

Lothar Kuld

Gott in der Wolke.

Zur Metaphorik des Unsichtbaren im Jugendalter

1. Graphik des Unsichtbaren: „Gott in der Wolke“



Abbildung: „Gott in der Wolke“ (Junge 13,6 Jahre)

Eine Wolke, in der Mitte ein Punkt, links unten ein kurzer Pfeil in brauner Farbe, der zur Mitte zeigt. Neben dem Pfeil, ganz links am Bildrand

steht das Wort Gott in großen Druckbuchstaben. Die Wolke ist mit kleinen kreiselnden, kräuselnden Linien vollkommen ausgefüllt, undurchschaubar, die Fläche bedeckend, aber dennoch wie ein Maschendrahtnetz oder die um ein vielfaches vergrößerte weiche Gitterstruktur eines Strickpullovers leicht wirkend, nebelartig, wenn nicht durch eine feste Umrisslinie die Wolke fest umschrieben wäre. In der Mitte dieser Wolke und vom Bildaufbau her in der Mitte des Bildes, nämlich im Kreuzungspunkt der beiden Bilddiagonalen dieses gleichseitigen Bildes ist dieser kleine Punkt gesetzt. Man könnte bei einiger Phantasie das Bild auch als Mandala oder Labyrinth sehen, in dessen Mitte ein Punkt gesetzt ist, der sich in diesem Liniengeflecht mehr verbirgt als zeigt, eher fern als nah ist, eher nicht vorhanden als präsent.

Ist dieses Kritzelbild soviel Aufmerksamkeit wert? Erweckt es nicht den Eindruck, soeben mal rasch hingeworfen worden zu sein, von einem Schüler, der keine große Lust hatte, mit Mühe und Sorgfalt ein Bild zu gestalten? Wir haben in der Tat ein armes Bild vor uns, sehr reduziert, aber gerade deshalb offensichtlich das Ergebnis eines langen Nachdenkens, ein Denkbild also, eine Skizze, um zu erklären: Gott ist der Ort in der fernen Mitte, im Grunde unsichtbar, gestaltlos, an einem vagen Ort, dessen Konturen sich wie die Gestalt einer Wolke nicht fassen und festhalten lassen. Ein wenig wirkt das Bild auch wie das Suchbild in Kinderzeitschriften, ein Aufmerksamkeitstraining, ein Versteckspiel: Wo ist Gott auf diesem Bild? Ist er in diesem Punkt, in der Wolke, hinter diesem Punkt in der Wolke, in der Ferne, in der Nähe, ist er überhaupt da drauf; denn wir sehen, dass außer diesem Platzhalter, diesem graphischen Zeichen nichts zu sehen ist? Ist er, wie die Gaffer in Nietzsches Parabel vom Irren mit der Laterne spötteln würden, gerade weggegangen? Ist das Bild Religionskritik? Sicher, insofern es nämlich etwas *nicht* zeigt: keinen Mann mit Bart, keine Gestalt über der Wolke, nichts Anthropomorphes, „keine Person“, wie Schülerinnen und Schüler dieses Alters sagen würden. Ein solches Gottesbild will dieses Bild, eine karge, spröde Zeichnung, gerade vermeiden, und es setzt an die Stelle, auf die in Kindertagen der liebe Gott seine Füße setzte, einen Punkt. Nur die Wolke ist irgendwie übrig geblieben, hat aber vermutlich eine neue Bedeutung, wenn stimmt, dass im Kindesalter die Realwelt zugleich die Symbolwelt des Kindes repräsentiert und deshalb der Himmel oben mit

dem Himmel über den Wolken identifiziert wird<sup>335</sup> und im Jugendalter es zu einem mehrdimensionalen Verstehen kommt, das den Jugendlichen instand setzt, zwischen Realwelt und Symbolwelt zu unterscheiden. Die Enttäuschung, wird in der Religionspädagogik gemeinhin gesagt, ist zu ahnen, die ein Kind befällt, wenn es merkt, dass „der Himmel“ und „Gott“ „nur symbolisch“ gemeint sind, also „nicht wirklich“, und die Arbeit sei zu ahnen, die darin steckt, den oder das Unsichtbare(n) dort wieder zu entdecken, wo er (es) für einen Jugendlichen Realitätsgehalt hat: im Innern des Menschen, im Herzen, im Gefühl.<sup>336</sup> Als ein „Gefühl“ ist Gott für einen Jugendlichen sozusagen gerettet: als eine spürbare unsichtbare Wirklichkeit – mit Wirkungen, die dem Menschen wie die Liebe unverfügbar sind.

