht so eine gute Kindheit, und darum hat der sich dann in einen Bösen verwandelt und wollte alle Tiere braten, obwohl er nicht alle gekriegt hat und auch nicht alle Menschen.“ Wo I sich die Hölle vorstellen sollte, oben oder unten oder noch woanders, sie könne ja nicht in Sentas Kopf gucken. S erklärt, wo sie sich der Ort vorstellt. „Der lebt im Himmel, aber in einem bösen Himmel. Und der ist ganz schwarz von den vielen Wolken, und darum gab es nur noch Regen, und die Tiere hatten auch irgendwann mal Hunger.“ Da man sich die Hölle oben vorstellen soll gemäß S, wird – nach dem ersten Foto – mittels eines Kastens die Hölle hinter dem Himmel neu aufgebaut. Wie sie auf diesen Gedanken mit der Hölle gekommen sei? „Ich habe nachgedacht.“ Erzählt habe ihr niemand etwas dazu.

Ob GOTT mit Jesus etwas dagegen tun könne? „Nein, sonst werden die auch noch von dem gebraten.“ Wie, GOTT und Jesus könnten vom Teufel gebraten werden? S korrigiert sich schnell: „Nein, nein, Jesus könnte vom Teufel gebraten werden, GOTT aber nicht.“ (energischer Ton). Sie bestätigt auf Nachfrage noch einmal, dass Jesus in Gefahr sei, vom Teufel gebraten zu werden.

Jesus sei am Kreuz gestorben, meint I unter Verweis aufs Kruzifix. Ob der Teufel daran mit Schuld gehabt haben könne oder eher nicht? „Eher

nicht.“ Als Jesus lebte, meint Senta, da habe es den Teufel noch nicht gegeben. Der sei erst später gekommen.

Was man tun könne, damit das mit dem Teufel nicht so weitergehe? „GOTT muss da hingehen und dem Teufel sagen: NEIN! Aber dann muss der Teufel da drauf auch hören. Dann muss GOTT wohl mal eine ganze Woche lang NEIN sagen.“ Jetzt stellt Senta es so hin, wie es aussehen könnte, wenn GOTT da hingehet. Sie wirft die Teufelsfigur um. „Dann würde sich ändern, dass der Teufel umfällt, weil, weil GOTT ja nicht zu sehen ist, und dann fällt (der Teufel) in Ohnmacht. weil – der weiß ja nicht, wer vor ihm steht.“ Der erschrecke sich so. – Und was dann passiere? „Dann feiern alle ein Fest.“ I regt an, dass Senta die Figuren so aufstelle, wie es beim Fest aussehen könnte. S bejaht, dass die dann alle wieder leben können, die der Teufel in seiner Gewalt hatte. Dann würde es auf der Erde wieder schön, wenn der Teufel weg wäre. Ob GOTT mitfeiern würde? fragt I. Das weist S erst mal als unmöglich zurück. „Nee, der kann ja nicht gesehen werden.“ Aber Senta habe ihm doch das Tuch der Unsichtbarkeit umgehängt, wirft I ein, dann könne er doch damit kommen? Senta wehrt auch diesen Gedanken erst einmal ab. „Ja, aber das Tuch kann er ja nicht abmachen, weil es ja unsichtbar ist.“ I meint, GOTT könne doch das Tuch aufbewahren und unsichtbar dabei sein. Senta stockt einen Moment, nickt kurz, kommt aber dann erneut mit einem Einwand. „Aber dann wissen alle, wer er ist.“ I gibt zu bedenken, dass die Leute GOTT, wenn er unsichtbar sei, doch gar nicht sehen könnten und deshalb auch nichts wissen. „Jesus kann man sehen, weil – der kann sein Tuch abmachen.“ Sie entfernt das goldene Netz von Jesu Kopf. „Aber GOTT kann sein Tuch nicht abmachen, weil GOTT ja die Menschen beschützt, und deshalb dürfen die Menschen nicht wissen, wer GOTT ist.“ Sie können ihn nicht sehen. I fragt, ob es nach Sentas Meinung schon gefährlich sei, etwas von GOTT zu wissen? Sie schüttelt den Kopf. Jesus steht – nun ohne Netz – zwischen den Feiernden, GOTT mit Netz in sehr großem Abstand. – Ein Foto wird gemacht.

Eine weitere Idee zum Bauen hat S aktuell nicht. I meint, dann seien sie ja schon fertig. Aber Senta möchte offensichtlich das Gespräch noch fortsetzen. „Hast du die Figuren dabei, bei denen ich denken kann, ob GOTT nah ist?“ I packt die Materialien für beide Varianten aus. S entscheidet sich für die Version (So weit weg fühlt sich GOTT an, wenn ...)

Senta inszeniert ein kosmisch anmutendes Drama mit (erhofft) gutem Ausgang, falls Gott energisch und anhaltend rettend eingreift. In ihrer Inszenierung spiegeln sich wenige Reste aus vergangenen religiösen Impulsen von I

und vielfältige Versatzstücke, die sie aus ihrem häuslichen Umfeld aufgenommen hat. Das für Liebe, Zusammenhalten, Helfen stehende goldene Netz gilt zwar noch als zu Jesus und Gott zugehörig und wichtig. Aber es mutiert zum Zeichen für Unsichtbarkeit. Senta kennt offenbar das Wort „Teufelsbraten“, weiß auch, dass Leute vor Schreck in Ohnmacht fallen können, ist vertraut mit dem Gedanken, dass es Zusammenhänge gibt zwischen schlechter Kindheit und Entwicklung zum Bösen. Die Umweltzerstörung wird als Flora wie Fauna bedrohend angesehen, was Gott nicht will. Die Hölle ist zunächst unten, wird dann aber nach oben verlagert: Sie scheint ein Gegen-Himmel, eine Art Negativ-Jenseits zu sein. Findet der Kampf gegen das Böse für S in einem kosmischen Raum statt? Der Böse wirkt wie personifizierter Konsumismus: Er will alles braten und fressen. Dafür, dass der Teufel den Konsumismus personifiziert, spricht auch Sentas Bemerkung, es habe ihn zu Jesu Zeiten noch nicht gegeben. Die Menschen sind in Sentas Inszenierung dem Bösen als Opfer ausgeliefert, – sie versuchen nicht einmal, dagegen einzuschreiten. Selbst Jesus wird die Macht abgesprochen, dem Bösen zu wehren. Nur Gott kann das. Und selbst dessen Macht scheint gegenüber diesem fressenden Bösen begrenzt, denn die Wende ist davon abhängig, ob der Böse auf das NEIN hört, – was sich Senta von einem anhaltenden Einsatz Gottes erhofft. – Falls dieses Böse besiegt wird, feiern alle ein Fest. Senta platziert als Zeichen der Genesung der Erde zusätzlich Wiesen, Teich und Tiere. Gottes Mitfeiern wird ihr gedanklich zum Problem. Sie ist offensichtlich bemüht, Gottes Transzendenz zu schützen. Immer neue Einwände tauchen auf, die logisch leicht zu entkräften sind, was bei dem kognitiv weit entwickelten Mädchen aber trotzdem nicht wirklich ankommt. Gott und sein Wirken – sie nennt es Schutz – muss unbedingt verborgen bleiben. Ihre ferne Platzierung der mit Netz verhüllten Gott-Figur unterstreicht ihr Bemühen, Gottes Verborgenheit auszudrücken. Gott wird diesmal – anders als in mehreren Befragungen zuvor – eher anthropomorph vorgestellt.

Teil 2: Erhebung zur Gottesbeziehung (So weit weg fühlt sich Gott an, wenn ...)

I erklärt das Setting wiederholend. Begonnen wird bei der fröhlichen Seite. Senta stellt das Gläschen dicht. „Bei fröhlich fühlt es sich ganz nah an, weil – ich bin dann fröhlich, wenn ich z. B. mal mit meiner Schwester spielen darf, dann fühlt sich das auch so an, als ob das GOTT alles gemacht hätte und ganz nah wäre.“ Wenn Senta traurig ist, dann fühlt sie GOTT auch „ganz nah, weil GOTT kann ja auch nichts dafür, und GOTT ist ja

auch traurig. Wenn ich dann z. B. weine, dann ist GOTT ja traurig, weil er dann denkt, dass er irgendetwas falsch gemacht hat.“ Und bei Angst? „Eigentlich auch ganz nah,“ Und wie es sei, wenn sie so richtig sauer sei, richtig wütend? „Dann glaube ich, dass GOTT so halb weg ist.“ Und wie es sei, wenn sie gerade über GOTT nachdenke? „Dann denke ich, dass GOTT ganz nah ist, weil – GOTT ist ja auch einer, der vielleicht vielen gut zuhört, darum denke ich dann, dass er ganz nah ist.“ Und wie es sei, wenn sie etwas getan habe, was nicht so nett war? „Dann denke ich, dass GOTT so weit weg ist wie bei dem Roten, weil GOTT ja auch ein bisschen so mit leidet, warum ich das gemacht habe. Und darum ...“

Senta mag auch noch aus den verschiedenen Positionen etwas zu GOTT sagen. Sie beginnt bei der fröhlichen Seite. Die sagt „Danke, GOTT.“ I merkt an, sie sage das auch morgens, wenn sie gesund aufwache. Das sei ja nicht selbstverständlich, gesund aufzuwachen. Senta erzählt, dass ihre Mutter heute Morgen auf ihrem Handy etwas gelesen habe aus Jerusalem von einem Tag des Zorns. Das findet Senta traurig. I fragt, was S denn zu GOTT sagen würde als Traurige? Senta fällt erst mal ein, was GOTT in solch einer Situation sagt: „Dann würde GOTT sagen: ‚Oh, habe ich irgendetwas falsch gemacht?‘“ I fragt, was Senta selbst bei Traurigkeit zu GOTT sagen würde? „Kannst du das irgendwie vielleicht ändern?“ Und was sie bei Angst sage? „GOTT, kannst du irgendwie machen, dass ich keine Angst habe?“ Das denkt I manchmal, wenn sie an großen Hunden vorbeikommt. GOTT möge sie von dieser Angst vor Hunden befreien, hofft I ... Was Senta vielleicht zu GOTT sage, wenn sie ganz wütend sei? „Oh, wenn ich ganz wütend bin, dann sage ich manchmal auch zu GOTT ganz böse Sachen. Und dann fragt mich GOTT: ‚Was soll ich denn ändern?‘ Und dann sage ich zu GOTT: Du sollst ändern, dass ich nicht mehr so böse bin.“ I fragt Senta, was sie denn bei Wut z. B. manchmal zu GOTT sage? „Dann sage ich zu GOTT auch manchmal Scheißgott, weil ich dann denke, dass GOTT das extra gemacht hat. Aber der hat das ja nicht extra gemacht.“ Senta fährt fort: „Wenn ich über GOTT nachdenke, dann frage ich GOTT auch: Was machst du eigentlich immer so? Und dann sagt GOTT: ‚Die Menschen sind die Kinder von mir‘“. Manchen Kindern von GOTT gehe es gut auf der Welt, merkt I an, aber manchen gehe es auch ganz, ganz schlecht ... Senta nimmt diesen Impuls nicht auf.

I fragt Senta danach, was sie zu GOTT sage, wenn sie etwas getan habe, was nicht so nett war. „GOTT sagt dann: ‚Du kannst doch Entschuldigung sagen‘. Ich (Senta) sage: GOTT, hilf mir! Was soll ich machen? Und GOTT sagt: ‚Du kannst doch Entschuldigung sagen‘. Dann ist alles wieder gut.“

Ob Senta manchmal mit GOTT rede? „Ja. Manchmal, aber heimlich, ohne meine Eltern, z. B. wenn ich keine guten Träume habe. Dann sage ich zu GOTT: Kannst du das irgendwie ändern? Ich bin doch nicht böse zu dir.“

I und S tauschen sich noch dazu aus, ob GOTT und Jesus, jetzt aktuell mit im Raum sind. S fragt auch: Wann ist eigentlich wieder Regido (Bibelstunde im Kindergarten)? Und wann ist wieder was in der Kirche? I tröstet: In der nächsten Woche komme sie zur Andacht in den Kindergarten.

Senta fühlt sich überwiegend ganz nah zu Gott. Dass sie sich Gott parallel zu einem liebevollen Vater (wie sie ihren eigenen Vater erlebt) vorzustellen scheint, dafür spricht, dass dieser Gott offenbar Schuldgefühle hat, wenn Senta traurig ist und mit leidet, wenn sie etwas Nicht-Nettes getan hat. Gott in der Rolle des Beschützers hätte das eigentlich verhindern sollen. Diese Erwartungshaltung klingt auch in ihren Voten zu Wut an, wenn sie Gott manchmal auch mit Kraftausdrücken beschimpft; zu milderer Reaktion Gott gegenüber verhilft ihr dann der Gedanke, dass Gott die Wut auslösende Situation nicht extra gemacht habe. Geschah es aus Versehen? Hatte er anderes zu tun? Hat er etwas übersehen oder vergessen? Diese Gedanken werden nicht ausgesprochen, könnten aber irgendwo im Hintergrund mitspielen. Sie merkt zur Nachdenklichen zwar an, dass sie über Gottes Wirken nachdenke, erwähnt dann auch die Gotteskindschaft aller Menschen, steigt aber nicht auf den Impuls von I hin ein, weiter darüber nachzudenken, wie die Gott zugeschriebene Beschützerrolle und seine Rolle als Vater aller Menschenkinder eigentlich mit der höchst misslichen Lage von so vielen Menschen vereinbar sei. Offensichtlich möchte sie aktuell nicht darüber nachdenken. Senta hat ganz offensichtlich eine persönliche Gebetspraxis.

Bilanz:

Der Beobachtungszeitraum von Senta umfasste zwei Jahre und 1 Monat. In dieser Zeit wurden acht Gespräche geführt, die überwiegend mehrere Einzeluntersuchungen enthielten. Vermutlich bedingt durch ihr familiäres Umfeld (Pfarrersfamilie in zweiter Generation) bringt die knapp Vierjährige Offenheit und großes Interesse an religiösen Fragestellungen mit. Sie nahm schon als Zweijährige häufiger an Andachten bzw. Gottesdiensten teil, ist also vertraut mit Formen der Frömmigkeitspraxis. In der emotional warmen Atmosphäre der Familie fühlt sich S geborgen. Sie erhält dort vielfältige

Anregungsimpulse – auch hinsichtlich der religiösen Dimension, emotional wie kognitiv. Die in der primären Sozialisation vermittelten Impulse sind theologisch eher dem traditionellen Spektrum zuzuordnen, während sie in der sekundären Sozialisation durch I (Bibelrunden, Andachten, Kindergottesdienst) theologisch anders akzentuierte Anregungsimpulse erhält, die sie auch erkennbar aufnimmt und – in visualisierter Form wie auch z.T. verbal – zu den familiär vermittelten eher traditionellen Impulsen in Beziehung setzt. Nach dem fast völligen Kontaktabbruch zu I (6.1) kippen vorher angebahnte abstraktere Konstrukte, und familiär vermittelte traditionelle Inhalte und Perspektiven dominieren nun ihr Konzept. Von den kritischen Fragen ist aktuell nichts zu spüren.

Fruchtbare Einsichten bezüglich der Beobachtungsphase, in der sich Senta mit theologisch unterschiedlich akzentuierten Einflüssen auseinandersetzt bleiben: Während der Phase der Rezeption verschiedener „Sender“ (primäre und sekundäre Sozialisation) sprechen die religiösen Anregungsimpulse (intentionale wie nichtintentionale) verschiedene Sinnesbereiche an. Auch wenn die intentionalen Impulse beider Sozialisationsbereiche zweifelsohne als gemeinsames Ziel das Gotteskonzept von S so unterstützen wollen, dass sich ein lebendiger Vertrauensglaube entwickeln kann, könnten die theologisch unterschiedlichen Impulssetzungen sich durchaus als Verunsicherungsfaktoren auswirken. Es scheint aber so, als ob die theologisch unterschiedlichen Akzentuierungen – jeweils auf der Basis von positiven Beziehungserfahrungen – nicht destruktiv, sondern eher konstruktiv, als Wachstumspotential fungierten. Man erlebt Senta in dieser Phase – in Visualisierungen oder verbal – in immer wieder eigenmotivierter Bearbeitung ihrer religiösen Konzepte: alles ist im Fluss, in dynamischer Entwicklung, nichts scheint eingekapselt oder erstarrt. An Senta kann exemplarisch abgelesen werden, zu welchen komplexen theologischen Fragestellungen und Antwortversuchen Kinder qua Intuition fähig sind, sofern Anregungspotential, ihnen gemäße Verarbeitungsmöglichkeiten und freier Kommunikationsraum zugänglich sind. Bewusstseins- und damit verbalisierungsfähig sind die hochkomplexen Gedankengänge erst Jahre später mit entfalteter kognitiver Reife. Wer die Schätze der tiefgründigen intuitiven religiösen Gedanken von Kleinkindern heben will, muss ihnen nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten anbieten und selbst die Sprache der Bilder lesen lernen: An den Dialogen mit Senta zeigt sich, welches reiche Anregungspotential die intensive Kommunikation religiöser Fragen mit kleinen Kindern für das „Neudenken“ von Glaubenssätzen auch für erwachsene Begleiter/innen enthalten kann. –

Benno (11) deutsch, ev. luth.

B lebt mit Eltern und älterem Bruder in einem Dorf bei Göttingen und besucht zu Beginn des Beobachtungszeitraums den örtlichen Ev. Kindergarten, wo allerdings kaum religiöse Inhalte Raum haben. Er ist hoch motiviert zu Gesprächen, mitbedingt dadurch, dass Bruder N mehrfach zu Hause von I befragt wurde. B möchte es ihm gleich tun. Die Familie gehört der Kirche an, aber eher distanziert als nah. B ist intelligent, impulsiv und sehr eigenwillig. Seine häufigen Regelverletzungen führen familiär wie in der Kita immer wieder zu Konflikten. Das letzte Kindergartenjahr verbringt er im Betriebskindergarten des elterlichen Arbeitgebers. Dort gibt es bilinguale Angebote, die ihm erkennbar zusagen. Deshalb wird B statt in die örtliche Grundschule in die bilinguale Klasse einer Göttinger Schule eingeschult. Auch dort kommt es zu Regelverletzungen und Konflikten.

Gespräch 1: (Kindergarten) Alter: 4.2

Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

Einleitend wird die Imagination eines Besuchs von GOTT im Kindergarten vorgestellt GOTT könne überall sein, auch im leeren Gläschen hier. B greift sofort nach den Knetfiguren. I bittet um Geduld und bringt ihren Satz zu Ende. Benno steigt sofort darauf ein und nennt aus seiner Sicht die Vorbedingung eines Kontaktes zu GOTT. „Ja, aber dann muss man erst die Hände falten und dann ihm was versprechen.“ B erzählt von einer Situation, wo er offenbar zu einem ihn bindenden Versprechen gegenüber GOTT aufgefordert wurde. „Ja, und ich habe so die Hände gefaltet und dann musste ich GOTT sagen, ... GOTT versprechen, dass ich für immer und ewig oben bleiben wollte.“

I gibt B zu bedenken, dass man die Hände der kleinen Knetfiguren nicht falten könne, aber trotzdem denken, dass GOTT jetzt hier sei. Wo er denn als fröhlicher B stehen wolle, wenn GOTT zu Besuch sei? B stellt den Fröhlichen weit weg. Auf die Frage, warum er so weit weg sein wolle von GOTT, meint er: „Weil ich erst da hin laufen will.“ B würde GOTT offenbar

gern anschaulich vor sich haben: „GOTT soll der Lilane sein.“ I erinnert daran, dass verabredet war, sich GOTT als unsichtbar anwesend vorzustellen. B stellt nun den Traurigen und lässt den Fröhlichen noch ein Stück zu GOTT laufen. Auf die Frage, ob der Fröhliche zu GOTT gucken solle, meint er: „Der soll ein bisschen zu mir gucken.“ Offenbar hat B Mühe, sich als Person in den Figuren zu sehen. I erinnert ihn daran, dass er selbst die Figur sei.

Dann leitet sie zur Figur des Wütenden über: Manchmal werde man geärgert und werde wütend: B fällt sofort eine häusliche Situation dazu ein. „Und weißt du was, als ich das Essbesteck haben wollte, da hat Papa mir das Messer weggenommen und dabei den Käse runtergeschmissen. Und dann war er kaputt.“ Im Kindergarten werde man auch manchmal geärgert. „Ja“, bestätigt Benno, „und da muss man ja auch lieb sein.“ I meint, wenn man geärgert werde, mache es einen wütend. Benno ist gedanklich bei allgemeinen Regeln des „Lieb-Seins“ im Kindergarten, wozu für ihn auch „Benimm-Regeln“ gehören. „Ja. Und wenn man essen geht, dann muss man so essen“ Er macht eine entsprechende Handbewegung. „Dann muss man die Gabel nehmen und sie so in den Mund stecken.“

I lenkt zurück auf seine Figur als Wütender. Wo er dann stehen wolle? B holt erst weit aus, stellt die Figur dann aber doch nicht weit weg. Er zeigt auf die beiden zuerst platzierten Figuren: „Das ist der fröhliche Benno. Das ist der traurige Benno.“ Nun zeigt er auf den Wütenden. „Und das ist der böse Benno.“

I leitet weiter zur Figur des Ängstlichen und fragt, wo Benno ihn platzieren wolle. „Dann soll der Angsthase ganz weit stehen.“ Sehr weit entfernt wird er platziert. I fragt nach, warum: Ob der Ängstliche nicht näher bei GOTT sein wolle? „Nein, weil dann hat GOTT Angst.“ I erinnert Benno daran, dass die Figur Benno sei, der manchmal Angst habe. Angst scheint für Benno etwas stark Infektüoses zu sein, denn er bleibt bei seiner entfernten Position und begründet sie so: „Ja, da muss ich ein bisschen weiter weg, dann muss der nämlich hier stehen, damit der Benno (fröhlich) und der Benno (traurig) keine Angst haben.“ Er zeigt auf die anderen Figuren. Die sollten sich nicht anstecken.

I leitet weiter zum Nachdenklichen. Den platziert er nahe zum Fröhlichen: „Hier, bei dem lieben Benno.“ I geht weiter zum Schuldigen, also dem, der etwas gemacht hat, was nicht so nett war. Hinterher tut es ihm Leid. Der soll für Benno da stehen, „wo ein bisschen der Fröhliche ist.“

I schlägt vor, dass jetzt alle Figuren etwas zu GOTT sagen. Benno will mit dem Fröhlichen anfangen, aber ihm fällt kein Text ein. Benno schweigt,

nickt aber bestätigend, als I vorschlägt, er könnte vielleicht sagen: ‚Danke, es geht mir gut‘. Auch zu den anderen Figuren fällt ihm nichts ein, außer dass er sie in der Form rhythmischen Hüpfens nonverbal „reden“ lässt, alle nacheinander. Zum Schluss greift er nach dem Ängstlichen und lässt ihn einen größeren Sprung machen: „Der kann fliegen. Der kann jetzt in GOTT rein fliegen.“ Er setzt die Figur ins Glas, in dem GOTT imaginiert wird. Ob seine Angst dann weggehe, wenn er ganz in GOTT rein gehe? „Ja“. Er nimmt die Figur wieder heraus. Als I ihn fragt, ob dann die Angst wieder komme, setzt er die Figur schnell wieder ins Glas. Ob man, wenn man so dicht bei GOTT sei, die Angst vielleicht vergesse? I. Benno nickt.

Benno überlegt noch, wie er die lieben Bennos vor dem bösen schützen könne: „Die Lieben sollen weit weg gehen, dass der Böse sie nicht ärgert.“ Abschließend lässt er alle Knetfiguren noch zu zweit auf dem Tisch tanzen.

Das Gespräch mit B verläuft von Beginn an und durchgängig interaktiv. Seine spontanen Unterbrechungen geben immer wieder Hinweise auf interessante Details. Zu seiner Vorstellung von Händefalten als Vorbedingung für den Kontakt zu Gott fragt man sich, ob dies Bennos eigene Idee war oder ob sie ihm durch Erwachsene nahe gelegt wurde? – Zum Lieb-Sein gehören für B – derzeitig offenbar noch ungetrennt – sowohl Konventionen wie Benimm-Regeln bei Tisch als auch moralische Gebote. Seine Reaktion auf das Wort „Wut“ zeigt, dass wütend und böse für B aktuell identisch zu sein scheint: Ist es nicht erlaubt zu Hause bzw. in der Kita, Wut zu zeigen? Oder reagiert Benno bei Wut gewöhnlich so aggressiv und destruktiv, dass er deshalb Wut sofort mit „böse sein“ gleichsetzt? Angst scheint infektuös zu sein, andere Gemütslagen wie gerade das „Böse“ aber auch. Offenbar empfindet Benno häufiger massive Ängste: Die Platzierung der Figur und seine Kommentare dazu lassen dies stark vermuten.

B geht insgesamt spielerisch-kreativ mit der Übung um: Inwieweit er sich in den farbigen Figuren selbst sieht in unterschiedlichen Gemütslagen, bleibt unklar. Denkbar ist, seine spielerischen Aktionen auch als Inszenierungen seiner inneren Zerrissenheit zu lesen.

Gespräch 2: (Kindergarten) Alter 4.3

Erhebung zur Gottesbeziehung (So weit weg fühlt sich Gott an, wenn ...)

Einleitend wird Benno das neue Arrangement erklärt. B erinnert, dass beim ersten Gespräch GOTT irgendwie mit dem leeren Gläschen zu tun

hatte. Er zeigt auf das Glas: „Das ist GOTT.“ I korrigiert, dass wir uns vorstellen, dass GOTT unsichtbar dort sei. „Ja, aber wenn man die Hände faltet, kann man ihm was sagen.“ I meint, man könne ihm vielleicht auch ohne Händefalten etwas sagen. B bestreitet das. „Aber dann hört der das nicht.“ I geht darauf ein und fragt, ob er auch abends im Bett die Hände falte, wenn er GOTT etwas sagen wolle. B nickt. „Ja. Dann muss man sich ganz lange die Hände falten.“ Erst danach könne man GOTT etwas sagen.

I zeigt ihm die gelbe Figur: Sie demonstriert ihm im Verschieben des Gläschens, dass ganz verschiedene Positionen möglich seien und dass man bei solch einer Übung nichts falsch machen könne. Dann fragt I, wie nahe er GOTT fühle, wenn er ganz fröhlich sei. B schiebt das Gläschen dicht an die Figur. Ein Platzhalter wird fixiert.

Nun demonstriert I in gleicher Weise wiederholend mögliche Positionen für den Traurigen. Dann platziert Benno das Gläschen.

„Ein bisschen weiter weg von dem schwarzen Männchen.“ Ein Platzhalter wird fixiert.

I fragt, wie es bei Angst sei, ob GOTT dann eher nah oder eher weit weg sei?

„Ganz weit weg!“ Er schiebt das Glas weit nach hinten, danach den Platzhalter.

Nun kommt die Figur des Wütenden dran. B platziert das Glas weit weg. Ein Platzhalter wird fixiert.

Jetzt komme der B dran, wenn er über GOTT nachdenke. „Der Blaue“. B platziert dieses Gläschen dicht.

Nun kommt noch B, der gerade etwas gemacht hat, was nicht so „nett“ ist. Dieses Thema ist offensichtlich brisant für B. Sein Großvater teilt I später mit, dass B zu Hause häufig Konflikte auslöse. „Nein. Nein“, (sehr leise). Ob so etwas nie vorkomme? „Aber bei uns“ (noch leiser). Zu Hause komme das mal vor? „Ja“ (sehr leise). I merkt an, dass dies bei jedem vorkomme, auch bei ihr.

B spricht ein anderes Thema an. Manöver zur Ablenkung? „Ich habe dich bei der Kirche gesehen.“ I lenkt zurück auf den Schuldigen. Manchmal mache man etwas, was einem hinterher Leid tue, das komme bei jedem vor. Wenn es bei ihm mal so sei, wie weit GOTT dann weg von ihm sei? B schiebt das Glas dicht heran, wählt einen Knopf als Platzhalter.

I schlägt vor, zu überlegen, warum B bei Angst das Gefühl habe, dass GOTT so weit weg sei. Benno schweigt eine Weile. Dann: „Das überlege ich noch.“ Wieder Schweigen. I schlägt vor, erklärende Sätze dazu zu sagen

und B könne entscheiden, ob sie für ihn richtig oder falsch seien. B signalisiert sein Einverständnis durch Nicken.

Vorschlag 1: „Manche denken bei Angst: GOTT hat sich irgendwie versteckt. Der ist jetzt gar nicht für mich da. Nur noch meine Angst ist da.“ „Falsch“.

Vorschlag 2: „Ich will ich von GOTT gar nichts wissen, weil jetzt die große Angst gekommen ist. Ich wollte, dass mir GOTT gegen die Angst hilft. Aber das hat er nicht getan. Und jetzt ist er ganz weg für mich. Nur noch die Angst ist da.“ „Falsch“.

Vorschlag 3: „Ich habe jetzt so große Angst. Da kann ich gar nicht an GOTT denken.“

„Falsch“ (leise). I meint, jetzt falle ihr nichts Neues mehr ein. Nun hat aber B eine Idee.

„Ich weiß, was ich sagen wollte. GOTT sollte hier bei B stehen. Das war richtig!“

I schlägt ihm vor, den Knopf da hinzustellen, wo er GOTT haben wolle bei Angst. B verschiebt den Knopf. GOTT solle bei B stehen bei Angst. „Das meinte ich.“

I fragt ihn, ob er GOTT dann von seiner Angst erzählen wolle. B nickt zustimmend. Ob die Angst kleiner werde, wenn er sie GOTT erzähle? „Falsch“. Aber es sei trotzdem gut, wenn GOTT dann in der Nähe sei? „Ja, richtig“.

Für B scheint das Thema nun erschöpft zu sein: „Die Deutschen sind jetzt im Achtelfinale.“ I bestätigt dies, lenkt aber zurück. Ob es eigentlich immer gut sei, wenn GOTT in der Nähe sei? „Nein, der kann auch mal ganz weit weg stehen.“ Wie es bei Traurigkeit sei, ob er da noch dichter dran solle? „Nein, der kann auch so (weiter) sein.“

Und bei Wut sei GOTT ganz weit weg? „Ja“. Warum er dann so weit weg sei?

„Das ist, dass ich so Angst habe, wenn der so böse wird.“ Ob B denke, dass GOTT wütend werde, weil B gerade wütend sei? „Nein, dass ich irgendwas Blödes gemacht habe.“ Offenbar fällt B einiges Schlimmes ein, was er in Wut getan hat. Ob GOTT so etwas nicht möge? „Nee“. (leise) Ob GOTT es schlimm finde, wenn man wütend sei, ohne dass man dann was Schlimmes tue? Das meint B nicht. Deshalb steht der Platzhalter abschließend dann „so in der Nähe“.

Das Händefalten als Vorbedingung einer Kontaktaufnahme zu Gott scheint bei B fest verankert. Das Händefalten muss mit längerer Dauer dem ei-

gentlichen Kontakt vorausgehen – etwas vergleichbar mit ausdauerndem Klingeln des Telefons. – Situationen von Angst, Wut und Schuld spielen im Leben von B und offenbar auch in seiner Gottesbeziehung deutlich die Hauptrolle. B eckt mit seiner Eigenwilligkeit oft an – er gilt als bockig, auf Krawall gebürstet – und wird nach Aussagen der Erzieherinnen nicht selten aggressiv im Umgang mit anderen Kindern.

Gespräch 3: (Kindergarten) Alter: 4.4

Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Einleitend werden mit ihm Vergleiche geübt. Die Kuschedecke als Vergleich für die Oma zu sehen, gelingt ihm nicht, wohl aber nach Hilfen, den Hammer als passend für den prügelnden Jungen zu finden: „ein bisschen wie ein Hammer“. Es scheint, als ob dies sein erster Versuch sei, Vergleiche zu finden. Das Setting wird erklärt.

Benno wählt Hand, Kreuz, Klappaltar, Zierstein, Engel, Schmuck, Playmobilfigur, Glocke, Schere, Stern, Esel, CD, Tomate, Metallbauteil, Pflaster und Friedhofskerze.

Die Auswahl zu begründen, scheint B zu überfordern. Ob das die Hand von GOTT sei? „Ja“. Zur Frage, wo GOTT sei, meint er, „der ist unsichtbar!“

Will er damit ausdrücken, dass man es nicht wissen könne? Das bleibt erst mal unklar, denn die Frage, ob GOTT im Raum bei B und I sein könne, verneint er. Die Frage, warum das nicht sein könne, beantwortet B nicht, sondern nimmt die Glocke. „Das ist keine Straßenklingel.“ Er klingelt anhaltend. I nimmt den Faden neu auf. Wenn GOTT unsichtbar sei, ob man dann wissen könne, wo er sei? „Nein.“

Auf die Frage, warum der Stern zu GOTT passe, meint er, „weil der da hin muss. – Und weil ich das will.“ B baut nun mit den Gegenständen. Zu Fragen von I antwortet er nicht, sondern schichtet die Gegenstände zu Türmen. Der Engel soll auf dem Bild von Jesus liegen, darauf noch Schmuck und Playmobil. Der Stern kommt auf das Kreuz, die Hand von GOTT drüber, ganz oben die rote Frucht, die für ihn eine Tomate ist. – Auf das Bild von Jesus hätte er gern noch mehr gestellt, aber „da passt leider nichts mehr drauf.“ Die Glocke kommt auf den Esel. Einige Teile liegen isoliert für sich.

Benno überlässt die Regie in Gesprächen (und anderswo) nicht gern anderen. Mal reagiert auf Impulse oder Fragen von I, mal nicht. Sind Bennos

„Pakete“, zu denen er eigeninitiativ die gewählten Teile aufschichtet, rein zufällig oder stellen sie intuitive theologische Aussagen dar, etwa im Sinne von Zusammengehörigkeit von Tod am Kreuz, dem Stern von Bethlehem, was beides aus Gottes Hand kommt und letztlich von Frucht gekrönt wird? Oder: Das Bild Jesu, zugleich Mensch und überweltlich (Engel) und voller Herrlichkeit (Schmuck)? Was könnte – so gesehen – die Glocke auf dem Esel ausdrücken? Baut B aus intuitiven Ahnungen um Korrelationen heraus seine Pakete?

Offensichtlich besitzt der Vierjährige bereits ein differenziertes Gespür für seine Gottesbeziehung und kann dies bei sprachlicher Unterstützung auch ausdrücken. Sein Gottesverständnis zu artikulieren scheint für ihn schwieriger zu sein.

Gespräch 4: (Kindergarten) Alter 4.7

Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Einleitend wird wiederholend am Beispiel der lieben Oma und des prägelanden Jungen das Bilden von Vergleichen geübt. Dann wird das Setting erklärt, das Materialangebot ausgebreitet und B gebeten, Gegenstände auszuwählen, die aus seiner Sicht zu GOTT passen. B mustert erst mal interessiert das breite Angebot.

„Die Kerze“ sei passend. B kommentiert munter weiter beim Mustern und Auswählen. „Ein Hammer! Das hast du doch schon mal mitgebracht.“ I sagt, man könne sich ja jedes Mal etwas anderes aussuchen. „Das ist ein Käfig für einen Affen.“ I meint, es sei aber ein Vogel drin. „Und die Kasse und der Würfel und die Hand. Die hast du doch auch schon mal mitgebracht.“ Sie bringe die Sachen immer noch mal mit, damit man neu überlegen könne, ob man sie passend finde. B wählt „ganz viele“ aus, ganz viel „gehört zu GOTT ... Der Schlüssel mit der Schere ...“ Das Materialangebot beschäftigt B nachhaltig. Er fragt weiter: „Weißt du noch, was du schon mal mitgebracht hast?“ I bejaht dies. „Die Menschen“ ... (Playmobil) Oh, die Uhr, aber das ist keine echte Uhr.“ Sie sei echt, nur ohne Batterie, meint I. B zeigt auf die Glocke. „Das gehört zur Kirche!“ Er legt Glocke und Wecker vor sich. „Ja, der soll zu GOTT passen.“ B greift zum Metallrohr und fragt, was das sei. I sagt, es sei ein Teil von einem Wasserrohr. „Muss man das da aufdrehen, kommt dann da Wasser raus?“ I meint, nur wenn es angeschlossen sei, gehe das. „Ist das angeschlossen?“

I sagt, B sehe doch, dass da jetzt nichts dran hänge. „Ja, gar kein Schlauch dran. Das hier noch.“ B zeigt auf das Pflaster und die Salbe, fragt: „Ist da Salbe drin?“ I bejaht dies. Es sei Salbe gegen Erkältungen. „Hast du das bei N (älterer Bruder von B) auch schon mal gemacht?“ I sagt, sie habe seinen Bruder schnupfern lassen, und wenn er wollte, kriegte er etwas auf die Brust geschmiert. „Ich habe auch Schnupfen, ganz viel.“

B erfragt nun Details der großen Schraube und des Nagels, dann nach dem Flugzeug. „Ich suche mir aber heute viele Sachen aus. Hä? Was ist das?“ I erklärt ihm das Computerteil, das B dann aber nicht wählt. Dafür greift er zum wackelbeinigen Kamel. „Das kann stehen, aber nicht immer.“

I fragt, ob B jetzt genug gewählt habe. B braucht noch mehr. „Ja. Der super Schmuck“ passe zu GOTT. Und der Vogel. Außerdem: „die coole Schere“ und der Schlüssel. „Ja, damit kann man Türen aufschließen und zuschließen.“ Der Tannenzapfen kommt noch dazu, „ja. Und die Hand und der Käfig. Die Kirsche“. Es folgen weiter noch das Schloss und die Zierkugel. „Ist da Wasser drin?“ will B wissen. Nein, die sei aus Stein, meint I. B hält sie nachdenklich in der Hand: „Ganz schön schwer auch ... Sind da ganz viele Steine drin?“ Nein, meint I, sie sei aus einem Stein gemacht. B platziert noch den Engel, die Magnetspule und greift den Klappaltar, den er mehrmals öffnet und schließt. „Ja. So geht dann die Tür zu. Und so geht sie wieder auf. So kann man die Leute sehen, und so kann man sie nicht sehen.“ Jetzt scheint es genug zu sein. Als I die restlichen Materialien wegpacken will, fällt B ein, dass er noch die Wiese braucht. und die Blume. Nun endlich ist Schluss.

Zur Kerze habe B ja schon gesagt, dass sie unbedingt zu GOTT passe. Warum es bei den anderen Sachen so sei? „Weil – der ist gestorben“, beginnt B. „Der ist ganz unsichtbar, und den kann man gar nicht mehr sehen.“ B scheint GOTT oder Jesus zu meinen. Ob der Tote denn tot geblieben sei? „Ja. Entweder er wird wieder in einem Bauch drin oder er bleibt in der Luft.“ Dass er hier bei I und B in der Luft sein könne, verneint B allerdings energisch. Wo GOTT seiner Meinung nach sei? „Ganz weit weg in der Luft. Den kann man nicht sehen.“ Sehen könne man GOTT nicht, stimmt I zu. Aber Luft sei ja auch bei B und I. Das bejaht B, aber er denkt trotzdem, dass GOTT weit weg sei. – Die Hand habe er dahin gelegt, „weil, weil – der hat ja auch Hände.“

B greift nun die Salbe. „Das will ich auch, weil – ich hab nämlich Husten und Schnupfen.“ I soll ihm etwas auf die Brust reiben. B schnuppert: „Das, das riecht nach Zucker.“ Und nach Hustenbonbon rieche es. B hat auch Pflaster hingelegt. Er nennt es „Klebeband“. I will wissen, warum

Pflaster zu GOTT passe? „Weil – wenn man sich weh tut, dann braucht er das ja.“ GOTT könne sich auch mal weh tun „in der Luft“.

Die kleine Teekanne brauche GOTT, „weil – wenn er Durst hat, kann er dann auch was trinken.“ Das Flugzeug brauche GOTT, weil – „wenn er krank ist, dann kommt es schnell und fliegt ihn in das Krankenhaus.“ I fragt, ob GOTT dann ins örtliche Krankenhaus komme. B denkt, er komme eher in ein anderes.

Die große Zierkugel braucht GOTT, „weil – wenn er in der Luft Fußball spielen will, kann er mit dem Fußballstein damit spielen.“ Mit wem GOTT dann Fußball spiele?

„Weiß ich nicht“. Aber B denkt, dass GOTT gern Fußball spiele.

B betrachtet zwischendurch interessiert das Aufnahmegerät. „Jetzt ist 88“.

Warum der Engel zu GOTT passe? „Wenn es nachts ist, legt er ihn immer auf sein Fenster?“ I fragt, ob B oder GOTT das tue? „GOTT natürlich“.

Warum das Bild von Jesus mit der Klappe dran zu GOTT passe? „Vielleicht kann der auch mal zu dem Jesus kommen?“ Wo denn Jesus seiner Meinung nach sei, will I wissen. „Weiß ich nicht“. Aber B denkt, GOTT besuche vielleicht mal Jesus.

Die Frage, ob GOTT auch mal zu uns komme, verneint B energisch. I sagt, sie habe gedacht, GOTT sei manchmal bei Menschen ... B spielt mit dem Hubschrauber: „Das Flugzeug fliegt gleich los“

Warum ist das Kamel zu GOTT passe, fragt I. „Vielleicht kann das Kamel auch tot werden. Dann kann das Kamel auch ein bisschen spielen und ein bisschen Musik machen.“ Zur Frage von I, wo denn die Toten seien? „In der Luft“. Eben auch das Kamel.

Warum der Wecker zu GOTT passe? „Weil wenn es morgens ist, dann kann Jesus ja auch ... Vielleicht kann der Wecker alle aufwecken. Und das macht er dann.“ Der wecke dann GOTT auf? „Ja, alle Menschen“. „Warum GOTT früh aufstehen müsse? „Weil – sonst kommt er zu spät zum Abendbrot, zum Mittag und zum Frühstück und zum Abendbrot.“

Warum der Schlüssel zu GOTT gehöre? „Weiß ich nicht“.

Der kleine Käfig mit dem eingesperrten Vogel passe zu GOTT, weil – „der kann auch in die Luft fliegen zu GOTT. Das will ich auch.“

Die nachfolgenden Fragen, wozu GOTT den Würfel, das kleine Schloss, den Tannenzapfen, Blume, Wiese und Playmobilmensch brauche, beantwortet B alle mit „Das weiß ich (auch) nicht.“ Seine Konzentrationsfähigkeit ist sichtlich erschöpft.

I meint, das Playmobilmännchen könne ja B sein, der GOTT gerade etwas erzähle. Ob B das manchmal tue? „Nein. Ich kann ja gar nicht fliegen!“ B ist davon überzeugt, dass er deswegen GOTT auch nichts erzählen könne. GOTT könne uns nicht hören. Auch beim Beten nicht? „Das weiß ich nicht (2x).“ B verneint zweimal die Frage, ob er schon mal gebetet habe.

B bejaht die Frage, dass die Toten mit GOTT zusammen in der Luft seien. Zur Frage, ob GOTT – wenn er in der Luft sei – auch um B und I herum sein könne und sie hören, meint er: „Weiß ich auch nicht.“

B zeigt ein gutes Erinnerungsvermögen, exploriert munter – wissbegierig – und ist offensichtlich interessiert daran, Zusammenhänge zu erkennen. Er wählt sich – deutlich fasziniert von der Fülle des Materialangebots – viele Gegenstände als zu Gott passend aus. Seine Konzentrationsfähigkeit scheint dann überfordert zu sein, alle Gegenstände hinsichtlich ihrer Zugehörigkeit zu Gott zu begründen. Salbe, Flugzeug, Teekanne gehören zum Eigenbedarf.

B verfügt nur über sehr wenige Teilbegriffe bezüglich der religiösen Dimension. Die Glocke verbindet er mit der Kirche, was mit der Wohnung der Familie dicht bei der Kirche erklärbar ist: Das regelmäßige Läuten ist ihm vertraut. Das Wort Gott kennt er, ebenso Jesus. Die beiden hängen ungeklärt zusammen, einer wird mit Tod assoziiert. Hat er etwas von Passion gehört? Für den Begriff Himmel steht bei ihm die Luft, wo sich Gott aufhält, ebenso tote Menschen und tote Tiere. Mindestens rudimentär ist eine Vorstellung von Wiedergeburt vorhanden, wenn Tote entweder wieder im Bauch sind oder aber in der Luft bleiben. Gott wird anthropomorph vorgestellt mit menschlichen Gewohnheiten und Bedürfnissen, z. B. hat er die üblichen Mahlzeiten und spielt gern Fußball. Dass Gott fliegen kann, zeichnet ihn als besondere Eigenschaft aus, die B auch gern hätte. Mit Menschen scheint dieser Gott nichts zu tun zu haben. Während B im ersten Gespräch von eigenem Beten oder mindestens vom Händefalten und Gott etwas versprechen erzählte, behauptet er nun, noch nie gebetet zu haben.

Gespräch 5: (Kindergarten) Alter 4.10

Teil I: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

Einleitend wird B das Setting wiederholend erklärt. Er wird eingeladen, die Figuren zum Gläschen zu stellen und dabei mit der fröhlichen Figur zu

beginnen. B kommentiert seine Aktionen jeweils. „Hier“ steht der Fröhliche. Wohin der Traurige gehe?

„Zu dem anderen vorigen. Und der tröstet ihn.“ B platziert die Figur.

Wo der Ängstliche stehe? „Dann passt der Fröhliche auch auf den Ängstlichen auf.“ Der Ängstliche kommt auch zum Fröhlichen.

Wo B stehe, wenn er wütend sei, weil er geärgert wurde? „Herein“. Er stellt die rote Figur direkt ins Gläschen. Und wo er stehe, wenn er über GOTT nachdenke? „Da drauf.“ Der Blaue wird auf den Roten platziert

Wo B (grau) stehe beim Besuch von GOTT, wenn er etwas gemacht habe, was nicht nett war? „Dann ärgern ihn die anderen.“ Sie seien dann sauer auf ihn. Wo er sich dann hinstelle, fragt I? „Da drauf, dass er ihn ärgern kann.“ B platziert ihn auf die fröhliche Figur. Die ärgere er dann. „Und dann wird der auch böse.“

B lässt sich darauf ein, die Figuren etwas zu GOTT sagen zu lassen. Wer beginnen solle? „Der ganz Böse!“ Was er sage? „Lieber GOTT, ich will immer wieder alles gut tun.“ Er wolle es wieder in Ordnung bringen. Und der Wütende? „Der sagt: Ich will auch wieder alles gut machen. Und die vertragen sich wieder.“

Wer jetzt etwas sagen solle? „Gar keiner mehr“. B spielt jetzt mit den Figuren. Er stellt sie alle um, so dass I kein Foto der Ausgangslage machen kann. Nach einigem Hin und Her stellt er sie alle dicht zum Gläschen und sagt: „Die freuen sich.“ Er spielt weiter mit den Figuren. I bittet ihn, sie so hinzustellen, wie er es auf einem Foto haben will. B baut sie in einer Huckepackstellung auf. „Der tragt ihn. Der tragt ihn. Und der Blaue trägt den Schwarzen.“

B lässt sich auf die Übung ein, spielt aber so heftig mit den Figuren, dass es I nicht gelingt, die ursprünglichen Positionen im Foto festzuhalten. Die Voten zum Wütenden und zum Schuldigen weisen auf häufige Konfliktsituationen von B hin. Was bedeuten seine Huckepackstellungen? Sind die Zusammenstellungen von Paaren rein zufällig?

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern)

I erklärt, die Puppe stelle ihn, B, dar. Und B überlege gerade, womit er GOTT vergleichen könne. I werde ihm jetzt verschiedene Sachen zeigen. Und er könne sich überlegen, ob die Dinge als Vergleich für GOTT für ihn passen.

Zuerst kommt das weiße Vlies: Ob GOTT vielleicht wie eine weiche Wolke sei? „Ja, das könnte schon sein.“

Ob GOTT vielleicht wie ein goldenes Netz sei, wie das Liebhaben, wo man zusammen hält? „Ja, das ...“ B legt es zu seiner Figur.

Ob GOTT auch wie eine unsichtbare goldene Figur sein könne, die ganz weit oben sei? B platziert die goldene Figur auf dem Sockel. Den Engel als Vergleich für GOTT lehnt er ab: „Nee“. Ob GOTT wie eine Kuscheldecke sein könne (grünes Vlies)? „Ja. Könnte schon sein.“ Auch Jesus wird als Vergleich akzeptiert, ebenfalls die Glocke als eine innere Stimme im Kopf oder Herzen, mit der GOTT zu uns spricht. „Ja. Das überlegt er sich jetzt alles.“

Auf den Vergleich von GOTT mit einer Schale, aus der alles Leben kommt, also Tiere, Menschen, Pflanzen, Früchte, mag sich B nicht einlassen. Mit mehrmaligem „Nein, nein, nein“, lehnt er das ab. Und als I die Plastikfrucht in die rote Schale legen will, widerspricht er vehement: „Nein. Die Kirsche soll ja Benno essen.“

I lädt B nun ein, die Gegenstände, die für ihn am ehesten als Vergleich für GOTT passen, zu der Puppe zu legen, die für B steht. Das ihm Wichtigste solle am dichtesten liegen. I erklärt ihm die Bedeutung der Gegenstände noch einmal.

B hat aber offenbar kein Ohr für das, was I zu den Gegenständen sagt. Er hat eigene Ideen, was mit den Gegenständen zu tun sei. Er greift zum Kruzifix und legt es auf das Vlies, das er mit dem goldenen Netz überdeckt hat. „Das ist sein Bett.“ Das Bett von Jesus ist gemeint. Dann legt B die Kuscheldecke darüber. „Dass ihm nicht so kalt wird.“ Er stellt die Glocke daneben. „Und die Glocke weckt ihn auf. Ich mache auch die Glocke.“ Er lässt sie klingeln. „Er wacht auf. Das heißt, dass jetzt Frühstückszeit ist.“ Jesus frühstücken? B nickt und stellt nun auch die rote Schale mit dem Hund daneben. „Ja. Und da können auch die Tiere essen.“ Er zeigt auf die rote Schale. Dann lässt B erneut die Glocke läuten. „Mittagszeit!!! Abendbrotzeit!!! Ab ins Bett!!!“

B hört sich zwar an, was I zur metaphorischen Bedeutung der Gegenstände sagt, fasst die Gegenstände bei seiner Darstellung und deren Kommentierung aber ganz konkret auf und inszeniert damit einen vorgestellten Tagesablauf von Jesus, die Begrifflichkeiten ins Alltagsleben übersetzend. Das für Liebhaben stehende goldene Netz wird für ihn zum Bett, immerhin auch Geborgenheit vermittelnd. Die für die innere Stimme stehende Glocke wird bei ihm zum Wecker, der allerdings auch zum Handeln ruft. Seine persönlichen Sinngebungen sind also benachbart zu den Bedeutungen, die den für Metaphern stehenden Gegenständen zugeschrieben wurden.

Dass Jesus am Kreuz hängt, scheint B entweder nicht aufzufallen oder nicht zu berühren. Sind seine Umdeutungen der metaphorischen Bedeutungen ein eher altersspezifisches Phänomen? Oder spielt dabei mit, dass Glaubenswelten B fremd sind? Oder verdanken sie sich wesentlich seinem starken Bestreben, selbst über Bedeutungen und Handlungsabläufe zu bestimmen, also seiner ausgeprägten Lust an Macht?

Gespräch 6: (Kindergarten) Zwei Tage später: Alter 4.10

Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern)

I bietet B wieder verschiedene Gegenstände an, die für GOTT stehen könnten, das Netz, die Kuschedecke, die goldene Figur. B hat offenbar ein anderes Spiel im Kopf. Er greift die goldene Figur: „Die goldene Figur soll der Opa sein.“

I bietet ihm stattdessen eine Playmobilfigur an, um die goldene Figur für die Rolle von GOTT frei zu halten. B betrachtet das angebotene Männchen: „Aber der sieht richtig gefährlich aus.“ I sagt zu, beim nächsten Mal eine größere Auswahl mitzubringen. B greift sich eine Frauenfigur: „Und die Oma brauche ich.“ Die naturfarbenen Holzfiguren sollen seine Eltern und ihn selbst mit Bruder darstellen. Die Familie ist nun komplett.

I reicht B die goldene Figur und fragt, wo für B GOTT sei? Ob der bei Ihnen oder woanders sei. B stellt die Figur weit entfernt auf. „Hier. Hier, und wir wollen gerade zu ihm hingehen, aber es regnet.“

Man könne also zu GOTT hingehen? fragt I. B antwortet nicht, sondern greift die Figur und lässt sie durch die Luft fliegen. „Aber er fliegt jetzt zu uns.“ B lässt die goldene Figur dann in der Nähe von seiner Familie landen. I fragt, ob GOTT nun zur Familie von B geflogen sei? „Noch nicht ganz.“ B lässt die goldene Figur über dem Tisch fliegend kreisen. „Jetzt muss er wieder zurück, weil – er will mit uns etwas sprechen.“ I fragt B, wo GOTT denn sei, wenn er sich nicht gerade bei seiner Familie aufhalte. B antwortet nicht. Er lässt GOTT weiter herum fliegen. „Gleich, gleich kommt er zu uns. Und jetzt will er erst einmal mit uns sprechen.“

Nun lässt B die goldene Figur tatsächlich bei seiner Familie ankommen. Eine Pause tritt ein. I fragt erneut, wo nach Meinung von B GOTT sei, wenn er sich nicht bei seiner Familie aufhalte? B ist noch bei seinem Spiel. Keine Antwort, stattdessen: „Dann redet er mit uns. Mit dir und mir.“

I verpasst leider die Chance, das Spiel weiterzuspielen und z. B. das Gespräch zwischen Familie und GOTT simulieren zu lassen ... Schade!

Wieder nimmt B die Gestaltung des Arrangements selbst in die Hand. Gott wird als in der Luft schwebend vorgestellt. Immerhin ist er jetzt nicht ausschließlich fern, sondern besucht die Familie von B für ein Gespräch. Sehr schade, dass I nicht versuchte, B zu einer Inszenierung eines möglichen Gesprächs zwischen Familie und Gott zu bringen. – B hat nicht nur in der Kita sondern auch mit seinen Eltern häufig Konflikte. Was könnte hinter seiner Idee stecken, die goldene Figur als Opa zu nehmen?

I zeigt B kleine farbige Figuren. Dies sollten jetzt alles tote Menschen sein. Was B denke, wo die Toten seien? B verteilt die farbigen Figuren weit gestreut auf dem ganzen Tisch. „Einer ist hier gestorben. Einer ist neben den anderen gestorben, einer ist weit weg gestorben, einer ist noch weiter weg gestorben, und einer ist hier gestorben.“ I fragt, wo sie nach ihrem Tod dann seien? B zeigt auf die verschiedenen aktuellen Standorte: „Ja, da, wo die stehen, sind die dann hinterher.“ B denke, dass die Toten an dem Ort blieben, an dem sie gestorben seien? „Ja, die können ja nicht weiter gehen, die sind ja tot.“

I will einen Stuhl holen, um die weit gestreuten Figuren fotografieren zu können. Aber B sammelt nun flott alle „Toten“ ein, dabei kommentierend: „Dann, dann nehmen wir alle zusammen, damit es schöner wird, okay?“ Auch wenn sie eigentlich da bleiben müssten, wo sie gestorben seien, sollen sie für das Foto alle in einer Reihe stehen. Die Frage, ob Tote wieder lebendig werden könnten, verneint B entschieden.

Das Todeskonzept von B scheint sich verändert zu haben: Tote werden aktuell nicht im Himmel imaginiert. Auch sind sie unwiederbringlich tot; die Vorstellung von Wiedergeburt klingt nicht an. B nimmt wieder so aktiv die Darstellungen in die Hand, dass eine genaue visuelle Dokumentation unmöglich ist. Die Toten stehen den Lebenden gegenüber. Die Figur von Gott hat B entfernt. Ist Gott von allen weit weg?

Gespräch 7: (Kindergarten) Alter 4.11

Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern und Platzierung im Stockwerkmodell)

Einleitend erklärt I wiederholend die metaphorische Bedeutung der verschiedenen Gegenstände. B bringt sich dabei ein. GOTT könne man nicht sehen. „Genau“. Deshalb suche man nach Vergleichen für GOTT. Wenn

man denke, GOTT habe viel Kraft, könne man sagen, GOTT sei ein bisschen wie eine Batterie. „Ja“. I erklärt die Bedeutung vom Teelicht, goldenen Netz, Marmorstein und Luftfolie. Die Luft sehe man auch nicht, aber wir atmen sie. „Ja, und da oben kann man auch Luft sehen.“ I meint, unten sei auch Luft, sonst könnten wir nicht atmen. „Ja, und wäre unsere Zunge nicht da, dann könnten wir nicht sprechen.“ I will GOTT als Quelle des Lebens erklären, aber B ist bei einem anderen Thema: „Warum kann man eigentlich sprechen?“ I sagt, man könne es, weil man eine Zunge habe und das Sprechen von Mama, Papa usw. gelernt habe. Ihr Versuch, zum Thema zurück zu lenken, scheitert. „Weißt du was? Wo ich rede, denke ich immer: Wieso redet man überhaupt?“ I sagt, das tue man, weil man dem anderen etwas mitteilen wolle, etwa, wie man sich fühle. B nickt. „Weißt du was? Im Sommer habe ich bei Mama und Papa geschlafen, und dann hat Mama gedacht, ich habe fast gekotzt oder mir ist fast die Luft ausgegangen.“ Ob es so gewesen sei? „Nö. Habe ich mich mit Mama nur ein bisschen erschreckt. Weil – da musste ich immer spucken, aber das war keine Kotze, sondern nur gelbe Spucke. Sonst gar nichts. Sonst war alles okay.“

I setzt noch einmal an, die rote Schale für GOTT als Quelle des Lebens zu erklären, als das, wo alles her kommt, Steine, Pflanzen, Tier und Menschen. B fasst die Pflänzchen an: „Die Pflanzen fühlen sich ja auch ein bisschen weich an.“

I erklärt weiter die Bedeutung der goldenen Figur, kommt dann zur inneren Stimme. „Wie eine Glocke“. I sagt, man könne sie manchmal im Kopf hören. „Wie die Glocke von der Kirche von uns. Die macht nämlich: Ding, dong, ding, dong.“

I erklärt noch das Schiff und die Kuschedecke. Auch Jesus könne ein Bild von GOTT sein. B findet, dass es nun genug sei: „Fertig!“ B wählt nun die abgebildeten Gegenstände aus. Der Stein als Geheimnis und die Glocke werden zum Turm. Die Kuschedecke wird zum Warmhalten dazu genommen. Das Kreuz wird auf das Netz platziert, die Luftfolie über die Schale des Lebens mit Stein, Pflanze und Tier gelegt.

Das Wort Luft konnotiert B offenbar mit Himmel, wenn er sie spontan oben verortet und dort auch sehen zu können glaubt. Dass man Luft zum Atmen braucht, ist ihm aber auch klar. Mit Atmen assoziiert er Sprechen und äußert dazu Fragen, über die er offenbar schon länger nachdenkt. Assoziativ geht es über Luft bzw. Luftnot dann zum Bericht eines unangenehmen Ereignisses im Elternbett. Seine Platzierung von Gegenständen, die für Me-

taphern stehen, spiegelt seine Verhaftung im konkreten Denken. Die eng mit hohem Kirchturm verbundene Glocke wird auf den Stein gesetzt, der ja eigentlich das Geheimnis repräsentiert. Die Luft kommt über die Schale des Lebens, liegt also höher. Das Kruzifix liegt wieder auf dem Netz, die Kuschedecke sozusagen griffbereit zum Zudecken daneben. Wieder fragt man sich, ob sich im Arrangement nicht intuitive Korrelationen spiegeln.

Das Stockwerkmodell wird erklärt. B wird eingeladen, vorn im Stockwerkmodell seine Familie aufzustellen. „Das ist Mama, weil – die sieht ja wie eine Frau aus. Und das ist Papa.“ Er sucht passende Figuren für seinen Bruder und sich, anschließend für Oma und Opa. B meint zwei Omas zu haben, aber nur einen Opa. „Opa ... ist schon gestorben.“ Dann platziert er noch Figuren für weitere Menschen auf der Welt. „Die gucken sich gerade die Welt an“

I lädt Benno ein, zu überlegen, wo die Gegenstände, die für Vergleiche für GOTT stehen, seiner Meinung nach den passenden Ort haben. Begonnen wird mit der Glocke als Stimme, die Menschen in ihrem Kopf hören. B stellt sie oben hin.

„Das kommt hier hin, die Glocke, weil – die Glocke ist ja oben.“ Weil Glocken im Kirchturm seien? „Ja. Deswegen ist die oben.“ Wo GOTT als Luft um uns herum hin solle? „Genau da, wo die Glocke ist und der Wind.“ Auch die Luft landet oben.

Das Angebot eines weiteren Luftpolsters, falls er GOTT als Luft auch unten hinlegen wolle, lehnt B ab. „Nein, ich brauche nur eine Luft.“

Das Kruzifix platziert B unten. Die Batterie für GOTT als Kraft kommt auch nach unten und zwar hinten zu den Tieren. Er legt sie auf eine Wiese, „damit die Pferde gucken können, was das ist.“

Das Angebot der Schale nimmt B erst mal nicht wahr, sondern platziert den Stein neben den (Tuch-)Erdboden. „Hier kommt der Stein hin.“ Den Hund und die Blume, die in der Schale lagen, platziert B rechts an den Rand des Erdbodens: „Und da kackt er gerade hin. Ja, der Hund kackt gerade auf die Blume.“ I findet das nicht nett, was B bestätigt.

GOTT als Liebhaben legt B zu den Menschen. Das eine Netz deckt er über seine Familie, mit dem anderen deckt er die übrigen Menschen in der Welt zu.

GOTT als Kuschedecke kommt über den Hund. „Ja, obwohl er auf die Blume gekackt hat.“ B denke, GOTT habe den Hund trotzdem lieb? B nickt.

Erst lehnt B ab, weitere Kuschedecken zu brauchen, dann fordert er doch noch eine für seine Familie und anschließend eine weitere für die

anderen Menschen. „Und die brauchen auch noch eine. Damit die nicht frieren.“

I bringt einige kleine graue Figuren als Tote ins Gespräch ein. Wo seiner Meinung nach die Toten seien? B ergreift sofort einige der grauen Figuren und platziert sie unten. „Der ist hier gestorben. Der ist da gestorben.“ Die Figuren landen an verschiedenen Orten. Ob die Gestorbenen auch noch woanders sein könnten? fragt I. B platziert zwei oben, drei sind unten: „Ein paar sind im Himmel und ein paar sind hier unten gestorben. Pause Aber das ist gemein. Die sind zu dritt gestorben und die nur zu zweit.“ I gibt ihm eine weitere Figur, wodurch beide Gruppen gleich groß sind. B ist nun zufrieden.

I zeigt B eine Engelfigur. Ob er Engel kenne? „Nur bei einer Benjamin CD“.

Und wie es mit der goldenen Figur sei für GOTT als Person? „Der schläft da.“ B legt die Figur in die rote Schale. „Der Stein passt auf ihn auf. Damit ihn keiner weckt.“ Die Frage von I, wo sich B den schlafenden GOTT vorstelle, überhört B. „Weil – der kann ganz tief schlafen, und wenn dann ein lautes Geschrei kommt von den Pferden, dann wacht er sofort auf.“ Deshalb habe er GOTT etwas entfernt von den Tieren zum Schlafen gelegt. „Die muhen immer so laut. Die trampeln auch immer so. Und das weckt ihn immer auf. Und das will er nicht.“ GOTT schlafe auch gern aus.

Glocke und Luft, die von B auch mit Wind verbunden ist, gehören fraglos nach oben, während Jesus mit dem Schiff randständig unten platziert wird, was seine marginale Bedeutung im Denken von Benno spiegeln dürfte. Die Batterie für Gott als Kraft legt er auf die Wiese hinten zu den Tieren. Ist das Ausdruck einer Art Mischung von konkretem Denken und metaphorischem Verstehen? Gott als Kraft wäre dann einerseits präsent oder nahe im Kreatürlichen – ist Kraft als Chiffre für Schöpfungsmacht vielleicht sprechender für B? Andererseits läge die Batterie als gespeicherte elektrische Energie auch als von den Tieren zu bestaunende Merkwürdigkeit auf der Wiese ...

Der Stein wird zunächst offenbar ohne spezifische Funktion platziert. Die Konstellation von Hund und Blume steht für B jetzt im Mittelpunkt. Der Hund wird als Grenzen des Erlaubten überschreitend inszeniert. Er tut etwas Verbotenes. Dass B Gott als Kuschelecke dann zuerst dem Hund zuordnet und dies noch mit einem „obwohl“ kommentiert, dürfte darauf schließen lassen, dass hier im Denken von B Gott wirklich im Spiel ist. Trotz massiver Grenzüberschreitung wendet sich Gott dem Sünder freundlich zu: Steht der Hund für Benno? Drückt sich hier eine Art Gewissheit aus oder eher ein Sehnsuchtsbild?

Das Netz für Gott als Liebhaber wird allen Menschen zugeordnet. Ob und inwieweit von B Gott i. S. eines metaphorischen Verstehens mit dem Netz zusammen gedacht wird, bleibt offen.

Gott als Person wird offensichtlich anthropomorph gedacht, wenn B ihn sich schlafend in der roten Schale vorstellt. Nun bekommt der Stein eine Aufpasserfunktion. Ob diese mit der von I eingebrachten Bedeutung eines Geheimnisses irgendwie verbunden ist, bleibt ungeklärt.

Die Toten sind für B offenbar teils im Himmel, teils auf der Erde. Leider wurde versäumt, danach zu fragen, warum die einen hier und die anderen dort seien bzw. wie und warum manche Toten von der Erde in den Himmel kommen.

Der Anmerkung von B zu seiner Kenntnis von Engeln wurde leider nicht nachgegangen, etwa ob die Benjamin-CD der Benjamin-Zeitschrift und damit religiöser Literatur oder aber nichtreligiöser Kinderliteratur wie Benjamin Blümchen zuzuordnen ist.

Gespräch 8: (zu Hause) Alter: 5.0

Teil I: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

In der Kita sind Osterferien. B hatte vor wenigen Tagen seinen 5. Geburtstag. In den vergangenen Wochen und Monaten hat es so gravierende Konflikte mit B in der Kita gegeben, dass überlegt wird, ob er weiter dort bleiben darf. B wird zu Hause besucht. Er freut sich sichtlich.

Einleitend erklärt I B wiederholend das Setting. Sie lädt ihn ein, zuerst die fröhliche Figur zu stellen. Er stellt die Figur zunächst ins Glas, dann dicht davor:

Wo er den Traurigen hinstellen wolle? „Dann, dann ...“ setzt B an, die Figur weit weg vom Gläschen in der Hand haltend. I fragt, ob der Traurige weit weg stehen solle? „Nein, dann ist der noch zu Hause. Der ist traurig, weil er nicht hingehen darf, weil er zu Hause bleiben muss, weil er etwas Blödes gemacht hat.“ Deswegen sei er jetzt traurig, fragt I? „Ja, dass er nicht dahingehen darf.“ Ob B denke, dass GOTT ihn nicht zu sich lasse? „Doch, (GOTT schon), aber die Eltern haben gesagt: Nein.“ Die Eltern hätten es verboten, „weil er ihm voll auf den Kopf drauf gesprungen ist und ihn getreten hat.“ Benno bejaht, dass er wegen des Verbots seiner Eltern traurig sei.

Wie dicht der B, der Angst habe, jetzt zu GOTT hingehen mögen? B platziert die weiße Figur hinter der gelben. „Hinter dem, weil er Angst hat.“

Weil das der Bruder von der Schwester ist.“ Auf die gelbe Figur zeigend: „Das ist die Schwester.“ Auf die weiße Figur zeigend: „Und das ist der Bruder.“

Wo der wütende B stehe? B stellt ihn in mittlerer Entfernung auf. Er stellt nun die Figur des Traurigen gleich hinter den Ängstlichen. Er spiele jetzt, dass der jetzt doch zu GOTT dürfe. „Ja. Der ist jetzt ganz, ganz nah.“

Wie es mit dem B sei, der gerade über GOTT nachdenke oder ihn frage? B platziert ihn direkt ins Gläschen: „Der darf da rein“, meint B, wenn er GOTT etwas fragen wolle.

Der Graue sei B, der etwas gemacht habe, was nicht nett war. Und nun sei GOTT da. B nimmt die Figur in die Hand. „Ja, so. Getreten und gehauen. Andere getreten und gehauen. Und geschubst. So bum, geschubst“, zählt er seine Taten auf. Ob er all das GOTT erzählen wolle und dazu dicht komme oder weit weg gehe? B will es offenbar nicht erzählen, platziert die Figur extrem weit entfernt. „Nein, der auf jeden Fall nicht“. I fragt: Der Graue dürfe nicht zu GOTT? B schüttelt den Kopf. „Auch wenn er jetzt wieder lieb geworden ist, darf er nicht. Der muss jetzt 18 Tage, nein, 100 Monate nicht in den Kindergarten.“ So lange dürfe er nicht in die Kita.

Gefragt, ob die Figuren noch etwas zu GOTT sagen wollen, meint B: „Die wollen“. Er zeigt auf den Grauen. „Der darf als erstes etwas sagen.“ Er sage, „dass er jetzt für immer und ewig jetzt hier bleibt“. I fragt, ob die anderen auch etwas zu GOTT sagen wollen? „Nein. Wollen die nicht. Die wollten nur zu Besuch kommen.“ Also nur der Graue habe sprechen wollen? „Und der Blaue“. I meint, der habe aber noch nichts gesagt. „Doch. Der hat gesagt, dass er – ähm – immer bei Oma und Opa sein darf. Und der hat das nur geträumt, dass er bei GOTT war.“

Das angedrohte Kitaverbot nach einem offenbar besonders gravierenden Vorfall nimmt B erkennbar stark mit. Offenbar traut er Gott mehr Milde zu als den Eltern oder der Kita und ersehnt sich vielleicht nicht nur Vergebung sondern auch stärkende Nähe, wenn er sich als Trauriger dicht zum Gläschen stellt, nachdem er vorher überlegte, ob er sich wegen des Verbots der Eltern überhaupt Gott nähern dürfte. Für die Figur des Schuldigen gilt aber wie für die Kita das Verbot, nahe zu kommen. Alle Untaten brechen aus B hervor bei der Erwähnung des Schuldigen und – damit verbunden – die auferlegte Strafe. Er lässt den Grauen einen – offenbar anhaltende Besserung ausdrückenden – Schwur ablegen. Die über Gott nachdenkende Figur, die sozusagen eins war mit Gott, wird nachträglich

als dies nur träumend hingestellt. Kann man dies als Bekräftigung seiner Sehnsucht lesen, trotz seiner Verfehlungen von Gott akzeptiert zu werden?

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis über (Vorgegebene Analogien/Metaphern)

Einleitend erklärt I wiederholend die Bedeutung der für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände. Weil man GOTT nicht sehen könne, könne man sich ja denken ... „dass er so aussieht“, fällt B ihr ins Wort. Das Netz wird als GOTT wie das Liebhaben erklärt. B nickt bestätigend. Den Marmorstein greifend meint I, dass man auch denken könne ... „dass er wie ein Glitzerstein ist“, setzt B den Satz fort. Wie ein Geheimnis, ergänzt I, auch beim Stein wisse man nicht, was drin sei. Sie holt eine Batterie hervor. „Dass der so ist wie eine Batterie“, könne man denken, meint Benno. Wie eine große Kraft, ergänzt I. „Oder wie eine kleine Glocke“, sagt B. I meint, die man im Kopf oder Herzen höre. „Bum, bum, bum, bum, bum“, so lässt B es klingen.

Man könne auch denken, GOTT sei wie eine unsichtbare goldene Person, irgendwo woanders oder in der Nähe, sagt I. B fährt fort, auf das Teelicht zeigend: „Oder wie eine kleine Glitzerkerze“. Wie ein inneres Licht, ergänzt I. Auch überlege man, woher die Welt und alles Leben darin, Pflanzen, Tiere, Menschen gekommen seien, ob das vielleicht von GOTT komme? „Vielleicht hat GOTT das alles gemacht“, meint B. Genau dafür stehe die rote Schale mit den Sachen drin, sagt I.

„Oder ein kleines Schiff, weil – der hat ja ganz schnell durchgefahren.“ Leider überhört I, was B einbringen will. Sie erklärt, man könne auch denken, GOTT sei wie Jesus. B bleibt – seinerseits den Beitrag von I überhörend – aber erst mal bei seinem Einfall: „Denn das war ja eine ganz große Flut. Und deswegen sind die mit dem Schiff ganz durcheinander gefahren ... Und dann irgendwann hat einer immer so raus gesegelt mit dem ... Das hatte ich nämlich als Buch von Tante Mone gekriegt.“ I nimmt (leider) die Erzählung von B nicht auf, so dass ungeklärt bleibt, um welche Geschichte es sich handelt: Noah? Sturmstillung? Seewandel? Etwas Nichtbiblisches? I ist gedanklich wie sprachlich bei Jesus am Kreuz, Jesus wie GOTT. B hält das Kruzifix in der Hand und bewegt es rhythmisch auf und ab. „Oder auch wenn er tanzt hier“. Man könne auch denken: GOTT sei wie so eine Kuschedecke um einen herum. Die tröste einen. „So wie meine. Die, die warm macht.“

Eingeladen, sich von den für Metaphern stehenden Gegenständen etwas auszusuchen, wählt B das gesamte Angebot. „Alles!“ I macht ein Foto. Hinterher fällt I ein, dass sie die „Luft“ vergessen hat: Die nimmt B nun noch dazu.

Bei den vorhergehenden Versuchen, B die Bedeutung der für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände zu erklären, wirkte es so, als ob B kaum zugehört und ganz in seine eigene Ideenwelt versunken gewesen sei. Die Art, wie er bei dieser Einführung die Sätze von I fortzusetzen versucht, weist darauf hin, dass er offenbar sehr viel mehr aufgenommen hat von den Ausführungen. Ob seine Satzergänzungen als erste Ansätze von Metapherverständnis oder als Wortschablonen, hinter welchen sich ganz konkretes Denken verbirgt, zu werten sind, wäre zu diskutieren. Sind Mischformen – gar in zweierlei Gestalt – denkbar? Etwa so, dass derselbe Gegenstand sowohl konkret als auch metaphorisch verstanden würde? Oder aber dass der eine Gegenstand schon metaphorisch erfasst wird, der nächste aber konkret? Was bewirken die mit diesem methodischen Zugang verbundenen mehrfachen Übungsprozesse im Umgang mit Metaphern?

I präsentiert nun das Stockwerkmodell und die Figuren, mit denen er seine Familie aufstellen kann. „Das darf ich mir aussuchen. Meine Familie hier drin darf ich als erstes nehmen.“ Bäume, Tiere und Menschen kommen dazu. B zählt die Personen durch, die er als seine Familie aufgestellt hat. „Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben. Genau, das passt zusammen.“

Wenn GOTT wie die Schale sei, aus der alles Leben komme, wo die Schale sei? B platziert sie hinter seine Familie: „Die ist hinter denen, und die Blumen stehen hier. Die leben hier.“ Er hat Muschel und Blume aus der Schale genommen, die Blume vor und die Muschel hinter die Familie gelegt. „Und die merken nicht, dass da ein kleines, dass da ein scharfes Messer ist.“ I sagt, das sei eine Muschel. „Aber das nehmen wir jetzt mal, dass das ein scharfes Messer ist.“

I lässt es so stehen. Sie fragt, wo GOTT als goldene Figur für ihn sei? B platziert die Figur oben. „Der ist dann im Himmel“ Er platziert dort nun auch das Kreuzifix. „Der ist auch da, der Jesus.“

Wenn GOTT wie ein Licht sei, wo er es dann hinstellen wolle? „Das ist im Hause drin.“ Er platziert die Kerze direkt unter dem „Wolkendach“.

Das Netz für GOTT als Liebhaber ist für Benno diesmal „auch oben“ Benno will auf dem Wolkendach etwas umstellen: „Ich muss das mal kurz

runter nehmen.“ Er legt die goldene Figur auf das Netz. „Der legt sich hin, weil es abends zwölf Uhr ist.“

Wenn GOTT wie eine Kuschedecke sei, ob die für ihn oben oder unten hin gehöre? Unten, „in unserem Bett hier.“ Er legt sie unter das „Wolken-dach“.

Wenn GOTT wie eine große Kraft sei, wo diese Kraft dann sei? „Die Batterie ist bei uns auch.“ Sie wird neben die Kerze platziert.

Das Luftpolsterteil würde B gern ganz aufplatzen lassen. I verspricht, beim nächsten Mal extra dafür eins mitzubringen. GOTT als Luft um uns herum ist für B auch oben. GOTT als Geheimnis, wie so ein Glitzerstein, kommt dagegen direkt vor die Familie.

GOTT als innere Stimme in Form der Glocke ist für B wieder „auf der Wolke hier“. Als Schiff, das uns trägt, wird GOTT dicht zu den Menschen platziert. „Das (= der Erdboden davor) ist jetzt mal das Wasser, okay?“

Jetzt gebe es ja auch noch tote Leute. I zeigt die dunklen Figuren. Wo die Toten seiner Meinung nach seien? „Tote, die sind doch immer in der Luft. Ja, die sind immer in der Luft.“ Die Toten kommen ausnahmslos nach oben. – Wie es mit Engeln sei. Ob sie auf der Erde oder woanders seien? B platziert auch sie oben.

Zu Weihnachten habe er vielleicht schon etwas vom Jesusbaby gehört. B nickt. Was er meine, wo das Jesusbaby wohne? „Das ist noch im Bauch“. I zeigt B die kleine Krippe. Man sehe da, es sei schon geboren. Wo er die Krippe mit dem Jesusbaby hinstellen wolle? „Vor uns. Die gucken das alle an. Weil – die freuen sich, weil das jetzt gekommen ist. Und Papa springt auf. Wuhuu.“ B lässt die Figur hüpfen. „Und ich freu mich, und ich küsse gerade meinen Bruder.“ B bewegt die Figuren entsprechend.

Die Platzierungen der für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände deuten darauf hin, dass B nach wie vor wesentlich dem konkreten Denken verhaftet ist. Das Stockwerkmodell konzipiert er offenbar als Haus seiner Familie oder der Menschen insgesamt: Da braucht man Licht, Kraft und zum Wärmen die Kuschedecke. Das offenbar auch konkret verstandene Schiff schwimmt auf imaginiertem Wasser. Ob die weiter hinten stehende Schale des Lebens und der Glitzerstein für Gottesmetaphern stehen, scheint mindestens fraglich. Die Toten gehören nun ausnahmslos zur „Luft“, seinem Begriff für Himmel, ebenso Engel Jesus und Gott, den er sich – schlafbedürftig – vorstellt, also anthropomorph. Ist im Motiv Schlaf zugleich ausgedrückt, dass Benno sich Gott als nicht aktiv vorstellt? Das Netz als Liebhaben dient wieder Jesus sozusagen als Matratze. Spürt Benno momentan familiär nicht ausreichend

das Liebhaben, so dass er es nur oben verortet? Was drückt das kleine scharfe Messer in Form der Muschel aus, platziert im Rücken seiner Familie? Wer oder was kann oder wird hinterrücks erdolcht oder abgeschnitten? Ist es sein drohender Rauswurf aus dem Kindergarten? Fürchtet er einen anderen, einen innerfamiliären Konflikt?

Teil 3: Erhebung zum Gebetsverständnis (Bildgeschichte Meerschweinchen)

B sieht auf dem ersten Bild „ein Mädchen und einen Jungen, eine Hand, Hase und Bär.“ Das seien Meerschweinchen, informiert ihn I. B stimmt zu, dass sich die Kinder wohl sehr freuen über die geschenkten Tiere.

Nach einer Weile sei es den Meerschweinchen gar nicht mehr gut gegangen. „Was hatten die denn da?“ Sie seien krank geworden. B möchte die Krankheit erfahren, I weiß dazu nichts. Die Kinder seien aber ganz traurig gewesen. B stimmt einfühlend zu.

I zeigt ihm das zweite Bild und fragt ihn, was er denkt, was die beiden Kinder da machen? „Da haben die die (Meerschweinchen) in ihre Zuhause gebracht.“ I bestätigt, dass die Meerschweinchen jetzt in ihrem Kasten seien, fragt dann nach den Gesten der Kinder. B schaut noch mal genauer hin. „Äh, die sagen GOTT, dass die wieder gesund werden.“ I bestätigt, dass die Kinder beten und dabei GOTT bitten, dass die Meerschweinchen wieder gesund werden.

I zeigt B das letzte Bild und fragt, was er da sehe? „Der ist traurig, und das kleine Mädchen, das ist davor.“ Dann sieht er: „Doch, das (Mädchen) freut sich.“ Warum? „Dass es (das Meerschweinchen) wieder gesund ist. Und der weint, weil er denkt, dass die zwei Hasen noch krank sind.“ I verweist auf das Kreuz. Wer seiner Meinung nach da unter der Erde liege? „Das kleine andere Meerschweinchen“. I sagt, das eine Meerschweinchen sei gesund geworden, das andere aber gestorben. B nickt. „Schade“. Er geht die Bilder noch mal durch: „Da war es noch ganz am Leben, da waren sie krank, und da ist es tot. Und das andere ist wieder gesund. Schade.“

Was er denke, warum das so sei? „Weiß ich nicht.“ I fragt: Wenn man GOTT etwas bitte, ob man dann immer das bekomme, um was man gebeten habe. Das verneint B zweimal energisch. Manchmal ja und manchmal nein. B mit trauriger Stimme: „Ich habe auch gebeten schon mal, dass ich ein lieber Junge bin, aber das bin ich nicht.“ Es passiere ihm öfter, dass er böse sei, „im Kindergarten und zu Hause“. Zur Frage, was er da Schlim-

mes mache, sagt er zuerst: „Weiß ich nicht“. Als sich I darüber wundert, meint er: „Doch, ich weiß es, aber ich will es nicht sagen.“

I fragt B, ob sie auch GOTT bitten solle, ihm zu helfen, nicht so oft Schlimmes zu machen? B nickt. Dann wolle sie das jeden Tag tun. Und er könne das auch tun. Wenn man Schlimmes tue, kriege man doch immer Ärger mit den anderen. B nickt bestätigend. Und man fühle sich gar nicht gut. B nickt wieder zustimmend. I schlägt vor, dass sie jetzt beide morgens nach dem Aufwachen und abends vor dem Einschlafen GOTT bitten, dass er B dabei hilft, nicht so viel Schlimmes zu machen. B hört aufmerksam zu und nickt wiederholt zustimmend.

