

Anna-Katharina Szagun

Dem Sprachlosen Sprache verleihen

Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung
von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen

edition *Paideia*

Jena 2014

Reihe:

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

 – Band I

herausgegeben von Anna-Katharina Szagun
und Klaus Kießling

Den Kindern, die mir ihr Vertrauen schenken

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

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

© FORMAT Druckerei & Verlagsgesellschaft mbH,
Garamond Verlag, Edition Paideia
Jena 2014

Unveränderte Nachauflage
ISBN 978-3-944830-29-2

Inhalt

Editorial.....	7
----------------	---

Vorworte

Karl Ernst Nipkow.....	11
------------------------	----

Albert Biesinger	15
------------------------	----

Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen

1 Einleitung	21
--------------------	----

1.1 Vorwort	21
-------------------	----

1.2 Miniatur zur eigenen religiösen Biographie.....	21
---	----

1.3 Zur Genese des Projektes	23
------------------------------------	----

2 Skizze des Forschungsprojekts	27
---------------------------------------	----

2.1 Überblick	27
---------------------	----

2.2 Strittige Ausgangslage: Skizze des Forschungsstandes (zu Projektbeginn).....	28
---	----

2.3 Kritische Anfragen an das „gesicherte Wissen“ zu (6–12-jährigen) Kindern in Stufentheorien zur religiösen Entwicklung.	31
---	----

2.4 Ergänzungsnotwendigkeit neuerer Studien	33
---	----

2.5 Die Stichproben der Untersuchung	40
--	----

2.5.1 Längsschnittstichproben	40
-------------------------------------	----

2.5.2 Querschnittstichproben	40
------------------------------------	----

3	Ziele	43
4	Untersuchungsansatz	45
5	Untersuchungsverfahren	49
5.1	Einleitung	49
5.2	Thesen zum Vorverständnis des im Projekt verwendeten Gottesbegriffs	51
5.3	Visualisierungen und Persönliche Gespräche als zentrale Erhebungsinstrumente	53
5.3.1	Visualisierungen	54
5.3.2	Persönliche Gespräche.....	58
6	Die Erhebungsverfahren im Einzelnen	65
6.1	Materialcollagen zu Metaphern für Gott und ihre Erschließung	65
6.1.1	Materialcollagen zu Metaphern für Gott	65
6.1.2	Gesprächsleitfaden zu den Materialcollagen.....	71
6.2	Visualisierungen zur Lebenswelt	75
6.2.1	Zeichnungen zur Lebenswelt	75
6.2.2	Gesprächsleitfaden zur Lebenswelt des Kindes.....	76
6.2.3	Collagen zur Lebenswelt	78
6.2.4	Zeichnungen zum Lebensweg in Vergangenheit und Zukunft	79
6.3	Zeichnungen zur Familie in Tieren	79
6.4	Zeichnungen zu Fantasiereisen.....	81
6.4.1	Höhle des Herzens	82
6.4.2	Baum in der Baumschule	83
6.4.3	Aggression.....	83

6.5	Klappcollage zum Selbstkonzept	83
6.6	Hauszeichnung.....	86
6.7	Zeichnungen zu Unterrichtseinheiten	86
6.8	Positionierungen	87
6.8.1	Positionierung einer Knetfigur zur Materialcollage.....	87
6.8.2	Positionierung mehrerer Knetfiguren.....	88
6.8.3	Positionierung von sechs Knetfiguren zu einem (variablen) Gottessymbol	88
6.8.4	Positionierung von Projektionsfiguren zu sieben Gottessymbolen	89
6.8.5	Positionierung von sechs Knetfiguren zu sieben Gottessymbolen.....	90
6.8.6	Positionierung von nahen Bezugspersonen.....	90
6.8.7	Positionierung zur Bibel.....	90
7	Fragebögen.....	93
7.1	Gegenstandsbezogene Fragebögen	93
7.1.1	Fragebögen zu Gebetskonzept und -praxis.....	93
7.1.2	Fragebogen zur Kommunikation von/über religiöse(n) Themen	94
7.1.3	Fragebogen zu Wesen/Eigenschaften Gottes.....	95
7.1.4	Fragebögen zum Bibelverständnis	97
7.2	Psychologische Tests.....	97
7.2.1	Semantisches Differential.....	97
7.2.2	Kombi-Test zu Persönlichkeitsmerkmalen und Situations-Erleben	98
7.2.3	Bochumer Bindungstest (in Sample A und B eingesetzt)	101
7.2.4	Frankfurter Kinder-Selbstkonzept-Inventar	102

8 Schritte der Auswertung	105
8.1 Bedeutungsgehalte mit dem Kind gemeinsam entdecken	105
8.2 Aufbereitung und Ergänzung der Daten	105
8.3 Auswertung im Forschungsteam	105
8.4 Einzelfallstudien.....	107
8.5 Clusteranalysen.....	107
8.6 Konzeptentwicklung.....	108
9 Einzelfallstudien	109
9.1 Lesehilfen	109
9.2 Aaron	113
9.3 Nora	129
9.4 Damian	161
9.5 Joel	181
9.6 Lilli.....	207
9.7 Erwin.....	255
9.8 Franziska	299
9.9 Hella.....	331
10 Bilanz und Ausblick.....	359
10.1 Blickpunkt Retrospektion.....	359
10.2 Blickpunkt religiöser Kontext Familie	360
10.3 Blickpunkt Geschlecht	361
10.4 Blickpunkt Stufentheorien zur religiösen Entwicklung	362
10.5 Blickpunkt Bindung	363
10.6 „Dem Sprachlosen Sprache verleihen“	361
11 Literaturverzeichnis	367

Editorial

Das vorliegende Buch befasst sich mit der religiösen Entwicklung von Kindern, speziell mit der Entwicklung von Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die im mehrheitlich konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands heranwachsen. Entwicklungspsychologisch lassen sich lebensaltersbezogene Veränderungsprozesse beschreiben, die sich einer kontinuierlichen Anlage-Umwelt-Interaktion verdanken: Unter den persönlichen Erfahrungen, welche die Art und Weise der Einlösung des ererbten Potentials bestimmen, spielt das Lernen eine zentrale Rolle. Dies gilt auch für die Entwicklung des Gottesverständnisses und der Gottesbeziehung von Kindern.