## 2. Vokabular des Unsichtbaren: Gott, ein Gefühl

„Für mich ist Gott keine Person,“ schreibt eine sechzehnjährige Schülerin. „Früher dachte ich, Gott wäre so ein alter Herr mit Bart, grauhaarig mit einem weißen Gewand. ... Heute ist Gott für mich ... ein Gefühl. Gott ist für mich in der Liebe, die ich anderen Menschen gegenüber

---

<sup>335</sup> Vgl. Fetz, Entwicklung.

<sup>336</sup> Die christliche Tradition sagte dazu auch Gewissen und sah im Gewissen den Ort, an dem der Mensch „eine Stimme oder das Echo einer Stimme [sich vorstellen darf], herrisch und nötigend wie kein anderer Befehl im ganzen Bereich unserer Erfahrung“. Dieses Gefühl des Gewissens „ruht nicht in sich selbst,“ schreibt ein „Klassiker“ dieser Tradition, der englische Theologe John Henry Newman (1801-1890), in seiner berühmten Phänomenanalyse des Gewissens, „sondern langt in vager Weise vor zu etwas jenseits seiner selbst und erkennt undeutlich eine Billigung seiner Entscheidungen, die höher ist als es selbst und bewiesen ist in jenem scharfen Sinn für Verpflichtung und Verantwortung, der sie trägt“ (Newman, Entwurf, S. 75) Vom Gewissen geht eine Betroffenheit aus, die sich auf die Details der Lebensführung bezieht und dem Menschen vor Augen hält, was zu beweisen eine langwierige Erörterung erforderte. Diese Wirkung auf die Gefühle des Menschen interessierte Newman am Gewissensphänomen. Er sah darin eine Art Transzendenzenerfahrung, etwas, worin der Mensch über sich hinauslangt, ein Phänomen jeder Religion für Newman. Das „Gefühl des Gewissens“ war ihm daher „das schöpferische Prinzip der Religion“ (Entwurf, S. 77).

empfinde und auch in der Liebe, die mir entgegengebracht wird. Das ist mir erst in letzter Zeit klar geworden. Ich habe gelernt, Liebe, wirkliche und starke Liebe zu empfinden. Ich habe gemerkt, dass alles, was man so für Verliebtsein hält, in Wirklichkeit etwas ganz anderes, ein viel ärmeres Gefühl ist. Zu lernen, wirkliche Liebe zu empfinden, war und ist für mich sehr, sehr wichtig geworden. Liebe, die auch einer noch so großen Distanz und unterschiedlichen Lebensgewohnheiten standhält. In der Liebe ist für mich Gott.“<sup>337</sup>

Die Religiosität der Sechzehnjährigen scheint von einer kaum fassbaren Vagheit zu sein. Gott ist ein *Gefühl*, man fühlt ihn irgendwie, er ist in der *Liebe*. Theologen können solche Kuschelbegriffe schwer ertragen. Sie provozieren geradezu ihre Kritik. So hat Dietrich Zilleßen gemeint, dass die Schülerin mit ihrem Konzept der „wirklichen“ und „tiefen“ Liebe, die sie dem bloßen „Verliebtsein“ gegenüberstellt, lediglich Wunschprojektionen nach Ewigkeit, Beständigkeit, Stärke und Allgegenwart nachhänge. Sie identifiziere ihre Liebe „mit einem Gott, der sie machtvoll gegen Vergänglichkeit, Fallen, Scheitern, Begrenztheit des Geliebtwerdens („Liebe, die mir entgegengebracht wird“) schützen soll.“<sup>338</sup> Doch ein solcher Gott könne lebenspraktisch nicht funktionieren. Die Jugendliche versuche „einen Halt zu setzen, eine Norm festzulegen und eine Macht aufzurichten, die ... alle Kraft braucht, um Fallen, Schwäche, Fragwürdigkeit, Begrenztheit, Ohnmacht von der Liebe und ihren Beziehungen fernzuhalten. Der Kampf gegen diese Seite menschlichen Lebens stellt ein Leben vor, das durch Enttäuschungen zutiefst bedroht ist“, gibt Zilleßen zu bedenken. Die Imagination einer über alle Fähnisse des Lebens hinweg dauernden Liebe produziere ein Gottes- und Lebensbild, das den Tod in der Liebe, Trennung und Abschied, letztlich auch den Tod selbst verdränge. „Die Struktur des Festhaltens und Aufrichtens soll gegen den Fall absichern“, analysiert Zilleßen weiter, und vor ihm bewahren: „Bindung an Allmacht soll Ohnmacht verhindern und bringt doch (am Ende nur) größere Ohnmacht zustande.“<sup>339</sup> Religion, die solche Wunschprojektionen bediene, sei christlich nicht zu

---

<sup>337</sup> Textsammlung Schott, zitiert nach Nipkow, Religionsunterricht, S. 219f.