I packt ihre Sachen zusammen. B will offensichtlich mit dem Beten nicht warten, sondern gleich anfangen. „Jetzt machen wir das. Ich mache so und du sagst es.“ Er faltet die Hände und I spricht für ihn, ebenfalls mit gefalteten Händen: Lieber GOTT, B findet das ganz traurig, dass er immer wieder schlimme Sachen macht. Er möchte das gar nicht. Bitte, bitte hilf doch B, dass er rechtzeitig merkt: O, jetzt fängt das gleich an, dass ich wieder Schlimmes mache. Bitte GOTT, pass auf, dass ich das dann nicht mache, sondern merke, wie du mir im Kopf sagst: Aufhören! Hör auf! Nicht weiter machen! Bitte, lieber GOTT, hilf mir, rechtzeitig aufzuhören! Amen.

Benno erfasst die Bildinhalte. Dass er dabei etwas Unterstützung braucht, dürfte seiner nachlassenden Konzentration am Ende des dritten Teils der ausführlichen Befragung zuzurechnen sein. Dass es keinen Automatismus in der Gebetserhörung gibt, weiß er aus eigenem Erleben. Als wie belastend muss dieser Junge aus einer eher kirchenfernen Familie sein zu Hause wie in der Kita gravierende Konflikte auslösendes Verhalten empfinden, dass er eigeninitiativ zum Gebet als Rettungsanker greift? Wie verzweifelt muss sich seine Situation anfühlen, dass er sofort auf den Vorschlag von I eingeht, künftig morgens und abends Gott um Hilfe zu bitten bezüglich von Wegen, Konflikte zu vermeiden oder aber sie so zu lösen, dass er mit seinem sozialen Umfeld relativ in Frieden leben kann. Das reicht ihm aber noch nicht: Jetzt und hier, also sofort soll Gott in Anspruch genommen werden für dies Anliegen von B. Meint er, Gott hört besser zu, wenn I das Gebet spricht? Traut er ihr einen kürzeren Draht zu? Selten hat eine Gesprächssituation mit Kindern auch I selbst so stark berührt.

B und I verabschieden sich. Ein paar Tage später bringt I ihm eine kleine Stoffeule, an der sie einen silbernen Engel befestigt hat. Die Eule mit dem Engel solle jetzt in seiner Hosentasche wohnen. Eulen seien sehr kluge Vögel. Und wenn B merke, dass er kurz davor sei, etwas Schlimmes zu machen,

möge er die Eule in der Hosentasche ganz doll drücken und langsam bis 10 zählen. Und vielleicht falle ihm durch die Eule dann ein, wie er es so machen könne, dass nichts Schlimmes passiere. I übt mit Benno ein paar Male das Zählen bis 10 und dabei die Eule in der Tasche zu drücken. In der Kita wird extra gebeten, dass B die Eule in der Hosentasche mitbringen darf. Die Eulenbegleitung klappt leider trotzdem nicht. Die Eltern verbieten es.

Ab Juni besucht B den Betriebskindergarten der elterlichen Arbeitsstelle.

Gespräch 9: (zu Hause) Alter 5.5

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung und Platzierung im Stockwerkmodell)

B springt I bei der Terminabsprache – sichtlich froh über das Wiedersehen – in die Arme, ebenso, als sie zum verabredeten Termin erscheint. Nach Auskunft des Vaters kommt er zwar gut klar mit dem neuen Kindergarten, vermisst aber doch schmerzlich das bisherige Umfeld.

Einleitend wird mit B wiederholend das Bilden von Vergleichen geübt. Dann wird er eingeladen, aus dem Materialangebot die Gegenstände auszuwählen, die seiner Meinung nach zu GOTT passen oder ihm ähnlich sind.

B legt die ausgewählten Gegenstände vor sich hin, z. T. wieder übereinander geschichtet. Beim Begründen des „Passens“ will er bei der Hand beginnen. Die Hand passe zu GOTT, „weil er früher gelebt hat und so eine Hand hatte“. B setzt bei der Nuss fort. Die passe, „weil er die aufmachen und essen konnte“. Warum das Kreuz passe? „Weiß ich nicht?“ Die weiße Playmobilfigur passt, „weil er früher auch so ausgesehen hat“. Der Klappaltar mit dem Bild drin, „das weiß ich auch nicht“, warum es passt, ebenso äußert sich B zum Passen der Batterie. Die weiße Blume passe, „weil er die vielleicht abgepflückt hat“. Warum die weiße Kuschedecke (im Foto schwer erkennbar) passe, „weiß ich nicht“. Die Glocke passe, „wenn es geklingelt hat mit irgendeiner Glocke da drüben in der Kirche – B klingelt derweilen permanent – dann ist er vielleicht manchmal da in der Kirche gegangen“. Warum die beiden Computerteile und die schwarze Box passen, „weiß ich nicht.“ Zum goldenen Netz meint B: „Vielleicht hat der unter einer Decke gelegen, die schön kuschelig und auch ganz glitzernd war.“ Die CD passe, „weil er vielleicht manchmal auch eine CD gehört hat“. Die Kerze passe, „weil er vielleicht manchmal Kerzen angezündet hat“. Ob GOTT all dies nur früher gekonnt habe? „Er kann es jetzt nicht mehr ma-

chen, weil er tot ist.“ Warum die goldene Figur passe, „das weiß ich auch nicht.“ B arrangiert die Gegenstände, wie er sie auf dem Foto sehen will.

Das Stockwerkmodell wird ausgepackt und erklärt. B erkennt das Modell sofort wieder und kommentiert: „Ja, das, wo die Toten auch sind“. I schlägt vor, die ausgewählten Teile jetzt da zu platzieren, wo sie nach Meinung von B hingehören. B geht sofort darauf ein und stellt die weiße Figur auf die Erde. „Ja, der kann da hin. Das ist jetzt der Mensch, der da lebt. Und das ist dann GOTT.“ Dann greift B die schwarze Box und sagt: „Das ist jetzt mal der Mülleimer. Und die Blume kommt zu dem Mülleimer. I legt noch Filzteile für Wiesen hin. „Und auf die Wiese kommt dann die Tür (= geschlossener Klappaltar) hin. Das ist im Spiel jetzt mal ne Tür, wo die Leute rein und raus gehen.“ Wo die Hand (von GOTT) hin solle? „Die ist im Himmel“ (im Foto verdeckt vom Kuschelvlies). Wo die Kraft von GOTT, die Batterie hingehöre? „Die Batterie kommt bei der Tür hin.“ Die goldene Figur solle wie GOTT sein und komme auch in den Himmel. B platziert die Figur, Kruzifix und CD oben.

Die Nuss, „die machen wir dann mal auf. Und die kommt dann hier (Mülleimer) rein.“ I wendet ein, die Nuss sei doch frisch. „Kann man die in echt essen?“ Als I dies bejaht, möchte B sie gleich essen. I verspricht, dass B sie nach dem Gespräch knacken darf. B platziert nun die Computerteile in den Himmel, die Friedhofskerze auf die Erde. Dann greift B zur Glocke und legt sie auf das Computerteil über dem Kruzifix. „Wir spielen jetzt mal, dass hier die Kirche ist.“ Ob die Kirche im Himmel sei? „Nein, aber wir spielen das jetzt mal.“

Das goldene Netz platziert B auf der Erde. „Jetzt brauchen wir noch ein bisschen Gras ... und das (= goldenes Netz) sieht jetzt aus als wäre es ein bisschen Heu.“ B erbittet weitere Filzwiese, damit das Netz als Heu gut zu sehen ist. Das Kuschelvlies platziert er nach oben.

Warum die Computerteile im Himmel seien? „Weil die schon ganz alt sind“. Jetzt braucht B noch ein paar Figuren für Oma und Opa und ein paar grüne Büsche für die Erde, ebenso ein Pferd. Dann wird alles fotografiert.

Nun fragt I, was B denn früher, ganz zuerst (13 Monate zuvor), an Gegenständen ausgewählt habe, die zu GOTT passen? Sie habe das Foto dabei, und er könne seine Auswahl von damals und heute vergleichen. B rekonstruiert erst einmal ohne Bild: „Da gab es zwei Fische, und der eine ist gestorben. Und den haben sie vergraben. Und dann war nur noch der andere da.“

Jetzt präsentiert I das alte Foto. B erkennt, dass er damals schon das weiße Männchen, Friedhofskerze, CD, Hand, Glocke, Kreuzifix und Tür (= Klappaltar) wählte. Wo er die Teile von damals denn heute platzieren würde, oben oder unten?

B platziert die Schere im Himmel, warum, „das weiß ich nicht“. Später findet er eine Begründung. „Vielleicht braucht die GOTT, wenn er da oben Papier hat und das Papier schneiden möchte.“ Das Pflaster legt B zu den Menschen, den Stern nach oben, „weil – der ist ja immer im Himmel“. Den Zierstein legt er zu den Menschen. Da I den Apfel vom Vorjahr nicht dabei hat, wird der zum Apfel umfunktionierte Marienkäfer „auch am Mülleimer“ platziert, weil „der schon ganz alt“ ist. Den Schmuck legt B auf die Kerze, nachdem er vom Kopf der Playmobilfigur leider herunter fiel: B wollte die Figur gern dadurch zur Prinzessin werden lassen.

Das Metallstück der ersten Sammlung hat I auch nicht dabei. Ersatzweise wird die große Schraube platziert, und zwar oben, „weil GOTT das nimmt, um zu hammern.“ I macht ein Bild.

B hat Sorge, dass das Spiel damit zu Ende sei. I versichert, es komme noch etwas. „Wir brauchen noch das da!“ B zeigt auf die an der Seite liegenden dunklen Figuren – Tote – und die Engel. I präsentiert die Figuren und fragt B, ob es seiner Meinung nach Engel gebe? „In echt – glaube ich – ja“. B platziert die Engel sofort oben. Wo der passende Ort für die Toten sei? „Die Toten kommen auf die Erde. Und wenn ich alle fertig habe, dann kommen sie in den Himmel. Weil – irgendwann leben sie noch auf dem Boden, und irgendwann sind sie dann im Himmel.“ B platziert die dunklen Figuren unten. „Da sind sie gestorben. Und wenn sie da fertig sind, dann sind sie im Himmel.“ Wie die Toten nach oben kommen? „Das weiß ich nicht.“ B lässt nun einige Tote nach oben schweben. „Und da kommen sie ganz langsam in den Himmel.“ Oben werden die Toten abgelegt. –

I macht Fotos. B versucht die Nuss zu knacken. Dann greift er nach dem Zuckerstreuer am Ende des Tisches und lässt sich genüsslich Zucker in den Mund rinnen. Den Hinweis, dass es Ärger mit den Eltern geben könne, weil das Rohr dann durch seine Spucke klebe, überhört B und lutscht weiter am Rohr. I kündigt ein Karamellbonbon an. Vorübergehend wird der Zuckerstreuer weg gestellt.

Benno ist im Bilden von Vergleichen jetzt sicherer. Er wählt nach der wiederholenden Übung relativ zügig 16 Teile (Computerteile doppelt) aus, genauso viele wie beim ersten Durchgang vor 13 Monaten. (Zehn Monate zuvor waren es 22 Teile. Nimmt man die Doppelung raus, so hat er aktu-

ell 15 Teile gewählt, von denen acht bereits in seinem ersten Durchgang als passend für Gott angesehen. Sechs Elemente finden sich gar in allen drei Durchgängen. Wie ist diese Kontinuität erklärbar? Fünf der aktuell neu gewählten Teile gehören zum Ensemble der vorgegebenen Metaphergegenstände (Befragungen 6–8 im Alter von 4.10; 4.11; 5.0), die Blume nur partiell: sie gehörte zum Inhalt der Schale des Lebens. Eine Blume hatte B aber auch bereits im zweiten Durchgang (4.7) gewählt. Zur Begründung seiner Teile eingeladen, sagt er zu den fünf Teilen aus dem Ensemble der vorgegebenen Metaphergegenstände jeweils „weiß ich nicht“. Das lässt darauf schließen, dass diese Gegenstände zwar assoziativ für ihn mit Gott verknüpft sind, aber noch ohne Wissen um die inhaltliche Dimension dieser Korrelation. Es heißt zugleich, dass Anregungsimpulse zur Fortentwicklung von Gotteskonzepten – wie sie im nachdenkenden Hantieren mit für Gottesmetaphern stehenden Gegenständen vorliegen – durchaus Veränderungen im Konzept anstoßen. Dabei scheinen sich zunächst vorbewusste Korrelationen zu bilden, die nachfolgend zu einer bewusstseinsfähigen Erweiterung des Gotteskonzeptes führen können.

B stellt sich Gott anthropomorph vor, einerseits aussehend wie die weiße Playmobilfigur für seine Zeit auf der Erde, andererseits aber dann golden für seine Zeit im Himmel. Es scheint, als ob B sich vorstellt, dass Gott zwar gestorben ist wie ein Mensch, nun aber im Himmel weiter lebt und dort auch – im Gegensatz zu den übrigen Toten, die sich dort inaktiv aufhalten – weiter menschlich agiert: er hört CD, hämmert, schneidet Papier, pflückt Blumen, hat eine Kuscheldecke. Mit Menschen scheint er aktuell nichts zu tun zu haben, weder positiv noch negativ.

Kirche ist für B fest mit Glocke und Kreuzifix verbunden. Er platziert sie – im „Spiel“ – oben über den Wolken, in der Sphäre der goldenen Figur. Dies dürfte ausdrücken, dass für B die Kirche näher bei Gott ist.

Tote kommen irgendwie in den Himmel. Sogar alte Computer finden da Platz. B scheint zu wissen, dass Tote begraben werden, kennt aber auch die Aussage, dass sie im Himmel seien. Von einer Unterscheidung zwischen Körper und Seele scheint er nichts gehört zu haben. So macht er sich einen eigenen Reim auf das Rätsel und lässt sie in zeitlichem Abstand nach oben schweben.

B hat im zurückliegenden Beobachtungszeitraum (15 Monate) außerhalb der Gespräche mit I kaum (oder keine) religiösen Anregungsimpulse bekommen. In der Krisensituation des möglichen Kita-Verweises suchte er Halt in einer Gottesbeziehung. Aktuell scheint B die Frage nach Gott wenig bedeutsam.

Teil 2: Erhebung zum Gebetsverständnis

I gibt B das Foto (Junge in Gebetshaltung). Was er da sehe? „Wolken, einen Jungen und ein Fußballtor“. Was der Junge tue? „Der guckt sich das Wetter an.“ I regt B an, auf die Hände zu schauen. Aber B lutscht stattdessen wieder am Zuckerstreuer. I holt das Bobon heraus. B scheint etwas enttäuscht, dass es kein Lutscher ist: „Ich dachte, es wäre einer mit Stiel.“ I demonstriert die Handhaltung. „Ja, der betet.“ Warum jemand bete? „Weiß ich nicht“. Aber zu wem er beten könnte, dazu fällt B etwas ein: „Vielleicht zu GOTT oder zu Jesus“. Was der betende Junge im Gebet sagen könnte, dazu fällt B nichts ein. Die Konzentration von B ist sichtlich erschöpft. Das Gespräch wird beendet.

Drei Tage später ist B radfahrend unterwegs, als I in die Kirche gehen will. B kommt mit hinein und lässt sich erklären, was man im Kirchenraum sieht. Zunächst fasziniert ihn das Deckengemälde des auferstandenen Jesus. Offenbar noch stärker emotional berührt zeigt er sich danach vom großen Kruzifix, das I vom Altartisch nimmt und ihm so zeigt, dass er mit den Händen über die Wunden und Nägel streichen kann. „Das ist gemein, das ist super gemein!“ sagt er immer wieder. Nach einem gemeinsamen Kurzbesuch auf der Kanzel geht er wieder nach draußen, damit ihn niemand von der Familie suchen müsse, wie er beteuert.

Allein mit I in der Kirche etwas erkunden zu können, spricht B an: Er ist sichtlich berührt vom Deckengemälde wie von dem Betasten der Jesusfigur am Kreuz. Spielt bei seinem Zutvorkommen einer familiären Suche nach ihm mit, dass er die vertraulichere Atmosphäre mit I ungestört für sich haben möchte?

Gespräch 10: (zu Hause) Alter 5.9

Teil 1: Erhebung zur Gottesbeziehung (So weit weg fühlt sich Gott an, wenn ...)

Das Setting wird wiederholend erklärt. Wie sich die Entfernung zu GOTT bei Fröhlichkeit anfühle? B zählt laut bis 24, platziert das Gläschen mit dem unsichtbar vorgestellten GOTT und sagt: „vierundzwanzig Meter weit weg“. Bei Traurigkeit sei er „sechs Meter“ weit weg, bei Angst „vier Meter weit“. Wie es bei Wut sei? „Dicht, weil – der beruhigt uns dann ja erst mal.“ Und beim Nachdenken? Eher weit, nämlich „15m weit weg“. Und wenn man etwas gemacht hat, was nicht so nett war? Dann sei er „drei Meter“ weit weg.

Eingeladen, die für unterschiedliche Gemütslagen stehenden Figuren etwas sagen zu lassen, will B beim Traurigen beginnen. Als Trauriger würde B sagen: „Lieber GOTT, mach mich bitte wieder fröhlich.“ Bei Angst sagt B – er bringt es mit quäkend-ängstlicher Stimme vor: „Lieber GOTT, Hilfe! Hilf mir bitte!“ Was er sich dabei von GOTT wünsche, die Angst wegzumachen oder die Gefahr? „Die Angst wegmachen.“

Und was er bei Wut sage? Mit wütender Stimme sagt B: „Lieber GOTT, geh weg! Ich will alleine sein.“ I äußert Verwunderung über den Satz, weil B das Gläschen ganz dicht zu sich als Wütendem gestellt habe. Ob es sein könne, dass er sich auch noch etwas anderes wünsche? Das könne aber nur B selbst wissen. B überlegt einen Moment. Dann sagt er mit veränderter Stimme: „Lieber GOTT, hilf mir, dass ich wieder fröhlich werde.“

Was der über GOTT nachdenkende B sagen könnte? „Was macht GOTT denn eigentlich alles so für uns?“ I findet, das sei eine gute Idee, Fragen zu stellen. Mehr Fragen habe er aber gerade nicht.

Was B sagen könne, wenn er gerade etwas gemacht habe, was nicht so nett war? „GOTT, bitte hilf mir, dass ich nicht mehr böse bin.“ I meint, so was Ähnliches sage sie auch zu GOTT, wenn ihr etwas Leid tue.

Was B sagen könne, wenn er fröhlich sei? „Ich bin so fröhlich, dass ich mal den lieben GOTT besuchen will.“ I meint, GOTT besuche uns auch oft. Wenn man an ihn denke, sei er unsichtbar dabei. Also auch jetzt bei B und I im Zimmer. Das findet B gut.

Warum sich für B GOTT bei Fröhlichkeit so weit weg anfühle? Das könne aber nur B allein wissen. Jetzt möchte B das noch ändern, denn das stimme ja nicht. Bei Fröhlichkeit sei GOTT „nur einen Meter weit weg“. Er stellt den Platzhalter um, „weil es so viel besser ist“. Ein neues Foto entsteht.

B lässt sich offen auf die Platzierungen ein sowie auch auf die nachfolgende Aufgabe, aus den verschiedenen Gemütslagen etwas zu formulieren. Während neun Monate zuvor B nur als Schuldiger etwas zu Gott sagen mochte, gibt es nun Voten aus allen Gemütslagen. Die von B kommentierten Platzierungen wie auch seine Voten lassen vermuten, dass B mindestens gelegentlich in Belastungssituationen betet. Leider wurde dies nicht erfragt.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung und Platzierung im Stockwerkmodell)

I packt das Materialangebot aus, B erinnert sich an viele Sachen, klatscht in die Hände vor Freude. Er könne aussuchen, was zu GOTT passe. B fragt, ob

er viele Sachen aussuchen dürfe. Freudig platziert er dann viel Material auf dem Tuch. Das Herz sei wie das Herz im Bauch. B legt den Weihnachtsmann und die Creme, will wissen, wozu die Creme gut sei. Zum Jesusbaby macht B Babygeräusche. Hand, Taschenlampe, Spiegel, Thron, Wiese, Licht, Schere, Wecker folgen, dann auch Kreuz, Pflaster, goldenes Netz, Batterie, Wecker, Vogelkorb (Käfig), Luftpolsterfolie usw. der Klappaltar mit dem Jesusbild. B schaut hinein, will wissen, ob man da auch Maria sieht. Auf Kommentare zum Passen wird an dieser Stelle verzichtet: I erwartet, dass durch die Zuordnungen im Stockwerkmodell die Begründung des Passens klar wird.

Das Stockwerkmodell wird kurz erklärt als eine kleine Welt: unten die Erde und oben die Wolken. B hilft beim Aufbauen. Er platziert unten seine Familie, hinten kommen Wiese, Tiere und Bäume hin. Die ganze Familie mit Großeltern ist vorn. Die Engel kommen „in die Luft mit zum Weihnachtsmann“, d. h. nach oben. Der Weihnachtsmann liegt vorläufig noch unten ...

Jetzt sollen die zu GOTT passenden Gegenstände im Modell verortet werden. Wo das große Herz hingehöre? „Natürlich an meinen Bauch, weil wir haben ja selber eins innen drin.“ Ob das Herz von GOTT mit da drin sei? B überlegt einen Moment, zögert. „Ja, ein bisschen vielleicht, weil ich ja auch ein bisschen weiß von GOTT und was der immer so macht, das kann uns das Herz erzählen.“ B legt noch zwei Mädchen dazu, seine Freundinnen, die ihn auch zu Hause besuchen.

Wo die anderen Sachen, die zu GOTT passen, hingehören? B greift zum Klappaltar. „Das könnte jetzt unsere Haustür sein. Die steht jetzt hier.“ Er platziert sie. Glas und Spiegel werden auch unten – im eigenen Haus – aufgestellt. Offenbar ist unten nicht mehr die ganze Welt, sondern das Haus von Benno. Er greift zur großen Kugel: „Das ist unser Fußball.“ Dann stellt er den Wecker nach oben. „Das kann ja unsere Hausklingel sein.“ B greift zur Hand. Warum die zu GOTT passe? „Das weiß ich nicht. Die können wir wegtun“ Er legt sie zu den nicht gewählten Teilen, greift dann zur Kuh. Warum die zu GOTT passe? Dazu fällt B auch nichts ein. So wird die Kuh zu den Kühen hinten auf die Wiese gestellt. Nun kommt das goldene Netz dran. Es solle das Liebhaben ausdrücken, meint I. B sieht etwas anderes darin. „Aber das ist unsere schöne Decke. Im Spiel sollen das die Decken für uns alle sein. Denn wir wollen uns gerade besprechen, wie wir meinen Geburtstag feiern“. Die Feder wird ebenso umdefiniert wie der Thron, der zum Geburtstagsgeschenk für ihn wird: „Den habe ich gekriegt für hier draußen.“ B greift dann zur Krone, überlegt, wo die hin solle. Sie

kommt auf den Sessel. Die Luftpolsterfolie deckt er über die Familienversammlung, „damit die anderen nicht hören, was die da besprechen.“ Nun platziert B den Vogel. „Der ist meistens in der Luft“ und kommt deshalb mit dem Stern nach oben, der Käfig unten an die Seite. Die Glocke kommt auch nach oben. Für B ist sie der Klingelton vom Wecker. „Im Spiel ist das so.“ Die Taschenlampe komme mit zu ihm auf den Sessel, die Creme gehöre ins Haus. Die Kerze kommt – wie die Schere – auch zum Haus Es wird so hingelegt, das man denkt, „die Türe wird gleich aufgeschlossen.“ Die Engel gehören nach oben. „Das sieht schön aus, nicht?“ vergewissert sich B. „Das Jesusbaby kommt zu mir. Der Weihnachtsmann kommt in die Luft.“ Ob der in der Luft wohne? „Ja, im Himmelstor 4“. Ob sonst noch jemand im Himmel wohne? B legt daraufhin noch das Kruzifix nach oben. Die grauen Figuren, die Toten, begräbt B in der Erde. „Die sind gerade erst gestorben.“ I fotografiert alles. Nun wird die Creme ausprobiert.

Die Erwartung von I, bei der Verortung der Gegenstände im Stockwerkmodell die Begründung der Korrelation mit Gott zu erfahren, wird gründlich durchkreuzt durch die Neudefinition der Situation durch B: Er inszeniert sein eigenes Spiel mittels der Materialien. Das die Welt repräsentierende Stockwerkmodell wird zu seinem Haus, wobei das Dachgeschoss noch einen Teil der früheren Bedeutung behält: Als „Luft“ beherbergt es Vogel, Engel, Sterne, Kruzifix und Weihnachtsmann. Für sein Haus ist dort die Klingel angebracht (Wecker und Glocke), vielleicht angeregt durch die eigene Wohnsituation: Seine Familie wohnt im Dachgeschoss und hört hoch oben die Glocke. Bis auf das Jesus-Baby, das er zu sich bzw. der Familie platziert, hat kein Gegenstand unten noch eine explizit religiöse Konnotation: Gibt es eine implizite religiöse Konnotation? Was könnte es bedeuten, wenn der Klappaltar die Eingangstür bildet und goldenes Netzwerk nicht nur von der Tür zur Familie reicht, sondern auch noch die ganze Familie umhüllt? Was drückt B aus, wenn er mit den als „zu Gott passend“ ausgesuchten Materialien eine geschützte Kommunikation (Luftfolie) seiner Familie zur eigenen Geburtstagsfeier mit zu erwartendem großen Geschenk darstellt (Sessel für draußen mit Krone und Taschenlampe)? Ist das „Draußen“ eventuell die baldige Einschulung? Erhofft er nach den so beschämenden Erfahrungen in der ersten Kita (die Eltern kamen dem Kitaverweis durch Ummeldung zuvor) dort nun einen sicheren Platz, Erfolg und Erleuchtung?

Gespräch 11: (zu Hause) Alter 6.3

Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung und Platzierung im Stockwerkmodell)

B hat viele zu GOTT passende Sachen ausgewählt und vor sich hingelegt. „Den Sessel hat GOTT für die Menschen gemacht“, meint B. Er will beim Kreuz, das er „Totschild“ nennt, weitermachen. Was man da drauf sehe? „Da sieht man den Menschen, also das ist ej ... irgendwie ist es ja blöd, dass Menschen sterben.“ Er wolle wissen, warum Menschen und Tiere sterben müssten? B hat viele WARUM-Fragen. Es sprudelt nur so: „Ich weiß auch gar nicht, warum man Geburtstag hat und warum man größer wird und warum meine Beine manchmal weh tun und warum man sich manchmal ärgern muss.“ Das überlege er alles. Was B denke, was mit der Erde passiere, wenn immer neue Leute geboren werden und niemand sterbe? „Na, ein paar könnten ja sterben, aber nicht alle, und besonders nicht ich. Ich möchte ja nicht sterben.“ Niemand möge richtig gern sterben, meint I, es sei denn, er wäre sehr krank. Aber wenn immer nur Menschen geboren würden und niemand sterbe, ob die Erde dann nicht zu voll werde? „Ich meinte, ein paar könnten ja sterben, aber doch nicht alle.“ I versichert B, dass sie verstehe, dass er nicht sterben möge. Sie lenkt auf das Kruzifix zurück. Für ihn sei es ein Totschild. Da hänge erkennbar jemand dran. Ob er wisse, wer das sei? „Ja, Jesus, und eigentlich muss da überall noch ein Nagel hin.“ B zeigt auf die Hände. Ob er auch wisse, warum Jesus da ans Kreuz gehängt wurde? „Weil Kinder da nicht spielen sollten. Die Eltern sorgen sich ja immer um die Kinder.“ I fragt – um den Zusammenhang zu klären – nach, ob Jesus deshalb ans Kreuz musste. B sagt, er wisse es nicht, warum es so war. I meint, das sei nicht schlimm ...

Ob es bei den anderen Sachen noch etwas gebe, was zu GOTT passe? „Eigentlich nicht, – doch, die Taschenlampe, weil – die Luft macht Licht ... und die Sterne auch, weil – die machen auch Licht. Aber mehr weiß ich nicht.“ Das sei doch okay, meint I. Die anderen Sachen passten also alle nicht zu GOTT? „Doch, aber ich weiß nicht, was ich dazu erzählen soll.“ Okay, meint I, dann könnte ja jetzt das aufgestellt werden, was sie noch dabei habe und er könne überlegen, wo alles hin solle. „Ja, da ist ja immer der Bauernhof“, meint B. Es solle eigentlich die Erde darstellen mit den Wolken darüber, meint I und packt das Stockwerkmodell aus.

B hat eine Vielzahl von zu Gott passenden Gegenständen ausgewählt – die meisten waren auch im Sample sechs Monate zuvor. Warum sie zu Gott

passen, kann er ganz überwiegend nicht begründen. Jesus scheint für ihn zu Gott zu gehören, mit ihm sind auch die Nägel verbunden. Darüber hinaus fällt ihm nur Licht zu Gott ein bzw. „Luft“, sein Terminus für Himmel (Taschenlampe, Sterne). B greift nicht zu einer „Verlegenheitszuschreibung“, sondern bekennt, es nicht zu wissen, beharrt aber darauf, dass sie zu Gott gehören. Findet er zu Deutungen durch die Einordnung ins Stockwerkmodell? Dass B dies als „Bauernhof“ erinnert, lässt vermuten, dass Spuren seiner letzten Inszenierung noch in seiner Erinnerung haften.

B baut mit den Materialien Wiese und Tiere auf, platziert oben den Stern. Jetzt möge er seine zu GOTT passenden Sachen dort aufstellen, wo sie hingehören. Die Schale des Lebens kommt zu Wiesen und Tieren. Der Fisch werde von den anderen Tieren gefressen, auch von den Schafen. I merkt an, sie wusste bisher nicht, dass Schafe Fisch essen. „Machen sie ja auch nicht, aber in meiner Geschichte ist das so.“ B platziert Dinge unten. I fragt, ob auch etwas nach oben gehöre. „Nur Sachen, die blöd sind.“ B konzentriert sich erst mal auf die Sachen unten. Bei seiner Geschichte, die er aber inhaltlich nicht ausführt, wird das goldene Netz zum Kellner, die Hand ist ein Tuch, die Kugel ein Ball. Es gibt etwas zu trinken (Teekanne).

Zu den Sternen oben legt er Computerteil, Kreuz, Zierstein, Batterie und Engel, „Schutzengel“ kommentiert er sie. Die Bedeutung der anderen Dinge bleibt unbenannt. Die goldene Figur wird unkommentiert nach unten gestellt.

Wieder inszeniert B eine ganz eigene Geschichte mit den Materialien, diesmal sie allerdings überwiegend für sich behaltend, wodurch sein Arrangement noch rätselhafter bleibt als sechs Monate zuvor. Immerhin gehört die Schale des Lebens für ihn zu Tieren und Pflanzen. Und auch das „Luftarrangement“ ist in etwa nachvollziehbar. Aber warum konnotiert er nach oben gehörende Teile als „blöd“? Drückt er damit aus, dass dies Dinge sind, mit denen er noch nicht gedanklich umgehen kann? Was bedeutet es, wenn das goldene Netz zum Kellner wird und ein Fisch verspeist wird, noch dazu von Schafen? Sind das (verdrehte) Anklänge an christliche Inhalte?

Das eingangs genannte Hauptthema dieses Treffens ist sein Tod: Das Erkennen, auch selbst irgendwann sterben zu müssen, scheint ihm emotional stark zuzusetzen ...

Gespräch 12: (zu Hause) Alter 7.3

Teil 1: Erhebung zur Gottesbeziehung (So weit weg fühlt sich Gott an, wenn ...)

Das Aufnahmegerät versagte. Deshalb ist nur ein Gedächtnisprotokoll nach Notizen möglich. B empfängt I freudig. Ein Jahr liegt das letzte Gespräch zurück, ebenso sein erstes Schuljahr in einer bilingual unterrichteten Klasse.

Das Verfahren wird wiederholend erklärt. B gibt den gefühlten Abstand zu GOTT wieder in Zahlen an, die mit der von ihm als stimmig empfundenen (platzierten) Entfernung nur annäherungsweise übereinstimmen. Bei Fröhlichkeit empfinde er GOTT 5cm entfernt, bei Traurigkeit nur 1 cm. Denn dann „will GOTT einen ja wieder fröhlich machen“.

Bei Angst sei GOTT 3cm entfernt, bei Wut aber ganz weit, 11–12cm, was auch gut für GOTT sei, „nicht dass ich noch richtig ausraste“ ihm gegenüber.

Wenn er über GOTT nachdenke, fühle er ihn etwa 4 cm entfernt. Und wenn er etwas Böses getan habe, dann halte sich GOTT „von ihm fern“.

Gott scheint für B eine Nothelferfunktion zu haben, mindestens bei Traurigkeit und Angst. Wut und schlechtes Gewissen sind für ihn nach wie vor von Gott trennende Gemütslagen.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung und Platzierung im Stockwerkmodell)

Es liegt – wie in den Malen zuvor – eine Fülle von Material vor ihm, aus dem er zu GOTT passende Gegenstände auswählen kann. Seine Auswahl ist dieses Mal sehr schmal. „GOTT ist das Licht“, sagt er dazu.

Warum erfolgt diesmal eine so minimalistische Auswahl? Drei Gegenstände, von denen nur einer kommentiert wird. Neben der Lampe liegt ein Schmetterling. Und beide Gegenstände sind mit dem goldenen Netz bedeckt. Ist für Benno Licht mit Liebe und Leichtigkeit verbunden?

Im Modell stellt er seine Familie auf und legt die Taschenlampe davor. Schmetterling und Netz werden nicht übernommen. Warum nicht? Der Marienkäfer repräsentiert für ihn alle Tiere, d. h. den Schöpfungsaspekt. Der Schlüssel steht fürs Auf- und Zumachen. Oben platzierte er zunächst

Sterne, Hubschrauber, Kruzifix und Engel. Später kommen ergänzend noch Nikolaus und Weihnachtsmann dazu.

Zum Himmel scheinen neben Sternen, Engel und Jesus ebenso Nikolaus und Weihnachtsmann zu gehören. Gott als Licht ist jedoch nicht im Himmel sondern ganz nah bei der Familie von B. Fühlt sich B mit seiner Familie von Gott begleitet? Oder ist dies ein Sehnsuchtsbild?

Was bedeutet der Schlüssel, den B neu dazu nahm? Repräsentiert er Macht? Oder repräsentiert er eher Wissen, Wissen bezogen auf die Welt der Tiere?

Sechs Monate später: I begegnet Benno mit Familie bei einem musikalischen Gottesdienst zum Advent und trifft eine neue Verabredung. Benno besucht inzwischen Kl. 2. und fühlt sich wohl in der Schule. Seit einigen Monaten trainiert er in einer Mannschaft des Basketballclubs, wo sein älterer Bruder schon mehrere Jahre spielt.

Gespräch 13: (Zu Hause) Alter: 7.9

Erhebung zum Gottesverständnis: (Freie Analogiebildung und Platzierung im Stockwerkmodell)

Das Setting wird wiederholend erklärt. Benno geht motiviert an die Auswahl heran, greift – seine Wahl jeweils kurz kommentierend – schnell zum roten Herz, der Hand und der Pflasterrolle. Das Herz, „wegen der Liebe: das ist GOTT.“ Mit der Hand sage GOTT „Stop“ zum Bösen. Und das Pflaster wählt B deshalb, „weil – falls wir uns weh getan haben, ist das so, als würden Jesus und GOTT, unser Vater, uns da jetzt einen Verband drum machen.“ Er nimmt das schwarzgoldene Tuch und begründet es so: „Das hier, das sieht schön aus, und das ist, als würden uns GOTT oder Jesus mit einer warmen Kuscheldecke zudecken.“ I macht B darauf aufmerksam, dass das Tuch auf der einen Seite schwarz sei und dass es im Materialangebot auch weißes Kuschelvlies gebe. „Aber das hier ist auch Gold“, meint B, deshalb nehme er lieber dieses Tuch. Dann greift er nach dem goldenen Netz, was dazu gehöre, „weil, weil, keine Ahnung, warum.“ Jetzt greift er den Klappaltar. „Und das (Klappaltar) gehört auch auf jeden Fall dazu.“ Benno klappt ihn auf und zeigt auf das Bild. „Wer ist das noch mal?“ I erklärt, es sei ein Bild von Jesus. – Er schaut etwas unschlüssig, I meint, er könne auch schon Schluss machen, wenn aus seiner Sicht nichts Weiteres

passé. B meint „ja, Schluss“, entdeckt dann aber „die Kirche, „natürlich gehört die noch mit dazu (energischer Tonfall). Er platziert sie, zeigt dann auf das Kruzifix: „Das auf gar keinen Fall, weil das das Todeszeichen ist. Das gehört auf gar keinen Fall dazu, weil das blöd und gemein ist.“ I bestätigt, dass es gemein gewesen sei und traurig. Aber das habe eben doch auch stattgefunden. B will es trotzdem nicht in seiner Sammlung haben. „Ich glaube, ich bin fertig.“ Batterie, Spiegel und Sterne brauche er nicht. Aber dann entdeckt er weitere Teile: „Da ist noch was von dem Gold (Netz) und von der schwarzen Decke.“ Benno fischt weitere Teile des Tuches und des Netzes aus dem Materialangebot heraus und legt sie vor sich. Auch der goldene Ring wird genommen. I versucht, Reste vom Bedeutungsgehalt des goldenen Netzes zu ermitteln, indem sie fragt, was ein goldenes Netz vielleicht bedeuten könnte, wozu man ein Netz brauchen könne ... Für Benno scheint die Farbe das Entscheidende zu sein: Er habe es genommen, „weil GOTT einfach schön ist wie Geld. Weil – Gold ist einfach eine reiche Farbe so wie Platin und Silber.“ I lenkt zum Netz zurück. Ein Netz halte etwas zusammen, da falle nichts durch. B greift das auf und breitet ein Netzstück über einem gedachten Loch aus und demonstriert mit einer Figur: „Da soll GOTT jetzt runter fallen, aber dann fällt der da nicht rein. Dann ist das (Netz) wie ein Schutz.“ Netze kennt B auch als Schutzmaßnahme beim Springen. Der Schutzaspekt scheint ihm einzuleuchten. Auf die Batterie zeigend fragt I, ob GOTT auch etwas mit Kraft zu tun haben könne. Das lehnt B ab. Dann entdeckt er die Teufelsfigur und weist sie heftig zurück: „Die gehört auf keinen Fall dazu, die ist ja ganz, ganz schlimm, so als ob der den Jesus und GOTT getötet hat.“ Die Jesusfigur mit Netz auf dem Kopf, der immer von GOTT erzählt hat, der passe auch dazu? „Natürlich“ (sehr bestimmter Tonfall), ebenso die Salbe und eine weitere Pflasterrolle. Der Stern passt jetzt plötzlich auch: Das sei der „Stern von Bethlehem, da ist ja Jesus geboren, der passt auf jeden Fall.“ Jetzt nimmt er noch das Jesusbaby, Maria und Josef dazu und entdeckt plötzlich Engel: „Ja, Engel noch, die freuen sich ja.“ Jetzt braucht B etwas Hohes, nimmt dafür die Friedhofskerze und platziert einige Engel darauf. „Das ist jetzt wie der Himmel, wo die Engel sich oben freuen.“ Nun entdeckt er den Marienkäfer, der für ihn auch dazu gehört, „weil – Marienkäfer sind ja nett, genauso wie Jesus und GOTT“ Dann sieht er den Hubschrauber. „Der Arzt!“ I bestätigt, dass es vielleicht ein Rettungshubschrauber sei, fragt nun, ob sie den Rest wegräumen könne. „Ich weiß nicht, ob ich schon alles habe, ich gucke einfach noch mal nach“ Er findet immer noch weitere Netzteile und Tuchstücke, die er seiner Sammlung beifügt. Den großen Jesus mit

Netz sortiert er wieder aus, „weil – wir haben den ja schon in der Krippe.“ Er möchte gern den Stern aufhängen, wird von I auf das Stockwerkmodell verwiesen, wo er das gleich tun könne. Benno platziert nun das goldene Netz um die heilige Familie herum. Die Engel werden erst mal auf das Gold gelegt, weil der Hubschrauber jetzt oben stehen soll auf einer Rettungsstation. Benno hält den Stern für das Foto mit der Hand in die Höhe (leider zu hoch: nicht im Foto)

Das Stockwerkmodell wird aufgebaut. Benno möbliert es sorgfältig mit seiner Familie, Bäumen und Wiese. Dann sortiert er die gewählten Teile ein: „Das Gold kommt hier oben hin, wo GOTT ist.“ Er legt alle goldenen Netzteile nach oben, das Tuch mit der schwarzen Seite nach oben darüber und die Engel oben drauf, dazu den Stern. Dann wird das Jesusbaby mit Eltern platziert. Die Hubschrauberstation kommt nach hinten. Der Marienkäfer kommt nach vorn, ebenso der Klappaltar, vor dem zwei Schweinchen stehen, die Benno nicht kommentiert, außer, dass er sie schön findet. Für das Heilen baut B „mit Abstand“ ein „Krankenhaus“ weiter hinten auf, d. h. die Salbe und die beiden Pflasterrollen werden dort platziert. Das für Liebe stehende Herz platziert B zu den Menschen. Es wird an die Wand gelehnt.

B meint, jetzt fertig zu sein. I erinnert ihn an die Hand, die noch nicht einsortiert ist. Benno nimmt die Hand, denkt kurz nach, dann fällt ihm ein, dass er dafür nun doch die Figur von dem Bösen gut hätte gebrauchen können. I sucht sie aus dem Materialangebot heraus. B ergänzt damit seine Aufstellung. „Der sieht sehr grimmig aus.“ Und GOTT sage da „Stop“ zu ihm. Benno will seine Gestaltung nun seiner Familie zeigen. I möchte ihn gern vorher noch zum Verbleib der Toten befragen. Aber das geht nun etwas unter. Benno legt die grauen Figuren nach oben und sagt dazu, sie würden dann entweder zu Wolken oder zu Gras. Das passiere allerdings nicht gleich nach dem Tod. „Wenn sie dann lange tot sind, werden sie Wolken oder Gras.“ Mehr ist nicht mehr zu erfragen.

Mit Stolz präsentiert B dem älteren Bruder seine Gestaltung. Er erklärt ihm die Engel und den Stern von Bethlehem und lässt ihn raten, was die grauen Figuren seien.

N weiß es nicht, B sagt, es seien Tote, und die seien im Grab oder in den Wolken. „Und das Beste ist, das ist das: Dieser böse Vampir, der kommt da so, und dann kommt die Hand und sagt STOP.“ Auf Befragen sagt er, das sei die Hand von GOTT oder von Jesus.

Als erstes assoziiert Benno offenbar Liebe (Herz), Heilen (Pflaster) und das Nein zum Bösen (Hand) mit Gott. Bedeutungsreste der früher für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände sind noch im Kopf. Das goldene Netz war irgendwie bedeutungsvoll, aber wie? Jetzt zählt daran das Gold, das für ihn für Geld und Pracht steht. Auch für Macht? Auch die Kuschedecke kam früher vor, damals als weißes Vlies. Sie ist noch als Chiffre für Geborgenheit da, aber auf einen anderen Gegenstand übertragen, der gar nicht kuschelig ist, sondern glatt, ein Gegenstand mit zwei Seiten: golden und schwarz. Verbal betont er die goldene Seite, in der Visualisierung dagegen die schwarze. Was drückt sich hier aus? Hat Gott eine dunkle Seite? Der Klappaltar wird als zugehörig erinnert, allerdings nicht mehr vom Inhalt her. Die Bedeutung des Kreuzes kennt Benno, will dies Todeszeichen aber auf keinen Fall in seiner Sammlung haben. Benno verwendet viel Sorgfalt, seinen Himmel ästhetisch eindrucksvoll zu gestalten mit Gold, Schwarz und den goldenen Engeln darauf. „Schön“ sei Gott. Passt das Schmerzliche nicht zur Schönheit des Göttlichen? Ist es das Böse, das dringend ferngehalten werden soll und muss? B unterstellt der Teufelsfigur, Jesus bzw. Gott getötet zu haben, will sie deshalb nicht in seinem Arrangement haben, integriert sie dann sekundär, damit es für die Einhalt gebietende Hand Gottes auch ein Gegenüber gibt. Seinem Bruder gegenüber stellt er das Arrangement von Hand und Teufelsfigur als „das Beste“ heraus und bezeichnet die Figur als Vampir. Gottes Hand gebietet dem Bösen Einhalt. Arrangiert B hier bildlich einen Kampf, der auch immer wieder in ihm selbst stattfindet? Der bedrohliche Vampir ist hinten angesiedelt, zwischen der „Rettungsstation“ und dem „Krankenhaus“. Ist das zufällig?

Benno hat wenige Tage zuvor einen Adventsgottesdienst besucht: Viele Elemente der Weihnachtsgeschichte kamen in den Liedern der Chöre und im Gemeindegesang vor. Sein Bruder lernt gerade ‚Ihr Kinderlein, kommet‘ auswendig und hat es vermutlich zu Hause mehrfach rezitiert. Möglicherweise gibt es auch seitens der Schule derzeit weihnachtliche Impulse. Von daher ist es nicht erstaunlich, dass sich bei Benno im Verlauf von Gespräch und Materialbetrachten eine Assoziationskette aufbaut, die er dann wählend und gestaltend umsetzt.

Bilanz:

An Benno, einem intelligenten, ungewöhnlich impulsiven und nach Autonomie strebendem Jungen, ist die große Spannweite und Dynamik einer stets lebensweltbezogenen Auseinandersetzung mit der Gottesfrage ab-

zulesen. Benno stellt sich Gott über den Beobachtungszeitraum hinweg anthropomorph vor, allerdings unsichtbar und in gewisser Weise ortlos, in der „Luft“, seiner Chiffre für Himmel. Benno hat einen großen Hunger nach Macht, provoziert in Familie wie Kita durch ständige Regelverletzungen. Auch in Untersuchungssituationen überspringt er gewöhnlich Vorgegebenes, indem er den von I mit Bedeutungen eingebrachten Gegenständen fast immer neue Bedeutungen zuschreibt und sofort die Regie der Inszenierungen selbst übernimmt: Spielerisch kreativ agiert er mit den Materialien innere und äußere Konflikte verschlüsselt aus. Nur in Form von Vermutungen kann man sich den Prozessen in Tastversuchen des Verstehens nähern. Aber es zeigt sich immerhin, dass Benno Gott in seine vielfältigen Konflikte mit seinem Umfeld hineinzieht, Gott in Anspruch nimmt, auch mit Gott hadert und sich vor allem bei Gott Verständnis, Vergebung und Geborgenheit in Situationen ersehnt, wo er dies im menschlichen Umfeld vermisst. In Angst und Traurigkeit scheint er bei Gott Zuflucht zu suchen oder auch zu finden. Gott kommt für ihn als Orientierung und Unterstützung in der Auseinandersetzung mit eigenen destruktiven Impulsen ins Spiel.

Festus (12) deutsch, ev. luth.

Festus wächst mit seinem jüngeren Bruder in einem großstadtnahen Dorf auf und besucht einen Kindergarten in Ev. Trägerschaft, wo er gelegentlich an „Bibelrunden“ teilnimmt. Die Eltern, Akademiker, ökologisch interessiert, fördern die Bildung ihrer Söhne in vielen Bereichen. Festus ist kognitiv weit entwickelt, wissensdurstig und sehr impulsiv. Es kommt zuweilen zu heftigen – auch brachialen – Konflikten mit Gleichaltrigen.

Gespräch 1 (Kindergarten) Alter: 4.0

Erhebung zur Gottesbeziehung (So weit weg fühlt sich Gott an, wenn ...)

Das Setting wird Festus ausführlich erklärt. Bei der Facette Angst (weiß) greift F ins Gespräch ein. „Ich hatte noch nie Angst!“ Das bekräftigt er auf Nachfrage noch einmal. Dass er manchmal nachdenke, bestätigt er sofort, ebenso, dass er manchmal etwas tue, was nicht so ganz nett sei, und was ihm dann hinterher Leid tue. I lädt Festus ein, das für GOTT stehende Gläschen in der Entfernung zu platzieren, wie es sich für ihn anfühlt, wenn er fröhlich ist. F platziert es nah und kommentiert dies so: „Ich merke ihn immer im Himmel, so in der Nacht.“ – Nun kommt die traurige Facette: „Wenn ich so bin, dann ist er so weit weg.“ Die Figur steht sehr distanziert.

I fragt noch mal nach, ob er wirklich noch nie Angst gehabt habe, auch nicht vor einem bösen Hund? F bestreitet es erneut. „Ich habe auch gar nicht vor großen Monsters Angst.“ Gefragt, wie es sich für ihn anfühlen könnte, falls er doch mal Angst hätte, meint er? „Das stimmt aber gar nicht.“ I sagt zu, die weiße Figur wegzulassen.

Aber wütend sei F doch manchmal, da könne er jetzt weiter machen. F schiebt das Gläschen relativ dicht dran bei Wut, ebenso bei der Facette des Nachdenklichen. Bei Schuld fühlt sich GOTT extrem weit entfernt an.

Warum sich GOTT so dicht anfühle, wenn er fröhlich sei? „Weiß ich nicht“ (zaghafte). Warum GOTT so weit weg sei, wenn F traurig sei? „Weil er dann mit nem Auto fährt im Himmel.“

Warum sich GOTT noch viel weiter weg anfühle, wenn F etwas gemacht habe, was nicht so nett war? „Weil er dann schläft.“ Die Frage, ob es sein könnte, dass GOTT wegen seines nicht netten Verhaltens auf ihn vielleicht sauer sei, verneint F.

Wenn F wütend sei, fühle sich GOTT nah an. Wie das komme? „Dann tröstet der.“ Zum Nachdenklichen fällt F nichts ein.

Angst ist offensichtlich ein Gefühl, das sich nicht mit seinem Selbstbild verträgt. Er leugnet dies Gefühl wiederholt. Alle anderen Gemütslagen kann er als zu ihm gehörend akzeptieren und platziert das Gläschen sehr unterschiedlich. Bei Traurigkeit empfindet er sich offenbar von Gott vernachlässigt und allein gelassen: Gott fährt lieber Auto, statt sich um ihn zu kümmern. Die noch größere Distanz bei Schuld dürfte so zu deuten sein, dass Gott seine Missetat dann gar nicht sieht, weil er ja schläft. Offenbar empfindet F ein Stück Geborgenheit in Einschlafsituationen in der Imagination von Gottes Nähe. Seine nahe Platzierung bei Wut lässt – parallel – vermuten, dass Gott für ihn etwas Beruhigendes hat. Erstaunlich ist seine Sprachfähigkeit bez. der Begründungen.

Gespräch 2: (Kindergarten) Alter: 4.7

Teil I: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

Nach Erklärung des Settings stellt Festus die Figuren, beginnend mit der fröhlichen, die etwas entfernt steht. Die darauf folgenden traurige Figur stellt er dichter, noch dichter die ängstliche, wobei er hervorhebt, aktuell keine Angst zu haben. Auch wenn er wütend ist, möchte F „ganz nah“ stehen, ebenso als die über GOTT nachdenkende blaue Figur: „noch nah“. Die graue Figur, die etwas gemacht hat, was nicht so nett war, stellt er direkt ans Glas.

Eingeladen, die Figuren nun etwas zu GOTT sagen zu lassen, möchte die Graue beginnen, „die mal ein bisschen die anderen geärgert hat.“ F nickt zur Frage, ob die Figur GOTT erzählen wolle, was sie gemacht habe. Auf die Frage, ob die Figur GOTT auch etwas bitten wolle, reagiert er erstaunt: „Was denn?“ I gibt zu bedenken, dass die anderen sauer seien, wenn man nicht nett zu ihnen war. Dem Gedanken stimmt F zu. I meint, dass die, die sauer seien, vielleicht nicht mehr mit ihr/ihm spielen wollten. Darum würde sie GOTT bitten, ihr zu helfen, dass sie sich entschuldigt und wieder in Ordnung bringen kann mit den anderen. „Ich auch“, sagt F. Er bekräftigt dies noch einmal. Ob noch andere Figuren etwas zu GOTT sagen wollten? „Gar keine.“

F betont zwar, jetzt keine Angst zu haben, leugnet aber nicht mehr, diese Gemütslage auch zu kennen. Nur der Graue spricht zu Gott, was vermuten lässt, dass die Häufigkeit von Konflikten von F durchaus als belastend empfunden wird.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern und Platzierung im Stockwerkmodell)

Einleitend werden das Setting und die Bedeutungen der für Gottesbilder stehenden Gegenstände erklärt. F bringt sich in diesen Prozess kommentierend ein. Die Puppe stehe für F. Die goldene Figur könne für GOTT stehen, wenn man sich GOTT wie eine Person vorstelle, nur unsichtbar. „Ja“. Man könne GOTT auch vergleichen mit einer großen Kraft. Dafür stehe die Batterie. Darin sei ja Energie, Strom, gespeichert. „Nö. Nicht wie eine große Kraft, – da wie eine Figur ... wie durchsichtig.“ – Ob GOTT vielleicht auch ein bisschen wie Jesus sein könne? „Ja“. Und ob GOTT für ihn vielleicht auch ein bisschen wie Liebhaben, wie ein Engel sein könne? „Ja“.

Eingeladen, die Gegenstände nach ihrer persönlichen Bedeutung zu seiner Person zu platzieren, entscheidet sich F zunächst dafür, das goldene Netz mit Engel am dichtesten zu der ihn repräsentierenden Puppe zu legen: „Am dichtesten dieses Tuch“. Dann möchte er aber doch alle drei Gegenstände gleich weit entfernt haben. Das Gold für GOTT findet er toll. – I merkt plötzlich, dass sie die Luftpolsterfolie anzubieten vergessen hat und fragt F, ob GOTT für ihn auch ein bisschen wie die Luft um uns herum sein könne? „Ja. Und ich weiß auch schon, wo GOTT überall ist. Überall ist er.“

F wählt nur wenige der vorgegebenen Gegenstände, drei mit personalen Zügen, eine non-personale: goldene Figur, Kreuzifix, Engel mit Netz und Luftfolie. Die Glocke kommt erst sekundär dazu im Stockwerkmodell. Die Kraft (Batterie) wird abgewehrt mit dem Verweis auf den Personcharakter Gottes. Möglicherweise kommt die Luftfolie nur deshalb ins Spiel, weil sie durchsichtig ist und gleichzeitig die Überzeugung von F ausdrückt, dass Gott überall ist. Damit kann sie – obwohl nonpersonal – für F Gott überzeugend repräsentieren.

I zeigt F das Stockwerkmodell und erklärt es. Wiese und Bäume werden eingefügt. Dann sucht Festus Figuren für seine Familie aus und platziert sie, zuerst die Mama: „Ja. Die soll hier stehen.“ Dann stellt er eine Figur für den Papa und den kleinen Bruder, danach die vier Großeltern. Dazu

müssen noch zusätzliche Figuren gesucht werden. Opa und Oma seien größer. F erwägt, ob man dafür die goldene Figur nehmen könnte. Aber es finden sich noch andere. Dann fällt F ein, dass Cousin Louis noch dazu gehöre. Der wird auch noch in die Familienaufstellung integriert.

Dann: „Eine Glocke brauchen wir für die Kirchen noch. Ich sehe die schon in der einen Tüte da.“ F platziert die Glocke. Wie es denn jetzt mit GOTT sei. Er habe einige Sachen, die für GOTT stehen, ausgewählt. Wo die jetzt hingelegt oder gestellt werden sollten? „GOTT, der schwebt da drüber.“ F platziert die Luftpolsterfolie über die Menschen. Die anderen Sachen will er jetzt gar nicht mehr ins Stockwerkmodell einbauen. Die Toten stellt er sich unter der Erde verbuddelt vor. Über den Wolken bleibt es leer. „Ich bin fertig. Ich möchte, dass das so bleibt.“

Ein karges Bild: Die Toten sind unter der Wiese, die Glocke steht für Kirche, Gott ist in der Luftpolsterfolie präsent. Wurde die goldene Figur für den Opa deshalb in Erwägung gezogen – und jetzt auch nicht in die Gestaltung aufgenommen – weil sie sicht- und greifbar ist und deshalb unvereinbar mit seinem Konzept eines personalen, aber eben unsichtbaren Gottes?

Gespräch 3: (Kindergarten) Alter: 6.0

Teil 1: Erhebung zur Gottesbeziehung (So weit weg fühlt sich Gott an, wenn ...)

F hatte draußen wieder einmal heftigen Streit, war selbst offenbar der Anstifter. Jetzt sitzt er – sozusagen strafversetzt. – drinnen beim Erzieher und soll sich besinnen. Er überlegt einen Moment, ob er aktuell zum Gespräch kommen mag und entscheidet sich dafür.

Nachdem einleitend wiederholend das Setting erklärt wurde, platziert er das Gläschen für die verschiedenen Gemütslagen. Anschließend wird er eingeladen, aus der Perspektive der verschiedenen Facetten des Gemüts etwas zu GOTT zu sagen. Er will bei dem beginnen, der noch nicht dran war, braucht aber vorher noch ein Taschentuch, da ihm erkennbar die Nase läuft. Den Traurigen lässt F dann sagen: „Dass er lieber ein Taschentuch braucht“. Beide lachen. Ihm scheint klar, dass man bei Traurigkeit manchmal weint. Dann fragt der Blaue: „Wieso die Welt (3x) noch einen anderen Stoff hat, ich meine, wieso die Welt nicht Anzüge hat, mit denen man ins Erdinnere kommt. Das würde ich ihn fragen, wie man in eine Lava, in ein Erdings kommt, in den Erdkern.“ Da würde er gern mal reingucken. F

möchte GOTT auch fragen, „wieso die Menschen manchmal immer (3x) auch Menschen zum König ausgesucht haben, die so komische Federn und Blätter [anhaben] statt so welche Platten?“ F hat noch weitere Fragen an GOTT: „Wieso die Menschen Strom brauchen?“ und weiter: „Warum jeder Mensch sterben muss?“ Seine Stimmlage macht deutlich, dass die letzte Frage die ihm aktuell wichtigste Frage ist. I stimmt zu, dass seine Frage wichtig ist und fragt zurück, was er denke, was passieren würde, wenn niemand stirbe und immer neue Babys geboren würden? „Dann wird die Menschheit zu groß ... aber dann können ja ein paar Menschen noch einen Planeten bauen. Die Menschen suchen ja Planeten, wo man auch noch Häuser bauen kann. Wenn keiner stirbt und die so einen gefunden haben, dann können die ja dann dort Häuser bauen und die da hinbringen. Die kann man mit einem Flugzeug besuchen, dann können wieder andere auf die Erde und dann wieder andere dahin, immer abwechselnd.“ I gibt zu bedenken, dass man dann nach und nach ziemlich viele Planeten brauche. „Man muss die suchen. Von ein paar Planeten wissen wir nicht die Namen, und da wissen wir nicht, ob es die gibt. Und da wäre es gut, wenn man nicht stirbt. Weil – dann könnte man sogar zu den ganz weiten Planeten fliegen. Da müsste man aber auch ein ganz großes Raumschiff haben und ganz viel Essen mitnehmen, ein Extraraumschiff.“ F lacht.

I lenkt zu den Figuren zurück. Der Blaue habe viel gefragt. Was denn der Wütende sage? Der sagt, „dass er nie mehr wütend werden will.“ Warum das schlimm sei, wenn man wütend werde? „Weil man dann Ärger kriegt.“ I stimmt zu. Man mache dann Sachen, die nicht so gut seien. F nickt. „Deswegen passt der (Rote) mit dem (Grauen) zusammen.“

Was der Ängstliche zu GOTT sage? „Der sagt GOTT, dass er, dass er manchmal sichtbar werden soll.“ Was dann besser wäre, wenn GOTT sichtbar wäre? „Dass man GOTT dann ohne Beten fragen kann.“ Festus meint, man brauche dann das Beten nicht. Zur Vergewisserung, ob es bei seinem Votum vor allem ums Händefalten geht, fragt I, ob er denke, man könne GOTT nur fragen, wenn man die Hände gefaltet habe? F scheint sich da unsicher. „Aber man könnte ihn doch auch fragen, wenn man einfach nur die Augen zumacht.“ Das bestätigt I. Mit geschlossenen Augen könne man gut an GOTT denken und ihm etwas sagen oder etwas fragen. Die Gedanken von F sind noch beim Händefalten: „Weil – so denkt man immer, man hat einen Tintenfisch in der Hand.“ Meint F die Finger, die man bei sich selbst spürt? Oder denkt er an Gebete, wo sich alle an der Hand fassen? Festus bringt ein, bei Uromas und Erwachsenen und manchen Kindern sei es manchmal so glitschig. „Ich weiß, wer ganz schön glitschige Haut hat,

meine Oma!“ F lacht und erzählt von den sooo dicken Beinen seiner Oma. Da sei ganz viel Speck dran am Bein. – I lenkt zurück.

Ob der Traurige auch etwas zu GOTT sage? „Ja, der sagt: GOTT, du sollst bitte ein bisschen mehr bei ihm bleiben“ Was dann besser wäre für den Traurigen? „Dass er dann besser auf ihn aufpassen kann.“ Ob man dann nicht so leicht traurig würde? „Ja, bei jedem Menschen. GOTT soll die Luft sein, die überall herum schwebt.“ I stimmt zu. Dann sei GOTT immer dicht. Vielleicht sei ja GOTT schon wie die Luft um uns herum, nur dass wir es schwer merken, weil GOTT unsichtbar sei, meint I. „Vielleicht, wenn man stirbt, sieht man GOTT vielleicht.“ Genau das denke sie auch, meint I. Sie sei auch schon alt und sterbe sicher früher als alle anderen aus der Kita. Bloß könne sie dann leider nichts davon erzählen. „Aber vielleicht wirst du auch noch eine Uroma, und dann stirbst du nicht so früh.“ Dem stimmt I zu. „Meine Uroma hat Glück gehabt“ meint F.

Ob der Fröhliche auch etwas sage? „Ja. Dass GOTT ihn nicht verlassen soll, aber schon auf die Traurigen ein bisschen mehr aufpassen kann.“ – Ob der Graue schon etwas gesagt habe? „Ich glaube nicht.“ F fällt ein, I habe früher noch eine weitere Person mitgebracht, eine orange. I kann sich nicht erinnern, aber F ist fest davon überzeugt, dass I so etwas hatte, so eine kleine „orange mit blaue Figur, hinten drauf war die Farbe ein bisschen ausgefranst, da war ein bisschen weiß drunter“ I verspricht danach zu suchen. – Was der Orange denn sagen würde? „Dass er es im Winter immer schön warm haben will. Weil – orange ist ja Feuer. Und Feuer ist warm.“

Aus der Konfliktsituation herausgenommen, kann sich F recht schnell auf das Arrangement einlassen und platziert für die verschiedenen Gemütslagen. Bei Traurigkeit und Angst scheint er Gott extrem entfernt zu fühlen, im Nachdenken auch weiter als bei Schuld, am wenigstens entfernt bei Wut und Fröhlichkeit. Spiegeln die Distanzen sein reales Erleben?

Die Äußerungen aus den verschiedenen Gemütslagen beginnen zwar beim Traurigen, aber dieser Einstieg hat eher etwas Scherzhafte. Ernst wird es beim Nachdenklichen. Die Erkundung des Erdkerns ist ihm wichtig. Die beiden nachfolgenden Fragen scheinen kein existenzielles Gewicht zu haben. Aber dafür die vierte Frage nach der Unabweisbarkeit des Todes. Er entfaltet engagiert Ideen, wie die Gefahr einer Überbevölkerung durch Umsiedlung auf andere Planeten zu lösen wäre.

F ist offenbar bewusst, wie leicht er in Wut Dinge tut, die Schaden anrichten. Wut und Schuld hängen für ihn zusammen. Die Voten zu Angst und Traurigkeit lassen darauf schließen, dass F sich in solchen Situationen

von Gott verlassen fühlt. Dafür spricht auch das Votum zu Fröhlichkeit, was die Gottesnähe dieses Zustandes bezeugt, gekoppelt mit dem Wunsch, dass Gott mehr auf den Traurigen aufpassen möge. Der Wunsch, Gott möge wie die Luft um ihn sein, drückt prägnant seine Sehnsucht nach permanenter bergender Unterstützung aus. Gebet als Situation des möglichen Spürens von Gottesnähe ist ihm nicht vertraut. Die ihm vermittelte Gebethaltung des Händefaltens scheint auf ihn eher störend als fördernd zu wirken.

F kommt von selbst am Ende des Gesprächs noch einmal auf den Tod zurück, deutliches Zeichen dafür, wie stark das Thema ihn aktuell beschäftigt.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Das Setting wird wiederholend erklärt. F bringt sich dabei ein. „Was man denkt, was zu GOTT ungefähr gehören könnte, weil GOTT ja ein König ist, und das könnte man da drauf legen.“ I bestätigt, dass er verstanden habe, was zu tun ist. Sie habe viel Material mitgebracht zur Auswahl. Es scheint F trotzdem etwas zu fehlen.

„Wenn da jetzt eine Krone und etwas für einen Geist wäre, könnte ich das hinlegen.“ I bestätigt dies. I lädt ihn ein, vor sich hinzulegen, was ihm passend erscheine.

F greift zur Friedhofskerze: „Ne Kerze passt für mich, weil – Feuer passt zu GOTT.“ Sie wird platziert. „Den Thron, weil GOTT vielleicht ein König ist.“ Zwischendurch lässt F sich Dinge erklären, z. B. den Klappaltar. „Ein Vogel, weil GOTT vielleicht fliegt.“ – Er platziert den Zierstein, „weil GOTT vielleicht durchsichtig ist.“ „Das da (Schlüssel), weil er auch die Menschen beschützt und weil er Menschen vor Verließen rettet“. Verließe seien ganz schlimm.

Die Teekanne platziert er „fürs Abendmahl“. Der Stern wird „für Jesus Geburt“ hingelegt. Den Weihnachtsmann legt er hin, „weil GOTT auf die Menschen aufpasst. Und weil GOTTS Geburtstag an Weihnachten war.“ Deshalb soll der Weihnachtsmann beim Stern liegen. „Und weil eine Glocke immer bei der Kirche ist, und weil eine Kirche ist für GOTT“, legt F nun auch die Glocke hin.

Er greift nach dem Buch. „Das soll die Bibel sein.“ Die platziert er auch als passend. Dann legt er den Spiegel dazu, „weil GOTT etwas durchsichtig ist, und das ist auch durchsichtig. Ich meine, weil GOTT sich so wie Luft anfühlt, und der Spiegel ist so ein bisschen kalt wie Luft.“

F entdeckt die große Kugel. Er sucht aber nun „was richtig Leichtes“, greift den Engel, platziert ihn und sagt: „Das nehme ich als Zeichen für GOTT.“ Und den Nagel (halb verdeckt neben Kuschelvlies) legt er auch hin, „weil GOTT so leicht ist und der Nagel auch“. Und das Kreuz für Jesus, „weil GOTT vielleicht irgendetwas getan hat, dass Jesus wieder von seinem Kreuz erwacht ist.“ Es wird platziert.

„Und die Batterie, weil GOTT manchmal ein bisschen stark ist, und eine Batterie ist wie ein Motor.“ Und „weil GOTT so weich ist wie die Luft“, platziert er das Kuschelvlies. „Und das (die Krippe mit dem Jesusbaby), weil GOTT aufgepasst hat, dass Jesus heil bleibt und die Soldaten nicht gestorben sind.“

Er greift zum Teelicht. „Und die Kerze, damit es ein bisschen mehr wie Feuer ist.“ Sie wird auf die Friedhofskerze gelegt. – Dann greift er zum Pflaster. „Und das, weil GOTT die Menschen dazu gebracht hat, dass sie kein Aua mehr kriegen.“ – Dann nimmt er den Magneten, „weil GOTT uns die Materialien gelassen hat, die magnetisch sind.“ – „Und das (Kirche), weil eine Kirche immer für GOTT ist, wo die was mit den Leuten machen, z. B. Gottesdienst. Das hat alles was mit GOTT zu tun. Dafür steht die Kirche.“ – „Und das (große Herz) ist, dass GOTT aufpasst, dass keine Eltern und Menschen nicht so früh als Kind sterben.“ Es wird platziert. – „Und das (Kuh) ist, weil GOTT uns ... die Tiere gelassen hat so wie das mit den Materialien, dem Magneten ist.“

„Und das (goldene Netz), weil GOTT so mächtig war. Und wenn man mächtig ist, hat man manchmal Gold.“ Er platziert es zum Herz. – F hat die große Kugel mit einem weiteren goldenen Netz umhüllt: „Das ist, weil ich nicht weiß, ob GOTT einen Bauch hat.“ F hat Schwierigkeiten, das Gemeinte auszudrücken, er stottert ein wenig. Es könne doch sein, dass GOTT einen Bauch mit Kind drin habe, das vielleicht noch ein GOTT sei. „Und wenn irgendwann mal ein GOTT nicht reicht, dann kann, dann kann GOTT vielleicht noch einen GOTT geboren (= gebären), und deswegen soll das sein Bauch sein.“ F legt die große Kugel mit Netz drum neben das Jesus-Kreuz. Die eingewickelte Kugel stehe dafür, dass GOTT noch mal ein Kind kriegen könne? F nickt. „Ich meine, noch einen GOTT. Ja, so wie ungefähr einen GOTT.“ Festus hat dabei offenbar noch weitere Götterwelten im Blick, denn er überlegt, „ob er auch die Götter geboren hat, die man in so komischen Ritterburgen mit so komischen Goldkappen oben drauf hat, wie so ne Pastete oder so.“

Die Menschen passen zu GOTT, „weil GOTT Menschen (geschaffen hat), weil auf der Erde Menschen leben“, ebenso „das (Computerteil), weil GOTT

uns den Strom gelassen hat und nicht gesagt hat: Das ist zu gefährlich.“ – „Und das (Klappaltar) steht dafür, dass manchmal Bibeln von GOTT auch so dick sind.“ F meint den zugeklappten Klappaltar, der fürs Foto aber aufgeklappt wird. Er kriegert seinen Platz bei dem Buch.

Festus legt nun auch noch die Wiese hin, danach die Kuh, „weil GOTT uns Gras auf die Welt gebracht hat. Die Kuh soll da drauf, damit sie grasen kann.“

I fragt, ob er noch mehr brauche. F bejaht, greift zum Vogel und wickelt ihn in Luftpolsterfolie. „Weil GOTT – er stottert etwas, ehe er fortsetzt – weil GOTT ja vielleicht auch weiß, wenn ein Vogel stirbt. Deshalb habe ich den Vogel mit der Luft eingewickelt.“ Der soll links hinten in der Ecke liegen.

Ganz fertig ist sein Bild aber immer noch nicht. F greift eine Playmobilfigur und beginnt: „Weil manche Menschen – weil GOTT die Menschen rettet“, F stockt, zeigt auf die Figur und sagt: „Das ist jetzt mal ein ganz reicher Mensch, darum habe ich den so (mit goldenem Netz) eingewickelt.“ GOTT rette die auch? „Nö, nö“, widerspricht F, „den fragt GOTT, ob er ein bisschen Geld für die Leute haben darf, die arm sind.“ F stimmt zu, dass GOTT den Reichen frage, ob er von all dem, was er hat, nicht etwas abgeben wolle.

Das Gotteskonzept von F umfasst auffallend vielfältige Aspekte. F ordnet Gott Macht zu (König, Thron, goldenes Netz) und Stärke (Batterie, Motor) sowie potentielle Gefährlichkeit (Feuer, 2x, ambivalent) zugleich mit Wärme. Das Schöpfersein beinhaltet bei ihm nicht nur kreatürliches Leben (Wiese, Kuh/Tiere, Menschen) sondern auch unsichtbare Kräfte wie Magnetismus und Elektrizität. Fürsorglichkeit wird ihm zugeschrieben (Schlüssel, rettet aus Verließen, aufpassen 3x) und – die Macht in gewisser Weise kontrastierend – Leichtigkeit (kann fliegen/Vogel; Nagel) und Weichheit (Luft, Vlies). Die Schöpfungsseite Gottes erhält bei F durch die Darstellung vom Bauch Gottes, der noch einmal ein Kind kriegen könnte, eine besondere Note: Gott wird als eine Muttergestalt imaginiert, die – falls nötig – einen weiteren Gott in die Welt setzt. Die Bezugnahme von Festus auf andere Götterwelten, die er irgendwo abgebildet gesehen hat, könnte so verstanden werden, dass er darüber nachdenkt, ob letztlich alle Göttervorstellungen aus dem einen Gott herausgekommen sein könnten.

Gottes Unsichtbarkeit (durchsichtig) ist F offenbar sehr wichtig, er wählt drei Teile dafür: Luft, Spiegel, Zierstein. Als Zeichen des verborgenen Gottes fungiert der Engel: Zwei Formulierungen lassen sich dahin deuten, dass F sich Gottes Handeln synergistisch vorstellt, zum einen bei der Begrün-

derung des Pflasters: „die Menschen dazu gebracht, dass sie ...“ Zum anderen bei seinem Kommentar zu dem in goldenes Netz eingewickelten (= reichen) Menschen, der von Gott gefragt wird, ob er von seinem Reichtum nicht abgeben wolle.

Den in Luftfolie eingewickelten Vogel mit dem Votum von F könnte man so deuten, dass F sich Gedanken macht, ob Gott nicht den Tieren und ihrem Ergehen ebenso nahe steht wie den Menschen.

Für Jesu Geburt stehen der Stern (Gotts Geburtstag, über den Begriff ‚aufpassen‘ mit dem Weihnachtsmann assoziativ verbunden) und die Krippe, die auch mit dem Motiv ‚aufpassen‘ verknüpft ist. Seine Anmerkungen zum Aufpassen bezüglich Jesusbaby und den Soldaten dürfte sich auf ein miterlebtes Krippenspiel beziehen, in dem – abweichend von der Matthäusversion – der Tötungsbefehl des Herodes listig außer Kraft gesetzt wurde, ohne die Soldaten wegen Befehlsverweigerung sterben zu lassen.

Das Kreuz verbindet F gedanklich mit ‚Erwachen‘, also Auferstehung, auch stuft er den real schweren Nagel als leicht ein: Ist für ihn in der Kreuzigung schon die Aufhebung i. S. der Auferstehung enthalten?

Die Kirche kommt als Gebäude, als Gottesdienst, Abendmahl, Glocke und Bibel vor. Sein aktuelles existenzielles Thema Tod klingt zweimal an (Gott wehrt zu frühen Tod ab, weiß als bergende Nähe vielleicht auch um den Tod eines Vogels)

Gespräch 4: (zu Hause) Alter: 6.1

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern, freie Analogien und Platzierung im Stockwerkmodell)

F steht kurz vor der Einschulung. In der letzten Kindergartenphase hat es mit den „Schulis“ eine Exkursion zur Ortskirche und dem Friedhof gegeben. Dabei trafen sie auch auf den Ortspfarrer, dem sie Fragen stellen konnten.

(Kombinierte Methoden sind geplant: I meint die Bedeutung der für Metaphern stehenden Gegenstände noch einmal erklären zu müssen und will sie vor dem breiten Materialangebot einbringen. Dies erweist sich als Fehlentscheidung) Eingangs merkt F an, dass GOTT etwas wie ein Künstler sei, der alles erschaffe und verändere, vielleicht auch sich selbst ...

I leitet die Erklärung der für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände mit einem Hinweis auf GOTTES Unsichtbarkeit ein. Es ist die Stan-

dardsammlung. Sie kündigt an, F könne sich später weitere Gegenstände auswählen. Zuerst erklärt sie die Schale des Lebens: Für F sieht sie wie eine Muschel aus. Danach die Batterie, die für GOTT als große Kraft stehe, dann der Marmorstein für GOTT als Geheimnis. F beteiligt sich mit Kommentaren. „Jetzt habe ich mit dem Marmorstein auch das Rätsel von dem Buch gelöst, weil da ne Frage war: Welche Farbe hat Marmor?“ I fährt mit der goldenen Figur als Vergleich fort. „Wie ein König“, ergänzt F. Dann könne man auch denken, dass GOTT wie Jesus sei, weil der immer von GOTT erzählt habe. F entdeckt das Metalldreieck am Kruzifix und fragt nach der Bedeutung. Es sei zum Aufhängen da. F fragt, ob P K. das manchmal umhabe. Der habe neulich ein Kreuz getragen. – I erklärt weiter, das Netz stehe für GOTT als Liebhaben, Zusammenhalten. Die Glocke stehe für GOTT als eine Stimme, die man im Herzen höre. „Oder wie ein Geräusch; und das könnte bedeuten. GOTT hat viel mit der Kirche zu tun“, ergänzt F. Dann sei da noch der Engel: „Ein Zeichen für GOTT“, ergänzt F. Er will wissen, wie der Engel hergestellt wurde. I sagt, sie habe ihn gekauft und golden eingefärbt. I zeigt ihm ein Walnusschiff. In dem F bekannten Lied heiße es: „Bist du ein Schiff mit starken Masten, das auch im größten Sturm nicht sinkt?“ Das Schiff stehe für das Gefühl, dass GOTT einen trage ... F fragt, wo drin der Streichholzmast festgesteckt sei. I sagt, das sei Knete. Im Lied werde auch gefragt: „Bist du wie eine Kuschedecke?“ Das Vlies stehe für GOTT als Kuschedecke. In einem anderen Vers heiße es: ‚Bist du wie Luft, die alle atmen‘. F ergänzt, im Lied komme auch ein Magnet vor. I sucht einen Magneten und legt ihn dazu. Jetzt habe er schon mal diese vielen Sachen. „Aber die habe ich mir nicht ausgesucht“, betont F, „das letzte Mal hatten wir so viele Sachen auf der Decke und ich sollte sagen, was alles zu GOTT gehört.“ I bestätigt dies. „Und das will ich jetzt auch noch mal allein machen.“

I sagt dies zu und schlägt vor, dass er vorher die bereits von ihm ausgesuchten Gegenstände zu einer Person (Figur) nach ihrer Wichtigkeit für ihn platziere. Sie stellt für seine Person eine Playmobilfigur hin. F will die Platzierungen auch vornehmen, möchte aber dazu weitere Gegenstände aus der Sammlung im weißen Tuch integrieren. Er legt zuerst die Glocke hin: „Das steht für die Kirche von GOTT.“ Dann platziert er den Stein. „Das Geheimnis ... und jetzt habe ich nichts mehr außer das (Magneten)“. Dann legt er noch den Magneten. Die Luft brauche er jetzt erst mal nicht, auch nicht die anderen (vorgegebenen) Gegenstände, sondern die anderen Sachen. Das große Materialangebot liegt im weißen Tuch auf dem Tisch. F holt sich weitere Gegenstände aus dem Tuch und spricht dazu: „Einen Wecker – für

GOTT, weil GOTT vielleicht überall sein könnte ... nee, doch nicht.“ Er legt ihn zurück, platziert nun den Spiegel zur Figur. „Das steht für GOTT. Der Spiegel soll jetzt mal die Luft sein.“ Jetzt legt F den Schlüssel hin. Der sei so ähnlich, weil GOTT ... er stockt, nuschelt. F platziert den Delfin, „weil die Meerestiere auf der Welt sind und weil GOTT die gemacht hat.“ Den großen Nagel bezeichnet er zunächst als Kochlöffel, fragt dann, warum mehrere Nägel da seien. Der Nagel wird platziert. Wofür die Spieluhr stehe, will er dann wissen. Die stehe für Musik, sagt I. Er legt die Muschel für einen schönen Ton (nämlich, wenn man da reinpustet), fragt dann nach dem kleinen Buch. Ob das ein Tagebuch sei? I sagt, es sei ein alter Kalender. Sie habe ihn wegen des schönen Ledereinbandes mitgebracht. Dann zum Kreuzifix: „Das ist für Jesu Tod.“ – Dann fragt er: „Hast du auch noch etwas für Erde?“ I sucht die braunen Stoffstücke heraus. F zieht die Spieluhr auf, lässt sie erklingen und erwägt, die Muschel gegen die Spieluhr auszutauschen. Dann nimmt F den Nagel, „Weil Jesus mit Nägeln fest gehammert wurde.“ F erkundigt sich, woher I all die verschiedenen Sachen habe. Sie sagt, sie habe zu Hause gesammelt. Jetzt platziert F die Erdstücke kreisförmig. Das passe zu GOTT, „weil GOTT die Erde hergestellt hat“. In einem Nachsatz: „Vielleicht hat GOTT die Erde (hergestellt)“. Nun greift F nach dem Sessel. „Wo hat GOTT alles her? Dafür steht der Sessel. Aus irgendwas hat GOTT das gemacht. Und dafür nehmen wir jetzt mal den Sessel. Der ist jetzt irgendwas.“ F fragt, ob die alte Schere eine Frisörschere sei. I verneint das. Sie meint, die schneide schlecht. Er legt sie zurück.