Nicht nur der pädagogische Alltag, sondern auch die Pädagogik als Wissenschaft beginnt mit der Frage: Was nehme ich wahr? Versteht sich Lernen nicht in Schemata von Reiz-Reaktions-Verknüpfungen, sondern als Sinngearbeit des Subjekts in einem offenen Erfahrungsprozess, der wiederum biografisch und kulturell eingebettet ist, so können wir das Augenmerk auf möglichst vielfältige Lebensäußerungen richten, welche in ihrem Symbolgehalt Einblicke in den Aufbau kindlicher Vorstellungswelten gewähren.

Untersuchung und Darstellung sind phänomenologisch orientiert. Zugunsten der Wahrnehmung auch von vielleicht Unerwartetem werden generalisierende Interessen zurückgestellt, ebenso – nach Kräften – alle den Gegenstand betreffenden Vorannahmen, welche das Wahrgenommene in bereits bekannte Raster und Theorien zur religiösen Entwicklung einordnen. Den Erscheinungsweisen des Forschungsgegenstandes soll in ihrer Mannigfaltigkeit nachgegangen werden: Die Phänomene in ihrer Einzigartigkeit und Variabilität stehen im Vordergrund. Im Versuch des sorgsam Nachzeichnens von Einzelfällen richtet sich der Fokus auf individuelle Konstrukte, in welchen Vorgänge der Selektion, der Deutung und Wertung, mitunter auch widersprüchliche Entwürfe enthalten sind. Diese Konstrukte sind – bei Kindern infolge ihrer noch im Aufbau befindlichen Sprachkompetenz mehr noch als bei Erwachsenen – vornehmlich in Bildern organisiert. Anschauliche Vorstellungen bilden die

Grundlage für begriffliches Denken. In diesem Sinne stellt Lernen als ästhetische Praxis einen Prozess dar, in welchem erfahrungshaltige Bilder gesammelt, archiviert, umgearbeitet oder auch neu erfunden werden. Von diesen Grundannahmen her liegt es nahe, über Visualisierungen einen Zugang zum Erfassen und Deuten der inneren Bilderwelten von Kindern zu gewinnen. Diesem Ansatz folgen wir im vorgestellten Forschungsprojekt durchgängig.

Das Datenmaterial der Rostocker Langzeitstudie zur Entwicklung von Gotteskonzepten – also von Gottesverständnis und Gottesbeziehung – bei Kindern, die in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext heranwachsen, ist zu umfangreich für eine Einzelveröffentlichung. Die konfessionell kooperativ herausgegebene Reihe „Kindererleben/Kindertheologie“ (KET) präsentiert Forschungsergebnisse in kontinuierlicher Folge, hinsichtlich der theoretischen Reflexion mit jeweils unterschiedlicher Akzentuierung. Im Mittelpunkt der ersten drei Bände stehen exemplarische Einzelfallstudien, welche durch grundlegende Beiträge ergänzt werden, die die Fallstudien aus verschiedenen Perspektiven zu erschließen vermögen.

Band 1 liefert neben einem exemplarischen Spektrum von Einzelfallstudien einen Überblick zur Genese des Forschungsprojektes, eine Darstellung und Begründung des Forschungsdesigns sowie der einzelnen Untersuchungsinstrumente und -schritte. Die Auswahl der Kinder erfolgte unter den Kriterien einer möglichst großen Breite und der Ausgewogenheit hinsichtlich Konfessions- und Geschlechtszugehörigkeit, der beteiligten Schulen wie auch des Begabungsspektrums. Entsprechend dem Buchtitel „Dem Sprachlosen Sprache verleihen“ wurde bei der Zusammenstellung der Einzelfälle und ihrer Dokumentation auch berücksichtigt, ob und wie sie verbal schwer zu vermittelnde Inhalte nonverbal auszudrücken vermochten.

Band 2 lotet einleitend aus, wie sich im ostdeutschen Kontext Religion bzw. Religiosität überhaupt begrifflich und empirisch bestimmen lassen. Unter dem Titel „Religiöse Heimaten“ enthält der Band Einzelfallstudien von Kindern, die hinsichtlich ihrer familiären religiösen Sozialisation in sehr unterschiedlichen Milieus (Volkskirche, Freikirchen, sozialistisch geprägtes Umfeld usw.) aufwachsen: Der Blick auf Geschwisterpaare aus je gleichem Milieu schärft dabei die Wahrnehmung für individuell spezifische Rezeptionsweisen von gleichen bzw. ähnlichen Anregungsfaktoren. Dazu wird in Band 2 auf die Fallstudien der Bände 1 und 2 ein Blick aus entwicklungs- und religionspsychologischer Perspektive geworfen.

Band 3 enthält unter dem Titel „Mein Leben – mein Glaube“ neben Einzelfallstudien zu Kindern, deren religiöse Entwicklung sich entlang

einer individuell spezifischen Kernthematik zu vollziehen scheint, Beiträge zu grundlegenden Begriffen (Gotteskonzept, Bibelkonzept, Selbstkonzept), dazu Analysen ausgewählter Cluster (z.B. zu Retrospektion und zu Coping-Strategien).

Ein Band zu den konzeptionellen Konsequenzen im Sinne einer Religionsdidaktik, die aus den Forschungsergebnissen hervorgehen kann, soll sich anschließen, ebenso ein Band, in welchem exemplarische Dokumente der Theologie von Kindern der Studie dialogisch kommentiert werden von Vertreterinnen und Vertretern der Systematischen Theologie und der Exegese. In weiteren Bänden werden die Ergebnisse von Clusteranalysen (Qualifikationsarbeiten) veröffentlicht.