<sup>338</sup> Zilleßen, Elementarisierung, S. 34. Vgl. zum Folgenden Kuld, Das Entscheidende, S. 63 ff.

<sup>339</sup> Zilleßen, Elementarisierung, S. 34.

haben. „Christologische Religion entfaltet ihre Kraft nicht dadurch, dass sie das Leben gegen den Tod sichert, Einheit gegen Trennung, Halt gegen Haltlosigkeit, Norm gegen Orientierungsunsicherheit, Stärke gegen Schwäche, Allmacht gegen Ohnmacht ins Feld führt, also das eine vor dem anderen zu bewahren trachtet.“ Das Leben sei zwar ohne Absicherungen nicht möglich. „Aber der zwanghafte Kampf gegen den Tod, gegen das Fallen richtet in den Standpunkten phallische Mächte auf, die ihren Tribut verlangen.“ Vor solchen Mächten befreie eine Religion, die den Tod nicht ausschließt, das „Unheimliche im Heimlichen“ (besser: Heimeligen), das „Fremde im Vertrauten“. Aufgabe der Pädagogik sei es daher, diese nichtbeachtete Seite im Selbstverständnis der Schülerin aufzudecken und (auch die eigene!) „Orientierungsunsicherheit als Lebensbestimmung wahrzunehmen, der keine festen Orientierungen entgegenzusetzen sind. Sie müsste Lernprozesse intendieren, in denen Jugendliche lernen, die Vergänglichkeit aller Orientierungen als beruhigend *und* tröstlich, als heilsam zu erfahren sowie die persönliche Entscheidung für bestimmte Orientierungen als notwendig, absichernd, tröstlich *und* als beunruhigend zu erleben.“<sup>340</sup> Es gehe also religionspädagogisch nicht ohne Selbstironie und kritische Relativierung des eigenen Standpunkts.

Diese Interpretation des Textes ist klassisch gute Religionskritik, die auf dem Schmerz des Lebens besteht, den klaren Blick auf das Leben will und Religion als Opiat zu Recht verabscheut. Aber sie berücksichtigt nicht das Selbstbild und die soziale Perspektive der Jugendlichen, und sie würdigt nicht die Interpretationsleistung, die in einem Verständnis der Gottesbeziehung als „wirklicher“ Liebe tatsächlich steckt.

Während ein Kind von sich ausgeht, gehen Jugendliche von sich *und* den anderen aus. Sie haben die Perspektive, den Blick der andern in ihr Selbstbild integriert. Was sie sind, sind sie durch den Blick der andern. Sie sind das, was die anderen ihnen spiegeln oder was die anderen ihrer Meinung nach von ihnen denken. Ein Jugendlicher sagt sich: Ich bin, wie ich denke, dass andere mich sehen. Jugendliche, sagt der Entwicklungspsychologe Robert Kegan, haben deshalb nicht einfach Freundschaften und Beziehungen, die sie sich frei aussuchen, wählen und,

---

<sup>340</sup> Zilleßen, *Flementarisierung*, S. 37.

wenn es sein muss, auch beenden, sondern sie *sind* Freund / Freundin, sie erleben sich eingebettet in Beziehungen, ist das, was die bedeutungsvollen anderen ihnen spiegeln.<sup>341</sup> Von daher verstehen wir die ungeheure Gefühlsintensität Jugendlicher und ihre große Verletzlichkeit. Eine Bemerkung, ein Blick nebenbei genügen, um tief zu kränken. Der Körper, die eigenen Gedanken und dann natürlich das, was man fühlt, alles ist tief zu verletzen. Die Jugendlichen wissen das, und deshalb teilen sie wenig von sich mit. Deshalb müssen sie sein, wie die andern, die gleiche Frisur tragen, die gleiche Kleidung, die gleiche Art sich zu bewegen und zu sprechen haben. Halt finden Jugendliche in der Gruppe, die mit ihnen solidarisch ist. Sie finden ihn nicht in sich selbst, sondern in dem, was die andern ihnen geben. Robert Kegan spricht von einem „zwischenmenschlichen“ Selbst. Der Jugendliche erlebe sich als das, was zwischen ihm und den andern ist. Diese Emotion bestimmt auch die Gottesvorstellung und Gottesbeziehung im Jugendalter.