Ob er jetzt fertig sei? F verneint das, zieht verschiedene Gegenstände in Erwägung, verwirft sie aber sogleich. Dann nimmt er den Stern. „Der steht für Jesu Geburt. Und das (= die Schere), weil – GOTT hat ja irgendwie mit Schneidern zu tun, weil Schneidern ist ja Kunst. Und GOTT kann ja Kunst.“ Die Schere wird platziert. Dann legt er sie wieder weg, überlegt neu. „Ich brauche die Batterie.“ I reicht sie ihm. Vor dem Foto rangiert F noch mal nach Wichtigkeit um. „Das Geheimnis, die Batterie ... hast du noch irgendwas für Leben?“ I meint, dafür habe sie die rote Schale gedacht. Er setzt die rote Schale dicht. „Der Nagel soll ganz weit weg. Das ist ganz traurig (wegen Jesu Tod). Die Meerestiere sind mir auch ganz wichtig.“ Er legt sie ganz dicht. Der Schlüssel kommt mit zu den traurigen Sachen. F fragt, woher er stamme. Es sei ihr alter Hausschlüssel. Sie hebe gern alte Sachen auf. „Ich hebe auch gern alte Sachen auf“, ergänzt F

I baut das Stockwerkmodell auf, F freut sich darüber. F könne die ausgewählten Sachen jetzt dahin stellen, wo sie für ihn hingehören. F stellt seine Familie auf. Da I zu seinem Bedauern kein Haus mitgebracht hat,

deutet F kurzerhand den Sessel um „Der steht für meine Wohnung.“ Wiesen, Tiere, Bäume, der Teich werden platziert. F möge überlegen, wo die Sachen hin gehörten. – Der Stern von Bethlehem, „der sollte hier oben sein. Das Geheimnis soll auch oben sein, weil – GOTT lebte vielleicht, als es Dinosaurier gab.“ Ob GOTT jetzt nicht mehr lebe? „Na, vielleicht lebt der noch irgendwo ... vielleicht ist GOTT ja der Erdkern.“ Wenn GOTT ein Geheimnis sei, sei Genaueres kaum zu sagen, meint I. Sie greift den Magneten: Wenn GOTT wie ein Magnet sei, für wen er dann ein Magnet sei? F platziert ihn oben, „weil ich vermute, dass Magneten im Himmel sind. weil – einmal da ist ein Magnetstein vom Himmel runter gefallen.“ Der Magnet kommt „vor den Stern“. Wenn GOTT wie die Luft sei (Spiegel), wo er dann sei? F bittet, den Spiegel nachher noch mal benutzen zu dürfen, weil er dann das Rätsel von dem Buch noch lösen könne. I sagt das zu.

F nutzt jetzt erst mal den Spiegel für GOTT wie die Luft und platziert ihn zu den Menschen. Wo die Kraft GOTTES, also die Batterie hin solle. „Die muss in den Himmel.“ Und wie es mit der Schale des Lebens sei? „Die müssen wir irgendwo verstecken, also hier hinter. Man weiß ja nicht, wo die Tiere herkommen. Und das gehört vielleicht auch noch zu GOTT, wo das erste Tier der Welt her kam.“ I meint, das sei eben geheimnisvoll, wie sich das Leben entwickelt habe.

Jesus als Kruzifix wird nicht mit ins Modell hinein genommen, auch der Nagel nicht. Auch den Schlüssel braucht F nicht mehr. Die Toten begräbt F in der Erde und deckt sie mit Erde zu. Er braucht ein paar mehr Tote und eine Figur, die der Friedhofswärter sein soll. Er begräbt die Toten in der Nähe der Kirche, welche durch die Glocke markiert ist. „Eine Frage habe ich schon irgendwann mal beantwortet über GOTT. Ich meine nicht direkt GOTT, aber Tote, nämlich ob unter der Kirche in L noch Tote sind?“ I meint, das könne sein. Beim Bau der Kirche habe man ja Skelette ausgegraben, meint F, „aber vielleicht haben sie unter der Kirche welche übrig gelassen.“ F hält es für möglich. „Pastor K. hat gesagt: Wenn du unter den Steinen gräbst, dann findest du vielleicht noch welche.“

Angesichts des gewachsenen Autonomiebedürfnisses von F erwies es sich als kontraproduktiv, mit vorgegebenen Metaphern ins Gespräch einzusteigen. F empfand sich offensichtlich beschnitten und zeigte durch seine Zwischenfragen, dass er an den vorgegebenen Materialien und deren Erklärung wenig interessiert war. Er benutzt dann selbst gewählte Materialien (Spiegel statt Luftfolie) für die Metaphern, die ihm eigentlich wichtig sind. Erst sekundär werden die offenbar doch seinem Denken und Empfinden

nahestehenden Metapherngegenstände in sein Arrangement eingefügt. Seine Eigenständigkeit ist ihm zentral wichtig. Seine Anmerkung zum Künstlercharakter Gottes verweist schon auf sein Hauptthema Schöpfung, sein nachgestellt Halbsatz mit dem VIELLEICHT könnte signalisieren, dass er es in der Schweben halten möchte, ob Gott die Welt geschaffen habe. Bezüglich der Schöpfung scheint ihn die Frage zu beschäftigen, ob und wie etwas geschaffen werden konnte, ohne dass „irgendwas“ (Sessel) da war. Konnte Gott aus Nichts ein Etwas schaffen? Gott als Kraft (Batterie, Magnet, als umgebende Luft und Geheimnis sind sehr dicht zur Person platziert, die Schale des Lebens und die für die Kirche stehende Glocke etwas ferner. Kreuzifix, Schlüssel und Nagel kommen nur randständig vor, werden auch später nicht ins Stockwerkmodell übernommen. Er versteckt die Schale des Lebens, konkret das Geheimnis des Entstehens der Tiere ausdrückend. Was steckt hinter seiner Aussage, dass Gott vielleicht zur Zeit der Dinosaurier gelebt habe, jetzt vielleicht irgendwo sei, möglicherweise der Erdkern? Denkt er sich hier Gott als anthropomorph-vergängliches Wesen? Die Bemerkung zum Erdkern steht eigentlich dagegen. Andererseits weisen die Facetten Kraft und Geheimnis, die F im Himmel ansiedelt, auf ein eher traditionelles Bild von Gott hin, ebenso der Stern von Bethlehem, der als einziges Element zur Facette Jesus im Stockwerkmodell übrig bleibt. Das Thema Geheimnis klingt in Verbindung mit der Frage der Entstehung der Tiere aber auch auf der Erde an. – Der Kirchen- und Friedhofsbesuch der Kita wirkt spürbar nach: Friedhof und Skelette sowie ihr möglicher Ort sind von Interesse.

Teil 2: Erhebung zum Gebetsverständnis (Bildgeschichte Meerschweinchen)

F wird gebeten, zuerst zu erzählen, was er da sieht.

„Da sind zwei Kinder. Die kriegen Meerschweinchen geschenkt.“ F denkt, die Kinder finden das „schön“ und freuen sich. Er ist aber unsicher, wie sich die Meerschweinchen fühlen. „Die sehen für mich ein bisschen traurig aus“, findet F. I versichert ihm, sie seien aber gesund.

Was man auf dem zweiten Bild sehe? „Da sind die traurig.“ Ob die Kinder oder die Meerschweinchen traurig seien? „Nur die Kinder sind traurig.“ F fragt, warum die traurig seien. I erzählt, dass die Meerschweinchen nicht mehr fressen, – sie seien krank. „Wirklich?“ Was er denke, warum die Kinder die Hände so halten? „Zu GOTT beten.“ Was er sich vorstelle, was die Kinder zu GOTT sagen könnten? „Bitte, mach die Tiere so, dass sie nicht mehr krank sind.“ Ob er denke, dass GOTT das machen könne? „Ja“.

Ob er denke, dass GOTT immer das tue, was man möchte? „Ich glaube, das macht er manchmal nicht ... Ich weiß es aber nicht. Neulich hat Pastor K gebetet, und ich weiß nicht, ob es auch funktioniert hat.“ Was da genau war, d. h. was Pastor K sagte, weiß F nicht mehr. Irgendwie so: „Ich bete dich ...“ Der Inhalt ist weg, aber „ich glaube, er hat gebetet.“ Ob F denn selbst schon mal gebetet habe? „Ich weiß es nicht mehr, aber ich glaube ja, Ich habe es mal bei Opa versucht.“ Was er da gebetet habe? „Dass ich nicht sterbe.“ Moment Schweigen. F sagt, sie hätten neulich schon über den Tod gesprochen. „Bist du schon Uroma?“ I verneint das. F. „Ich kenne eine Uroma. Hattest du eine Uroma?“ Das bejaht I. „Ich habe auch eine. – Der Julian aus der Kita, der hat 5 Omas. Die meisten davon sind Uromas“. Eine sei schon gestorben. I lenkt zurück auf die Geschichte und zeigt das dritte Bild. Was man da sehe?

„Der (links) wird begraben, weil er tot ist. Und die (Mädchen) – der ist langweilig.“ I fragt F, wie das Meerschweinchen des Mädchens jetzt aussehe? „Wieder heil. Und das andere ist tot.“ Die Kinder hätten beide gebetet. Was er denke, was der Grund sei, dass es so verschieden endete? „Dass das (Tier von dem Jungen) zu krank war.“ Festus meint, das Tier vom Jungen sei vielleicht kränker gewesen sei als das andere. I fragt F, ob seiner Meinung nach GOTT nur Meerschweinchen heilen könne, wenn sie ein bisschen krank, aber nicht, wenn sie doll krank seien? Nein, für F ist es anders. „Ich denke, dass er das machen konnte, nur dass er es nicht gemerkt hat. Er hat das vergessen. Und dann ist es gestorben.“ Ob der Junge etwas hätte tun können, damit es anders ausgeht? „Ja, vielleicht hat er ja Blödsinn gemacht, dass seine Eltern gesagt haben, dass es keine Medizin kriegt.“ F denkt, der Junge hat Mitschuld, dass die Eltern wegen seines Blödsinns keine Medizin gekauft haben. F fällt noch ein anderer Grund ein für die Verweigerung der Medizin: „Weil seine Eltern vielleicht auch zu faul waren.“ Aber es könne auch sein, dass „er (der Junge) nichts getan hat, aber sie (das Mädchen) hat etwas getan für das Meerschweinchen.“ F bejaht, dass er denkt, das Mädchen habe sich wohl mehr um ihr Meerschweinchen gekümmert. Ob es in dem Fall, dass sich die beiden Kinder unterschiedlich viel um ihre Tiere kümmerten, noch etwas mit GOTT zu tun habe, dass das eine starb und das andere gesund wurde? „Das weiß ich nicht.“

F erfasst die Bildinhalte: er erkennt sofort den Gebetsgestus und kann eine mögliche Gebetsformulierung der Kinder benennen. Er traut Gott eine Heilung zu, verneint aber einen Gebetsautomatismus. Eigene Gebetspraxis scheint er nicht bzw. kaum zu haben. Erinnern kann er sich nur an ein

Gebet zu dem Thema, das ihn momentan zentral beschäftigt: sein eigener Tod. Seine Assoziation Uroma zu Tod könnte ausdrücken, dass für ihn der Status Uroma die letzte Etappe bis zum Tod darstellt.

Zum ungleichen Ausgang der Bildgeschichte versucht F verschiedene Deutungen. Zuerst wird der Tod der schwereren Krankheit zugeschrieben. An Gottes Macht zweifeln möchte er aber offenbar nicht, weshalb er Gott nun aktuell fehlende Aufmerksamkeit bzw. Vergesslichkeit zuschreibt. Möglicherweise ist auch das keine für ihn befriedigende Lösung. Denn nun sucht und findet er verschiedene Varianten, die dem Jungen bzw. seinen Eltern die Schuld am Tod des Meerschweinchens zuschreiben.

Bilanz:

Festus zeigt sich im Denken und Empfinden aufgeschlossen für religiöse Inhalte. Die Vorstellung von Nähe Gottes verbindet er früh mit Geborgenheit, Trost, Beruhigung, erlebt sie als Unterstützung in problematischen Situationen oder ersehnt sich dies. Mindestens ansatzweise scheint eine positive Gottesbeziehung vorhanden zu sein, die aber im Beobachtungszeitraum nicht mit einer regelmäßigen Gebetspraxis verbunden ist. Vermutlich fehlen ihm dazu Modelle, Anstöße seines familiären Umfeldes. Er erinnert aber – in einer Situation, wo ihn die Unausweichlichkeit des eigenen Todes wohl besonders bedrängte – einmal gebetet zu haben, nicht sterben zu müssen. Die Aufpasser-Funktion Gottes spielt in seinem Konstrukt durchaus eine Rolle, ist aber nicht so dominant, dass andere Aspekte ausgeblendet würden. Mit 6.0 entfaltet er in den Begründungen seiner Auswahl von zu Gott passenden Gegenständen erstaunlich viele verschiedene Facetten eines Gottesverständnisses, mehr als ein Dutzend. Dies ist sicher mitbedingt durch seine kognitive Reife, zeugt aber auch von religiösem Interesse. Der Aspekt Macht und Pracht Gottes klingt immer wieder an. F geht zwar nicht von einem Gebetsautomatismus aus, zieht die Allmacht Gottes aber auch nicht in Zweifel in Verbindung mit der Meerschweinchengeschichte. Lieber schreibt er Gott zu, es vergessen zu haben, also überfordert gewesen zu sein. – Sein Wissen aus den verschiedensten Bildungsbereichen versucht Festus mit Grundaussagen der Bibel zu verknüpfen, dabei ist Schöpfung, Weltentstehung sein Hauptthema.

Tom (13) Eltern aus Ghana, Baptist

Tom ist der Zweitälteste von 5 Geschwistern. Er lebt mit der aus Ghana stammenden Mutter in einer Hochhauswohnung. Der Vater (auch aus Ghana) ist nur sporadisch da. T bekommt als Förderkind im Kindergarten Unterstützung im sozial-emotionalen Bereich. Er hat noch große Sprachprobleme. Die Familie gehört zu einer afrikanischen Baptistengemeinde, die sich jede Woche trifft.

Gespräch 1: (Kindergarten) Alter: 6.3

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Einleitend werden am Beispiel einer lieben Oma und eines prügelnden Jungen Vergleiche geübt. Dann wird das Setting erklärt und das Materialangebot ausgebreitet. Ehe T zur Auswahl schreitet, schaut er sich alles interessiert an, stellt auch Fragen, reagiert auf Informationen aber z. T. in gereiztem Ton, dass er das schon wisse. Als I zum Klappaltar sagt, man könne innen ein Bild von Jesus sehen; „Das weiß ich.“ Als I auf Schmuck bzw. den Weihnachtsmann hinweist: „Das weiß ich alles schon. Das musst du mir gar nicht alles erzählen!“ Es ist ein Balanceakt, auf seine Fragen zu reagieren ohne anzuecken. Mehrmals äußert T beim Prüfen von Gegenständen den Wunsch, etwas davon zu behalten (Murmel). Ihn interessiert auch, woher I die Sachen hat. Sein Interesse an Vielfalt und Details des Mitgebrachten wird von seiner eher kargen Auswahl, die er nach erkennbarem Ringen mit sich selbst trifft, kontrastiert.

Beim Hinlegen des Sessels gibt er gleich eine Begründung: „Der Sessel passt zu GOTT. So können sie sich hinsetzen.“

Die sonstige Sammlung mustert er noch mal kritisch: „Mhh ... Das, warum habe ich das eigentlich ausgesucht?“ Er legt die Münze zurück. Nun ringt er, ob die Kerze passt: „Die Kerze für GOTT, ja.“ Als I das bestätigt: „Nein, dann verbrennt die doch alles!“ Er entfernt sie wieder. I fragt ihn, wo GOTT für ihn sei? „Im Himmel!!! Wenn die doch tot!“ I fragt zurück, wer tot sei? GOTT? T bejaht dies zunächst, auf erneute Nachfrage

dann: „GOTT! GOTT ist bei dem Himmel!!!“ Und der Himmel sei „doch ganz oben!“ Die Frage, ob um uns herum auch Himmel sei, verneint er energisch: „Nein! Hier ist doch die Welt. Und der Himmel ist oben. Und keiner darf Jesus oder GOTT sehen.“ Weder mittels Flugzeug noch einer Rakete könne man GOTT sehen.

Ob GOTT im Himmel ganz allein sei? „Ja, was denkst du? GOTT muss doch die Welt beherrschen.“ Wie er das mache? „Er ist nett und hat Zauberkräfte ... Er will die Welt nett machen, keine Kriege.“ Ob wir Menschen GOTT dabei helfen könnten?

„Neein! Wegen – wir haben doch keine Zauberkräfte!“

Ob man GOTT etwas erzählen könne? „Nein, man muss gar nichts sagen.“ Ob GOTT schon alles wisse? „Ja, und der kennt alle Namen.“ GOTT kenne jeden und wisse alle Namen der Welt. „Und er kann sie (sich) alle merken.“

Ob T schon mal gebetet habe. „Beim Essen müssen wir immer beten, und (erst) dann fangen wir an. Bei Dunkel (gemeint scheint die Einschlafsituation) müssen wir (auch) immer beten, bis wir schlafen.“ Was er denn zu GOTT sage beim Beten? T antwortet unverständlich, aber meint offenbar, dass GOTT ihn höre. „Ich sage nur Worte, und die Worte müssen leise sein.“ Er demonstriert seine Gebetshaltung: „Und dann macht man so (mit den Händen). Ja, und dann, dann darf keiner hören, was ich gebetet habe.“ Er bejaht, dass seine Worte geheim bleiben.

Wofür GOTT den Schlüssel brauche? „Wegen – mit die Schlüssel kann (er) die Welt öffnen.“

Das Kruzifix habe er hingelegt, weil „das ist auch Jesus, dieses Zeichen.“ Dies Zeichen gehöre zu GOTT. Auf dem Kruzifix ist „doch Jesus drauf“! Was auf den Bildern des Klappaltars zu sehen sei? „Das ist doch Jesus, der da drauf ist, siehst du nicht? – Und da, wo Jesus ist, da geht auch Maria. Die Maria, die Jesus geboren hat, und darum gehört die auch bei die Geschichte hierhin“.

Wo seiner Meinung nach die Toten seien? „Der Tod ist über dem Himmel und Geister.“ Die Toten seien als Geister im Himmel? „Ja, und die können jeden verfluchen. Ja, wenn jemand einen Geist sieht, dann verflucht die den.“ Ob das gefährlich sei? „Ja, und dann ist dein Leben voller Ärger.“ Er rät I: „Ja, das kannst du dir merken.“

T hat offenbar infolge der religiösen Erziehung zu Hause und in der Gemeinde ein deutlich konturiertes Gotteskonzept: Gott wird als allmächtig (Zauberkräfte, Schlüssel), allwissend (weiß alle Namen, kennt auch die In-

halte der Gebete) und transzendent (unsichtbar, unfügbar) im Himmel vorgestellt. Für T regiert der mit Liebe assoziierte Gott (nett) die Welt mit dem Ziel von Frieden und Gerechtigkeit (Welt nett machen, ohne Kriege). Der Gedanke, dass Menschen an der Welt i. S. Gottes mit tätig werden könnten, ist ihm fremd. Jesus wird als zu Gott gehörig verstanden, Maria als Mutter Jesu benannt. Der Kreuzestod Jesu ist Tom bekannt, er bringt jedoch keine Deutung dazu und erwähnt auch keine Auferstehung.

T hat familiär wie gemeindlich Gebetspraxis. Das abendliche Einschlafritual (lautlos beten so lange bis man einschlft) wirkt rigide. Verdeutlicht man sich die beengte Wohnsituation (alle fünf Kinder schlafen in einem Raum, seine Zwillingbrüder sind knapp zwei Jahre alt), so relativieren sich die strikten Regeln zum Einschlafen mindestens partiell.

Seine Anmerkungen zum Todeskonzept deuten darauf hin, dass wesentliche Elemente des afrikanischen Ahnenkultes darin enthalten sind. Fehler in der Beziehung zu den Verstorbenen können nach T das ganze Leben vergiften.

Teil 2: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

T werden das Gläschen, die Holzfiguren und die Aufgabe erklärt. T stimmt zu, dass GOTT überall sein könne, „bei jedem Mensch und überall“.

I lädt ihn ein, sich vorzustellen, dass GOTT nun gerade am Platz des Gläschens zu Besuch sei: Wie nah er als fröhlicher T heran gehen wolle? T stellt die gelbe Figur dicht ans Glas und sagt: „Ich kann GOTT nicht so weit gehen, besser einen guten Blick.“

Nun sei T da? T nickt. Wie weit entfernt der traurige T stehen wolle? T stellt die schwarze Figur sehr weit weg. „Wenn ich traurig bin, dann gehe ich besser den weiten Blick.“

Manchmal komme auch vor, dass man Angst habe, z. B. vor einem großen Hund. Wenn T gerade Angst habe, wie weit er dann von GOTT entfernt sei? T platziert die weiße Figur entfernt. „Ich möchte nicht, dass GOTT das sieht! Wenn GOTT sieht, dass ich Angst habe, dann denkt er, ich bin nicht so ein Mann! – Darum die weite Ferne!“

Manchmal werde man von anderen Kindern geärgert, nicht? T nickt. Dann sei man sauer, wütend. T sei nun die rote Figur und sauer. Wie weit er jetzt von GOTT weg sei? T fasst die rote Figur und lässt sie eine weit ausholende Bewegung machen, ehe er sie recht dicht zum Gläschen setzt. Er sagt dabei: „GOTT denkt dann, wenn ich sauer bin ... Die denkt ... Ich bin traurig ... So böse bin und dann, dann ich war traurig mal und

dann war ich wieder glücklich und darum nehme ich die bisschen (=kleine Distanz).“

Manchmal denke T auch über GOTT nach. Wie ist GOTT eigentlich? Hat er uns lieb, auch die Oma, die gerade gestorben ist. Wie nahe T bei GOTT stehe, wenn er über GOTT nachdenke? Die blaue Figur wird dicht am Glas platziert. „Dann denke ich ganz gut nach und dann nicht, und diese soll das hören.“

Ob es manchmal passiere, dass man etwas tue, was nicht so nett sei? T nickt. Und hinterher denke man: O, warum habe ich das gemacht? Das war ganz doof ... Wo T stehe, wenn er etwas getan habe, was nicht so nett war? T platziert die graue Figur weit weg. „Besser weit, wegen – dann hat GOTT mich nicht mehr lieb!“

I lädt T ein, die Figuren etwas zu GOTT sagen zu lassen. T fängt mit dem Blauen an: „Der sagt: GOTT ich mag dich sehr!“ Auf den Grauen zeigend sagt T: „Und dann der! GOTT, ich entschuldige mich, was ich getan habe!“ Den Traurigen lässt T sagen: „GOTT, ich bin so traurig, kannst du mich wieder nett machen?“

Den Ängstlichen lässt T sagen: „Jesus, GOTT, GOTT, Wie dieses! GOTT, ich möchte, dass du mich mitnimmst in deine Welt, wo es keine Angst gibt!“ T greift nach der Figur und stellt sie neu hin. I fragt, ob er sich danach dichter dran fühle? T nickt.

„Und alle entschuldigen sich!“ T stellt nun auch die übrigen Figuren alle dicht hin.

I meint, der Rote habe noch nichts gesagt. Was der denn sage? „Jesus, ich entschuldige mich!“ I wundert sich, dass der Rote sich auch entschuldigt. T fragt nach, wofür der Rote stehe. Der sei wütend, meint I, man habe T geärgert, T lässt ihn nun sagen: „Jesus, nimm mich mit in deine Welt, wo es keine Kinder gibt, die mich ärgern!“

Die Endplatzierung wird fotografiert. Abschließend werden die Figuren in die Positionen gebracht, die sie ursprünglich hatten und auch davon ein Foto gemacht. Erst waren sie weiter weg, und dann haben sie GOTT alles erzählt und sind dabei dichter gekommen!

Dass Gott für T trotz seiner Verortung im Himmel kein ferner Gott ist, zeigt sich bereits in der Einleitung. T lässt sich problemlos auf die Übung ein. Mit kommentierenden Begründungen stellt er die fröhliche, nachdenkliche und wütende Figur vergleichsweise dicht, die schuldbeladene, ängstliche und traurige dagegen extrem weit entfernt. Im Sprechakt rückt er dann alle Figuren dicht an das Gläschen, was verschiedene Deutungen anstößt.

Drückt sich darin etwas Normatives aus i. S., dass man sich in allen Lebenslagen eigentlich Gott nahe fühlen sollte? Oder spiegelt sich darin lediglich optisch seine gemeindlich erfahrene Gebetspraxis: Im Sprechen zu Gott bin ich Gott nahe. Auch im Sprechakt selbst erkennt man die Gebetserfahrungen von T: Er spricht Gott bzw. Jesus durchgängig direkt an statt indirekt. Beim Nachdenklichen ist es ihm schon im Eingangskommentar wichtig, dass Gott erfährt, worüber T nachdenkt.

Die Bewegung, die T den Wütenden machen lässt, könnte so verstanden werden, kombiniert mit seiner Bitte an Jesus, ihn in eine Welt ohne Ärger mitzunehmen, dass T häufiger Wutsituationen durchlebt, Gott dann (Stoßgebete?) in Anspruch nimmt und die Beruhigung seiner Emotionen offenbar mit Gott bzw. Jesus in Verbindung bringt.

Der Traurige steht weit weg: Spiegelt sich darin das Gefühl von T, partiell von Gott verlassen zu sein? Ist das Votum seiner traurigen Figur eher eine Äußerung der Sehnsucht als die Wiedergabe realer Erfahrungen? Der Schuldige steht ebenfalls weit weg: Schuld ist für T offenbar mit potentielltem Liebesentzug Gottes verbunden. Aber wenn man sich entschuldigt, gibt es auch die Möglichkeit von Vergebung.

Auch die Angstfigur steht weit weg: Dies scheint mit seinem Konzept von Männlichkeit zusammenzuhängen, welches man sogar Gott gegenüber aufrecht erhalten muss. Das direkte Votum des Ängstlichen deutet darauf hin, als wie belastend T Situationen von Angst erlebt neben Situationen von Wut. Kann man den Nachsatz seines Votums, bei dem sich alle entschuldigen, so verstehen, dass Situationen von Angst und von Wut für T oft verknüpft sind? Falls es so ist, wo und wann durchlebt T dies? Ist Wut für T ein Gefühl, für das man sich entschuldigen muss?

Was spiegelt die Reihenfolge seiner Sprechakte aus den verschiedenen Lebenslagen? Zuerst spricht der Nachdenkliche, dann der Schuldbeladene, danach der Traurige, Ängstliche, Wütende, – der Fröhliche sagt gar nichts. Spiegelt das Votum des Nachdenklichen ein allem vorausgehendes echtes Gefühl oder ist es eine Art „Pflichtbekenntnis“? Spielt Gott nur in Belastungssituationen eine Rolle, weswegen der Fröhliche keine Worte an Gott richtet?

Auffällig sind die zwei Passagen, in denen er Gott bittet, ihn in eine andere Welt mitzunehmen: Vermutlich übernimmt er hier ihm aus der afrikanischen Gemeinde bekannte Formulierungen.

Gespräch 2: (Kindergarten) Alter: 6.5

Teil 1: Erhebung zur Verknüpfung von Gott und Lebenswelt (Familie in Tieren)

T hat seine Familie gemalt, sich selbst aber ausgelassen.

Vier Monate später malt er erneut seine Familie als Tiere und wieder lässt er die eigene Person weg: Im Gespräch zählt er mehrmals die Personenzahl und entdeckt zwar, dass jemand fehlt, benötigt aber gezielte Unterstützung, um wahrzunehmen, dass er sich selbst nicht gezeichnet hat.

Die obenstehende Zeichnung wurde etwa 14 Tage vor der Begegnung mit I angefertigt. T erzählte einer Erzieherin, wen die Tiere darstellen sollten. Dies wurde notiert. Als I nach den dargestellten Personen fragt, werden einige Tiere neu gedeutet, andere so wie ursprünglich angegeben. Die Deutung des einen kleinen Zwillingbruders als Krokodil und der großen Schwester als Känguru bleibt gleich. Die anderen werden neu besetzt. Die Mama, vorher Giraffe, ist nun eine Schildkröte, der Papa, vorher Schildkröte, wird zum Hahn, die Tante, die vorher Hahn war, wird zur Giraffe, ein Zwillingbruder, vorher eine Schlange, wird zum Puma, die kleine Schwester, die vorher der Puma war, bleibt unerwähnt. Punkte für die Nähe GOTTES bekommt aber jedes Mitglied der Familie. „Der ist auch bei uns.“

Dominant im Bild erscheinen Giraffe und Känguru und – aggressiv anmutend und relativ differenziert gezeichnet – auch der Hahn, der viel Raum einnimmt. Wegen der wechselnden Benennungen ist nicht genau auszumachen, wer jeweils gemeint ist: Einiges spricht dafür, dass die Mama als Giraffe die Familie überragt und der Papa – nur partiell anwesend – im Raum greifenden Hahn präsent ist, während die ältere Schwester als eine Art zweites Muttertier die Kindergruppe dominieren dürfte. Dass Tom sich wiederholt nicht in die Familie hinein malt, dürfte darauf hinweisen, dass er sich einer angemessenen Position in seiner Familie keineswegs sicher fühlt.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis Alter 6.6 (Vorgegebene Analogien/Metaphern)

Ausführlich wird T die Bedeutung der für Metaphern stehenden Gegenstände und die Aufgabenstellung erklärt. T hört aufmerksam zu und wählt alle Teile. Er platziert die meisten Gegenstände relativ dicht zu seiner Figur, am dichtesten Luft, Liebhaben und Kraft, dann Jesus, Schale des Le-

bens und innere Stimme, dann Geheimnis. Die anderen Teile liegen weiter entfernt, werden aber nicht völlig verworfen.

„So, fertig“, konstatiert T, „eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben“. So solle es bleiben bezüglich der Distanz der dichtesten Gegenstände.

T scheint die Aufgabe zu verstehen und lässt sich darauf ein. Die ihm wichtigsten für Metaphern stehenden Gegenstände entsprechen in ihrer Bedeutung wesentlich dem Gotteskonzept von drei Monaten zuvor: geheimnisvolle Transzendenz, Kraft (Schöpfung und Regierung der Welt), Liebe, Allgegenwart, die sich auch Menschen mitteilt.

Teil 3: (Platzierung im Stockwerkmodell)

Das Setting wird Tom erklärt. Er stellt zunächst seine Familie darin auf, dazu ein paar Figuren für weitere Personen auf der Welt. Dann wird T eingeladen, die für Vergleiche mit GOTT stehenden Teile so im Stockwerkmodell zu verorten, wie es seinen Vorstellungen gemäß ist.

Er beginnt mit GOTT als Quelle des Lebens, dann als Kraft, danach Jesus: „Da ist er“. GOTT als Kuschedecke kommt neben seine Familie. Und als tragendes Schiff kommt GOTT auf den Teich hinten.

GOTT wie die Luft um uns herum? T fängt an, die Luftpolster zu knacken, I stoppt ihn mühsam. Er platziert die Luft oben, lässt die Folie aber herunter hängen.

GOTT als innere Stimme? „Wo kommt die Stimme her, wo kommt die Stimme her? Die kommt von dieses (zeigt auf die Batterie)... mit (= von) einer Kraft.“ T zögert, probiert verschiedene Positionen aus. Schließlich platziert er sie „zu den Tieren“.

Für GOTT als Liebhaben legt er das goldene Netz über die Menschen. GOTT als Geheimnis kommt neben die Kraft, als goldene Figur ganz hinten zu Tieren und Teich. GOTT als Licht der Welt kommt dicht zur Kraft in die Mitte.

I zeigt graue Figuren, die für die Toten stehen. Wo sie für T seien, unten begraben, unsichtbar um die Menschen herum oder im Himmel oder noch ganz woanders? „Im Himmel“. T stellt sie oben auf.

T legt jetzt das Netz beiseite und beginnt, mit den Figuren seiner Familie zu spielen. Er lässt die Figuren sich heftig berühren. Als I dies als „Küsschen geben“ deutet, kommt ein eher ein NEIN artikulierendes „ähm, ähm“ von ihm. Auf die Frage, ob Mama die Kinder hauen, kommt ein deutliches „Ja“. T greift nun zur Figur, die ihn repräsentiert und lässt

sie mit der Figur der Mama heftig kollidieren. Ob T jetzt Haue kriege? T nickt. Ob T denn böse gewesen sei? T schüttelt den Kopf. Aber T bekomme trotzdem Haue? T nickt, lässt danach die Mama wieder alle Kinderfiguren heftig berühren. Ob jetzt alle Haue kriegen? T nickt erneut. Und sie seien nicht böse gewesen? T nickt wieder. I findet das schade, traurig. Die Figuren werden weggelegt.

Passend zu seinem zentralen Gotteskonzept platziert T zuerst Gott als Schale des Lebens, als Kraft und als Jesus. Dann wird Gott als Kuschedecke zu den Menschen platziert: Ist das ein ihm dringliches Sehnsuchtsbild?

Gott als tragendes Schiff versteht T offenbar eher konkret als übertragen, es landet auf dem Teich. Auch bei Gott als umgebende Luft könnte ein ganz konkretes Verstehen i. S. eines Luftraums oben und unten mitspielen ... Ist sein Knacken der Luftbläschen schlichter Spieltrieb oder äußert sich darin auch, dass Gott als Luft i. S. von Nähe eher ein theoretisches Konstrukt als eine gefühlte Realität ist?

Die Quelle von Gott als innerer Stimme wird in Gottes Kraft gesehen, was auf ein metaphorisches Verständnis hindeutet. T platziert die Stimme wegen dieser Korrelation dicht zur Kraft, aber direkt bei den Tieren, recht weit von den Menschen entfernt. Dort platziert er auch Gott als goldene Person. Was drückt sich darin aus? Hat er die Vorstellung, dass die Tiere eher auf Gott hören als die Menschen? Oder ist es eher das Gefühl, selbst Gottes Stimme nicht hören zu können?

Gott als Licht, Kraft und Geheimnis nehmen einen zentralen Platz ein, sind den Menschen aber weniger nahe als die Schale des Lebens, Jesus sowie die Liebe, wobei das Netz zwar über Menschen liegt, aber nicht die Mutterfigur von T einschließt. Ist das Zufall? Oder drückt es das aus, was T im Spiel mit den Holzfiguren an Konflikten inszeniert? Es scheint so, als ob T in dieser Szene die Begründung dafür liefert, warum er sich zweimal in Zeichnungen zur Familie in Tieren nicht ins Bild integrierte. Könnte es sein, dass T seine Rolle in der Familienkonstellation als so belastet empfindet, dass er sich zeichnerisch ausklinkt, herausnimmt aus der Familie? Körperstrafen gelten in der afrikanischen Subkultur (noch) als weitgehend normal. Die ältere Schwester von T dürfte – gemäß afrikanischer Tradition – partiell die Mutterrolle spielen, die kleinen Geschwister sind deutlich jünger als Tom. Und d. h., T dürfte in dieser Konstellation die Rolle des Sündenbocks spielen, also die Schuld zugeschoben bekommen und Prügel beziehen, wenn es bei den drei Kleinen Geschrei und Tränen gibt, was unter den Bedingungen der sehr beengten Wohnverhältnisse vermutlich häufig vorkommt.

Insgesamt zeigen sein Platzierungen, dass für Tom Gott trotz betonter Transzendenz deutlich sein Wirkungsfeld auf der Erde hat. Tom imaginiert keine Parallelwelt im Himmel.

Teil 4: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

Das Setting wird wiederholend erklärt. Tom platziert die fröhliche Figur dicht zum Glas, die traurige etwas weiter entfernt. Die ängstliche wird sehr weit weg gestellt, während nachfolgend die wütende Figur wieder recht dicht steht. Die (blaue) Figur des Nachdenkenden über GOTT stellt T dagegen recht entfernt hin. Extrem weit weg stellt T den Schuldigen, er steht rechts in der Tischecke neben dem zur Seite gerückten Stockwerkmodell.

Eingeladen, nun die Figuren aus ihre jeweiligen Positionen etwas sagen zu lassen, will T mit dem Ängstlichen beginnen, schweigt eine Weile, meint dann: „Vergessen“. Ermutigt, GOTT zu erzählen, was ihm Angst macht, schüttelt T den Kopf: „Ich sag gar nichts.“ Als I nachfragt noch einmal: „Ich sag gar nichts.“ I ermutigt noch einmal, aber T wiederholt sein „Ich sag gar nichts.“ Den Fröhlichen lässt T sagen: „Hallo GOTT, guten Morgen“. Der Wütende sagt: „GOTT, jemand hat mich genervt.“

Der Traurige sagt: „Hehehe, ich geh zu meiner Mama.“ Die schwarze Figur weine und wolle zur Mama. Der Ängstliche spricht nun doch: „Ich hab Angst, ich kann gar nichts sagen, bye, bye.“ Der Nachdenkliche beschränkt sich auf: „Guten Tag“. Offenbar ist die Konzentration von T erschöpft. Tom möchte wohl lieber raus zum Spielen.

Den ganz hinten in der Ecke stehenden Schuldigen hat T vergessen, weiß auch seine Bedeutung nicht mehr. I macht ihn darauf aufmerksam und fragt, was der Graue sage: „Bye, bye ekliger GOTT“.

I meint, sie könne schwer glauben, dass T so etwas sage in dieser Situation. Wenn man etwas gemacht habe, was nicht so nett sei, fühle man sich nicht gut, weil Mama und die anderen Kinder und Großen jetzt sauer auf einen seien. Vermutlich sage er dann doch eher etwas anderes zu GOTT. Jetzt lässt T den Grauen sagen: „GOTT, tut mir Leid, was ich getan hab.“

Die fröhliche und die wütende Figur stehen wieder am dichtesten, diesmal gefolgt von der traurigen, während die nachdenkliche distanzierter steht und sich auf ein schlichtes „Guten Tag“ beschränkt. Was drückt sich darin aus? Momentane Unlust? Ein Hinterfragen, das noch keine Worte dafür gefunden hat? Angst und Schuld sind wieder am weitesten entfernt: Hängt dies mit seiner problematischen Position in der Reihe der Geschwis-

ter zusammen? Sind dies Gemütslagen, die er – miteinander verwoben – vergleichsweise oft zu Hause durchlebt und in denen er Gott als nicht präsent für sich empfindet, ja eher als einen, der ihn auch zurück stößt und dem gegenüber T deshalb auch aggressive Gefühle hat? Dass er mit seinen Sprechakten beim Ängstlichen beginnen will, ihm dann aber zunächst die Worte fehlen, könnte darauf hindeuten, dass Angst – verbunden mit Schuld – für T zentrale Situationen sind, die sein Nachdenken über Gott besonders bewegen.

Gespräch 3: (Kindergarten) Alter: 6.10

Teil 1: Erhebung zur Verknüpfung von Gott und Lebenswelt (Familie in Tieren)

Der Befragung vorausgehend hat T noch einmal seine Familie in Tieren gemalt.

Wieder vergisst sich Tom selbst als Person beim Zeichnen. Er merkt beim Betrachten des Bildes mit der Erzieherin, dass zu wenig Personen dargestellt sind, erkennt aber erst nach sechs Durchgängen, dass er selbst auf dem Bild fehlt. Tom zeichnet sich nun als gelbes Huhn zwischen seine Geschwister. Die Eltern sind abseits als mit Panzern bewehrte Tiere zu sehen, auch ein kleiner Bruder hat einen Panzer, der andere – wie die jüngere Schwester – ist ein Hund. Hunde können sich nicht nur verteidigen sondern auch andere angreifen, jagen, z. B. ein Huhn. Die ältere Schwester wird als ein undefiniertes Tier dargestellt, an dem aber alles super, also „perfekt“ ist. Fühlt sich Tom als nicht perfektes und deshalb permanent gejagtes Huhn, unfähig sich gegen die Angriffe zu wehren? Könnte sich in den Panzern der Eltern neben der Wehrhaftigkeit auch die mangelnde Empathie bezüglich der Situation von T ausdrücken?

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Einleitend wird das Bilden von Vergleichen wiederholend geübt und das Setting erklärt. Diesmal geht Tom ohne Zögern an die Auswahl von Gegenständen heran und platziert auch eine größere Zahl.

Eingeladen zu begründen, warum die Gegenstände zu GOTT passen, meint T in energischer Tonlage, der Klappaltar passe zu GOTT wie sein eigenes Herz. Er weiß, dass Jesus oder GOTT darauf gemalt ist. I fragt ihn, ob er den Namen der Frau neben Jesus kenne, da sei vermutlich Jesu

Mama abgebildet. T schüttelt den Kopf. Als I Maria nennt, sagt T: „Oh ja, vergessen“. Er will wissen, wer auf der anderen Seite abgebildet ist: „Die Tochter?“ I meint, es sei wahrscheinlich Johannes, Jesu Lieblingsjünger.

T will beim Buch weitermachen. Mit kräftiger Stimme, aber überwiegend in unverständlichen Worten legt er dar, dass es wegen der Kirche sei, wo immer aus einem Buch vorgelesen werde von GOTT und Jesus. Wie das Buch heißt, weiß er nicht. Es ist jedenfalls kein Gesangbuch, denn T sagt: „Wir singen immer in der Kirche. Aber wir brauchen dafür kein Gesangbuch. Wir können uns die Lieder merken.“ I meint, sie würde auch gern mal zu ihm in den Gottesdienst kommen.

Warum die Muschel zu GOTT passe? T meint, das sei eine Afrikamuschel, die GOTT gut finde. Die Salbe passe zu GOTT, weil „wenn GOTT mal Rückenschmerzen hat, dann nimmt er die.“ Danach will T beim Wecker weitermachen. „Weißt du, warum? Der Wecker passt, weil ... (unverständlich Passage)... und der hilft dann GOTT, aufzuwachen.“ Warum GOTT rechtzeitig aufwachen müsse? „Vielleicht will er sich um die Menschen kümmern?“ T meint, GOTT könne sich nicht um die Menschen kümmern, wenn er schlafe.

Wenn sich GOTT um die Menschen kümmere, was er dann mache? „Die Menschen helfen, ohne dass jemand das sieht!“ I fragt weiter, ob GOTT ihm vielleicht auch schon mal so geholfen habe? „Mmm“, druckst Tom in leisem, fast kläglichem, Ton. Und wie es bei Mama sei? Sofort und in überzeugtem Tonfall: „Immer!“ Auch der Oma? „Ja, bei jedem!“ ruft Tom laut aus. Und er nickt, als I fragt, ob es jeden Tag so sei. Auf dem Kreuzifix erkennt Tom Jesus. „Das ist der boy von dieses“, also GOTTES Sohn. Der sei da am Kreuz. Und wo Jesus jetzt sei? Tom schweigt. Ob Jesus jetzt bei GOTT sei, bei uns oder im Grab? „Jesus ist mit GOTT zusammen und hilft die Menschen.“

Warum er das Herz da hingelegt habe? Unverständliche Antwort. Tom hat inzwischen das Salbendöschen geöffnet und versucht nun, sich einzucremen. I hilft ihm, dass es nur auf die Brust und nicht auf der Hose landet. T flüstert einen ganze Reihe unverständlicher Worte, sagt dann laut: „Das passt zu GOTT wegen, wegen, wegen (sehr laut und energisch) GOTT hat ein ganz großes Herz. Dieses Herz ist ganz groß. Warum sollte es nicht zu GOTT passen?“ I bekräftigt, dass sie auch denke, dass GOTT ein großes Herz habe, aber sie habe von T wissen wollen, wie er das sieht. Sie fragt T, ob wir Menschen alle ein bisschen im Herzen von GOTT mit drin seien? T bejaht dies mit einem kräftigen „Ja, alle!“

Auf den Zierstein zeigend fragt T: „Geht der kaputt?“ Wenn man ihn auf die Erde werfe vielleicht, meint I. T äußert sich nicht weiter zum Stein.

Die Frage, ob außer Jesus noch andere bei GOTT seien, verneint T. Wo GOTT denn sei? „Irgendwo im Himmel“. Menschen könnten da nicht hin, auch nicht, wenn sie mit Raketen da hoch fliegen? „Nein, GOTT kann man nicht sehen. Der ist ein Heiliger!“ sagt Tom in energischem Ton, „nur im Traum.“ I bekräftigt dies. Wenn sie mal tot sei, ob sie GOTT dann sehen könne, fragt I. „Ich weiß nicht“, meint Tom.

In der Auswahl von Gegenständen wie in deren Begründung spiegelt sich deutlich die religiöse Sozialisation von T. Klappaltar mit Jesus, die Bibel, aus der im Gottesdienst vorgelesen wird, das Kruzifix, an dem der „boy“ von Gott hängt, ein großes Herz, in dem alle Menschen Platz haben, so ist Gott bei Tom angekommen durch seine religiöse Erziehung. Einerseits trägt dieser Gott deutlich anthropomorphe Züge, wenn er Salbe gegen Rückenschmerzen braucht und einen Wecker nutzt, um rechtzeitig aufzuwachen, damit er seiner Aufgabe, sich um Menschen zu kümmern, auch nachkommen kann. Andererseits wird Gott transzendent gedacht, unsichtbar, unverfügbar, heilig, bestenfalls im Traum zu sehen. Das Kümmern Gottes um die Menschen bestehe darin, dass er Menschen hilft, ohne dass dies jemand sieht, davon scheint T überzeugt. Merkwürdig, dass T kläglich herumdruckt auf die Frage, ob er dies selbst so erfahren habe, für seine Mama und die Oma aber im Brustton der Überzeugung die Frage bejaht. Dies lässt vermuten, dass es eher eine familiär (wie gemeindlich) vertretene Lehre ist, dass Gott so hilfreich handelt als dass Tom dies für sich selbst spürt bzw. sein eigenes Erleben so deuten kann.

Teil 3: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

I will mit T die Übung zur Gottesbeziehung machen, holt sowohl das Gläschen heraus als auch die farbigen Holzfiguren. T erkennt gleich alles wieder, sagt HALLO zu den Figuren. I erklärt noch einmal das Vorgehen und baut das Gläschen auf. T lässt seine fröhliche Figur singend in Richtung Gläschen gehen. Dann lässt T sein trauriges Männchen zum Glas gehen, der Wütende steht sehr weit entfernt: „Der hat schlechte Laune, – wie soll der dann dicht zu GOTT gehen?“ T stellt dann die Figur des Ängstlichen ebenso weit wie die des Wütenden. Den Schuldigen stellt er auch so weit weg. Anschließend stellt T alle bisher platzierten Figuren in eine extreme Entfernung zum Gläschen, nur der Nachdenkliche wird zunächst ins Gläschen

gesetzt, dann aber auch weit weg gestellt. Reden will keine der Figuren mit GOTT, Warum denn keine Figur etwas zu GOTT sagen wolle? „Alle haben schlechte Laune.“ T sammelt dann flugs alle Figuren ein und legt sie weg, ehe I noch ein Foto von der Konstellation machen konnte.

T ist an diesem Tag auffallend unkonzentriert. Sein Verhalten wie auch die an diesem Vormittag angefertigte zweite Zeichnung zur Familie in Tieren, bei der er wieder die eigene Person entfallen ließ, lassen vermuten, dass es am frühen Morgen bereits einen familiären Konflikt gab, der T den Tag über nachging. Dies könnte ursächlich dafür sein, dass Tom an diesem Tag nicht motiviert war, sich mit seiner Gottesbeziehung auseinanderzusetzen. Alle Holzfiguren haben schlechte Laune und wollen nicht mit Gott sprechen. Spricht daraus das Gefühl, dass Gott ihn in Konflikten allein lässt und eben gerade nicht helfend eingreift?

Teil 4: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern und Platzierung im Stockwerkmodell) Das Gespräch findet am Folgetag statt.

Der Mitschnitt zu diesen beiden Übungen ging durch einen technischen Fehler verloren. So müssen die Bilder für sich sprechen, was eine besonders vorsichtige Interpretation von Auswahl und Platzierungen erfordert.

Weggefallen sind bei seiner erneuten Auswahl die Gegenstände, die T vier Monate zuvor eher in konkretem als übertragenem Sinn deutete und zuordnete: Schiff, Kuscheldecke und Luft, allerdings auch der Stein als Geheimnis.

Auffallend ist, dass zwei Metaphern, die vorher relativ wenig Bedeutung zu haben schienen, ihm jetzt zentral nahe stehen: GOTT als Person und als Licht.

Im Stockwerkmodell bekommt die Schale des Lebens wieder den zentralen Ort zwischen Tieren und Menschen. Alle anderen für Metaphern stehenden Teile sind dicht bei den Menschen, quasi als deren Mitte. GOTT als verbindende Liebe hat Tom um alle Menschen geschlungen. – Auch die Toten sind diesmal unten platziert: Unsichtbar sind sie in der unmittelbaren Nähe der Lebenden.

Während Tom tags zuvor in der Übung mit selbst gewählten Materialien Gott als unerreichbar transzendent im Himmel verortet, bleibt jetzt der

Platz über den Wolken ganz leer: Alle für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände sind auf der Erde platziert. Wie kommt das?

Könnte es sein, dass der Denkraum von Metaphern für T die Transzendenz Gottes so sichert, dass er sich Gott dadurch gleichzeitig transzendent und nah bei den Menschen vorstellen kann?

Weitere Fragen stellen sich ein:

Spiegelt das Netz als die Menschen verbindende Liebe wieder eher das Tom vermittelte Gotteskonzept als seine Deutung eigener Erfahrungen? Oder ist es ein Sehnsuchtsbild?

Wenn die Toten nun unsichtbar dicht bei den Lebenden weilen statt oben über den Wolken als Geister, ist das eine eher bedrängende oder eher auch Geborgenheit vermittelnde Vorstellung? Sechs Monate zuvor ist die Oma von Tom verstorben. Seine Mutter nahm an der Beerdigung in Ghana teil und hat vermutlich ausführlich davon berichtet.

Welche Kontinuitäten lassen sich bei T bezüglich seiner Materialauswahl feststellen? Er hat je zweimal aus dem Angebot „Was passt zu Gott“? ausgewählt (freie Analogiebildung) bzw. Auswahl von Gegenständen, die für vorgegebenen Analogien/Metaphern standen, allerdings vom Kind auch umgedeutet werden konnten.

Materialangebot „Was passt zu Gott“?	Material zu 2.2.2: vorgegebene Analogien/Metaphern	gewählte Metapherngegenstände	a) Material zu 2.2.1 b) Material zu 2.2.2	gewählte Gegenstände zu a)	gewählte Gegenstände zu b)
6.3	6.5	6.5	6.10	6.10	6.10
Gewählt:	Kruzifix, Kerze,	Gewählt:	a) Material-	a) gewählt	b) gewählt
Kruzifix	Glocke, goldene	Kruzifix	gebot von 6.3	Kruzifix	Kruzifix
Klappaltar	Figur, goldenes	Batterie	mit Ergänzung	Klappaltar	Batterie
Schlüssel	Netz mit Engel,	Licht	Herz, Buch, Netz,	Schlüssel	Licht
Sessel	Schale des	Glocke	Engel	Herz	Glocke
	Lebens, weißer	Netz	Kuschelkissen	Salbe	Netz
	Stein, Schiff,	goldene Figur		Buch	goldene Figur
	Kuscheldecke	Schale des	b) Materialange-	Zierstein	Schale des
	Batterie, Luft	Lebens	bot 2.2.2	Muschel	Lebens
		weißer Stein,		Wecker	
		Schiff, Luft		Taschenlampe	
		Kuscheldecke			

Die Kontinuität in der Wahl ist hoch: Kruzifix, Klappaltar und Schlüssel ziehen sich durch, bei den vorgegebenen Metaphergegenständen Kruzifix, Batterie, Licht, Glocke, goldenes Netz, goldene Figur und Schale des Lebens.

Teil 5: Erhebung zum Gebetsverständnis (Bildgeschichte Meerschweinchen)

I zeigt Tom das erste Bild. Er erkennt, dass sich die Kinder sehr über die Meerschweinchen freuen. T würde gern auch ein Tier haben, aber das geht nicht bei der engen Wohnung für die große Familie.

Auf dem zweiten Bild erkennt Tom, dass es den Meerschweinchen offensichtlich nicht gut geht. Er erkennt auch, dass die beiden Kinder beten. Sie bitten GOTT, „dass die Meerschweinchen wieder gesund werden“ Ob T denke, dass GOTT das hören könne? T (in begeistertem Ton): „Ja, GOTT hört doch alles!“ Ob T denke, GOTT werde die beiden Meerschweinchen auch gesund machen? „Ja!“ Ob GOTT immer alles mache, was man bitte, will I wissen. „Na –, aber nicht so alles.“

I zeigt ihm nun das dritte Bild: T schaut zuerst nur auf das Mädchen: „Die denken, die denken, die Meerschweinchen wären tot. Aber die sind aufgewacht!“ I weist darauf hin, dass nur das Meerschweinchen von dem Mädchen gesund geworden sei. Aber das Meerschweinchen von dem Jungen sei gestorben. T stutzt, macht ein Geräusch des staunenden Bedauerns.

I fragt, wie das kommen könne. Gebetet hätten sie doch beide. „Vielleicht hat der eine richtig gebetet, und der andere hat falsch gebetet.“ Tom ist davon fest überzeugt. I erkundigt sich, wie man denn falsch beten könne. „So schlimme Worte sagen, dass es GOTT gar nicht gefällt.“ Nun möchte I wissen, wie man richtig betet. „Das brauche ich dir nicht zu sagen, du weißt es doch!“ I sagt, sie wolle doch hören, was T richtig oder falsch finde. Was sie selbst richtig oder falsch finde, wisse sie natürlich. Darauf lässt sich T ein. Richtig sei: „Lieber GOTT, lass mein Meerschweinchen wieder gesund sein! Und nicht: Lieber GOTT, du bist Scheiße!“ I dankt Tom, dass er ihr gezeigt hat, was falsch und was richtig ist.

Wenn man richtig bete, ob GOTT dann immer tue, was man gern hätte? Etwas zögerlich: „Ja“. Ob er es schon probiert habe? Auch etwas zögerlich: „Ja. Hat funktioniert“. Ob er ein Beispiel dazu erzählen könne? Tom spielt inzwischen mit herumliegendem Material, meint „nein“. Er steckt jetzt kleine Teile in das Loch im Stockwerkmodell und freut sich, dass sie auf der anderen Seite wieder herausfallen. I schlägt vor, nur leichte Teile hinein zu stecken.

Tom ist überzeugt, dass Gott alle Gebete hört. Bezüglich der Gebetserhörung äußert er sich widersprüchlich. Einerseits behauptet er, dass Gebete erhört würden, wenn man „richtig“ bete, andererseits äußert er sich grundsätzlich vorsichtig bezüglich eines Automatismus der Gebetserhörung und weiß auch kein Beispiel eigenen Erlebens zu erzählen obwohl er behauptet, dass „es funktioniert“. Es scheint nur bei seiner Mama zu funktionieren, – bezüglich seiner selbst drückt er herum. Spiegelt sich in der Widersprüchlichkeit sowie in seiner unterschiedlichen Sprechweise die Diskrepanz zwischen dem ihm vermittelten Gebetskonzept und dem, was T selbst spürt?

Nach Abschluss der Gebetsbefragung hält I sich auf dem Spielplatz des Kindergartens auf. T kommt zu ihr und fragt: „Was tut GOTT, wenn er ein Problem hat?“ Zurück gefragt, was er selbst dazu denke, meint er, er habe keine Antwort dazu, deshalb wolle er es von I wissen. I sagt, sie finde seine Frage wichtig, könne sie aber auch nicht beantworten. GOTT sei auch für sie ein so großes Geheimnis, dass sie nicht sagen könne, wie GOTT Probleme löse. Manche Menschen glaubten, dass man vielleicht nach dem Tod mehr wisse von GOTT. Vielleicht sei es ja so. Und da I schon recht alt sei, könne es sein, dass sie bald sterbe und dann vielleicht mehr von GOTT erfahre. Tom wünscht sich sofort, dass I ihm das dann erzähle. I gibt ihm zu bedenken, dass sie es ihm wohl nicht direkt erzählen könne, wenn sie schon gestorben sei. Aber vielleicht sei ja möglich, dass er das dann im Traum von ihr erfahren könne. Das leuchtet Tom ein. Er lässt es sich von I mit Handschlag versprechen.

Bilanz:

In Tom begegnet uns ein Kind, das infolge seiner religiösen Heimat (Familie, Baptistengemeinde) bereits im Vorschulalter ein deutlich konturiertes Gottes- und Gebetskonzept entwickelt hat.

Gott ist für ihn unverfügbar transzendent, allmächtig, allwissend und allgegenwärtig. Ohne dass sein Wirken von Menschen bemerkt werden könnte, greift Gott helfend ins Leben ein. Dies Deutungskonzept für menschliche Erfahrungen ist ihm durch seine religiöse Heimat vermittelt. Bezüglich seiner eigenen Erfahrungen scheint er das Deutungsschema nicht oder nur sporadisch anzuwenden, d. h. scheint unsicher. Nichtsdestotrotz ist dies Deutungskonzept für ihn verbindlich.

Toms Gotteskonzept zeigt Elemente konkreten Denkens und anthropomorpher Vorstellungen, aber zugleich auch eine erstaunliche Fähigkeit

des Umgangs mit Gottesmetaphern. Es scheint so, als ob der Gebrauch von Metaphern ihm ermöglicht, Transzendenz und Immanenz in seinem Konzept zu verknüpfen.

Obwohl Tom von Jesus nur wenig zu wissen scheint, ist Jesus als „boy“ von Gott fest mit diesem verbunden.

Toms konfliktgeladene Position in der Geschwisterreihe scheint sich in seiner Gottesbeziehung zu spiegeln. Mindestens deuten die Extrempositionen seiner Figuren bei Angst und Schuld in diese Richtung.

Tom stellt tiefgehende Fragen. Seine religiöse Heimat hat offensichtlich sein eigenes religiöses Suchen eher gefördert denn behindert.

Das Bild zeigt Tom in dem Anzug, in dem er jede Woche den Gottesdienst besucht. Er trägt – anlässlich des Faschings in der Kita – noch einen Hut dazu.

Rolf (14) Eltern aus Russland, russisch-orthodox

Rolf (russisch-orthodox) hat russische Eltern. Der Vater ist Arbeiter, die Mutter Künstlerin. Die Oma und eine Halbschwester gehören noch zur Familie. Rolf ist Förderkind bezüglich Sprache, KG und im sozial-emotionalen Bereich. Rolf freut sich erkennbar über die in den Einzelgesprächen geschenkte Aufmerksamkeit. Er hört konzentriert zu und lässt sich gern auf die verschiedenen Übungen ein. Auch freut er sich, fotografiert zu werden.

Gespräch 1: (Kindergarten Alter: 5.11

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Nach der Übung zum Bilden von Vergleichen wird R eingeladen, aus dem Materialangebot auszuwählen, was seiner Meinung nach zu GOTT passt. Er greift zuerst zum Zierstein, dann zu Glocke, Stern, Uhr, Klappaltar, Batterie, Computerteil, Hutnadel, Vogelkäfig. Dann meint er, es sei genug, findet danach aber weitere passende Teile: Salbe, Taschenlampe, Teekanne, Fisch, weiter dann das Verbindungsrohr, CD, Nagel, Schlüssel, Kerze, Spiegel, Kreuzifix, Schloss, Kuschelbär, Schere, rote Frucht, Geld, Würfel, Hand, Sessel, Engel und Schmuck. Jetzt endlich ist es genug. R wiederholt vorsichtig manche Bezeichnungen, so als ob er Vokabeln lerne.

I räumt nicht gebrauchtes Material weg und fragt R, warum die ausgewählten Gegenstände zu GOTT passen. R will beim Klappaltar anfangen, scheint aber (nur sprachlich?) überfordert, Begründungen zu liefern. Er weiß, wen der Klappaltar abbildet: „Jesus“. Er nickt zur Frage, ob dieser zu GOTT passe.

Beim Thron will er fortsetzen. Warum der Thron passe? „Weil ich sehe es, das ...“ R kann es nicht ausdrücken. I fragt, ob er denke, dass GOTT auf einem Thron sitze? „Ja“. Wegen der Sprachprobleme versucht I die Begründungen nun über Fragen zu ermitteln, die R offenbar einfacher beantworten kann. R verneint, dass es bei GOTT Engel gebe. Deshalb entfernt er den Engel wieder aus seiner Sammlung.

Die Uhr solle in der Auswahl bleiben. obwohl R verneint, dass GOTT sie brauche. Sie passe aber „doch“, weil Rolf selbst sie brauche. GOTT ist

für ihn „oben“, gleichzeitig aber auch „draußen“. Und er könne auch bei uns sein.

Die Glocke passe, „Weil er (= GOTT) klingelt“, nicht bei einer Kirche, sondern „ganz woanders“. Welchen Ort R meint, ist nicht zu ermitteln. – Die Kerze passt, „weil wir machen das auch ... wir machen da Feuer zu Hause.“ R bejaht, dass dann auch gesungen und gebetet werde. – Der Computer passe zu GOTT, weil GOTT einen Computer habe. – Der Stern passe zu GOTT, „weil er hat auch, GOTT“, d. h. bei GOTT seien die Sterne. – Das Kruzifix passe, „weil – das ist auch oben“. R weiß, dass es das Kreuz von Jesus ist. – Die Batterie, das kleine Schloss, die Teekanne, der Vogelkäfig, Zierstein und die Taschenlampe passen auch, alle mit der Begründung, „weil – das ist auch oben“. Oben sind auch „die Schlüssel“, die GOTT zum Zuschließen braucht, ebenfalls Uhr und Nagel und Schmuck, GOTT brauche all diese Sachen, auch die Salbe, obwohl GOTT nie krank sei. Wer dann die Salbe oben brauche, fragt I. Ob noch jemand anderes oben bei GOTT sei? Nachfragen ergeben, dass R sich vorstellt, dass Jesus bei GOTT ist und außerdem die Toten. Die zur Sammlung gelegte Plastikhand entfernt R wieder, weil sie einem Mädchen gehöre, nicht GOTT. Aber Spiegel, Schere, CD und Kuscheltier gehören mit zu GOTT. Er brauche sie oben.

R stellt sich offenbar im Himmel eine Parallelwelt vor, wo ein anthropomorph gedachter Gott mit Jesus und den Toten zusammen lebt und Gegenstände benutzt wie dies Menschen tun. Es scheint, als ob R Singen und Beten von häuslichen Andachten o. Ä. kenne. Wegen der Sprachprobleme ist Genaueres zum Konzept nicht zu ermitteln.

Teil 2: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

Einleitend wird R das Setting erklärt. Zuerst stellt er die fröhliche Figur: „Ja, bin ich nicht traurig, dann bin ich hier. So.“

Dann stellt er die traurige Figur weit entfernt auf. Danach stellt er die (weiße) Figur des Ängstlichen (Angst vor einem schlimmen Hund o. Ä.) so weit entfernt auf, dass sie versehentlich nicht mit aufs Foto kommt

Danach platziert R die wütende Figur (von Kindern geärgert) sehr weit entfernt. Die blaue Figur denke gerade über GOTT nach, wo und wie GOTT sei. Rolf platziert sie recht dicht am Gläschen. „So“. Manchmal tue man etwas, was nicht so nett sei. Hinterher denke man: O, warum habe ich das gemacht? Das war nicht gut. Jetzt sind die anderen traurig oder wütend

auf mich, vielleicht wollen sie nicht mehr mit mir spielen. „Oder sauer“. R stellt den Schuldigen in mittlerer Entfernung auf.

Eingeladen, die Figuren etwas zu GOTT sagen zu lassen, will R den Fröhlichen beginnen lassen. Der Fröhliche sagt: „GOTT, komm her zu mir.“ Nun soll der Schuldige sprechen. Er sagt: „Entschuldigung“. I meint, sie würde GOTT noch bitten, ihr zu helfen, alles wieder in Ordnung zu bringen. R nickt, dass er das auch gern hätte.

Den über GOTT Nachdenkenden lässt R sagen bzw. fragen: „Kommst du auch zu mir, GOTT?“ Die wütende Figur erzählt GOTT: „Ich bin sauer.“ Und die traurige Figur sagt: „Ich bin traurig.“ Ergänzend bittet sie: „Komm zu mir.“ – Die Ängstliche stehe ganz weit hinten. Was die denn sage? R lässt sie sagen: „Ich habe Angst und ich wolle, dass du auch kommst zu mir.“ Wenn GOTT zu einem komme, „das sieht aus wie Sonne.“ Wie man sich fühle, wenn man GOTT alles erzählt habe? R nimmt eine geöffnete, entlastete Körperhaltung ein. „Wenn man so mache“, fühle er sich hinterher so. Wenn man GOTT etwas erzähle, komme man aber ganz dicht zu ihm. Deshalb stellt R nun seine Figuren alle dicht ans Gläschen. Für das Foto werden sie an die Ursprungsorte zurück platziert.

R kommt trotz seiner sprachlichen Defizite mit dieser Aufstellübung sehr gut zurecht. Er scheint die Erklärungen zu den einzelnen Gemütslagen zu verstehen und platziert die Figuren offenbar entsprechend seinem Empfinden in derartigen Situationen.

Er kann die Figuren aus den verschiedenen Gemütslagen auch sprechen lassen. Dabei sprechen die Figuren Gott direkt an. Diese Tatsache wie die Äußerungen zu seinem Befinden, wenn er Gott etwas mitgeteilt hat, lassen vermuten, dass R eine persönliche Gebetspraxis kennt, die für ihn eine Resource ist. Ob dies zutrifft?

Gespräch 2: (Kindergarten) Alter: 6.2

Erhebung zur Verknüpfung von Gott und Lebenswelt (Familie in Tieren)

Die Zeichnung entstand ca. 14 Tage vor dem zweiten Gespräch mit I.

I lässt sich die Zeichnung von Rolf erklären. Einleitend bietet sie ihm dabei Klebepunkte an, die GOTTES Präsenz symbolisieren: er möge sie dort platzieren, wo er denke, GOTT sei unsichtbar dort. Rolf klebt zu jeder Gestalt einen roten Punkt.

„Bei die Tiere auch. Auch bei uns, weil er uns liebt.“ R zeigt auf die bunten Farben rechts oben. „Und da ist ein Regenbogen.“ Gefragt nach dem großen Gebilde oben (ein Dach?) und der Figur links unten sagt R: „Das da ist der Mensch, er geht da und sitzt da oben, und hier ist der Haus der Tiere. Aber da kann man schlafen, aber hier frühstücken auch.“

Rolf hat seine Mutter und sich selbst als Marienkäfer gezeichnet, seinen Vater als Schaf, das zu den beiden Käfern den Kopf wendet. Links steht ein sorgfältig gezeichneter Mensch, dessen Bedeutung nicht klar ist. Hat R die Aufgabenstellung vielleicht nicht ganz verstanden?

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern und Platzierung im Stockwerkmodell)

Einleitend wird R – Stück für Stück – die Bedeutung der für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände erklärt. Rolf gibt jeweils Kommentare dazu. Begonnen wird bei GOTT als Kraft (Batterie). Wenn man denke, GOTT habe viel Kraft, dann sei GOTT ein bisschen wie eine Batterie. R nickt.

„GOTT ist groß, und der Batterie ist da bei ihm drinnen.“ – GOTT könne auch wie eine unsichtbare goldene Figur sein. „Ja.“ – Oder wie Jesus. „Ja. Jesus ist immer gut.“ – Rolf schaut interessiert auf die Bestandteile der Schale/Quelle des Lebens. „Und der Schaf, kleiner Schaf hat auch alles.“ Dass von GOTT alles Leben herkommt, scheint für R klar zu sein. „Ja. Er macht alle Kinder.“ – GOTT könne auch wie eine Stimme innen drin im Herzen, im Kopf sein, wie eine Glocke. R nickt. – I zeigt ihm den Stein und sagt, GOTT sei auch wie ein großes Geheimnis, in das man nicht hineingucken könne, wie es bei dem weißen Stein sei: „Ja, und der ist groß.“ – I zeigt ihm die Luftpolsterfolie. GOTT könne auch ein bisschen wie die Luft um uns herum sein, wenn er immer bei uns sei. „Ja.“ – Nun kommt die Kerze: GOTT könne auch ein bisschen wie das Licht sein, das alles hell mache. R nickt, schaut auf das Netz. „Ja. Und das Gold ist gut.“ – Das Netz bedeute GOTT ist wie Liebhaben. Wenn man sich lieb habe, halte man zusammen wie ein Netz. „Ja.“ – Rolf mustert die Gegenstände: „Aber wenn ein Stein, so, dann GOTT auch hat alles gemacht.“ I sagt, sie habe deshalb in die rote Schale auch einen Stein hineingelegt. – Man könne sich GOTT auch wie eine Kuscheldecke denken Das bedeute, dass man sich gut fühle, wenn GOTT in der Nähe sei. „Ja.“ – Man könne auch sagen, GOTT sei wie ein Schiff, was mich durch das Leben trägt. Sie zeigt das Nussboot. „Ja“.

I erklärt und demonstriert R nun die Aufgabenstellung, die Bilder für GOTT auszuwählen, die ihm zusagen und sie nach ihrer subjektiven Bedeutsamkeit zu der Holzfigur zu platzieren, die für seine Person steht. Dabei gebe es kein FALSCH und RICHTIG. Er möge es so stellen, wie es für ihn stimme.

R platziert – selbst kommentierend – zuerst den Stein ganz dicht als Geheimnis. „Ja, und noch ein Schiff ... Eine Glocke ... Ja. Noch Batterie ... und noch GOTT und der Jesus ... Und noch das Licht und die Kuschedecke und das Schaf und der (kleine) Stein und das und das.“

Die sprachliche Kompetenz von Rolf ist in den drei Monaten seit der ersten Befragung zwar etwas gewachsen, aber die Aufgabenstellung dürfte trotzdem für R eine Überforderung sein. R lässt sich aber interessiert und konzentriert auf die Übung ein und wählt letztlich das gesamte Angebot für sich aus. Inwieweit sich bei ihm Ansätze von Metaphernverstehen mit konkretem Denken mischen, ist unklar. Seine Anmerkung zu Gott als großer Kraft deutet auf eine Mischung bezüglich dieser Metapher hin. Seine Kommentierung der Platzierung der goldenen Figur („jetzt noch der Gott“) könnte so verstanden werden, dass die goldene Figur für ihn mindestens bisher das „eigentlich stimmende Bild“ für Gott ist, was nun durch andere Bilder lediglich umspielend ergänzt wird. Für das subjektive Gewicht der neuen Bilder spricht jedoch die frühe Wahl und nahe Platzierung von Stein, Schiff, Batterie und Glocke.

Nun wird das Stockwerkmodell gezeigt und erklärt. Dann wird R eingeladen, seine Familie und andere Menschen darin aufzustellen. Zunächst stehen nur Papa, Mama und Rolf da, aber das reicht ihm nicht. „Der Opa, der Oma. Und das Kind ist neben seine Oma und Opa.“

Jetzt wird R eingeladen, die von ihm gewählten Metaphern im Stockwerkmodell zu platzieren. Wieder wird Stück für Stück vorgegangen. – Wenn GOTT wie die Luft um uns herum sei, wo er dann sei, unten oder woanders?

R platziert die Folie so, dass sie von oben nach unten hängt. „So groß und bei allen ist er dann“, kommentiert er.

Wenn GOTT ein Geheimnis ist, wo das Geheimnis sei, bei uns Menschen unten oder woanders? „Das ist unten.“

Wo GOTT als Quelle des Lebens sei? „Er kann oben oder unten sein. Überall kann er sein.“ R platziert die Schale unten, ebenso das Netz als Liebhabe, das aber auch für alles gilt, weil GOTT in dieser Weise „überall“

ist. GOTT als Jesus, Liebhaben, Schiff, Kuschedecke und als Licht werden auch unten aufgestellt. GOTT als Person, als Kraft und als innere Stimme platziert R dagegen oben. Auch die Toten stellt er sich oben vor. Engel gibt es für ihn aber sowohl oben als auch auf der Erde. R ist stolz und froh über sein gestaltetes Bild und möchte damit fotografiert werden.

Passend zu seinem bisherigen Gotteskonzept verortet R den anthropomorph gedachten Gott oben, ebenso die Kraft und die Stimme. Darin liegt – wenn man eine Mischung von Metaphernverständnis und konkretem Denken annimmt – eine Logik: Stimme und Kraft – er stellte sich die Batterie in Gott selbst vor – sind personal zu denkende Eigenschaften.

Die Einführung von Metaphern scheint R aber eine – von ihm offensichtlich auch genutzte – Möglichkeit zu bieten, Gott neu und der Erde wie den Menschen näher zu denken. Seine vorher möglicherweise vage vorhandene Vorstellung, dass Gott nicht auf den Himmel begrenzt sei, findet jetzt Ausdrucksmöglichkeiten in den angebotenen Metaphern. Gott, der ihm im Erleben von Gebeten offenbar emotional schon nahe war, rückt nun auch kognitiv, d. h. im Gottesverständnis, näher an seine Lebenswelt.

Teil 3: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

Nach wiederholender Erklärung des Settings stellt R die Figuren zum Gläschen auf. Danach wird er eingeladen, die Figuren auch sprechen zu lassen. Der Fröhliche soll beginnen: „Er wollte zu GOTT sagen, dass er hat alles gut gemacht, denn er ist fröhlich.“

Als nächstes spricht der Traurige: „Der sagt zu GOTT, dass er ist traurig.“ Ob er GOTT auch erzähle, was ihn traurig mache? R nickt.

Der über GOTT Nachdenkende kommt nun dran: „Er sagt zu GOTT, dass ich denke auf dich und ich denke auf meinen Opa, der ist schon oben.“ Ob er GOTT noch etwas fragen möge? „Er kann ihn fragen, was er denkt, – dass ich denke, dass ich denke immer an dich.“ Ob Rolf den Opa meine oder GOTT? „An GOTT und an Opa“. R bejaht, dass er oft überlege, wie es seinem Opa bei GOTT gehe.

Anschließend lässt R den Schuldigen sprechen: „Er sagt zu GOTT, dass ich hab was nicht gut gemacht.“ Ob er vielleicht noch etwas sage? „Entschuldigung“. – Nun kommt der Ängstliche dran: „Er sagt zu GOTT, dass ich hab Angst vor Löwen. Und vor Ziegen. Und vor Leopard.“ – Als letztes spricht der Wütende. „Er sagt, dass ich möchte, dass ich möchte, dass ich bin auch fröhlich.“ Die Wut solle weg gehen.

R lässt sich auf die Übung ein. Er platziert die Figuren und lässt sie sprechen. Warum sprechen sie alle indirekt, obwohl hinsichtlich der Sprachkompetenz in den drei Monaten seit der ersten Befragung mindestens leichte Zuwächse vorhanden sind? Ist es das bei der ersten Äußerung (fröhlich) gewählte Sprachschema, das den Verlauf bestimmt, weil es R leichter fällt, einem Schema zu folgen als jeweils neu anzusetzen? Am nächsten steht diesmal der Nachdenkliche, was möglicherweise mit dem Interesse am Opa im Himmel zusammenhängt. Steht der Ängstliche deshalb relativ nahe, weil die vorgetragene Angstobjekte eher unreal sind?

Der Schuldige steht dem Gläschen recht nah, näher als drei Monate zuvor. Gott als strafende Instanz scheint für R aktuell keine bedeutende Rolle zu spielen.

Beim vorigen Mal standen der Wütende und der Traurige gleich weit entfernt. Jetzt ist eine deutliche Differenz zwischen der Distanz des Wütenden und der extremen Entfernung des Traurigen. Verbirgt sich hinter dieser Extremposition die nicht erwähnte Enttäuschung, dass Gott R nicht bewahrte vor der ihn traurig stimmenden Situation?

Teil 4: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Durch einen technischen Fehler ging die Tonaufzeichnung zum Gespräch verloren, was nicht gleich bemerkt wurde, weshalb auch ein Gedächtnisprotokoll unterblieb. Dadurch kann nur auf die Auswahl der Gegenstände selbst und ein paar Erinnerungen zum Gespräch zurückgegriffen werden. R kommentierte die Wahl des goldenen Netzes damit, dass das Goldene das Leben mache. Das große Herz sei das Herz von GOTT, das für viele Platz habe. Zur Friedhofskerze merkte er an, sie lasse Jesus auferstehen. Der Wecker war für ihn ein Zeichen, dass GOTT die Zeit macht.

R wählt deutlich weniger Gegenstände aus, die zu Gott passen: neun davon gehörten auch zu seiner Auswahl sieben Monate zuvor, vier sind neu: von diesen vier waren drei (Netz, Herz, Taschenrechner) sieben Monate zuvor noch nicht im Materialangebot. Entfallen sind in seiner neuen Auswahl vor allem Gegenstände, die er dem persönlichen Gebrauch des anthropomorph gedachten Gottes zuordnete. Der Wecker, der sieben Monate zuvor auch in diese Kategorie gehörte, ist nun eher metaphorisch besetzt, ebenso die Friedhofskerze. Insgesamt könnte dies darauf hindeuten, dass das Konzept von R sich von der Vorstellung einer himmlischen Parallelwelt etwas entfernt hat.

Teil 5: Erhebung zum Gebetsverständnis (Bildgeschichte Meerschweinchen)

Einleitend wird zu Haustieren ausgetauscht. R hat einen Hasen, der gern Löwenzahn und Möhren frisst. Er erkennt sofort, wie sehr sich die Kinder über die Meerschweinchen freuen.

Erst seien die Meerschweinchen gesund gewesen, wurden aber nach einer Weile sehr krank, wollten auch nicht mehr fressen. R beschaut das Bild, zeigt auf die Kinder. R (traurige Stimme): „Und die sind auch traurig.“ Was die Kinder gerade machen? „Die wünschen denen was.“ Wann Menschen so die Hände halten? (Sie macht es vor) „Dann sind sie wieder fröhlich“ I sagt, die Kinder beten. Ob er Beten kenne? R nickt. Er habe dieselbe Handhaltung, wenn er bete. In der Kirche mache er es so. „Und bei mein Sport ich mache eine Verbeugung.“ (Zusätzlich zur Geste)

Was die Kinder zu GOTT sagen? „Kannst du die bitte wieder fröhlich machen?“ I bestätigt, es könne so sein. Ob GOTT immer das mache, um was man ihn bitte? „Nein“.

I zeigt das dritte Bild. Was man da sehen könne? „Da denkt die.“ (Pause) „Und seins ist schon tot.“ Er sieht, dass ihr Meerschweinchen wieder gesund geworden ist und dass der Junge weint.

Wie das kommen könne. Gebetet hätten doch beide Kinder. „Weil es schon schwach und jetzt tot.“ Er meint, das linke Meerschweinchen sei zu doll krank gewesen, habe deshalb nicht mehr weiter leben können. „Es kann nur in dem Himmel leben. Alle Tiere sind dann im Himmel“ Ob er denke, das Meerschweinchen sei so schwach gewesen, dass GOTT auch nichts mehr habe machen können? R nickt.

Gibt es für R nur Bittgebete, so dass er Beten und Wünschen verwechselt? Oder fiel ihm nur das Wort nicht ein? Für Rolf gibt es offenbar keinen Automatismus hinsichtlich der Gebetserhörung. Und Gottes Macht scheint begrenzt zu sein hinsichtlich der Genesung von Todkranken. R sucht keinen Grund im Verhalten des Mädchen oder Jungen für den unterschiedlichen Ausgang des Geschehens. Die Vorstellung, dass die vorher kranken Tiere nach ihrem Tod bei Gott im Himmel leben, scheint für ihn tröstlich zu sein.

Teil 6: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern und Platzierung im Stockwerkmodell)

Das Setting wird wiederholend erklärt. R scheint sich zu erinnern. Beim Platzieren der blonden Puppe: „Das bin ich.“ Begonnen wird mit GOTT wie die Luft um uns herum. „Mit die Dings kann man so machen.“ Rolf knackt ein Luftpolster. I bittet, die anderen heil zu lassen ... Nun folgt GOTT als Schale des Lebens, wo alles herkommt, „auch die Steine ... Wo hast du die Muscheln gefunden ... o, ein Schweinchen!“

Man könne auch sagen, GOTT ist wie ein „Kerze“. R bestätigt, dass es in der Kirche und zu Weihnachten auch immer Kerzen gebe. R zeigt auf das Netz: „Da ist doch das Gold!“ Er weiß noch, dass das Netz ausdrücken soll, GOTT sei wie das Liebhaben.

„GOTT ist wie ein Stern“, schlägt R vor, als er einen großen Stern in der Sammlung entdeckt. I bestätigt, dass man den Vergleich nehmen könne. Jetzt werde der Stern aber möglicherweise für etwas anderes gebraucht. Auch die Glocke als Stimme GOTTES im Kopf oder Herzen scheint R zu erinnern. Er klingelt etwas. Auch das nächste Teil scheint R bekannt. Weil GOTT viel Kraft habe und eine Batterie auch, „dann kann er alles machen“. GOTT könne auch mit einer heiligen Person verglichen werden, meint I. „Ja, eine Figur“, ruft R. I zeigt nun das Kreuzifix. „Ja, er ist wie ein Jesus“. Weil man GOTT nicht sehen oder hören könne, sei GOTT auch wie ein großes Geheimnis. Dafür könne der weiße Stein stehen. „Ja! Und wo hast du den so gefunden?“ Sie habe den Stein gekauft. Aus solchem Marmor seien früher die Tempel gebaut.

Eingeladen, nun die ihm wichtigen Metapherngegenstände auszuwählen und nach ihrer Bedeutsamkeit zu seiner Puppe zu stellen, arrangiert R zügig die Teile.

I macht ein Foto, auf besonderen Wunsch von R auch noch eins vom ihm selbst. Das findet R „cool!“

Von der Metapherübung vier Monate zuvor scheint R noch einiges im Gedächtnis zu sein. Er erkennt die Gegenstände offensichtlich größtenteils wieder und bringt sich kommentierend in die erneute Erklärung mit ein.

Die Metapherngegenstände stehen dicht um seine Person herum, Geheimnis, Stimme und Liebhaben diesmal in der zweiten Reihe, aber auch dicht. Da Schiff und Kuschedecke in der wiederholenden Erklärung vergessen wurden, konnten sie in Rolfs Auswahl auch nicht auftauchen.

Das Stockwerkmodell wird herausgeholt und wiederholend erklärt. R erkennt alles wieder und freut sich sichtlich. Er stellt nun seine Familie auf: „Papa, Mama, Oma, Opa, Schwester und ich“. Dafür wählt er passende Playmobilfiguren aus. Für die übrige Weltbevölkerung platziert er noch ein paar Afrikaner. I legt den Stern nach oben als Zeichen, dass dort der Ort über den Wolken sei. GOTT als Luft ist für R oben. Wie es mit Jesus sei? „Du hast zwei“, stellt R fest. I erklärt es damit, dass manche Kinder Jesus oben und unten brauchten. „Ich will das auch.“

Wo GOTT wie eine Stimme im Herzen oder Kopf sei? „Da, wie wir hören sie so“, meint R und klingelt. Sie kommt zweifach nach unten. GOTT als Geheimnis kommt auch nach unten, „im Geheimversteck“. GOTT als Licht kommt vorn zu den Menschen. Auf die Playmobilfiguren schauend: „Meine Oma sieht hier witzig aus.“

GOTT wie eine große Kraft ist für R oben, GOTT als „Figur“ ist für R „überall“. I sucht nach einer zweiten goldenen Figur, findet aber keine. Ob er das goldene Tuch nehmen wolle statt Figur, – das könne dann bedeuten, dass GOTT als Person überall sei? R stimmt dem zu und platziert nun das goldene Tuch oben und unten.