Band 1 enthält neben der Einführung in das Forschungsprojekt acht Einzelfallstudien, jeweils vier Mädchen und vier Jungen. Vier Kinder besuchen Regelschulen, die anderen vier eine Privatschule. Drei Kinder entstammen kirchlich gebundenen Familien, bei den übrigen sind die Eltern konfessionslos, in der Großelterngeneration finden sich aber mitunter noch Kirchenmitglieder. Das Spektrum der Kinder reicht von hoch- bis schwachbegabt. Fünf der Kinder wuchsen mit Vater und Mutter auf, drei mit der Mutter. Vier Kinder wurden von Klasse 1 bzw. 2 bis Klasse 4 begleitet, vier von Klasse 2 bzw. 3 bis Klasse 9 bzw. 10. Hinsichtlich vielfältiger Faktoren ist das Spektrum von Band 1 somit möglichst breit: Die Kinder/Jugendlichen eint, dass sie im mehrheitlich konfessionslosen Kontext Rostocks (ca. 10% Kirchenghörigkeit) heranwachsen.

Der erste Band verdankt sich (und dies gilt zugleich für die Langzeitstudie insgesamt) vielen Menschen: Zuallererst sind die Heranwachsenden zu nennen, die der Forscherin über viele Jahre ihr Vertrauen schenkten. Ihnen ist dieses Werk gewidmet. Großer Dank gilt auch den Eltern und Lehrkräften für ihre offene und großzügige Unterstützung dieses Vorhabens: Über viele Jahre wurde der Forscherin Freiraum geschenkt für kreatives Gestalten und Einzelgespräche mit den Kindern – unter den Zwängen des Schulalltags keine Selbstverständlichkeit! Ohne die immer wieder auch Unterrichtsstörungen nachsehende Geduld von Schulleitungen und Lehrkräften hätten diese Langzeitstudien nicht durchgeführt werden können, auch nicht ohne das vertrauensvolle Zusammenwirken mit Eltern; auch hier fanden sich Offenheit und Gesprächsbereitschaft. All denen, die durch ihre sorgfältigen Transkriptionen zum Gelingen der Studie beitrugen, sei ebenfalls herzlich gedankt; stellvertretend seien hier Markus Kiss und Katja Schulze genannt, die mit Abstand die meisten Transkripte erarbeiteten und deren Empathie und Präzision ein nicht zu überschät-

zender Gewinn waren. Großer Dank gebührt den Mitgliedern unseres interdisziplinären Teams, die – ihre je spezifische professionelle Perspektive einbringend – zu einer kommunikativ validierten Interpretation der Dokumente beitrugen: PD Dr. Tanja Schatz, Psychologin und Kunsttherapeutin, führte 2003 in kunsttherapeutische Interpretationsverfahren ein. Die begleitenden psychologischen Tests zu Persönlichkeitsmerkmalen, Situationserleben, Bindung und Selbstkonzept lagen in ihrer Regie. Als Psychotherapeut und Seelsorger begleitete Pastor Rainhard Scheuermann den Prozess durchgehend, zeitweise wirkte Klinikseelsorgerin Hilke Schicketanz mit. Zur Projektgruppe gehörten ab 2003 Astra Dannenfeldt und Kristin Hellmann, ab 2005 Ina Bösefeldt, Michael Fiedler und Dr. Karsten Jung, technisch begleitete uns ab 2004 engagiert und sachkundig Marco Döbel. Elisabeth Lange war mit ihrem kritisch-konstruktiven Blick auf Formalia wie Inhalt eine unerhört hilfreiche Weggenossin bei der Manuskripterstellung. Ihnen allen sei herzlich gedankt! Zu danken ist der Evangelischen Kirche Deutschlands für ihre finanzielle Unterstützung dieses Forschungsprojektes. Dass Mut und Kraft auf dem über Jahre mühevollen Weg nicht verloren gingen, ist der Begleitung vieler Menschen zu danken, stellvertretend seien hier PD Dr. Petra Schulz, Prof. Dr. Karl Ernst Nipkow, Prof. Dr. Bernhard Grom, Prof. Dr. Peter Biehl (†), Gritta Ulrich, Prof. Dr. Christine Reents, Prof. Dr. Gottfried Adam und Prof. Dr. Rainer Lachmann genannt.

Anna-Katharina Szagun und Klaus Kießling

Karl Ernst Nipkow

Vorwort

Vorworte und Rezensionen sind an sich als zwei verschiedene Gattungen zu unterscheiden, was aber schwer fällt, wenn es sich um eine wertvolle wissenschaftliche Veröffentlichung handelt. Dann schwingt die wissenschaftliche Qualitätsfrage als Sache von Rezensionen unvermeidbar mit in ein Vorwort hinein.

Gewichtig ist schon der Plan, eine ganze Reihe von Bänden zu veröffentlichen. In ihnen schlagen sich sehr aufwendige Bemühungen aus vielen Jahren nieder, neben der Aufarbeitung der Diskussion zur „Entwicklung von Gottesverständnis und -beziehung bei Kindern“ die einzigartigen Langzeitinterviews mit ca. 55 Kindern im Alter von 6–17, mehrheitlich 8–12, über 4–7 Jahre hinweg, ferner Interviews mit weiteren 30 Kindern über 1–3 Jahre lang. Das ist ein erstaunlich breites Datenmaterial. Dass es konfessionell-kooperativ ausgewertet werden soll, unterstreicht seine Bedeutung als innovatives Projekt.