Gott ist „ein Gefühl“ heißt: Er ist das, was genauso zwischen mir und meinem Freund, meiner Freundin spürbar ist. Er ist eine intime Wirklichkeit, die für den, der sie fühlt, völlig gewiss ist. Und wie die Intensität des Gefühls ein Liebesbeweis ist, so ist in der Gottesbeziehung das Gefühl, dass da jemand ist, ein Bild und Beweis für Gott. Der Glaube gilt nicht einer „Person“, sondern dem als ein Gefühl verstandenen Glauben. Die Aufmerksamkeit gilt weniger dem Objekt als den Mitteln des Glaubens.

Jede Vorstellung von einer „Person“, will sagen: von einer menschenähnlichen Gestalt, sei sie nun Mann oder Frau, wird abgelehnt. Ob Gott nun weiblich oder männlich vorgestellt wird, ist eigentlich egal. Diese Vorstellungen treffen in den Augen der Jugendlichen nicht den Sachverhalt. So sagt eine Schülerin im zehnten Schuljahr:

B: Also, ob ich jetzt da, ob man jetzt da, also wenn man an Gott glaubt, an e (eine) Frau oder an e Mann glaubt, das isch mir eigentlich ziemlich egal.

Lehrer: Ja, worauf kommt's bei dir an?

B.: Ha, ich mein, glauben tue ich so oder so itte (nicht) und/

Lehrer: Also du glaubst gar nicht?

B.: Doch scho e bissle aber/ aber it (nicht) so extrem, so.

---

<sup>341</sup> Kegan, Entwicklungsstufen.

Lehrer: Ja, entschuldige mal, also. Das Wörtchen extrem stört mich. ...

C. (andere Schülerin): Also, okay. Ich hab gesagt, Gott könnte auch ne Frau sein.

Lehrer: Ja.

C.: Aber vielleicht ist er auch keins von beidem. ... Weil, wenn sie sagt, sie glaubt schon, aber vielleicht glaubt sie weder Mann noch ner Frau.

Lehrer: Mh.

B.: Man muss ja nicht an ne bestimmte Person glauben, oder? Ich mein, mer (wir) glauben an den Glauben, oder? ...

Der Lehrer reagiert auf diese Aussage schockiert und kann sie nicht gelten lassen:

Lehrer: Was, man glaubt an den Glauben?

B.: Ja, also, man glaubt nicht an e einzelne Person. Also deshalb. Des isch so.

Lehrer: Also, ich glaub schon an 'ne Person.

Damit bricht das Gespräch in der Klasse ab. Der Lehrer versteht nicht, was die Schülerin sagen will: Dass ihr Glaube sich nicht auf eine konkrete Gestalt richtet. Und die Schülerin versteht nicht, dass der Lehrer mit Person natürlich keine konkrete Menschengestalt (mit ihren Worten „e einzelne Person“) meint. Später erzählt der gleiche Lehrer von einer Ausstellung mit dem Thema „Kinder malen Gott.“ und sagt: „Das Bild, das mir am besten gefallen hat, stammte von einem Elf- oder Zwölfklässler (also 17/18-jährigem), der hatte ein leeres Blatt abgegeben.“ Dazu sagt eine Schülerin (10. Schuljahr):

„Also wenn ich so ein Bild hätt malen müsse, da hätt ich wahrscheinlich bloß irgendwie so'n Umriss gemacht, wie so'n Kreis oder so, und e bissle grau ausgemalt oder so. Ich weiß nicht, vielleicht ist es auch bloß irgendwie en Nebel oder so, oder so 'ne Seele oder so.“

Lehrer: „Ja, ja.“

E.: „Ich kann mir halt gar nicht vorstellen, dass es irgendwie ein menschlicher Körper isch oder so.“<sup>342</sup>

Die Entwicklung der Gottesvorstellungen und Gottesnamen in Kindheit und Jugendalter lässt sich an den Stichworten „Himmel – Wolke – Gefühl“ entlang beschreiben. Aus der konkreten Gestalt über den Wolken,