Wo GOTT als Schale des Lebens stehen solle? „Bei die Tiere ... im Geheimversteck“. Wo GOTT als Liebhaben sei? R platziert viele goldene Netzteile, oben und unten: „Eins für Opa und Oma und für Mama und Papa ... Das ist auch ein Geheimnis.“ I findet die Kuschedecke und bietet sie an. R legt GOTT als Kuschedecke auch noch zu den Menschen: „Da rüber!“

R zeigt auf die noch nicht angesprochenen Engelfiguren. Wo die Engel seien? „Bei den Menschen“. R verteilt sie unten. „Bei meiner Schwester, bei mir, hinter Opa, hinter Oma, hinter Mama, hinter Papa, überall!“ Überall seien die Engel dahinter.

I zeigt die dunklen Figuren. Wo die Toten seien? „Unten“, unter der Erde. Er begräbt sie unten links. I macht ein Foto und eins von ihm mit dem Modell. R ist zufrieden, möchte aber das Spielen und Sprechen mit I noch fortsetzen. „Und die Menschen machen wir gleich.“

Der Horizont des Gotteskonzeptes von R scheint sich deutlich erweitert zu haben: Er lokalisiert Gott als Kraft noch oben, und Gott als Person ist auch jetzt zentral wichtig, aber der Himmel scheint nun die Erde sozusagen integriert zu haben: Gott ist in vielfältigen Metaphern und eben auch als Person dort, ebenso die Engel und die Verstorbenen, die nun unter der Erde begraben sein können, obwohl sie andererseits doch im Himmel sind.

Leider unterblieb eine explizite Frage dazu. Aber es ist denkbar, dass im Todeskonzept von R inzwischen eine Leib-Seele-Trennung vorliegt.

Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

Das Setting wird wiederholend erklärt. Dann platziert R die Figuren, den Wütenden wieder extrem weit weg. „Den haben sie geärgert.“ Warum der Wütende so weit weg stehe? „Weil – er hat alle geschlagen. Weil – er war böse.“

Eingeladen, die Figuren sprechen zu lassen, will R beim Wütenden beginnen. Der sage: „Entschuldigung!“

Der Weiße sage: „Ich habe ganz viel Angst.“ Ob er vielleicht auch noch GOTT bitte, die Angst kleiner zu machen? R nickt.

Der Graue, der zu den anderen gemein war, sagt: „Entschuldigung. Ich wollte das nicht, ich wollte das nicht.“

Der Traurige sage zu GOTT: „Mich hat jemand geschlagen und geschubst. Und jetzt bin ich traurig, GOTT. Kannst du mich wieder fröhlich machen?“

Der Blaue sage: „Ich denke an dich immer.“ Der Gelbe sage: „Ich habe gute Laune! Danke, GOTT“ Das sei ein kluger Gelber, wenn er wisse, dass man GOTT danken könne, wenn es einem gut geht, meint I. „Das bin ich!“

Offenbar korreliert für R der Zustand von Wut stark mit Böse-Sein im Sinne von Gewalt. Er hält also nicht die Gefühlslage per se, sondern die daraus erwachsenden Taten für böse. Die mit Wut verbundene Gewalt erscheint ihm schlimmer und deshalb trennender von Gott als die sozusagen „einfachen Gemeinheit“, die er mit der grauen Figur verbindet. Dieses Mal lässt R wieder alle Figuren direkt zu Gott sprechen. Seine Formulierungen deuten erneut auf eine persönliche Gebetspraxis hin. Sie zeigen nebenbei, dass R sprachlich in den sieben Monaten des Beobachtungszeitraums große Fortschritte gemacht hat.

Tags zuvor hatte es mittels der Holzfiguren und des Gläschens bereits eine Befragung zur Gottesbeziehung gegeben, die wegen des unbemerkten technischen Fehlers aber nicht mitgeschnitten wurde. Nur das nebenstehende Foto dazu existiert. Die beiden Aufstellungen entstanden also an zwei Tagen hintereinander. Es finden sich deutliche Parallelen. Der Wütende steht extrem entfernt, der Ängstliche relativ weit, der Schuldige in mitt-

lerer Entfernung, der Fröhliche und der über Gott Nachdenkende nah. Lediglich die Position des Traurigen hat sich in den beiden Tagen verschoben. Die mit den verschiedenen Gemütslagen verbundenen Empfindungen von Nähe bzw. Distanz zu Gott scheinen bei R also relativ stabil zu sein ...

Bilanz:

Aus seinem familiären Umfeld – möglicherweise auch unterstützt von Impulsen des Ev. Kindergartens – scheint bei Rolf von Beginn der Beobachtung an eine positive Gottesbeziehung vorzuliegen sowie eine gewisse Gebetspraxis. Bezüglich seines Gottesverständnisses lässt sich an Rolf – sprachlich wie inhaltlich – insgesamt deutlich eine Entwicklung im Beobachtungszeitraum feststellen: Die Vorstellung einer himmlischen Parallelwelt zur irdischen scheint er ganz hinter sich gelassen zu haben. Sein Gottesverständnis ist facettenreicher geworden. Die naiv anthropomorphen Züge sind zurückgetreten. Dabei bleibt für seine Vorstellungswelt das personale Gottesbild jedoch von zentraler Bedeutung, auch wenn dies Bild nun durch weitere Bilder ergänzt und vertieft wird. Sein Himmel hat sich ins Irdische hinein erweitert, wodurch Gott ihm in seinem Selbst- und Weltverständnis auch näher gerückt zu sein scheint. Es scheint, als ob der Entwicklungsschub bei ihm wesentlich mit dem wiederholten praktischen und gedanklichen Umgang mit für Gottesmetaphern stehenden Gegenständen zu tun hatte. Kann man in dem mit Nachdenken gekoppelten konkreten Hantieren den entscheidenden Faktor für die offensichtlich abgelaufene Akkomodation sehen?

Dora (15) Eltern aus Russland, katholisch

Dora, katholisch, lebt mit ihrer älteren Schwester bei ihren russlanddeutschen Eltern. Die Umgangssprache zu Hause ist russisch. Die Mutter besucht z. Zt. einen Deutschkurs. Der Vater ist arbeitsuchend.

Gespräch 1: (Kindergarten) Alter: 5.11

Teil 1: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

D wird nach der Einführung in Vergleiche eingeladen, die Gegenstände auszusuchen, die wie GOTT sind oder zu GOTT passen. Sie begreift die Aufgabe sofort und hat gleich Gegenstände im Blick, die für sie dazu gehören, etwa die Kerze und den kleinen Klappaltar. „Ich habe auch einen zu Hause.“ Sie greift auch sofort nach dem Kruzifix. „Das passt alles zu GOTT, ich weiß schon.“ Noch während das Angebot vorgestellt wird, wählt D bereits drei Gegenstände aus: Erstaunlich!

Nachdem sie noch den Spiegel platziert hat, tritt eine Pause ein. „Das ist voll schwer.“

I versichert, dass man dabei nichts falsch machen könne. D ergänzt ihre Sammlung nun noch durch den Zierstein, Delfin, Schraube, Blume und das Geld, zu dem sie sagt: „Damit kann man gar nichts kaufen. Das ist aus einem anderen Land.“

Gefragt, warum all die Gegenstände zu GOTT passen, will D bei der Kerze anfangen, gerät dabei aber (sprachlich bedingt?) ins Stocken („Wegen ...“) und schweigt. I fragt – als Brücke oder Sprachhilfe gedacht – nach Anlässen fürs Anzünden einer Kerze: „Wenn in der Nacht oder jemand ist tot.“ D kennt Friedhofskerzen aus der Familie. „Von meiner Mama die Tante, sie ist tot. Wegen Auto. Sie ist Auto gefahren ohne Anschnaller, und dann ist sie so richtig bam.“ Jetzt werde ihr am Grab so eine Kerze angezündet.

Angesprochen auf den Klappaltar meint D: „Wir haben einen großen zu Hause.“ Was man darauf sieht, hat sie „vergessen“. I regt D an, mal nachzusehen. Die Frage, ob die Familie am Klappaltar bete, verneint sie. Das Wort BETEN scheint sie nicht zu kennen. „Was ist das, Beten?“ I erklärt

es ihr, fragt dann, warum der Zierstein zu GOTT passe? D schaut ratlos. I fragt, wie der Stein für sie sei?

„Schön“. Sie denkt: „GOTT findet das schön.“

Warum das Kreuz zu GOTT passe? „Ich habe das schon in einer Kette gesehen.“ I missversteht, sie habe es in einer Kirche gesehen. Nein, „in einer Kette. Ich habe zu Hause (eine Kreuzkette), aber ohne das, nur so.“ (ohne Körper auf dem Kruzifix). Manchmal trage sie die Kette. Die Bedeutung des Kreuzes scheint ihr nicht bewusst.

Auf die Frage, wo GOTT sei: „Da oben. Wir können ihn nicht sehen.“ Die Frage, ob GOTT oben allein sei, verneint sie, hat aber keine Idee, wer bei ihm sein könnte.

Gefragt, warum die Blume zu GOTT passe, fällt ihr auch nichts ein. I macht ihr Vorschläge. D entscheidet sich für: „GOTT findet die Blume schön.“ Zum Spiegel und dem Delfin findet D auch keine Begründung, zur Schraube meint sie: „Menschen brauchen die Schraube.“ Anders beim Geld: „GOTT braucht das Geld.“ Wofür, dazu fällt ihr nichts ein.

Die Frage, ob GOTT uns sehe, bejaht sie. Nachdem das Wort HÖREN geklärt ist, bejaht sie auch, dass GOTT uns hört, ja, dass GOTT alles mitkriegt, was bei Menschen geschieht. Und wenn wir uns zanken? „Dann ist er böse auf uns.“ Umgekehrt freue sich GOTT auch, wenn wir uns gern haben.

Wie es mit den Toten sei? Ob die im Grab liegen und schlafen? „Die schlafen nicht, die sind tot.“ Ob von ihnen noch etwas übrig bleibe? „Blumen“. Ob nicht auch noch die Erinnerung bleibe? D nickt bestätigend, dass sie noch wisse, wie die Tante aussah. „Ich weiß noch ... Meine Freundin Nelly ihre Mama ist tot wegen, sie hat zu viel Kaffee getrunken.“ Nun habe die Freundin keine Mama mehr. „Aber sie hat Oma, Onkel und Opa.“

Die ersten Äußerungen von Dora ließen vermuten, sie sei mit religiösen Inhalten vertraut. Das nachfolgende Gespräch dazu ist aber – sicher auch dem eingeschränkten Sprachvermögen geschuldet – wenig ergiebig. Sie scheint nur oberflächlich vom Glauben berührt. Kennt sie kein Beten? Gott ist eine von oben alles beobachtende Instanz, zu welcher Dora keine engere Beziehung zu haben scheint. Die Symbole werden als dazugehörig benannt, anscheinend jedoch ohne Kenntnis ihrer Bedeutung.

Teil 2: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

I erklärt das Vorgehen und demonstriert es an Beispielen. Dann wird D eingeladen, die farbigen Figuren in für sie stimmiger Distanz zu stellen. Begonnen wird mit der Fröhlichen. D platziert die gelbe Figur ins Glas hinein.

Die Traurige (schwarz) stellt sie in relativ großer Distanz (unten rechts) auf. Die Ängstliche (weiß) steht näher. Die Wütende (rot, links unten) wird extrem distanziert platziert.

Dagegen steht D, die gerade über GOTT nachdenkt (blau), direkt vor dem Glas. Die D, die gerade etwas gemacht hat, was nicht so nett war und der es jetzt Leid tut (grau), steht wieder entfernter.

Eingeladen, die Figuren etwas zu GOTT sagen zu lassen, lässt D zuerst die Fröhliche sprechen: D drückt etwas herum, nickt zustimmend, als I vorschlägt: „Ich freue mich gerade so.“ Die Nachdenkliche sagt: „GOTT, ich hab dich lieb.“ Die Ängstliche sagt: „Ich habe Angst vor dir.“ I äußert Erstaunen über das Missverständnis, dass D dachte, es gehe hier um die Angst vor GOTT. – Was D zu GOTT sagen könnte, wenn sie wütend ist, weil Kinder sie geärgert haben? „GOTT, ich will nicht, dass alle Kinder mich schlagen.“

Bezüglich eines Votums der traurigen D gibt es zunächst Sprachlosigkeit. „Weiß nicht“, kommt als erste Reaktion. I schlägt vor, ihr Formulierungen zu liefern und D könne entscheiden, ob das für sie falsch der richtig sei. D stimmt zu. Erster Vorschlag: „Lieber GOTT, jetzt bin ich so traurig. Hilf mir bitte meinen Kummer wegzukriegen.“ „Falsch“.

Zweiter Vorschlag: „Lieber GOTT, ich bin so traurig. Ich denke, du hast mir nicht geholfen. Und deswegen ist der Kummer gekommen.“ „Richtig“. Sie stehe so weit weg, weil GOTT hätte helfen können, aber das nicht getan habe? GOTT sollte aufpassen, dass sie keinen Kummer kriegt? Dora stimmt dem nickend zu.

Die D, die gerade etwas tat, was nicht so nett war (grau), lässt D sagen: „GOTT, es tut mir Leid.“ I fügt hinzu, sie würde noch sagen: „GOTT, hilf mir doch bitte, dass ich es wieder in Ordnung bringen kann, so dass die anderen nicht mehr auf mich sauer sind.“

Die Befragung zur Gottesbeziehung zeigt ein anderes Bild von D: Sie platziert die Holzfiguren offensichtlich stimmig zu ihrer gefühlten Nähe zu Gott in verschiedenen Gemütslagen. Dies geht aus den überwiegend passenden Voten aus den Positionen hervor. Das Bezugsobjekt bei Angst war ihr

offenbar nicht klar. Die überraschende Sprachfähigkeit aus den verschiedenen Positionen könnte darauf hindeuten, dass D vielleicht eine persönliche Gebetspraxis hat, ohne den im Deutschen dafür üblichen Begriff Beten zu kennen. Der Abschnitt zur traurigen D zeigt, dass Gott für sie die Funktion eines „Aufpassers“ hat, der einen vor traurig machenden Ereignissen bewahrt. Ist ihr spontanes „Weiß nicht“ primär ein Sprachproblem, die Enttäuschung auszudrücken, dass Gott nicht hinreichend aufgepasst hat? Oder spielt bei der Sprachlosigkeit die Hemmung die Hauptrolle, Gott wegen des mangelnden Aufpassens zu kritisieren? Sind die Voten von D, welche die von ihr erwähnten Todesfälle im näheren Umfeld als mit- oder selbstverschuldet begründeten (nicht angeschnallt bzw. zu viel Kaffee getrunken), in diesem Zusammenhang als eine Art Rechtfertigung Gottes bezüglich dieser Todesfälle zu sehen, eine Rechtfertigung, die das Festhalten an einem prinzipiell gegebenen Aufpassergott erlaubt trotz eintretender Unglücksfälle?

Gespräch 2: (Kindergarten) Alter 6.2 Jahre

Vorauslaufend malten die Kinder etliche Tage vorher ihre Familie in Tieren und erzählten einer Erzieherin, welches Tier jeweils welches Familienmitglied darstellen sollte.

Teil 1: Erhebung zur Verknüpfung von Gott und Lebenswelt (Familie in Tieren)

D hat das Blatt füllend gemalt: Alle Familienmitglieder sind freundlich lächelnde Hunde. Vater, Mutter und Schwester blicken die Betrachter an, während D nach vorn zu schauen scheint. Der Papa ist im Haus, die anderen draußen, darüber ein Regenbogen.

I bietet ihr an, für GOTT einen beliebig farbigen Punkt dahin kleben, wo GOTT bei der Familie ist oder wo sie gern möchte, dass er bei der Familie sein soll. Sie klebt einen gelben Punkt ein, der für alle gelten soll.

Das Bild wirkt harmonisch. Die Schwester ist etwas größer gezeichnet, steht näher bei der Mutter und hat dieselbe Haltung wie sie: Könnte dies darauf hindeuten lassen, dass sich D etwas zurückgesetzt fühlt? Was spiegelt die Distanz zwischen Vater und Restfamilie? Was bedeutet es, dass der Vater im Hochhaus, die anderen aber unter einem leuchtenden Regenbogen dargestellt werden?

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern)

I erklärt ausführlich die Vergleiche, die man für den unsichtbaren GOTT finden kann. Dora hört aufmerksam zu. Als I das Kruzifix hochnimmt, sagt D spontan: „Und das gehört GOTT.“ I bestätigt, dass man sagen könne, GOTT ist wie Jesus. Dann fährt I mit der Erklärung der metaphorischen Bedeutung der Gegenstände fort.

Danach wird D eingeladen, die Gegenstände auszuwählen, die ihr als Vergleich für GOTT passend erscheinen und sie so nah zu ihrer Person (Holzfigur) zu platzieren, wie es ihrer Bedeutsamkeit entspricht: das Wichtigste also am nächsten.

D wählt nur einen Teil des großen Angebots und platziert sie um sich herum. Goldene Figur, Kruzifix und Kuschedecke sind am nächsten, dann Glocke, Licht, Schiff.

Sind für Dora die Metaphern Gott ist wie die „umgebende Luft“, wie eine „große Kraft“, wie ein „Geheimnis“, wie die „Quelle des Lebens“ oder wie das „Liebhaben“ so befremdlich, dass sie die entsprechenden Gegenstände nicht nehmen mag? Oder ist die Auswahl von etwas anderem bestimmt, etwa davon, dass sie ähnliche Dinge in religiös konnotierten Kontexten wahrnahm?

Nun zeigt I das Stockwerkmodell und erklärt seine Ausstattung: Unten ist die Erde mit Wiesen, Teich, Tieren, Bäumen usw., oben die Wolken. D stellt ihre Familie auf einschließlich Hund. Da es noch mehr Menschen auf der Welt gibt, werden weitere Personen platziert.

Dann wird D eingeladen, Schritt für Schritt die ihrer Meinung nach passenden Gegenstände mit metaphorischer Bedeutung im Stockwerkmodell zu verorten. Begonnen wird bei der Glocke: Wenn GOTT wie eine innere Stimme sei, wo sie für D dann sei, über den Wolken oder bei den Menschen? Dora platziert die Glocke oben, die goldene Figur unten, ebenso GOTT als Jesus.

Wenn GOTT wie ein Schiff sei, das einen über die Wellen trägt, wo es hin solle? D platziert das Schiff auf den Teich unten (hinten). GOTT als Licht wird auf der Erde verortet, GOTT als Kuschedecke dagegen über den Wolken.

I zeigt D Engelfiguren. Falls D denkt, dass es Engel gibt – ob sie eher unten seien oder woanders? D platziert einige Engel unten und einige oben.

Nun werden D die für Tote stehenden dunklen Holzfiguren gezeigt. Wo ihrer Meinung nach die Toten seien? D verteilt die Toten teils auf der Erde liegend, teils oben. Warum manche oben und andere unten sind, dazu fällt ihr keine Begründung ein.

Warum die Kuschedecke oben sei? „Wegen GOTT, weil – wenn ihm wird kalt, dann wird er sich kuscheln“. Dass die Glocke oben ist, begründet D damit, „weil er Glocke dann hört“. GOTT als goldene Figur ist für D unten. Warum? Dora findet nur mühsam Worte dafür. Schließlich: „Der GOTT ist jetzt neben ihm.“

Die Auswahl von Metaphergegenständen, mehr noch aber die Platzierung der Teile mit der nachfolgenden Begründung weisen darauf hin, dass D der passive Umgang mit Metaphern (noch) nicht vertraut ist. Schiff, Kuschedecke, Licht und Glocke werden ganz konkret aufgefasst und entsprechend platziert. Die goldene Figur scheint für den im Familienbild mit Tieren oben als gelber Punkt verorteten Gott zu stehen, der sich offenbar vorübergehend bei den Menschen aufhält, aber eigentlich über den Wolken ist, wo ihm gelegentlich kalt sein kann.

Teil 3: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

Wiederholend wird das Setting erklärt. Dann wird D eingeladen, die Figuren für sich in stimmiger Distanz zu stellen. Begonnen wird mit der Fröhlichen (gelb). Die Figur möchte ganz in GOTT reingehen: D stellt sie ins Glas. Die traurige D (schwarz) platziert sie entfernter. Die ängstliche D (weiß) steht wieder dicht. Dagegen wird die wütende D (rot) extrem weit weg gestellt. Die über GOTT nachdenkende D (blau) wird dagegen ins Glas gestellt wie die fröhliche. Als letztes kommt die schuldige D dran (grau), der es jetzt Leid tut. Die Figur wird relativ dicht zum Glas platziert. Eingeladen, aus der Gemütslage der Figuren etwas zu sagen, beginnt D mit der Fröhlichen. Die sagt: „GOTT, ich hab dich lieb.“ Die Schuldige sagt: „Entschuldigung“. Die wütende D sagt „Ich bin richtig wütend auf euch.“ Die Ängstliche sagt: „Ich habe richtig Angst um euch.“ Die Traurige sagt: „Ich bin richtig traurig.“ Die Nachdenkliche sagt: „GOTT, ich will bei dir wohnen.“

Gefragt, ob D manchmal mit Mama und Papa in den Gottesdienst, in die Kirche gehe, verneint D dies. Religiöse Einschafrituale scheinen auch zu fehlen. Abends „geh ich schlafen.“ Was Mama vorher mit ihr mache? „Sie legt mich schlafen, und meine Mama geht etwas gucken. Einen Film.“

Ob Mama etwas für sie singe oder mit ihr bete? Beides verneint D. „Wir sagen gute Nacht.“ I fragt, ob Mama sie nach dem Gute-Nacht-Sagen noch in den Arm nehme? Auch dies verneint D. „Nein. Wir sind schon zu groß.“ Sie sei ja jetzt sechs Jahre. Dass sie manchmal vor dem Schlafengehen noch ein Küsschen bekomme, bejaht sie kurz, wechselt dann sofort das Thema. Heute ist ihr wichtig, das neue Baby von der Frau ihres Onkels anzusehen.

D kommt – wie drei Monate vorher – mit dieser Aufgabenstellung gut zu recht. Sie kann aus den einzelnen Positionen stimmig etwas formulieren. In Anbetracht ihres Sprachvermögens wurde leider darauf verzichtet, sie zu fragen, warum die einen Figuren so nah, die wütende aber so extrem weit weg steht. Ist bei D – parallel zur Figur der Traurigen drei Monate zuvor – wieder das Enttäuschungsgefühl ursächlich, dass Gott sie nicht davor bewahrte, von anderen geärgert und deshalb wütend zu werden? Die Voten zur Wütenden, Ängstlichen, Traurigen folgen einem einheitlichen Schema. Was bedeutet das hinsichtlich der Aussagen?

Die Erkundung zum familiären religiösen Hintergrund erbringt karge Ergebnisse: Dora scheint weder familiäre Gottesdienstbesuche noch Gebetsrituale zu kennen. So fragt man sich, was Dora trotz der offensichtlich fehlenden häuslichen religiösen Erziehung dazu anregt, ihre Figuren so wie oben abgebildet zu platzieren und auch stimmig aus den Positionen etwas zu formulieren? Sind es die wöchentlichen Kurzandachten im Kindergarten, wo immer auch ein kurzes Gebet vorkommt?

Gespräch 3: (Kindergarten) Alter: 6.5

Teil I: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

Die Aufgabe wird erklärt. Dann wählt D die zu GOTT passenden Gegenstände aus. Sie erzählt währenddessen, dass ihr erster Hund sehr krank gewesen, dann gestorben und nun im Himmel sei. Jetzt habe sie einen Babyhund, der Jacky heiße und richtig doll beiße.

Eingeladen, ihre Auswahl zu kommentieren, beginnt sie beim Klappaltar. „Wegen Jesus“. Von Jesus weiß sie, dass er „gekommen ist ans Kreuz. Das hat meine Mutter geguckt im Film.“ Sie zeigt aufs Kruzifix. Jesus sei dann auch gestorben, „nämlich die haben richtig mit so einem Seil geschießt“. Ob er tot geblieben sei? D scheint die Frage misszuverstehen und ergänzt ihren Bericht zum Tod Jesu: „Nicht richtig. Aber ein Vogel hat ihm richtig

in den Kopf gejagt. Dann war er tot.“ Ob er tot geblieben sei? Sie nickt. Und wo Jesus jetzt sei? Der sei jetzt im Grab. Sie zeigt auf die Friedhofskerze. Die habe sie dafür genommen. Tote würden immer „vergraben“. Und dann stelle man so ein Licht dazu. Das sei auch bei ihren toten Verwandten so.

Wo die Leute seien, die begraben wurden? „Im Himmel dann, aber erst vergraben in der Erde“. Wie sie dann in den Himmel kommen? „Wenn die schlafen, dann gibt es so einen Regenbogen. Und da ist so eine Treppe. Und darauf gehen die dann in den Himmel.“ Ob man das sehen könne? „Nein. Unsichtbar“.

Das von ihr ausgesuchte goldene Netz passe zu GOTT, „weil manche Leute, wenn welche gestorben sind, legen sie so etwas Schönes für sie da hin (aufs Grab)“

Das weiße Kissen passe zu GOTT, „weil manchmal sind sie kuschelig“. Sie bejaht, dass GOTT etwas Kuscheliges habe hier auf der Erde, jedenfalls für D.

Den schönen Stein findet sie passend für GOTT, „weil manchmal hat GOTT einen schönen Stein und wünscht sich etwas.“ D bejaht, dass dies ein Wunschstein sei.

Der Engel passt für D, weil „den legen wir neben den Foto“ eines Menschen auf dem Friedhof. Für D gibt es nur beim Friedhof Engel.

Das kleine Buch hat sie ausgewählt, „weil manchmal lest der GOTT ... Weil wir haben so ein Buch, davon kann man von GOTT lesen immer“.

Das Herz passt zu GOTT, „weil manchmal klopft das Herz von ihm, weil manche Menschen machen etwas Schönes und manchmal etwas Böses“. Das merke GOTT mit seinem Herzen, das klopfe dann.

Das Computerteil passe zu GOTT, „weil manchmal kann der auch zaubern, und manchmal zaubert er (mit dem) Computer“. Ob bzw. wie man von diesem Zaubern etwas merke? „Von einem Buch“, den Geschichten darin. Ob sie so eine Geschichte kenne? D bringt Bruchstücke der Noah-Erzählung vor. Da sein ein Boot gewesen mit vielen Tieren drauf, und ein Vogel sei gekommen, und dann hörte der Regen wieder auf und dann seien sie in so ein Land gekommen, wo das richtig schön grün sei.

In der Zusammenstellung von zu Gott passenden Gegenständen finden sich etliche Schnittmengen zu der Auswahl und Begründung, die bei D ein halbes Jahr zuvor bei der gleichen Übung anzutreffen war:

Wieder legt sie Klappaltar, Kruzifix, Friedhofskerze und Zierstein. Neu ist, dass sie nun den Inhalt vom Klappaltar mit dem Kruzifix in Verbindung

bringt und offenbar vage Vorstellungen von Jesus hat, die sich wesentlich der Erzählung der Mutter zu einem Film über die Kreuzigung zu verdanken scheinen. Die Kreuzkette wird jetzt nicht erwähnt. Ein Stück Vernetzung von Teilbegriffen hat stattgefunden.

Der Zierstein, den sie ein halbes Jahr zuvor mit Gottes Wunsch nach Schönheit begründete, erhält jetzt die Funktion eines Wunschsteins von Gott. Dieser Aspekt könnte Bestandteil ihrer jetzt thematisch gewordenen Vorstellung von Gottes Wirkkraft sein, die sich auch im Computerteil und im Buch zeigt: Gott kann für sie „zaubern“, so versteht sie offenbar die Noah-Erzählung: Das deutet eigentlich auf die Vorstellung von auf Allmacht hin. Wer einen Wunschstein benötigt, ist aber gerade nicht allmächtig.

Die ein halbes Jahr zuvor gewählten, aber nicht begründeten Gegenstände sind bei der erneuten Auswahl entfallen. Die Münze hatte D damals damit begründet, Gott brauche das Geld, ohne einen Bedarf dafür angeben zu können. Könnte für D Geld – vorbewusst – auch für Wirkmacht gestanden haben, so dass in der Münze eine Art Vorläufer von Computerteil und Zierstein gegeben ist? Ob der Zierstein eventuell nicht Wunsch- sondern eher Zauberstein für D ist, wurde im Gespräch leider nicht geklärt.

Das von D gewählte Herz war im Angebot sechs Monate zuvor nicht enthalten, konnte also auch nicht gewählt werden. Die jetzt genannte Begründung, dass Gottes Herz alles merke und entsprechend schlage, passt jedoch zur Aussage sechs Monate zuvor, dass Gott alles sehe und höre.

Die Friedhofskerze steht jetzt – auch eine Verknüpfung – sowohl für den Tod von Jesus als auch für tote Menschen: Blieben Tote sieben Monate zuvor für Dora in der Erde (nur Blumen bleiben übrig), so befanden sie sich ohne nähere Begründung drei Monate später bereits teils unten in der Erde, teils oben im Himmel. Jetzt hat Dora – vermutlich ausgelöst durch den betrauernden ersten Hund und häusliche Gespräche dazu – ihr Konzept erweitert. Tote werden begraben, wandern aber dann über den Regenbogen zu Gott.

Neu gewählt wurden das goldene Netz und der Engel. Begründet werden beide wieder mit Arrangements von Gräbern. Die ein halbes Jahr zuvor ausgewählten – und ohne Begründung gebliebenen – Blumen könnten auch damit in Zusammenhang stehen.

Teil 2: Erhebung der Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

D erinnert sich an diese Übung. Das Setting wird wiederholend erklärt. D stellt zügig die Figuren. Die Figuren können etwas zu GOTT sagen. D beginnt bei der Schuldigen: „Die macht das jetzt, wie es war“, d. h. sie

macht es wieder gut. Die Fröhliche sagt: „Ich bin richtig nett, und ich mag GOTT.“ Als nächstes soll der Blaue etwas sagen oder fragen: „Der ... (Hundenname) ist im Himmel. Geht es ihm gut?“

Die Wütende sagt: „GOTT ist richtig böse, richtig wütend“. I wendet ein, D sei doch wütend, nicht GOTT. Warum die Wütende so weit weg stehe von GOTT? Ob D denke, dass GOTT wütend sei, wenn D wütend ist? Ob es schlimm sei, wenn man wütend ist? D weiß keine Antwort, schweigt. Ob D denke: GOTT sollte eigentlich aufpassen, dass mich niemand ärgert. Und das hat er jetzt nicht getan? D bestätigt durch „richtig“, dass I mit diesem Vorschlag getroffen habe, was D fühlt und denkt. D bestätigt, dass sie hoffe, dass GOTT aufpasst, dass ihr niemand etwas tut.

Auf die Position der Ängstlichen angesprochen stellt sich heraus, dass D die Wortbedeutung von „ängstlich“ nicht kennt. Nach Klärung der Wortbedeutung meint D: „Sie hat Angst vor Hunden, weil die Hunde sind ganz vorn, und wenn sie geht da dran, sie können auch beißen.“

Die Traurige stehe weit weg, „weil die Jungs haben sie richtig geschlagen“. Und sie sagt zu GOTT: „GOTT, hilf mir, dass die Jungs mich nicht so schlagen.“

Hinsichtlich der Platzierung der Figuren gibt es deutliche Schnittmengen zu den parallelen Übungen sechs bzw. drei Monate zuvor. Jedes Mal steht die Wütende extrem weit weg vom Gottes-Gläschen. Jedes mal ist die Fröhliche direkt im Gläschen platziert. Die Fragende steht ganz dicht am Gläschen oder sogar darin. Die Traurige ist bei allen drei Positionierungsübungen weiter entfernt als die Schuldige. Die Position der Ängstlichen wechselt, was mit den Missverständnissen bezüglich dieser Figur zusammenhängen könnte. Die Bedeutung des Worts scheint unsicher zu sein, ebenso das Bezugsobjekt der Angst: Dies dürfte die Aussagekraft ihrer Platzierung der weißen Figur beträchtlich einschränken.

Unverkennbar fühlt sich D als fröhliche Figur Gott sehr nah, ebenso als Fragende. Dass D Gott aktuell fragt, wie es ihrem toten Hund geht, unterstreicht zum einen die emotionale Bedeutung dieses Ereignisses, zum anderen aber auch ihr Vertrauen in das ihr offenbar familiär vermittelte Trostkonzept.

Dass die Schuldige jedes Mal dichter zum Gläschen steht als die Traurige und die Wütende deutet darauf hin, dass eigenes Versagen, Schuld nicht als von Gott sehr trennend gewertet wird: Wenn man sich entschuldigt oder es wieder gut zu machen versucht, kann die Beziehung wieder in Ordnung gebracht werden.

Wesentlich schwerer wiegt offenbar, wenn Gott versagt in seiner Schutzfunktion bezüglich von Traurigkeit oder Wut auslösenden Geschehnissen. Dann kommt es zu einer enttäuschungsmotivierten großen Distanz. Das Konzept eines „Aufpasser-Gottes“ scheint bei D fest verankert zu sein.

Teil 3: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern, Platzierung im Stockwerkmodell)

Nach der wiederholenden Erklärung des Settings wählt D zügig Gegenstände aus und platziert sie zu ihrer Puppe.

Parallel zur Auswahl drei Monate zuvor nimmt sie Kreuzifix, Glocke und Licht. Person, Kuscheldecke und Schiff werden nicht mehr gewählt, dafür die Schale des Lebens, das Netz als Liebhaben und der Stein als Geheimnis.

Wiederholend werden Stockwerkmodell und Aufgabe erklärt. Um sicherzugehen, dass D das Modell verstanden hat, wird ihr zunächst ein Stern angeboten, den sie sofort über den Wolken platziert. Den Hubschrauber stellt sie unten auf. Dann platziert sie ihre Familie samt Hund. „Aber mein großer Hund ist im Himmel.“ Es werden noch Menschen mit krausen dunklen Haaren eingefügt.

GOTT als Quelle allen Lebens platziert sie unten, GOTT als Geheimnis legt sie nach kurzem Zögern nach oben, ebenso Jesus. GOTT als Stimme im Kopf oder im Herzen von Menschen platziert D dagegen unten, ebenso GOTT als Licht im Leben. GOTT als Liebhaben ist für sie im Himmel wie auf der Erde: Sie legt ein langes Netzband, welches auch die Menschen umschließt. Ob es Engel gebe? Das bejaht D. Sie platziert oben wie unten einige Engel.

Wo die Toten seien. D denkt ein Weilchen nach. Dann legt D sie unten auf die Erde und deckt sie zu. Die Frage, ob die Toten nur unten seien, bejaht sie, auch bezüglich ihres Hundes, von dem sie denkt, dass er im Himmel ist. Nachfragen ergeben, dass für D die Toten zwar unten „vergraben“ sind, aber „durchsichtig“ sind sie oben.

D kann inzwischen deutlich besser mit Metaphern umgehen. Dazugekommen sind der Stein als Geheimnis, Gott als Schale des Lebens und das Netz für das Liebhaben. Die Glocke steht jetzt für eine innere Stimme, ist also nicht mehr ein Klangkörper für Gott. Die von ihr drei Monate zuvor kon-

kret verstandenen Gegenstände (Kuscheldecke für Gott, Schiff auf echtem Teich) hat sie nicht wieder gewählt. Das Gottesbild hat sich differenziert und erweitert. Das Todeskonzept ist unverändert.

Wie sieht es mit dem Gebetskonzept aus? Es wird mit Hilfe von drei Bildern ermittelt.

Teil 4. Erhebung zum Gebetsverständnis (Bildgeschichte Meerschweinchen)

D erkennt auf Bild 1 sofort, dass es sich um Meerschweinchen handelt und dass sich die Kinder freuen darüber.

Sie erkennt auch, dass die Meerschweinchen auf dem zweiten Bild krank sind. Was die Kinder da gerade machen? „Die weinen“. I bestätigt, dass sie vermutlich auch weinen, weist aber noch auf die Handhaltung hin. D meint: „Die wünschen ihm was.“ I sagt, dass sie sicher dem Meerschweinchen etwas wünschen, aber auch beten. Zum wem die Kinder wohl beten? „Zu den Meerschweinchen.“ I meint, dass sie wohl eher für die Meerschweinchen zu GOTT beten. D nickt dazu, dass sich Gebete an GOTT richten. I fragt, was die Kinder vielleicht zu GOTT sagen. „Bitte, mach den Meerschweinchen, dass es geht ihnen gut. Und ich möchte, dass sie leben.“ Ob GOTT solche Bitten hören könne? D nickt. „Denn er ist überall“, fügt sie hinzu. Wenn man GOTT etwas bitte, ob das dann immer passiere oder nur manchmal? „Manchmal!“

I zeigt das dritte Bild und fragt D, was sie sehe. D zeigt auf das Mädchen: „Die denkt was. Und der hat Blumen.“ I ermutigt D, genauer hinzuschauen. Das Meerschweinchen des Mädchens sei gesund geworden, meint D. Und das von dem Jungen? „Das ist tot.“ Es sei begraben. Wie das komme? Gebetet hätten ja beide Kinder. „Die hat zuerst gebetet und er noch nicht.“ D meint, das Mädchen habe gleich am Anfang gebetet, der Junge erst später. Für sie hat es mit GOTT zu tun, dass es ungleich verlief. Ob D auch gebetet habe, als ihr Hund so krank war? „Noch nicht. Ich wusste noch nicht, was das ist, beten“. D stimmt zu, dass sie jetzt mehr dazu wisse. „Man kann auch so machen beim Beten.“ Sie macht verschiedene Haltungen vor, z. B. mit erhobenen Händen stehend, aber es gehe auch im Sitzen, so machten sie es zu Hause im Wohnzimmer.

D kann sich in die Situation der Kinder hineinversetzen. Das zweite Bild angemessen zu deuten, dürften stärker mit Sprachdefiziten zu tun haben als mit dem Verständnis der Situation. Wenn sie die Gebetsgeste der Kinder als

„wünschen“ bezeichnet, fehlt ihr vermutlich nur der passende Begriff. Allerdings scheint Beten zur Zeit der Krankheit und des Todes ihres ersten Hundes noch nicht Bestandteil ihres Verhaltensrepertoires gewesen zu sein. Inzwischen hat sie Gebetsgesten auch im eigenen Umfeld ausgemacht.

D vertritt keinen Automatismus der Gebetserhörung. Nur „manchmal“ tut Gott, um was man ihn bittet. Aber es scheint so, als ob der Zeitpunkt des einsetzenden Betens für sie eine Rolle spielt: Hat in ihrer Vorstellung Gott zwar prinzipiell die Macht, Tiere zu heilen, aber will und kann er nur heilen, wenn rechtzeitig gebetet wird? Letzteres wäre als Einschränkung von Gottes Allmacht anzusehen.

Bilanz:

Vor der abschließenden Bündelung soll noch ein Blick auf die Kontinuitäten bezüglich der Materialauswahl bei D geworfen werden.

Materialan- gebot „Was passt zu Gott“?	Material zu 2.2.2: vorgege- bene Analogien/ Metaphern	gewählte Metaphernge- genstände	a) Material zu 2.2.1 b) Material zu 2.2.2	gewählte Gegenstände zu a)	gewählte Gegenstände zu b)
5.11	6.2	6.2	6.5	6.5	6.5
Gewählt: <u>Kruzifix</u> , <u>Kerze</u> , <u>Klappaltar</u> <u>Zierstein</u>	<i>Kruzifix, Kerze, Glocke, goldene Figur, goldenes Netz mit Engel, Schale des Lebens,</i>	Gewählt: <u>Kruzifix</u> <u>Kerze</u> <u>Glocke</u> <i>goldene Figur</i>	6.5 a) Materialangebot von 5.11 mit Ergänzung Herz, Buch, Netz, Engel Kuschelkissen	a) gewählt: <u>Kruzifix</u> <u>Kerze</u> <u>Klappaltar</u> <u>Zierstein</u> Netz Engel Kuschelkissen Herz Buch Computer	b) gewählt: <u>Kruzifix</u> <u>Kerze</u> <u>Glocke</u> <i>weißer Stein</i> Netz <i>Schale des Lebens</i> <i>mit Blumen + Tieren</i>
Blumen Spiegel	<i>weißer Stein, Schiff,</i>	<i>Schiff</i>			
Geld Schraube	<i>Kuscheldecke,</i>	<i>Kuscheldecke</i>	b) Materialangebot 2.2.2		
Delfin	<i>Batterie, Luft</i>				

Kruzifix, Kerze, Klappaltar, Zierstein, Glocke ziehen sich durch, Netz, Engel und Kuscheldecke bzw. -kissen scheinen über die Metaphergegenstände „eingewandert“ zu sein; überwiegend stehen die Gegenstände im Zusammenhang mit Tod und Begräbnis.

Insgesamt bleibt D im Beobachtungszeitraum bei ihrem mitgebrachten Konzept eines Gottes, der wesentlich eine Kontroll- und Schutzfunktion vom Himmel her ausübt. Ihr Konzept ist stark von der Auseinandersetzung mit Todesfällen und deren ritueller Bewältigung bestimmt. An Unglücksfällen mit Todesfolgen tragen die Menschen durch eigenes Versagen eine Mitschuld: Werden solche Erklärungsmodelle, die letztlich das ausbleibende Rettungshandeln Gottes rechtfertigen, auch in ihrem familiären Umfeld vertreten, um am Konzept eines wirkmächtigen Aufpassgottes festhalten zu können? Welche Rolle spielt in diesem Zusammenhang der Tod ihres geliebten Hundes?

Die drei Positionierungen der für unterschiedliche Lebens- bzw. Gemütslagen stehenden Holzfiguren weisen starke Kontinuitäten auf: Bei Fröhlichkeit scheint sie mit dem unsichtbar im Gläschen imaginierten Gott eins zu sein, auch im Nachdenken fühlt sie sich Gott nah. Bei Traurigkeit und Wut platziert sie sich dagegen extrem entfernt. Drücken sich darin möglicherweise die Ohnmacht und Enttäuschung z.B. über das fehlende rettende Eingreifen Gottes bezüglich der Krankheit ihres Hundes aus?

Neben dem Festhalten an dem o.g. Grundkonzept lässt sich an D eine wachsende kognitive Reife (Metaphernverständnis), eine Erweiterung des Gottesbildes und mindestens in Ansätzen eine Vernetzung von Teilbegriffen feststellen, wobei all dies fragil ist.

Fem (16) Eltern aus dem Libanon, Muslim

Die Eltern von F sind Muslime. Der Vater ist berufstätig, die Mutter Hausfrau. Sie trägt Kopftuch. F hat einen älteren Bruder und eine jüngere Schwester. Zu Beginn der Untersuchung ist F 5.11 Jahre alt. F besucht – wie seine Schwester – eine Kita in Trägerschaft der Ev. Kirche.

Gespräch 1: (Kindergarten) Alter: 5.11

Teil I: Erhebung zum Gottesverständnis (Freie Analogiebildung)

F lässt sich konzentriert auf das Geschehen ein. Bei der Übung von Vergleichen findet er problemlos die zu einer lieben Oma bzw. einem prügelnden Jungen passenden Metaphern. Das Setting wird erklärt. Zur Einladung, aus dem Materialangebot das auszuwählen, was seiner Meinung nach zu Allah passe, meint er vorsichtig: „Das weiß ich noch nicht.“ Diese Vorsicht kennzeichnet das ganze Gespräch.

Für Fem ist klar bezüglich Allahs: „Der ist ganz oben ... der macht Regen ... der macht der Wetter, alles. Ja, mein Papa hat das gesagt ... Weil er auch die ganze Zeit arabisch redet, nicht so gut deutsch“.

Ob Allah auch ein bisschen unten bei den Menschen sei? Das verneint F energisch: „Nein, nein, der ist sogar ganz oben.“ Auch mit einer Rakete könne man nicht dorthin, und sehen könne man Allah sowieso nie. Ob Allah dort oben ganz allein sei? „Das weiß ich noch nicht. Weil, weil – ich sehe ihn ja nicht.“ Aber F weiß, wie Allah ist: „Gut, sehr gut ... (und) er kann uns schon sehen, weil der ganz oben ist.“ Hören könne er uns auch. Und wenn Allah merke, dass Menschen etwas tun, was nicht nett ist, dann „tut er sie ins Feuer und ein Teufel“. Er bestrafe sie. „Meine Mama hat das schon gesagt, wenn einer was klaut, dann (3x) kommt der Allah, dann tut er die ins Feuer.“ Und von Mama weiß F auch, wenn jemand lieb ist zu anderen, „dann darf der zu einem Paradies“. Und da sei es schön.

F zögert länger, ehe er beginnt, etwas hinzulegen, was zu Allah passt. Die Welt mit Menschen und Tieren kommt für ihn von Allah. „Blumen hat er nicht gemacht ... Die wachsen von alleine, weil – Allah macht denen Regen, und dann wachsen die.“ Nachfragen zeigen den Grund für das

Zögern: I brachte Spielzeugfiguren mit zur Veranschaulichung von Schöpfung, keine echten Menschen und Tiere. Deshalb mochte F zunächst nichts platzieren. „Die Spielzeuge haben die Menschen gemacht, auch das Geld, die Flugzeuge, Geschirr usw.“ Erst nach der Versicherung, dass die Spielzeugfiguren nur stellvertretend hingelegt werden, kommt es zu einem Arrangement von Figuren: Playmobilmenschen, Vögel, Elefant, Esel, Kuh, Hund, Delphin, Muschel, Marienkäfer, Nuss, Kirsche. Der weiße Schaumstoff steht für Regenwolken. Der Engel gehört selbstverständlich zu Allah. Seine Sammlung füllt sich allmählich. F öffnet den Klappaltar und betrachtet das Bild. „Das ist Allah.“ Als I nachfragt, wird er unsicher: „Das weiß ich nicht“ I erklärt, man sehe Jesus darauf. Ob Jesus für ihn dazugehöre? F ist unschlüssig: „Mhmm, ja, das ist Jesus ... redet der arabisch?“ I erläutert, Jesus habe aramäisch gesprochen, dass sei so ähnlich wie arabisch. F fragt noch einmal genau nach: „Arabisch?“

F greift nach dem Weihnachtsmann. Ob der Weihnachtsmann auch zu Allah gehöre? Dies bestätigt F mit „Öhm, ja ... aber der verkleidet sich immer ... Der hat keinen echten Schlitten, der nach oben fliegt, das gibt es eigentlich nicht ... der hat ein Auto.“ I wirft ein, dass der Weihnachtsmann ein Spiel für Kinder sei. Das scheint F klar zu sein: „Was die gucken, ist nur auch Spaß ... die machen nur so ... wenn die das wissen, vielleicht sind manche Kinder wütend.“ F lehnt einen Schlüssel für Allah ab, legt aber das Kruzifix und das kleine Kuscheltier mit dazu.

F reflektiert die Aufgabenstellung präzise, wobei ihm die Vorgaben seiner Eltern verbindlich zu sein scheinen. Nur das in der Natur Vorhandene ist Schöpfung Allahs, das übrige Menschenwerk; bei den Blumen ist er unsicher. Die Transzendenz Allahs betont er durch die Vorstellung, dass Allah noch höher sei als alle Raketen. Das Kruzifix und den Klappaltar legt er zwar mit dazu, scheint bezüglich Jesus aber doch unschlüssig zu sein und bringt als Kriterium einer richtigen Einordnung die arabische Sprache ein. Allah und Arabisch sind für ihn fest verbunden. Bemerkenswert ist, dass auch der Weihnachtsmann mit zu Allah gehört, – und das, obwohl F ihn mindestens ansatzweise als fiktionale Figur begreift. Ist es ein Effekt der Kita-Erfahrungen, dass Jesus und Weihnachtsmann mindestens randständig ins Konzept integriert werden?

Teil 2: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

I erklärt, bei diesem Spiel stelle man sich vor, Allah zu Besuch gekommen, unsichtbar an der Stelle des leeren Teelichtglases ... Beginnend mit dem fröhlichen gelben Männchen platziert F nacheinander die farbigen Figuren, die verschiedene Gemütslagen verkörpern, in der für ihn stimmigen Distanz. Erst beim letzten, dem schuldigen (grau) Männchen, entwickelt sich ein Gespräch. Gefragt, ob er schon mal etwas getan habe, was nicht so nett zu anderen war, kommt spontan: „Ja, dann sind man schon traurig.“ Er bestätigt, dass es ihm dann hinterher Leid tue.

Der Impuls, die einzelnen Figuren jetzt etwas zu Allah sagen zu lassen, löst erst einmal Unsicherheit und Verwirrung aus. F fällt zum Fröhlichen (gelb) nichts ein, zum Nachdenklichen (blau) auch nicht, auch verwechselt er die Farben von Angst und Traurigkeit und stellt ablenkende Fragen. Fühlt er sich überfordert von der Aufforderung und lenkt daher ab? Da es Kindern meist leichter fällt, Kummer, Traurigkeit GOTT gegenüber auszudrücken, fragt I, was vielleicht der Traurige zu Allah sagen könnte. „Ich weiß das noch nicht.“ Die Frage, ob er manchmal bete, verneint F, meint dann „nur ein bisschen“. Beten kenne er, „aber nur ein bisschen“. Ob Mama und Papa beten? „Nur Mama“. Ob Mama erzählt habe, was sie bete? „Doch, gegen Allah“. I benennt Beispiele dafür, was ein fröhliches, ängstliches oder ein trauriges Kind vielleicht zu Allah sagen könnte im Gebet. Dann fragt I, ob er eine Idee habe, was er zu Allah sagen könnte, wenn er sehr wütend sei. „Mhmm, ein Glas Wasser zu bitten“. Er bestätigt, dass er denke, dass dadurch seine Wut weniger werden könne.

Gefragt, was er sagen könne, wenn er etwas gemacht habe, was nicht so nett war: „Dann muss ich die Wahrheit sagen.“ Zunächst fällt ihm nichts ein, was er sonst noch dazu sagen könnte. Aber er bestätigt, dass er sich wünschen würde, dass Allah ihm hilft, es wieder in Ordnung zu bringen und ergänzt dann: „Aber wenn man alles wieder zurückgibt, dann, dann, dann wird ihm besser, wenn der alles wieder zurückgibt.“

Die blaue Figur könne Allah vielleicht etwas fragen, regt I an. F schweigt eine Weile: „Mhmm ... ich überlege noch.“ Wieder Schweigen.

I meint, F könne Allah auch abends im Bett noch etwas fragen. Damit scheint sie F ein Stichwort gegeben zu haben. „Ich habe immer Angst im Bett.“ Der Anregung von I, Allah seine Angst zu sagen und zu bitten, dass Allah helfe, sie zu bewältigen, stimmt F zwar zu, aber er muss das Angstbild erst mal aussprechen: „Einmal, da hat jemand gezeigt an ihren Mamas Telefon einen Clown, der alle Menschen schlägt.“ Ob er immer an diesen

bösen Clown denke? „Nein, aber dann habe ich schon Angst.“ I äußert die Vermutung, dass es den Clown nicht in echt gebe. „Aber sie hat gesagt, wo schon Halloween war, war der schon da.“ Und der habe die anderen schlagen wollen? fragt I. „Ja, das war aber nicht echt“, nur verkleidet. „Aber ich habe trotzdem immer Angst.“ Die Angst könne weggehen, wenn er es nur als Spiel ansehe, meint I. „Aber wo ich klein war, habe ich davon nichts gewusst.“ F erinnert, wie er sich an die Person wendete (war es seine Mama?): „Ich habe doch gesagt (2x): Zeig mir das nicht! Zeig mir das nicht! Aber sie hat mich nicht verstanden. Sie wollte das nicht wegmachen.“ I ermutigt F, noch einmal darum zu bitten, dass es nie wieder gezeigt werde und Allah um Hilfe zu bitten ... Das will F tun.

Für den frühen Abend steht heute in der Kita noch der Laternenumzug an. „Aber wenn ich Laterne laufe, dann habe ich keine Angst mehr, weil ich habe schon eine Laterne. Ja, weil – da gibt es Licht. Aber wenn ohne Licht, ganz dunkel, dann gehe ich nicht, dann habe ich Angst.“ Nachfolgend erzählt F von seinen Ängsten in Einschlafsituationen: Er habe Angst, die Tür könne plötzlich aufgehen, und etwas Unheimliches komme herein. Sie hätten zum Glück ein kleines Licht am Bett

F scheint noch keine Gebetspraxis zu haben. Das macht es ihm offensichtlich schwer, aus den verschiedenen Gemütslagen – für die er durchaus für sich stimmige Distanzen finden konnte – auch etwas zu formulieren. Seine Anmerkungen zur abendlichen Einschlafsituation verweisen auf starke Angstgefühle, die nachhaltig durch ein offenbar mit Halloween verbundenes Clownbild ausgelöst wurden.

Gespräch 2: (Kindergarten) Alter: 6.2

Teil 1: Erhebung zur Verknüpfung von Gott und Lebenswelt (Familie in Tieren)

Die Zeichnung wurde wenige Tage vor der zweiten Begegnung zwischen I und F angefertigt und im Gespräch mit F kommuniziert. Dort wurde auch der blaue Punkt für die Präsenz von Allah eingefügt.

Die Eltern und die kleine Schwester sind blau gezeichnet, F und sein Bruder mit Bleistift. Die Mutter dominiert in Größe und Haltung die Szene: Sie übersieht alles, ähnlich wie Allah, der im blauen Punkt präsent ist. Der Vater ist als wehrhaftes Nashorn dargestellt. Es sieht aus, als ob Nashorn und Ele-

fant (älterer Bruder) sich gerade miteinander auseinandersetzen, während die anderen drei dies beobachten. Die Position von F ist am weitesten von Mutter und Vater entfernt. Was spiegelt sich darin?

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern und Platzierungen im Stockwerkmodell)

Eingeleitet mit einer Kette zu den neunundneunzig Namen Allahs wird Fem die Aufgabenstellung erklärt. F hat erkennbar kein Problem damit, Vergleichsgegenstände für Allah auszuwählen:

Er wählt die gesamte Breite der angebotenen Gegenstände und platziert sie anschließend im Stockwerkmodell. Auf der Erde hat er Pflanzen, Tiere, Menschen platziert, ebenso die Toten (graue Figuren). Die Engel legt er sofort nach oben. Seine Platzierung der für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände begründet er so: Die Luftpolsterfolie, die für „Allah ist wie die Luft um uns herum“ steht, müsse oben sein, aber bis zur Erde herab hängen, „weil – die Luft ist immer oben. Und dann kommt die Luft immer ein bisschen nach unten.“

Allah als Licht ist oben, „weil die Sonne ist doch auch dort“. Warum er „Allah als Schiff, das durchs Leben trägt“ oben platziert habe? „Das weiß ich nicht.“

Allah als Liebe, als Kuschelecke, als Schale des Lebens, als Geheimnis und als innere Stimme, die zu Menschen etwas sagt, das alles ist unten, ebenso Allah als Kraft.

F scheint der Umgang mit Metaphern für Allah unproblematisch zu sein. Ist das eine Folge seiner häuslichen religiösen Erziehung, die ihm die Gebetskette mit den 99 Namen Allahs vertraut erscheinen ließ? Hat es wesentlich mit seiner kognitiven Reife zu tun? Oder ist es eher Resultat der in der Kita erlebten religiösen Praxis von Liedern und Gebeten?

Teil 3: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

F wird wiederholend die Bedeutung der Farben der Holzfiguren erläutert, die für unterschiedliche Situationen bzw. Gemütslagen stehen. Er stellt die Figuren zunächst anders als im Foto. Der Fröhliche steht dicht, der Traurige (schwarz) steht weiter weg, der Ängstliche (weiß) eher dicht, der Wütende eher weiter weg, der über Allah Nachdenkende (blau) wieder dicht., der Schuldige relativ dicht.

F lässt seine fröhliche Figur zuerst etwas zu Allah sagen: „Die sagt, dass die Allah liebt.“ Bezüglich des Nachdenklichen zögert F, ob er Allah etwas sagen oder etwas fragen möchte. „Der fragt ... der fragt ... mhm, dass er ihn sehr lieb hat.“ Eingeladen, auch noch etwas zu fragen, reagiert F ratlos. Ihm fällt nichts ein, was er fragen könnte.

Nun lässt er den Wütenden sprechen: „Der sagt, dass ihn einer gestört hat.“ Der Ängstliche sagt zu Allah „wenn der schläft, hat der Angst“. Die weiße Figur steht dichter als die Traurige. I merkt an, dass das Gefühl von Nähe dem Weißen vielleicht etwas von seiner Angst nehme. F geht nicht darauf ein. Er lässt als nächstes den Schuldigen sprechen: „Der sagt, nichts was Gutes gemacht“. Fem bestätigt, dass sich der Graue besser fühle, nachdem er Allah die Wahrheit gesagt habe. I lädt F ein, nun den Traurigen (schwarz) etwas sagen zu lassen. F reagiert verwirrt. Er bringt die Bedeutung der Farben der Holzfiguren durcheinander. Sie werden ihm erneut erklärt. Trotzdem wird gleich darauf wieder Schwarz/Traurigkeit und Weiß/Angst verwechselt. F schiebt jetzt die Figuren in die Positionen des Fotos. Der Traurige wendet sich so an Allah: „Der sagt, dass ihm nichts gut ist.“

F ist bezüglich dieser Übung deutlich sprachfähiger geworden. Die distanzierte Sprachform („Der sagt ...“) lässt vermuten, dass ihm eine persönliche Gebetspraxis immer noch fremd ist. Auch scheinen Fragen in seinem Gebetskonzept keinen Raum zu haben. Auffällig ist die Wiederholung der Verwirrung und Verwechslung bezüglich des Ängstlichen und des Traurigen. Was steckt hinter dieser Verwirrung, die erst eintritt, nachdem er zu fast allen Figuren schon stimmige Äußerungen getan hat? Sind die beiden Begriffe für ihn unklar? Haben die Farben – durch sein muslimisches Umfeld – eine spezielle Konnotation, die der Bedeutungszuschreibung von I zuwider läuft?

Gespräch 3: (Kindergarten) Alter: 6.6

Teil 1: Erhebung zur Gottesbeziehung (Gott zu Besuch)

Drei Monate später: F freut sich sehr auf die Schule. Einleitend wurden ihm das Setting (Allah zu Besuch) und die Bedeutung der farbigen Figuren wiederholend erklärt.

F stellt die Figuren, zuerst die fröhliche, dann die traurige Figur, dann die ängstliche (Beispiele böser Hund, nachts im Bett Vorstellung vom Monster o. Ä.), dann die wütende (F wurde geärgert), dann Fem als einer,

der etwas gemacht hat, was nicht so nett ist, zum Schluss die über Allah nachdenkende Figur.

Alle Figuren könnten nun auch etwas zu Allah sagen: Wer anfangen wolle? Der Fröhliche: „Der freut sich, weil er den ganzen Tag spielen kann.“ Das erzähle er Allah? F nickt.

Der Ängstliche will danach sprechen. F schweigt ein Weilchen ... I schlägt als Möglichkeit vor, Allah zu erzählen, was ihm Angst mache. „Eine Blutdogge“. Danach will der Traurige sprechen: „Ich ... ich ... ich bin traurig (krank?? undeutlich), dass der andere ein Kind schlägt.“

Dann will der Blaue sprechen: F schweigt. Es scheint ihm nichts einzufallen. I wirft ein, F könne Allah auch etwas fragen. Zögerlich kommt: „Allah, warum sieht man dich nicht?“

Nun will der Schuldige sprechen: „Die Wahrheit“. Dann sei ihm hinterher besser, weil er es gesagt habe? F nickt und sagt laut „Ja“.

Zum Schluss spricht der Wütende: F schweigt, meint dann, der Wütende habe doch schon etwas gesagt. I verneint das. „Der ist wütend, weil ihn einer immer schlägt!“ Das erzähle er Allah? F nickt. – Es wurde leider versäumt, F die große Distanz des Wütenden begründen zu lassen.

Wie beim ersten Gespräch steht die wütende Figur sehr weit entfernt. Wut scheint eine problematischere Gemütslage zu sein als Schuld. Es fällt ihm etwas leichter, die Figuren aus den einzelnen Gemütslagen etwas sagen zu lassen.

Teil 2: Erhebung zum Gottesverständnis (Vorgegebene Analogien/Metaphern und Platzierung im Stockwerkmodell)

F merkt an, die Puppe habe eine Pinocchio-Nase. I erklärt ihm noch einmal die Bedeutung der für Allah stehenden Gegenstände, Fem bringt sich kommentierend ein. Begonnen wird mit der Batterie, dann Luft, unsichtbare heilige Person, Schale des Lebens, großes Geheimnis. F merkt an, der Stein glitzere schön, zum Licht meint er: „Ohne Licht kann man nichts tun, man würde sich auch den Kopf stoßen.“ Dann folgt das Netz für Liebhaben, die Glocke für die innere Stimme, die uns leitet. „Die kann uns immer helfen.“ I lädt Fem ein, die Gegenstände wählen, die ihm wichtig sind und sie stimmig nah zu seiner Puppe zu stellen.

Das Stockwerkmodell wird wiederholend erklärt. Zu den Bäumen merkt F an: „Ohne Bäume kann man keine Luft kriegen.“ F legt den Stern nach

oben und baut seine Familie unten auf. Weitere Menschen werden platziert.

I lädt ein, die anderen für Metaphern stehenden Gegenstände stimmig zu den eigenen Vorstellungen oben oder unten zu platzieren. Begonnen wird mit der Schale des Lebens. F stellt Allah als Schale des Lebens „auf die Erde“. I fragt, wo man Allah als große Kraft (Batterie) spüre? „An die Seite von den Menschen“ platziert sie Fem. Als großes Geheimnis ist Allah für F oben, als Luft zum Atmen ist Allah dagegen unten, ebenso als Stimme in uns drin. Als Licht ist Allah dagegen wieder oben, ebenso als unsichtbare Person: „Oben auf den Wolken kann man ihn gar nicht sehen.“

Wo Allah sei, wenn er wie das Liebhaben sei, fragt I. F, meint zuerst, das goldene Netz soll in der Mitte unten sein, entscheidet sich dann, es um alle herum zu platzieren.

Engelfiguren kennt F. Er platziert sie oben. Befragt, wo die Toten seien, antwortet F sofort: „Unter der Erde“. F platziert sie und deckt ein Stück Erde darüber.

F wählt wieder fast das ganze Angebot an Metaphergegenstände: nur das Schiff und die Kuschedecke entfallen diesmal. Seine die Platzierungen begründenden Voten belegen, dass er den Metaphercharakter der Gegenstände verstanden hat. Als Person, Licht und Geheimnis ist Allah für ihn oben, als Schale des Lebens, innere Stimme, Kraft, Luft und Liebhaben bei den Menschen unten.

Teil 3: Erhebung zum Gebetsverständnis (Bildgeschichte Meerschweinchen)

Das erste Bild betrachtend meint F, die Kinder hätten Hamster bekommen. F hätte selbst auch gern ein Tier, „ein Kaninchen“. Beide seien schön zum Streicheln. F sieht, wie sehr sich die Kinder freuen über die Meerschweinchen.

I zeigt ihm das zweite Bild und erklärt dazu, zuerst seien die Meerschweinchen ganz gesund gewesen. Aber dann seien sie leider krank, sehr krank geworden. „Die brauchen Essen, gesundes Essen“, meint F. Dann könnten sie wieder gesund werden.

Für F sieht es so aus, als ob die Meerschweinchen schlafen. Was mit den Kindern sei? „Die sind traurig.“ Gefragt, was die Kinder gerade tun, macht F die Handhaltung nach, weiß aber die Geste nicht zu deuten. I erklärt ihm, dass die Kinder beten. Gefragt, was die Kinder wohl zu Allah sagen,

meint F zunächst: „Das weiß ich nicht.“ I merkt an, die Meerschweinchen seien doch so krank. Jetzt fällt F ein, was sie sagen könnten. „Allah, kannst du mir bitte helfen, die Meerschweinchen wieder gesund zu machen?“ Gefragt, ob Allah das Gebet von Menschen hören könne, mein F: „Ja“. Die Frage, ob er selbst auch manchmal bete, verneint er. „Nur meine Mama“. Ob der große Bruder bete? „Der ist nur acht Jahre alt!“ Achtjährig bete man nicht. Wann man denn anfangen zu bete, erkundigt sich I. „Neun“. Sein Papa sei ja schon lange neun, meint I. F korrigiert: „Einundvierzig“. Der Papa bete aber auch nicht, warum, „das weiß ich nicht“. –

I fährt fort und fragt F, was er denkt, wie es mit den Meerschweinchen weiter gehe nach dem Gebet. „Vielleicht macht das Allah.“ Ob Allah immer das mache, worum man ihn bitte? „Aber was Böses nicht!“ meint F. Und wie es mit lieben Sachen sei? F meint „Ja“.

I schlägt vor, das nächste Bild anzuschauen: Beide Kinder hätten gebetet: Allah, bitte mach doch das Meerschweinchen wieder gesund. F erkennt die Bildinhalte: „Ein Meerschweinchen ist schon tot, ... und das Mädchen denkt: nach. Ihr Meerschweinchen ist wieder gesund geworden.“ I fragt: Wie kommt das? Gebetet haben sie doch alle beide. Das eine ist wieder gesund, und das andere tot. Was denkst du?

„Vielleicht kann Allah nur das eine Meerschweinchen retten. Und das andere kann er gar nicht retten.“ Und wie kommt das? Was denkst du? F wiederholt: „Vielleicht kann er nur eins retten.“ I fragt, ob es noch einen anderen Grund geben könne, warum das eine gestorben ist und das andere nicht? „Mehr weiß ich nicht.“

F erfasst die dargestellten Situationen bezüglich der Tiere, kann die Gebetsgeste der Kinder allerdings nicht deuten. Dies dürfte mit den andersartigen Gebetsgesten seines religiösen Umfeldes zu tun haben. Die Vorstellung, Allah um Hilfe zu bitten in Notsituationen ist ihm jedoch erkennbar vertraut. F geht auch davon aus, dass Allah helfen kann, formuliert aber einschränkend, dass Allah nichts tun werde, was anderen Böses zufügt. D.h. F artikuliert, dass Allah sich nicht missbrauchen lasse, anderen zu schaden. Interessant an der Gebetsformulierung von F ist auch, dass darin das eigene Tun vorkommt und von Allah nur die Unterstützung des eigenen Tuns erbeten wird.

Bezüglich der Gebetserhörung sind die Voten von F widersprüchlich. Einmal sagt er, „vielleicht“ helfe Allah, einmal meint er, Allah helfe immer, wenn es um etwas Liebes gehe bei einer Bitte. Konfrontiert mit dem unterschiedlichen Ausgang der Geschichte reagiert er zunächst ratlos. Dann

kommt die vorsichtige Vermutung, dass Allah vielleicht nur das eine habe retten können. Weitergehenden Vermutungen verweigert er sich.

Bilanz:

Fem bringt aus seinem religiösen Umfeld zu Beginn des Beobachtungszeitraums bereits relativ klare Vorstellungen mit, die für ihn auch verbindlich zu sein scheinen. Allah wird als Schöpfer der Welt und alles kreatürlichen Lebens verstanden. Er wird in der ersten Befragung ganz oben verortet, höher noch als alle Raketen: Darin dürfte sich das Transzendenzbewusstsein von F ausdrücken.

Allah wird als höchste moralische Instanz mit Richterfunktion gesehen, die auch strafen kann. Allerdings scheint Allah bei Schuldeingeständnis barmherzig zu vergeben. F betont durchgängig die Pflicht, die „Wahrheit“ zu sagen bei bösen Taten. Seine Beziehung zu Allah ist aber nicht von Angst geprägt.

F integriert zu Beginn auch Jesus in sein Konzept. Sein Abgrenzungskriterium für das, was in seinen religiösen Horizont gehört, scheint die (arabische) Sprache zu sein.

Sein religiöses Umfeld vermittelt F zwar ein Gotteskonzept und lebt ihm – besonders die Mutter – eine Gottesbeziehung mit regelmäßiger Gebetspraxis vor, bezieht F aber (bisher) nicht in eine aktive Gebetspraxis mit ein. Nach Aussagen von F selbst entspricht dies den traditionellen Standards. Moscheebesuche, bei denen F die Gebete vieler Gläubigen erlebt haben könnte, erwähnt F nicht. Auch scheint es keine Einschlafrituale mit Gebetsinhalten zu geben. Vielleicht erklärt dies die immer wieder auftretenden Unsicherheiten bei der Übung mit den farbigen Holzfiguren mindestens partiell. Obwohl F keine explizite Gebetserfahrung hat, empfindet er differenziert Unterschiede der Gottesnähe in verschiedenen Gemütslagen. Kontinuierlich ist für ihn Fröhlichkeit der Zustand größter Gottesnähe, Wut dagegen der mit Abstand größten Gottesferne. Liegt der Grund dafür in der potentiellen Gefahr von Gewalttätigkeiten in Wut? Schuldsituationen scheinen – sofern man Allah „die Wahrheit sagt“ – weniger von Gott zu trennen.

Auffallend ist Fems Fähigkeit zum Umgang mit Metaphern bereits beim ersten Mal der Begegnung. In den Begründungen der Platzierungen sind zwar beide Male noch Spuren eines konkreten Verständnisses enthalten, aber insgesamt geht er – gemessen an Gleichaltrigen – „souverän“ mit Metaphern um: Woher kommt das? Ist es Folge seiner kognitiven Reife oder

Folge des familiär vermittelten Gotteskonzepts oder Resultat beider Faktoren? Ist ihm eventuell sein muslimischer Hintergrund hier ein Vorteil, weil dieser durch seine konsequente Aufrechterhaltung des Bilderverbots keine Impulse in Richtung auf anthropomorphe Vorstellungen setzte?

F zeigt sich über den ganzen Beobachtungszeitraum als ein religiös interessiertes Kind, das sich ernsthaft auf Frage- und Aufgabenstellungen einlässt und sie vorsichtig und präzise zu beantworten bzw. zu lösen versucht. Er zeigt sich offen für neue Impulse, wägt aber genau ab, ob er sie in den familiär mitgegebenen Bedeutungshorizont integrieren kann. Spannend wäre, zu erfahren, wie sich der regelmäßige Mitvollzug einer Gebetspraxis auf sein Gotteskonzept auswirken wird.

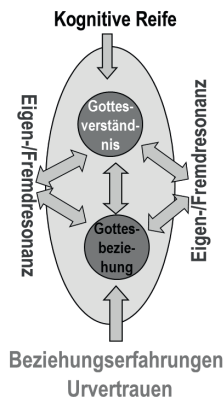
3.4 Auswertung der Ergebnisse

3.4.1 Schemata

Schemata dienen der bündelnden visuellen Darstellung von komplexen Zusammenhängen. Sie stellen abstrahierende Denkmodelle dar, die eine Vielfalt von spezifischen Zuständen bzw. Prozessen in elementaren Vereinheitlichungen sichtbar und verständlich machen wollen. Im vorliegenden Fall wollen sie komplexe Prozesse – die Vielzahl von zum Teil in Wechselwirkung stehenden Einflussfaktoren – in der Entwicklung von Gotteskonzepten veranschaulichen. Nachfolgend werden die Schemata erläutert, auf welche in der sich anschließenden Auswertung bzw. im Dialog in Kapitel 4 Bezug genommen wird.

Schema 1:

In Anlehnung an Bernhard Grom¹ wird das Gotteskonzept als mehrdimensionales Konstrukt verstanden, bei dem die kognitiven Aspekte dem Gottesverständnis, die emotionalen und motivationalen Aspekte der Gottesbeziehung zuzuordnen sind. Die in dynamischer Wechselwirkung stehenden Dimensionen sind nur theoretisch zu trennen. Vorstellbar ist dies Konstrukt im Bild einer Ellipse mit zwei Brennpunkten. Die Gottesbeziehung ruht dabei den Beziehungserfahrungen, dem (nie absoluten) „Urvertrauen“ auf. Das Gottesverständnis ist hinsichtlich der Verbalisierbarkeit zwar durchaus an die kognitive Reife gebunden, scheint sich aber aus vielfältigen – auch intuitiven – Quellen zu speisen.



Schema 2:

In den frühesten Begegnungen des Kindes (ab Babyalter) mit religionshaltigen Phänomenen nimmt das Kind mehr oder weniger nur emotional etwas auf an Inhalten. Dies geschieht durchaus auch aktiv im Zuwenden der Augen oder im aufmerksamen Lauschen, im Greifen, Saugen, Näherkom-

1 Grom (2000) S. 115ff.

Schema 2



men (Krabbeln, Laufen) oder – bei Abwehr, Widerstand – in den gegenteiligen Reaktionen. Das Kind spürt die Atmosphäre, lässt sich gefühlsmäßig anstecken und liest an den Reaktionen seiner nächsten Bezugspersonen auf religionshaltige Phänomene deren positive, indifferente oder negative Haltung ab: Die innere Ellipse des Kindes enthält also zunächst einen großen emotionalen Teil, während die kognitive Dimension nur als winziger Nucleus vorhanden ist. Für den Fall, dass das Kind in liebevoller Atmosphäre fortlaufend religiösen Inhalten begegnet, diffundieren peu à peu Töne, Worte, Bilder zum Erlebten, Gesehenen und Gehörten von außen nach innen. Ein erstes Gottesverständnis bildet sich in Form von Assoziationen. Alles, was „irgendwie“ zu Gott gehört, ist darin gespeichert.

Schema 3:

Das Schema bildet modellhaft ab, woraus und wie ein Kind sein Gottesverständnis und seine Gottesbeziehung aufbaut anhand dessen, was es in seinem Umfeld bewusst angeboten bekommt oder aber nebenbei aufnimmt an einzelnen Brocken. Im Gottesverständnis sind die Zuschreibungen enthalten, die wesentlich den Erwartungshorizont des Kindes Gott gegenüber bestimmen. Die Gottesbeziehung des Kindes kann – je nach eigenem Erleben bzw. nach gespürter Haltung (Spiegelneurone) des Umfeldes – negativ, indifferent oder positiv getönt sein. Die emotionale Dimension bildet bei den meisten Kindern das Primäre. Und die emotionale Tönung von religionshaltigen Phänomenen bleibt auch lebenslang der Hauptfilter bei der Aufnahme und Verarbeitung religiöser Inhalte. Kinder, die ohne Berührung mit Religion und mit neutraler, offener Haltung gegenüber Religion heranwachsen, tasten sich u. U. vom Gottesverständnis her an eine Gottes-

„NUR GOTT SELBST KANN WISSEN, OB ES IHN GIBT!“

beziehung heran. Da religiöse Inhalte in Familien heute ohne Anlass kaum angesprochen werden, bilden Kinderfragen, jahreszeitliche Feste oder auch Todesfälle wesentliche Auslöser für religiös konnotierte Äußerungen von Erwachsenen, die Kinder in ihre Konstrukte einbauen.

Schema 3

Gottesverständnis (kognitive Dimension, Zuschreibungen enthaltend)

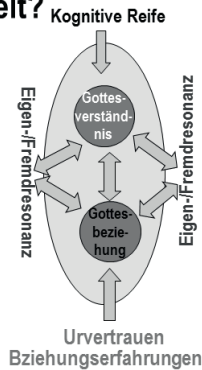
Wer, wo + wie ist Gott?

Wie wirkt Gott in d. Welt?

Abwehr, Widerstand
oder

Distanz, Indifferenz
oder

Geborgenheit, Nähe,
Wärme, Wohlgefühl,
„Ahnen“ v. Gott als Ressource



Was hört + sieht
das Kind, was es zum
Aufbau v. Verstehen
nutzen kann?
→ „Modelle“

Hauptfilter

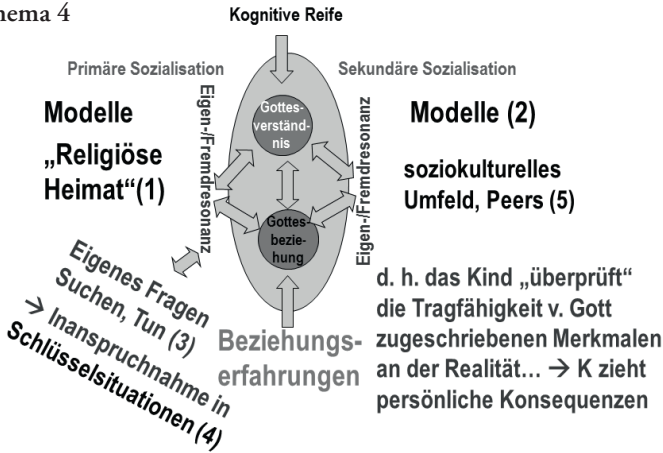
Was fühlt d. Kind
im Erleben v. relig.
Phänomenen **selbst**
+ an „Modellen“?

Gottesbeziehung (emotional-motivationale Dimension, meist primär)

Schema 4:

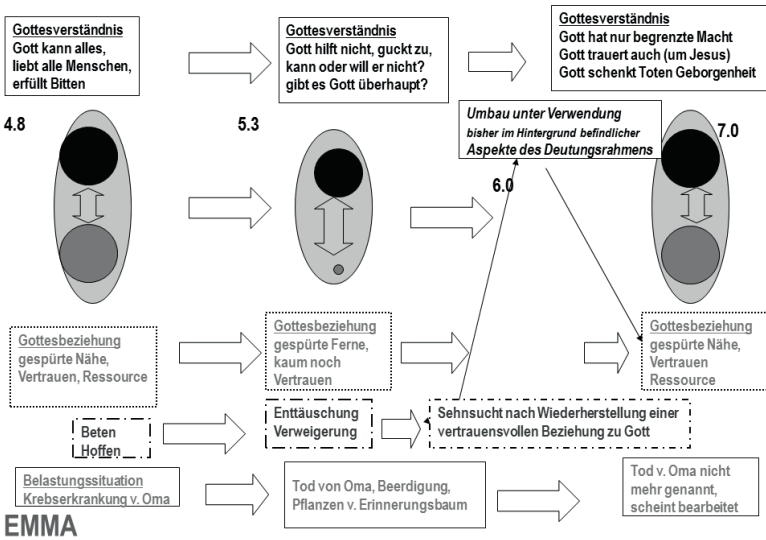
Das Schema will verdeutlichen, welches Gewicht verschiedene Faktoren im Zeitverlauf für die beiden Dimensionen des Konstrukts haben: Zunächst (1) prägt fast nur die Herkunftsfamilie mit ihrer gelebten Religiosität beide Dimensionen. Ergänzend (oder aber an Stelle einer religiös distanzieren bzw. indifferenten Familie) können aber (2) schon früh Personen der sekundären Sozialisation (Kindergarten o. Ä.) als Impulsgeber (gewählte „Modelle“) bedeutsam werden. – Das, was ihnen zum Gottesverständnis mitgegeben wurde, überprüfen Kinder (3) schon ab 4J an der Realität und stellen entsprechende Fragen, z. B. „Warum heißt Gott lieb, wenn er doch Splitter gemacht hat“ (Lea, 4J) oder: „Warum müssen die einen (Flüchtlinge) ertrinken und die anderen nicht?“ (Senta 4.7) Brisanter noch kann es werden, wenn Kleinkinder in Belastungssituationen (4) Gott gemäß dem in ihnen geweckten Erwartungshorizont persönlich in Anspruch nehmen und eventuell herbe Enttäuschungen erleben. Mit dem Schulalter (5) spä-

Schema 4



testens werden auch die Peers zu wesentlich Impulsgebern in beiden Dimensionen.

Schema 5:
Konzeptumbau in und nach Krise bei einem Vorschulkind



Das Schema visualisiert auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Phasen den Prozess des Zerbrechens von Gottesverständnis und -beziehung.

Faktoren finden sich solche, die sozial, kulturell oder auch materiell für das Denken und vor allem auch für das Empfinden von Kindern/Heranwachsenden eine wesentliche Rolle spielen. Die alle diese Faktoren umfassende Ellipse bildet den übergreifenden Rahmen, der mit den Stichworten Lebenswelt und „Kulturelle Tapete“ bezeichnet wird. Unter dem Begriff „Kulturelle Tapete“ werden die aus der christlichen Tradition als Lebensform erwachsenen Sprachspiele, alltags- und jahreszeitlichen Bräuche und baulichen bzw. institutionellen Phänomene gefasst, die Heranwachsende auch nach dem Traditionsabbruch allüberall umgeben und entscheidend mit prägen. Die einst berührenden Symbole mutieren im säkularen Kontext zu flachen Klischees. Die Sprachspiele sind – herausgelöst aus ihrer Lebensform – fremd, werden missverstanden, wirken nicht mehr sinnstiftend. Aber sie begegnen Heranwachsenden von klein auf in Antwortversuchen auf Kinderfragen, in Riten, Bräuchen, Literatur, Musik, Kunst, Werbung, Medien, usw. usw., in noch volkskirchlichen Milieus sicher stärker als in den bereits seit Jahrzehnten entkirchlichten Räumen Ostdeutschlands. Unübersehbar bildet die „Kulturelle Tapete“ mit ihren Sprachspielen auch in säkularen Kontexten eine stark prägende Miterzieherin durch Erwachsene, die das, „was man auf Kinderfragen so sagt“, unreflektiert weitergeben an die nachwachsende Generation. So gelangen mindestens Spuren der Vorstellung eines vom antiken Weltbild inspirierten Mythenhimmels mit einem dort thronenden Gott (umringt von Engeln und Toten), der alles überblickt und als Wettermacher, Weltversorger, Aufpasser und Nothelfer fungiert, oft schon sehr früh in Kinderköpfe, im Osten Deutschlands weniger stark als im Westen.