Ich habe Band 1 vorweg lesen dürfen, der mich fasziniert hat. Anna-Katharina Szagun eröffnet ihn mit einer „Einführung“, die den studierenden und praktizierenden Religionspädagoginnen und -pädagogen einen dichten Überblick über den Forschungsstand vermittelt und den Fachleuten hinsichtlich angeblich „gesicherten Wissens“ sehr zu denken geben wird. Wie viel ist schon im In- und Ausland über „Kind und Religion“ geforscht worden, und wie wenige allgemeingültige Erkenntnisse besitzen wir! Die neuen Rostocker Befunde schütteln den Wissensbestand durcheinander und reformulieren bekannte Fragen aufgrund neuer Hypothesen.

Einführung und Fallgeschichten werfen erstens die Frage auf, ob nicht die Entwicklung von Religion bei Kindern in einem bisher unterschätzten größeren Ausmaß von dem Gesamtcharakter des kulturell-religiösen Umfeldes abhängig ist, in dem Kinder aufwachsen. Die einschlägige nationale und internationale Forschung vollzieht sich im Westen immer noch auf dem Hintergrund einer noch vorhandenen christlich durchtränkten kulturellen Folie. Dies ist ein so selbstverständlicher all-

gemeiner Tatbestand, dass er in den Untersuchungen gar nicht eigens bewusst gemacht wird.

Die Kinder der Rostocker Untersuchung sind mehrheitlich in Familien aufgewachsen, die offensichtlich von religiöser Indifferenz oder offenem Atheismus geprägt waren und in denen sie sich in religiöser Hinsicht weitgehend selbst überlassen blieben. Dementsprechend sehen ihre bildlichen Vorstellungen, Materialcollagen und sprachlichen Äußerungen zum Thema „Gott“ und zu ihrem eigenen Leben ziemlich anders aus. Die uns bekannten kirchlichen Aussageweisen sowie erst recht theologische „Sprachspiele“ stehen den Kindern ganz fern; daher werden die religiösen Eindrücke, Gefühle, Vermutungen, Gedanken oder Imaginationen meist eigenwillig und originell in unverwechselbare eigene Bilder und Worte gefasst. Bei christlich geprägten Kindern weiß man selten genau, ob sie gelernte christliche Formeln nachsprechen oder ob sie sich auf etwas beziehen, was sie sich wirklich angeeignet haben. Auch die bildlichen Vorstellungen der konfessionslosen Kinder weichen ab. Der übliche kindliche Anthropomorphismus tritt bei ihnen zurück. Vermutlich verdanken sich anthropomorphe Darstellungstendenzen dem Umstand, dass der christliche Glaube theistisch-personal von Gott spricht und die abendländische Malerei Gott entsprechend menschenähnlich gestaltet hat. Wo dieser Einfluss fehlt, ist das Feld der kreativen Gestaltung offen.

Das Rostocker Forschungsprojekt stellt in diesem Kontext als nächstes die ältere, noch für Schleiermacher selbstverständliche, erst später, und zwar im vorigen Jahrhundert am heftigsten von der Dialektischen Theologie verworfene religionspsychologische Hypothese einer „religiösen Anlage“ neu zur Diskussion. Was ist an den Gestaltungen und Äußerungen spontan und offenbart ein natürliches, mit der *conditio humana* entwickeltes, kulturell ausgeformtes spirituelles Interesse? Man wird gespannt sein dürfen, welche Kommentare die Fallbeschreibungen in der Fachwelt hervorrufen werden.

Die Befunde rühren drittens an die Sicherheit unserer Einschätzung der Reichweite kognitiv-struktureller Stufentheorien zur religiösen Entwicklung (J.W. Fowler, F. Oser). Deren Validität ist innerhalb der Bundesrepublik beispielsweise für württembergische Kinder erwiesen; was wird in dem geplanten Band 2 mit seinem Blick auf die Ergebnisse aus entwicklungspsychologischer Perspektive bei den nichtkonfessionell gebundenen Kindern herauskommen? Theoriebildung und Befunde Fowlers sind von einem christlichen amerikanischen, die Osers ebenfalls von einem mehr oder weniger christlichen Hintergrund in der Schweiz beeinflusst.

Sie spiegeln ferner den Einfluss der Aufklärung, der sich lebensgeschichtlich wiederholt, wenn auf das Stadium der „synthetisch-konventionellen“ Glaubensweise (Stufe 3) ein Stadium der kritischen Auseinandersetzung in Gestalt der „individuiert-reflexiven“ folgt (Stufe 4). Was, wenn eine konventionelle religiös-christliche Sozialisation als eine zumindest gewisse ‚Einhausung‘ in das Christentum – selbst in einem weiten, kulturchristlichen Sinne verstanden – nicht vorausgegangen ist?

Viertens hat es zwar schon vor dem Rostocker Projekt aufschlussreiche Einzelfallsstudien gegeben, aber nicht in so großer Zahl und mit einer so konsequenten Ausrichtung auf die „individuell spezifische“ Entwicklung der einzelnen Schüler und Schülerinnen. Da nun in der Schule jeder Unterricht in Lerngruppen erfolgt, während sich die Interviews stundenlang nur dem einzelnen Kind widmeten, muss überlegt werden, ob und wie auch der Religionsunterricht noch stärker individualisiert werden kann, was möglich ist. Ein Folgeband wird sich entsprechend der Religionsdidaktik zuwenden.

Bei allen Vorbehalten gegenüber Theorien religiöser Entwicklung ist die Tatsache einer Entwicklung als solche eine Realität, und die Langzeitinterviews sind ein unvergleichbares Verfahren, der Königsweg der einschlägigen Forschung auf diesem Gebiet. Dies ist die größte Stärke des Projekts! Es ist in vielen Hinsichten aufschlussreich, mit der geduldig zuhörenden, ihre vielfältigen Erhebungsmethoden ebenso behutsam wie souverän einsetzenden Anna-Katharina Szagun die acht Kinder über mehrere Jahre zu begleiten. Man kann sich viel angemessener über ein Kind ein Bild verschaffen als durch irgendeine Methode sonst. Verständlicherweise verkörpern die Einzelfallbeschreibungen das Herz des Ganzen.