---

<sup>342</sup> Aus: Faust-Siehl / Krupka / Schweitzer / Nipkow, 24 Stunden, S. 419f. 439.

wird eine darin verschwundene Gestalt, ein „Geist“, „eine Erzählung“, etwas „im Herzen“, schließlich „ein Gefühl“. Alle Begriffe bezeichnen Unsichtbares. In jedem Fall geht es darum, das Unsichtbare zu benennen. Aus der anthropomorphen Metaphorik der Kindheit wird im Jugendalter eine psychologische. Gott oder vorsichtiger gesagt: die Gottesvorstellung wird im Jugendalter psychologisiert. Jugendliche bedienen sich damit der Bilder, die ihnen plausibel sind. Gott ist „eine Kraft“, spürbar, wirklich vorhanden, wie die Liebe, aber nicht zu sehen. Die Aussage: „Gott ist keine Person. Gott ist ein Gefühl,“ signalisiert also nicht die Auflösung und Verdunstung des Gottesglaubens oder die Leugnung eines Gottes, sondern sie ist lediglich eine Variante jener Formeln, mit denen das Unsichtbare der Religion benannt wird. „Gefühl“ ist Metapher des Unsichtbaren. In ihr verdichtet sich die Erfahrung der Liebe, so wie eine Jugendliche Liebe versteht, nämlich als Symbiose und Verschmelzung, die keine Trennung kennt. Das hat Zilleßen richtig gesehen. Aber man kann das nicht kritisch gegen die zitierte Schülerin ins Feld führen, für die Liebe, „wahre Liebe“ etwas Ewiges ist.

Daran erinnert die Sechzehnjährige mit feinem Gespür für Nuancen. Das Verliebtsein benutzt den anderen als Projektionsfläche. Es lässt mit der Zeit deshalb auch nach. Beim Verliebtsein bleibt ein Mensch im Grunde bei sich. Die Liebe dagegen verbindet ihn mit dem anderen in emotionaler Solidarität, selbst wenn er nicht zu sehen ist, so ist der Liebende doch mit ihm, dem Unsichtbaren, bleibend, dauerhaft und ohne Ende in Kontakt. Diese Emotion ist die Grundlage des Gotteskonzepts im Jugendalter.

Gott wird mit etwas identifiziert, was zu fühlen ist. Zwischen dem, was ich empfinde, und dem Gegenstand meiner Empfindung ist kaum eine Lücke. Deshalb ist es für einen Jugendlichen auch schwer sich religiös genauer zu artikulieren. Er müsste im Grunde über seine Gefühle sprechen. Das macht man nicht mit jedem. Für Außenstehende wirkt der junge Mensch dann lustlos, wenn er aufgefordert, etwas über sein Religions- und Gottesverständnis zu sagen, unklar rumruschelt, kühn von Gefühl spricht oder schnell etwas abliefert, um Ruhe zu haben, so wie vielleicht der Zeichner des Bildes von dem Gott in der Wolke.

### 3. Herkunft der Zeichen

Der Gott in der Wolke ist kein Klischee, es ist ein Schema. Schemata sind in der Sprache der Psychologie „immer wiederkehrende Darstellungsformen für bestimmte Gegenstände.“<sup>343</sup> Die Zeichnung einer Wolke läuft sozusagen nach einem „Schema“, einem „Skript“ ab. Schon Kinder haben sich ein Wissen über Darstellungsformen für „Wolke“ aufgebaut. Sie haben ein Handlungsschema, einen Standard, wie eben so etwas gezeichnet wird. Dieses Wissen steuert die Zeichnung lange. Es wird durch Vorlagen und Vorbilder erlernt. Kinder schauen zu, wie Erwachsene eine Wolke zeichnen. Und sie zeichnen sie meistens so, wie Kinder eine Wolke zeichnen. Dieses Schema finden wir in der Wolke des Jugendlichen wieder. Aber er spielt mit diesem Schema. Darin liegt die kognitive Leistung dieser anscheinend unscheinbaren Skizze. Der Jugendliche ist dem Kinderglauben entwachsen. Mit Souveränität benutzt er das graphische Vokabular dieses Glaubens weiter. Ob ironisch oder mit neuem Geltungsanspruch, wissen wir nicht. Nehmen wir die Zeichnung ernst, dann reiht sie sich immerhin in die Standards der biblischen Bilderwelt ein. In der Bibel symbolisiert die Wolke Gottes Gegenwart: „Jahwe zog vor ihnen her, bei Tag in einer Wolkensäule, um ihnen den Weg zu zeigen“ (Ex 13, 21; 40, 36; Num 14, 14; Dtn 1, 33; Ps 78, 14; Ps 105, 39; Neh 9, 12.19; Weish. 10, 17f; 18,3; Sir 24,4; Jes 4,5). Jesu Verklärung endet mit dem Crescendo einer Stimme aus der Wolke, die ihn zum Sohn Gottes proklamiert (Mk 9,7 parr). Die Darstellung einer Wolke überrascht also nicht. Sie gehört zum Zeichenrepertoire.