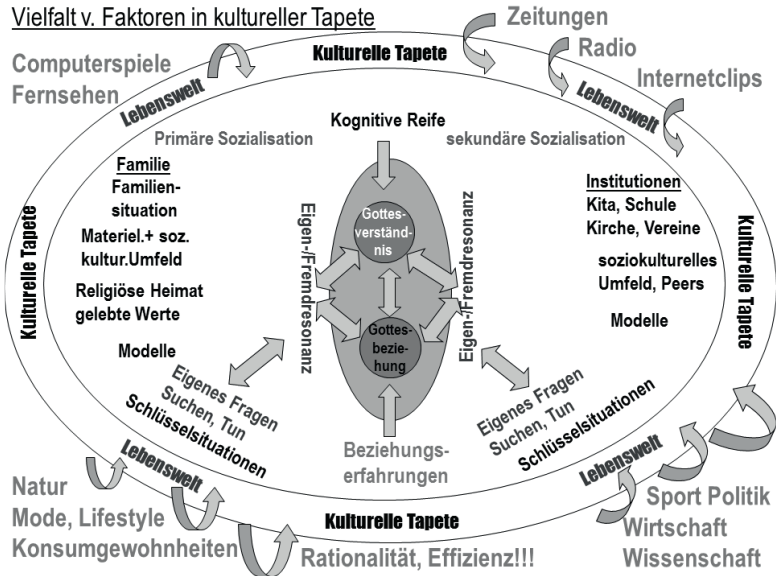
Das **Grundschema 6** dient vor allem als Raster bei der vergleichenden Einordnung von Analyseergebnissen: Es hilft, typische Verläufe von Entwicklungen herauszuarbeiten. Darüber hinaus kann es eine diagnostische Funktion entfalten z. B. beim Nachdenken über Heranwachsende, die es Begleitpersonen besonders schwer machen: Welche Faktoren spielen da offenbar ungünstig zusammen?

Schema 7 rückt ergänzend ins Bewusstsein, wie viele Faktoren wiederum den Rahmen von Lebenswelt und „Kultureller Tapete“ prägen. Beispielfhaft weisen die außerhalb des Rahmens aufgeführten Stichworte darauf hin. Die skizzierte Vielfalt ist bei der „Rahmung“ Lebenswelt bzw. „Kulturelle Tapete“ also immer mitzudenken.

„NUR GOTT SELBST KANN WISSEN, OB ES IHN GIBT!“

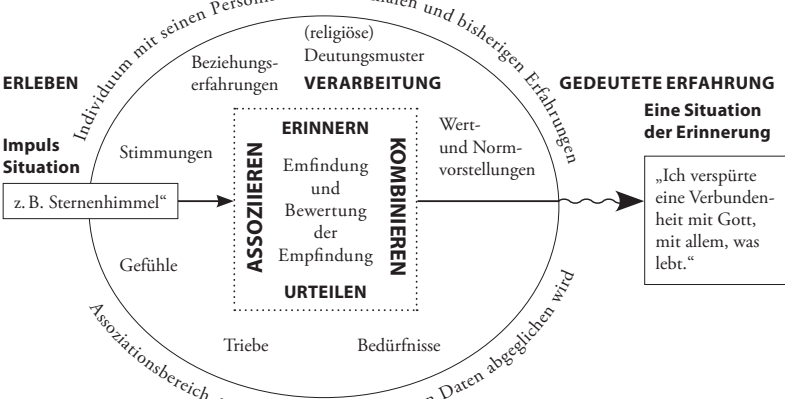
Schema 7:

Je nach Einzelfall werden spezielle Faktoren aus diesem Bereich sichtbar gemacht.



(Der Binnenraum explizit auf die religiöse Thematik bezogener Faktoren wurde in der Abbildung ausgespart)

Schema 8:



Das Schema 8 rückt die Bedeutung religiöser Deutungsmuster ins Bewusstsein, die in der religiösen Sozialisation als Bestandteil der Gesamtheit von Deutungsmustern erworben werden. Ein bisher nur latent vorhandenes religiöses Deutungsmuster kann dazu führen, dass ein tiefes Erleben – auf Gott hin gedeutet – zu einer religiösen Erfahrung wird.

3.4.2 Bündelung von Ergebnissen mit Belegstellen

Der Bündelung von Ergebnissen wird ein Überblick in Form von Thesen vorangestellt. Jede These formuliert bezogen auf einen speziellen Aspekt² die zentrale(n) Aussage(n). In nachfolgenden Unterkapiteln mit Unterpunkten – vgl. die Stichworte – werden die Facetten der zentralen Aussage entfaltet durch kurz kommentierte Belegstellen wie auch durch ausführlichere Ankerbeispiele mit Originalton von Kindern. Zu manchen Aspekten finden sich gehäufte Belegverweise, was anzeigt, dass es sich hier um typische Phänomene handelt. Die Vielzahl von Nuancen innerhalb der einzelnen Unterpunkte verweist dagegen auf die Heterogenität der religiösen Entwicklung je nach Zusammenspiel der vielfältigen Faktoren, welche die Wechselwirkung von Gottesverständnis und Gottesbeziehung im Lebenslauf beeinflussen. Die aufgeführten Belegstellen erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit. Weit mehr Belege wären den Einzelfällen zu entnehmen, würden in noch größerer Fülle jedoch vermutlich die Lesbarkeit beeinträchtigen. In den Entfaltungen soll das breite Spektrum des Denkens und Empfindens von Kindern vor Augen geführt werden. Die Abschnitte zu den Unterpunkten sind unterschiedlich lang. Überwiegend haben sie im Interesse der schnellen Auffindbarkeit von Ergebnissen das Format knapper Bündelungen von Befunden, kombiniert mit Ankerbeispielen. Dem Thema Tod wurde mehr Raum gegeben. Zum Todesverständnis von Kindern sind noch immer Theorien im Umlauf, die den Sozialisationsaspekt ausblenden, basierend auf z. T über 50 Jahre zurückliegenden Erhebungen. Diesen Theorien werden hier Befunde an die Seite gestellt, die den Sozialisationsaspekt einbeziehen. Sie basieren auf Erhebungen, die u. a. mittels Bilderbüchern bei Kindern ab 3J durchgeführt wurden.

Die Namen der Kinder sind im Druck jeweils herausgehoben, die nachgestellte Altersangabe ermöglicht das Auffinden des Gesprächs in den Einzelfallstudien (Textband bzw. Webseite) bzw. der zugehörigen Bilder im

2 Zu manchen Aspekten gehören mehrere Thesen und demzufolge Unterabschnitte.

Bildband. Zu den nicht in den Einzelfällen aufgeführten Kindern sind nur visuelle Belege im Bildband zugänglich. Der Originalton von Kindervoten erscheint in Anführungsstricheln, bündelnde Wiedergaben in indirekter Rede.

Überblick

1 Positive Beziehungserfahrungen bilden die Grundvoraussetzung für die Entwicklung eines Gotteskonzeptes, das über die Gottesbeziehung zur Ressource werden kann.³

Frühe Prägung durch Primärsozialisation – Modellwahl in sekundärer Sozialisation gemäß Beziehungserfahrungen – Beziehungsausdünnung bzw. -abbruch kann Konzepte verflachen bzw. kippen lassen – Beziehungsprobleme und Konflikte spiegeln sich im Gotteskonzept

2 Die emotionale Eindringlichkeit von Phänomenen entscheidet wesentlich darüber, ob und welche Inhalte in Art und Umfang aufgenommen und gespeichert werden. Die emotionale Tönung religionshaltiger Settings bleibt auf Dauer der Hauptfilter der Rezeption.

Fragile Teilbegriffe – Aktive, selektive Aneignung – Eigenwillige Interpretation und Kombination von Teilbegriffen – Lückenfüllung durch Spekulation, Parallelwelten – Konzeptdifferenzen von christlich bzw. säkular sozialisierten Kindern – Nachhaltigkeit kontinuierlich emotional eindrücklicher Impulse – Spiegelung von bedeutsamen Aspekten der Lebenswelt

3 Vgl. Dannenfeldt (2009)

3 In Weihnachten, Todesfällen und religiös konnotierten Einschlafritualen begegnen viele Kinder erstmalig bzw. emotional besonders eindrücklich religionshaltigen Phänomenen bzw. Fragen, wodurch Assoziationsketten in Gang gesetzt werden. Für viele Kinder bilden sie den Kristallisationskern ihrer ersten Konstrukte bzw. prägen ihre religiösen Konzepte nachhaltig.

Weihnachten setzt Assoziationsketten – Weihnachtsmann als verborgene bzw. dunkle Seite Gottes – Todesverständnis: Einfluss von Realbegegnungen – Irritationen und Spekulationen durch „Sprachspiele“ zum Tod bzw. weltanschauliche Vorgaben – Wahrnehmung eigener Betroffenheit – Konzeptentwurf von Vergänglichkeit her – Prägung von Einschlafritualen

4 Ist Intuition als wesentliche Quelle frühkindlicher religiöser Konstrukte anzusehen?

Nachhinkende Verbalisierungsfähigkeit – Große Kontinuität in der Auswahl – Systematisierungen in Form räumlicher Arrangements – Wechselnde Deutungen kontinuierlich gewählter Gegenstände – Assoziative Korrelationen über aktuell bedeutsame Vergleichspunkte – Diskrepanz zwischen Spektrum ausgewählter Aspekte und Begründungsspektrum – Ausdifferenzierung mit wachsendem Wissen und kognitiver Reife – Ausdifferenzierung nicht linear: Schwanken bzw. Regression bei Ausdünnen bzw. Abbruch von Beziehungen und Wegfall von Anregungsimpulsen

5 Kinder entwickeln früh ansatzweise ein Gespür dafür, dass mit dem Wort GOTT eine Art Wirklichkeit gemeint ist, die Sehen und Begreifen überschreitet: Gottes Unsichtbarkeit wird zuerst integriert. Der Zugang zum Wirken Gottes erfolgt über die „Aufpasserfunktion“ oder über den Schöpfungsaspekt. Während Klischees der „Kulturellen Tapete“ blockierend wirken, kann die Pflege einer Vielfalt von Gottesmetaphern gedanklich wie im Spüren die Annahme einer verborgenen Präsenz Gottes in der Welt unterstützen. Der aktive Umgang mit Analogien bzw. Metaphern fördert den passiven Umgang und bahnt so das Verstehen religiöser Sprachspiele an.

Gott ist „durchsichtig“, unerreichbar – Gott wirkt in der Schöpfung (Erschaffung wie Daseinsvorsorge) – Beppo: Der Mythenhimmel blockiert Deutungen von Erfahrungen auf Gott hin – Metaphernvielfalt als Weg zur Horizonterweiterung – Fähigkeit zum Umgang mit Metaphern nur kognitiv- oder auch sozialisationsbedingt? – Das Potential vielfältigen aktiven Umgangs mit Analogien bzw. Metaphern für die Anbahnung des Verstehens von religiösen Sprachspielen

6 Gott wird als Instanz gesehen, die Trost, Halt, Schutz oder Hilfe zu Problemlösungen geben kann. Kinder empfinden früh eine je nach ihrer Gemütslage unterschiedliche Distanz zu Gott.

Nähe-Distanz-Empfindungen sind früh visualisierbar – Direkte bzw. indirekte Ansprache verweist auf Gebetspraxis – Gute Laune korreliert nicht unbedingt mit Nähe – Nothelferfunktion bei Traurigkeit und Angst, aber auch Gottferne – Wut als problematische Gemütslage – Der Inhalt des Nachdenkens bestimmt die Distanz – Breites Spektrum bei Schuld: Von Ferne (Verstecken, Aggression gegen Gott, Flucht, Strafe) bis Nähe (Entlastung durch Beichte, Hilfe zur Wiedergutmachung)

7 Schon Vierjährige beginnen traditionelle Aussagen zu Gott (Ort, Zuschreibungen wie Liebe, Allmacht) an der Realität sowie an Resultaten eigener Inanspruchnahme Gottes zu überprüfen. Dies spiegeln die Erhebungsmethoden auf unterschiedliche Weise. Untersuchungssituationen bilden zugleich Beobachtungs- und Verarbeitungsräume von Konzepten.

Kinderfragen als fruchtbare Momente – Allmacht, Ohnmacht, Zuständigkeit: Das Wirken Gottes im Spiegel von Erhebungen zu Gottesbeziehung und Gebetsverständnis – Untersuchungssituationen als geschützte „Werkstätten“ zur Weiterentwicklung von Konzepten – Kinder werfen eigeninitiativ komplexe theologische Fragen auf.

8 Im Gotteskonzept spiegelt sich die „Kulturelle Tapete“ der kindlichen Lebenswelt.

Westdeutsche noch volksgemeinschaftlich geprägte „Kulturelle Tapete“ – Ostdeutsche „Kulturelle Tapete“ –: katholisch – russisch-katholisch bzw. – orthodox – afrikanisch-baptistisch – muslimisch ...

3.4.2.1 Positive Beziehungserfahrungen als Grundvoraussetzung für einen „Lebensglauben“

Positive Beziehungserfahrungen bilden die Grundvoraussetzung für die Entwicklung eines Gotteskonzeptes, das über die Gottesbeziehung zur Ressource werden kann.

1.1 Frühe Prägung durch die Primärsozialisation: Vergegenwärtigen wir uns elementare neurobiologische Einsichten, die auch für die religiöse Dimension von Entwicklung gelten: Der Mensch kommt mit einem extrem offenen und formbaren Gehirn zur Welt und ist zunächst total abhängig von Bezugspersonen. Mit allen Sinnen nimmt er Reize von innen und außen auf und verarbeitet sie nutzungsabhängig durch Bilden, Verstärken und Abbau von Synapsen. Durch Aufspüren von Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden werden vom kindlichen Gehirn (1./2. Lebensjahr) generalisierte Repräsentationen gebildet = geistig-psychische „Modelle“ (= Einordnungsraster), die nachhaltig die Wahrnehmung steuern. Vorstellungen,

Haltungen usw. sind als im Gehirn verankerte Verschaltungsmuster von Nervenzellen (= „Bilder“) anzusehen. Bewahrt wird dabei nur die Wahrscheinlichkeit, dass Neuronen in bestimmten Erregungsmustern feuern, – kein Erinnerungsgegenstand. Jeder Erinnerungsvorgang kann also den Inhalt verändern. Die Schlüsselrolle bei der selektiven Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung liegt bei den Emotionen: Wird etwas als Bedrohung empfunden, löst dies Angst, Blockade oder Flucht aus. Als positiv empfundenes Vertrautes oder auch Neues an Reizen fördert die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung. Sicherheit, Geborgenheit sind dabei Grundvoraussetzungen von Lernen insgesamt. Und das Gehirn kann als soziales Produkt angesehen werden, da die frühen Beziehungserfahrungen (samt Haltungen und Kompetenzen der Bezugspersonen) bestimmen, wie und wofür ein Kind sein Gehirn nutzt.

Das bedeutet – bezogen auf die religiöse Entwicklung – dass mit einer ungeheuren Vielfalt von „Mitgebrachtem“ schon bei kleinen Kindern zu rechnen ist. Bezüglich des Vertrauensaspektes von Glauben – einer positiven Gottesbeziehung, die zur Ressource werden kann – scheint die unabdingbare Voraussetzung zu sein, dass ein Kind vorausgehend positive menschliche Beziehungserfahrungen machen konnte.⁴ Dannenfeldts Untersuchungen an Kindern aus zerrütteten Familien, die in Heimen aufwuchsen, zeigen, dass nur von Kindern, die zu mindestens einer Person eine Vertrauensbeziehung gehabt hatten, eine positive Gottesbeziehung aufgebaut wurde. Ein rein kognitives Konstrukt benötigt kein (wenigstens partiell vorhandenes) Urvertrauen im Sinne positiver Beziehungserfahrungen als Basis, wohl aber ein Gotteskonzept, welches über eine positive Gottesbeziehung zur Ressource werden kann. Das bereits vorhandene „Urvertrauen“ erfährt sozusagen eine religiöse Besetzung, falls ein Kind sich für eine – und sei sie noch so vage – positiv getönte Gottesvorstellung öffnet.

Man unterscheidet zwei grundsätzlich verschiedene Gedächtnisformen: Zum einen ist da das *implizite* Gedächtnis, welches ab der Geburt ohne gerichtete Aufmerksamkeit und unbewusst (vorsprachlich) emotionale und prozedurale Inhalte speichert. Spiegelneurone⁵ ermöglichen zudem mitmenschliches Verstehen bereits im Babyalter: D. h. ohne Einschaltung des

4 Vgl. Dannenfeldt (2009).

5 Ein Spiegelneuron ist eine Nervenzelle im Gehirn von Primaten, die während der Betrachtung eines Vorgangs die gleichen Reize auslöst, wie sie entstünden, wenn dieser Vorgang nicht bloß (passiv) betrachtet, sondern aktiv durchgeführt würde. Z. B. die Mutter öffnet beim Breifüttern eines Babys rhythmisch den Mund, das Baby tut es ihr nach, was das Füttern befördert.

Bewusstseins werden Mimik, Bewegungen, Haltungen des Gegenübers körperlich nachvollzogen. – Das *explizite* Gedächtnis ist an Sprache und bewusstes Einspeichern gekoppelt. Dieses Gedächtnis entwickelt sich erst allmählich mit dem Spracherwerb nach dem zweiten Lebensjahr und umfasst das Tatsachen- und das autobiographische Gedächtnis.

Angewandt auf die religiöse Entwicklung lässt sich aus den für alle Bereiche geltenden neurobiologischen Einsichten folgern: Zum einen: Frühe positive Beziehungserfahrungen i. S. von (mindestens ansatzweise vorhandenem) „Urvertrauen“ bilden die unabdingbare Basis für ein Gotteskonzept, das zur Ressource werden kann. Zum anderen: Da Kinder früh die emotionalen Haltungen ihrer Bezugspersonen zu religiösen Phänomenen rezipieren (qua Spiegelneuronen), erfahren sie bereits vorsprachlich-unbewusst eine Art „Impfung“ bezüglich religiöser Phänomene, negativ, distanziert neutral, positiv o. Ä. Was die nächsten Bezugspersonen intentional oder auch beiläufig zu religiösen Phänomenen (z. B. Sprachspiele zum Mythenhimmel) äußern, eignen sich Kinder selektiv und eigenwillig interpretiert an.

Kinder wählen bevorzugt die Personen zu Modellen bezüglich religiöser Haltungen und Inhalte, zu denen sie besonders positive Beziehungen haben. Das Lernen am Modell, „Nachahmungslernen“, bleibt bezüglich religiöser Haltungen und Inhalte lebenslang das nachhaltigste Lernen.

1.2 Modellwahl in der sekundären Sozialisation gemäß Beziehungserfahrungen: Fällt die Herkunftsfamilie bezüglich religiöser Impulse aus, so können Personen der sekundären Sozialisation zu religiös relevanten Modellen werden, z. B. **Mona, 3.11–5.7; Benno**. Kinder wählen auch hier (Kindergarten, Schule, Gemeinde, Chor usw.) die Personen als ihre „Modelle“, zu denen sie besonders positive Beziehungen haben. Ihre Konzepte sind entsprechend stark von diesen Beziehungen und den davon ausgehenden Anregungsimpulsen geprägt.

1.3 Beziehungsausdünnung bzw. -abbruch kann Konzepte verflachen bzw. kippen lassen: Dünnt der Kontakt der Kinder zu ihren religiösen Modellen stark aus oder bricht ab mit seinen emotional positiv getönten Anregungsimpulsen, so verflüchtigt sich zumeist allmählich das religiöse Interesse und bereits aufgebaute differenzierte Konstrukte im Gottesverständnis können kippen oder verflachen: Das Kind kehrt u. U. zu den ursprünglichen Klischees zurück, z. B. **Mona, 5.9; Hella, 8.1; Senta 6.1; Pele 8.0.**

1.4. Beziehungsprobleme und Konflikte spiegeln sich im Gotteskonzept: Dies kann sich unterschiedlich ausdrücken. Neben Sehnsuchtsbildern, die von Gott Rettung aus ihrer Not erhoffen, stehen Fälle, bei denen die bedrohlichen Aspekte ins Gottesbild projiziert werden.

Der konfessionslose **Eike, 6.7**, erleidet sporadisch häusliche Gewalt durch seine psychisch kranke Mutter. Für ihn lebt Gott unsichtbar mit einer winzigen Schnecke (ihm selbst) auf einer Insel, die nach außen hart ist und vor Eindringlingen schützt. Drinnen ist sie weich und kuschelig. An diesem Zufluchtsort lebt Eike mit Gott, – ein Sehnsuchtsbild.

Benno, 4.11, hat ständig Konflikte, zu Hause wie im Kindergarten. Intelligenter und äußerst autonomiestrebend scheint er es auf Regelübertretungen geradezu anzulegen. In Wut agiert er zuweilen hoch aggressiv. Nun droht ihm der Kindergartenverweis, was ihn sehr bedrückt. Zu Hause befragt zeigt seine Aufstellung zur Gottesbeziehung den Fröhlichen, Ängstlichen, Traurigen dicht am Glas, den Nachdenklichen sogar drin, den Wütenden in mittlerer Entfernung, sehr weit weg den Schuldigen. Benno kommentiert, seine Eltern hätten verboten, sich Gott noch zu nähern, weil er im Kindergarten einem Kind auf dem Kopf rumgetrampelt habe. Zur blauen Figur sagt er: „Die darf rein, die will was fragen“. Offenbar traut er Gott zu, dass dieser trotz Bennos Verfehlung für ihn zu sprechen ist, ja sogar anhaltend. Im Stockwerkmodell hat Benno für Gottesmetaphern stehende Teile und Zusatzmaterial platziert. Rechts sieht man einen Hund und eine Blume daneben. Als Benno Vliesteile für „Gott ist wie eine Kuscheldecke“ hinlegen kann, bekommt zuerst der unbotmäßige Hund ein Vlies ab, erst danach seine Familie und die übrige Menschheit. Benno kommentiert: „Der Hund hat da auf die Blumen gekackt. (Pause) Aber Gott schenkt ihm trotzdem eine Kuscheldecke.“ Ganz offensichtlich schreibt er Gott die unbedingte Akzeptanz zu, die er selber gern erfahren würde.

Remus, 6.0, wächst in einer „prekären“ Familiensituation auf, materiell, sozial wie kulturell. Er hat zwei jüngere Geschwister, ein weiteres verstarbt. Der Junge fühlt sich von seiner Mutter abgelehnt. Eine Großtante nimmt Remus immer wieder über Wochen in ihre Obhut. Bei ihr erhält er vielfältige Anregungen: Reisen, Naturerleben, Zoo, Bücher Kirchenbesuche. Sie betet mit ihm, erzählt zur Bibel. Einerseits empfindet sich Remus entsprechend dem Abendgebet von Gott, Jesus und Engel (verstorbene Schwester) nächtlich treu behütet. Andererseits stellt er sich vor, dass Jesus mit dem langen Arm Bösewichter greift und sie Gott reicht, der sie in den Händen zermalmt. So gespalten sein persönliches Leben im Spagat zwischen Groß-

tante und Kernfamilie ist, so gespalten ist sein Gottesbild. Remus scheint i. S. von Täterloyalität⁶ seine Nichtakzeptanz durch die Mutter ins Gotteskonzept integriert zu haben. Einerseits fühlt er sich behütet, andererseits beschreibt er einen richtenden, zermalmenden Gott. Täterintrojekte in Form von „Ich darf nicht sein!“ oder „Ich bin nicht erwünscht, so wie ich bin!“ sind ein „Lösungsversuch für berechtigte und aner kennenswerte Wünsche und Sehnsüchte des Kindes – letztlich für den Wunsch geliebt, geschützt und bestätigt zu werden.“⁷ Oder konkret: „Wenn ich so wäre, wie Mama mich haben will, würde ich geliebt“⁸

3.4.2.2 Emotionale Tönung als Hauptfilter der Rezeption

Die emotionale Eindrücklichkeit von Phänomenen entscheidet wesentlich darüber, ob und welche Inhalte in Art und Umfang aufgenommen und gespeichert werden. Die emotionale Tönung von religionshaltigen Settings bleibt auf Dauer der Hauptfilter der Rezeption

(Vgl. Schema 2 und 3)

2.1 Aktive und selektive Aneignung: Kinder eignen sich aktiv und selektiv an, was sie persönlich besonders anspricht. Sie speichern visuelle, akustische, sprachliche u. a. Zeichen zunächst unverstanden. Erste – nicht verbalisierbare – Assoziationen werden gebildet, die sich allmählich anreichern, z. B. **Momo**, 3.2–3.10; **Mira**, 3.6–4.6; Für **Emilie**, 4.3, scheint das in Andachten und Bibelrunden präsen te goldene Netz („Liebhaben, Zusammenhalten“) besonders bedeutsam zu sein, dazu die Luftpolsterfolie („Gott ist wie die Luft“). Das Wedeln mit dieser Folie unterstreicht stets den entsprechenden Liedvers. Für **Mira**, 3.6; **Jerry**, 4.6 ist das ebenfalls am Leuchter präsen te Herz bedeutsamer.

6 Der Begriff „Täterintrojekte“ stammt aus der Traumatherapie und bezeichnet die „Verinnerlichung (Internalisierung) des Peinigers in den psychischen Innenraum des Opfers und gilt uns heute als eine Art Überlebensmechanismus in einer Situation von absoluter Hilflosigkeit, Kontrollverlust und Todesangst.“ Peichl (2013).

7 Peichl (2013) S. 60.

8 Kinder, die unter Angst und seelischem Schmerz in ihrer Familie leiden, introjizieren die Normen und Werte der Eltern, d. h. das Bild, das die Eltern von ihren Kindern haben, wobei die Funktion des „bösen Kindes“ (was das Kind glaubt, was die Mutter in ihm sieht) Schutz gegen Hilflosigkeit darstellt und die Illusion „Wenn ich nur so bin, wie der andere mich will, dann werde ich wieder geliebt“. Peichl, ebd., S. 95.

2.2 Fragile Teilbegriffe: Aus den Assoziationen bilden sich zunächst fragile – und u. U. völlig isolierte – Teilbegriffe, die wie „Sandbänke“ im Gezeitenwechsel auftauchen und wieder verschwinden können. Bei Kontinuität von religiösen Anregungsimpulsen werden aus „Sandbänken“ allmählich „gezeitenunabhängige Inseln“, z. B. **Momo, 3.2** baut kurz nach Weihnachten die eigenen und die Heilige Familie auf: Maria (rot) liegt beim Baby, daneben stehen Ochse und Esel. Momo legt einen Engel und das Kruzifix dazu, kann zur Bedeutung der Teile aber nichts sagen. Mit dem Wort Gott kann sie nichts anfangen. Zwei Monate später, **3.4**, baut sie die eigene und die Heilige Familie parallel zueinander auf. Ochse, Esel und Kruzifix fehlen. Die Engel legt sie oben hin. Auf die Frage, ob dort noch jemand wohne, greift sie zur goldenen Figur, platziert sie oben und sagt in fragendem Ton: „Gottesdienst?“ Sie scheint vage im Kopf zu haben, dass es da irgendetwas gibt, was ungefähr so heißt. Nun probiert sie aus, ob die neu gelernte Formulierung passt. Vier Monate später, **3.8**, ist Momo das Wort Gott wieder weggerutscht. Die Heilige Familie steht jetzt links im Vordergrund, daneben Engel und Kruzifix, ein Grab und die eigene Familie dahinter. Ohne Benennung, aber vermutlich als Rest erlebter Gottesdienste, platziert sie hinten den kleinen Klappaltar und die Glocke. Weihnachten scheint noch immer dominant zu sein. Zwei Monate später hat Momo, **3.10**, mehrmals den Kindergottesdienst besucht. Dort gab es einen Leuchter mit rotem Herz und goldenem Netz und einen Liedvers, wo Gott als Kuschedecke vorkam. Jetzt ist das Wort Gott bei Momo wieder da. Sie legt als Zeichen für Gott nun das große Herz und die Kuschedecke nach unten. Oben liegen für Gott ein Zierstein und das goldene Netz sowie das Kruzifix. Sie nennt es jetzt Jesus. Engel sind oben wie unten. – Je nach dem, was Kinder aus Äußerungen ihrer Bezugspersonen an Brocken aufnehmen und in welchem (auch jahreszeitlichen) Kontext, unterscheiden sich die Konstrukte: z. B. **Zara, 3.0**, platziert kurz nach Weihnachten oben die Sterne, unten die Heilige Familie mit Engeln neben der eigenen Familie. Sie legt das Kreuz daneben und nennt es Gott. **Lutz, 3.3**, platziert dagegen ohne Benennung Kruzifix und Engel über den Wolken und antwortet auf die Frage, ob dort noch jemand wohne, „der Dott“, stellt dann die goldene Figur dazu. **Sam 3.10**, legt zum Wort Gott das Kruzifix hin und nennt den Engel Jesus. Beide sind bei den Menschen. Sein Himmel ist leer.

2.3 Unterschiede in Konzepten von religiös bzw. säkular sozialisierten Kindern: Christlich sozialisierte Kinder verbinden mit Gott vor allem traditionelle Symbole bzw. wählen Teile als zu Gott passend aus, die für Gott

zugeschriebene Eigenschaften stehen. Der Umfang gewählter Gegenstände ist eher schmal und enthält seltener Teile, die dem Eigenbedarf Gottes zugeschrieben werden, z. B. **Sam, 3.10; Lutz, 3.3; Momo; Francis; Tom; Fred; Senta; Liese; Remus.**

2.4 Spekulationen füllen Lücken: Kinder füllen – spontan oder auch angestoßen durch die Befragungssituation, welche vorher nicht reflektierte Aspekte ins Bewusstsein rückt – Lücken kreativ durch „Bausteine“, die aus lebensweltlichen Erfahrungen oder auch aktuellen Bedürfnissen stammen, z. B. spontan kreativ **Jerry, 4.6**, der Andachten kennt, wo zur Gestaltung der Mitte ein Kruzifix gehörte. Er erlebte das Erzählen biblischer Geschichten mit Figuren. Dort agierte die Jesusfigur mit dem goldenen Netz (= Heiliger Geist). Eingeladen, auszuwählen, was zu Gott passt, integriert Jerry das Kruzifix wie auch die Holzfigur in seine Sammlung. Seine Auswahl nachdenklich betrachtend, ordnet er sie räumlich neu. Will er Zusammenhänge stiften? Jerry hebt die Jesusfigur mit Netz hoch und sagt: „Jesus ist verliebt!“ Er legt Herz, Kruzifix und Hand zusammen und erklärt, das sei die Geliebte von Jesus. Die habe ein großes Herz und lackierte Nägel. Im Stockwerkmodell platziert Jerry anschließend die Jesusfigur mit Netz über den Wolken bei Sternen und Salbe. Ehe er dann das Kruzifix auf das Herz unten legt, führt er es nach oben und berührt mit ihm mehrmals die Jesusfigur. „Die küssen sich, die sind verliebt“, sagt er dazu. Jerry verbindet alle ihm bekannten Elemente (Kruzifix, Jesusfigur, Aspekt Liebe), indem er Jesus (gespalten in einen irdischen und himmlischen Teil) Verliebtsein zuschreibt. Den Aspekt „Liebe“ füllt er inhaltlich mit dem, was er aus seinem Umfeld kennt, nämlich einer zärtlichen Partnerbeziehung. Ist Jerrys Spaltung zufällig? Ist es „intuitive Theologie“? – Reaktiv kreativ wird **Natalie, 5.9–5.11**, die sich aktuell Gott als eine Art Nachwächter vorstellt, der nachschaut, ob bei den Menschen alles okay sei. Konfrontiert mit der Frage, wie die Toten aus dem Grab in den Himmel kommen – worüber sie offenbar nie vorher nachgedacht hat – kommt ihr die Idee, dass Gott bei seinen Wachgängen dann gleich auch die Toten ausbuddele.

2.5 Parallelwelten gemäß Versatzstücken der „Kulturellen Tapete“: Je weniger religiöses Wissen vorhanden ist, umso mehr wird spekuliert, wobei aufgenommene Versatzstücke der „Kulturellen Tapete“ (Himmel oben mit Engel, Toten) gewöhnlich den Ausgangspunkt für ausgiebige Spekulationen zur einer himmlischen Parallelwelt bilden und Gott in der Regel

das Umfeld zugeschrieben wird, das das Kind selbst kennt oder aber sich wünscht an Ausstattung und Betätigungen, z. B. **Emma**, 4.8 und 4.9; **Josa**; 4.7–5.0; **Christian**, 5.2 Für Christian gibt es im Himmel eine Kirche mit Glocken, Läden, wo man mit Geld bezahlt. Man kocht und isst, spielt, kontrolliert das Aussehen im Spiegel, hört CDs oder spielt Gitarre. Man braucht Pflaster bei Verletzungen, auch Gott. Gott fliegt herum, saugt seine Wohnung, geht vielleicht mit dem Hund spazieren, braucht ab und zu Handwerkszeug, auch einen Wecker, um rechtzeitig aufzustehen.; **Pele**, 5.4–5.11; **Benno**, durchgängig.

2.6 Kinder interpretieren und kombinieren eigenwillig ihre zunächst teils isolierten Teilbegriffe. Sie verknüpfen Aspekte rein assoziativ und stellen logisch Inkongruentes nebeneinander, ohne dies zu bemerken. Für **Natalie**, 5.4, ist Gott einerseits unsichtbar und unerreichbar entfernt oben, wo er auf die Toten aufpasst, andererseits wandelt er sichtbar für Adam und Eva im Paradies: Es gibt keine Brücke zwischen diesen beiden Teilkonzepten. – Manche Kinder pflegen z. T. rigide Ordnungsschemata hinsichtlich ihrer Bewertung, ob Gegenstände als „zu Gott passend“ in Frage kommen, z. B. für **Natalie**, 5.4, gehören nur die Tiere ins Paradies, die auch im Pixi-Buch zu sehen sind. Vgl. auch **Emma**, 4.8–4.9; bzw. 5.9; **Benno** fast durchgängig.

2.7 Kontinuität gepaart mit emotionaler Eindringlichkeit festigt Aufgenommenes: Kontinuierliche emotional eindrückliche Impulse beeinflussen die Konstruktion religiöser Konzepte nachhaltig, z. B. bei **Natalie**, 5.4–8.0 die frühen Friedhofsgänge bzw. die häufige Lektüre des Pixi-Buches zu Adam und Eva: Alle Tiere werden erinnert: 5.4–5.9. In der Familie von **Josa**, wird die Weihnachtszeit eindrücklich inszeniert. Sein Konzept ist ganz von Weihnachten her konstruiert 4.7 bzw. 4.8. Wenige Monate später, kurz nach Ostern, (4.11) wohnen Josef, Marie, drei Hirten, Esel und Kühe neben Engeln immer noch bei Gott im Himmel, aber Jesus wurde ans Kreuz genagelt. Wenn man jetzt mittels Rakete Gott oben sehen wolle, müsse man dort in die Grabeshöhle gehen. „Gott wurde getötet, nur weil er ein König werden sollte.“ Dazu, ob Gott tot geblieben sei, meint Josa: „Nein. Jetzt hilft er seinem Vater im Stall.“ – Passion und Auferstehung sind deutlich ins Weihnachtsensemble und -geschehen integriert.

2.8 Auch Bedeutsames der Lebenswelt spiegelt sich in Konzepten: Die **Josa** geschenkte Zuwendung seiner voll berufstätigen Mutter ist offenbar

zu gering, um sich geborgen zu fühlen. Der Vater ist nach dem Wechsel von Afrika in die BRD lange durch häusliche Bauarbeiten absorbiert. Innerlich wie äußerlich scheint Josa unbehaust. Sein Gott ist 4.7, 4.11, 5.0, 5.3 – Spiegelung? – durchgängig damit befasst, für Maria ein Haus zu bauen. – **Remus, 6.0** erlebt häuslich permanenten Fernsehkonsum: Mit Laser hantiert sein Engel bei nächtlichen Wachgängen. Seine Wiedergabe der Passionsgeschichte spiegelt seine Faszination von Macht, Gewalt, Blut. – Zwischen den getrennten Eltern des Grundschülers **Horst** (KET 2, S. 207–270) wird jahrelang „Krieg“ geführt. Seine Gestaltungen zu Gott deutet Horst über Jahre als Bomben.

3.4.2.3 Weihnachten, Tod und Einschlafrituale als Kristallisationskerne religiöser Konzepte

In Weihnachten, Todesfällen und religiös konnotierten Einschlafritualen begegnen viele Kinder erstmalig bzw. emotional besonders eindrücklich religionshaltigen Phänomenen bzw. Fragen, wodurch Assoziationsketten in Gang gesetzt werden. Für viele Kinder bilden sie den Kristallisationskern ihrer ersten Konstrukte bzw. prägen ihre religiösen Konzepte nachhaltig.

3.1 Weihnachten: Der Weihnachtsmann ist meistens früher da als Gott und kann in vielfältigen Kombinationen mit Engeln, Heiliger Familie, Hirten und Heiligen Königen ein Ensemble bilden. Weihnachten bleibt bei vielen Kindern nachhaltig dominant z. B. **Josa, 4.7- 5.0; Momo 3.2–3.8; Maren 4.2–6.0; Mona 3.11– 4.9.**

Minna, 4.4, und Ellen, 4.5, kennen das Wort Gott nicht. Auf Weihnachten angesprochen fällt ihnen aber der Weihnachtsmann ein, ebenso Geschenke. Sie nicken zur Frage, ob sie zu Weihnachten in der Kirche waren. Sie erinnern, dass es da eine Puppe gab. Wie sie hieß, ist entfallen. Aber der Name Jesus kommt ihnen bekannt vor. Nun erinnern sie, dass das Baby auch Mama und Papa hatte. Aus dem Materialangebot wählen sie, was sonst noch zu Weihnachten passt: Weihnachtsbaum, Schmuck, Stern, Engel, Buch, Glocke und Musik. Weihnachten ist offenbar ihre erste Begegnung mit christlicher Tradition: Der Weihnachtsmann führt die positiv besetzte Assoziationskette an. – Auch in den Horizont von **Maren, 4.2,** gerät der Weihnachtsmann früher als Gott. Sie türmt Kissen auf dem Sofa auf als „Himmel“. Die Menschen wohnen unten (Holzfiguren). Oben wohnen Engel mit dem Christusbaby (Halmafigur) sowie versteckt

– man kriegt sie eben nie zu sehen – Nikolaus und Weihnachtsmann. Das Wort Gott ist unbekannt. Mit 6.0 gehört der Weihnachtsmann immer noch zum Ensemble der Heiligen Familie: Jetzt hat er die Funktion, das Jesusbaby vor dem bösen König Herodes (gekrönte Teufelgestalt) zu schützen. – **Josa**, 4.7: „Gott lebt im Sternenhimmel“ Der Himmel ist nur oben. Dort leben neben Engeln, Jesus, Josef, Maria, das Baby, Hirten, dazu Ochse, Esel, Kamel, Schafe. Manche seiner gewählten Teile brauchen o. g. Personen (Spiegel; CDs). Andere Teile werden Gott zugeordnet, teils für sein „diakonisches Tun“, z. B. die Salbe signalisiert: „Gott macht alle wieder gesund!“ Weitere Dinge benutzt Gott im Himmel: die Schraube zum Hausbau, die Glocke als Hausklingel, den Wecker für rechtzeitiges Aufstehen, anderes als Schmuck (z. B. Halsband, Kugel), manches bleibt unbegründet. Jesu Bedeutung ist unklar. Kreuz und Krippe werden nicht mit ihm verbunden. Aber Jesus hilft Gott. Zuerst meint Josa, Jesus helfe Gott, wenn der mal krank ist, dann fällt ihm ein: „Nee, stimmt gar nicht. Gott ist ja nie krank!“ Seine Alternative: „Wenn Gott zum Hammern Hilfe braucht, dann hilft Jesus“. Die Jesusfigur ist also mit Hilfeleistung verbunden. Aus einem „Gott-Himmel-Buch“ habe er sein Wissen. Darin geht es offenbar um Weihnachten. **4.8** Die Auswahl ist 14 Tage später schmaler und noch deutlicher auf Weihnachten fokussiert. Nun wohnen auch die drei Könige im Himmel. Schmuck wie auch die Glocke gehören zu ihren Schätzen. Oben fliegen die Engel umher, und Gott trägt einen weißen Anzug. Das wisse er aus dem Kindergarten. Auch mit **5.0** wohnt noch Maria mit Engeln und Kühen, die Glocken tragen, bei Gott im Himmel. Der baut ein Haus für Maria und sich.

Auch dezidiert christlich sozialisierte Kinder erleben Brauchtum, das ihre Vorstellungswelt mindestens zu verunsichern scheint. Für die Pfarrerstochter **Senta**, 4.7, sieht der Weihnachtsmann aus wie Gott. Mit **5.0** fragt sie sich, ob der Weihnachtsmann wie Gott sei und begründet ihre Vermutung so: „Den kann man auch nie sehen.“ Er komme immer, wenn sie im Gottesdienst sei.

Der Weihnachtsmann übernimmt für manche Kinder die strafende Seite Gottes, z. B. **Pele**, 5.7, bei dem ein freundlicher Gott zum strafenden mutiert. Wenn Kinder sich streiten oder ungezogen seien, dann schicke Gott einen Vogel: „Der pickt ihnen mit seinem Schnabel auf den Kopf!“ Aber diese Strafe reicht noch nicht: „Seinem Kumpel Weihnachtsmann, dem sagt er dann immer, dass er denen keine Geschenke bringen soll“

3.2 Tod Frühe Empfindungen: Jedes Kind durchlebt Vernichtungängste, Bedrohungen und Verluste mit ab der Geburt. Es rezipiert zudem (Spiegelneurene) die Empfindungen und Haltungen seiner primären Bezugspersonen gegenüber dem Phänomen Tod lange, bevor es die kognitive Seite des Todeskonzepts ausbildet. Das Primäre im Todeskonzept sind also die Emotionen. Die kognitive Dimension (Todesverständnis) wird ebenfalls wesentlich vermittelt durch Erwachsene aufgebaut. Je nach den kognitiven und emotionalen Vorgaben des familiären Umfeldes bzw. auch der konkreten Begegnung mit Vergänglichkeit, Tod (aktive Erfahrung) bilden Kinder ihr Todesverständnis aus, wobei Alter und kognitive Reife nur zwei von einem Bündel von Faktoren darstellen, z. B. **Bert**, 2.5, weint nachts: Als die Mutter ihn auf den Arm nimmt und fragt, was los sei, schreit er: „Ich will nicht gestorben werden (2x), nein, nein.“ Offenbar hat er vom Tod geträumt. Seine Formulierung verrät, dass er den Tod als fremdbestimmte Gewalteinwirkung versteht.

Vorstellungen zum Tod: Drei–Vierjährige: Fred, 3.0, hatte eine eindrückliche Realbegegnung: An der Straße lag eine tote Taube, die er aufmerksam betrachtete. Diese Erfahrung überträgt er auf die Deutung einer bewegungslos liegenden Amsel im Bilderbuch⁹: Was bewegungslos liegt oder kaputt aussieht, das ist tot, eben die Amsel. Die um die Amsel herum stehenden Tiere, Frosch, Ente, Hase, Schwein, sehen vital aus: Die müssen für ihn auch nicht sterben. Das Alter als mögliche Ursache von Tod hat er noch nicht im Blick. Neun Monate später, **3.9**, äußert **Fred**, er wolle später Rallyes fahren. Die Oma sorgt sich, weil das gefährlich sei. Fred dazu: „Oma, da brauchst du keine Angst zu haben. Das mache ich erst, wenn ich schon groß bin. Und dann bist du ja schon tot.“ Das Wissen darum, dass Alte sterben, ist nun integriert. Offenbar hat er inzwischen auch Versatzstücke zur Auferstehung aufgenommen. Denn nun sagt er zur bewegungslosen Amsel: „Die schläft nur.“ Die letzte Seite des Bilderbuchs zeigt eine identisch mit der verstorbenen aussehende neue Amsel. Fred meint, es sei die Amsel aus dem Grab: „Jetzt ist sie wieder rausgeklettert, tipp, tapp, Stein weg.“ Bezüglich der Amsel konnte der Tod rückgängig gemacht werden. Bei der toten Taube ist sich Fred dagegen sicher, dass sie tot bleibt. Wenig später äußert er den dringlichen Wunsch, wieder mal eine tote Taube zu sehen – Ist dies Ausdruck seines Bestrebens, über den Realbezug sein Todesverständnis zu klären? **Natalie**, 3.5, hat zwar noch kein totes Tier gesehen, besucht aber häufig Uromas Grab. Alte Leute ster-

9 Velthuis, Max, Was ist das? fragt der Frosch, Aarau 1998.

ben, liegen in der Erde und bleiben dort – so ihre derzeitige Überzeugung. Deshalb ist die singende Amsel auf der letzten Seite nicht die tote Amsel, sondern „vielleicht ihr Bruder“.

Manche Kinder werden durch ihr Umfeld von Berührungen mit Tod (Leichnam, Beerdigung, Friedhof) möglichst ferngehalten, andere zu Beerdigungen oder Friedhofsgängen mitgenommen oder haben vielleicht selbst schon Tiere begraben. Je nach eigenen Erfahrungen bzw. dem, was sie aus der familiären Kommunikation zu Tod und Begräbnis aufnehmen, unterscheiden sich ihre Vorstellungen vom Ort der Toten und ihrer möglichen Verbindung mit Gott, z. B. der Opa von **Mona**, 3.11, ist über 10 Jahre tot. Aber jedes Jahr wird sein Tod feierlich am Grab begangen. In ihrem Himmel sind keine Toten; ähnlich **Festus**, 4.7 – **Ben**, 3.6, verlor kürzlich seine Oma. Sie ist für ihn bei Gott oben geborgen, Gott ist parallel auch unten, d. h. doppelt vorhanden. Mit 4.6 bekommen die Toten bei ihm einen Extraraum parallel zu den Lebenden. **Senta**, 4.0, nahm an der Beerdigung ihres kürzlich verstorbenen Opas teil. Für sie ist der verstorbene Opa doppelt da. Einerseits liegt er im Grab. Das Kruzifix daneben ist für Senta eins der vielen Kreuze, die sie auf dem Friedhof gesehen hat. Andererseits ist der Opa oben im Himmel (liegende goldene Figur) und kuschelt mit Gott (stehende Figur). Das für Liebhaben stehende goldene Netz über dem Opa oben steht für das Kuschneln. Sie weiß ihren Opa in Gottes Liebe geborgen. Insgesamt befinden sich Vorstellungen zum Ort der Toten im Fluss, was wesentlich mit dem Verständnis der Chiffre „Himmel“ korreliert, ebenso mit dem, was sie zu einer vom Körper abgetrennten Seele aus Äußerungen Erwachsener aufgenommen haben. Interessanterweise tauchte das Wort Seele bei keinem Kind auf. Manche Kinder schwanken hin und her bezüglich eines Ortes der Toten. Bei **Benno**, 4.7, sind die Toten bei „Gott in der Luft“, aber es gibt für ihn auch Reinkarnation: „Entweder er ist wieder in einem Bauch drin, oder er bleibt in der Luft.“ Luft ist seine Chiffre für Himmel. Mit 4.10 sind die Toten nur auf der Erde, und zwar da, wo sie starben, 4.11 sind Tote sowohl unten am Ort ihres Todes als auch oben: „Ein paar sind im Himmel“; 5.0 sind dann alle oben: „Tote, die sind doch immer in der Luft.“ 5.5 sind unten und oben Tote, „weil – irgendwann leben sie noch auf dem Boden, und irgendwann sind sie dann im Himmel.“ Benno platziert sie unten und sagt: „Da sind sie gestorben. Und wenn sie da fertig sind, dann sind sie im Himmel.“ Auf die Frage, wie sie in den Himmel kommen: „Das weiß ich nicht.“ Anschließend lässt er einige Figuren nach oben schweben: „Und da kommen sie ganz langsam in den Himmel.“ Mit 5.9 begräbt Benno die Toten unten und sagt dazu:

„Die sind gerade erst gestorben.“ Sie haben also die Verlagerung noch vor sich ...

Fünf–Sechsjährige: Den meisten Kindern dieses Alters ist die Universalität des Todes klar, wenn auch noch nicht unbedingt auf die eigene Person bezogen. Alle müssen sterben, weil – Kausalität– alles alt und krank wird. Die Vorstellungen zur Reversibilität bzw. einem Jenseits hängen erkennbar von weltanschaulichen Vorgaben und familiären Erfahrungen ab z. B. **Erna**, 5.5, Schwester von **Mona**, feiert ebenfalls jährlich den Opa-Gedächtnis-Tag am Grab. Für sie ist klar: Eine neue Amsel singt. Für **Lina**, 5.7, scheint dies anders zu sein. Denn sie sagt, man dürfe die Amsel nicht auf dem Weg begraben. Warum? „Weil, wenn man da drauf trampelt, kommen die nicht mehr raus.“ Lina ist überzeugt, Tote kämen in den Himmel, und zwar samt Körper. **Marlon**, 5.6, differenziert: Nur das Innere komme nach oben. **Alexej**, 5.8, dagegen meint, die Amsel komme- – wie alles, was stirbt – in den Himmel. Aber dann komme sie auch wieder neu runter. **Luca**, 5.6, denkt sich die Toten unsichtbar um die Lebenden herum. Er platziert sie (bunte Halmafiguren) in die Nähe der Lebenden. – Für **Tom**, 6.3, dessen Mama aktuell in Ghana weilt zur Beerdigung der Oma, sind die Toten Geister, die auch vom Himmel aus Macht ausüben. „Die können jeden verfluchen. Ja, und dann ist dein Leben voller Ärger.“ – Auch der Gedanke, mit dem Tod könnte etwas Neues aufbrechen, ist da: **Festus**, 6.1: „Vielleicht, wenn man stirbt, sieht man Gott vielleicht.“ Ähnliches vermutet auch z. B. **Christian** 5.9: Gott sehe man nur, „wenn man tot ist“. „Dann leben die ja im Himmel, und wenn die dann im Himmel sind, dann können die herausfinden ... wer GOTT ist.“ Für Christian scheint der Tod auch wegen des Entfallens von Berufs- oder Familienarbeit erstrebenswert: „Endlich nichts mehr machen.“ Dazu, wie die Toten den Himmel erreichen, denkt Christian: „Die werden irgendwann da einfach hingebacht (kleine Pause) von einem Helikopter. Wahrscheinlich.“

Erstklässler: Ihre Zeichnungen belegen, dass sie darüber nachsinnen, ob, was und wie etwas von den Verstorbenen im Himmel landet. Einige lassen die Toten zu Engeln werden, die zum Himmel schweben, andere stellen sie sich als Geister vor, manche überlegen, wie sich etwas wie eine Seele aus dem Körper befreit und dem Himmel zustrebt, z. B. **Claus**, 6.5. Ihr Wissen zu Leben und Tod fließt auch in ihre Deutungen von Tod und Auferstehung Jesu ein, z. B. stellt **Muriel**, 6.5, zum Thema „Gott ist heute für mich wie ...“ eine mit CD bedeckte Luftmaschine neben ein dreieckiges Plastikgrab, in dem sie sich Jesus vorstellt. Die Maschine ist durch ei-

nen Schlauch mit dem Grab verbunden. Gott pumpt frische Luft ins Grab von Jesus, damit der wieder aufstehen kann.

Widersprüchliches bleibt ungeklärt: Die Diskrepanz zwischen Erden- und Himmel als Ort kommt vielen spontan gar nicht ins Bewusstsein. Bis weit ins Grundschulalter hinein reflektieren sie diese Diskrepanz erst, wenn sie daraufhin angesprochen werden, z. B. **Remus**, 7.3, denkt: „Die sterben erst mal ab, und erst später sind die dann unsichtbar, und dann schweben die nach oben“ in den Himmel, aber erst wenn sie verwest seien. – Als **Ina**, 8.1, gefragt wird, wo Tote (dunkle Figuren) im Stockwerkmodell hingehören, meint sie: „In den Himmel, da kann Gott sich auch drum kümmern, also im Himmel – (kleine Pause) – und welche im Grab.“ Befragt, wie sie sich das vorstelle kommt in fragendem Ton: „Dass sie vielleicht ein Jahr hier unten und ein Jahr oben sind?“ Inas ergänzender Vorschlag: „Ja, dass sie immer abwechselnd oben und unten sind.“ Ina räumt ein, dass sie darüber noch nie nachgedacht habe, dass da etwas nicht passe. Ihr ist klar, dass Tote begraben werden, „aber wir denken, die sind im Himmel und gucken uns zu.“ Sie scheint froh, über die Chiffre „Himmel“ diese – nun bewusst gewordene – Widersprüchlichkeit ausräumen zu können. Auch **Pele**, 8.0, weiß, dass Tote begraben werden, zeigt aber nach oben bezüglich des Verbleibs der Toten. Darüber, wie das OBEN und UNTEN von Toten zusammenhänge, habe er noch nie nachgedacht. „Aber Böse kommen in die Hölle.“ Wo die sei? „Unter der Erde, ganz, ganz weit, beim Teufel.“ Dort sei es ganz heiß. So sei es da im Erdinneren, „alles Lava.“ Auch bei **Fred**, 8.7, kommen Böse in die Hölle, aber eher nur auf Zeit, weil sie schließlich doch auf die Vergebung Gottes vertrauen könnten.

Umgang mit der Thematik: Wenn Kinder nicht aktuell von Trauerfällen im nächsten Umfeld betroffen sind, zeigen sie selten Berührungspunkte bezüglich der Thematik. Sie erzählen von erlebter Traurigkeit, vom Vermissten geliebter Verstorbener und von Erinnerungen. Wenn erlebte Verluste verarbeitet werden konnten, gehen sie unbefangen mit dem Thema um, z. T. auch neugierig, gerade weil die Thematik häuslich meist ausgespart wird. Das Ausblenden kann nachhaltige Folgen haben. **Joel**, 5.10, verliert seine Patentante durch einen tragischen Unfall. Die Thematik wird familiäre beschwiegen und bleibt als Trauma für Joel über die gesamte Grundschulzeit präsent. – Existenziell tief betroffen reagieren Kinder häufig in dem Moment, wo ihnen bewusst wird, dass auch sie selbst eines Tages sterben müssen, z. B. **Festus**, 6.0; **Benno**, 6.3: Beide sehen ein, dass es auf der Erde zu voll würde, wenn niemand stirbt, aber immer neue Menschen

geboren würden. Kreativ suchen sie nach Auswegen für sich: Könnte man nicht unsterbliche Menschen mittels Raumschiff andere Sterne besiedeln lassen? Die Unausweichlichkeit des Todes kann zutiefst erschrecken, z. B. **Arne, 9.6:** „Alles geht irgendwie zu Ende und ... dass der Tod irgendwie kommen muss“, daran wolle er gar nicht denken, „ich möchte irgendwie weglaufen vor dem, aber ich schaffe es nicht.“

Zentral ins Konzept eingebaut: Bei einigen Kindern scheint das Gotteskonzept zentral vom Thema Tod her aufgebaut zu sein, z. B. bei **Natalie**, deren Konzept nachhaltig von bei frühen Friedhofsgängen aufgenommenen Impulsen geprägt ist. Noch achtjährig ist für sie die Friedhofskerze zentraler Bestandteil der zu Gott „passenden“ Gegenstände: Mit 5.4 sind gläubige Toten im Himmel auf Wolkenbetten, wo Gott auf die aufpasst. Wie sie aus dem Grab auf die Wolken kommen, ist zunächst kein Thema für sie. Anders mit **5.9:** Nun versucht sie die kognitive Dissonanz von einerseits Erdengrab und andererseits Wolkenbetten dadurch zu lösen, dass sie sich vorstellt, dass Gott die Toten bei nächtlichen Wächergängen – nun passt Gott auf Menschen auf – aus der Erde ausbuddelt und mit in den Himmel nimmt; ähnlich **Frieder, 7.1.** Bei **Dora, 6.5,** nutzen die Toten den Regenbogen als Treppe zum Himmel. Doras Gotteskonzept ist durchgängig von familiären Erfahrungen mit Tod und Begräbnissen geprägt. **Arne**, den neunjährig die Unausweichlichkeit des Todes so tief bedrückte, entwickelt zehnjährig von seiner intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik her ein neues Gotteskonzept, **10.6,** was sich so bündeln lässt¹⁰: Gott ist das Leben, Gott ist sozusagen alles, – Gott gibt den ersten Impuls zum Herzschlag, den Lebensfunken, nämlich die Seele. Der Körper ist so etwas wie eine Schatzkiste, die sich im Laufe der Zeit aber abnutzt. Die Seelen sind die Edelsteine darin. Die Seelen kommen zurück zu Gott. Gott würf-le (verfahre nach dem Zufallsprinzip), wann jeder zurück komme. Gott sei so etwas wie ein Nebel aus Seelen, – wie eine Atmosphäre, die uns ja auch nur die Luft zum Atmen gebe, aber nicht so sei, dass sie einzelnen Personen helfe. Von seiner intensiven Auseinandersetzung mit dem Tod her konzipiert Arne sein non-personales abstraktes Gotteskonzept.

3.3 Einschlafrituale: Mit Mama im Bett einzuschlafen, ist für Kinder meist unproblematisch. Anders ist es, wenn Einschlafen mit Alleinsein, Trennung von den Eltern und Dunkelheit verbunden ist. Einschlafrituale wollen aufbrechende Ängste lindern, das Gefühl von Sicherheit und Ge-

10 Vgl. KET 4 Fiedler (2010) S. 517ff.

borgenheit vermitteln. Die in dieser emotional aufgeladenen Phase dem Kind begegnenden religiösen Inhalte (Riten, Gebete, Lieder usw.) entfalten häufig eine hohe Prägestkraft, z. B. **Mona**, 4.6, kennt aus ihrer Kernfamilie kein religiös konnotiertes Einschlafritual, erlebte aber mehrmals besuchsweise bei der Oma, dass diese abends an ihrem Bett betete. Mona kann den Inhalt der Gebete nicht wiedergeben. Aber sie legt für die Nacht im Stockwerkmodell um die ganze Erde zaunartig ein goldenes Netz, was die nächtliche Präsenz Gottes symbolisiert, während sie oben über den Wolken alle Bewohner ihrer göttlichen Sphäre (Heilige Familie, Jesus, Engel) schlafen legt. Auch bei **Natalie**, 5.7–6.9 werden familiär keine religiösen Einschlafrituale gepflegt; trotzdem stellt sie sich von Jesus bzw. Gott nächtliche Wachgänge bei Menschen vor. – Die Mutter von **Feli**, 6.0, ist Anthroposophin. Feli besucht den Evangelischen Kindergarten und den Kindergottesdienst. Das von der Mutter vermittelte Abendgebet kann sie auswendig: „Vom Kopf bis zum Fuß bin ich Gottes Bild. Vom Herzen bis in die Hände fühl ich Gottes Hauch. Sprech ich mit dem Munde, folg ich Gottes Willen. Wenn ich Gott erblicke, überall, in Mutter und Vater, in allen lieben Menschen, in Tier und Blume, in Baum und Stein, gibt Furcht mir nichts, nur Liebe zu allem, was um mich ist.“ Ihre Stockwerkgestaltung spiegelt deutlich das im Gebet enthaltene Gotteskonzept. Himmel und Erde sind verbunden (Netz als Liebe, Luft), die (bunten) Toten ruhen unter Gott als Kuschevlies, unten ist auch Gott als Quelle des Lebens, Licht und heilige Figur. Oben ist der Ort des göttlichen Geheimnisses und der Engel. – **Remus**, 6.0 bzw. 6.10, der in einer materiell, sozial wie kulturell prekären familiären Situation aufwächst, praktiziert bei Besuchen bei der Großtante regelmäßig ein Abendgebet: : „Lieber Gott, jetzt schlaf ich ein,/schicke mir dein Engelein,/dass es treulich bei mir wacht/in der ganzen langen Nacht./Alle, die mir sind verwandt,/halte du in deiner Hand./Behüte“ nun werden die Eltern, Geschwister und weitere Verwandte aufgezählt, Remus ergänzt dies häufiger durch die Bitte, auf der ganzen Erde solle Frieden werden. Geendet wird mit „Schenke uns eine gute Nacht, und lass uns fröhlich und gesund wieder aufwachen.“ In seinem Konzept spielen Engel nicht nur als nächtliche Schutzfiguren eine zentrale Rolle, sie werden als ständige Begleitung von Gott und Jesus imaginiert. – Bei den afrikanischstämmigen Proband/innen schienen Abendgebete „normal“ zu sein. Unter den deutschstämmigen Proband/innen bildeten Einschlafrituale mit christlichen Inhalten seltene Ausnahmen.

3.4.2.4 Intuition als Quelle frühkindlicher religiöser Konstrukte

Einige Phänomene in den Gestaltungen und ihrer Kommunikation bei Kleinkindern deuten darauf hin, dass Intuition als eine wesentliche Quelle frühkindlicher religiöser Konstrukte angesehen werden kann. Kinder scheinen Ähnlichkeiten, also eine Beziehung zwischen bestimmten Gegenständen oder Phänomenen zu spüren, die in bestimmten Eigenschaften, Merkmalen o.Ä. übereinstimmen. Dies Spüren einer Beziehung kommt ohne das bewusste Aktivieren von gelerntem Wissen spontan zustande und entzieht sich dem formalen sprachlichen Ausdruck. Die jungen Proband/innen erahnen, wie etwas (Gott) sein kann. Es ist eine Intuition – ein spontanes Wissen ohne großes Nachdenken. Die Intuition äußert sich zwar im Bewusstsein, doch die zugrundeliegenden ‚Denkprinzipien‘¹¹ sind dem Kind noch nicht zugänglich und ausdrücklich bewusst. Dieses „intuitive religiöse Wissen“ kann als Verkörperung eines Vorläufers des Gotteskonzeptes angesehen werden und schließt den religiösen Kontext mit ein. Nach Gigerenzer¹² ist Intuition nicht eine vage Eingebung oder ein obskures inneres Sinnesorgan, sondern vielmehr ein spontanes Wissen, das rasch im Bewusstsein erscheint, dessen tiefere Gründe aber noch nicht erfasst werden. Der intuitive Impuls ist trotzdem stark genug, danach zu handeln. Die Befunde sprechen dafür, dass dies auch bezüglich der Entwicklung von Gotteskonzepten zutrifft.

4.1 Nachhinkende Verbalisierungsfähigkeit: Die Fähigkeit von Kindern, ihre Assoziationen zu religiösen Inhalten/Phänomenen zu visualisieren, etwa durch Auswahl, Zeigen oder Platzieren von Gegenständen geht der Fähigkeit, sie zu benennen, zeitlich voraus, u. U. um Jahre, z. B. **Mona 3.11; Mira 3.6.**

4.2 Große Kontinuität in der Auswahl: Bezüglich der von Kindern als „passend zu Gott“ ausgewählten Gegenstände zeigt sich eine große Kontinuität, obwohl den Kindern keine Erinnerungshilfen (z. B. Fotos) zu vergangenen Befragungen zugänglich waren, z. B. **Mira, Mona, Natalie, Fred, Ina, Josa, Pele, Benno, Emma, Tom, Dora.**

11 Hübl (2015) S. 281.

12 Gigerenzer (2007).

4.3 Systematisierungen in Form räumlicher Arrangements: Auch das oft breite Spektrum von Aspekten in der Auswahl von zu Gott „passenden“ Gegenständen und ihr gezielt vorgenommenes räumliches Arrangement deuten darauf hin, dass Kinder auf Intuition als Quelle zurückgreifen. Die intuitiv erfassten – aber noch nicht verbalisierungsfähigen – Zusammenhänge zeigen sich sowohl in der kontinuierlichen Wahl wie in den Platzierungen: Kinder gruppieren bestimmte Gegenstände in der Fläche oder schichten sie zu Türmen übereinander z. B. **Mira**, 3.6–4.6. Mira wurde 3x je im Abstand von 6 Monaten befragt. Die mit 3.6 gewählten Teile tauchen überwiegend auch in den Befragungen 4.0 + 4.6 auf: Während sie zunächst eher zufällig nebeneinander zu liegen scheinen, kristallisieren sich zunehmend Arrangements heraus, die man im Sinne eines intuitiven Wissens um Korrelationen deuten könnte. 4.0 ist die Heilige Familie mit Engel, Kruzifix, Klappaltar, Buch und Stern arrangiert, im Stockwerkmodell ist aus Friedhofskerze, Kruzifix und Glocke ein Turm gebaut, Musik, Klappaltar und Buch liegen parallel: Nur Zufall? Sechs Monate später, 4.6, bilden links der auf dem Thron stehende Jesus mit Buch und Heiliger Familie eine Einheit, das Kruzifix steckt in der Friedhofskerze. Pflaster, Wecker und Glocke bilden einen Turm vor dem Herzen, die goldene Figur spiegelt sich. Das ganze Arrangement wird durch das goldene Netz eingefasst. Und abschließend deckt Mira die Luftpolsterfolie darüber. Erklären kann Mira ihre Zuordnungen nicht. Vgl. auch **Mona**, 3.11–5.7; **Benno**, 4.10 und 4.11; **Senta durchgängig**. Erst Jahre später entdecken Kinder die Korrelationen und können sie verbalisieren: Dies ist stark an die kognitive Reife gebunden. Die in diesem Band vorgestellten Kinder erreichten innerhalb des Beobachtungszeitraums nur in Ansätzen diesen Stand der kognitiven Reife, z. B. **Fred**, 7.8, wohl aber die Proband/innen aus KET 1 bzw. 2, vgl. z. B. **Aaron**, KET 1, S. 113–128.

4.4 Wechselnde Deutungen kontinuierlich gewählter Gegenstände: Als zu Gott passend gewählte Gegenstände, die als Repräsentationen von Kirchen- bzw. Gottesdienstelementen oder auch traditionellen Zuschreibungen Gottes gelten können (Kerze, Uhr, Glocke, Kelch, Buch, Salbe, Tiere o. Ä.), werden von Kindern zunächst häufig als „Eigenbedarf“ eines anthropomorph vorgestellten Gottes gedeutet: Bei wiederholter Auswahl schreibt das Kind ihnen u.U. immer wieder neue Deutungen zu, z. B. **Josa**, 4.7–4.11: Die Glocke ist nacheinander Hausklingel Gottes, Schatz der drei Könige und Kuhglocke der bei Gott lebenden Herden, ehe er sie als zum Gottesdienst rufend erklärt bzw. metaphorisch als innere Stimme

versteht. **Emma** begründet 4.8 den Glaszierstein als zu Gott passend mit seiner Schönheit, behauptet gleichzeitig, dies sei der Stein vor dem Grab von Jesus. Mit 6.0 wird der Stein als Präsenz Gottes im Hoffen und Wünschen von Menschen gedeutet.

4.5 Diskrepanz zwischen Spektrum ausgewählter Aspekte und Begründungsspektrum: Das Spektrum der (bei der Auswahl von Gegenständen) Gott zugeordneten Aspekte kann früh breit sein bei gleichzeitig eingeschränkten Mustern der Begründung. Manchmal begründet ein Kind sein breites Spektrum (Aspekte Schöpfung, Daseinserhaltung, Kontingenz, Weihnachten, Kreuzestod, Heilung, Teilen von Gaben) nur mit einem Schema, etwa „Gott passt darauf auf“, z. B. **Senta**, 4.0. Die gleiche Diskrepanz zwischen ausgewählten Aspekten und Begründungsspektrum zeigte sich bei der Aufgabe, aus einem Pool von Fotos zu Gott passende Bilder auszuwählen (vgl. 2.5.1), z. B. **Natalie**, 5.9 wählt als zu Gott gehörend einige explizit religiöse Bilder (Engel, Kruzifix, Kirchenraum) und verknüpft dann eine Vielzahl verschiedener Bilder (essende Kinder, Junge mit großer Narbe, Kinder beim Augenarzt, Junge mit totem Hund, junge Frau, die eine alte Frau beim Treppensteigen unterstützt) nacheinander mit Gott mittels des Arguments, sie sterben irgendwann und könnten dann zu Gott in den Himmel kommen. Offenbar werden differenzierte Aspekte als zu Gott passend geahnt und daher gewählt, aber die Gründe dafür können (noch) nicht genannt werden.

4.6 Assoziative Verknüpfungen über aktuell bedeutsame Vergleichspunkte: Teilkonzepte oder auch ihre Bruchstücke werden in den Mustern assoziativ verknüpft, z. B. **Natalie**, 5.9: „Tote sind im Himmel bei Gott“ → Adam und Eva starben → gingen in den Himmel → gehören deshalb zu Gott. Ähnlich **Senta** 4.75. – **Emma**, 4.8, meint, Gott müsse blau sein, weil der Himmel blau ist. Für **Mona**, 5.9, gehört zu Gott Schönheit: die gewählten Gegenstände „passen“, weil sie schön sind.

4.7 Ausdifferenzierung bei religiösem Interesse mit Wachsen von Wissen und kognitiver Reife: Sowohl das Wachsen von religiösem Wissen als auch der kognitiven Reife führt zu Differenzierungen in den Mustern der Begründungen z. B. **Senta** nutzt mit 4.0 nur ein Muster, mit 4.5 dagegen vier Muster. **Mona** nutzt 4.4 zwei, 4.10 vier; **Fred** hat 5.8 vier Muster, mit 7.8 elf Muster, **Festus** 6.0 bringt mehr als 12 verschiedene Begründungen vor, warum etwas zu Gott passt.

4.8 Kein linearer Verlauf der Ausdifferenzierung: Schwanken bzw. Regression bei Wegfall von Modellen (Beziehungseinbruch, Wegfall von Anregungsimpulsen): Die Zahl der zur Begründung des „Passens“ genutzten Argumentationsmuster wächst nicht linear mit religiösem Wissen und kognitiver Reife. Sie schwankt vielmehr stark, abhängig auch vom je aktuellen religiösen Interesse und den gerade im Vordergrund stehenden Themen, Bedürfnissen oder auch Konflikten. Brechen die positiven Beziehungserfahrungen und damit verknüpfte Anregungsimpulse weg, so verflachen und reduzieren sich auch die Argumentationsmuster, z. B. *Mona*, 5.9; *Emma*, 6.0 nur ein Muster, 7.3 wieder 4 Muster; *Senta* 6.1.

3.4.2.5 Transzendenz und Immanenz: Eine Vielfalt von Gottesmetaphern kann die Annahme einer verborgenen Präsenz Gottes in der Welt unterstützen

Kinder entwickeln früh ansatzweise ein Gespür dafür, dass mit dem Wort GOTT eine Art Wirklichkeit gemeint ist, die Sehen und Begreifen überschreitet: Gottes Unsichtbarkeit wird zuerst integriert. Der Zugang zum Wirken Gottes in der Welt erfolgt häufig vom Schöpfungsaspekt – ebenso häufig von Gottes ‚Aufpasserfunktion‘ – her. Während Klischees der „Kulturellen Tapete“ blockierend wirken, kann die Pflege einer Vielfalt von Gottesmetaphern gedanklich wie im Spüren die Annahme einer verborgenen Präsenz Gottes in der Welt unterstützen. Aktiver Umgang mit Analogien bzw. Metaphern fördert den passiven Umgang und bahnt so das Verstehen religiöser Sprachspiele an.

5.1 Unsichtbarkeit und Unerreichbarkeit: Nur wenige Kinder gingen davon aus, dass man Gott sehen könne, wenn man hoch steige und Sichtbarrieren wegräume, z. B. *Josa*, 4.8, 4.11, 5.0: „weißer Anzug“, *Emma*, 4.8, „wenn wir die Wolken abschneiden“. Dann sei Gott blau zu sehen. Es überwog – fraglich ob eventuell durch entsprechende Impulse Erwachsener mit ausgelöst – die Vorstellung, Gott sei unsichtbar („durchsichtig“) und weit oben, unerreichbar für Menschen, was als erster Ausdruck von Transzendenzbewusstsein gelten kann. Kinder führten erfindungsreich immer wieder neue Gründe an, warum die göttliche Sphäre auch mit Rakete oder Raumschiff nicht erreichbar sei, z. B. *Natalie*, 5.4–5.9, *Tom*, *Fem*; *Mona*, *Fred* 5.8; 6.0; z. B. *Christian* 5.2: Niemand könne zu Gott: „Auf dem Himmel, da ist abgesperrt, damit man da nicht mehr durchkommt.“

5.2 Gott wirkt in der Schöpfung (Erschaffung wie Daseinsvorsorge) Der Aspekt Schöpfung – sowohl hinsichtlich der Welterschaffung als auch hinsichtlich der Daseinsvorsorge – spielt bei Kindern eine zentrale Rolle in ihrem Nachdenken über Gottes Wirken in der Welt. Bei manchen Kindern ist es der primäre Zugang, z. B. bei der Landwirtstochter **Ina**, 6.0, bei **Mona**, 4.4, Muslim **Fem**, 5.11, bei anderen konkurriert er mit dem Aspekt von Gottes Funktion als „Aufpasser“, z. B. **Senta**, 4.0, **Natalie** 5.4, **Remus**, 6.0. Die Unterschiede verdanken sich vermutlich unterschiedlichen Impulsen Erwachsener.

5.3 Blockade durch den buchstäblich verstandenen Mythenhimmel der „Kulturellen Tapete“: An den Auseinandersetzungen von Kindern mit der Beppo-Geschichte lässt sich ablesen, wie das durch die „Kulturelle Tapete“ nahegelegte Gotteskonzept es erschwert, sich die verborgene Präsenz Gottes in Geschehnissen der Lebenswelt vorzustellen. So reagiert z. B. auf die Frage, ob das Eintreffen des hilfreichen Pakets bei Familie Sala mit Gott zu tun haben könne, **Emma**, 7.3 so: Sie stottert ein Weilchen herum. Dann: „Dass Gott es gemacht hat, weil das Paket keinen Absender hat. Wer macht denn das sonst? Das kann ja nur Gott sein.“ I verweist auf den Poststempel aus Rovigo. Ob sie denke, dass Gott selbst das Paket geschickt habe? Das bejaht Emma. Wie sie sich das vorstelle? „Dass Gott den Luftballon findet ... und dann steht er auf einem Mal vor der Haustür. Oder dann findet es der Briefträger und macht einen Stempel drauf.“ Ob Gott gebrauchte Babywäsche habe? Zunächst: „Weiß ich nicht.“ Wer denn gebrauchte Babywäsche habe? „Jesus?“ (Fragebetonung) Jesus habe vermutlich kein Kind gehabt, meint I. Jedenfalls wisse man nichts davon. Emma vermutet daraufhin: „Aber von sich selber vielleicht, halt.“ Zum Hinweis, dass es eine Geschichte von heute sei: „OH“. – Der mit christlicher Tradition vom Kleinkindalter an konfrontierte und kognitiv weit entwickelte **Fred**, 8.7 argumentiert folgendermaßen: „Also, der Luftballon kann ja zu Gott geflogen sein. Und Gott hilft auch den Menschen. Dann hat Gott vielleicht irgendwie halt die Leute gefragt oder Gott hat gebrauchte Babywäsche. Die ist irgendwie da aufgetaucht. Und die sollte dann irgendwie zu der Familie gebracht werden.“ Fred redet schnell und in Passagen unverständlich. Darum bittet I, er möge noch einmal erklären, was er meine: Ob GOTT selbst gebrauchte Babywäsche finde? „Nein“. Wie es dann gegangen sein könne? „Vielleicht hat er da manche Leute so gefragt in so einer Stadt.“ Fred meine, Gott könne sie gefragt haben, ob sie gebrauchte Babywäsche hätten, die sie zu Familie Sala schicken könnten? Fred nickt.

Wie er sich das vorstelle, dass Gott Leute in Rovigo frage? „Über die innere Stimme!“ Fred sucht nun die Glocke und stellt sie zu den Leuten in Rovigo: „Das ist Gott!“ Er klingelt „Eine arme Familie sucht Babywäsche. Sie kann auch gebraucht sein. Bitte nach Neapel, nee, nach Arcole schicken!“ Ob Fred denke, die Leute hätten nur diese innere Stimme gehört? Oder ob die auch etwas gefunden hätten? F schüttelt den Kopf. Ob Fred denke der Brief sei oben gelandet bei Gott? „Ja, manche Briefe landen oben bei Gott.“ Ob nach Meinung von Fred Gott einen Brief brauche um zu wissen, was Beppo sich wünsche? Das verneint F. (Pause) „Der Brief ist woanders gelandet.“ Wo er gelandet sein könne? „In der Stadt, die hundert Kilometer entfernt ist. – (Pause) – Ja, der könnte da gelandet sein, und Leute finden den. Und die haben Babywäsche, die sie nicht mehr brauchen.“ Fred bejaht, es könne sein, dass die innere Stimme ihnen dann gesagt habe, dass sie doch ihre Babywäsche an die Leute senden könnten, die die Wäsche brauchen. – Vgl. auch **Liese, 8.1**. Emma, Fred und Liese gelingt die Deutung der Beppogeschichte schließlich mittels der Gottesmetaphern.

5.3 Potential von Metaphernvielfalt: Ein früh gepflegter Umgang mit vielfältigen Gottesmetaphern scheint Kindern zu helfen, Transzendenz und Immanenz Gottes – mindestens ansatzweise – zusammen zu denken und sich so für die verborgene Präsenz Gottes in Schöpfung und Lebenswelt zu öffnen, z. B. **Tom, 6.6; Rolf, 6.2 und 6.6; Benno, 4.11; Hella; Festus, z. B. Senta, 5.0**, kann sich vorstellen, dass die Leute von Rovigo den Brief Beppos fanden und dass Gottes Kraft als innere Stimme sie dazu brachte, ihre noch vorhandene Babywäsche an Familie Sala zu senden.

5.4 Fähigkeit zum Umgang mit Metaphern nur kognitiv- oder auch sozialisationsbedingt? z. B. **Benno, 4.10**, ist kognitiv weit, aber eher marginal christlich sozialisiert. Er scheint die Bedeutung der für Gottesmetaphern stehenden Teile zunächst zu erfassen und wählt einige als für sich passend aus. Eingeladen, die Teile zu seiner Puppe zu platzieren, inszeniert Benno etwas anderes. Er stellt die goldene Figur (Gott) auf den Sockel, greift zum Kruzifix und legt es auf das weiße Vlies, das er mit dem Netz bedeckt hat. „Das ist sein Bett.“ (von Jesus), legt dann die Kuschedecke darüber. „Dass ihm nicht so kalt wird.“ Er stellt die Glocke dazu. „Und die Glocke weckt ihn auf.“ Er klingelt. „Er wacht auf. Das heißt, dass jetzt Frühstückszeit ist.“ Benno stellt die rote Schale mit dem Hund daneben. „Ja. Und da können auch die Tiere essen.“ Dann klingelt er erneut. „Mittagszeit Abendbrotzeit! Ab ins Bett!“ Obwohl es schien als habe Benno die

Analogien verstanden, inszeniert er eine Szene, in der die Teile konkret interpretiert werden. Ist das altersbedingt, seinem Streben nach Autonomie zuzuschreiben oder vor allem seiner Distanz zu christlichen Sprachspielen? Der gleichaltrige **Benjamin**, 4.10, Eltern Afrikaner, christlich sozialisiert, kann problemlos mit für Gottesmetaphern stehenden Gegenständen im übertragenen Sinn umgehen, ebenso **Festus**, 4.7, religiös interessiert, vertraut mit dem Lied „Bist du ein Haus aus dicken Steinen“. Für Festus ist Gott ist wie die Luft um Menschen herum, nahe auch als innere Stimme (Glocke).

5.5 Förderung der Anbahnung des Verstehens religiöser Sprachspielen durch kontinuierliche Übung im aktiven und passiven Umgang mit Analogien/Metaphern: Die Entwicklung des Verstehens symbolischer Sprache bedarf vielfältiger Übungsprozesse. Dass dieser gelingen kann, ist z. B. an **Festus**, **Senta**, **Emma**, **Hella**, **Fred** u. a. ablesbar. Die russischstämmige **Dora**, 6.2, katholisch, wenig religiös sozialisiert, versteht die für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände zunächst ganz konkret: So ist z. B. das Vlies dafür da, dass Gott damit kuscheln kann. Drei Monate später, nachdem sie mehr Umgang mit Gottesmetaphern hatte, kann sie jedoch die Glocke als für die Innere Stimme stehend platzieren und die Kerze für Gott als Licht des Lebens und als Liebhaben aller Menschen. Die religiöse Sozialisation, im engeren Sinn der vielfältige aktive und passive Umgang mit für religiöse Inhalte stehenden Analogien und Metaphern scheint von zentraler Bedeutung für die Anbahnung des Verstehens religiöser Sprachspiele zu sein. **Rolf**, 6.2 bzw. 6.6, russisch-orthodox, erleichtert die familiäre Frömmigkeitspraxis offenbar den Umgang mit Metaphern, er schreitet schnell voran.

3.4.2.6 Je nach Gemütslage eine andere gefühlte Distanz zu Gott. Als Nothelfer ist Gott gefragt.

Gott wird als Instanz gesehen, die Trost, Halt, Schutz oder Hilfe zu Problemlösungen geben kann. Kinder empfinden früh eine je nach Gemütslage unterschiedliche Distanz zu Gott

6.1 Nähe-Distanz-Empfindungen Ihre je nach Gemütslage unterschiedliche Nähe zu Gott können Kinder früh visuell differenziert ausdrücken. Sich verbal zu den Distanzunterschieden zu äußern, gelingt meistens erst viel später, z. B. **Maren** 3.11, hat am Tag zuvor ihre Cousine kräftig ge-

schlagen. Das ist noch im Kopf. Bei der Imagination des Besuchs Gottes im Kindergarten stellt sie die Schuldige weit entfernt vom Gläschen auf. Auf die Frage, warum das so sei, antwortet sie: „Weiß ich nicht“. I macht ihr Vorschläge zu möglichen Gründen. Maren möge entscheiden, ob das richtig oder falsch sei. Maren findet zunächst alle Vorschläge falsch. Erst als I vorschlägt: „Am besten wäre, wenn Gott nicht gesehen hat, wie doll ich Feli gehauen habe.“ sagt sie: „Richtig“. Vgl. **Benno** 4.2, 4.3. Wachsende kognitive Reife und Gebetspraxis beeinflussen die Verbalisierungsfähigkeit positiv.

6.2 Direkte oder indirekte Ansprache: Kinder, die eine persönliche Gebetspraxis kennen, sprechen meistens aus der jeweiligen Gemütslage Gott direkt an, während Kinder ohne Gebetspraxis gewöhnlich distanzierte Redeweisen – eventuell auch im Konjunktiv – wählen, etwa: „Ich würde zu Gott sagen“ o.Ä. Direkte Ansprache z. B. durchgehend **Tom, Francis, Christian, Dora, Remus, Senta, Rolf**, partiell **Emma** 4.9; **Pele** 5.10 und 6.8; **Ina** 6.7, und 8.11. Indirekte Ansprache z. B. **Festus, Natalie** 6.9; **Hella** 6.7, 6.9, 7.5.