Die Vorteile des Verfahrens liegen auf der Hand. Der seit Mitte der 80er Jahre in der evangelischen Religionspädagogik eingeführte lebensgeschichtlich-biographische Ansatz kann sich voll entfalten. Die wiederkehrenden Gespräche mit ein und demselben Kind ermöglichen hermeneutisch eine stimmigere Interpretation. Die Kinder selbst deuten von sich aus ihre eigene Entwicklung, wenn sie aufgefordert werden, ihre Gestaltungen der Gottesmetapher aus früheren Jahren mit der jüngsten zu vergleichen. Sie selbst liefern die schönste Bestätigung der Fruchtbarkeit des Ansatzes. Das Prinzip der Subjektorientierung in der Religionspädagogik wird mit der ungewöhnlich detaillierten Wahrnehmung der einzelnen Lebenslagen und Lebensläufe lebensweltlich gefüllt. Bei der bildhaften Gestaltung der eigenen Lebenswelt und der Positionierung der Bezugspersonen mitsamt der eigenen Person enthüllt sich das lebendige Gewebe, aus dem sich das

Leben der Kinder zusammensetzt. Es verändern sich die Einflüsse und das Selbstkonzept. Die Gestaltung der Gottesmetapher erklärt sich aus dem Lebensumfeld und persönlichen Schicksal. Nach einigen Jahren zeigen sich auch die religionspädagogischen Auswirkungen der Interviews selbst. Jedes Kind ist anders; jede religiöse Lebenslinie nimmt einen eigenen Verlauf. Wir erlernen den Respekt vor Kindern in ihrer Individualität. Uns tut sich auch kindliches Leid auf, manchmal eine stille Verzweiflung. Die Kinder offenbaren sich der Interviewerin auf Grund des gewachsenen Vertrauens.

Anna-Katharina Szagun spricht mit ihren ihr ans Herz gewachsenen Kindern, wie sie mir einmal schrieb, die sie mir ebenfalls ans Herz gelegt hat, nicht als neutral Erwachsene, Kinderforscherin und Theologin. Sie führt die Gespräche, nicht ohne die Kinder hier zu ermutigen und dort zu lenken. Dies verweist auf das im Gesamtprojekt implizierte normativ oder konzeptionell zu nennende Problem, woraufhin wir Kinder religiös begleiten sollen – die Frage der Zielvorstellungen. Das Projekt zeigt an dieser Stelle eine Ähnlichkeit mit dem Ansatz der „value clarification“ der amerikanischen Werteerziehung. Aufgrund der Art der Hilfestellungen verbleibt es aber nicht nur bei einer religiösen Selbstaufklärung der Kinder. Anna-Katharina Szagun orientiert sich bei ihren Interventionen am Unterschied zwischen „entwicklungsfördernden und -hemmenden“ Faktoren, von denen sie ausdrücklich spricht. Damit spielen psychologische, pädagogische und theologische Kriterien eine Rolle. So ist z.B. wegen der ihrerseits oft nicht-theistisch denkenden Kinder auch von der Interviewerin nicht-theistisch von Gott die Rede. Kinderforschung dieser Art wird zu einer bislang kaum bemerkten und beachteten Herausforderung der Theologie. In einem Folgeband werden die Ergebnisse die „Theologie der Kinder“ Systematikern und Exegeten der universitären Theologie zur Kommentierung vorgelegt werden. Dann wird sich das volle Ausmaß der Bedeutung der Gesamtreihe abzeichnen.

Karl Ernst Nipkow
Tübingen, Mai 2006

Albert Biesinger

Vorwort

Es ist – philosophisch erörtert – eine essentielle Herausforderung für den Menschen, sich selbst, seine Umwelt, seine Mitwelt, die eigene Existenz in Raum und Zeit zu deuten. Ich kann mich zu meiner Mitwelt und Umwelt nicht nicht verhalten. Zur Entstehung von Bewusstsein gehört die sich Schritt für Schritt herausbildende Kompetenz, sich selbst und andere zu deuten. Die Reichweite von Sinndeutungen allerdings kann verschieden sein. Die empirisch überprüfbare Wirklichkeit steht in Spannung zu den Bedingungen der Möglichkeit, dass es Wirklichkeit, Wirklichkeiten geben kann, die uns im Augenblick mit unseren Wahrnehmungsmöglichkeiten nicht zugänglich sind. Wenn vor 500 Jahren jemand behauptet hätte, es gebe keine Gene, würden wir heute nachsichtig lächeln. Menschen damals konnten es mit ihren Möglichkeiten (noch) nicht erkennen und wissen.

Religiöse Deutungen gehen von einem zukunftsffenen Wirklichkeitsbegriff aus. Die Tatsache, dass ich Gott mit meinen heutigen Wahrnehmungsmöglichkeiten (noch) nicht sehen kann, ist noch kein Argument für seine Nicht-Existenz. Allerdings ist der Umkehrschluss, dass all das, was ich noch nicht sehen kann, existieren muss, genauso unzulässig.

Kinder sind darauf angewiesen, dass sie in ihren Interaktionssystemen auf Menschen treffen, die ihnen auf ihrem Weg der Wirklichkeitsdeutung den großen Horizont der Gottesbeziehung erschließen, und das in einer Weise, dass sie als Subjekte an diesem Prozess der Wirklichkeitsdeutung konstruktiv teilnehmen können. Leben Kinder in einem Umfeld, in dem die Grenzen der Wirklichkeitsdeutung im Sinne einer empirisch reduzierten Option eng abgesteckt sind, wird es für sie schwierig, sich religiös zu orientieren.