Das Bild stammt von einer Schülerin der ersten Grundschulklasse (7 Jahre). Es ist auf die Bitte hin entstanden, ein Bild zu malen, auf dem zu sehen sei, wie es, das Kind, sich Gott vorstelle. Das Bild zeigt: Eine Wolke. Darüber eine leuchtend gelb ausgemalte Gestalt ohne Gesicht, darunter ein Mädchen mit Pferdeschwanz, nicht unähnlich der Zeichnerin. Auf die Frage, warum die Gestalt über den Wolken keine Augen habe, sagt das Mädchen: „Weil der nicht sehn kann. Ich kann den ja auch nicht sehn.“ Wir bekommen eine Auskunft, die verblüfft: Der kann nicht sehen, weil ich den auch nicht sehen kann. Das Bild thematisiert

---

<sup>343</sup> Schuster, Psychologie, S. 64.

also nicht eine Gestalt, nicht eine Figur, sondern zunächst ein Problem: die Unsichtbarkeit Gottes. Nähme man die Menschengestalt für bare



Münze, wären das Mädchen und seine Zeichnung wahrscheinlich missverstanden. Nähme man den Himmel als den real sichtbaren Himmel oben, wäre das Kind wahrscheinlich unzufrieden. Es meint ein Gesicht, das man nicht sehen kann, und einen Himmel, den man nicht sehen kann. So wie die Raketen, die im Himmel fliegen, erklärt das Kind, die man ja auch nicht sehen kann. Dann wäre

die Wolke die Grenze zum Unsichtbaren. In der Wolke verschwindet das Sichtbare.

Vermutlich verstehen wir die Gestalten auf Kinderzeichnungen und in der kindlichen Gottesrede also falsch, wenn wir sie für bare Münze nehmen. Zu bedenken wäre auch die Versuchsanordnung, in der diese Zeichnung entstanden ist. Das Kind hat Gott gemalt, weil es darum gebeten wurde. Dieser Umstand sollte zu denken geben. Von sich aus hätte das Kind vielleicht Gott überhaupt nicht gemalt. Nun aber hat es eine Gestalt gezeichnet, von der es sagt, dass man die nicht sehen kann. Das Kind formuliert in seinem Bild also ein Paradox: Was da gemalt ist, kann man nicht sehen – wie z.B. die „Sonnenstrahlen“ auf einem Kinderbild. Die Linien stehen dort für nicht Sichtbares, nur Gedachtes. Sie

sind eine Art Denkmittel. Und die kann man nicht sehen. So ist auch hier etwas Gedachtes das Thema, etwas was man nicht sehen kann. Darauf deutet schon die Lokalisierung des Dargestellten über der Wolke. Das Kind hätte es auch in die Wolke setzen können, dann aber vermutlich ein transparentes Bild angefertigt: Gott „sichtbar“ in der Wolke. Der Jugendliche macht einen weiteren Schritt: Er lässt aus dem Bild weg, was nicht zu sehen ist. Realistisch oder nach der Natur zeichnet er deswegen noch lange nicht. Das will er auch gar nicht. Es geht ja nicht um Natur, sondern um Religion, die anders als in Metaphern des Unsichtbaren nicht darzustellen ist. Diese Unsichtbarkeit beschäftigt das Kind und noch den Jugendlichen. Er radiert das Bild des Kindes nicht völlig aus. Er benutzt es weiter, nimmt aber die Gestalt, die man nicht sehen kann, aus dem Bild. Er nimmt überhaupt jede Form, die an eine menschliche Gestalt erinnern könnte, heraus. Was bleibt, ist die graphische Metapher des Unsichtbaren, eine Wolke.