6.3 Gute Laune Eine positive Gemütslage durchweg mit Nähe zu Gott zu verbinden, dies war nur bei Kindern wahrzunehmen, die eine gewisse religiöse Sozialisation im Sinne von regelmäßig erlebter Gebetspraxis erfahren hatten, selbst wenn sich diese auf kurze Kindergartenandachten beschränkte, die auch Dank mit einschloss, z. B. bei **Tom, Fem, Francis, Dora, Rolf, Christian, Fred, Remus** und **Senta**. Bei anderen Kindern tritt diese Empfindung nur gelegentlich und meistens verknüpft mit speziellen Situationen auf, z. B. **Festus**, 4.0, weil „ich merke immer Gott im Himmel so in der Nacht“ = Geborgenheitsgefühl; **Mona**, 5.7, „Das fühlt sich so an, als wollte Gott mich beschützen.“ Bei **Ina**, 8.11, ist das Näheempfinden auf gute Noten im Test bezogen; **Liese**, 8.1, artikuliert: „Fröhlich ist Gott nahe dran, weil er – wenn ich dran denke – mich auch glücklich macht“, d. h. bei Deutung des guten Ergehens auf Gott hin stellt sich das Näheempfinden ein. – Gibt es keine Modelle im Umfeld, welche diesen Deutungshorizont des Empfangens aller Grundgegebenheiten (vgl. Luthers Auslegung des 1. Artikels) anbahnen, so wird Gott nur punktuell mit positiven Gemütslagen verbunden, z. B. **Emma**, 4.8; **Benno**, 4.3; 5.0; **Liese** 6.7; **Ina**, 6.7, 8.1. Eine fröhliche Gemütslage korreliert also keineswegs durchgehend mit gefühlter Nähe zu Gott. Für viele Kinder hat Gott eher eine Nothelferfunktion: In Belastungssituationen wie Traurigkeit, Angst

oder auch Schuld wird seine Nähe gesucht in der Hoffnung auf Problemlösungen, bei manchen Kindern scheint Gott durchgehend Nothelfer zu sein, z. B. **Hella**, 6.8: „Wenn nix ist, kann Gott auch mal weit weg sein; 7.5: „weil ich Gott dann nicht brauche; 8.1: „dann brauche ich Gott gerade gar nicht. Dann ist ja alles okay; 9.0: „weil ich dann gar nicht so an Gott denke.“

6.4 Traurigkeit Zur gefühlten Nähe bei Traurigkeit sind die Platzierungen und Voten konträr. Manche Kinder fühlen sich Gott in Traurigkeit besonders nahe, indem sie dort Trost suchen, z. B. **Liese** 6.8 bzw. 8.1; **Ina**, 8.1; **Pele**, 5.10: „Gott, kannst du mir helfen? Meine Freunde ärgern mich immer“; **Benno**, 7.3, weil – „Gott will einen ja wieder fröhlich machen“; **Festus**, 6.1, formuliert als Wunsch: „Gott, du sollst bitte ein bisschen mehr bei ihm bleiben.“ Was sich dann ändere für den Traurigen? „Dass er dann besser auf ihn aufpassen kann.“ Dann werde man nicht so leicht traurig, und das gelte für jeden Menschen. Deshalb: „Gott soll die Luft sein, die überall herum schwebt.“ **Hella** 6.8 und 8.1: „dann brauche ich Gott auch eher ... manchmal spreche ich dann auch mit Gott“. Andere fühlen sich in dieser Gemütslage von Gott verlassen, z. B. **Festus**, 4.0, weil „Gott dann mit seinem Auto fährt im Himmel“ = Gott kümmert sich nicht; ähnlich **Josa**, 4.11, **Dora** 5.11, 6.5; **Remus** 6.3; **Tom**, 6.3 bzw. 6.6. Manche Kinder artikulieren auch totale Gottverlassenheit bei Traurigkeit, z. B. **Christian** 5.2, „Gott, ich vermisse dich.“ **Rolf** 5.11: „Ich bin traurig. Komm zu mir!“ **Senta** 5.11, ähnlich **Natalie** 5.11. Wieder andere platzieren die traurige Figur zwar weit weg, begründen dies aber damit, dass sie in dieser Situation gar nicht an Gott denken, z. B. **Fred**, 6.5. Letzteres könnte, indem es die Enttäuschung erspart darüber, dass Gott die Traurigkeit verursachende Situation nicht verhinderte, als Strategie gedeutet werden, am bisherigen Gotteskonzept (allmächtig, allgütig) festhalten zu können. – Zu einem auf die Nothelferfunktion reduzierten Gott kann sowohl die nahe Position im Akt der suchenden Bitte um Rettung als auch die distanzierte Position wegen enttäuschter Erwartungen gewählt werden. Dies gilt in gleicher Weise für Angst.

6.5 Angst Diese Gemütslage scheint sich für manche Jungen schwer mit ihrem Selbstbild zu vertragen, z. B. **Festus** 4.0; **Fred** 6.0: „Angst habe ich nie!“; abgeschwächt 6.5; **Tom** 6.3: „Wenn Gott sieht, dass ich Angst habe, dann denkt er, ich bin nicht so ein Mann.“ – Manche Kinder platzieren die ängstliche Figur nah in der Hoffnung auf Unterstützung, z. B. **Mona**,

5.7, „weil ich dann denke, Gott ist in meinem Arm.“ Das helfe ihr, mit der Angst klarzukommen. **Ina 6.8:** „Dann kann ich das Gott erzählen“; **8.11:** „Das fühlt sich eigentlich ganz nah an, weil, dann denke ich manchmal an Gott“; ähnlich **Pele 6.8;** mit **9.2** gibt **Pele** an, bei Angst und Einsamkeit oft zu beten; **Hella 6.8:** „Dass Gott mich dann beschützen kann“; ähnlich **8.1;** **9.0.** Auch **Hella** gibt an, bei Angst und Traurigkeit oft zu beten; ähnlich **Liese 6.8** bzw. **8.1.** Für sie hängen **8.11,** Angst und Schuld eng zusammen: „Bei Angst denke ich an viele Sachen, was ich falsch gemacht habe, und dann denke ich gar nicht so an Gott, nur manchmal. Und wenn ich dann was falsch gemacht habe, dann habe ich Angst, dass ich dann Ärger kriege.“ Wenn sie Gott die Angst dann erzähle, bringe ihr das Erleichterung; **Benno 4.2** lässt seine zunächst weit entfernt stehende weiße Figur ins Gläschen fliegen, weil er dann die Angst vergessen könne; auch **4.3** platziert er sie zuerst extrem weit und stellt sie dann ganz dicht, weil „Gott soll hier bei Benno stehen“, das tue gut bei Angst. – Andere Kinder platzieren die ängstliche Figur weit entfernt, z. B. **Remus, 6.3;** **Rolf, 5.11:** „Ich habe Angst und ich wolle, dass du auch kommst zu mir.“ Wenn Gott zu einem komme, „das sieht aus wie Sonne.“ Ähnlich **Tom, 6.3,** der seine Bitte um Erlösung in einer ihm vertrauten liturgischen Formel vorbringt: „Jesus, Gott, Gott, ich möchte, dass du mich mitnimmst in deine Welt, wo es keine Angst gibt!“ **6.5** ist Toms Angstfigur wieder extrem entfernt, aber sprachlos, ebenso **6.10.** – **Josa, 4.11,** hat das Gefühl, Gott sei bei Angst gar nicht da; ähnlich **Natalie, 5.11;** **6.0** und **Senta, 5.10,** die in Angst manchmal völlige Gottferne erlebt, manchmal – indem bei ihr Mut zur Bewältigung der Situation aufsteigt – aber auch Gottes Nähe.

6.6 Wut Dies scheint bezüglich der Gottesbeziehung eine besonders problematische Gemütslage zu sein, was sicher z. T. mit der mit Wut – Kontrollverlust – verbundenen Versuchung zu tun hat, Schlimmes anzurichten, z. B. **Rolf, 6.6,** **Pele, 6.8.** **Benno 4.3** platziert entfernt, weil „ich so Angst habe, dass der (Gott) so böse wird, dass ich irgendwas Blödes gemacht habe. Auch **5.0** scheinen Wut und Schuld bei **Benno** gekoppelt; **5.9** platziert **Benno** etwas dichter, weil Gott ihn bei Wut beruhigen könne, **7.3** wieder extrem fern aus Sorge, er könne auch gegen Gott völlig ausrasten. Auch **Christian, 5.9** artikuliert eine enge Verbindung von Wut und Schuld und gibt Gott einen Platzverweis. Fern erleben Gott auch **Ina, 6.8,** bzw. **Hella 6.7,** letztere, weil sie dann nicht an Gott denke; **6.8:** „weil – dann brauche ich einfach meine Ruhe und will nicht, dass ich etwas kaputt mache von Gott“; **7.5** mittlere Position, weil sie einerseits Gott die

Situation erzählen wolle, andererseits Sorge hat, Gott gegenüber ausfallend zu werden; **8.1**: „ich habe dann auch ein bisschen Angst, dass ich meine Wut dann bei Gott auslasse ... zu Gott dann irgendwie sage ‚du bist blöd‘; ähnlich **Natalie 8.0**, „weil ich dann sauer auf ihn bin.“ Dann wolle sie nichts mit ihm zu tun haben. **Christian, 5.2**, richtet seine Wut auf alle, auch auf Gott, und beschimpft ihn: „Du bist dumm!“ **Ina 8.1**, meint, es sei nicht okay für Gott, dass man sehr wütend sei, weil man aus Wut etwas Schlimmes machen könne. Und Gott sei wichtig, „dass man den anderen nicht verletzt.“ – Manche Kinder denken, Gott hätte die missliche Situation verhindern müssen, z. B. **Mona, 5.7**, platziert bei Wut fern, „weil ich dann denke, er ist gar nicht für mich da.“ Sie ist enttäuscht über Gottes fehlendes Eingreifen, ebenso **Dora, 6.5**; – **Liese, 8.11**, steht fern, weil sie bei Wut gar nicht an Gott denke. – Für die meisten Kinder ist Wut mit größerer Gottferne verbunden als Schuld, z. B. durchgängig bei **Rolf und Ina**; partiell bei **Hella 6.7; 6.8; 8.1** und **9.0**; ähnlich **Liese 6.7** bzw. **6.8**. – **Fem** führt **5.11** und **6.6** wiederholt aus, dass Allah vergebe, wenn man „die Wahrheit“ sage und es wieder gut mache. **Festus, 4.0**, platziert die Wutfigur nah: „Gott tröstet mich dann.“ **Tom, 6.3**, bittet als Wütender: „Jesus, nimm mich in deine Welt, wo es keine Kinder gibt, die mich ärgern!“ Seine auch bei Angst verwendeten Formulierungen dürften aus der Liturgie bzw. Liedgut seiner baptistischen Gemeinde stammen.

6.7 Nachdenken über Gott Hier scheint die gefühlte Distanz wesentlich mit dem Inhalt bzw. Ziel des Nachdenkens zu korrelieren. Ist das Nachdenken eine Art innerer Vergewisserung, so ist es mit dem Gefühl von Nähe verbunden, z. B. durchgängig **Rolf**, partiell **Mona, 5.7, Hella 7.5** und **Liese 6.7, 6.8, 7.5, 8.11; Pele, 5.10. Tom, 6.3**, möchte, dass Gott hört, wie gut er nachdenkt. **Benno, 5.0**, bedroht vom Rauswurf aus dem Kindergarten, platziert den Nachdenklichen ins Gläschen: Seine Figur erträumt sich – kompensatorisch zum ausgesperrten Schuldigen? – ganz in Gott zu sein. **Hella, 8.1**: „Wenn ich über ihn nachdenke, dann glaube ich auch an Gott, und dann ist er auch nahe bei mir“. **Liese, 8.11**: „Und dann denke ich über Gott nach, und wie Gott alles so schafft, und dann finde ich, dass er ganz nah bei mir ist, und dann denke ich auch manchmal, dass ich ihn ein bisschen sehen kann.“ **Ina** fühlt sich **8.11** im nachdenklichen Hoffen nah. Sie fragt Gott, „wie es so ist mit der nächsten Arbeit ... ob die wohl schwer ist?“

Geht das Nachdenken eher in die Richtung von Zweifel, Hinterfragen oder gar Ablehnung, so wird es mit Ferne verbunden, z. B. **Natalie, 6.0; Emma, 5.5; Liese, 8.1**: „Wenn ich denke, was Gott halt so macht, bin ich

nicht ganz so nah an ihm.“ **Benno 5.9** platziert fern und fragt: „Was macht Gott denn eigentlich so für uns?“ **Tom, 6.5**, platziert die blaue Figur fern. Unmittelbar vor dieser Übung inszeniert er spontan mit Figuren, wie seine Mutter ihn samt den Geschwistern ohne ersichtlichen Anlass verprügelt, was die Ursache sein dürfte, dass Tom seine (sprachlos bleibende) Angst- und die Schuldfigur, die „bye, bye, ekliger Gott“ sagt, extrem fern platziert. Die in diesem Zusammenhang fern platzierte blaue Figur dürfte ebenfalls signalisieren: Gottes Wirken ist problembehaftet.

Manche Kinder stellen viele Fragen an Gott, z. B. **Senta 4.7**, **Emma 5.5**, **Hella 6.1**, **Remus 6.0**, **Festus 6.0**. – Kinder, bei denen familiär religiöse Themen ausgeblendet werden, stellen kaum Fragen. Bei ihnen bleibt die nachdenkliche Figur meistens stumm, z. B. **Pele, 5.10**; **Natalie 6.9**. **Natalie** möchte aber mit **8.0**, nachdenkend wissen: „Was Gott ist? Es könnte ja auch sein, dass er ein Faultier ist.“ Ihre von **5.4–6.9** vorhandene Zuschreibung Gottes, er (bzw. Jesus) passe auf, scheint erschüttert zu sein. Warum ein Faultier? „Weil Gott nichts macht!“ (energisch) **Natalie** lacht. „Und Faultiere sind auch faul. Die machen auch nichts, nur schlafen.“ Ob sie früher gedacht habe, Gott mache etwas? „Ja.“ Und was? „Dass er den ganzen Tag ein Buch liest und Springseil springt.“ **Natalie** lacht wieder. Sie bestätigt erneut, dass sie jetzt denke, Gott mache gar nichts. I verweist auf die eben von **Natalie** selbst gewählte Batterie im Stockwerkmodell: Und wenn Gott wie eine große Kraft sei? „Dann macht er trotzdem nichts. Er ist nur kräftig.“ Vielleicht sei Gott, meint I, die große Kraft, welche die ganze Welt erhalte? „Stimmt“, meint **Natalie**. Aber daraus folgt für sie kein für Menschen wichtiges Wirken. „Er gibt einfach nur den Sternen die Kraft und – puff – fertig.“ Sonst mache Gott gar nichts, „außer vielleicht mal zwei Minuten Springseil springen.“ Ein mit sich selbst beschäftigter ferner Gott beherrscht derzeit ihr (als deistisch einzustufendes) Konzept.

6.8 Schuld Auch bei dieser Gemütslage zeigt sich ein breites Spektrum. Einige Kinder (Jungen) leugnen, je etwas „Nicht-Nettes“ getan zu haben; nur die jüngeren Geschwister täten so etwas, z. B. **Josa, 4.11** bzw. **Fred, 6.0**. – Manche Kinder stellen die schuldige Figur in der Hoffnung entfernt auf, dass Gott die Missetat dann vielleicht nicht gesehen habe, z. B. **Maren, 3.11** oder **Festus, 4.0**, bei dem Gott „gerade schläft.“ Auch **Liese, 8.1**, hofft, Gott schaue nicht genau hin.

Andere Kinder platzieren die schuldige Figur entfernt, weil sie annehmen, dass Gott dann nichts mehr mit ihnen zu tun haben wolle, z. B. **Natalie, 6.0**; **Tom, 6.3**: „Dann hat Gott mich nicht mehr lieb“; **Ina, 6.8**,

meint, Gott sei dann traurig oder wütend ihretwegen. **Benno**, 5.0, bedroht vom Rauswurf aus dem Kindergarten, platziert die Figur extrem fern: „Andere getreten und gehauen und geschubst.“, der Graue dürfe nicht zu Gott, „auch wenn er jetzt wieder lieb ist“; mit 5.9 – er besucht inzwischen einen anderen Kindergarten – platziert Benno den Schuldigen dichter und lässt den Grauen sagen: „Gott, bitte hilf mir, dass ich nicht mehr böse bin!“

Manche Kinder platzieren im Wunsch nach Entlastung und Hilfe die schuldige Figur ganz besonders nah, z. B. **Emma**, 4.10: „Dann sage ich das Gott“. **Hella** 6.7, 6.8 und 8.1; **Ina** 7.4: hofft, „dass Gott da mithilft, das aufzuklären“, also es einzugestehen und Entschuldigung zu sagen; ebenso 8.11.

3.4.2.7 Frühe Überprüfung von Aussagen über Gott (z. B. Allmacht) und eigeninitiatives theologisches Denken

Schon Vierjährige beginnen traditionelle Aussagen zu Gott (Ort, Zuschreibungen wie Liebe, Allmacht) an der Realität sowie an Resultaten eigener Inanspruchnahme Gottes zu überprüfen. Dies spiegeln die Erhebungsmethoden auf unterschiedliche Weise. Untersuchungssituationen bilden zugleich Beobachtungs- und Verarbeitungsräume von Konzepten.

7.1 Kinderfragen: Kinderfragen signalisieren Reibungen, Risse in mitgebrachten Konzepten und markieren zugleich fruchtbare Momente für Angebote zum Konzeptumbau, z. B. **Ben**, 3.6: Seine Oma starb kürzlich. Er stellt sie sich bei Gott geborgen vor: ihre dunkle Figur liegt im Stockwerkmodell oben bei Gott als goldener Figur. Eine zweite goldene Figur ist unten platziert, weil für ihn Gott auch den Menschen nahe ist. Mit 4.6 fragt Ben I gleich an der Tür bei ihrem Hausbesuch, wie Gott bzw. Jesus es hinkriege, zwischen dem Himmel oben und den Menschen unten zu pendeln. Ihm wird elementar verdeutlicht, dass Himmel das Wort für die unsichtbare Welt Gottes sei, die überall sein könne, unten wie über den Wolken oben. Eine Stunde später – zunächst stand ein Gespräch von I mit seiner Schwester an – wählt er zu Gott passende Gegenstände aus und verortet sie im Stockwerkmodell. Als es zur Frage kommt, wo seiner Meinung nach die Toten seien, greift er zu den dunklen Figuren und scheint sie wieder oben platzieren zu wollen. Dann hält er inne, holt aus dem Kinderzimmer eine bunte Legoplatte und platziert die Toten auf dieser Sonderwelt unten gleich neben den Lebenden. – **Senta**, 5.0, fragt, „ob Gott die ganze Weltkugel hergestellt hat?“ Die heutige Weltenstehungstheorie wird ihr in

elementarer Form vermittelt. Das Wort Gott stehe für das Geheimnis der Welt, die geheimnisvolle Kraft, aus der alles komme. Senta integriert dies sofort in ihre Argumentation der sich anschließenden Befragung. – Ihre Zweifel daran, ob Gott „nur lieb“ sei – danach fragte sie mehrfach – baut sie 4.0 in Gestalt eines dunklen Teils ins Stockwerkmodell ein, 4.7 in Form eines dunklen Tuchs als Untergrund ihres Arrangements, 5.0 in die Wahl eines doppelgesichtigen (rote und schwarze Seite) Herzens für Gott, wobei sie gezielt die schwarze Seite sichtbar sein lässt. – **Hella**, 9.0, verabredet mit I einen Besuch im Haus von I wegen einer sie umtreibenden Frage: „Warum man eigentlich darauf gekommen ist, dass Gott da ist und die Welt erschaffen hat?“ Die religionsgeschichtlich akzentuierte Antwort von I baut sie unmittelbar im Gespräch in ihr Konzept ein so, als ob ihr genau dies Puzzleteil für ihr sonst vollständiges aktuelles Mosaik gefehlt hätte. – Kinderfragen verweisen auf aktuelle „Baustellen“ in Konzepten und auf die dringlich benötigten Teile für den Umbau. Die Begleitung sollte sich daher zentral an aktuellen Fragen der Kinder orientieren.

7.2 Erhebungen zur Gottesbeziehung („Gott zu Besuch“ bzw. „So weit ist Gott entfernt, wenn“): Die auf die Erhebung der Gottesbeziehung gerichteten Befragungssituationen werden von Kindern zum einen als Räume spielerischer Erprobungen des Redens zu Gott (Gebetspraxis) genutzt, zum anderen aber auch zu kritischer Auseinandersetzung mit ihrem Gottesverständnis. Sowohl in den Platzierungen wie auch in Kommentaren dazu und direkten bzw. indirekten Voten Gott gegenüber spiegeln sich die je aktuellen existenziellen Kontexte. Spezielle Belastungssituationen, Schlüsselfragen, Konfliktlagen zeigen ihre Spuren aktuell oder im Zeitverlauf, z. B. **Senta** stellt mit 4.0 ihre Figuren dicht zum Glas, kann sich dazu kaum äußern. Mit 4.7 stehen die Figuren disparat und stellen ausnahmslos Fragen an Gott, die mindestens z. T. kritische Auseinandersetzungen mit den ihr familiär vermittelten Glaubensaussagen spiegeln: Ort und Anfang Gottes, Theodizee, Kreuzestod Jesu, vieles ist fraglich, offenbar bewegt sie zentral die Frage, ob Gott (nur) lieb ist, s. o. – **Tom**, christlich sozialisiert, „Sandwich-Position“ in der Geschwisterreihe, spielt häuslich oft die Rolle des Sündenbocks, was sich 6.3 in den extrem fernen Platzierungen von Angst, Schuld und Traurigkeit zeigt. Für Gefühle von Wut meint er sich entschuldigen zu müssen und erhofft von Gott Befreiung aus solchen Situationen. Er empfindet jedoch Gott nah bei Fröhlichkeit und im Nachdenken über ihn. Letzteres verändert sich nachfolgend. Der Befragung 6.6 ging häuslich offenbar eine exzessive Prügelstrafe voraus, die Tom mittels Figuren inszeniert. Wieder

platziert er sich bei Angst und Schuld extrem fern: seine ängstliche Figur ist sprachlos, die traurige weint und will zur Mama, die schuldige verabschiedet sich von Gott mit „bye, bye, ekliger Gott“. Dies Gott beschimpfende Votum und die entfernte Platzierung der über Gott nachdenkenden Figur kann als Anfrage an das ihm vermittelte Gottesbild (allmächtig, lieb, will die Welt „nett“ machen, ohne Gewalt) gelesen werden. Seine problematische häusliche Rolle einschließlich der häufigen körperlichen Gewalt bilden für **Tom** auch 6.10 den Hintergrund: Wieder stehen Angst und Schuld von Beginn an extrem entfernt, jetzt auch Wut. Dann stellt Tom die fröhliche und die traurige Figur, die sich anfangs dem Gottes-Glas näherten, auch in extreme Ferne und gesellt die nachdenkliche nach kurzer Exkursion in die Nähe Gottes den extrem fernen Figuren zu. Inszeniert Tom hier das mögliche Zerbrechen seiner Gottesbeziehung – wesentlich verursacht durch die Schere zwischen seinen häuslichen Gewalterfahrungen und dem ihm vermittelten Gottesverständnis?

7.3 Allmacht, Ohnmacht, Zuständigkeit: Das Wirken Gottes im Spiegel von Gebetsbefragungen

7.3.1 Meerschweinchen-Bildgeschichte Nur in Ausnahmefällen begegnet man im westlichen Kontext Kindern, die eine familiäre Gebetspraxis erleben, z. B. **Tom**. Vielen ist Beten ganz fremd, – einige wenige erleben Abendgebete, wenn sie besuchsweise bei der Oma sind, z. B. **Mona**, **Liese**. In Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft kommen Gebete vor, bei manchen häufiger, bei anderen selten. Nur wenige Kinder nehmen an gottesdienstlichen Veranstaltungen teil. Was trauen Kinder, die in diesem Kontext aufwachsen, Gebeten bzw. Gott zu? Anhand einer Bildgeschichte zu Meerschweinchen wurde das Gebetsverständnis erfragt. (Vgl. Kap. 2.4.1)

Manche Kinder hielten Gott für nicht zuständig für den Bereich der Gesundheit von Tieren, z. B. **Christian**, 5.9: „Ich glaube, Beten hilft nicht.“ Gott sei so weit weg sei und kriege gar nicht mit wie es den Meerschweinchen gehe. Mit Gott habe das auch nichts zu tun, „weil – die beiden haben ja die Verantwortung für die Meerschweinchen.“ Es könne sein, dass der Junge schlechter auf sein Meerschweinchen aufgepasst habe. Ähnlich **Hella**, 7.5 und **Liese** 7.5.

Andere halten Gott für zuständig, trauen ihm aber nur begrenzte Macht zu, z. B. **Dora**, 6.5: „Die (das Mädchen) hat zuerst gebetet, und er (Junge) noch nicht.“ Gott habe nur begrenzte Macht, den Tod abzuwenden. Das Gebet müsse rechtzeitig erfolgen. Und das Meerschweinchen dürfe nicht zu arg krank sein. Ähnlich argumentieren z. B. **Rolf**, 6.6 und **Ina**, 7.4.

„Das eine war zu krank!“ Da habe Gott nicht mehr helfen können. – Muslim **Fem, 6.5**, vermutet zum ungleichen Verlauf: „Vielleicht kann Allah nur das eine Meerschweinchen retten.“ Seine Kraft reiche vielleicht nur für eins. Ähnlich **Senta 4.5**: Gott könne beide Tiere heilen und erfülle auch Bitten. Sie vermutet zum ungleichen Verlauf, dass Gott vielleicht nicht zwei Meerschweinchen gleichzeitig heil machen könne. – Parallel zu den Erfahrungen mit gutwilligen, aber manchmal überforderten Erwachsenen wird auch Gott gesehen: Er schafft nicht alles, kann vergessen, helfend einzugreifen, z. B. **Festus, 6.0** oder hatte leider anderweitig zu viel zu tun, z. B. **Torsten, 7.2**.

Manche Bitten oder Wünsche sind schon im Ansatz falsch: Für den Muslim **Fem, 6.5**, erfüllt Allah durchaus Bitten, „aber was Böses nicht“. Bitten, die anderen Schaden zufügen wollen, scheitern. Auch **Liese, 7.5**, sagt: „Manche Wünsche, die klappen halt nicht, z. B. habe ich mal gebetet und mir dabei gewünscht, dass morgen ein Pferd vor meiner Tür steht. Und das geht einfach nicht.“ Auch bei anderen Sachen habe sie gesehen, dass es „nicht immer in Erfüllung „geht: „Also, ich habe gebetet, dass mir nie etwas passieren wird. Aber mir ist auch schon mal etwas passiert.“ Ob für sie ein Leben denkbar sei, wo nie etwas Schlimmes passiere? „Nein, das kann nicht sein.“ Obwohl bei Liese diese Einsicht vorliegt, hat sie im sich anschließenden Gespräch große Probleme, sich unter Gottes Schutz etwas andere vorzustellen als die Verhinderung oder unmittelbare Beendigung einer „dunklen Situation“. Nur mit Unterstützung gelingt der Schritt, in Faktoren, welche das Durchstehen des „dunklen Tals“ ermöglichen (Mut, Kraft, Ideen zur Bewältigung oder auch Menschen, die dabei unterstützen, nicht aufzugeben usw.), die Bewahrung Gottes zu sehen.

Die Bitte um Heilung der Meerschweinchen wird als legitim angesehen. Manche Kinder trauen Gott zu, alles heilen können. Aber er tue es vielleicht nicht wegen eines Grundes, der im Betenden selbst liege, z. B. **Mona, 5.7**: „Das Mädchen war netter“, ähnlich **Francis 5.10**: „Vielleicht waren das böse Menschen.“ Auch **Pele, 8.0**, denkt, der Junge sei vielleicht böse gewesen, deshalb starb sein Meerschweinchen: „Vielleicht hat der Junge gebetet, dass seine Schwester das Meerschweinchen verliert.“ – Es gebe keinen verstehbaren Grund dafür, dass Gott manche Gebete erhöre und andere nicht, denken **Natalie 6.9** und **Emma 6.0**.

Für manche Kinder existiert eine Schere zwischen angelernten Glaubensvorstellungen und den eigenen Erfahrungen. **Tom, 6.10**, hat von allen untersuchten Kindern die breiteste Gebetspraxis: er besucht regelmäßig Gottesdienste. Familiär werden Tisch- und Abendgebete gepflegt. Für

Tom hört Gott alle Gebete, scheint auch die Macht zu haben, Bitten zu erfüllen, macht das „aber nicht so alles“. Zum ungleichen Verlauf meint er: „Vielleicht hat die eine richtig gebetet und der andere falsch.“ Falsch wäre: „So schlimme Worte sagen, dass es Gott gar nicht gefällt“. Was er damit meint, macht er am Beispiel klar: Richtig sei: „Lieber Gott, lass mein Meerschweinchen wieder gesund sein! Und nicht: Lieber Gott, du bist Scheiße!“ Tom behauptet, Gott erfülle alle Bitten, wenn man richtig bete, er habe es probiert: „Ja, das funktioniert“. Ein Beispiel dazu fällt ihm aber auch nach längerem Nachdenken nicht ein. Ist seine Behauptung vielleicht eher eine Lehre seiner Glaubensgemeinschaft als eigene Erfahrung?

In kritischen Situationen nehmen auch Kinder Gott als Nothelfer in Anspruch, die aus ihrer Familie keine persönliche Gebetspraxis kennen, z. B. **Benno, 5.0**, droht der Kindergartenverweis wegen aggressiven Verhaltens. Noch ist aber nichts entschieden. Er erfasst die Meerschweinchengeschichte. Befragt zu möglichen Ursachen des unterschiedlichen Verlaufs in Bild 3, sagt er: „Weiß ich nicht“. Die Frage, ob er denke, dass Gott Bitten erfülle, verneint er zweimal energisch. Manchmal ja und manchmal nein. Dann mit trauriger Stimme: „Ich habe auch gebeten schon mal, dass ich ein lieber Junge bin, aber das bin ich nicht.“ Es passiere öfter, dass er böse sei, „im Kindergarten und zu Hause“. Befragt, was er Schlimmes tue, sagt er zuerst: „Weiß ich nicht“. Als die Forscherin sich darüber wundert: „Doch, ich weiß es, aber ich will es nicht sagen.“ Als das Gespräch schon beendet ist und die Verabschiedung ansteht, bittet Benno I, mit ihm zu beten, dass er nicht mehr so viel Schlimmes tue und dann doch im Kindergarten bleiben dürfe. I betet mit ihm.

7.3.2 Gebetsfragebogen: Einige Kinder wurden vom Vorschulalter bis in Kl. 3 begleitet. Nur ihnen wurde ergänzend der nachfolgende Fragebogen vorgelegt (8–9J) alt. Die Kreuzchen von den Jungen sind im Unterschied zu den Mädchen im Fettdruck.

1. Was mir beim Beten wichtig ist (einfach ankreuzen, was für dich stimmt)

	sehr wichtig	wichtig	nicht so wichtig	ganz egal
das Falten der Hände		XXXX		XX
das Schließen der Augen		XXX	XX	X
das Stillessein	XXX	XX	X	
ein Gefühl von Ruhe, Sicherheit	XXX	XX	X	
mich aussprechen, alles los werden	XXX	X	X	

Händefalten u. a. Die Kinder, die das Falten der Hände wichtig finden, besuchten ausnahmslos denselben Kindergarten, in dem das Händefalten vermutlich irgendwann einmal als Vorbedingung eines Kontaktes angesprochen wurde. Benno, der häuslich keine Gebete pflegt, bringt diesen Gedanken bei der ersten Befragung (Gott zu Besuch) ein: **Benno, 4.2:** Wenn man mit Gott sprechen wolle, „dann muss man erst die Hände falten und dann ihm was versprechen.“ Benno erzählt von einer Situation, wo er offenbar zu einem ihn bindenden Versprechen gegenüber Gott aufgefordert wurde. „Ja, und ich habe so die Hände gefaltet und dann musste ich Gott sagen, ... Gott versprechen, dass ich für immer und ewig oben bleiben wollte.“ Er wiederholt diese Vorbedingung bei der nächsten Befragung: **4.3:** „Wenn man die Hände faltet, kann man ihm was sagen.“ I meint, man könne ihm vielleicht auch ohne Händefalten etwas sagen. Benno bestreitet das. „Aber dann hört der das nicht.“ I geht darauf ein und fragt, ob er auch abends im Bett die Hände falte, falls er Gott etwas sagen wolle. Benno nickt. „Ja. Dann muss man sich ganz lange die Hände falten.“ Erst danach könne man Gott etwas sagen. – Für **Liese, 7.5** und **Ina, 7.4**, welche denselben Kindergarten besuchten, ist noch im Schulalter das Händefalten wichtig dafür, „dass Gott uns auch versteht?“ (Fragebe- tonung) Auf Nachfrage bekräftigt Ina dass Gott einen nur verstehe, wenn man die Hände gefaltet halte. Sie kann nicht sagen, warum sie das so denke, ob es von ihr selbst komme oder ob sie das von anderen gehört habe. Aber Gott brauche das so. Ebenso **Liese 7.5.**

Die drei Mädchen des Fragebogens scheinen Gebet etwas mehr Bedeutung zuzuschreiben als die Jungen.

2. Kinder streiten sich über das Beten.

Wem stimmst du am ehesten zu?

Vorausgegangen ist dem Streit: Marens Oma wurde schwer krank und musste ins Krankenhaus. Die Mama sagte zu Maren: „Vielleicht magst du für Oma beten, dass sie wieder gesund wird.“ Das hat Maren getan. Nach einigen Wochen berichtet Maren ihren Freund/innen, dass Oma gesund aus der Klinik zurück sei. Jetzt diskutieren die Kinder.

Maren: GOTT hat auf mein Gebet geantwortet und meine Oma gesund gemacht. X

Michael: Ich glaube, deine Oma wurde nur wegen der medizinischen Behandlung wieder gesund.

Fritz: Vielleicht hat es doch mit GOTT zu tun. Denn GOTT kann doch vielleicht auch durch Menschen und Medikamente handeln.
XXXXX

Sandra: Mir fällt es schwer, zur Heilung von Maren's Oma etwas zu sagen.

Bis auf ein Mädchen können sich offenbar alle Drittklässler ein Wirken Gottes durch Menschen vorstellen.

3. Wie es mir selbst mit dem Beten geht

ich sage etwas zu GOTT, also bete ich,	immer	oft	manch- mal	sel- ten	nie	woanders, z.B. bei Oma
wenn ich mich doll freue		XX	XXX		X	
wenn ich Angst habe		XXX	XXX			
wenn ich sehr traurig bin	XX	XX	X	X		
wenn ich mich allein fühle	XXX	X	XX			
wenn ich was gemacht habe, was nicht okay war		X	XXX	XX		
wenn ich mir etwas doll wünsche	XX	XXX	X			
wenn ich im Bett liege			XX	X	XXX	X
vor den Mahlzeiten	X		X	X	XX	
wenn ich in der Kirche bin	XXXX	XX				

Die kleine Fallzahl ermöglicht keine weitergehende Auswertung, spiegelt aber zutreffend die Befunde zu beiden auf die Gottesbeziehung gerichteten Erhebungen (Gott zu Besuch bzw. So weit ist Gott entfernt, wenn ...).

Nur in einer Familie der Drittklässler werden Tischgebete gepflegt, regelmäßige Abendgebete nirgends. Freude, Dank scheint etwas häufiger bei Mädchen vorzukommen, ebenso die Inanspruchnahme bei Traurigkeit und Einsamkeit. Kirche ist für alle der häufigste Ort der Gebetspraxis.

7.4 Vielfältige Methoden eröffnen einen differenzierten Blick auf Prozessverläufe

Wählt man vielfältige Erhebungsmethoden, so können differenzierte Facetten des Denkens und Fühlens erfasst werden, die in Prozessen des Zerbrechens und der Neukonstruktion von Konzepten ablaufen. Auch hier sind die Beschreibungen jeweils nur tastende Versuche, inneres Geschehen in Annäherung nachzuvollziehen. Das Kind bleibt mit seinem Fühlen und Denken letztlich ein Geheimnis. Exemplarisch wird die Entwicklung eines Mädchens gebündelt nachgezeichnet, das durch das Krebsleiden und den Tod der in Hausgemeinschaft lebenden Oma eine sie sehr belastende Phase durchmachte. Vergleiche Schema 5, S. 336.

Emma, 4.9 (vor Krebserkrankung der Oma), spricht aus allen Gemütslagen Gott direkt an, hat keine Fragen, die Fröhliche steht nah. Acht Monate später, **5.5** (Krebserkrankung), steht neben der ängstlichen auch die fröhliche Figur dicht am Glas, aber dies entspricht vermutlich nicht Emmas aktuellem Empfinden. Nicht verwunderlich, dass ihr zur Fröhlichen nun auch zunächst nichts einfällt. Sie verlegt sich dann für alle Figuren auf Fragen (Unsichtbarkeit, Himmel, Gott wirklich nah im Glas?), die mit ihrer aktuellen Situation nichts zu tun haben, aber zeigen, dass Emma ihr Gottesbild fraglich geworden ist Bis zur Beerdigung der Oma (7 Monate später) vermeidet sie weitere Gespräche. Kurz nach ihrem Geburtstag, **6.0**, wird der Kontakt wieder aufgenommen. Emma empfängt die Besucherin mit einem Bild zur Beerdigung der Oma, die zwei Wochen vorher stattfand. Emma wirkt relativ gelöst.

Bedachtsam wählt sie aus, was zu Gott passt, zuerst Kuschedecke, dann den Zierstein: „Und da ist Gott drin.“ Weitere Gegenstände begründet sie damit, dass Gott sie gemacht habe. Eingeladen, die gewählten Dinge stimmig im Stockwerkmodell zu verorten, platziert sie den Thron oben: „Da drauf sitzt nämlich unsichtbar Gott.“ Der Engel wird stellvertretend auf den Thron gestellt. Kuschedecke, Wiese, Teddy, Gießkanne kommen nach unten, ebenso Kreuz und Glocke als Zeichen für die Kirche. „Das Licht ist Gott selbst“, deshalb platziert sie es oben, gleich daneben das blaue Glas, „damit sich Gott etwas wünschen kann“. Unten platziert sie parallel den großen Zierstein, „damit sich die Menschen auch etwas

wünschen können“. Drückt sie aus, dass Gott im Hoffen, Wünschen bei Menschen präsent ist? Auch Gott hat einen Wunschstein. Auch Gott kann offenbar nicht alles, auch er ist angewiesen auf Wünschen und Hoffen – man kann dies als deutliches Hinterfragen der Allmacht verstehen.

Eingeladen, die bei früheren Befragungen gewählten Gegenstände für sich stimmig im Modell zu verorten, platziert Emma den Klappaltar so nach oben, dass er vom Sessel, auf dem unsichtbar Gott in Gestalt des Engels steht, direkt anzuschauen ist. Sie begründet dies so: „Damit Gott eine Erinnerung hat an Jesus“. Gott scheint aktuell für sie sowohl hinsichtlich von Ohnmacht, Hilflosigkeit, sehnlichem Wünschen als auch in der Trauer eine Art Spiegel zu sein: Gott hofft bzw. wünscht und leidet parallel zu ihr. Emma hat für sich eine Lösung gefunden, die Krise ihres Gotteskonzeptes durch das Leiden ihrer Oma kreativ zu bearbeiten Ihre Neukonstruktion – auf die Allmacht verzichtend – kann die Basis bilden für die geschenkwiese wiederhergestellte vertrauensvolle Gottesbeziehung. Ein Jahr später scheinen Krankheit und Tod der Oma im Sinne eines „Lochs der Verzweiflung“ keine Rolle mehr zu spielen. Die Gestalt ist geschlossen und wieder im Hintergrund. Aktuell steht anderes im Vordergrund.

7.5 Manche Kinder sprechen früh eigeninitiativ komplexe theologische Fragestellungen an.

Theologisch komplexe Fragestellungen tauchen eigeninitiativ bei Kindern oft sehr verschlüsselt auf. Meistens zeigen sie sich in visueller Form wesentlich früher als verbal. Und falls verbale Äußerungen zu den Visualisierungen vorliegen, so oft in konkreter Redeweise, die behutsamer „Übersetzung“ im steten Abgleich mit den Visualisierungen bedarf, um den Sinn und die Zielrichtung der kindlichen Äußerungen zu erfassen, z. B. **Senta**, Pfarrerstochter, **4.0**: Dass Gott vielleicht auch eine dunkle Seite hat, taucht bei ihr zunächst nur visuell auf: Mit **4.0** begründet sie zwar alle als zu Gott passenden Gegenstände damit, dass Gott auf sie aufpasse, sie „hüte“. Aber sie platziert an zentraler Stelle – unten mittig – ins Stockwerkmodell zusätzlich zu den vorher gewählten Teilen ein schwarzes Tuch, das sie „Erde“ nennt. **4.5** fehlt das Aufpassmotiv in ihren Begründungen. Mit **4.7** sprudeln aus Senta statt Voten zu ihrer Gottesbeziehung – Methode: Gott zu Besuch – lauter grundsätzliche Fragen heraus wie eine Eruption: „Warum ist Jesus gestorben? – Warum bist du, Gott, im Himmel drin? Warum sind manche Menschen im Wasser drin und andere nicht?“ Sie meint die Flüchtlinge, d. h. will wissen: Warum ertrinken die einen, und die anderen werden gerettet? Eine weitere Frage: „Warum bist du aufgestanden, als die alte Welt noch nicht da war?“

Nachfragen klären: Senta will wissen will, woher Gott kommen konnte, als es noch gar nichts gab. Direkt anschließend wählt sie – Freie Analogiebildung – eine Vielzahl von zu Gott passenden Gegenständen, die sie fast ausschließlich mit der umfassenden liebevollen Daseinsvorsorge eines anthropomorph gedachten Gottes begründet, der sich den Thron nicht nur am Anfang der Welt selbst baute, sondern als Vater nun auch darauf sitzt. Ihre wenige Minuten zuvor geäußerten Anfragen stehen in massivem Kontrast zu ihren die Auswahl begründenden Kommentaren. Wie ist dieser Gegensatz zu deuten? Könnte es sein, dass Senta in ihren Kommentaren zu den Gegenständen die ihr häuslich vermittelten Inhalte (in selektiver und kreativer Rezeption) zwar I gegenüber als Positionen ihrer wichtigsten Bezugspersonen vertritt, sie aber zugleich in ihren Fragen an Gott umfassend und radikal hinterfragt? Z. B. Wo bleibt die angeblich so tolle Daseinsvorsorge, wenn viele Menschen ertrinken müssen? Oder: Wie kann das gehen mit dem Thron am Anfang, wenn doch gar nichts da war? Noch spannender wird es, wenn man das in zwei Fotos eingefangene Hantieren Sentas mit den gewählten Gegenständen mit einbezieht in die Deutung: Könnte man in ihren Arrangements eine Art von visualisierter Theologie sehen? Ihr Hantieren dürfte in der Befragung ablaufende Denkprozesse spiegeln. In beiden Fotos liegt das Kreuz Jesu direkt neben dem Thron, auf dem sie den Gottvater der Welterschöpfung imaginiert. Drückt Senta hier aus, dass Jesus – ohne geboren zu sein – bereits beim Beginn der Welt mit dabei war? Jesus habe Gott geholfen bei der Schöpfung der Wiese, hatte Senta angemerkt. Das erste Bild zeigt ein langes goldenes Band, das bei Jesus und Gott beginnt und quer durch bis zur Hand von Senta reicht. Soll das ausdrücken, dass Senta selbst mit diesem Schöpfungswerk verbunden ist? Die goldene Seite des schwarzgoldenen Tuches ist voll ausgebreitet und bildet visuell das Hauptzentrum, dem die meisten Teile zugeordnet sind. Das kleinere Zentrum nahe von Thron und Kruzifix enthält unter dem Netz eine menschliche Figur, Stern und Computerteil, links und rechts daneben Glocke und Vogel. Das zweite Foto zeigt die anschließend von Senta vorgenommene systematisierte Anordnung der Teile. Die Blumen liegen nun mit dem Krippenkind auf der Wiese, Glocke und Buch sind übereinander geschichtet (Assoziation Kirche?). Das schwarzgoldne Tuch zeigt jetzt etwa gleich große goldene und schwarze Anteile: Das goldene Band befindet sich eingerollt auf dem goldenen Anteil: Drückt Senta hier die Ambivalenz, das Doppelgesicht Gottes aus? Wir empfangen Dunkles und Helles vom Mysterium Gott und wissen nicht, warum es so ist. Wie ist Sentas Arrangement des goldenen Netzes zu deuten, das sie beim Kruzifix beginnen lässt und – die

menschliche Figur damit überdeckend – auf dem goldenen Anteil enden lässt? Drückt sie intuitiv aus, dass durch die Liebe im Sinne Jesu Leid mindestens partiell aufgehoben werden kann? Ist es denkbar, dass eine Vierjährige intuitiv derart hochkomplexe theologische Gedanken entfaltet? 5.0 ist die dunkle Seite Gottes wieder visuell präsent. Senta wählt als zu Gott passend ein Herz und begründet es so: „das ist Liebe!“ Das gewählte Herz hat eine rote und eine schwarze Seite, worauf Senta von I explizit aufmerksam gemacht wird. Ohne ihre Entscheidung zu kommentieren platziert S die dunkle Seite. 5.10 wählt Senta – freie Analogiebildung – nur drei Gegenstände: eine menschliche Figur, die für Gottes Schöpfung steht, das Kreuzifix und eine Teufelfigur, die für Krieg steht. Auch im direkt nachfolgenden Stockwerkmodell inszeniert S mit Figuren den Krieg. Gott wolle keinen Krieg, könne aber nichts dagegen tun. – Das Denken von Senta kreist auch früh um den Kreuzestod 4.7: Zuerst als Frage: „Warum ist Jesus gestorben?“ dann eher implizit. Senta greift das Kreuzifix, küsst es und sagt: „Oh, Jesus!“ Dann begründet sie ihre Wahl des Throns, „weil Gott den Sessel gebaut hat ganz am Anfang der Welt. Der Vater sitzt da drauf.“ Dann erwähnt Senta, nach der Geburt von Jesus sei Gott krank geworden. Welches Leiden Gott gehabt habe, weiß Senta nicht zu sagen. Hat das nicht benennbare Leiden Gottes vielleicht mit dem künftigen Kreuzestod Jesu zu tun? Explizit wird die Thematik mit 4.8 – Freie Analogiebildung: Senta inszeniert eine Szene im Himmel: Maria sitzt auf dem Thron: „Die ist krank geworden, – und Gott hilft ihr.“ Maria will „ganz kuscheln“. Deshalb kommt das Kuschelvlies um Maria herum. Senta legt noch das goldene Netz darüber. Das Playmobilbaby ist für Senta das Jesusbaby. „Das hat sie immer noch im Bauch.“ Das Baby wird auf den Bauch von Maria gelegt, das Kuschelvlies drüber. Der Klappaltar mit Bild des erwachsenen Jesus innen ist für Senta ein Fernseher und kommt nun auch unter das Kuschelvlies, „weil Maria liebt den schon den ganzen Tag. Die guckt da drin immer Fernsehen, weil – da drin kommt manchmal Programm.“ Nun will Senta die Wahl des Kreuzes begründen, was sie direkt hinter den Thron platziert hat und an seine Rückwand anzulehnen versucht. „Das Kreuz passt zu Gott, weil ähm das ähm (Senta stottert eine Weile, scheint nach Worten zu suchen) ähm weil – Maria denkt manchmal an ihr Baby so im Bauch.“ Vorsichtiges Nachfragen ergibt, dass Maria darüber nachdenkt, was mit dem Baby werde, wenn es aus dem Bauch raus komme. Sie überlege, ob es dann ans Kreuz müsse. Eine Vierjährige fragt nach der Schöpfung aus dem Nichts, sieht Jesus bereits im Schöpfungswirken präsent, bringt von sich aus die verborgene Seite Gottes ins Spiel, stellt die Theodizeefrage und imaginiert das Leiden Marias

oder gar Gottes an dem geahnten oder gar vorbestimmten Kreuzestod Jesu ... – Auch die drohende Vernichtung des Schöpfungs reflektiert **Senta**, 6.1; sie inszeniert ein kosmisches Drama, in welchem ein Mensch, der wegen seiner schlechten Kindheit zum Teufel mutierte, Menschen, Tiere und Pflanzen in unstillbarer Gier zu fressen versucht: Das Lebendige wird ausgerottet durch diese Hölle. Nur Gott kann/könnte einschreiten, was zu einer Reanimierung des Lebendigen führen würde. Dann gibt es ein Fest. – **Festus**, 6.0, hat in seinem umfassenden Arrangement zur freien Analogiebildung (warum etwas zu Gott „passt“ begründet er mit 12 verschiedenen Argumentationsmustern), u. a. die große Kugel gewählt und platziert sie mit goldenem Netz umhüllt neben dem Kruzifix: „Das ist, weil ich nicht weiß, ob Gott einen Bauch hat.“ Stückweise erklärt er, was er meint. Es könne doch sein, dass Gott einen Bauch mit Kind drin habe, das vielleicht noch ein Gott sei. „Und wenn irgendwann mal ein Gott nicht reicht, dann kann, dann kann Gott vielleicht noch einen Gott geboren (= gebären), und deswegen soll das sein Bauch sein.“ Die eingewickelte Kugel stehe dafür, dass Gott noch mal ein Kind kriegen könne? F nickt. „Ich meine, noch einen Gott. Ja, so wie ungefähr einen Gott.“ Hat Festus gedanklich einen „Ersatz“ für Jesus im Blick? Ein neuer Messias muss kommen? Seine Gedanken scheinen aber noch darüber hinaus zu gehen. Denn er überlegt, „ob Gott auch die Götter geboren hat, die man in so komischen Ritterburgen mit so komischen Goldkappen oben drauf“ sieht. Hat er irgendwo antike Götterwelten abgebildet gesehen und überlegt nun, ob diese Göttergestalten letztlich Emanationen des einen Göttlichen sind? – Eine weitere Auffälligkeit in seiner Gestaltung: Festus nimmt einen Vogel, wickelt ihn in Luftpolsterfolie, platziert ihn neben den „Bauch“ und das Kruzifix und sagt. „Weil Gott – er stottert etwas, ehe er fortsetzt – weil Gott ja vielleicht auch weiß, wenn ein Vogel stirbt. Deshalb habe ich den Vogel mit der Luft eingewickelt.“ Die Luft war schon für den vierjährigen Festus das zentrale Bild für die umhüllende, bergende Nähe Gottes. Stellt sein Luftpolstervogel neben dem „Bauch“ und dem Kreuz eine Art Impuls dar, das auf Menschen zentrierte theologische Denken auf die Tiere hin auszuweiten? **Festus**, 6.1, merkt an, dass Gott etwas wie ein Künstler sei, der alles erschaffe und verändere, vielleicht auch sich selbst. – **Hella** stellt von Beginn an kritische Fragen. 6.1 fragt sie, wie Gott entstand bzw., was vor ihm war, so dass Gott überhaupt wurde. Auch zieht sie in Zweifel, dass Gott gleichzeitig auf so viele Leute aufpassen könne, wie man es ihr erzählt habe. 6.9 platziert sie das Kruzifix entfernt von ihrer Person und begründet dies so: „Weil ich glaube, dass die beiden [Gott und Jesus] einfach unterschiedlich sind und nicht gleich.“

Hinterfragt sie elementar die Zwei- Naturen- Lehre? Ein reichliches Jahr später ist Jesus in ihrem Gotteskonzept nicht mehr enthalten.

3.4.2.8 Im Gotteskonzept spiegelt sich die „Kulturelle Tapete“ der kindlichen Lebenswelt.

Bis auf eine Ausnahme, **Remus**, wurden nur Kindergartenkinder aus westlichen Bundesländern befragt. Wenn trotzdem hier der ostdeutsche Kontext angesprochen wird, so deshalb, weil sich in den Untersuchungen von Kindern bzw. Jugendlichen im Schulalter in West- und Ostdeutschland erhebliche Unterschiede bezüglich der Vorprägung durch die „Kulturelle Tapete“ zeigten.

8.1 Westdeutsche „Kulturelle Tapete“: Bei allen im westdeutschen Kontext befragten Kindern spiegelte sich mehr oder minder das klassische Konzept einer noch volkskirchlich geprägten „Kulturellen Tapete“: Über den Wolken ist der Himmel, wo ein anthropomorph vorgestellter Gott sich mit Jesus, Engeln und Toten aufhält, z. B. **Liese**, 7.5 zum Verbleib der Toten: „Also ich würde jetzt sagen, dass halt das Innere nach oben geht,... Ja, und die passen dann mit auf uns auf.“ Gott hat als Schöpfer die Funktion der umfassenden Daseinsvorsorge und des Schutzes vor Übeln. Gott ist ein Nothelfer. So z. B. **Natalie**, **Mona**, **Fred**. Dies theistische Modell wird – wie Befragungen von mehreren Dutzend KU4-Kindern zeigten – noch in Kl. 4 als „Normalfall“ einer Gottesvorstellung angesehen. An Gott zu glauben beinhaltet für die meisten, diese Vorstellung zu teilen. Wer dies ablehnt, „glaubt“ eben nicht an Gott. Engel tauchen als Bestandteile des Mythenhimmels bei fast allen Kindern auf. Mehrheitlich werden sie über den Wolken verortet, häufig aber auch unsichtbar überall wie Gott. Die Gestalt des Teufels spielt – mindestens im norddeutschen Raum, wo die Befragungen stattfanden – in der Kommunikation mit Kindern kaum eine Rolle. Mit der Figur wurde – sofern sie überhaupt auftauchte – „Böse Sein“ konnotiert, z. B. **Mona**, 4.10, aber oft eine alternative Bezeichnung genannt: **Torben**, 4.2, nennt ihn Troll, **Benno**, 7.9, nennt ihn Vampir, bei **Senta**, 5.11, steht er für Krieg, für **Maren**, 5.11, ist es „der Böse, der immer das Geld von allen haben will.“ Sie identifiziert ihn mit Herrschern wie Herodes, vor dem in ihrer Gestaltung der Weihnachtsmann das Jesusbaby schützen muss. Bei **Senta**, 6.1, heißt er Teufel und hat sich aus einem Menschen entwickelt, der eine schlimme Kindheit hatte und nun voller Gier alles Lebendige zu fressen bestrebt ist. Bei **Josa**, 6.3, taucht der Teufel unbenannt auf, bei **Pele**, 8.0, in Verbindung mit der Hölle.

8.2 Ostdeutsche „Kulturelle Tapete“: Im ostdeutschen Kontext (vgl. KET 1, 2 bzw. 4 mit Proband/innen zwischen 6–19J) fanden sich neben wenigen ähnlich stark von mythischen Bildern geprägten Kindern¹³ häufiger solche, die kaum solche Vorstellungen mitbrachten bzw. eher als vage Vermutung, nicht als fest eingraviertes Bild. Diese Kinder kamen überwiegend aus Familien, die seit Generationen konfessionslos waren, aber der religiösen Dimension offen-neutral gegenüber standen und ihren Kindern die Möglichkeit gaben, sich mit einem Sektor zu befassen, der ihnen selbst fremd war. Diese – religiösen Phänomenen meist mit Neugier begegnenden – Kinder hatten kaum Schwierigkeiten, sich auf ein weites Gottesverständnis einzulassen¹⁴. – Ostdeutschen Kindern aus kirchlichen Familien war ihre isolierte Position im mehrheitlich konfessionslosen Kontext mit der z.T. damit verbundenen Häme und Ablehnung durchaus bewusst.¹⁵ Kinder aus theologisch reflektierten Familien, wo dies durchgearbeitet wurde, fanden zu einer verstehenden Deutung z. B. **Franziska**¹⁶, 12.6: „Ich denke, das kommt durch die DDR, dass manche das total ablehnen. Da wurde erzählt, dass das alles Quatsch ist ...“ Sie platziert für ihre atheistischen Klassenkameraden das Licht und die Liebe (Netz und Engel) direkt neben die Kameraden, weil sie überzeugt ist, „dass Gott sie auch liebt und ihnen auch Licht gibt“, auch wenn sie nicht an Gott glauben. Die Figur des (hochgestellten) „Vaters im Himmel“ stellt sie weit weg und meint: „ich denke, dass sie sich Gott vorstellen wie so nen Mann, der über den Wolken schwebt“ und den lehnen sie ab. Andere Möglichkeiten, Gott zu denken, seien außerhalb ihres Horizonts durch das, was ihre Familien ihnen erzählten. – Die Befunde der Rostocker Langzeitstudie deuten darauf hin, dass auch eine Chance darin liegen kann, wenn Kinder nichts an explizit religiösen Prägungen mitbringen.

8.3 Katholisch: Bei den wenigen katholischen Kindern der Befragung fanden sich nur vereinzelt Spuren ihres konfessionellen Hintergrunds: Maria wurde häufiger erwähnt. **Mona** (Mutter katholisch, Vater konfessionslos) schien nur gelegentlich – Kommunion der Schwestern, Besuche bei Großeltern – Be-

13 Teils aus dezidiert atheistischen Familien, die auf ein klischeehaft flaches theistisches Bild fixiert zu sein schienen, um es dann als albernen Aberglauben ablehnen zu können (vgl. KET 2, Petra und Liane), teils aus kirchlichen bzw. jüngst erst aus der Kirche ausgetretenen Familien (vgl. KET 1, Lilli).

14 Vgl. KET 1, Aaron, Nora, Damian, Erwin, KET 2, Norbert, Katharina, Torsten.

15 Vgl. KET 2 den unterschiedlichen Umgang mit dieser Situation bei den Brüdern Horst und Reinhard.

16 Vgl. KET 1, S. 317.

rührung mit der katholischen Kirche zu haben. Ausschließlich bei ihr fand sich durchgängig eine abgehobene himmlische Sphäre mit Heiliger Familie, Engel, Gott und Jesus. Das Göttliche war stets über den Wolken platziert. Und die Ästhetik des Arrangements war ihr wichtig. Gott möge Schönheit ... Ob dies Spiegel ihrer seltenen Berührungen mit katholischen Feiern war?

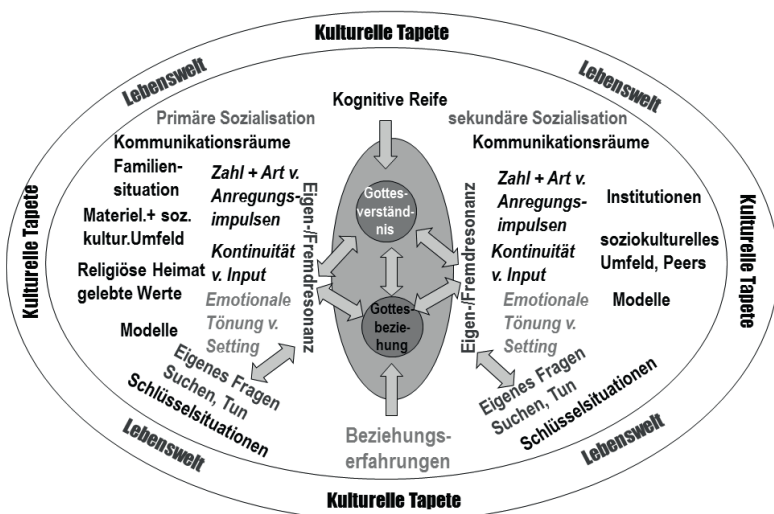
8.4 Russisch-katholisch bzw. – orthodox Sowohl die russisch-katholische **Dora** als auch die beiden russisch-orthodoxen Jungs **Alexander** und **Rolf** assoziieren Schmuck, Schönheit, Pracht (Gold) mit Gott. Und alle drei werten das Kreuz als höchst bedeutsam. Zwei von ihnen haben (bzw. hatten) eine Kreuzkette, der sie Schutzcharakter zuschreiben. Dora und Rolf scheinen familiäre Gebetspraxis bei Kerzenlicht zu kennen; Dora erwähnt einen häuslichen Klappaltar. Rolf und Alexander haben Gottesdienste besucht: Ihre Voten spiegeln, dass die Ästhetik der Gestaltung von Gottesdiensten sie berührt hat.

8.5 Afrikanisch-baptistisch **Toms** Eltern stammen aus Ghana. Zum Zeitpunkt der ersten Befragung, 6.2, hält sich seine Mutter anlässlich der Beerdigung der Großmutter in Ghana auf. Für Tom sind die Toten Geister, „und die können jeden verfluchen.“ Wenn man den Geist sehe, werde man von ihm verflucht: „Und dann ist dein Leben voller Ärger.“ Dies Votum verweist auf seinen afrikanischen Hintergrund. Auch in Toms Sorge, dass Gott ihn nicht mehr als richtigen Mann ansehe, wenn er Angst habe, dürften sich die Geschlechterstereotypen seines kulturellen Umfeldes spiegeln. – Tom gehört zu einer afrikanischen Baptistengemeinde, wo er mit der ganzen Familie im Sonntagsanzug am wöchentlichen Treffen mit Gottesdienst und gemeinsamem Essen teilnimmt. Er fügt die ihm von dort vertrauten liturgischen Formeln in seine spielerisch imaginierte Kommunikation mit Gott ein. Die in seiner Gemeinde aufgenommenen Aussagen über Gott (Allmacht, Gebetserhörung, Liebe, Frieden) sind für ihn verbindlich, auch wenn sie mit seiner persönlichen Erfahrung („Sündenbock-Situation“) aktuell schwer kompatibel erscheinen. Bei den afrikanisch-stämmigen Kindern der Befragung schien die religiöse Sozialisation noch wesentlich nach dem Muster der Inkulturation abzulaufen. Mit der ganzen Familie nahm man am wöchentlichen Treffen der afrikanischen Gemeinde teil (Gottesdienst, gemeinsames Essen, Gemeinschaftspflege).

8.6 Muslim Die Eltern von **Fem** stammen aus dem Libanon. Die Mutter, Kopftuchträgerin, betet regelmäßig. Sein Vater betet nicht, spricht aber

mit Fem und dem älteren Bruder über den Glauben. Für Fem ist Allah Schöpfer der Welt und des kreatürlichen Lebens und moralische Instanz mit Richterfunktion, die hart strafen kann: Brennen in der Hölle. Bei Schuldeingeständnis vergibt Allah aber barmherzig. Ob Jesus arabisch sprechen konnte, ist für Fem das wichtigste Kriterium, ihn als zu Allah passend oder nicht passend einzustufen. Fem geht – gemessen an Gleichaltrigen – auffallend souverän mit Metaphern um: Woher kommt das? Ist ihm hier sein muslimischer Hintergrund eine Hilfe, weil dieser durch seine konsequente Aufrechterhaltung des Bilderverbots keine Impulse in Richtung auf anthropomorphe Vorstellungen setzte?

3.5 Bündelnde Einsichten zu Einflussfaktoren auf Gotteskonzepte innerhalb religionspädagogischer Handlungsfelder



Die nachfolgende Bündelung von Einsichten bezieht sich auf die Felder, in denen eine explizit religiöse Aneignung bzw. Vermittlung stattfindet: links im Grundschemata 6 für den Bereich der primären Sozialisation, rechts für die sekundäre Sozialisation (Kindergarten, Gemeinde oder Schule)

Es geht um die auf beiden Seiten identisch aufgelisteten vier Faktoren, wobei im Faktor Emotionale Tönung des Settings die Beziehungsdimension mit enthalten ist.

Das Gotteskonzept von Kindern entwickelt sich unterschiedlich

1. je nach Ausmaß und Beschaffenheit des Kommunikationsraums für religiöse Themen:

- Kommen religionshaltige Themen vor oder werden sie – z. B. bei Schicksalsschlägen – ausgespart?
- Werden Kinderfragen ernst genommen und entsprechend ernsthaft und authentisch kommuniziert?
- Ist sowohl Raum für positive Voten wie auch für kritische Äußerungen gegeben?

2. je nach Zahl und Art der Anregungsimpulse:

- Wird dem Kind der Mythenhimmel der „Kulturellen Tapete“ in traditioneller Sprache (HERR, Allmacht usw.) angeboten oder „Übersetzungen“ mit weitem Horizont (Gott als Geheimnis der Welt)?
- Kommt der „liebe“ GOTT als Garant von äußerer Sicherheit + Wohlbefinden ins Spiel oder als Quelle von innerer Kraft, Hoffnung auf Problembewältigung und Orientierung für gelingendes Miteinander?
- Kommt die dunkle Seite Gottes vor? Als Disziplinierungsinstanz im Sinne von Strafe oder als bleibendes Rätsel? (Die Fragen nach dem WARUM von Leiden bleibt ungeklärt)
- Werden Stille, Staunen, Danken, Mitgefühl, Achtsamkeit, Andachtshaltungen und Gebet gepflegt oder geht es nur oder vor allem um Wissensvermittlung?
- Wird das Kind mit allen Sinnen (Ganzheitlichkeit) und seiner Lebenswelt involviert oder nur kognitiv?

3. je nach Kontinuität der Anregungsimpulse und Hilfen zur Vernetzung von Inhalten

- Welche Rituale, Lieder, Bilder, Texte kommen regelmäßig vor? (z. B. Mittegestaltungen, Ausstattung von Räumen: Wandbilder, Skulpturen, Altäre, Gestaltung von Kirchenjahresfesten usw.)
- Welche kreativen Wiederholungen werden zur Vertiefung und Erweiterung von Inhalten eingebracht?
- Welche (z. B. optischen) Strukturierungshilfen unterstützen die Vernetzung von Inhalten?

4. je nach emotionaler Tönung der Aneignungs- bzw. Vermittlungssituationen

- Ist eine warme, akzeptierende Atmosphäre vorhanden oder geht es eher kühl, distanziert, gehemmt zu in religionshaltigen Settings?
- Wer vertritt wie die Botschaft: Nächste Bezugspersonen? Andere Autoritätspersonen? Authentische „Modelle“? Welche Beziehungserfahrungen sind mit diesen Personen verbunden?
- Welche emotionale Tönung erhält das Setting durch die Anwesenheit von Peers?

5. je nach Resultat eigenen Fragens, Suchens oder Tuns gemäß dem Gottesverständnis, das den Erwartungshorizont des Kindes bezüglich Gottes Wirken aktuell prägt

- Sind die Zuschreibungen Gottes kompatibel zu seiner Realitätswahrnehmung?
- Sind sie kompatibel zu seinen Erfahrungen bei Inanspruchnahme Gottes in Belastungssituationen?

4 Dialog Andrea Klimt und Anna-Katharina Szagun

Beide Forscherinnen¹ orientieren sich – das Rostocker Methodenrepertoire nutzend – am qualitativ-heuristischen Forschungsdesign nach Kleining, in dessen Zentrum das Dialogprinzip steht, das auf die Beziehung zwischen Forschungsperson und Gegenstand übertragen und über die Anwendung von Regeln in ein wissenschaftliches Entdeckungsverfahren verwandelt wird. Dieser Forschungsansatz liegt auch den in diesem Band bzw. den in KET 1–4 vorgelegten Ergebnissen zugrunde. Nun sollen diese Ergebnisse – das Dialogprinzip beibehaltend – in einem zweiten Schritt der Auswertung in Anknüpfung an den in Kapitel 1.4 skizzierten Forschungsstand kommuniziert werden.

Klimt: In deiner Auswertung der Ergebnisse zeigt sich eine Fülle von Aspekten zur religiösen Entwicklung von Kindern. Wie lässt sich das in den aktuellen religionspädagogischen Diskurs einordnen? Untersuchungen zur Entwicklung von Gottesvorstellungen von Kindern gibt es ja schon seit langem. Wo siehst du Schnittmengen mit bzw. Unterschiede zu Forschungsergebnissen anderer Studien? Was ist das Besondere oder das Neue an den Rostocker Untersuchungen bzw. den Erhebungen im Elementarbereich, die in diesem Band im Zentrum stehen?

Szagun: Beginnen wir mit den Schnittmengen. Mit den Ergebnissen von Sandra Eckerle (2008) stimme ich überein, zum einen, dass die Vielfalt und Einzigartigkeit kindlicher Gottesvorstellungen überwältigend ist, zum anderen, dass Kinder, die nicht wenigstens eine marginale religiöse Sozialisation erhielten – und sei es in Form beiläufig aufgenommenen Versatzstücke aus häuslichen Gesprächen – auch nicht in der Lage sind, sich

1 Vgl. Klimt (2017) Gottesvorstellungen baptistischer Erwachsener im interkulturellen Vergleich.

zu Gott verbal oder visualisierend zu äußern. Es müssen wenigstens schon ein paar Vorstellungen mit dem Wort Gott verbunden werden.

Klimt: Nach Rizzuto bringt jedes im Westen aufgewachsene Kind eine mindestens rudimentäre Gottesrepräsentanz mit. Dieser Annahme widersprichst du offenbar.

Szagan: Ja, obwohl ich der Objektbeziehungstheorie durchaus viel abgewinnen kann. Aber davon später, erst einmal zu weiteren Schnittmengen, großen oder auch nur kleinen. Um die Wende des Jahrtausends fanden eine ganze Reihe von Untersuchungen statt, bei denen die Gotteskonzepte von Kindern über das Zeichnen ihrer Gottesvorstellungen erhoben wurden². Nur vereinzelt wurde dabei, z. B. von Martin Schreiner (1998) und Heinz Streib (2000) ausschließlich der Elementarbereich untersucht, meistens nur partiell einbezogen z. B. bei Ulrich Schwab (2000) und Stephanie Klein (2000). Was die Methodik des Zugangs über das Malen angeht, sehe ich da deutliche Differenzen.³ Aber Schreiner stellt bereits heraus, dass er keine altersspezifische Entwicklung erkennen könne und kaum strafende Gottesbilder. Und Schnittmengen gibt es z. B. mit Streib und Schwab hinsichtlich der Forderung nach Einbeziehung des Kontextes in das Erhebungsverfahren: Nicht nur das Konstrukt eines Kindes sondern auch sein lebensweltlicher Kontext müsse mit erhoben werden. Schwab zeigt am Beispiel Max, dass diesem Jungen – der familiär niemanden hat, dem Gott lebensrelevant wichtig ist – Gott auch nicht bedeutsam wurde und folgte daraus, dass Kinder auf soziale Kontexte angewiesen seien, die ihnen einen Zugang zu Gott als Hoffnungsquelle ermöglichen. Diese Sicht von Schwab finde ich vielfältig in meinen Ergebnissen bestätigt.

Klimt: Du erwähntest eben Stephanie Klein: Von ihr sind mir genderspezifische Ergebnisse in Erinnerung. Findest du dazu Schnittmengen?

2 Vgl. u. a. Bucher (1994), Hanisch (1996).

3 Der Zugang zu Gottesvorstellungen über das Malen wurde im Rostocker Ansatz aus zwei Gründen verworfen: Zum einen birgt er die Gefahr, dass Kinder statt einer authentischen Gestaltung im Rückgriff auf ikonographische Vorlagen (z. B. Darstellungen in Kirchenräumen, Karikaturen) etwas reproduzieren, was gar nicht ihren Vorstellungen entspricht. Zum anderen ist denkbar, dass sie aufgrund einer Kanonisierung und Einkapselung früherer Malschemata zu Gottesbildern bildliche Darstellungen liefern, die ihr aktuelles Denken und Fühlen nicht angemessen wiedergeben.

Szagun: Nicht im Elementarbereich, aber durchaus im Primarbereich, in dem auch die Untersuchungen von Stephanie Klein stattfanden. Nachdem ich in Kl. 4 zur Frage der Kinder, seit wann Menschen über Gott nachdenken, im Unterricht einen religionsgeschichtliche Exkurs gemacht hatte, in dem sie mit frühen Muttergottheiten konfrontiert wurden, ließ ich sie in Einzelgesprächen für sich selbst, für eine Mutter und für einen Vater nacheinander zu einer entsprechenden Puppe die für Gottesmetaphern stehenden Gegenstände auswählen und platzieren (vgl. 2.2.2). Interessanterweise gab es etliche Jungs, die in ihren Aufstellungen für sich selbst je eine weibliche und eine männliche Figur für Gott platzierten, für ihre Mutter dann nur die weibliche Form und für den Vater nur die männliche Figur. Sie begründeten dies damit, dass sie selbst ja nun wüssten, dass man sich Gott sowohl in weiblicher als auch in männlicher Form vorstellen könne, aber die Eltern wüssten das ja nicht. Und die Mutter bzw. der Vater hätten es bestimmt lieber, wenn Gott dasselbe Geschlecht habe wie sie selbst. Das Erstaunliche: Von den 11 Mädchen traute sich nur eins, der weiblichen Figur eine so hohe Bedeutung zuzumessen. Die übrigen Mädchen hatten offensichtlich ähnliche Denkverbote im Kopf, wie Stephanie Klein sie beschreibt. – Nach Klein wählten die Mädchen im Nachdenken über Gottes Wirken in der Welt vor allem den Schöpfungsgedanken. Dies bestätigen teils auch meine Untersuchungen, allerdings nur da, wo der Schöpfungsaspekt schon irgendwie in den Horizont des Kindes geraten war. – Eine weitere Schnittmenge sehe ich in Kleins Beobachtung, dass Kinder zunehmend ihr angelerntes religiöses Wissen in ihr Konzept integrieren. Das bestätigt sich durchweg schon im Elementarbereich: Mit zunehmender religiöser Bildung reduzierte sich z. B. die Auswahl von zu Gott passenden Gegenständen auf solche, die sich explizit mit Kernaussagen des Glaubens verbinden lassen. Tom und Francis, die jede Woche Gottesdienste ihrer afrikanischen Gemeinden besuchten, starteten z. B. schon zu Beginn des Beobachtungszeitraums mit einer entsprechend schmalen fokussierten Auswahl, während viele andere Kinder im Beobachtungszeitraum diesen Prozess durchliefen.

Klimt: De Roos scheint wie du im Elementarbereich und wie du mit mehrperspektivischen Verfahren – vorgegangen zu sein: Wie sehen da die Schnittmengen aus?

Szagun: Zu den Ergebnissen von de Roos sehe ich viele Übereinstimmungen: Die Beziehung der Eltern bzw. auch der Erzieher/innen zum Kind sind von zentraler Bedeutung für die Gottesvorstellungen eines Kindes,

ebenfalls die Gottesvorstellungen, welche die Eltern bzw. die Erzieher/innen selbst vertreten: Das wirkt – über Gefühlsansteckung wie Nachahmungslernen – prägend. Und auch den Befund von de Roos, dass die Eltern eher zur Beziehungskomponente des Gotteskonzeptes (d.h. der Gottesbeziehung) beitragen, die Erzieher/innen dafür eher zu den Inhalten (d.h. dem Gottesverständnis), kann ich gut nachvollziehen unter dem Aspekt, dass offenbar in den Elementarschulen, wo de Roos ihre Untersuchungen durchführte, konstant religionspädagogisch gearbeitet wurde, während in Familien in den Niederlanden vermutlich ähnlich selten wie in Deutschland religiöse Inhalte kommuniziert werden. Auch mit der These von de Roos, dass es relativ selten ein strafendes Gotteskonzept gibt, stimme ich überein. Es fand sich in meinem Sample nur da, wo eine extreme Beziehungsstörung zu einem Elternteil vorlag und das Kind dies (Täterloyalität) introjiert und ins Gotteskonzept integriert hatte. – Bezüglich der Thesen von de Roos zu konfessionellen Unterschieden ist meinerseits wenig beizutragen. Die Fallzahlen meines Samples zu verschiedenen Denominationen sind zu klein, um mehr als vorsichtige Vermutungen zu Differenzen formulieren zu können. Aus diesem Grund sind auch vergleichende Aussagen zu den Studien von Eva Hoffmann (2009) und Anke Edelbrock (2010) kaum möglich. – Schnittmengen sehe ich dagegen zu Kammeyers Untersuchung (2002) von Gotteskonzepten blinder Kinder. Ihre These, dass sich die Gottesvorstellungen von Kindern stark an der eigenen Wahrnehmung ihrer Umwelt orientieren, bestätigt sich auch in meinen Ergebnissen. Wenn im Konzept des vierjährigen Josa, der seine berufstätige Mutter schmerzlich vermisst und einen ständig von häuslichen Bauarbeiten absorbierten Vater erlebt, Gott permanent am eigenen Haus baut, was er mit Maria bewohnen will, so spricht dies Bände.

Klimt: Durch die von Grom inspirierte Grundannahme eines im Modell einer Ellipse zu denkenden Gotteskonzeptes mit zwei Brennpunkten, einem kognitiven (Gottesverständnis) und einem emotional-motivationalen (Gottesbeziehung) ist schon im Rostocker Forschungsansatz ein Schwerpunkt bei der Beziehungsdimension gesetzt. Daraus ergeben sich bereits Abgrenzungen, z. B. zu den kognitionspsychologisch akzentuierten Ansätzen wie auch Übereinstimmungen zu Publikationen, welche den Beziehungsaspekt von Religiosität insgesamt stärker herausstellen, denke ich.

Szgun: Ja. Hier ist vor allem die umfassende Studie von Naurath (2007) zu Mitgefühl zu nennen, die sich – in kritisch-konstruktiver Auseinander-

setzung mit kognitiv akzentuierten Theorien – intensiv mit emotionspsychologischer Grundlagenforschung befasst und den lange vor der Übernahme von kognitiven Strukturen ausgebildeten emotionalen Aspekt von Beziehungsfähigkeit als Voraussetzung von Religiosität herausstellt: Hier ist anzuknüpfen, wenn der Beziehungsaspekt in Hinblick auf das Gotteskonzept eine zentrale Rolle spielt, womit wir jetzt auch deinen Rizzuto-Impuls von vorhin aufnehmen könnten.

Klimt: Okay. Noch mal kurz in Erinnerung gehoben: Die Objektbeziehungstheorie nimmt für die Ausbildung der Persönlichkeitsstruktur die in frühester Kindheit erlebten Gefühle in den Blick: Selbstwertgefühl, Vertrauen, Liebe, Angst, Misstrauen, Ohnmacht, Wut. Der Mensch wird hier in seinen Beziehungen betrachtet. Seine Entwicklung geschieht in ständiger Interaktion mit der Umwelt und ist nur im Kontext mit seinen Beziehungen zu verstehen. Nach Winnicott entwickelt sich im ersten Lebensjahr eines Kindes ein „intermediärer Bereich“. Dazu gehören Übergangsobjekte wie Kuscheltier, Schnuller, Schnuffeltuch, die dem Kind helfen, seine Bedürfnisse zu befriedigen (saugen, kauen, ...) und das primäre Bezugsobjekt (Mutter) ersetzen. Der intermediäre Bereich erleichtert somit den Übergang von der subjektiven Innenwelt zur objektiven Außenwelt. Hier haben Phantasie, Denken und Symbolbildung nach Winnicott ihren Platz. Im Alter von zwei bis drei Jahren bildet sich nun bei jedem Menschen in der westlichen Kultur – das behauptet Rizzuto – eine erste unbewusste Gottesrepräsentation als ein besonderes Übergangsobjekt. „It is a central thesis of this book that no child in the western world brought up in ordinary circumstances completes the oedipal cycle without forming at least a rudimentary God representation, which he may use for belief or not,“⁴ Rizzutos These basiert darauf – bzw. ist sie mindestens von vielen so verstanden worden – dass das Kind seine Mutterbeziehung auf Gott projiziere. Vereinfacht heißt das: Ein Kind mit einer positiven Mutterbeziehung hat dann Urvertrauen und eine positive Gottesrepräsentanz, ein Kind mit einer unbefriedigend-problematischen Mutterbeziehung eine entsprechend negative Gottesrepräsentanz. Die mitgebrachte Gottesrepräsentanz kann also verschieden sein nach Rizzuto.

Szgun: Darin stimme ich überein, möchte aber erst mal den grundlegenden Unterschied zu Rizzuto herausstellen: Rizzuto untersuchte

4 Rizzuto (1979) S. 200.

keine Kinder. Sie argumentiert mit Erinnerungen von einigen psychisch kranken Erwachsenen an ihre frühe Kindheit, die von heute aus ca. 70–100Jahre zurückliegen dürfte. Die Gedächtnisforschung⁵ belegt, wie unzuverlässig Erinnerungen sind. Sie sind neuronal ständig im Fluss. Und zutreffende Erinnerungen fühlen sich genauso „richtig“ an wie Erinnerungen an Ereignisse, die nachweislich nie stattgefunden haben. Insofern ist die empirische Basis von Rizzuto aus heutiger Sicht fragwürdig, ganz abgesehen von ihrem speziellen Sample. Aber auch insgesamt greift die erwähnte Schlichtform der Rezeption von Rizzuto zu kurz. Denn auch wenn Elemente der frühen Beziehungserfahrungen, besonders mit der Mutter, ins Gotteskonzept – speziell in die Gottesbeziehung – mit eingehen, muss aus einer guten Mutterbeziehung keine positive Gottesrepräsentanz hervorgehen. Denn diese Mutter kann bezüglich Gott, Glauben, Kirche, entweder eine offen-neutrale, eine positive, eine negative oder eine indifferent-ausblendende Haltung haben. Und diese emotionale Haltung der nächsten Bezugspersonen zu religionshaltigen Phänomenen überträgt sich früh auf die Kinder, es impft sie quasi, – das wollte ich in Schema 3 ausdrücken. Wenn die Mutter verlässlich und liebevoll mit ihrem Kind umgeht, aber starke Gewissensängste in sich trägt vor einem kontrollierend-straftenden Gott, dann vermittelt sich dies früh auch dem Kind. Dem Kind bzw. dem späteren Heranwachsenden ist diese emotionale „Impfung“ aber – was das Bewusstsein angeht – nicht zugänglich, da dieser „Transfer“ in der vorsprachlichen Phase ablief. Also von einer guten Beziehung zur Mutter auf Grundvertrauen und dann gleich auch auf eine positive Gottesbeziehung zu schließen, ist m. E. zu kurz gesprungen. Rizzuto geht außerdem – vielleicht traf dies in ihrem Umfeld noch zu – davon aus, dass Gott früh als etwas den nahen Bezugspersonen Bedeutsames in die kindliche Vorstellungswelt eingebracht wird. Das trifft in zunehmend säkularen Kontexten aber nicht mehr zu. Ein Kind kann geprägt sein von liebevollen frühen Beziehungserfahrungen, es kann Urvertrauen oder auch – wie Antonovsky⁶ die frühe positive Basis benennt – ein Kohärenzgefühl ausgebildet haben und trotzdem ohne die Spur eines Gotteskonzeptes das Schulalter erreichen. In Rosstock begegnete ich häufiger solchen Kindern.