Grundsätzlich entstehen Bedeutungen und Symbole durch Interaktion. Theoretische Überlegungen zum symbolischen Interaktionismus nach George Herbert Mead oder Lothar Krappmann sind in der heutigen Debatte zwar unumstritten, aber als Grundlagenargumentation weiterhin bedeutsam.

Im Blick auf Kindertheologie stellen sich hochbedeutsame Fragen: In welcher Qualität interagieren Kinder symbolisch? Welche Interaktionspartner beteiligen sich an ihrem Interaktionsprozess?

Sind sie mit Menschen in Interaktion, die menschliche Existenz als „Inexistenz“ in der Gottesbeziehung interpretieren, wie Romano Guardini dies formuliert hat, werden sie zu anderen Symbolisierungen für ihre Wirklichkeitsdeutung kommen, als wenn sie mit Interaktionspartnerinnen und -partnern unterwegs sind, die agnostisch oder entschieden atheistisch interpretieren.

Kindertheologisch ist in einem agnostischen oder atheistischen Umfeld zu fragen: Ist es für Kinder mit agnostischen oder atheistischen Interaktionsfeldern überhaupt möglich, die eigene Existenz als „Inexistenz“ in der Gottesbeziehung zu interpretieren? Bedarf es dafür nicht des „Zeugnisses“ von Menschen, die dafür Erfahrungen und konkrete Praxis einbringen, an denen die Kinder partizipieren können?

In Gebieten, in denen die agnostische oder atheistische Wirklichkeitsdeutung zur gesellschaftlichen Ideologie gemacht wurde oder wird, wird Kindern der weite Horizont, sich selbst religiös zu interpretieren, zumindest erschwert, wenn nicht sogar verbaut.

Ohne Frage ist es in der derzeitigen Situation der Bundesrepublik zu einem offener werdenden Diskurs über die Wirklichkeitsdeutungen gekommen. Das „Bündnis für Erziehung“, das das Bundesfamilienministerium mit der Evangelischen und der Katholischen Kirche, mit den jüdischen und den islamischen Religionsgemeinschaften sowie mit den Verbänden mit ganz verschiedenen Wirklichkeitsdeutungen initiierte, zeigt die Dringlichkeit und auch die Brisanz dieses offenen Wettstreits um die Wirklichkeitsdeutungen.

Religionspädagogisch stellt sich die Frage nach der Qualität religiöser Interaktion. In einer offenen Debatte gibt es keine selbstverständlichen Voraussetzungen. Dies kann der religionspädagogischen Diskursqualität letztendlich nur gut tun. Wenn sich die Bedingungen für den gesellschaftlichen Diskurs ändern, werden diejenigen zurückbleiben, die keine guten Argumente und nicht die Kompetenz zur offensiven Diskussion und Partizipation einbringen.

Kinder in einem agnostischen oder atheistischen Umfeld werden aber derzeit Schritt für Schritt in die Lage versetzt, sich darüber hinaus zu orientieren. Sowohl mediale Erfahrungen als auch die Möglichkeit, sich im öffentlichen Bildungssystem mit ethischen und religiösen Fragestellungen neu auseinanderzusetzen, sind gegeben.

Umso mehr ist es fraglich, warum Berlin sich nicht zu einem kompetenten Religionsunterricht entschließen konnte, der Kindern endlich die Möglichkeit gibt, sich entsprechend religiös zu orientieren und Unterstützung in einem eigenverantwortlichen und selbstbestimmten Deuteprozess zu erhalten. Ich halte es für eine fragwürdige Beschädigung der Bildung von Kindern, wenn ihnen die Deutemöglichkeiten der Gottesbeziehung vorenthalten werden.

Auch für solche Situationen ist das Plädoyer „Kinder nicht um Gott betrügen“ nach wie vor bedeutsam und als Provokation umso heftiger zu formulieren.

Kindertheologie kompetent zu entwickeln, beinhaltet allerdings in sich schon, den Interpretationsrahmen für eine kindgemäße Gottessuche offen zu halten und nicht von vornherein auf kirchliche Vorstellungen hinzulenken. Dass die großen Traditionen des Christentums für Kinder von Interesse sind, wenn sie in einer Sprache kommuniziert werden, die interessant und verstehbar wirkt, kann als gegeben vorausgesetzt werden.

Zur religionspädagogischen Kompetenz gehört die „Mehrsprachigkeit“ in der religiösen Kommunikation. Kinder aus agnostischem oder atheistischem Umfeld finden an Christentum, Judentum und Islam, an ihren religiösen Wahrnehmungen und Wirklichkeitsverarbeitungen schon insofern Interesse, als sie diese als exotisch und fremd einstufen. Entsprechende Motivationen halten zumindest für eine erste Zeit an, und eigene Erfahrungen und Erprobungen in einem konkreten religiösen Weg sind dann ein weiterer Entwicklungsschritt, der nicht von allen gewünscht und mitgegangen wird, sehr wohl aber als Herausforderung einer missionarischen Religionspädagogik verstanden werden kann.

Dem Projekt von Klaus Kießling und Anna-Katharina Szagun kommt eine fundamentale Bedeutung zu. Der Paradigmenwechsel weg von selbstverständlichen Milieus hin zu einem offenen Wettstreit der Wirklichkeitsdeutungen ist für die universitäre Religionspädagogik, aber auch für die Neupositionierung religionspädagogischer Handlungsvollzüge der Kirchen eine immer größer werdende Herausforderung.

Darüber hinaus ist es auch für die Kinder, die in einem Interaktionssystem aufwachsen, in dem religiöse Deutungen bereitgestellt werden, sehr wichtig, in diesen Wettstreit der Wirklichkeitsdeutungen offensiv und strukturlogisch hinein begleitet zu werden. Immerhin ist es für die heutige Kindergeneration ein Jahrhundert, in dem interreligiöse Kompetenzen unverzichtbar zur Bildung und auch zur Ausübung von Berufsfunktionen

DEM SPRACHLOSEN SPRACHE VERLEIHEN

gehören werden. Ich bin gespannt auf weitere Forschungsergebnisse und wünsche dem Projekt Erfolg und große Breitenwirkung.