#### 4. Aufgaben der Forschung

Die theologische und religionspädagogische Interpretation von Kinderzeichnungen und Zeichnungen Jugendlicher steht noch vor erheblichen Forschungsaufgaben.<sup>344</sup> Mit der statistischen Erfassung von Motiven und Bildinhalten ist wenig gewonnen. Wenn Kinder Anthropomorphes zeichnen und Jugendliche nicht, dann wissen wir religionspädagogisch noch nichts. Es kann ja sein und ist sogar wahrscheinlich, dass Kinder das Problem der Unsichtbarkeit in ihren Gottesbildern mitzeichnen, ohne davon eigens zu sprechen, und wir sie nicht ganz ernst nehmen, wenn wir einfach wiederholen, was wir sehen, oder anzweifeln, ob ein Kind überhaupt die Metaphorik des Religiösen je verstehen kann. Es könnte sein, dass wir Jugendliche verkennen, wenn wir ihre religiösen Strichskizzen „arm“ nennen. Vermutlich haben wir in Zeichnungen Jugendlicher den gedanklichen Aspekt ihrer Religion vor Augen. Es muss ja ein Zeichen gesetzt werden, das stimmt. Dabei bleibt zu fragen, in welchem Maße Zeichenkonventionen die Wahrnehmung religiöser Sachverhalte, etwa das Gotteskonzept, beeinflussen. Die klassische Forschungs- und

---

<sup>344</sup> Vgl. den Sammelband von Fischer / Schöll, Vorstellungen.

Lehrerfrage, welche religiöse Vorstellung sich in einer Zeichnung zeigt, ist immer schwer zu beantworten. Erfahrungsgemäß laufen hier viele Projektionen ab. Das Ergebnis sind mehr oder weniger gewalttätige Interpretationen. Sie setzen voraus, dass Kinder zeichnen, was sie wissen. Wahrscheinlich ist das überhaupt nicht der Fall. Sie zeichnen vielmehr, was durch die Forschungsfrage oder Lehrervorgabe angeregt wird und zu denken gibt. Emotionen spielen herein, die solche Arrangements auslösen. Vielleicht müsste man entgegengesetzt einfach nur fragen, wie sich eine bestimmte Zeichnung in das Weltbild eines Kindes bzw. Jugendlichen einfügt, also nicht, was das Bild über das religiöse Weltbild sagt, sondern wie es in das Weltbild hineinpasst. Dann wäre z.B. auch zu erkennen, ob das Bild stimmig ist oder ein Schema reproduziert, das mit dem eigenen Denken relativ wenig zu tun hat, also nichts sagend ist.

Wir wissen viel über die äußeren Bedingungen von Kindheit und Jugend und die kognitive Entwicklung im Bereich der Religion, jedoch wenig über das religiöse „Abbildungs-Wissen“ von Kindern und Jugendlichen. Beeinflusst der Wissensaufbau im Religionsunterricht die Darstellungsfähigkeiten in gleichem Maße? Darf man die Entwicklung der Darstellungsfähigkeiten dem Zufall überlassen, wenn wir wissen, dass sie erlernt werden müssen? Ist der religiöse Wissensaufbau über die Entwicklung der Darstellungsfähigkeiten vielleicht zielführender als der umgekehrte Weg vom Erklären des Gegenstandes hin zu seiner Darstellung?

Sammlungen von religiösen Kinderzeichnungen wären zu erschließen und einem historischen, interkulturellen und interreligiösen Vergleich zugänglich zu machen. Zu fragen wäre hier: Wie schlägt sich der jeweilige historische, kulturelle, religiöse Kontext in der Bildgestaltung nieder? Malen Kinder heute Gott anders als vor hundert Jahren? Malen Kinder aus islamischen Ländern, in denen Menschendarstellungen bekanntlich fast nur in Buchformat zu finden sind und Gottesdarstellungen schon gar nicht, auch anthropomorph und sieht diese anthropomorphe Gestalt dann vielleicht anders, etwa kleiner aus, als das bei christlich beeinflussten Kindern der Fall ist? Kommt überhaupt eine Gestalt vor? Wie verträgt sich aber Gestaltlosigkeit mit dem konkreten Denken der Kindheit? Denken nicht alle Kinder und Jugendlichen in ihren Zeichnungen das gleiche, nämlich die Unsichtbarkeit Gottes? Sind hier Funde für eine interkulturelle Theologie vom Kinde aus zu erwarten?