5 Vgl. Welzer/Markowitsch (2006) bzw. Pethes/Ruchatz (2001).

6 Antonovsky, Aaron (1997).

Klimt: Okay, der von Rizzuto vorausgesetzte Hintergrund mit dem Angebot von Gott als Begleitfigur ist weitgehend weggebrochen. Aber nehmen wir mal an, ein Kind bringt eine positive emotionale Basis im Sinne von angebahntem Urvertrauen bzw. Kohärenzgefühl mit, und dann kommt ab und zu Gott familiär oder im Kindergarten im Bilderbuch, Lied oder Gebet vor, weil die Eltern bzw. die kirchlichen Träger des Kindergartens das als zur Bildung gehörenden Bestandteil vorsehen. Aber weder familiär noch für die Erzieherinnen ist christlicher Glaube lebensrelevant. Würde das jetzt reichen, das Kind sozusagen mit Gott zu „infizieren“? Immerhin wäre dann ja das Wort Gott in der Vorstellungswelt des Kindes da.

Szagun: Als Bestandteil des kindlichen Deutungshorizontes schon, aber dann eben als eine Art fragmentarisches philosophisches Konstrukt, das kaum zur Ressource wird. Bei den meisten Kindergartenkindern in Westdeutschland fand ich solche vom Mythenhimmel der „Kulturellen Tapete“ gespeisten Versatzstücke in den mitgebrachten Konzepten.

Klimt: Und was konntest du beobachten an Kindern, die nichts oder fast nichts diesbezüglich mitbrachten aus der primären Sozialisation?

Szagun: Im mehrheitlich konfessionslosen Kontext Rostocks geschah dies relativ oft. Aber auch in den zunehmend säkularen Kontexten des Westens begegnen uns im Kindergarten oder auch in der Schule heute Kinder, für die GOTT ein Fremdwort ist, mit dem sie nichts verbinden. Mehrheitlich konnte ich Offenheit beobachten, sich probeweise auf eine Gottesvorstellung einzulassen, sofern ihnen – z. B. durch eine dafür geeignete Untersuchungssituation – etwas wie ein „intermediärer Raum“ eröffnet wurde, sich spielerisch frei verbal wie gestaltend mit einer Gottesvorstellung auseinanderzusetzen. Auch Kinder, für die GOTT ein Fremdwort ist, bringen mindestens Fragen nach dem WOHER, WOHIN und WARUM von Leben und Welt mit und wünschen sich Antworten darauf. Religionspädagogische Handlungsfelder im Kindergarten bzw. in der Schule können also durchaus – auch und gerade, wenn familiär an religiöser Sozialisation (fast) nichts erfolgte – wenigstens partiell zu einer Art „intermediärem Raum“ werden, wo in ergebnisoffenen kreativen, symbolisierenden Prozessen auf affektiver wie kognitiver Ebene Auseinandersetzungen mit dem hinter diesen Grundfragen verborgenen Geheimnis stattfinden. Und dies kann zu Gotteskonzepten führen. Dies habe ich an Rostocker Kindern, die keine familiäre religiöse Sozialisation erfahren hatten, häufiger in der mehrjährigen Begleitung

beobachten können⁷. Ein wesentlicher Faktor für die Anbahnung von Konzepten in der sekundären Sozialisation ist aber – wie auch in der primären – dass die Kinder Kontakt zu einem „religiösen Modell“ haben, dem die religiösen Inhalte emotional bedeutsam sind. Einen Menschen zu erleben, der aus seinem Glauben (mindestens partiell) Orientierung, Kraft und Zuversicht schöpft für seinen Lebensalltag, das ist zentral bedeutsam. Bei Rizzuto ansetzend wies u. a. Wegenast schon in den 90er Jahren auf diesen zentralen Aspekt hin. Man könne die Geburt des Gottesglaubens psychologisch gesehen als ein zwischenmenschliches Geschehen begreifen, wo das Kind Gefühlserfahrungen mache, welche aber die emotionale Bedeutsamkeit des Glaubens für die Bezugspersonen selbst notwendig einschließe. Nur dann, wenn Kinder lebensbedeutsamen Anderen abspüren können, dass ihnen ihr Gottesglaube lebensrelevant ist, würden die Grunderfahrungen sozusagen „christianisiert“. Den so entstehenden Lebensglauben könne man als eine Art *mixtum compositum* von Erfahrungen des Kindes und überlieferter Sprache des Glaubens ansehen. Das Kind wird m. E. – sozusagen qua Gefühlsansteckung⁸ – in den Vertrauensglauben der bedeutsamen Anderen hineingenommen. Auch Schwab wies bereits auf diesen Aspekt hin. Und meine Befunde bestätigen dies vielfach. Wobei die lebensbedeutsamen Anderen dabei eben auch – Schnittmenge zu Befunden von de Roos – vom Kind gewählte Modelle in der sekundären Sozialisation sein können, Erzieher/innen, Lehrkräfte, Pfarrpersonen o. Ä. Insofern ist die familiäre religiöse Sozialisation nicht *condition sine qua non* für die Entwicklung lebensrelevanter Religiosität, wie in der Kirchensoziologie zuweilen behauptet wird. Die Modelle können anderswo gesucht und gefunden werden, z. B. auch in Jugendgruppen, Chören o. Ä. Wenn der Kontakt zu solchen religiösen Modellen abbricht oder einschläft, verflüchtigen sich – mindestens ist dies im Elementar- und Primärbereich zu beobachten – meistens auch die angebahnten Konzepte wieder, es sei denn, das Kind findet dann anderswo eine entsprechende „religiöse Heimat“.

Klimt: Wir erwähnten vorhin Gotteskonzepte als gedankliche Konstrukte ohne emotionalen Gehalt. Rizzuto merkt dazu an, ohne emotional bedeutsame Bilder aus der frühen Phase lasse das Gotteskonzept Menschen

7 Vgl. KET 1: Aaron, Damian, Nora; KET 2: Norbert, Katharina.

8 Hier wird der Begriff über den eng gefassten Begriff der Entwicklungspsychologie („ansteckendes“ Weinen in den ersten Lebenswochen) hinausgehend im erweiterten Sinne verstanden.

„kalt“. Dem stimmst du vermutlich zu. Könnte ein rein philosophisches Konstrukt trotzdem etwas Positives beinhalten?

Szgun: Durchaus. Solch ein „kaltes“ Konstrukt wird zwar kaum zur Ressource. Aber – und darin liegt das latente Potential – es liefert einen religiösen Deutungsrahmen, der dann eventuell durch tief berührende Erlebnisse aktualisiert wird in der Weise, dass ein Mensch ein einschneidendes Erlebnis religiös deutet. Ohne einen mindestens latent vorhandenen religiösen Deutungsrahmen kann ein Mensch keine religiösen Erfahrungen machen. Das will ich mit Schema 8 ausdrücken. Bei einigen Proband/innen (oder auch ihren Eltern) konnte ich beobachten⁹, dass zunächst kein religiöses Interesse vorhanden zu sein schien, sich dann aber etwas ereignete, was tief berührte, durch den bereits vorhandenen Deutungsrahmen religiös gedeutet wurde und dann nachhaltig insbesondere die Gottesbeziehung in Bewegung setzte. „Kalte“ Konstrukte können also zum Samen werden für Lebendiges, zu einer Art „Landebahn“ für das Wirken des Heiligen Geistes – vielleicht ein Trost für Religionslehrer/innen.

Klimt: Wenn positive Beziehungserfahrungen für die religiöse Entwicklung zentral wichtig sind, die primären Bezugspersonen diesbezüglich aber völlig ausfallen (z. B. Verwahrlosung, psychische Erkrankungen), was passiert dann? Denkbar wäre ja auch die Kompensation fehlender menschlicher positiver Beziehungen durch eine positive Gottesbeziehung.

Szgun: Die Befunde von Dannenfeldt sprechen gegen die Kompensationsthese. Nur bei den Kindern, die mindestens zu einer Person, nicht unbedingt den Eltern, eine verlässliche Beziehung erlebt hatten, konnte Dannenfeldt die Anbahnung oder den Aufbau einer positiven Gottesbeziehung beobachten. Dannenfeldt untersuchte Kinder, die der Obhut ihrer Eltern wegen Verwahrlosung, psychischen Erkrankungen o.Ä. entzogen waren und in Heimen aufwuchsen. Ihre Befunde sprechen dafür, dass die Erfahrung mindestens einer verlässlichen positiven menschlichen Beziehung der möglichen Anbahnung einer positiven Gottesbeziehung vorausgehen muss.

Klimt: Den Beziehungsaspekt von Religion haben in den letzten Jahrzehnten etliche Autor/innen herausgestellt, nicht nur bei Winnicott anknüpfend, sondern z. B. auch bei Martin Buber, Interaktion als Basis

9 Vgl. KET 1 Erwin bzw. in KET 2 die Mutter von Torsten.

menschlicher Existenz. Wo gehen die Rostocker Untersuchungen – die hier vorliegende wie die Bände KET 1–4 – über andere Studien hinaus?

Szajun: Durch die Langzeitbegleitung konnte ich eine größere Vielfalt von Faktoren entdecken, die in diesem Interaktionsgefüge eine Rolle spielen. Im Schema 4 versuche ich anzudeuten, wie in der fortschreitenden Erweiterung des Interaktionsraumes des Kindes immer mehr Faktoren dazu treten, welche das Gottesverständnis und die Gottesbeziehung beeinflussen. Zunächst speichert das Kleinkind die von den nächsten Bezugspersonen zu Gott vermittelten Aussagen als verbindliche Wahrheiten ab. Was Mama, Papa, Oma usw. sagen, muss stimmen. Aber dann fängt es an, die ihm zugängliche Realität zu vergleichen mit den Glaubenssätzen: Wenn Gott doch auf alle aufpasst, wie konnte Friedemanns Papa dann ertrinken? Weiter: Das Kind nimmt vielleicht Gott nun entsprechend dem durch Erwachsene gesetzten Erwartungshorizont (Zuschreibungen wie Allmacht, Allwissenheit, Allgegenwart, Allgüte usw.) selbst in Anspruch – z. B. in Belastungssituationen wie bei Emma, deren Oma an Krebs erkrankt – und hofft betend auf Rettung: Je nach Ausgang dieser Inanspruchnahme verändert sich etwas im Gottesverständnis wie in der Gottesbeziehung. Dies konnte ich durch die Langzeitbeobachtung vielfältig aufzeigen. Schema 5 zu Emma bildet modellhaft ab, wie ein durchaus schmerzlich erfahrener Veränderungsprozess ablaufen kann, der in Korrektur der Zuschreibungen schließlich zu einer Erneuerung einer vertrauensvollen Gottesbeziehung führt. Zu den über viele Jahre begleiteten Rostocker Probandinnen könnte ich jetzt – je nach mitspielenden Faktoren und Anliegen, für das Gott in Anspruch genommen wird – sehr verschiedene Prozesse ins Bild setzen: Wenn Petra¹⁰ in Situationen verzweifelter Suche nach verlorenen Gegenständen Gott betend in Anspruch nimmt und aus diesen Gebeten ruhige Gelassenheit gewinnt, die zum Wiederfinden des Verlorenen führen, verstärkt dies ihre Gottesbeziehung. Ähnlich läuft es bei Norbert¹¹, der Gott in Stunden der Einsamkeit als Dialogpartner in Anspruch nimmt. Wenn Annika¹² dagegen von Gott erhofft und erwartet, dass er die Trennung ihrer Eltern rückgängig macht und diese sich dann scheiden lassen, zerbricht erst einmal ihr Gotteskonzept: Man kann an Annikas Entwicklung sehen, wie der Umbau des Konzepts zu gelingen scheint im Zusammenspiel von weiter bestehenden

10 KET 2, S. 141–206.

11 KET 2, S. 33–60.

12 KET 2, S. 271–376

liebevollen Beziehungen zu den Eltern und deren Anregungsimpulsen zum „Neudenken“ Gottes. Annika hat in ihren Eltern Modelle, denen christlicher Glaube auch emotional etwas bedeutet. Sie hat einen Kommunikationsraum mit theologisch reflektierten Dialogpartnern. Solch ein unterstützender Interaktionsraum fehlt bei den meisten Kindern. Wenn ein Kind aber eingebettet ist in positive Beziehungen wie Emma, scheint ein Umbau auch ohne erhebliche Anregungsimpulse von außen gelingen zu können, wobei Gottvertrauen immer, auch das wieder hergestellte, als unverfügbares Geschenk des Himmels anzusehen ist. Aber es gibt eben sehr unterschiedliche Voraussetzungen dafür, dass ein zerbrochenes Gottvertrauen wieder „heilt“. Flapsig ausgedrückt kann die potentielle „Landebahn“ des Heiligen Geistes sehr verschieden aussehen. An Kindern wie Lilli, bei der weder in der primären noch in der sekundären Sozialisation ein verlässliches positives Beziehungsnetz vorhanden war, zeigte sich, wie das – von der ehemals katholischen Oma angeregte – vertrauensvolle Konzept eines fürsorglich zugewandten allmächtigen Aufpasser-Gottes Stück für Stück erst durch Abgleich mit der Realität hinsichtlich der Macht reduziert wird und dann nach immer neuen Anläufen enttäuschter Inanspruchnahme Gottes zur Rettung aus ihrer sozialen Isolation schließlich ganz zusammenbricht¹³ Für jeden einzelnen Faktor des Grundschemas 6 und des ergänzenden Schemas 7 könnte jetzt anhand von Einzelfällen aufgezeigt werden, wie sich dieser Faktor im Zusammenspiel mit anderen Faktoren auswirken kann. Bei Erwin¹⁴ spielen z. B. Medieneinflüsse, speziell Science-Fiction-Filme, eine gewichtige Rolle im Gotteskonzept. Oder es gibt partiell¹⁵ bzw. ganz grundsätzlich konträre Botschaften hinsichtlich der religiösen Dimension in der primären Sozialisation und der sekundären Sozialisation wie bei der oben genannte Petra, die aus einer dezidiert atheistischen Familie stammt, aber ganztags im katholischen Kindergarten religiös sozialisiert wird. Sie fühlte sich offenbar aus Familienloyalität verpflichtet, bei Befragungen stets zuerst das Bekenntnis abzulegen, dass sie nicht an Gott glaube, ehe sie ihre Materialgestaltung (Gott ist heute für mich wie ...) kommentierte und dabei verschlüsselt bekundete, dass sie durchaus eine Gottesbeziehung hatte, was sich ja auch in ihrer Gebetspraxis ausdrückte. Noch in Kl. 10 leitete sie mit dem Satz „ich bin ja nicht so religiös“ den Kommentar zu einer Gestaltung ein, bei der sie ihre Aktivität in der Ev. Jugend festgehalten hatte.

13 KET 1, S. 207–254.

14 KET 1, S. 235–298.

15 Vgl. Einzelfall Senta.

Klimt: Die Kombination von Langzeitbeobachtung mit den mehrperspektivischen Methoden bringt in der Tat – und neu – das komplexe Interaktionsgefüge religiöser Entwicklung ans Licht. Mir scheint aber, dass auch im Bereich des Vorsprachlichen etwas zutage gefördert wurde, was andere Studien so nicht erbrachten. „Intuition als Quelle frühkindlicher religiöser Konstrukte“? lautet die Überschrift zu 3.4.2.4: Aus der Entwicklungsforschung kennt man den Begriff intuitiver Theorien aus Studien zu den Bereichen Physik, Biologie und Psychologie. Kinder könnten – so die These – schon früh zusammenhängende Wissenssysteme im Sinne von (elementaren) bereichsspezifischen Begriffsnetzen ausbilden, die sie durch eigene Beobachtungen oder auch Experimente später bestätigen oder differenzieren. Ist deine Überschrift parallel zur Nutzung des Begriffs in der neueren Entwicklungspsychologie gemeint, jetzt eben auf eine religiöse Domäne bezogen, speziell auf Gott?

Szgun: Mein Fragezeichen hinter der Überschrift signalisiert schon, dass ich vorsichtig sein möchte, zumal ich keine Entwicklungspsychologin bin. Zunächst einmal beschreibe ich nur wirklich häufig zu beobachtende erstaunliche Phänomene, die in einem inneren Zusammenhang zu stehen scheinen. Sie könnten sich so deuten lassen, dass das Kind intuitiv – in Form von Handlungen, also auswählend und arrangierend – die für sein Gotteskonzept wichtigen Elemente bereits in Päckchen sortieren kann, ehe es Korrelationen bewusst wahrnimmt und sie benennen kann. Erst dann würde man explizit von einem bereichsspezifischen Begriffsnetz sprechen. Zu „Gott als Geheimnis der Welt“ kann nun aber ganz prinzipiell keine vernetzte Wissensdomäne formuliert werden. Es wäre absurde menschliche Anmaßung. Insofern hinkt ein Vergleich mit den intuitiven Theorien in Bereichen wie Physik, Biologie oder Psychologie ganz grundsätzlich. Trotzdem könnte es doch sein, dass dem Kind die Bestandteile seines persönlichen oder auch des in der „Kulturellen Tapete“ tradierten Gotteskonzeptes wie ihre Korrelationen intuitiv zugänglich sind. Diese Intuitionen fußen auch dann auf mindestens marginalem inhaltlichen Inputs, sind also nicht angeboren. Aber sie nehmen handelnd etwas vorweg, was erst viel später dem Bewusstsein zugänglich und damit verbalisierbar ist.

Klimt: Die Behauptung, Kinder könnten intuitive religiöse Theorien entwickeln, findet sich schon früher¹⁶. Hältst du – wie Büttner – Kinder für

16 Vgl. Seiler/Hoppe-Graff (1989), Hanisch (2000), Büttner (2000 bzw. 2003).

fähig, aus der Intuition heraus etwas wie Landkarten des theologischen Denkens auszubilden?

Szgun: Vorausgesetzt, dass die Kinder sozusagen unbewusst strategisch auf ein umfangreiches Potential an inhaltlichen Anregungsimpulsen zugreifen können – auch wenn diese nur in Form von angereicherten Assoziationen vorliegen – bejahe ich diese Frage. Aber weitreichende intuitive Theorien fallen eben nicht voraussetzungslos vom Himmel. An den komplexen theologischen Fragestellungen oder auch Inszenierungen, welche sich z. B. bei Senta, dem Pfarrerskind zeigen, wird dies deutlich: Senta hat aus primärer und sekundärer Sozialisation ein Reservoir von inhaltlichen Anregungen. Und sie nutzt dies für intuitive Entwürfe, die in konkreter Sprache daher kommen, aber hoch komplex sind. Meine Befunde sehe ich hier vor allem als Anstoß zu weiterer Forschung.

Klimt: Wir haben beide – du bei Kindern, ich bei Erwachsenen – mittels Positionierungen die gefühlte Gottesnähe in verschiedenen Gemütslagen erhoben. Gibt es dazu Parallelen in anderen Studien? Und was trägt dieser Aspekt aus deiner Sicht zur Erkenntnis über die Entwicklung von Gottesvorstellungen bei? Was sind für dich besonders wichtige Erträge bezüglich des Elementarbereichs?

Szgun: Vergleichbare Untersuchungen habe ich dazu nicht entdeckt. – Für mich tragen diese Erhebungen sehr viel zum Verstehen der in ständiger Wechselwirkung mit Alltagserfahrungen pulsierenden Gottesbeziehung bei. Manchmal beobachtet man recht große Schwankungen. Die Aufstellungen und Äußerungen der Kinder dazu – seien es jetzt Begründungen für die eingenommene Distanz oder direkte bzw. indirekte Voten Gott gegenüber – ermöglichen einen Blick auf das weite Spektrum, die fragile und ambivalente Beschaffenheit dieser Beziehungsdimension. Da ist – wie in den Psalmen – alles da: Zorn und trotziges Abwehr, Klage aus Enttäuschung, Verzweiflung und Trauer, Suchen nach Nähe, Schutz, Zuwendung, Geborgenheit, Freude, Dank, die ganze Bandbreite von Emotionen zeigt sich, vielfältige biblische Parallelen kommen einem in den Sinn, z. B. wie bei Jona wird versucht, bei Schuld zu fliehen usw. Erstaunlich war, wie früh Kinder visualisierend Auskunft geben können zur gefühlten Distanz in unterschiedlichen Gemütslagen. Und erstaunlich auch, wie disparat die Empfindungen sind, und welche Rolle auch hier die religiöse Sozialisation spielt.

Klimt: Worauf spielst du bezüglich Sozialisation hier an?

Szgun: Nur bei Kindern, die eine christliche Sozialisation im Sinne von Erfahrungen mit Andacht, Gebet, Gottesdienst usw. gemacht hatten, war mit guter Laune, Fröhlichkeit durchgängig auch ein Gefühl von Nähe Gottes verbunden. Das dürfte kaum zufällig sein. Wenn Kinder erleben, dass Erwachsene Gott danken in Liedern und Gebeten für die Vielfalt der empfangenen Gaben, statt sie als Selbstverständlichkeiten zu sehen, dann scheint das Vorbildwirkungen zu haben. Für einen Großteil der Kinder hatte Gott vor allem eine Nothelferfunktion: In Belastungssituationen sucht man Nähe, Schutz, Rettung, aber wenn es einem gut geht, braucht man Gott nicht unbedingt.

Klimt: Das konnte ich bei meinen erwachsenen Proband/innen auch beobachten. Bei Angst standen die meisten Figuren dicht dran. Die größte Distanz zu Gott wurde übrigens meistens bei Wut empfunden.

Szgun: Das deckt sich präzise mit meinen Befunden. Fast durchweg fühlten die Kinder eine größere Distanz zu Gott bei Wut als bei Schuld, wobei es ein sehr breites Spektrum von Begründungen für die besonders große Distanz gab. Bei etlichen spielte der bei Wut offenbar häufiger erlebte Kontrollverlust mit nachfolgenden schlimmen Taten eine Rolle. Gravierender scheint aber noch zu sein, dass die Kinder mitunter geradezu extreme Wutgefühle Gott gegenüber hatten – teils offenbar aus der Enttäuschung heraus, dass Gott sie nicht vor der zur Wut führenden Situation rettete, bzw. aus dem Verdacht heraus, dass er diese Situation vielleicht sogar verursacht habe: Sie waren dicht dran (oder realisierten es sogar), Gott mit den größten Ausdrücken zu beschimpfen, hatten aber Sorge, in ihrer Wut dabei zu weit zu gehen, Gott also zu vernichten, umzubringen. Vielleicht liegt hier das wesentliche Motiv verborgen. Das Gefühl, Gott umbringen zu wollen, wurde als schwerer wiegend empfunden gegenüber anderen Taten, die „nicht nett“ waren, also ebenfalls Schuldgefühle mit sich brachten. Mir scheint es lohnend, der empfundenen Distanz zu Gott in unterschiedlichen Gemütslagen weitere Forschungsbemühungen zu widmen.

Klimt: Du sprichst des Öfteren von der „Kulturellen Tapete“. Bist du in den Untersuchungen da sehr großen Unterschieden begegnet? Wo siehst Du weiteren Forschungsbedarf?

Szagun: Meine Versuche, größere Zahlen von Kindern unterschiedlicher Religionen und Konfessionen zu untersuchen, scheiterten leider. Zwischen den Proband/innen aus Ost- und Westdeutschland konnte ich aber deutliche Unterschiede feststellen. Es war z. B. erstaunlich, wie viel leichter Kinder aus konfessionslosen Familien, für die Gott nie ein Thema gewesen war, sich für einen weiten Horizont im Gottesverständnis öffnen konnten im Vergleich zu westdeutschen Kindern, die immer wieder mit den ihrer Vorstellungswelt fest eingravierten Resten des traditionellen Mythenhimmels zu kämpfen hatten. Sowohl die interreligiöse Durchmischung als auch zunehmend säkulare Kontexte bieten da spannende weitere Forschungsfelder.

Klimt: Am Ende von Kapitel 3 dieses Bandes findet sich eine Zusammenfassung, die sich so lesen lässt, als hättest du mindestens partiell inhaltlich und methodisch experimentiert in deiner Forschung? Stimmt meine Vermutung?

Szagun: Ja, unbedingt, vielleicht ist dies auch ein gewisses Alleinstellungsmerkmal. Dass jede Forschung in irgendeiner Weise den oder die Forschungsgegenstände beeinflusst, ist inzwischen Allgemeinut. Aber die Einsicht, dass es Objektivität von Forschung im Sinne früherer Behauptungen nicht gibt bzw. nicht geben kann, führt noch nicht allgemein dazu, die Voraussetzungen der Proband/innen und die Kontexte der jeweiligen Untersuchungssituation auch offen zu legen. Das habe ich zu tun versucht durch breite Dokumentation dessen, was innerhalb und außerhalb der Untersuchungssituationen meinerseits durch inhaltliche bzw. methodische „Inputs“ in die kognitiven wie emotionalen Entwicklungsprozesse eingebracht wurde. Was Kindern medial bzw. familiär religiös vermittelt wird, erfährt man nur zufällig bzw. eventuell über Voten der Kinder in deren subjektiver Spiegelung. Das, was ich selbst einbringe, kann ich aber sorgfältig dokumentieren, z. B. durch die detaillierten Protokolle zur Untersuchungssituation wie auch durch die Dokumentation der inhaltlichen und methodischen Inputs, die das Kind außerhalb der Untersuchungssituation erhält. Durch diese Dokumentationen wird für spätere Betrachter die Einflussnahme nachvollziehbar, sie ist methodisch kontrolliert. Für den Elementarbereich findet sich im Band „Wie kommt Gott in Kinderköpfe?“ eine Dokumentation der unterrichtlichen bzw. gottesdienstlichen Inputs, für den Primärbereich in „Glaubenswege begleiten.“

Klimt: Was waren die Auslöser dazu, gezielt inhaltliche wie methodische Impulse zu geben?

Szgun: Schon in den 80er Jahren entdeckte ich im qualitativ ausgerichteten Dissertationsvorhaben, einem Handlungsforschungsprojekt¹⁷ zu dem, was man heute Inklusion nennt, eine Reihe von mentalen „Stolpersteinen“ bezüglich der Sprachspiele der christlichen Tradition. Viele Kinder bzw. Jugendliche stolperten in ihrer Auseinandersetzung mit dem Thema Behinderung über Begriffe wie Allmacht, Liebe und Gerechtigkeit Gottes. Wie lassen sich diese Zuschreibungen Gottes mit Leid, speziell z. B. mit der Situation von schwerstbehinderten Kindern und deren Familien zusammendenken? Geht das überhaupt? Durch das Dissertationsvorhaben war ich also sensibilisiert, bei Befragungen auf mögliche Stolpersteine bezüglich des Umgangs mit christlichen Sprachspielen zu achten. Und es zeigten sich schnell solche Phänomene¹⁸, z. B. in Erstklässler-Collagen in Form liebevoll ausgestatteter Wohnungen für Gott (Saskia bzw. Tamar) oder Raumstationen mit großem Bett für Gott, kleinem Bett für Jesus und Notrutsche zur Erde (Anke). Begriffe lösen in Kinderköpfen Bilder aus. Und diese frühen Bilder sind haltbar, zumal Gott kein Thema ist. Aber die mit dem antiken Weltbild verknüpften Formulierungen sind kaum kompatibel mit einem Glaubensverständnis, das Schritt hält mit dem wachsenden Selbst- und Weltverständnis Heranwachsender. Die traditionellen Sprachspiele (z. B. Himmel, Vater, HERR, Allmacht) führen gerade in säkularen Kontexten leicht in Sackgassen des Denkens und Empfindens. Deshalb habe ich darüber nachgedacht, welche Sprachspiele und visuellen Verkörperungen die Substanz christlichen Glaubens, die für mich in der Kommunikation des Evangeliums liegt, für Kinder verständlich transportieren könnten. Und diese visuellen und sprachlichen „Übersetzungen“ der Substanz habe ich gezielt in unterrichtliche wie gottesdienstliche Settings eingebracht und beobachtet, ob und wie diese visuellen und sprachlichen Impulse ins Konzept einwachsen. Die traditionelle trinitarische Formel bei Gottesdiensten habe ich z. B. durch Umschreibungen ersetzt: „Wir beginnen im Namen Gottes, der ganz unterschiedlich etwas von sich merken lässt, z. B. in den Gaben der Natur oder auch in Kunst und Musik, der zu uns durch Jesus spricht und der uns im gemeinschaftlichen Tragen von Lasten oder Leid wie im Mitfreuen und Feiern die Kraft seiner Liebe spüren lässt.“ D. h. ich habe versucht, die Substanz der christlichen Botschaft neu in Sprache zu gießen, wobei bezüglich der Aussagen zu Gott bei mir im Hintergrund immer die Dornbusch-Geschichte mitschwingt: „Ich bin, der ich sein werde“, – immer

17 Szgun (1991).

18 Vgl. z. B. Natalie, Hella, Liese; vgl. KET 2 Katharina bzw. Petra.

wieder begegnet Gott mir, anderen, unvermutet anders. Und um diesen Aspekt, dass Gott mir in immer wieder anderen Gestalten begegnen kann, im Horizont von Kindern zu verankern, ist mir nicht nur die sprachliche und visuelle „Übersetzung“ traditioneller Sprachspiele, sondern auch die Pflege einer Vielfalt von Analogien/Metaphern – im eigenen Gestalten wie in Liedern und Gebeten – zu einem besonderen Anliegen geworden.

Klimt: Dies Anliegen teilen wir: Es ergab sich ganz parallel aus meinen Untersuchungen von Erwachsenen; ich nenne es Metaphernkompetenz. Und ich denke, es ist eine zentrale Aufgabe der Gemeindepädagogik, Menschen zu befähigen ihren Glauben auszudrücken. Metaphern sind – diese Basisüberzeugung teilen wir – die angemessene Form, Gottesvorstellungen visuell oder sprachlich auszudrücken. Indem Metaphern Gottesvorstellungen bezeichnen, weisen sie zugleich darauf hin, dass der bezeichnete Gegenstand, in diesem Falle Gott, nicht genau so ist, sondern er ‚ist wie ...‘ oder er ‚ist als ...‘. Körtner (2008, S. 45–70) spricht von Metaphern als unscharfen Bildern, die uns einen Sachverhalt gerade durch ihre Unschärfe präziser vermitteln könnten als die Sprache exakter Begriffe, eine – Paul Ricoeur – ‚schiefe Weise‘ etwas angemessen auszusagen. Aus meiner Sicht sollten Erwachsene auf jeden Fall mit Gottesmetaphern umgehen können. Du stellst dies jetzt auch für Kinder heraus. Von Gott in nonpersonalen Metaphern zu sprechen (Gott als Kraft, Quelle des Lebens, Netz der Liebe und Verbundenheit) bietet gerade in einem zunehmend säkularen Umfeld auch bessere Möglichkeiten zur Anknüpfung für die Personen, die es schwierig finden, von Gott „menschlich“, in personalen Kategorien zu sprechen, also z. B. Gott als Vater zu sehen. – Was ist übrigens herausgekommen bei deinen Versuchen, entsprechende Inputs gezielt einzugeben? Wurden sie rezipiert?

Szgun: Solche visuellen und sprachlichen Impulse wachsen tatsächlich – sofern sie kontinuierlich und emotional eindrücklich angeboten werden – allmählich ins Konzept hinein. Das lässt sich deutlich an den Befunden ablesen. Für die abschließenden Thesen von Kapitel 3 habe ich reichlich empirische Belege. Kinder können Gott anders – in weitem Horizont und in einer Vielfalt von Analogien bzw. Metaphern – denken. Wenn die Kinder dann aber familiär wie in der üblichen kirchlichen Praxis (Liturgie, Credo usw.) wieder nur mit den auf die Vatermetapher enggeführten traditionellen Sprachspielen konfrontiert werden, kann der angebahnte weite Horizont schnell wieder verloren gehen.

Klimt: Gibt es Analogien/Metaphern, die sich als besonders fruchtbar erwiesen?

Szagun: Ja, z. B. die Luft, die unsichtbar immer um uns herum und notwendig in uns hinein geht, – als Atem Gottes ist das ja auch ein biblisches Motiv. Da für Kinder Himmel und Luft oft dicht beieinander liegen, kann über den Vergleich mit Luft der Himmel sozusagen auch ein Stück nach unten in die Nähe der Kreaturen gezogen werden. – Die Vergleiche mit Kraft (Batterie, Magnet), innerer Stimme (Glocke, Klangschale) und Liebhaben, Zusammenhalten, Solidarität (goldenes Netz) erwiesen sich als besonders fruchtbar, wo es um die Frage der verborgenen Präsenz Gottes in der Welt ging. Dass Gottes Präsenz in der Welt nicht beweisbar ist, dürfte für die meisten Menschen in unserem Kontext Allgemeingut sein. Über Gottes Präsenz in der Welt kann nur auf der Deutungsebene etwas ausgesagt werden: etwa: „Da habe ich Gott (irgendwie) gespürt in meinem Leben.“ Wenn ich – der Thematisierung von Wundern vorauslaufend – Kinder ihre Eltern anonym nach Erfahrungen fragen ließ, bei denen sie das Gefühl hatten, Gott sei irgendwie mit im Spiel gewesen, dann kamen regelmäßig Voten wie: „Geburt meiner Kinder“ oder „schlimme Diagnose bewahrheitete sich nicht“ oder „fast wäre ich schwer verunfallt“ D. h. auch bei u. U. kirchendistanzierten Erwachsenen gibt es Ereignisse, die sie (mindestens in Ansätzen) auf Gott hin deuten, was aber nicht kommuniziert wird in einer Gesellschaft, in der Religion intime Privatsache ist. Die Kirchensoziologie spricht von Schweigespiralen. Kein Wunder, dass Kinder – konfrontiert mit biblischen Erzählungen, in denen Gott allerlei zu sprechen und zu tun scheint – sagen: „Früher hat Gott mal richtig gearbeitet. Heute tut der nichts mehr.“ Natalie nennt Gott „Faultier“, Hella sagt: „Angeblich hilft er allen Menschen.“ Bei den Gemütslagen (vgl. 3.4.3.6) bringt die nachdenkliche Figur überwiegend Fragen nach dem Wirken Gottes vor. Anhand der Beppegeschichte lässt sich die Frage nach der verborgenen Präsenz Gottes in der Welt gut mit Kindern reflektieren. Und da kann man wahrnehmen – vgl. 3.4.3.5 – wie Kinder mit einem vom Mythenhimmel der „Kulturellen Tapete“ bestimmten Konzept scheitern, das rettende Paket mit Poststempel Rovigo mit Gottes Präsenz zu verknüpfen. Menschliches rettendes Handeln mit Gott in Verbindung zu bringen gelingt ihnen erst über die Brücke von Gottesmetaphern. Meine Befunde belegen m. E. nicht nur, dass Kinder früh den Umgang mit Analogien/Metaphern lernen können, sondern auch, dass Kinder (und Erwachsene) die Vielfalt von Gottesbildern auch brauchen für einen Lebensglauben, der

die eigene Existenz auf Gott hin deuten kann: Biblische Vorlagen gibt es in Fülle dazu, – das sollte uns (und die Kirchen) ermutigen.

Klimt: Das Rostocker Methodenensemble stellt Visualisierungen in den Mittelpunkt, und dabei wiederum wesentlich symbolisierende Verfahren. Im Auswählen wie im freien Bauen („Gott ist für mich heute wie ...“) lässt du die Proband/innen selbst Vergleiche finden, im Umgang mit den Materialien (vgl. 2.2.2) der SPIRITTOOLS setzen sie sich mit Gottesbildern aus der biblischen Tradition auseinander, z. B. Gott als Kraft, Licht, Quelle des Lebens, Liebe, innere Stimme. Wie kam es dazu? War der Kontakt zu Peter Biehl, mit dem du in Göttingen zusammen wirktest, auslösend dafür?

Szagun: Nein, auch wenn fachlicher Austausch immer anregt zum Weiterentwickeln. Aber ehe ich an die Universität zurückkehrte, hatte ich sechs Jahre in den Klassen 1–6 unterrichtet und dabei auch viel ausprobiert, u. a. zum Umgang mit Metaphern. Wir nutzen eigentlich permanent Analogien, z. B. bei Versuchen, Kindern etwas zu erklären. Über Vergleiche wird neues Wissen angedockt an vorhandenes. Lernen „funktioniert“ so, Analogien sind unverzichtbar. Dabei kann ich als Lehrkraft entweder selbst Vergleiche einbringen, z. B. Gottesmetaphern aus der Tradition, oder ich kann die Kinder selbst Vergleiche finden lassen, wobei die Kinder dann aus dem Fundus ihrer eigenen Erfahrungswelt schöpfen. In meinen Forschungsmethoden sind beide Zugänge enthalten, der Umgang mit vorgegebenen Vergleichen wie das freie Analogisieren. Indem Kinder eigenaktiv analogisieren, entfalten sie ihr kreatives Denken weiter. Es regt sie an zu Entdeckungen. Im Erproben zeigte sich mir das Potential eigenaktiven Analogisierens. Das bildete in der 80er Jahren den Hintergrund für die Idee, Materialcollagen zum Thema „Gott ist heute für mich wie ...“ aus Altmaterialien erstellen zu lassen. Erstmals setzte ich die Methode in einer Gruppe von Studierenden ein, die bezüglich ihrer eigenen Gottesvorstellungen sprachunfähig zu sein schienen. Referieren, was in Büchern stand zu Gott, das ging. Bezüglich des eigenen Konzepts aber waren sie sprachlos. Meine Materialbuffets voller Altmaterialien boten „Bastelstätten“, Unsagbares eigenaktiv in symbolischer Verschlüsselung Gestalt werden zu lassen: Symbole, Zeichen wurden damit neu geschaffen. Das ist ein grundlegender Unterschied zu dem, was bei Biehl, Halfbas oder auch Meyer-Blanck vorliegt, auch wenn mich mit den Kollegen das Bestreben verbindet, Kindern, Jugendlichen einen Zugang zum religiösen Sprachverstehen zu bahnen. In der „klassischen“ Symboldidaktik (Biehl

bzw. Halbfas) und ebenso in seiner Weiterführung¹⁹ steht der Umgang mit bereits vorhandenen Symbolen oder Zeichen im Mittelpunkt. Es geht um kritische Symbolkunde (Biehl) oder um Schärfung des dritten Auges, um verschüttete Ursymbole wahrzunehmen usw. (Halbfas) oder dann bei Meyer-Blanck um den Gebrauch von Zeichen (mit der Lehrkraft als exemplarischer Nutzerin), die studiert, probiert und kritisiert werden. Aber immer ist das Symbol oder Zeichen schon vorhanden. Und im Umgang mit den SPIRITOOLS (2.2.2) ist das auch so. Aber ich lasse in der Arbeit mit Kindern (oder auch Erwachsenen) der Auseinandersetzung mit bereits Vorhandenem immer das Suchen von eigenen Vergleichen, also eigenaktives Symbolisieren, vorausgehen. Und eigenaktives Symbolisieren zieht sich als wesentlicher Bearbeitungsmodus auch bei anderen Themen durch im Unterricht. Wenn der Begriff nicht inzwischen von Meyer-Blanck besetzt wäre, würde ich es „Symbolisierungsdidaktik“ nennen ... Dass Kinder, Jugendliche das, was in ihnen an Empfinden und Gedanken lebt, selbst frei symbolisch verschlüsseln können, darum geht es mir.

Klimt: Warum erscheint dir dies fruchtbarer?

Szgun: Es wird zum einen bei dem angesetzt, was jeder kann, völlig unabhängig von irgendeiner religiösen Sozialisation. Das einjährige Kind schon kann aktiv symbolisieren, indem es etwa einen Bauklotz über den Fußboden schiebt und Motorgeräusche dazu imitiert: Der Klotz ist sein Auto. Wenn ein anderes Kind einen Bauklotz hüpfen lässt und „Wau, wau“ dazu ruft, ist das klar für alle, die Hunde kennen: Der Klotz ist ein Hund. D. h. Wissen wird erst benötigt beim Deuten der Symbolisierungen von anderen. Wenn ich aktiv z. B. mit Altmaterialien zu meiner Gottesvorstellung symbolisiere, kann ich alles – krude Einfälle genauso wie logisch Klares, ambivalente Gefühle, Phantasien – erst einmal aus mir heraussetzen, das gibt erstens einen großen Freiraum, mich offen auszudrücken. Es schützt mich zweitens durch die Verschlüsselung vor (eventuell beschädigenden) Bewertungen anderer. Es schenkt mir drittens in der Gestaltung eine Materialisierung von teils mir bekannten und teils mir selbst nicht bekannten Elementen meines Denkens und Empfindens, eine Kondensation meiner Erfahrung. Diese Materialisierung zu enträtseln kann ein spannender Entdeckungsprozess sein, bei dem ich durch Impulse von Begleitpersonen vielleicht Unterstützung erfahre. Mir erscheint es fruchtbar, erst mal ganz

¹⁹ Vgl. Meyer-Blanck (1995).

frei bei eigenen Konstrukten anzusetzen und erst danach Dialoge zwischen eigenen Bildern und Bildern von anderen bzw. der Tradition anzustiften. Durch diesen Zugang ist für religiös wie nichtreligiös Sozialisierte der Ausgangspunkt gleich. Und es wird durch den eigenen Vollzug auch eher einsichtig, dass sich nicht nur in den selbst gestalteten Bildern Erfahrungen verdichten, sondern ebenso auch in den Sprachbildern der Tradition.

Klimt: Du hast deine Begründung mit „zum einen“ begonnen.

Szagun: Ja, da fehlt das „zum anderen“. Das habe ich implizit im Beispiel schon geliefert. Aber nun noch mal explizit: Da Glaube, Religion, zu etwas so intim Privatem geworden ist – ich erinnere an das Stichwort Schweigespirale – benötigen Heranwachsende heute bezüglich ihrer Ausdrucks-gestaltungen viel größeren Schutz, vor allem bezüglich ihrer Peers. Wer sich im säkularen Kontext als „religiös“ outet, läuft Gefahr, Häme, Ablehnung, Statusverlust dafür zu ernten. In Rostock trauten sich z. B. schon die Erstklässler nicht, vor den Peers zu ihren selbst geschaffenen Konstrukten („Gott ist für mich wie ...“) etwas zu sagen. Geschützte Verfahren der Kommunikation religiöser Inhalte und vor allem der eigenen Sicht darauf sind deshalb zentral wichtig in Schule wie Gemeinde (z. B. Konfirmandenarbeit). Und dazu gehören neben Rollenspielen o.Ä. auch symbolisierende Zugänge und Verarbeitungsformen.

Klimt: Verstehe ich dich richtig, dass du diese symbolisierenden Methoden nicht nur für Forschung als geeignet ansiehst, sondern auch als Bausteine des Unterrichts?

Szagun: Unbedingt, und zwar nicht für Schulen, sondern auch für Hochschulen, wobei ich darüber hinaus noch die Förderung von Basiskompetenzen²⁰, also – im heutigen Jargon – die Entfaltung von „spiritueller Kompetenz“ für notwendig erachte. Die Ergebnisse zeigen, dass es für die Entwicklung eines Lebensglaubens, der auch zur Ressource werden kann, wesentlich auf die emotionale Dimension ankommt. Also sollte auch die Entfaltung spiritueller Kompetenz mit zur Ausbildung gehören. Alles, was Hochschulen wünschen, dass es ihre Absolvent/innen in der Berufspraxis (Schule, Gemeinde, Kindergarten) realisieren, sollte in der Ausbildung angebahnt, eingeübt und gepflegt werden.

20 Mitgefühl, Stille, Staunen, Spüren, Achtsamkeit, Danken usw.

Klimt: Das soll doch die zweite Phase leisten.

Szgun: Wer Pech hat, kommt im Referendariat an eine Schule, wo es keine fachlich ausgebildete Lehrkraft für Religion gibt und vielleicht auch kein Studienseminar Religion. Mir ging es so.

Klimt: Wenn ich an den Lehrbetrieb von Hochschulen denke, wirkt deine Idee abenteuerlich. Meine Studierenden reagieren schon irritiert, wenn theoretische Einsichten verständlich daherkommen wie etwa im Einleitungskapitel der „Glaubenswege“. Kann es wissenschaftlich sein, wenn es anschaulich dargestellt ist? Und wenn ich sie in der Eingangsphase dann mit den SPIRITOOLS ihre religiöse Biographie kommunizieren lasse, sind sie auch erst mal perplex, dass es an einer Hochschule um ihre ganz persönlichen Gefühle und Vorstellungen gehen kann. Da habe ich Begründungsbedarf.

Szgun: Dass du so arbeitest, dürfte momentan fast ein Alleinstellungsmerkmal sein. Als ich neulich ca. 30 Studierende einer westdeutschen Universität mit SPIRITOOLS ihre religiöse Biographie kommunizieren ließ, kamen anonym zwar überwiegend sehr positive Rückmeldungen, aber auf einigen Zetteln stand, das sei doch etwas zu persönlich gewesen.

Klimt: Universität und Persönliches – das scheint sich zu beißen. Es soll abstrakt-distanziert zugehen und sich auf Buch-, Referats- bzw. Diskursebene bewegen.

Szgun: Aber wenn – empirisch belegt – die Persönlichkeit das wichtigste Instrument von Lehrkräften oder Pfarrpersonen ist, müssen Universitäten ihre Engführungen überdenken. Die empirischen Ergebnisse zeigen die zentrale Bedeutung lebensrelevanter Religiosität von Modellen: Religiöse Inhalte als „kaltes“ (über Tests abprüfbares) Wissen zu vermitteln, geht vielleicht ohne starke Beteiligung der Lehrpersönlichkeit. Wenn religiöse Bildung aber auch Kinder stärken soll, also dazu verhelfen, dass Menschen aus ihrer religiösen Bildung Orientierung, Kraft, Mut und Zuversicht schöpfen für ihr Leben, dann brauchen sie Modelle, denen sie – mindestens partiell – so etwas abspüren können wie einen Lebensglauben. Kindern aus zunehmend säkularen Kontexten begegnen in Erzieher/innen, Religionslehrkräften oder Pfarrpersonen oft die ersten und zunächst vielleicht einzigen religiösen Modelle. Das bedeutet aber, dass der persönliche Glaube dieser Modelle, ihr Gottesverständnis wie auch ihre Gottesbezie-

hung von ungeheurer Bedeutung für den ganzen Prozess der Begleitung von Kindern und Jugendlichen ist. Und deshalb sollte in der Ausbildung dieser „potentiellen Modelle“ Raum und Unterstützung angeboten werden, nicht nur die eigene religiöse Biographie durchzuarbeiten und sich auch spirituell weiterzuentwickeln, sondern es sollte auch – im learning by doing – alles angebahnt und mindestens erprobt werden, was im religionspädagogischen Handlungsfeld (Schule, Gemeinde, Kindergarten) später auch gebraucht wird, wozu ich z. B. auch Analysetools rechne.

Klimt: Was meinst du genau damit?

Szagun: Wenn Unterrichtende in zunehmend säkularen Kontexten hinsichtlich der religiösen Sozialisation äußerst heterogene Lerngruppen vor sich haben, bei denen – „Schweigespirale“ – der individuelle Lernstand nicht einfach abfragbar ist, braucht es vielfältigerer „Antennen“, um herauszufinden, wo sich die einzelnen Kinder in ihrem Denken und Empfinden bezüglich einer Thematik aktuell befinden, außerdem ist immer wieder zu ermitteln, welche Zugänge und Verarbeitungsformen für den einzelnen hilfreich oder auch kontraproduktiv sind. Es gilt also, sich einen möglichst breiten Pool von Analysetools²¹ anzueignen, um die unterschiedlichen Lernausgangslagen in der Gruppe zu erfahren und darauf abgestimmte Angebote im Unterricht machen zu können. Auch dies kann – z. B. im Ausprobieren von Aktionsformen mit nachfolgender Metakommunikation – in Hochschulen gut angebahnt werden.

Klimt: Gehören neben symbolisierenden Verfahren auch die performativen für dich an Hochschulen? Der Zusammenhang zwischen symbol- bzw. zeichendidaktischen Ansätzen und der Performativen Didaktik liegt auf der Hand und wurde früh herausgestellt (Dressler 2002). Das, was du bei Kindern, Jugendlichen in praktischen Umsetzungen – „Glaubenswege“ bzw. „Kinderköpfe“ – realisierst, scheint mir nah zur Performativen Religionsdidaktik. Du verknüpfst durch bibliodramatische Verfahren nicht nur ihre Lebenswelt mit biblischen Texten, sondern du lässt sie – im Erleben vielfältiger Formen einer Kommunikation des Evangeliums – Inhalte und Aus-

21 Eine Vielfalt von Analysetools findet sich z. B. in „Glaubenswege begleiten – Neue Praxis religiösen Lernens“, u. a. direkte und indirekte Ermittlungen zum Gotteskonzept, Selbstbild, Lebenswelt usw. über Materialcollagen, Ideogramme, Zeichnungen, Fotocollagen, Phantasiereisen usw.

drucksformen der christlichen Religion erfahren, erschließt also die Gestalt von Religion, ehe eine Reflexion erfolgt. Wie dicht siehst du dich selbst zu diesem Ansatz? Und sollte er ebenso Eingang in Hochschulen finden?

Szgun: Ja, ich sehe viele Schnittmengen zur Performativen Didaktik. Ein kleiner Unterschied: Gern lasse ich das „Probearbeiten“, zu dem ich Kinder, Jugendliche einlade, z. B. in Ordensgewändern ein Stundengebet zu gestalten, auch einfach stehen als Erfahrung, lasse es „sacken“ ohne direkt nachfolgende reflexive Distanz.

Klimt: Warum?

Szgun: Weil Kinder – Jugendliche noch stärker – in säkularen Kontexten kaum ohne Statusverlust gegenüber den Peers zugeben können, dass sie sich innerlich berührt, gestärkt o.Ä. gefühlt haben von solch einem „Probearbeiten“. Deshalb ziehe ich verschlüsselte Formen von Reflexion in zeitlichem Abstand dem unmittelbaren reflexiven Diskurs vor. Und in jedem Fall gehören performative Verfahren an Hochschulen. Auch unsere Studierende sind größtenteils „Kinder“ säkularer Kontexte.

Klimt: Jetzt haben wir die didaktischen bzw. auch liturgischen Konsequenzen deiner empirisch gewonnenen Einsichten zur religiösen Entwicklung gesprächsweise eher nur angerissen. Aber schon jetzt drängt sich mir der Eindruck auf, dass darin eine „Sprengladung“ bezüglich unsrer bisherigen Praxis nicht nur in Schule und Gemeinde, sondern auch den Hochschulen liegt. Stimmt du dem zu?

Szgun: Unbedingt. Mir ist bewusst, dass die Konsequenzen recht gravierende Zumutungen beinhalten, inhaltlich – theologisch – wie auch methodisch. Es bedeutet, bisherige Selbstverständlichkeiten an Sprachspielen wie Handlungsmodellen in Frage zu stellen bzw. eventuell auch hinter sich zu lassen. Aber diese Anstrengungen lohnen sich. Die Resonanz auf neue Formen der Kommunikation des Evangeliums bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen deutet für mich jedenfalls darauf hin.

Klimt: Mir fällt gerade auf, dass wir die Stufentheorien gar nicht angesprochen haben. Deine Zweifel an ihnen lösten immerhin 1999 ein Stück weit deine Langzeitstudie aus. Wenigstens abschließend sollten wir noch einen kurzen Blick darauf werfen.

Szagun: Diese Theorien sind – wie alles, was Wissenschaft hervorbringt – von zeitgebundenen wissenschaftlichen Paradigmen geprägt und basieren auf Untersuchungen in noch relativ homogen christlich geprägten Kontexten. Da der Hintergrund der Proband/innen nicht in die Erhebungen einbezogen wurde, ist bei den Befunden nicht zu klären, inwieweit sie entwicklungstheoretisch oder sozialisationstheoretisch zu buchstabieren sind. Fowlers Ansatz, dem ich durchaus anregende Impulse verdanke, wurde von Streib längst korrigierend weiterentwickelt. Wenn man die Ergebnisse der Rostocker Langzeitstudie gemäß den Stufenmerkmalen von Oser/Gmünder zu interpretieren versucht – Wagener (2013) legte eine ausführliche Überprüfung dazu vor – zeigt sich, dass die angeblich universell geltende Stufenfolge dort nicht auffindbar ist. Aus meiner Sicht sind die Ergebnisse von Oser/Gmünder wesentlich sozialisationstheoretisch zu erklären. Und sie können m. E. heute – in völlig anderen – nämlich zunehmend säkularen Kontexten mit heterogenen Lerngruppen Unterrichtende nicht bei Planungen von Unterricht unterstützen. Wer wissen will, was Kinder denken und empfinden zu bestimmten Inhalten, der/die muss selbst hinschauen, -hören und -spüren. Die Beschreibung der Vielfalt von Einflussfaktoren und des breiten Spektrums möglicher Entwicklungen zielt darauf, die Wahrnehmungsfähigkeit von Begleitpersonen zu stärken und damit verbunden auch die Motivation, immer wieder neu nachzuspüren, wo und wie die Adressat/innen gerade auf dem Weg sind.

5 Theologische Entscheidungen

Dies Kapitel skizziert/umreißt zunächst kurzgefasst mögliche Barrieren bezüglich der Begleiterrolle bei religiösen Lernprozessen von Kindern, vermittelt dann elementare religionsgeschichtliche Einsichten zum biblischen Gottesbild und anschließend theologisches Hintergrundwissen zum Überdenken der eigenen Position bezüglich der Kernbotschaft des christlichen Glaubens,

5.1 Menschen sind Suchende

Kinder versuchen die Welt zu entdecken und können sich dabei zu Frageweltmeistern entwickeln: Was? Wozu? Warum? Wie funktioniert es? Woher kommt es? Wohin geht es? Nicht selten betreffen Fragen die philosophisch-religiöse Dimension. Die Antworten ihrer Bezugspersonen sind Kindern zunächst verbindlich bei ihrer Einordnung von Phänomenen, was angesichts ihrer Situation von Abhängigkeit nicht verwunderlich ist. D. h. Erwachsene prägen die Wahrnehmungsraster zunächst zentral. Kinder übernehmen Vorgaben der Erwachsenen aber nicht 1:1, sondern schnappen die ihnen besonders bedeutsamen Elemente auf – ablesbar in Kapitel 3 – und konstruieren aus den Versatzstücken ihre Begriffswelt.

Während bei Begriffen der Alltagswelt (z. B. Vierbeiner) zügig durch die häufige Kommunikation der „Phänomene“ Prozesse der Differenzierung und Zentralisierung einsetzen und aus Teilbegriffen so vernetzte domainspezifische Begriffswelten aufgebaut werden, gilt dies für Begriffe der philosophisch-religiösen Dimension nur bedingt. Denn durch die familiär häufig fehlende Kommunikation dieses Bereichs sind die Chancen zur Weiterentwicklung von Begriffen oft gering. Früh Aufgeschnapptes kapselt sich so u. U. ein und kann religiöses Denken und Empfinden in Sackgassen führen.

Viele Kinder begegnen christlicher Tradition erstmalig in Kindergarten oder Schule. Dadurch kommt dort tätigen Personen erhöhte Verantwortung zu. Dies sollte keine Angst machen: Denn es gibt vielfältige Unterstützungsangebote. Und der Zweifel gehört zum Glaubensweg, für

Erwachsene wie für Kinder.¹, d. h. die „Brüchigkeit“ des eigenen Glaubens. Probleme mit dogmatischen Aussagen, Bibeltexten oder Gottesbildern dürfen frei diskutiert werden. Aber Authentizität ist gefragt. Die eigene religiöse Biographie sollte geklärt werden.

Die „Kommunikation des Evangeliums“ bzw. das „Reich-Gottes-Programm“ stehen begrifflich für die theologische Position, die dem hier vertretenen Ansatz von Begleitung von Kindern im frühen Alter zugrunde liegt. In den folgenden Abschnitten wird diese theologische Position knapp dargestellt.

5.2 Gottesbilder wandeln sich – Religionsgeschichtliche Perspektive

Seit Urzeiten setzen sich Menschen emotional und gedanklich mit dem Geheimnis auseinander, das hinter Welt und Leben steht. Warum ist überhaupt etwas und nicht nichts? Wo kommen Welt und Universum her? Muss nicht eine geheimnisvolle Kraft hinter all dem stehen, was ist? Dies unlösbares Geheimnis versuchten sie zu benennen und sich zu ihr in Beziehung zu setzen. Dafür steht in der biblischen Tradition das Symbolwort GOTT. Die Erzählungen der Bibel spiegeln die Erfahrungen von Menschen, die ihre Existenz bzw. die ihrer Volksgruppe in Beziehung zu diesem Geheimnis GOTT. Erfahrungen sind grundsätzlich raum- und zeitgebunden. Deshalb sind auch alle menschlichen Versuche, sich das Geheimnis von Welt und Sein vorzustellen, beschränkt und zeitbedingt geprägt. Und deshalb wandeln sich auch die Gottesbilder nicht nur im eigenen Lebenslauf, sondern auch in der kollektiven Lerngeschichte des Glaubens. In der Bibel ist eine Fülle von unterschiedlichen Gottesbildern enthalten. Sie spiegeln die damals typischen Zeit- und Raumegebenheiten, ebenso auch Auseinandersetzungen mit den religiösen Vorstellungen der Völker ihres Umfeldes.

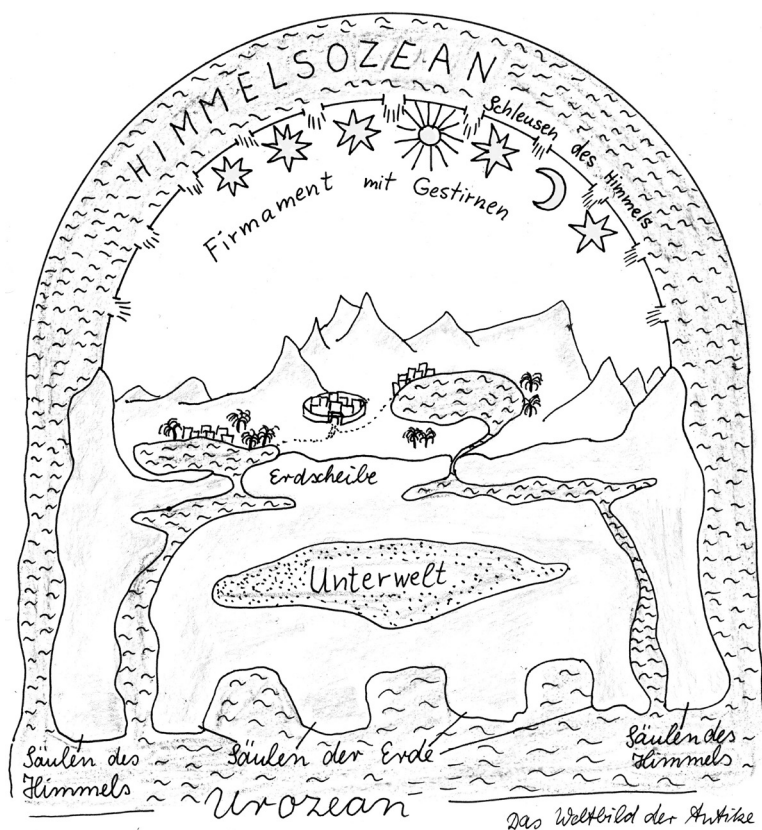
Kinderfragen nach dem Woher und Wohin sind uralte Menschheitsfragen. Die Gottesbilder der Bibel haben in der Religionsgeschichte einen langen Vorlauf. Das Wissen darum hilft, biblische Texte besser zu verstehen.

1 Vgl. Grün/Halik/Nonhoff (2016).

Dass Menschen der Vorgeschichte schon religiöse Vorstellungen (z. B. zum Weiterleben in einem Jenseits) hatten, lässt sich aus archäologischen Funden ableiten (z. B. aus Grabbeigaben, die ca. 70 000 Jahre alt sind). Andere archäologische Funde aus aller Welt (ausgemalte Höhlen, Skulpturen schwangerer Frauen) deuten darauf hin, dass man sich in der Frühzeit der Menschheit das Göttliche über Jahrzehntausende offenbar weiblich vorstellte. Das Geheimnis hinter Welt und Leben wurde in der Vorstellung der göttlichen Mutter Erde verehrt, die Fruchtbarkeit und Leben schenkt, aber auch das Leben auslöscht und die Toten in sich aufnimmt (Verwesung). Das Bild der schwangeren Frau symbolisierte die Mutter Erde. Aus allen Kulturen der Welt sind solche weiblichen Gottesbilder bekannt. Der älteste Fund (Hohle Fels, Schwäbische Alb) ist etwa 40 000 Jahre alt. Die Verehrung des Göttlichen als Mutter Erde brachte Fruchtbarkeitskulte hervor, die zu biblischen Zeiten noch in Nachbarvölkern Israels praktiziert wurden. Dazu gehörte z. B. die „Heilige Hochzeit“ (als kultische Prostitution) mit der Vorstellung, dass durch kultische geschlechtliche Vereinigung die Fruchtbarkeit von Ackerland und Vieh gesichert werde. Neben die Große Mutter² Erde traten im Laufe der Zeit zunehmend männliche oder tiergestaltige Gottheiten wie in Ägypten. Die facettenreiche Götterwelt Ägyptens kannte man selbstverständlich auch in Israel. Israels Gottesbild entstand in permanenter Kommunikation mit Nachbarkulturen.

Die Völker der Antike hatten ein anderes Weltbild, das stark vom unmittelbaren Augenschein geprägt war. Die Erde wurde als Scheibe verstanden, über die sich – gestützt von den Bergen – das Himmelsgewölbe spannt, an welchem die Himmelskörper befestigt sind. Über dem Gewölbe befindet sich der Himmelozean, dessen Schleusen bei Regen bzw. Schnee geöffnet sind. Die Erdscheibe, unter welcher sich der Urozean befindet, wird ebenfalls von Säulen getragen. Himmelozean und Urozean stehen in Verbindung. Andernfalls könnten die Niederschläge irgendwann zur Neige gehen. Unter der Erdscheibe befindet sich die Unterwelt, Reich der Toten, später Hölle.

- 2 Nach Mk 3, 31ff war Maria mit dem Weg Jesu, den dieser nach seiner Taufe einschlug, nicht einverstanden. Dass sie später als die „Mutter Gottes“ eine derartig große die Jahrhunderte überdauernde Resonanz in Theologie und Volksfrömmigkeit erhielt, könnte als ein Stück „Weiterschwingen“ des Erbes der „Großen Göttlichen Mutter“ verstanden werden.



Die Gottheiten hatten nach antiken Vorstellungen die Macht, den Lauf der Gestirne zu bestimmen und auch die Schleusen des Himmels zu öffnen und zu schließen. Ihr Sitz wurde oben, also jenseits des Himmellozeans, gesehen. Nachdem der Bereich des Heiligen über Jahrzehntausende unten – im Bauch der Mutter Erde – lag, liegt er nun oben. Diese antiken Vorstellungen teilten die Israeliten mit ihren Nachbarvölkern: In Psalm 104 wie auch in der Schöpfungserzählung in 1 Mo 1,1–2, 4 und vielen anderen Passagen des AT finden sich Elemente dieses Weltbildes. Das antike Weltbild hat bis in die Neuzeit Einfluss auf die Gottesbilder

In den Frühzeiten Israels gab es auch das weibliche Element in den Gottesvorstellungen. Das belegen vorexilische Darstellungen von Gott JHWH (gesprochen JAHWE) mit seiner Frau. Dass hohe Berge als bevorzugte Orte

der Präsenz des Göttlichen galten, ergibt sich aus dem antiken Weltbild (vgl. die Erzählungen von Mose oder Elia am Berg Gottes). Der Glaube an den einen Gott JHWH bedeutete zunächst nicht, dass man die Existenz anderer Götter, die zu anderen Völkern gehörten, ausschloss. Jeremia 44 belegt, dass diese auch in Israel Anhänger hatten. Eine himmlische Sphäre, in der verschiedene Gottheiten miteinander konkurrierten, war vorstellbar.

Die Zerstörung ihres ersten Tempels wie der Stadt Jerusalem 589 v. Chr. und das nachfolgende über Jahrzehnte dauernde Babylonische Exil wurde von den Juden als Strafe Gottes für ihren Götzendienst verstanden, die Einbeziehung des weiblichen Elements als besonders schwere Verfehlung gewertet. JHWH wollte als einziger (und über seine Alleinverehrung eifersüchtig wachender) bildlos gedachter Gottes verehrt werden. Darstellungen von JHWH mussten verschwinden, alles Weibliche ausgemerzt werden. Nun setzte sich die Vorstellung durch, dass es nur einen Gott gebe, nämlich JHWH, der auch Himmel und Erde gemacht habe. Die von anderen Völkern verehrten Götter seien in Wahrheit Hirngespinnste, ihre Götterbilder und Altäre inhaltsloses Menschenwerk, über das man spotten könne.

Andere Gottheiten scheinen damit gedanklich „erledigt“. JHWH allein – der Gott, der sich Israel als sein Volk erwählte – soll verehrt und die Erde nach seinem Willen von Menschen als seinen Stellvertretern verwaltet werden (vgl. die Schöpfungserzählungen: „bebauen und bewahren“) Die Menschheit als eine große Familie kommt in den Blick. Real sind die Kulte der Nachbarvölker keineswegs erledigt. Ihr Bilderreichtum scheint (vgl. 2 Mo 32 „goldenes Kalb“) über lange Zeit eine Versuchung darzustellen.

Mit der Bildlosigkeit von JHWH, dem Schöpfer von Himmel und Erde, rückt insgesamt dessen Unverfügbarkeit stärker in den Blick, auch begrifflich. Das Göttliche darf nicht verdinglicht werden, seine Heiligkeit, Transzendenz, Unverfügbarkeit sind unbedingt zu wahren. Dies veranschaulicht eine Erzählung aus dem Kreis der Mose-Geschichten (vgl. 2 Mo 3, 1ff). In der Dornbuscherzählung begegnet Mose in einem rätselhaften Naturgeschehen JHWH, der ihn beauftragt, sein geknechtetes Volk Israel aus Ägypten zu führen. Als Mose sich gegen diesen Auftrag wehrt, sagt ihm JHWH unterstützende Begleitung zu. Mose erfragt nun den Namen des ihn ansprechenden Gottes, um sich damit sozusagen „begrifflich gesichert“ gegenüber dem Volk Israel ausweisen zu können. Erzählt wird, dass sich daraufhin JHWH mit einer rätselhaften Formulierung vorstellt, die sich einer Festlegung gerade entzieht: „Ich heiße JHWH. Das ist mein Name für immer“. Die hebräische Formulierung dieses aus vier Konsonan-

ten bestehenden Gottesnamens JHWH ist sehr unterschiedlich übersetzbar. Einige Übersetzungsmöglichkeiten: „Ich bin der ICH-BIN-DA“ oder „Ich werde da sein und bin immer da“ oder „Ich bin der, der dein Dasein möglich macht“ oder „Ich bin, der ich sein werde.“ Die Aussagen könnte man so bündeln: „Ich bin Anfang, Mitte und Ende von allem, was ist. Und ich begegne euch immer wieder anders.“

Die strikte Abwehr jeder Verdinglichung Gottes durch Begriffe bzw. feste Bilder beinhaltet keinen Verzicht auf Bilder, sondern sie eröffnet gerade Raum für sie. Denn wenn die Transzendenz Gottes gewahrt ist als unergründbares Geheimnis, das sich immer wieder neu und unverfügbar Menschen offenbaren kann, so lädt dies quasi Menschen ein, ihre Erfahrungen mit dem unverfügbar Transzendenten in Metaphern auszudrücken. Die Leere des abgewehrten festen Bildes bietet eine Art Projektionsfläche für das aktuelle Erfahrungsbild, in dem sich Gott mir bzw. meiner Volksgruppe zeigt.

Die Bibel (vor allem die Psalmen) ist voll von Bildern, in denen gläubende Menschen ihre Erfahrungen mit Gott auszudrücken versuchten. Die Sprachbilder der Bibel sind als verdichteten Erfahrungen von Menschen zu verstehen, die Situationen von Freude, Angst, Zorn oder Schuld durchlebten und dabei ihr Leben in Beziehung zu Gott setzten. Insofern Menschen auch heute Erfahrungen mit dem Geheimnis Gott machen, sind sie eingeladen, mit ihren bildlichen oder sprachlichen Metaphern die Bibel fortzuschreiben. Durch die Verkündigung Jesu entwickelten sich im Neuen Testament und später in der christlichen Tradition die Gottesbilder weiter. Das Bild eines dreieinigen Gottes ist dabei seit Jahrhunderten dominant. Dieses Bild wurde wesentlich durch griechische Philosophie der ersten Jahrhunderte n. Chr. mitgeformt. Die traditionellen kirchlichen Texte (Liturgie, Credo usw.) sind überwiegend in dieser Zeit formuliert. Diese – zeittypisch geprägten – Formulierungen der Tradition bilden für manche Zeitgenossen eine vertraute Heimat, für andere aber Stolpersteine, Barrieren, sich dem christlichen Glauben zu nähern. Was als lebensförderliche Substanz im christlichen Glauben steckt, entdecken sie nicht, weil die „Verpackung“ (= Formulierungen der Tradition) ihnen unverständlich ist, mit der eigenen Existenz nichts zu tun zu haben scheint und deshalb – als fremd und irrelevant erlebt – abstößt. „Soll ich denn die Arznei mit der Schachtel fressen?“ fragte Lessing vor über 200 Jahren. Er stieß sich bereits an dogmatischen Formulierungen und plädierte dafür, die Verpackungen aufzubrechen, damit die kostbare Substanz entdeckt werden kann. Dies soll nachfolgend versucht werden mit dem Ziel, die kostbare Substanz der Kommunikation des Evangeliums zu entdecken

5.3 Gott als Geheimnis der Welt

Über Jahrtausende hatte man ganz überwiegend kein Problem damit, sich das Göttliche in Gestalt einer objektiv existierenden jenseitigen Gottperson vorzustellen, die gerecht, gütig, allwissend und allmächtig schützend, helfend oder auch strafend ins Weltgeschehen eingreift als reales Gegenüber des Menschen. Auch Luthers Glaube war so geprägt. Und fortlaufend wird dieses zumeist frühkindlich eingravierte Bild reaktiviert durch kirchliche Liturgie, Gebete, Lieder sowie Bibeltexte. (Dazu passt die Religionskritik Feuerbachs: Gott sei eine Projektion des Menschen, der sich Gott nach seinem Bilde geschaffen habe). Ein Teil der Christen fühlt sich auch heute in der traditionellen religiösen Vorstellungswelt geborgen. Die Dissonanz dieser Vorstellungswelt zum heutigen Weltbild ist ihnen kein Stolperstein, ebenso wenig die Frage, ob und wie man das von Natur- und menschlich verursachten Katastrophen geprägte Weltgeschehen mit dem Bild einer gütigen, gerechten, allwissenden und allmächtigen Gottperson gedanklich zusammen bringt. Für andere Menschen aber sind diese Dissonanzen Stolpersteine.

Viele Zeitgenossen haben zu diesen Fragen mit den Füßen abgestimmt. Sie verstehen sich als Atheisten. Das ihnen in der Kindheit mitgegebene Gottesbild trägt nicht mehr. Und – fixiert auf das Bild einer solchen Gottperson – distanzieren sich viele total von Kirche bzw. Glauben, was sich an Kirchenaustritten ablesen lässt.

„Warum müssen die einen ertrinken und die anderen nicht?“ fragt die vierjährige Senta Gott. „Gott ist ein Faultier“, konstatiert Natalie mit Blick auf das Weltgeschehen. „Angeblich liebt Gott alle Menschen“, formuliert Hella, „man sagt, er hilft.“ Deutlich zeigen die hier vorgelegten Untersuchungsergebnisse, dass bereits im Kindergartenalter das traditionelle Gottesbild kritisch hinterfragt wird. Kann man in Anknüpfung an die biblisch christliche Tradition Gott so neu denken, dass es nicht zu einer Spaltung zwischen Weltsicht und -erleben und religiösen Vorstellungen kommen muss? Und wenn ja, sollte man dann nicht schon Kleinkindern Konzepte anbieten, die im Lebenslauf mitwachsen können?

Mit der Frage, wie man Gott neu – eben nicht als jenseitige Gottperson – denken könne, befassen sich seit Jahrzehnten viele Menschen in Kunst, Literatur, Theologie³. Es finden sich aber schon in der mittelalterli-

3 Vgl. im Literaturverzeichnis u. a. Dietrich Bonhoeffer, Dorothee Sölle, Matthias Kroe-ger, John Robinson, Williges Jäger, John Shelby Spong, Paul Tillich.

chen Mystik (u. a. Meister Eckehart) wie auch in der Bibel Vorläufer eines non-theistischen Denkens. Die Erzählung zum Dornbusch verweist auf ein jede begriffliche Festlegung sprengendes Gottesverständnis. Ebenso tut dies das Bilderverbot (5 Mo 4,12ff) und die von zwei Cherubim überwölbte leere Stelle für die Präsenz Gottes über der Bundeslade mit den Gesetzestafeln in der mitgeführten Stiftshütte (2 Mo 25,21f) bzw. im Allerheiligsten des Tempels (1 Kön 6,19ff). Da, wo die übrigen antiken Religionen Götterstatuen aufstellten, um die Gegenwart des Göttlichen aufzuzeigen, ließ Israel es leer⁴. Nach Kroeger weist diese Leerstelle im Heiligtum darauf hin, „dass die Vergegenständlichung des Göttlichen die zentrale, zu überwindende Gefährdung ausmacht, weil sie das Göttliche in die Ebene des Geschöpflichen hineinzieht“. Diese Leerstelle könne im Sinne eines gedanklichen Vorgriffs als ermutigendes Zeichen eines befreienden neuen Verständnisses gelten. Aber wie könnte ein neues Verständnis Gottes aussehen?

In Kurzform nach Kroeger⁵ „Gott – das ist der Name des Rätsels und Wunders und Geheimnisses der Welt.“ (vgl. auch Eberhard Jüngel: Gott ist das Geheimnis der Welt). Dass etwas ist und nicht vielmehr nichts, dass es diese Naturgesetze mit ihrem Zusammenspiel ermöglichen, dass es das Wunder des Lebens und des Universums gibt, das kann als bleibendes Mysterium – ungegenständig in jeder Pore dieser Welt anwesend – Anlass zu staunender Verehrung sein. Dabei bleibe dieses Wunder – mit Worten Bonhoeffers – „mitten in unserem Leben jenseits“⁶. da es mit nichts in der Welt identisch ist, obwohl es überall – auch im einzelnen Menschen – vorhanden ist, wirkt und spricht. Das Geheimnis des Göttlichen bleibe trotzdem immer ein Gegenüber.

Warum sollte am missverständlichen (und so oft missbrauchten) Gottesnamen festgehalten werden, obwohl mit dieser Chiffre die Wirklichkeit nicht empirisch erfasst werden kann? Das Symbolwort hilft uns, die eigene Existenz zu deuten und unser Mensch-Sein zu leben, ohne uns dabei zum Maßstab aller Dinge zu machen. Die Chiffre Gott erinnert uns daran, dass in, um, unter und über uns eine ungegenständliche Wirklichkeit da ist, die größer ist als unsere Vernunft oder unser Herz. Im Bild der zwei Fische, wo der kleine den großen bittet, ihm Gott zu erklären: Dessen Antwort: „Wie soll ich dir das Meer erklären, in dem wir schwimmen?“

4 Kroeger 2015, S. 60f.

5 Ebd. S. 65

6 Ebd.

Das Geheimnis zu verstehen, in es einzudringen, bleibt unmöglich. „Der Erkenntnisfortschritt liegt immer nur auf der Ebene unseres Verhaltens, in Verehrung, Empfangen, Dank, Demut und angemessenem Denken“⁷ oder dessen Gegenteil. An der Vielfalt und Ambivalenz der Schöpfung mit ihrer kosmischen und biologischen Evolution kann ansatzweise etwas vom Wesen des Geheimnisses abgelesen werden: Einerseits überbordende Leben erschaffende Kraft und andererseits Vergehen und Tod – fressen und gefressen werden – als Elemente der Evolution. Neben der fruchtbaren Fülle der Natur stehen zerstörende Erdbeben und Vulkanausbrüche als Merkmale eines sich verändernden Planeten: Das Geheimnis des Göttlichen hat ein Doppelgesicht, das Staunen und Verehren ebenso auslöst wie Erschrecken (vgl. Luther im Katechismus: „Gott fürchten und lieben“).



Wir erfahren zum einen Gott als Geheimnis im geschenkten Leben mit all seinen nicht von uns geschaffenen Grundvoraussetzungen. Niemand sucht sich aus, wann, wo, in welche Familie, Nation, Wirtschaftslage er/sie mit welcher Konstitution, Begabung, Aussehen usw. geboren wird: Wir sind Empfangende unseres Lebens, nicht Schöpfer. Und was wir empfangen, kann in einer Fülle von Gaben mit die Zukunft eröffnenden Chancen bestehen oder aber in einer Ballung von zugemuteten Handicaps oder

7 Ebd. S. 76f.

auch in einer Mischung aus positiven und negativen Grundgegebenheiten. Auch hier erleben wir das Mysterium doppelgesichtig, ebenso in den uns im Lebenslauf treffenden „Zufällen“, die unsern Weg positiv beeinflussen oder als Schicksalsschlag zu vernichten drohen. (Der Begriff „Zufall“ wird in der Regel ohne religiöse Konnotation benutzt, impliziert aber eine verursachende Instanz: theistisch gedacht mit Hand, non-theistisch ohne).

Und wir erfahren Gott als Mysterium zum anderen darin, dass uns aus der Gestalt leidender Kreaturen etwas anzusprechen scheint. Es greift uns etwas ans Herz, wir werden berührt vom Schmerz, vom Leiden anderer: Ob beim Unfall in unsrer Nähe oder Katastrophen (Erdbeben, Tsunami, usw.) anderswo: Spontan finden sich Menschen ein, die rettend, helfend, spendend eingreifen unabhängig von ihrem religiösen Hintergrund. Sie fühlen sich angesprochen, gerufen ... Auch diese zweite Urerfahrung ist unabhängig von der Annahme einer jenseitigen Gottperson (da hieß es: „Gott, der HERR, sagt dir ...“)

Diese beiden Urerfahrungen von Menschen mit dem bleibenden Mysterium der Welt bilden den Kern der Botschaft Jesu und damit auch des christlichen Glaubens.

5.4 Jesus als Sprachrohr des Göttlichen

Im Zentrum von Jesu Praxis und Verkündigung steht sein Reich-Gottes-Programm, die „Königsherrschaft Gottes“. Damit ist keine Lebensweise jenseits des Todes gemeint, sondern etwas, was es in der Welt, im Hier und Heute zu realisieren gilt und wozu jede(r) voraussetzungslos, d. h. auch unabhängig vom Vorleben und von der individuellen Leistungsfähigkeit eingeladen ist. Niemand soll ausgeschlossen werden vom Reiche Gottes, Geschwisterlichkeit ist angesagt. Das Reich-Gottes-Programm basiert auf den beiden o. g. Urerfahrungen (mit Gott als Mysterium).

„Das geschenkte, nicht machbare Leben“, so fasst Kroeger⁸ den ersten Kernpunkt der Verkündigung Jesu zusammen. Insofern jeder Mensch vor Gott mit leeren Händen dasteht und sich sein Leben nicht verdienen kann, sondern es als Geschenk der Gnade empfängt, fallen auch die Hierarchien der frommen Gesellschaft seiner Zeit in sich zusammen, in Jesu Gleichnissen (vgl. Lk 15) wie in seinen realen Begegnungen: Auf die dankbare Empfangsbereitschaft kommt es an, nur das zählt im Reich Gottes. Und dies feiert er in der Mahlgemeinschaft auch mit Zöllnern und Sündern so,

8 Ebd. S. 28.

dass die Frommen seiner Zeit Jesus als Fresser und Säufer bezeichnen (Mt 11,19). Zu erkennen, dass die im Leben wirklich zählenden Elemente wie Vertrauen, Liebe, Freundschaft, Erfüllung, Zufriedenheit, aber auch die Grundgegebenheiten der Existenz Geschenkcharakter haben, führt zum Grundgefühl, als Mensch mit Lebensrecht bejaht zu sein, und es führt zu Dankbarkeit. Wer die eigenen Kräfte und Möglichkeiten als Gnadengaben begreift, kann mit Demut auf die daraus erwachsenen Ergebnisse blicken, d. h. verfällt nicht der Ideologie der Leistungsgesellschaft, die – Motto: „jeder ist seines Glückes Schmied!“ – Erfolg wie Scheitern dem Individuum zuschreibt. Erfolg kann als die Summe von unendlich vielen „Gnadengaben“ gesehen werden: Damit brechen die üblichen Bewertungskategorien von Menschen zusammen. Gleichwertigkeit und -berechtigung von Menschen, wesentliche Elemente der von Jesus gelebten und verkündigten Botschaft vom Reich Gottes rücken stattdessen in den Blick.

„Es gibt ein ‚Du sollst‘, eine Unbedingtheit, ein Gebot – unserer Willkür ist eine Grenze gesetzt.“⁹ So bündelt Kroeger den zweiten Kernpunkt Jesu. Die Basis dafür bildet die zweite o. g. Urerfahrung, nämlich sich vom Schmerz, vom Leid anderer angesprochen zu fühlen. Dieser Ruf („Tu etwas! Bring dich helfend ein in die Situation!“) hat etwas Unbedingtes. Wer seine Ohren verstopft dagegen, dem Ruf nicht folgt, verrät damit auch sein eigenes Menschsein. Das Reich Gottes beginnt da, wo dieser Ruf gehört und Nothilfe, Solidarität praktiziert wird.