Albert Biesinger

Rostocker Langzeitstudie zu
Gottesverständnis und Gottesbeziehung
von Kindern, die in mehrheitlich
konfessionslosem Kontext aufwachsen



1 Einleitung

1.1 Vorwort

Forschungsprojekte können eine Jahrzehnte währende Entwicklungsgeschichte aufweisen: Ursächlich sind in der Regel neben offenen Forschungsfragen biografische Momente, die dazu führen, dass just diese Person sich dem speziellen Forschungsgegenstand zuwendet statt den vielfältigen Alternativen. Vielleicht ist – ähnlich wie Winnicott es für die Beziehung zwischen Kind und Übergangsobjekt beschreibt – das aktive Entdecken und Wählen eines Forschungsgegenstandes wie ein passives Gefunden-Werden. In jedem Fall hat ein Forschungsgegenstand mit seinen Fragen und Erhebungsverfahren zuweilen eine langwierige Genese, die bei systematischen Darstellungen gewöhnlich ausgeblendet wird. Da biografisch geprägte Perspektiven der forschenden Person um der Transparenz willen offen zu legen sind, wird hier der systematischen Darstellung des Forschungsprojekts eine Skizze seiner Genese vorgeschaltet.

1.2 Miniatur zur eigenen religiösen Biographie

Eine vielfältig gebrochene Biographie: Die Eltern sind beide Theologen und in ihren theologischen Positionen wie in der Frömmigkeitspraxis geprägt durch die Erfahrungen von Kirchenkampf (Vater aktiv bei der BK Breslau), Krieg, Verwundung, Zusammenbruch und Vertreibung. Tages- bzw. Jahresverlauf sind von Gedankengut und Ausdrucksformen neulutherischer Frömmigkeit bestimmt. Zu den Pfarrhassselbstverständlichkeiten gehören neben einer betonten Gewissenserziehung tägliche Andachten vor dem Frühstück, welche stets mit Luthers Morgensegen enden, Tisch- und Abendgebete, die frühzeitige und regelmäßige Teilnahme an gottesdienstlichen Feiern. Die sonntäglichen Bachkantaten bzw. -motetten begleiten das Frühstück vor dem gemeinsamen Gottesdienstbesuch. Dass in der Konfirmandenzeit neben 80 Chorälen (vornehmlich von Luther bzw. Paul Gerhardt, jeweils alle Strophen), mehreren hundert Bibelverse sowie alle Hauptstücke des Kleinen Katechismus mit Erklärungen fließend auswen-

dig gelernt werden, ist ebenso selbstverständlich wie die sorgsame Ganzlektüre mindestens eines Evangeliums sowie der sonntäglich zweimalige Kirchenbesuch (Gottesdienst und Christenlehre). Die Konfirmandenprüfung vor der Gemeinde erscheint als erste, heftige Ängste auslösende Leistungsanforderung. Immer wieder aufbrechende religiöse Fragen des Kindes werden von den Eltern zwar aufgenommen, aber dogmatisch „richtig“ im Sinne einer eng positionierten Auslegung der Bekenntnisschriften beantwortet: Außerhalb der „richtigen Lehre“ scheint es keine Möglichkeiten christlichen Glaubens zu geben (die Eltern schließen sich frühzeitig der Bewegung „Kein anderes Evangelium“ an). Das religiös wache Kind nimmt alle Impulse (Gottesbilder, Sprachformen usw.) in sich auf und verinnerlicht sie zu einem einerseits eine sichere Heimat vermittelnden, andererseits Gewissensängste, Selbstzweifel und Anpassungsdruck repräsentierenden Geflecht, welches Denkautonomie kaum zulässt. Dies widersprüchliche Gemisch steht nicht nur in Spannung zu tiefen religiösen Erfahrungen der Kindheit, sondern auch zum aufbrechenden Reflexionsvermögen, welches sich mit Existenzialismus wie mit dem modernen Weltbild auseinandersetzt. Die jahrelange Einbindung in eine vom Neupietismus getragene übergemeindliche Jugendarbeit einerseits, die Entdeckung und begierige Rezeption von Bultmanns Urchristentum¹ wie vom Tutzingener Gedichtkreis von Marie-Luise Kaschnitz² spiegeln die extremen Spannungen im Gottesbild wie Bibelverständnis. Diese Spannungen werden erst im Verlauf der mit einer tiefen Lebenskrise erfolgenden Psychoanalyse aufgearbeitet. Die Mitursächlichkeit des „dogmatisch vergitterten“ Gottesbildes für den Weg in die Krise wird entdeckt: Einge kapselte dogmatisch vergitterte Gottesbilder können mit dem Evangelium nicht vereinbare zerstörerische Wirkungen entfalten. Sie legen nicht nur Denkverbote auf, sondern beschneiden unter Umständen Menschen zentral in ihren Entfaltungsmöglichkeiten, verkrümmen sie und stabilisieren damit Unterdrückungsverhältnisse. Die Begegnung mit Dorothee Sölle – zunächst literarisch in „Phantasie und Gehorsam“, später auch in einer freundschaftlichen Beziehung – eröffnete einen neuen Zugang zur christlich biblischen Tradition: Gott war neu zu denken. Und in der christlich-biblischen Tradition gab/gibt es genug Schätze, die zu Dialogpartnern werden konnten/können bei dem Versuch, die Wirklichkeit Gottes neu zu buchstabieren. Zur persönlichen Neuformulierung des Glaubens gehörte auch, eine an-

1 Vgl. Bultmann 1949.

2 Kaschnitz 1985, 245–254.

dere Sprache, andere Ausdrucksformen von Spiritualität zu finden und zu leben. Im persönlichen Ringen um neue Perspektiven auf biblische Texte und die in ihnen verdichteten Gottesbilder wie im Suchen nach stimmigen Sprachspielen (Gott als tragenden Seinsgrund mit den persönlichen wie gesellschaftlichen Erfahrungen verknüpfend) war mir Dorothee Sölle die wohl wichtigste Begleiterin. Sie half mir, mich neu im christlichen Glauben anzusiedeln.