Als Begründung dafür – dies als Summe des Gesetzes und der Propheten ausgehend – formuliert Jesus nach Mt 7,12 die goldene Regel: „Alles, was ihr wollt, dass es euch die Menschen tun, das sollt auch ihr ihnen tun.“ An anderer Stelle (Mt 22, 37ff) benennt Jesus – die Tora zitierend – das Doppelgebot der Liebe als Summe: „Du sollst den Herrn, deinen Gott, lieben mit ganzem Herzen, mit ganzer Seele und mit deinem ganzen Verstand. Das ist das größte und erste Gebot. Das zweite aber ist ihm gleich: Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.“ (alternative Übersetzungen: „Liebe deines Nächsten Wohl wie deines.“ – „Liebe deinen anderen dir gleich.“¹⁰)

Die goldene Regel bleibt zwar ohne direkten religiösen Bezug, ist aber ohne die zweite Urerfahrung des Berührtwerdens von der Situation des anderen nicht denkbar. Das Doppelgebot rückt dagegen mit dem Zitat des jüdischen Credo den Gottesbezug an die erste Stelle. Die spirituelle

9 Ebd. S. 32.

10 Hirsch/Cohen (1989).

Dimension wird dadurch ausdrücklich mit der ethischen Dimension verknüpft. Eine Reduktion von Glauben auf Nächstenliebe wird damit abgewehrt. Was könnte sich darin ausdrücken?

Im „Du sollst“, im Ruf des Unbedingten, erreicht mich ein Gebot, ein Anspruch in Gestalt des mir begegnenden Schwachen: Wird er von Menschen wahrgenommen werden können, die sich selbst absolut setzen? Und brauche ich nicht das Bewusstsein von Bejahtsein, von geschenktem Leben, von Dankbarkeit für all das, was mir an Kräften, Fähigkeiten und Möglichkeiten zuwächst als „Motor“, dem Ruf des Unbedingten zu entsprechen und mich da einzubringen, wo ich nötig bin? Immer wieder werde ich dabei versagen, brauche daher immer wieder Vergebung und das Geschenk neuer Anfänge. Um (wenigstens partiell und punktuell) im Sinne des Reich-Gottes-Programms Jesu aktiv zu sein, bedarf es der spirituellen Dimension als Kraftquelle. „Im geschenkten Leben ist die Freude, und in der Konzentration auf das eine Doppelgebot ist die Freiheit des ‚Reiches Gottes‘ bei uns ...“¹¹

Christen sehen in Jesus das Sprachrohr Gottes. Sie glauben, dass in diesem Menschen das göttliche Geheimnis aufleuchtete, indem er in Lehre und Praxis aufzeigte, wie ein Gerechtigkeit und Frieden stiftendes Miteinander der Kreaturen gelebt werden kann trotz der Doppelgesichtigkeit der Natur und trotz der ungleich verteilten Chancen nicht nur am Lebensbeginn, sondern auch in den lebenslang begegnenden „Zufällen“: Im Teilen von Gnadengaben (Güter wie Fähigkeiten) und Belastungen, in wechselseitiger Vergebung und in einer alle Mensch als gleichwertig ansehenden Gemeinschaft. „Einer trage des anderen Last, so werdet ihr das Gesetz Christi erfüllen“ (Gal 6,2).

Das Reich-Gottes-Programm Jesu stand (und steht) konträr zur Verfasstheit der Gesellschaft. Dass Arme und Unterdrückte auf ihn hofften, während die Herrschenden ihn ablehnten, kann nicht verwundern. Jesus lebte und starb für seine Botschaft den Tod eines Propheten. Als Überbringer einer Wahrheit, welche die von Ungerechtigkeit, Gewalt und Zerstörung gezeichnete Welt zu einem gelingenden Miteinander befreien könnte bzw. kann, nennen Christen diesen Jesus von Nazareth Christus = Erlöser.

Auch die Tradition sieht – allerdings anders akzentuiert – seit der frühen Kirche in Jesus den Christus, der die Welt erlöste, – und zwar durch seinen Sühnetod am Kreuz. Diese Sicht auf Jesu Tod ist vom damaligen Kontext her verständlich. Bevor es um frühere und heutige Deutungen des

11 Kroeger, ebd. S. 37.

Todes Jesu geht, wird die Auferstehung Jesu thematisiert, das Geschehen, welches den Kreuzestod mit zentraler Bedeutung aufflud¹².

Aus heutiger Betrachtung ist es befremdlich, dass für die frühen Christen Kreuz und Auferstehung so im Mittelpunkt ihres Denkens standen, dass die Liebesbotschaft und -praxis Jesu, sein reales Leben, völlig dahinter verschwand. Bei Paulus ist zum Leben Jesu nichts zu finden. Es scheint ihn auch nicht zu interessieren.

Auch das Apostolische Credo blendet Jesu Leben aus. Überganglos heißt es da: „Geboren von der Jungfrau Maria, gelitten unter Pontius Pilatus“. Nichts ist darin zum Wirken Jesu bzw. zur Reich-Gottes-Verkündigung enthalten mit seinem bleibenden Potential zur Gesellschaftsveränderung.

Kreuz und Auferstehung sind im christlichen Glauben untrennbar miteinander mitknüpft. Dabei bildet die Auferstehungsaussage historisch gesehen das Primäre. Ohne die Auferstehungsbotschaft hätte der Kreuzestod Jesu nicht so viel Beachtung gefunden. Die Überlieferung des Neuen Testaments setzt durchgängig die Auferstehung voraus, beschreibt sie aber nirgends. Die ältesten Zeugnisse dazu finden sich in Paulusbriefen. Im 1 Kor 15, 3–8 erwähnt Paulus ein selbst empfangenes Zeugnis, das er weitergebe:

„(3) Denn ich habe euch vor allem überliefert, dass Christus starb für unsere Sünden nach den Schriften (4) und dass er begraben wurde und dass er auferweckt ist am dritten Tage (5) und dass er Kephas (= Petrus) erschien, dann den Zwölfen. (6) Danach erschien er mehr als 500 Brüdern auf einmal, von denen die meisten am Leben sind bis jetzt, einige aber sind entschlafen. (7) Danach erschien er Jakobus, dann allen Aposteln. (8) Zuletzt aber von allen, gleichsam als der unzeitigen Geburt, erschien er auch mir.“

Folgendes ist nach Lachmann an dieser Formulierung beachtenswert:

- Das Bekenntnis konzentriert sich auf die Aussage „Jesus ist auferweckt“. Das reicht.
- Weder ein leeres Grab noch die Himmelfahrt braucht Paulus für seinen Glauben an die Auferstehung. Nichts davon kommt in seinen Briefen vor. Auferstehung und Erhöhung fallen offenbar für ihn zusammen.
- Um seine Aussage zur Auferweckung zu stützen, benennt Paulus Zeugen dafür, darunter sich selbst.

12 Zum folgenden vgl. Lachmann (2004).

- In viermaliger Wiederholung spricht Paulus davon, dass Jesus Zeugen „erschienen“, also gesehen worden sei: Das Damaskus-Erlebnis des Paulus ist als das Erleben einer Vision zu verstehen.

Wenn Paulus sich fraglos in die Gruppe derer einreihet, denen der auferweckte Jesus erschien, so darf immerhin vermutet werden, dass es sich auch bei den übrigen Zeugen für den auferweckten Jesus um Visionen gehandelt hat.

Was damals wirklich geschah, ist historisch nicht mehr zu klären. In jedem Fall müssen Menschen aus dem Kreis um Jesus eine tief berührende Erfahrung gemacht haben, die ihre Perspektive auf Jesu Tod völlig veränderte und ihnen den Mut und die Kraft gab, die Sache Jesu weiterzutragen in die Welt.

Im Unterschied zu den knappen Auferstehungsaussagen des Paulus vermitteln die Jahrzehnte später geschriebenen Evangelien – gemäß unterschiedlichen Resten von Erinnerungen und deren Deutung – in Details sehr verschiedene Geschichten zur Auferstehung, die jedoch auch Übereinstimmungen aufweisen: In Varianten erzählen sie von Frauen, die ein leeres Grab vorfinden. Kompatibel sind die eher als Legenden anzusehenden Erzählungen nicht. Bis hinein in die einzelnen Evangelien fänden sich historische Widersprüche und dogmatische Spannungen, merkt Lachmann an. Auch hier gehe es um das DASS der Auferstehung, während das WIE verborgen bleibe. Als historische Randerscheinungen seien die Übereinstimmungen der Geschichten immerhin interessant. Denn da im 1. Jh. n. Chr. Frauen als Zeugen nicht anerkannt waren, sei es unwahrscheinlich, dass man – gerade in einer so markanten Angelegenheit – solche Geschichten einfach erfunden habe.

Die nicht zu klärenden, aber offenbar umwerfenden Erfahrungen von Nähe im Anhängerkreis schienen Jesus als Gottgesandten zu beglaubigen und warfen damit ein neues Licht auf dessen Kreuzestod: Die frühen Christen fühlten sich herausgefordert, diesem als schmachvoll empfundenen Tod von Gott her einen Sinn zu geben.

Bei Paulus und der jüdisch geprägten Urgemeinde gab es kein Interesse am Ablauf des Kreuzigungsgeschehens. Paulus stellte das „für uns gekreuzigt“ in den Mittelpunkt. Er folgte damit – vgl. Lachmann¹³ – dem o. g. frühchristlichen Bekenntnis, wonach „Christus gestorben ist für unsere Sünden nach den Schriften“. Zur Bestätigung der „Für-uns-Bedeutsamkeit“ des Todes Jesu griff Paulus auf die hebräische Bibel zurück, vor allem

13 Ebd. S. 202ff.

auf das Gottesknechtslied in Jesaja 53, 2–12. In den Bildern dieses Textes wurde Jesu Passion vorgebildet gesehen, vor allem sein stellvertretendes Leiden: „Fürwahr, er trug unsre Krankheit ... er ist um unsrer Missetat willen verwundet und um unsrer Sünde willen zerschlagen. Die Strafe liegt auf ihm, auf das wir Frieden hätten, und durch seine Wunden sind wir geheilt“ (53,4f). Weitere aus der Tradition geläufige Bilder klingen an: Das „Lamm, das zur Schlachtbank geführt wird“ (53,7), das Schuldopfer/Lösegeld (53,10), implizit auch das Motiv des Sündenbocks, einem 3 Mo 16,7ff beschriebenen Ritual zum Versöhnungstag: Der Hohepriester legte im Ritual einem dazu ausgelosten Ziegenbock alle Sünden des Volkes Israel symbolisch auf den Kopf und jagte ihn anschließend damit in die Wüste zu den Dämonen.

Alle antiken Religionen im Umfeld Israels praktizierten Sühneopfer zum Ausgleich ethischer Verfehlungen bzw. kultischer Unreinheit. Die Götter mussten durch Opfer versöhnt werden. Wie stark dieses Denken zu Jesu Zeit verbreitet war, zeigt die Praxis, im Tempel von Jerusalem täglich zwei Lämmer zur Sühne von Israels Schuld zu opfern. Dass Jesu Tod in diesem Kontext als gottgewolltes Sühneopfer zur Versöhnung der sündhaften Menschen mit Gott interpretiert wurde, ist daher verständlich. Diese Deutung gab dem schmachvollen Tod einen tiefen Sinn. Und es erklärte die bisherigen Opferkulte für nicht mehr notwendig, verabschiedete sie also. Nach Hebr 9, 27f ist Jesus ein für alle Mal als Opferlamm für unsere Sünden gestorben. Diese Deutung des Todes Jesu prägte von früh an die Tradition. Jahrzehnte später fügten die Evangelisten sie in ihre sehr unterschiedlichen Schilderungen der Passion mit ein und legten Jesus entsprechende Worte in den Mund. In Form von „literarisch-fiktionalen Glaubensgeschichten“¹⁴ bieten die Evangelisten Deuteversionen an, die sich jeweils in den Kreuzesworten Jesu konzentrieren. Kompatibel zueinander sind die Geschichten nicht und weder hinsichtlich der treibenden Akteure noch der Abläufe glaubwürdig. Fest steht nur das DASS, nämlich dass Jesus wohl wegen des Verdachtes staatsfeindlicher Rebellion von den Römern als Unruhestifter hingerichtet wurde. Das WIE bleibt historisch offen.

Warum distanzieren sich viele Theologen heute vom Sühnetodopfergedanken? Vor allem, weil das darin enthaltene Gottesbild in Kontrast zur Botschaft Jesu steht. Analog zu den Gottheiten des Umfeldes scheint Gott in der Kreuzestheologie von Paulus des Sühneopfers zu bedürfen, um sich dem fehlbaren Menschen gütig zuzuwenden. Genau dies passt aber

14 Ebd. S. 204f.

nicht zur Verkündigung und Praxis Jesu, der sich als zu den Verlorenen, Schwachen, Ausgegrenzten gesandt fühlte, um sie – wie Gott – vorbehaltlos anzunehmen. Auch die Gleichnisse sprechen eine andere Sprache: Der Gott Jesu Christi ist einer, der die Sonne aufgehen lässt über Gerechte und Ungerechte (Mt 5,45), der nach den Verlorenen sucht, der mit und durch Jesus (Mt 11,28) die Mühseligen und Beladenen ruft und ihnen ein leichteres Joch verheißt, indem er ihnen vergibt, ihnen immer wieder neue Anfänge schenkt nach Fehlern, Irrwegen. Das Abendmahl ist nach diesem Verständnis eine Vorwegrealisation des Reiches Gottes. Im Teilen von Lasten und Freuden und in wechselseitiger Vergebung lässt sich die Mahlgemeinschaft ermutigen und stärken für den weiteren Weg. Jesus, in dem Gott lebendig war, will in unsere Existenz hinein auferstehen, zum Licht der Welt in uns werden und es durch uns weitertragen lassen.

5.5 Der Heilige Geist als Geistkraft der Liebe

Vom Geist Gottes ist bereits in den ersten Zeilen der Bibel zu lesen. Nach 1 Mo 1, 2 schwebt der Geist Gottes (hebräisch die *ruach*) über dem Wasser der Urflut. Die dynamische Grundbedeutung des Wortes – so Adam¹⁵, Martin Buber zitierend – sei das Hauchen, Wehen, Brausen, was im Sinne des Atems, der göttlichen Lebenskraft, die allen Kreaturen einwohnt, verstanden werden kann. Dieses Verständnis findet sich anschaulich in 1 Mo 2, 7, wo davon die Rede ist, dass Gott den Menschen aus Erde gebildet habe „und hauchte ihm den Lebensodem in die Nase: so ward der Mensch ein lebendiges Wesen.“ Neben diesem allgemeinen Verständnis vom Geist Gottes in der Hebräischen Bibel findet sich ein zweites, was da in Erscheinung tritt, wo Erzählungen herausstellen wollen, dass Menschen zu etwas Besonderem befähigt wurden (z. B. David zum Sieg über Goliath), weil Gottes Geist mit ihnen war.

Alle Texte des Neuen Testaments gehen davon aus, dass der Geist Gottes in und durch Jesus wirkte: Während Markus die göttliche Gabe der Geistkraft in Jesu Taufe beginnen lässt, ist Jesus für Matthäus und Lukas von der Geburt an mit Gottes Geistkraft der Liebe begabt.

Nach Apg 2, 2ff kommt die Geistkraft Gottes zu Pfingsten über die versammelte Gemeinde und hebt – anschaulich im plötzlich eintretenden wechselseitigen Verstehen – die babylonische Sprachverwirrung wieder auf. Viele Texte des Neuen Testaments verweisen auf die orientierende, ermu-

15 Adam (2004), S. 124.

tigende und belebende Geistkraft, sozusagen den wirkmächtigen Gott in uns, gebunden an Jesus Christus: Nach 2 Tim 1,6f ist diese Geistkraft bei denen, die im Sinne Christi das Evangelium kommunizieren: „Gott hat uns nicht gegeben den Geist der Furcht, sondern der Kraft und der Liebe und der Besonnenheit.“

Jede(r) ist frei, sich im Glauben an den sogenannten „dreieinigen Gott“ weiter innerhalb des Deutungsrahmens der Tradition zu bewegen oder sich einer neuen Sicht anzuschließen. Dieses Kapitel wendet sich vor allem an Menschen, denen die Vorstellungen der Tradition und ihre Sprachbilder zu Stolpersteinen ihres Glaubens geworden sind. Für die, welche sich darin geborgen fühlen, behalten die alten Vorstellungen ihr Recht hinsichtlich ihres persönlichen Glaubenslebens.

Es stellt sich aber die Frage, welches „Gesicht“ religiöse Anregungsimpulse für Kinder haben sollten, traditionelle oder eher im Sinne des o. g. theologischen Denkens. Erwachsene können bei entsprechender religiöser Bildung Sprachbilder der Tradition für sich „übersetzen“, d. h. sie symbolisch lesen. Dies gelingt Kindern nur eingeschränkt aufgrund ihres erst im Entstehen begriffenen Symbolverstehens. Will man Kindern etwas mitgeben, das „mitwachsen“ kann, ist daher unter Berücksichtigung der kindlichen Rezeptionsmöglichkeiten gründlich über dazu geeignete Inhalte, Formen und Sprachbilder nachzudenken.

6 Konsequenzen für religionspädagogische Handlungsfelder in Schule und Kirche

6.1 Zentrale Faktoren für die Kommunikation des Evangeliums mit Kindern: Was ergibt sich aus den empirischen Ergebnissen?

Anknüpfend an Grundsatzpapiere von Kitas in kirchlicher Trägerschaft zur religiösen Erziehung wurden im Einleitungskapitel (1.2) drei Fragen gestellt: a) Wie „funktioniert“ religiöses Lernen bei 3–6Jährigen? (Befunde bzw. Folgen daraus) b) Wie kann ein Gottesverständnis angebahnt werden, das „mitwächst“ und eine potentielle Gottesbeziehung stützt statt sie zu stören? c) Wie kann biblisch-christliche Tradition so mit heutigem Denken und Empfinden verknüpft werden, dass sie auch für kirchendis-tanzierte Begleitpersonen wieder zu einer lebensrelevanten Herausforderung wird?

Antworten zu diesen Fragen finden sich schon in Kapitel 3–5. An dieser Stelle werden nur einige Punkte noch einmal herausgestellt. Die Studie belegt zum einen die primäre Bedeutsamkeit der emotionalen Dimension und zum anderen die hohe Bedeutung „religiöser Modelle“. Aus Letzterem folgt das Desiderat (vgl. Kapitel 4), in der Ausbildung von Erzieher/innen, Lehr- und Pfarrpersonen vielfältigen Angeboten Raum zu geben, die eigene religiöse Biographie durchzuarbeiten, „Stolpersteine“ dabei zu entdecken, sie mittels theologischer Klärungen (vgl. Kapitel 5) eventuell auszuräumen, also ein Update des Glaubens vorzunehmen¹ und sich auch spirituell weiter zu entwickeln. Da Eltern, Großeltern, Paten, Erzieher/innen die ersten „Modelle“ darstellen, wäre es auch für Kirchengemeinden wünschenswert, für bestimmte Personengruppen gezielt entsprechende Aktivitäten anzubieten.

Insgesamt geht es aufgrund des Gewichts der emotionalen Dimension und der prinzipiellen Unverfügbarkeit von Lebensglauben im religionspädagogischen Handeln – unabhängig vom Alter der Adressat/innen und dem jeweiligen Ort – primär darum, Resonanzräume zu eröffnen

1 Vgl. Jörns (2012).

und Resonanzbeziehungen anzubahnen, wobei auch dies ein Stück Unverfügbarkeit in sich schließt.² In solch freien Resonanzräumen kann die Kommunikation des Evangeliums – geschenkweise – die Grundhaltung einer von Resonanz getragenen Weltbeziehung anstoßen in dem Sinne, dass Menschen sich berührt, angesprochen, gerufen fühlen (vgl. Kapitel 5) und darauf antworten, womit sie sozusagen eine Art „Resonanzachse in vertikaler Hinsicht“ ausbilden³.

Die Einsichten zur frühkindlichen Entwicklung (vgl. Kapitel 3, insbesondere 3.5) verweisen auf grundlegende Faktoren, die bei der inhaltlichen und methodischen Gestaltung von Resonanzräumen beachtet werden sollten. Auf einige Punkte wird hier noch besonders hingewiesen:

Dass Kleinkinder die Elemente der jeweils präsentierten religiösen Inhalte kognitiv voll erfassen, erscheint nicht notwendig: Sie speichern es auch unverstanden, vor allem aber emotional. D.h. auch Krippenkinder nehmen etwas für sich mit aus Andachten o.Ä. Den zunächst unverstanden aufgenommenen Inhalten (Bildern, Tönen, Texten, Düften, Riten, Gebärden) wächst mit zunehmender kognitiver Reife und durch Hilfen zur Klärung und Verknüpfung allmählich Bedeutung zu. Das Verstehen der expliziten Bedeutung darf der intuitiven Erfassung um Jahre nachhinken. Dem emotionalen Gewinn für das Kind tut dies keinen Abbruch. Um Verstehen von Bedeutungsgehalten gezielt unterstützen zu können, sollte permanent der je aktuelle „Lernstand“ der Kinder aufgenommen werden und in Klärungsprozesse einfließen⁴. Begleitpersonen sollten Antennen entwickeln, die emotionalen und kognitiven Gehalte der Äußerungen von Kleinkindern zu religiösen Phänomenen wahrzunehmen und konstruktiv darauf zu reagieren.

Da Kinder Inhalte selektiv aufnehmen, sie eigenwillig kombinieren und interpretieren und zunächst nur fragile Teilkonzepte ausbilden, brau-

2 Rosa (2017) „Resonanz ist eine Beziehung mit vier Elementen: Etwas berührt mich. Ich antworte darauf, erreiche also die andere Seite, werde dadurch verwandelt. Zur Resonanz gehört aber auch die Unverfügbarkeit der anderen Seite – dass ich nicht weiß, was dabei herauskommt. Und da kommt die Metaphysik ins Spiel: Resonanzbeziehungen haben immer ein Moment des Geschenktwerdens. Ich kann mich dafür öffnen, aber ich kann es nicht machen, nicht erzwingen. Genau das beschreibt auch der alte christliche Begriff der Gnade.“ S.47.

3 Ebd. „Religionen leben von der Idee, dem Versprechen und auch von der praktischen Erfahrbarkeit einer Resonanzachse in vertikaler Hinsicht: dass am Grund meiner Existenz ein Antwortgeschehen ist. Nicht das schweigende oder feindliche Universum, sondern ein Grundverhältnis des Eingespanntseins in die Welt, des Hörens und Antwortens.“

4 Auch Schambeck betont die erforderliche hohe Wahrnehmungskompetenz zur Identifizierung der „Chiffren“, ebd. S. 48.

chen sie – in einem Setting von positiver Zuwendung und Geborgenheit – kontinuierliche inhaltliche Anregungsimpulse, die möglichst viele Sinneskanäle einschließen (→ Festigung) und durchgängige Unterstützung zur Vernetzung ihrer Teilbegriffe (→ Verknüpfung zu Wissensdomänen). Angesichts medialer Reizüberflutung gehört es für Begleitpersonen von Adressat/innen jeden Alters zu den Hauptaufgaben, rote Fäden zu ziehen (Festigung und Verknüpfung) durch kreative wie auch strukturierende Wiederholungen. Dies erscheint auch deshalb unerlässlich, weil durch die allzeit präsente „Kulturelle Tapete“ sich entwickelnde Konzepte eines persönlich fruchtbaren Neudenkens Gottes permanent verunsichert werden. Es gilt in einem positiven emotionalen Setting immer wieder – möglichst mit der Lebenswelt verknüpfte – Anregungsimpulse anzubieten, die zur Überarbeitung der mitgebrachten Konzepte motivieren. Optische, akustische, haptische und szenische Darbietungs- bzw. Aktionsformen können diese Lehr-Lernprozesse unterstützen⁵.

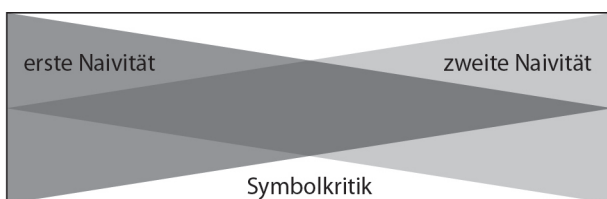
Zentral wichtig ist es, dass die den Kindern vermittelten theologischen Inhalte nachhaltig zustimmungsfähig sind. Was früh gelernt wird, haftet stabil: Falls sich das „Mitgegebene“ nicht „bewährt“ im Blick auf die Realität bzw. die eigene Erfahrung, entsteht u. U. nachhaltig eine Barriere gegenüber Glaubensfragen. Deshalb sollten Konzepte angeregt werden, die mitwachsen können. Behutsamkeit und Authentizität sind geboten: Kindern gegenüber sollte man nur da von Gott sprechen, wo man es Erwachsenen gegenüber auch täte. Nichts sollte eingebracht werden, was man später zurücknehmen muss.

Handlungsabläufe von Ereignissen und das Inventar eines räumlichen Szenariums werden von Kindern besonders gut gespeichert. Deshalb sind Rituale und Raumgestaltungen neben Liedern zentral wichtig. Einprägen können sich Melodien, Texte und Gebärden nur, wenn sie in enger zeitlicher Folge häufig vorkommen. Deshalb sollte Neues sparsam eingeführt

5 Vgl. parallele Überlegungen bei Mirjam Schambeck zu „Prinzipien des Theologisierens mit (religionsfernen) Kindern“: Es gehe erstens darum, Theologische Themen bei Kindern überhaupt ins Spiel zu bringen, Induktion. Es gehe zweitens darum, Kinder zu eigenen Überlegungen zu motivieren, also Konstruktion. Drittens müssten die zugleich lebensrelevanten und theologisch ausdeutbaren Chiffren in den Gesprächen mit Kindern ausgemacht werden, was Schambeck als Identifizierung bezeichnet. Viertens müsse – Instruktion – theologisches Wissen angeboten werden. Und fünftens müssten Kinder angeregt werden, in Auseinandersetzung mit Instruktion ihre bisherigen Konzepte weiterzuentwickeln im Sinne von begründeten Positionierungen. Es sollten Angebote gemacht werden, dass „Kinder das je kennengelernte Wissen konfigurieren können. Man könnte auch sagen: so, dass Kinder kognitive Korrelationsprozesse anstellen“. ebd. S. 49.

werden. Das Primäre sollte nicht der eventuelle Wissenszuwachs sein, sondern die positive Atmosphäre, in welcher die Kommunikation des Evangeliums geschieht. Nur wenn die Kommunikation des Evangeliums als etwas erlebt wird, das berührt, Resonanz⁶ auslöst, werden die Inhalte als überzeugend wahrgenommen und ins eigene Denken bzw. Verhalten integriert:

Religiöse Sprache ist wesentlich eine Sprache der Symbole. Um religiöse Inhalte und Ausdrucksformen zu erfassen, ist daher Symbolverstehen unerlässlich. Während der aktive Umgang mit Symbolen schon früh spontan gelingt, entwickelt sich der passive Umgang mit Symbolen später und benötigt Übung.



Die Schemazeichnung von Oberthür⁷ verdeutlicht modellhaft die Entwicklung des Symbolverstehens. Am Beispiel vom Seewandel des Petrus kann man sich die Unterschiede der Verstehensweisen klar machen.

Im Stadium der ersten Naivität werden Symbole bzw. symbolische Texte buchstäblich verstanden. Die Person stellt sich vor, dass Petrus tatsächlich auf der Wasseroberfläche geschritten ist. Der Verweischarakter des Symbols auf die dahinter liegende Substanz wird nicht erfasst.

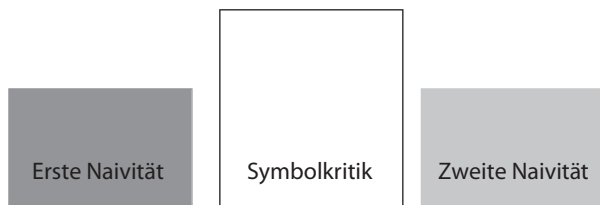
Im Stadium der Symbolkritik wird erkannt, dass der Inhalt nicht buchstäblich gemeint ist. Petrus ist nicht real über das Wasser geschritten. Der Wert des Inhalts „klebt“ aber (noch) am buchstäblichen Verstehen: Weil der Inhalt nicht real sondern „nur“ symbolisch gemeint ist, wird er als unwahr bzw. belanglos eingeschätzt und verworfen. Die dahinter liegende Substanz wird nicht als Wertzuschätzende wahrgenommen.

In der zweiten Naivität nimmt die Person das Symbol als Symbol wahr und kann damit umgehen: Der Seewandel des Petrus lässt nun aufleuch-

6 Vgl. Rosa (2016) bzw. Rosa/Endres (2016).

7 Oberthür, Rainer, Die „Erste Naivität“ ist in der „Zweiten“ „aufgehoben“. Überlegungen zum Verhältnis von Erster und Zweiter Naivität. In: Katechetische Blätter 9/89, S. 176–179.

ten, dass Gottvertrauen helfen kann, nicht im Meer von Angst und Verzweiflung zu ertrinken.



Stufentheorien der 80er Jahre behaupteten, die verschiedenen Verstehensweisen lösten sich blockartig ab im Lebenslauf. Dies widerlegen die Ergebnisse der vorliegenden Studie: Das die Verstehensweisen verschränkende Modell Oberthürs wird dagegen bestätigt: Kinder im Elementar- und oft noch im Primarbereich tendieren zwar spontan zu einem buchstäblichen Verstehen und imaginieren Phänomene ganz konkret: z. B. stellt sich ein Fünfjähriger beim Gebet um eine gestaltete Mitte eine unsichtbare Gottperson breitbeinig in der Mitte stehend vor, weil mittig ein Leuchter und Gegenstände platziert seien. Symbolkritisch fragt derselbe Junge aber kurz darauf, ob die erzählte Geschichte „in echt“ passiert sei. Und er nimmt Bilderbücher (z. B. Frederic von Lionni) auf, ohne darauf fixiert zu sein, dass sich dies bei einer realen Maus genauso abspiele. D. h. bei Kindern können wie bei Erwachsenen nebeneinander verschiedene Verstehensweisen existieren.

Von Kindern mitgebrachte Vorstellungen sollten als ernst zu nehmende Beiträge gewürdigt werden, ohne sie – falls die Vorstellungen in Sackgasen des Denkens zu führen drohen – mit der Autorität des Erwachsenen zu verstärken. Symbolkritische Fragen sollten konstruktiv aufgenommen und ehrlich beantwortet werden. Wer grundsätzlich zu biblischen Geschichten klarstellt, dass es sich um Geschichten handelt, nicht um „Tatsachenberichte“, steht theologisch auf der sicheren Seite. Dass der historische Kern biblischer Texte unterschiedlich groß ist, wird später thematisiert.

Biblische Erzählungen bringen Gott häufig – passend zur damaligen Vorstellung einer Gottperson – als redend und handelnd ein so, als ob z. B. Abraham oder Mose einen direkten Dialog mit Gott führten bzw., als ob man Gottes Handeln unmittelbar hätte beobachten können. Kleine Kinder können dies – altersbedingt – nur missverstehen. Es empfiehlt sich daher, die Erzählweise zu modifizieren und in entsprechende Passagen

ein „als ob“ einzufügen⁸. Dadurch wird dem Missverstehen gewehrt, Gott habe man – wie durch Lautsprecher – irgendwo laut hören können.

Ob bei einem Ereignis Gott im Spiel war, ist eine nichtentscheidbare Frage⁹. Es hängt von der persönlichen Deutung ab, ein Geschehen mit Gott zu verbinden oder aber nicht. In dieser Weise sollten auch biblische Wundererzählungen eingebracht werden: Da waren Menschen, die eine heilvolle Wende in ihrem Leben auf Gott hin deuteten und dafür dankten. Dies zu thematisieren, ist wichtig, weil Kinder sonst biblische Erzählungen dahingehend missverstehen, dass Gott nur zu biblischen Zeiten in der Welt „arbeitete“. Ob und wie Gott heute in der Welt wirkt, beschäftigt oft bereits Vierjährige. Es hilft Kindern, die verborgene Präsenz Gottes zu erahnen, wenn Begleitpersonen von Situationen ihres eigenen Lebens erzählen, wo sie aus tiefsten Herzen DANKE sagten. Das Denken oder auch Spüren der verborgenen Präsenz Gottes in der Immanenz wurde Kindern (vgl. Kapitel 3 und 4) erleichtert durch den Umgang mit Gottesmetaphern. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder schon früh offen sind für eine Metaphernvielfalt und sie auch in ihre Konzepte einbauen. Mit Kindern von klein auf den Gottesnamen mit einer Fülle von biblischen und selbst gefundenen Metaphern zu umspielen, ist vor allem deshalb wichtig, weil die Kinder in kirchlichen Sprachspielen fast ausschließlich – in theologisch fragwürdiger Engführung – den Begriffen VATER und HERR begegnen, was ihr Gottesbild auf eine männliche Gottperson zu fixieren droht: Wer immer nur VATER und HERR hört bzw. spricht und singt, kann kaum wahrnehmen, dass es sich auch hier um eine Metapher handelt. Es empfiehlt sich also, statt der kirchlichen Gottesnamen eine Vielfalt von Metaphern in Gebeten und Liedern mit Kindern zu pflegen, um ihnen einen möglichst offenen Horizont im Gottesverständnis zu ermöglichen. Im Elementar- und frühen Primarbereich (z. B. Kindergottesdienst) sollten die Begriffe VATER und HERR möglichst ganz entfallen, Gebete und Lieder entsprechend umgetextet werden.¹⁰

8 Also: „Abraham bzw. Mose war es, als ob sie in ihrem Herzen die Stimme Gottes hörten“.

9 Andernfalls stünden Menschen – beobachtend und urteilend – über dem Mysterium Gott. Dies gilt für heutiges Geschehen ebenso wie für Ereignisse, von denen die Bibel erzählt. Wenn ein Mensch davon spricht, dass Gott in seinem Leben gehandelt habe, so ist dies seine persönliche Deutung und hat Bekenntnischarakter. Bei einem „Fast-Unfall“ könnte man die empfundene Bewahrung durch Gott auch „Glück“, „Zufall“ nennen oder die Bewahrung eigenen Fahrkünsten zuschreiben.

10 Das VATERUNSER könnte etwa so eingeleitet werden, z. B.: „GOTT, du Geheimnis des Lebens, das uns einlädt, deine Kinder zu sein: Dein Reich komme ...“

6.2 Ziele, Inhalte und Methoden des Begleiterhandelns – kurzgefasst



Was kann Ziel sein, wenn Vertrauen, Lebensglauben, Geschenk ist? Die Karikatur versucht es anzudeuten. Ziel kann sein, alles, was möglich ist, daran zu setzen, Kindern einen Resonanzraum zu eröffnen, in dem Resonanzbeziehungen entstehen mit wechselseitiger Anverwandlung einschließlich möglicher Gefühlsansteckung (vgl. Kapitel 3 bzw. 4). In solchem Klima kann Offenheit entstehen für die religiöse Dimension des Lebens. Kommt es zur Resonanzbeziehung zu einem Modell, dass mindestens punktuell aus dem Glauben schöpft, kann die Motivation wachsen, sich – zunächst im Probehandeln – auf die Kommunikation des Evangeliums einzulassen. Berührt und erfüllt diese Erfahrung, so kann dies motivieren, sich eigeninitiativ auf den Weg zu machen, nach Lebenswasser zu suchen und etwas wie eine erfüllende Gottesbeziehung zu finden.

Der zu eröffnende Resonanzraum ist vom Geist, den Inhalten und den Ausdrucksformen der Kommunikation des Evangeliums bestimmt: Gemeinschaftliche Lehr- und Lernprozesse, Feiern im Teilen von guten Gaben sowie ganz praktisches Helfen zum Leben (= Teilen von Lasten) – sollten in der Begleitung von Kindern auf ihrem religiösen Weg so zum Tragen kommen, dass Kinder das Evangeliums mit Leib, Seele und Geist erfahren.

Die in Kapitel 3 und 4 dargestellten Einsichten zur religiösen Entwicklung zeigen die gravierende Bedeutung einer gelingenden Balance von Gottesverständnis und Gottesbeziehung. Die (positive) Gottesbeziehung hat – wenn Glaube zur Ressource werden soll – absoluten Vorrang. D. h. die Begleitung sollte helfen, dass das Gottesverständnis eines Kindes seine Gottesbeziehung nicht stört. Dazu ist es unerlässlich, mittels geschützter Analysetools (vgl. Kapitel 4: symbolisierende Verfahren) in kreativen Formen immer wieder die emotionalen wie kognitiven Lernstände zu ermitteln, um gezielt Angebote einzubringen, die hilfreich sind im – lebenslang immer wieder neu anstehenden – Umbau des Gotteskonzeptes.

Da eine vertrauensvolle Beziehung zu Gott unverfügbar ist, beschränkt sich der Bereich direkten Einwirkens von Begleitpersonen auf das Gottesverständnis.

Die Inhalte ergeben sich aus den o. g. drei Grundelementen der Kommunikation des Evangeliums. Die ganze Breite der Botschaft Jesu, die der jüdischen Tradition des Glaubens an einen mitgehenden GOTT aufruhrt¹¹, kommt in den Blick. Ein Kerncurriculum – schon im Elementarbereich einzubringen – umfasst folgende Bestandteile:

1 Ausgegangen wird von der Menschheitsfrage nach dem WOHER von Welt und Leben. Begonnen wird bei der Faszination bezüglich von Naturphänomenen. (z. B. keimende Pflanzen, Unikatscharakter von Nüssen, Blättern usw.) → Staunen → Weiterführung zur Frage: Woher kommt all das Staunenswerte? Kinder stellen die Frage nach dem WOHER sehr früh (z. B. „In welchem Bauch war Oma?“). Auch können sie früh unterscheiden zwischen dem, was Menschen machen und dem, was sie nicht bewirken können. Schritt 1 endet in der Einsicht: Sonne, Mond und Sterne, die Vielfalt der Natur, das Wachsen von Pflanzen, Tieren usw. ist nicht von Menschen gemacht. All dies verdankt sich einem großen Geheimnis. Und dieses Geheimnis nennen wir GOTT.

2 Weiterführung beim Unikatscharakter auch der Grundgegebenheiten von Menschen. Die aus dem doppelgesichtigen Mysterium kommenden Gaben sind ungleich – ungerecht – verteilt. Kinder erkennen sehr früh Unterschiede im Aussehen, Können, Outfit usw. Wie unterschiedlich ihre Familien materiell, kulturell oder sozial ausgestattet sind, ist ihnen im Elementarbereich oft noch nicht bewusst, muss auch hier nicht thematisiert werden. Über kindgerechte Medien zu Lebenslagen von Kindern in

11 GOTT als doppelgesichtiges unverfügbares Geheimnis, das immer wieder neu und anders begegnet, vgl. Kapitel 5.

anderen Regionen der Welt kann der Aspekt der ungerechten Verteilung von Grundvoraussetzungen ins Blickfeld geraten. Dass Ungerechtigkeit der Verteilung von Gütern oder Chancen zu Frustration und Aggressionen führt, gehört bereits im Elementarbereich zur Alltagserfahrung von Kindern.

3 Jesus wird eingebracht als Mensch, der – geprägt von der jüdischen Tradition – die Ungerechtigkeit der Verteilung von Gaben und Chancen in seiner Gesellschaft wahrnahm und – geleitet von der Taufe durch Johannes – einen neuen Weg gehen wollte. Im Zusammenhang mit seiner Taufe fühlte er sich von GOTT sozusagen als Sprachrohr Gottes berufen und „entwickelte“ (geschenkweise) – vermutlich während des von den Evangelien bezeugten Wüstenaufenthalts – seine Vision des Reiches Gottes: Im Teilen von Gaben realisiert sich eine partielle Aufhebung von Leid. Dieser Gegenentwurf zur bestehenden gesellschaftlichen Wirklichkeit bildete die Mitte seiner Lehre wie seiner persönlichen Praxis.

4 Für dieses „Reich-Gottes-Programm“ suchte und fand er Mitwirkende, erfuhr teils positive Resonanz, vor allem aber auch heftigen Widerstand, was letztlich zu seiner Hinrichtung führte. Jesu Vision und ihre von Jesus konsequent gelebte Praxis erwies sich – Auferstehungsgeschehen – als nicht „erledigt“ durch den Kreuzestod.

5 Im „Reich-Gottes-Programm“ Jesu liegt die Kernbotschaft und -aufgabe der Christenheit, gebündelt in Gal 6,2: „Einer trage des anderen Last, so werdet ihr das Gesetz Christi erfüllen.“ Dass Kernbotschaft und -aufgabe in der Wirkungsgeschichte des Evangeliums oft verdunkelt oder verdrängt wurden, kann später thematisiert werden.

Insofern Jesu "Reich-Gottes-Programm" vielfältige Elemente der jüdischen (z. B. prophetischen) Tradition aufnahm, können nicht nur neutestamentliche sondern auch alttestamentliche Texte an dieses Kerncurriculum angedockt werden (vgl. ausführlich Praxisband „Kinderköpfe ...“)

Das nachfolgende Schema bündelt, was bezüglich des Aspektes Lehr- und Lernprozesse hinsichtlich der kognitiven Seite, des Gottesverständnisses, eingebracht werden sollte. Wenn im Schema nur die in Kapitel 5 ausgeführte Perspektive auf Gott bzw. Jesus erscheint, so deshalb, weil Kinder – mindestens im westdeutschen Kontext – meistens Elemente der traditionellen Konzepte mitbringen, diese aber oft schon – vgl. Kap.3–4 – hinterfragen. Neben das zu klärende „Mitgebrachte“ sollten daher Angebote treten, die mit dem heutigen Selbst- und Weltverständnis kompatibel sind. Das Kind entscheidet selbst, was es von diesen Angeboten ins eigene Konzept übernimmt bzw. wie und wo es sich – kritisch konstruktiv, d. h.

Positionen zustimmend oder auch sich abgrenzend – in Kommunikationsprozesse einbringt. Resonanzbeziehungen sollten nicht als Echobeziehungen missverstanden werden. Das Kind soll auch religiös seine eigene unverwechselbare Stimme ausbilden.

Gottesverständnis

(erneuerter) Deutungsrahmen

GOTT als doppelgesichtiges

Mysterium

Jesus als „Sprachrohr“ →

„Reich-Gottes-Programm“

(Teilen v. Gaben, Gemeinschaft, Vergebung, Helfen z. Leben)

Bibel lebensweltbezogen

Emotion.-motivation. Setting

Positive Atmosphäre, Raum

f. Stille, Spüren, Staunen,

Danken, Erleben v. Versöhnung

Teilen, solidarischem Handeln,



→ andere Sprachformen in

Liturgie, Gebet, Liedern

→ Jesus im Mittelpunkt

→ Mitgebrachtes klären

→ Tradition „übersetzen“

→ „Haltbares“ mitgeben



→ Beziehungspflege

→ Kommunikationsräume

→ „Probebohrungen“

Gottesbeziehung

Die didaktischen Prinzipien ergeben sich aus den vielfältigen Aspekten und Elementen, welche die Kommunikation des Evangeliums mit Menschen beinhaltet, die ihre speziellen Kontexte, ihre lebensweltliche „Erfahrungsschleife“ in diese Prozessverläufe einbringen und sie gemäß diesem „Mitgebrachten“ auch mit prägen. Traditions- und Situationselemente werden auf kognitiver wie emotionaler Ebene eingebracht und dialogisch verschränkt. Es wird ganzheitlich kreativ (sinnlich leiblich) gearbeitet. (vgl. ausführlich die Praxisbände „Wie kommt Gott in Kinderköpfe?“ Elementarbereich/Eingangsstufe Primarbereich und „Glaubenswege begleiten“, Praxisimpulse für die Arbeit mit 9–14jährigen).

Die zentrale Bedeutung der emotionalen Dimension legt schon in den Gestaltungen von Lehr- und Lernprozessen nahe, ganzheitliche Verfahren, also Verleiblichung, Einbeziehung aller Sinneskanäle, kreative Gestaltungen zu bevorzugen. Für die Aspekte des gemeinschaftlichen Feierns und des Helfens zum Leben gilt dies in erhöhtem Maße: Singen, spielen, tanzen, essen, Natur erkunden und pflegen, allein oder miteinander et-

was gestalten, Theater spielen, Feste feiern, Hilfe leisten, für all dies ist in der Kommunikation des Evangeliums Raum. Durch Leib, Geist und Seele berührende Lieder – z. B. verknüpft mit Gebärden – lassen sich im Elementar- bzw. Primärbereich ein weiter Horizont im Gottesverständnis wie auch Kernbotschaften des christlichen Glaubens besonders gut verankern. Man sollte dabei „Mitwachsendes“ wählen, d. h. Lieder, die auch „gottesdiensttauglich“ sind, also jenseits von Kita, Kindergottesdienst, Grundschule wieder auftauchen und damit Anknüpfungspunkte bieten. Exemplarisch genannt sei „Bist du ein Haus aus dicken Steinen“ bzw. „Da berühren sich Himmel und Erde“¹².

Das Schema weist bezüglich des emotional-motivationalen Settings Stichworte auf, die auf die zentrale Bedeutung von „Entschleunigungsbe-reichen“ in der religiösen Entwicklung und Erziehung verweisen. Zonen des Innehaltens, wo Spüren, innere Bilder und Dialoge Raum haben, bilden nicht nur Türöffner für horizontale Resonanzbeziehungen, sondern auch für eine potentielle vertikale Resonanzachse. D. h. Stille, Aufmerksamkeit, Staunen, Dankbarkeit, Mitgefühl und entsprechende Achtsamkeit im Umgang mit Lebendigem bilden die Basis religiöser Haltungen oder – anders formuliert – einer Weltbeziehung im Modus von Resonanz. Da Kinder in der Regel solche Haltungen bestenfalls in Ansätzen mitbringen, gehört zu den zentralen Aufgaben von Kitas, Schulen und Gemeinden die geduldige Anbahnung und Pflege einer „Gegenkultur“ zur bestehenden reizüberfluteten Beschleunigungsgesellschaft. Wenigstens punktuell und partiell sollten – und dies gilt für alle Altersstufen – mitgebrachte Gewohnheiten des Sehens, Hörens und des Umgangs mit Zeit, Dingen bzw. Lebendigem (mindestens auf Zeit) aufgehoben werden: Sicher gilt – und dies bezeugt biblisches Erbe vielfältig – dass der Geist Gottes weht, wo er will. Aber wer selbst erfährt, dass Innehalten, Staunen, Stille, Spüren, innerer Dialog usw. Potential zur Verwandlung der Beziehungen zu sich selbst, zur Welt wie zum dahinter liegenden Geheimnis birgt, wird

12 Bäcker, Reinhard/ Jöcker, Detlev in: Das Liederheft. Kirche mit Kindern, B 2, Nr. 220. bzw. Bd.1, 27 Zu Nr. 2 lassen sich – dem je aktuellen Thema gemäß – neue Verse anfügen, die durch weitere Metaphern Facetten Gottes zu beschreiben versuchen: 7 Bist du wie Luft, die alle atmen, / wie Wind, der in den Zweigen spielt? //: Wie ein Magnet, der große Kraft hat, / wie Wasser, das erfrischt und kühlt?:// 8 Bist du das Meer, in dem wir schwimmen, / als große Fische oder klein? //: Lässt uns – egal, wie hoch die Wellen – / allzeit in dir geborgen sein:// 9 Bist du das bleibende Geheimnis, / das hinter Welt und Leben steht? //: Ein DU, das Kraft gibt durch sein Nah-Sein, / ein DU, das immer mit uns geht? // – Geeignet auch in Bd. 2 z. B. Nr. 247: „Gott, du bist mein Zelt.“; in Band 1 Nr. 77 „Gott kann man nicht malen“ bzw. Nr 33 Gott kommt manchmal ganz leise“.

Menschen, die ihm/ihr zur Begleitung anvertraut sind, solche Räume der Verwandlung von Beziehungen eröffnen.

6.3 Ausblick

Jochens Vater ist nicht nur Kirchenmitglied sondern gestaltet als Kirchenvorsteher auch engagiert ein Stück weit das Gemeindeleben mit. Zwei ältere Geschwister von Jochen haben sich taufen lassen. Jochens konfessionslos aufgewachsene Mutter sieht sich auch gegenwärtig als Agnostikerin und achtet darauf, dass ihren Kindern religiös nichts übergestülpt wird. Der vierjährige Jochen nimmt aufmerksam wahr: „Papa glaubt an Gott, Mama aber nicht.“ Und er schlussfolgert daraus: „Nur Gott selbst kann wissen, ob es ihn gibt“ Jochens Wahrnehmung und Votum steht exemplarisch für viele Kinder, die in zunehmend säkularen Kontexten schon bei ihren nächsten Bezugspersonen religiös völlig disparate Haltungen wahrnehmen und damit umgehen müssen. Müssen wir deshalb um den Bestand von Kirche bzw. den Bestand des Evangeliums fürchten?

Vor gut 20 Jahren erschien ein Sonderheft des Evangelischen Erziehers mit Beiträgen namhafter Autor/innen (ev./kath.) zur Frage „Was ist ein religiöser Lernprozess?“ Englert (1997) seziert darin die Anatomie religiöser Lernprozesse und beschreibt auf dieser Grundlage – die Christentumsgeschichte in den Blick nehmend – vier verschiedene Grundtypen: Religiöses Lernen könne die Form haben von:

- a) Konversion, die, von Gott bewirkt, einen grundlegenden Sinneswandel auslöst,
- b) Inkulturation im Sinne von oft wenig reflektierter Übernahme vorgegebener Vorstellungs- und Orientierungsmuster;
- c) Formation, bei der die Kirchen religiöses Lernen gezielt in den Dienst einer spezifischen religiösen Identität stellen;
- d) Expedition, wo ein offener Suchprozess im weiten Feld divergenter weltanschaulicher Positionen erfolgt. Englert konstatiert, dies sei gegenwärtig der Normalfall, was hochgradig individualisierte Verlaufsmuster, wechselnde religiöse Referenzsysteme und ein hohes Maß an Selektivität im Umgang mit religiösen Traditionen und Institutionalisierungsformen nach sich ziehe.

Die Ergebnisse der Rostocker Studien bestätigen den von Englert konstatierten Normalfall „Suchprozess“ mit seiner Vielfalt von individuellen Prägungen und Verlaufsmustern. Sie zeigen auch auf, wie Inhaltsreste anderer religiöser Lernformen (Inkulturation, Formation) über nahe Be-

zugspersonen bzw. die „Kulturelle Tapete“ die Gotteskonzepte mit beeinflussen. Ist religiöses Lernen als Suchprozess wirkungsstark genug, signifikante Einstellungs- und Verhaltensänderungen zu bewirken? Ermöglicht dies religiöse Lernen eine Beheimatung, etwa in kirchlichen Institutionen? fragt Englert.

Ob und in welcher Gestalt es zukünftig Kirche bzw. Kirchen gibt, mag hier ausgeklammert werden. Aber wenn das „Reich-Gottes-Programm“ mit seinem Individuen wie Gemeinschaften verwandelnden und erfüllenden Potential 2000 Jahre überstanden hat, ohne an Sprengkraft einzubüßen, warum sollten wir der Kommunikation des Evangeliums in neuen Gewändern so wenig zutrauen?

Autorinnen

Anna-Katharina Szagun, geb. 1940 (fünf Kinder, zehn Enkel) war als Religionslehrerin an verschiedenen Schularten tätig, ehe sie an die Universität überwechselte. Nach Tätigkeiten an den Universitäten Göttingen, Hannover und Oldenburg wirkte sie von 1992–2005 als Professorin für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Universität Rostock. Ab 1999 führt(e) sie dort eine Langzeitstudie zur religiösen Entwicklung durch, die sie seit 2009 durch Untersuchungen in Niedersachsen ergänzt. Seit 2009 war bzw. ist sie in der kirchlichen Arbeit mit Kindern (Konfirmanden, Kindergottesdienst, Kita) in einem Dorf nahe Göttingen aktiv.

Stefanie Pfister, geb. 1975 (zwei Kinder) war vor ihrem Lehramtsstudium als Erzieherin im Kindergarten und an zwei Förderschulen tätig. Als Realschullehrerin für Evangelische Religion, Sport und Deutsch arbeitete sie an zwei Realschulen, promovierte 2008 an der TU Dortmund und übernahm dort von 2012–2015 die Lehrstuhlvertretung Evangelische Theologie/Religionspädagogik. 2013 habilitierte sie an der Theologischen Fakultät Münster. Dort ist sie seitdem als Privatdozentin tätig. Ab 2015 arbeitet sie zudem an der Anne-Frank-Realschule Gladbeck.

Andrea Ingeborg Klimt, geb. 1962 (zwei Kinder), studierte Theologie am Theologischen Seminar Hamburg und an den Universitäten Hamburg und Wien. Von 1987–1991 war sie Pastorin in der EFG Hamburg-Altona, ab 1992 tätig in Projekten des Bundes der Baptistengemeinden in Österreich, von 2005–2014 Pastorin „projekt-gemeinde“ Wien. Seit 2014 ist sie Professorin für Praktische Theologie (Schwerpunkt Katechetik und Seelsorge) an der Theologischen Hochschule Elstal.

Literaturverzeichnis

- Adam, Gottfried (2004)* Abendmahl, in: Lachmann, R./Adam, G./Ritter, W. (Hg.) Reihe Theologische Schlüsselbegriffe (TLL 1), Göttingen, S. 13–20.
- Adam, Gottfried (2004)* Pfingsten, in: Lachmann, R./Adam, G./Ritter, W. (Hg.) Reihe Theologische Schlüsselbegriffe (TLL 1), Göttingen, S. 124–133.
- Antonovsky, Aaron (1997)* Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Forum Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis.
- Bargheer, Friedrich (1997)* Was Menschen-Leben hält und trägt. Kirchliche Gemeindepraxis (und andere Lebens-Praxen) im Licht von Robert Kegans Konzept der haltenden Kultur, Hamburg.
- Barret, J. L (2012)* Born Believers. The Science of Childrens’s Religious Belief, New York.
- Becker, Ulrich/Johannsen, Friedrich/Noormann, Harry (2005)* Neutestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, Stuttgart. 3. Auflage
- Bederna, Katrin/König, Hildegard (Hg.) (2009)* Wohnt Gott in der Kita? Religions-sensible Erziehung in Kindertagesstätten, Berlin u. a.
- Bederna, Katrin (2011)* Schaukeln zum lieben Gott? Mystagogisches Lernen in Kindertageseinrichtungen. In: „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde“ Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter. JBKTh Sonderband, Freudenberger-Lötz, Petra/Riegel, Ulrich (Hg.) Stuttgart, S. 75–87.
- Beer, Peter (2003)* Kinderfragen als Wegmarker religiöser Erziehung. Ein Entwurf für religionspädagogisches Arbeiten im Elementarbereich (Benediktbeurer Studien), München.
- Benz, Sabine (2015)* Wer ist Jesus – was denkst du? Christologische Wissens- und Kompetenzentwicklung in den ersten beiden Grundschuljahren – eine qualitative Längsschnittstudie (Arbeiten zur Religionspädagogik, Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer/Rothgangel, Martin (Hg.) Bd. 56), Göttingen.
- Betz, Susanne/Hilt, Hans (2013)* Zugänge zur Bibel für kleine Kinder (Elementarpädagogik), in: Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben (Hg.). Handbuch Bibel Didaktik, Tübingen.
- Biesinger, Albert/Schweitzer, Friedrich (2013)* Religionspädagogische Kompetenzen. Zehn Zugänge für pädagogische Fachkräfte in Kitas, Freiburg im Breisgau u. a.
- Bösefeldt, Ina (2010)* Männlich – Weiblich – Göttlich: Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext. Kassel.

- Bonhoeffer, Dietrich (1954)* Widerstand und Ergebung. Briefe und Aufzeichnungen aus der Haft, München.
- Bucher, Anton (1994)* Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott zu alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen? In: Merz (Hg.), S. 79–100.
- Büttner, Gerhard (2000)*, Buchbesprechung zu: Heiko Franke/Helmut Hanisch, Religiöse Erziehung im Vorschulalter. Grundlagen und praktische Hinweise, Stuttgart, S. 165–166.
- Büttner, Gerhard, (2003)* Landkarten des Denkens, ZDPE 25, S. 74–81.
- Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus (2013)* Entwicklungspsychologie in der Religionspädagogik, Göttingen.
- Büttner, Gerhard/Freudenberger-Lötz, Petra/Kalloch, Christina/Schreiner, Martin (Hg.) (2014)* Handbuch Theologisieren mit Kindern, Stuttgart u. a.
- Bronfenbrenner, Urie (1980)* Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente, Stuttgart.
- Dannenfeldt, Astra (2009)* Gotteskonzepte bei Kindern in schwierigen Lebenslagen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, (KET Bd. 3) Jena.
- Domsgen, Michael (2014)* Religiöse Bildung in der Familie, in: Schreiner, Peter/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster/New York, S. 53–65.
- Dressler, Bernhard (2002)* Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs (Religionsunterricht an Höheren Schulen), 45. Jg. Heft 1, S. 11–19.
- Dressler, Bernhard (2012)* „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen – Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels, in: Grümm, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred (Hg.) Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Stuttgart, S. 68–78.
- Dressler, Bernhard (2014)* Zur Kritik der „Kinder- und Jugendtheologie“, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 111, Heft 3, S. 332–356.
- Eckerle, Sandra (2008)* Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern, in: JBKTh 7: Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik, Stuttgart.
- Edelbrock, Anke, (2014)* Empirische Forschung zur interreligiösen Bildung im Kindergarten, in: Schreiner, Peter/Schweitzer, Friedrich (Hg.), Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster/New York.
- EKD (Hg.) (1994)* Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Gütersloh.
- Englert, Rudolf (1997)* Schwer zu sagen... was ist ein religiöser Lernprozess? in: Ev. Erz. 2/97, S. 135–150.
- Englert, Rudolf (2013)* Religion gibt zu denken – Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, München.

- Erikson, Erik (1973)* Identität und Lebenszyklus, Frankfurt/Main.
- Feldmeier, Reinhard (2001)* Gleichnisse, in: Lachmann, Rainer/Adam, Gottfried/Reents, Christine (Hg.) Reihe Elementare Bibeltexte (TLL 2), Göttingen, S. 302–335.
- Fiedler, Michael (2010)* Strukturen und Freiräume religiöser Sozialisation. Religiöse Sozialisation und Entwicklung von Gotteskonzepten bei Kindern aus Familien im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands (KET Bd. 4) Jena.
- Flammer, August (2009)* Entwicklungstheorien, Bern u. a. 4. Aufl.
- Fleck, Carola (2011)* Religiöse Bildung in der Frühpädagogik (Forum Theologie und Pädagogik, Schelander, Roland/Schreiner, Martin/Simon, Werner (Hg.), Bd. 21) Berlin.
- Fowler, James W. (1991)* Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh.
- Franke, Heiko/Hanisch, Helmut (2000)* Religiöse Erziehung im Vorschulalter. Grundlagen und praktische Hinweise, Stuttgart.
- Froese, Regine (2005)* Zwei Religionen – eine Familie. Das Gottesverständnis und die religiöse Praxis von Kindern in christlich-muslimischen Familien, Gütersloh/Freiburg im Breisgau.
- Gebrig, Jutta/Spranger, Melanie (2016)* Den Kindern Wurzeln geben. Religionspädagogisches Arbeiten mit Krippenkindern, Landshut.
- Gigerenzer, Gerd (2008)* Bauchentscheidungen Die Intelligenz des Unbewussten und die Macht der Intuition, Frankfurt/Main.
- Grettlein, Christian (2005)* Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Göttingen.
- Grettlein, Christian (2012)* Praktische Theologie, Berlin/Boston.
- Groot, Ella de (2015)* Gott – der Atem der Welt Reihe Halbfas, Hubertus/Jörns, Klaus-Peter (Hg.) Schriften zur Glaubensreform, Band 4, Gütersloh.
- Grom, Bernhard (1981)* Gottesvorstellung, Elternbild und Selbstwertgefühl, in: Stimmen der Zeit (1981), 199, S. 697–711.
- Grom, Bernhard (2000)* Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf, 5. Auflage.
- Grom, Bernhard (2005)* Religiöse Entwicklung – nicht ohne unsere Gefühle, in: KatBl 130, S 25–31.
- Grümme, Bernhard (2014)* Unter Ideologieverdacht. Bildungsferne und arme Kinder in der Kindertheologie, in: JBKTh 13, S. 11–24.
- Grün, Anselm/Halik, Tomas/Nonhoff, Winfried (Hg.) (2016)* Gott los werden? Wenn Glaube und Unglaube sich umarmen, Münsterschwarzach.
- Güntner, Diana (2007)* Gehört der Bart zum Niklaus? Erzieherinnen und Religionspädagogik, in: Jansen, Frank (Hg.) Vertrauen in das Leben stärken. Das Profil katholischer Kindertageseinrichtungen, KTK-Bundesverband (Hg.), Freiburg, S. 110–117.
- Haberkorn, Rita (2009)* Der Situationsansatz ist eine Einladung, sich mit Kindern auf das Leben einzulassen, in: Bock, Michael;/Sanders, Karin (Hg.) Kunden-

- orientierung – Partizipation – Respekt. Neue Ansätze in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden.
- Habringer-Hagleitner, Silvia (2006)* Zusammenleben im Kindergarten. Modelle religionspädagogischer Praxis, Stuttgart.
- Halbfas, Hubertus (2010)* Der Glaube, erschlossen und kommentiert von Hubertus Halbfas, Ostfildern.
- Halbfas, Hubertus (2011)* Glaubensverlust – Warum das Christentum sich neu erfinden muss, Ostfildern.
- Halbfas, Hubertus (2012)* Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust, Ostfildern.
- Halbfas, Hubertus (2013)* Der Herr ist nicht im Himmel, Reihe Halbfas, Hubertus/Jörns, Klaus-Peter (Hg.) Schriften zur Glaubensreform, Band 2, Gütersloh.
- Halbfas, Hubertus (2013)* Die Bibel für kluge Kinder und ihre Eltern, Ostfildern.
- Hanisch, Helmut (1996)* Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, Eine empirische Vergleichsuntersuchung mit religiös und nichtreligiös Erzogenen im Alter von 7–16 Jahren, Stuttgart/Leipzig.
- Heller, Thomas/Käbisch, David/Wermke, Michael (2012)* Repetitorium Religionspädagogik Ein Arbeitsbuch für Studium, Vikariat und Referendariat, Tübingen.
- Henning, Christian/Murken, Sebastian/Nestler, Erich (2003)* Einführung in die Religionspsychologie. Paderborn.
- Hoffmann, Eva (2009)* Interreligiöses Lernen im Kindergarten? Eine empirische Studie zum Umgang mit religiöser Vielfalt in Diskussionen mit Kindern zum Thema Tod, Münster.
- Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (Hg.) (1996)* Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven, Weinheim u. a.
- Hübl, Philipp (2015)* Der Untergrund des Denkens. Eine Philosophie des Unbewussten, Hamburg.
- Hugoth, Matthias (2007)* Religiöser Aufbruch oder Psycho-Boom? In: KTK (Hg.), Spielt Gott wirklich eine Rolle? Lebenswelt- und alltagsorientierte religiöse Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Freiburg, S. 67–77.
- Hugoth, Matthias (2012)* Handbuch religiöse Bildung in Kita und Kindergarten, Freiburg u. a.
- Jörns, Klaus-Peter (1997)* Die vielen Gesichter Gottes, München.
- Jörns, Klaus-Peter (2004)* Notwendige Abschiede. Auf dem Weg zu einem glaubwürdigen Christentum. Gütersloh.
- Jörns, Klaus-Peter (2012)* Update für den Glauben. Denken und leben können, was man glaubt. Gütersloh.
- Jörns, Klaus-Peter (2013)* Lässt Gott leiden? Reihe Halbfas, Hubertus/Jörns, Klaus-Peter (Hg.) Schriften zur Glaubensreform, Band 1, Gütersloh.
- Johannsen, Friedrich (2005)* Alttestamentliches Arbeitsbuch für Religionspädagogen, Stuttgart. 3. Auflage.

- Jones, J. W. (1991)* Contemporary psychoanalysis and religion. Transference and transcendence, New Haven.
- Justice, W. G./Lambert, W. (1986)*, A comparative study of the language people use to describe the personalities of God and their earthly parents, in: Journal of Pastoral Care 40, S. 166–172.
- Kammeyer, Katharina (2002)* „Ich weiß, dass Gott warm ist“ – Gottesbilder blinder Kinder, in: JBKTh Bd. 1 „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Stuttgart, S. 79–94.
- Kammeyer, Katharina (2009)* „Lieber Gott, Amen!“ Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern, Stuttgart.
- Kane, D./Cheston, S./Greer, J. (1993)* Perceptions of God by survivors of childhood sexual abuse: An exploratory study in an underresearched area, in: Journal of Psychology and Theology 21, S. 228–237.
- Keagan, Robert (1994)* Die Entwicklungsstufen des Selbst, München, 3. Aufl.
- Kießling, Klaus (1998)* Psychotherapie – ein chaotischer Prozeß? Unterwegs zu einer postcartesianischen Psychologie. Stuttgart.
- Kießling, Klaus (2004)* Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen, Ostfildern.
- Kirkpatrick, L. A. (1992)* Attachment and religious representations and behaviour, in: J. Chassidy, J./Shaver, P. R. (Eds.), Handbook of attachment: theory, research, and clinical applications, New York/London.
- Klein, Stephanie (2000)* Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Stuttgart.
- Kleining, Gerhard (1995)* Entdeckende Sozialforschung. Bd. 1: Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik. Weinheim.
- Klimt, Andrea Ingeborg (2017)* Gottesvorstellungen baptistischer Erwachsener im interkulturellen Vergleich, (Arbeiten zur Religionspädagogik, Adam, Gottfried/Lachmann, Rainer/Rothgangel, Martin (Hg.) Bd. 65), Göttingen.
- König, Hildegard (2009)* Spirituelle Kompetenz von Erzieherinnen: Auf dem Weg zu einer eigenen religiösen Gestalt. In: Bederna, Katrin/König, Hildegard (Hg.), Wohnt Gott in der Kita? Religionssensible Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Berlin/Düsseldorf, S. 219–227.
- Körtner, Ulrich H. J. (2008)* Hermeneutische Theologie. Zugänge zur Interpretation des christlichen Glaubens und seiner Lebenspraxis, Neukirchen.
- Kohlberg, Lawrence (1996)* Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt/Main.
- Krieg, Elsbeth/Krieg, Helmuth (2008)* Bilden, fördern und gestalten in der Kita. Ergebnisse des STEP-Projekts (Schriften aus dem Comenius-Institut, Eisenbast, Volker (Hg.) Bd. 19), Münster/Berlin.
- Kroeger, Matthias (2004)* Im religiösen Umbruch der Welt. Der fällige Ruck in den Köpfen der Kirche – Über Grundriss und Bausteine des religiösen Wandels im Herzen der Kirche, Stuttgart.

- Kroeger, Matthias (2015)* „Was bleiben will, muss sich ändern“, Reihe Halbfas, Hubertus/Jörns, Klaus-Peter (Hg.) Schriften zur Glaubensreform, Band 6, Gütersloh.
- Kunze-Beiküfner, Angela (2008)* Kindertheologie im Kontext des Kindergartens – Grundlagen und Praxis-Beispiele, in: Anton A. Buchner/Gerhard Büttner/Petra Freudenberger-Lötz/Martin Schreiner (Hg.), Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik, JBKTh (Sonderband), Stuttgart.
- Lachmann, Rainer (2004)* Auferstehung, in: Lachmann, R./Adam, G./Ritter, W. (Hg.) Reihe Theologische Schlüsselbegriffe (TLL 1), Göttingen, S. 21–40.
- Lachmann, Rainer (2004)* Engel, in: Lachmann, R./Adam, G./Ritter, W. (Hg.) Reihe Theologische Schlüsselbegriffe (TLL 1), Göttingen, S. 58–62.
- Lachmann, Rainer (2004)* Himmelfahrt, in: Lachmann, R./Adam, G./Ritter, W. (Hg.) Reihe Theologische Schlüsselbegriffe (TLL 1), Göttingen, S. 148–153.
- Lachmann, Rainer (2004)* Kreuz/Kreuzigung in: Lachmann, R./Adam, G./Ritter, W. (Hg.) Reihe Theologische Schlüsselbegriffe (TLL 1), Göttingen, S. 202–217.
- Lämmermann, Godwin (2007)* Einführung in die Religionspsychologie, Neukirchen-Vluyn.
- Lange, Ernst (1976)* Predigen als Beruf. Aufsätze, Stuttgart u. a.
- Langer, Inghard (2000)* Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung, Köln.
- Lembke, Klaus (2016)* Umgang mit traumatisierten Schüler/innen im Religionsunterricht, Vortrag Westfälische Wilhelms-Universität Münster, 2.7.2016.
- Liebold, Heide (2005)* „In dieser Hinsicht lassen wir uns eigentlich ziemlich in Ruhe“. Religiöse Erziehung in christlich-konfessionslosen Familien. Ein Beitrag aus Ostdeutschland, in: Wege zum Menschen 57, Heft 3, S. 239–253.
- Martens, Ekkehard/Schreier, Helmuth (Hg.) (1994)* Philosophieren mit Schulkindern, Heinsberg.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966)* Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.
- Mette, Norbert (1983)* Voraussetzungen christlicher Elementarerziehung. Vorbereitende Studien zu einer Religionspädagogik des Kleinstkindalters. Düsseldorf.
- Meyer-Blanck, Michael (1995)* Vom Symbol zum Zeichen. Plädoyer für eine semiotische Revision der Symboldidaktik, in: Dressler, Bernhard (Hg.): Symbole und Metaphern – Beiträge zu einer kritischen Bestandsaufnahme der Symboldidaktik (Arbeitshilfen Gymnasium) Loccum, S 22–30.
- Meyer-Blanck, Michael (2002)* Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, Rheinbach.
- Miedza, Dieter (2014)* Kompetent in religiöser Elementarpädagogik. Religionspädagogische Qualifizierung durch kompetenzorientierte Zusatzkurse (Religion und berufliche Bildung, Bd. 7), Münster.
- Möller, Rainer (2013)* Religiöse Bildung im Elementarbereich, in: Schröder, Bernd/Wermke, Michael (Hg.), Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen, Leipzig, S. 17–44.

- Moran, Gabriel (2000)* Alternative Bilder der Entwicklung zur religiösen Lebensgeschichte des Individuums, in: Gerhard Büttner/Veit-Jakobus Dieterich (Hg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen, Stuttgart, S. 159–174.
- Murken, Sebastian (1998a)* Gottesbeziehung und psychische Gesundheit. Die Entwicklung eines Modells und seine empirische Überprüfung (Internationale Hochschulschriften 262), Münster u. a.
- Murken, Sebastian (1998b)* Hilft die Gottesbeziehung bei der Lebensbewältigung? Eine beziehungstheoretische Analyse, in: Henning, Christian/Nestler, Erich (Hg.), Religion und Religiosität zwischen Theologie und Psychologie. Bad Bolter Beiträge zur Religionspsychologie Frankfurt/Main, S. 205–236.
- Naurath, Elisabeth (2007)* Mit Gefühl gegen Gewalt. Mitgefühl als Schlüssel ethischer Bildung in der Religionspädagogik. Neukirchen.
- Naurath, Elisabeth (2009)* Die emotionale Entwicklung von Beziehungsfähigkeit fördern, Religionspädagogische Ziele in der Begegnung und im Zusammenleben mit Kindern, in: Bibel und Liturgie 82.
- Nye, W. C./Carlson, J. S. (1984)* The development of the concept of God in children, in: Journal of Genetic Psychology 145, S. 137–142.
- Oberthür, Rainer (1989)* Die „Erste Naivität“ ist in der „Zweiten“ „aufgehoben“. Überlegungen zum Verhältnis von Erster und Zweiter Naivität. In: Katechetische Blätter 9/89, S. 176–179.
- Oberthür, Rainer (2015)* Das Buch vom Anfang von allem, München.
- Oser, Fritz/Gmünder, Paul (1996)* Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh, 4. Aufl.
- Oser, Fritz/Bucher, Anton, (2002)* Religiosität, Religionen und Glaubens- und Wertegemeinschaften, in:
- Oerter/Montada, Entwicklungspsychologie, Weinheim u. a. S. 940–954.*
- Peichl, Joachim (2013)* Innere Kritiker, Verfolger und Zerstörer. Ein Praxishandbuch für die Arbeit mit Täterintrojekten. Stuttgart.
- Pfister, Stefaniel/Roser, Matthias (2015)* Fachdidaktisches Orientierungswissen, Göttingen.
- Radday, Yehuda T. u. a. (1989)* Auf den Spuren der Parascha. Ein Stück Tora. Arbeitsmappe 1, Frankfurt/Main.
- Riegel, Ulrich/Fricke, Michael (2011)* „Es war schön, wo Gott beim Dornenbusch war“ – Elementare Lernwege, um mit Kindern Gotteserfahrungen nachzuspüren, in: JBKTh 10 Stuttgart, S. 116–127.
- Ros, Simone A. de (2008)* Der Beitrag der Erziehungspersonen zur Gottesvorstellung von Kindergartenkindern, in: JBKTh Sonderband: Mit Kindergartenkindern theologische Gespräche führen. Beiträge der Kindertheologie zur Elementarpädagogik, Stuttgart, S. 75–89.
- Rosa, Hartmut (2016)* Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin.
- Rosa, Hartmut/Endres, Wolfgang (2016)* Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert. Weinheim, Basel.

- Rosa, Hartmut (2017)* Was Menschen wirklich brauchen, in: Publik Forum Nr. 24/2017, S. 44–49.
- Roth, Gerhard/Strüber, Nicole (2017)* Wie das Gehirn die Seele macht, Stuttgart.
- Santer, Hellmut (2003)* Persönlichkeit und Gottesbild. Religionspsychologische Impulse für eine Praktische Theologie, Göttingen.
- Schäfer, Gerd E. (1995)* Bildungsprozesse im Kindesalter, Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit, Weinheim, München.
- Schambeck, Mirjam (2014)* „Das ist ein durchsichtiges Paket, was überall durch kann“. Prinzipien des Theologisierens mit (religionsfernen) Kindern, in JBKTh 13: „He! Ich habe viel Stress. Ich hasse alles!“ Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus, Stuttgart, S. 44–53.
- Schlange, Christina (2011)* Die Entwicklung von Gottesbildern bei Kindern unter Berücksichtigung ihrer religiösen Sozialisation. Eine Untersuchung im Blick auf Schülerinnen und Schüler der dritten und vierten Jahrgangsstufe (Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Reihe XXV Impulse zur evangelischen Religionspädagogik, Bd. 3), Münster.
- Schluß, Henning (2011)* Religionssensibilität als pädagogische Kompetenz, in: Gudrun Guttenberger (Hg.), Religionssensible Schulkultur, Jena, S. 211–223.
- Schreiner, Martin (1998)* Gottesbilder im Vorschulalter. Eine empirische Studie mit enzyklopädischen Aspekten für den Elementarbereich. In: Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte. Ritter, Werner/Rothgangel, Martin (Hg.) Stuttgart u. a. S. 264–279.
- Schreiner, Peter/Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2014)* Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster/New York.
- Schröder, Bernd (2012)* Religionspädagogik, Tübingen.
- Schwab, Ulrich (1995)* Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozeß der Generationen, Stuttgart.
- Schwab, Ulrich (2000)* „Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin ein Schmetterling.“ In: Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.) Münster. S. 79–95.
- Schweiker, Wolfhard (2012)* Arbeitshilfe Religion inklusiv. Basisband. Stuttgart.
- Schweitzer, Friedrich/Nipkow, Karl Ernst/Faust-Siehl, Gabriele/Krupka, Bernd (1995)* Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis, Gütersloh.
- Schweitzer, Friedrich (1999)* Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. Gütersloh. 4. Auflage
- Schweitzer, Friedrich/Scheilke, Christoph Th. (1999)* Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens, Bd. I. Mit Geheimnissen leben, Gütersloh.
- Schweitzer, Friedrich (2002)* Wie Kinder sich Gott vorstellen: Zur Entwicklung des Gottesverständnisses im Kindesalter. In: Scheilke, Christoph Th./Schweitzer, Friedrich (Hg.) Wie sieht Gott eigentlich aus? Wenn Kinder nach Gott fragen

- (Kinder brauchen Hoffnung. Religion im Alltag des Kindergartens, Band 4) Münster.
- Schweitzer, Friedrich (2003)* Was ist und wozu Kindertheologie? In: JBKTh2, S. 9–18.
- Schweitzer, Friedrich/Biesinger, Albert/Edelbrock, Anke (Hg.) (2008)* Mein Gott, dein Gott. Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten, Weinheim/Basel.
- Seiler, T. B./Hoppe-Graff, S. (1989)* Stufentheorien, Strukturgenese und die Emergenz einer intuitiven religiösen Theorie, in: Bucher, A. A./Reich, K. H. (Hg.) Entwicklung von Religiosität. Grundlagen – Theorieprobleme – Praktische Anwendungen. Fribourg, S. 77–102.
- Siegler, Robert/De Loache, Judy/Eisenberg, Nancy (2008)* Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter, München.
- Smoliak, W. G. (1999)* What children's narrative tells us about their developing thoughts about God, in: Reich, K. H./Oser, F. K./Scarlett, W. G. (Eds.), Being human: The case of religion, Vol 2: Spiritual and religious development, Lengerich, S. 83–100.
- Spilka, Bernhard/Hood, Ralph E./Hill, Peter C. (Hg.) (2009)* The Psychology of Religion. An empirical Approach, New York/London, 4. Aufl.
- Sölle, Dorothee (1968)* Atheistisch an Gott glauben, Olten.
- Sölle, Dorothee (1990)* Gott neu denken – Einführung in die Theologie, Stuttgart.
- Sölle, Dorothee (1997)* Mystik und Widerstand, Hamburg.
- Speck, Otto (2008)* Hirnforschung und Erziehung. Eine pädagogische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen, München.
- Spong, John Shelby (2004)* Was sich im Christentum ändern muss, Düsseldorf.
- Steinkühler, Martina (2011)* Bibelgeschichten sind Lebensgeschichten – Erzählen in Familie, Gemeinde und Schule, Göttingen.
- Steinkühler, Martina (2011)* Die Bibel spricht – Worte des Lebens zum Lesen und Hören. Göttingen.
- Streib, Heinz (2000)* Gottesbilder fallen nicht vom Himmel. Kindliche Malprozesse als Gestaltung von Religion. In: Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Fischer, Dietlind/Schöll, Albrecht (Hg.) Münster. S. 129–141.
- Streib, Heinz (2001)* Faith Development Theory revisited: The Religious Styles Perspective. The International Journal for the Psychology of Religion, 11, S. 143–158. DOI:10.1207/515327582UPR1103_02
- Streib, Heinz (2005)* Wie finden interreligiöse Lernprozesse statt? Skizze einer xenosophischen Religionsdidaktik. In: Schreiner, Peter/Sieg, Ursula/Elsenbast, Volker (Hg.) Handbuch interreligiöses Lernen. Münster.
- Streib, Heinz (2008)* Kinder und Jugendliche – religiöse Erziehung und Entwicklung in: Schweitzer, Friedrich/Elsenbast, Volker/Scheilke, Christoph Th. (Hg.) Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow, Gütersloh S. 39–54.

- Streib, Heinz/Gennerich, Carsten (2011)* Jugend und Religion Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, Weinheim, München.
- Streib, Heinz/Klein, Constantin & Keller, Barbara (2016)* Religiöse Entwicklung, Forschungszugänge. In: Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon (WiReLex) Stuttgart, Deutsche Bibelgesellschaft.
- Szagon, Anna-Katharina (1991)* Partnerschaftliches Verhalten von Behinderten und Nichtbehinderten. Möglichkeiten und Grenzen religionspädagogischer Bemühungen in Schule und Kirche zu seiner Anbahnung, Erprobung und Einübung. Münster.
- Szagon, Anna-Katharina (2006)* Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Reihe: Kinder erleben Theologie, KET Bd. 1, Szagon, Anna-Katharina/Kießling, Klaus (Hg.), Jena.
- Szagon, Anna-Katharina/Fiedler, Michael (2008)* Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen (KET Bd. 2), Jena.
- Szagon, Anna-Katharina (2008)* Papa erfindet Weihnachten, Jena.
- Szagon, Anna-Katharina (2011)* Ist Gott ein Dreieck oder doch eher ein Elefant? Jena.
- Szagon, Anna-Katharina (2012)* Teens machen Kirche – Gottesdienste für alle, Göttingen.
- Szagon, Anna-Katharina (2013)* Glaubenswege begleiten. Neue Praxis religiösen Lernens, Hannover.
- Szagon, Anna-Katharina/Pfister, Stefanie (2017)* Wie kommt Gott in Kinderköpfe? Praxis frühen religiösen Lernens, Gera.
- Teschmer, Caroline (2014)* Mitgefühl als Weg zur Werte-Bildung. Elementarpädagogische Forschung zur Beziehungsfähigkeit als emotional-soziale Kompetenzentwicklung im Kontext religiöser Bildungsprozesse (Werte-Bildung interdisziplinär, hrsg. von M. Blasberg-Kuhnke et al., Bd. 2).
- Trautner, Hanns Martin (1995)* Allgemeine Entwicklungspsychologie, Stuttgart.
- Wagener, Herrmann-Josef (2008)* Die Rostocker Langzeitstudie und der strukturalpsychodynamische Ansatz in der religiösen Entwicklung – ein Gespräch, in: Pastoralpsychologische Werkstattberichte 10, S. 59–106.
- Wagener, Herrmann-Josef (2013)* Das Gebetsverständnis junger Menschen und die religiöse Entwicklung (KET Bd. 5) Jena.
- Weber, Judith (2014)* Religionssensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Eine empirisch-qualitative Studie zur religiösen Bildung und Erziehung im Kontext der Elementarpädagogik (Interreligiöse und Interkulturelle Bildung im Kindesalter, Bd. 4), Münster/New York.
- Wustrack, Simone (2009)* Religionspädagogische Arbeit im evangelischen Kindergarten. Grundlegung und Praxis, Hannover.
- Zaboura, Nadia (2009)* Das empathische Gehirn. Spiegelneurone als Grundlage menschlicher Kommunikation, Wiesbaden.

- Zilleßen, Dietrich/Gerber, Ulrich (1997)* Und der König stieg herab von seinem Thron. Das Unterrichtskonzept religion elementar, Frankfurt/Main.
- Zimmermann, Mirjam (2010)* Kindertheologie als theologische Kompetenz von Kindern. Grundlagen, Methodik und Ziel kindertheologischer Forschung am Beispiel der Deutung des Todes Jesu, Neukirchen.