Die schmerzhaften Erfahrungen mit in der Kindheit eingekapselten Gottesbildern, welche sich auf die Persönlichkeitsentwicklung wie die Lebensgestaltung zerstörerisch auswirkten und damit das befreiende Potential des christlich-biblischen Glaubens verstellten, sind treibende Kräfte für die Auswahl des Forschungsgegenstandes wie auch für inhaltliche Zielsetzungen: Es geht darum, Kindern Raum zu geben für eigenes Denken. Ihre Gefühle und Gedanken bezüglich religiöser Fragestellungen – fokussiert auf die im Zentrum religiösen Denkens stehende Gottesfrage – sollen wertschätzend und akzeptierend auf- und ernst genommen werden. Hinsichtlich dessen, was ein Kind mitbringt oder spekulativ im Dialog entwickelt, darf es keine Bewertungen im Sinne von „Falsch“ oder „Richtig“ geben: Dass ein Kind einem Erwachsenen anvertraut, was es denkt und fühlt bezüglich zentraler Glaubensfragen, ist ein Akt von Vertrauen und als solcher kostbar. Die wertschätzend offene Haltung des Erwachsenen ist so zwar die Bedingung der Möglichkeit konstruktiver theologischer Gespräche mit Kindern, ergänzt werden muss diese Haltung jedoch – will man nicht in den Austausch von Gleichgültigkeiten abgleiten – durch klar erkennbare konfessorische Positionierung, d. h. der Erwachsene bringt sich mit seiner theologischen Kompetenz und seinen Glaubenserfahrungen dort ein, wo dem Kind durch entsprechende Impulse bei Problembewältigungen (klärend, neue Perspektiven aufzeigend o. ä.) geholfen werden kann.

1.3 Zur Genese des Projektes

Mitte der 70er Jahre: Piaget und Kohlberg sind in der pädagogischen Psychologie rezipiert. Die kinderreiche Mutter im Zweitstudium verbringt die Nachmittage mit dem Nachwuchs. Meist gesellt sich zu den fünf eigenen noch eine Schar von Nachbarskindern zum Spielen auf dem großen Grundstück. Was liegt näher, als die am Vormittag im Hörsaal neu erworbenen Wissensbestände zu Thesen von Piaget und Kohlberg – nebst Erhebungsverfahren – am Nachmittag in der altersgemischten Kinderschar in einer Art „privater Wiederholungsstudie“ partiell zu überprüfen? Die

Ergebnisse verblüffen: Ganz offensichtlich unterscheiden sich die Weltansichten und moralischen Urteile dieser (mehrheitlich sozialintegrativ erzogenen und frühzeitig von naturwissenschaftlichen Welterklärungsmustern geprägten) Kinder signifikant von den Kindern, die Jahrzehnte früher von Piaget bzw. Kohlberg untersucht wurden: Weder Artifizialismus noch die heteronome Pflichtmoral lassen sich ausmachen. Erste grundsätzliche Fragen und Zweifel bezüglich der Tragfähigkeit und -weite von Stufentheorien werden so gesetzt.

Ende der 70er/Anfang 80er Jahre: Die zunächst in der Orientierungsstufe, nachfolgend an der Grundschule tätige Religionslehrerin erhebt – ein damals wie heute übliches Verfahren – die Lernvoraussetzungen ihrer Adressatenschaft zur Gottesfrage mittels Zeichnungen zu den Gottesvorstellungen der Kinder: Sie erhält eine Fülle von überwiegend anthropomorphen Bildern. Im Unterrichtsverlauf offenbart sich immer wieder eine bemerkenswerte Schere zwischen den größtenteils stereotypen Zeichnungen zu Gott und den Gesprächen mit den Kindern hinsichtlich des Niveaus und der Komplexität ihres theologischen Denkens. Versperrt das Malen von Gottesbildern möglicherweise eher den Zugang zum kindlichen Denken als ihn zu öffnen? Verzerrt gar die Aufgabenstellung das Denken und verführt das Kind zu unangemessenen Darstellungsweisen? Die Religionslehrerin experimentiert nun mit Metapherbildungen, die zeichnerisch oder verbal ausgedrückt werden und das kindliche Denken besser zu spiegeln vermögen.

Ab Mitte der 80er Jahre: Die wissenschaftliche Mitarbeiterin lässt – um bei Studierenden jenseits von angelernten dogmatischen Positionen eine neue Auseinandersetzung mit den eigenen Gottesbildern anzustiften – Materialcollagen zu Metaphern für Gott erstellen: Die Vielfalt und Fruchtbarkeit der Ergebnisse dieses Verfahrens motiviert sie, das Verfahren im Rahmen von Schulpraktischen Übungen zur Gottesfrage verschiedentlich in der Schule einzusetzen. Das Verfahren erweist sich sowohl zur Ermittlung der Lernausgangslage (diagnostisch) als auch zur Kommunikation (unterrichtsmethodisch) der unterschiedlichen Perspektiven auf Gott als fruchtbar in allen Altersstufen.

Neuaufbruch 1998: Nach Jahren der Aufbauarbeit der Religionspädagogik in Mecklenburg-Vorpommern als Professorin an der Theologischen Fakultät in Rostock, entwickelt sich im Zusammenhang mit der Herausforderung eigener umfangreicher Unterrichtstätigkeit in mehrheitlich konfessionslosen Lerngruppen das Forschungsprojekt zum Gotteskonzept: Was bringen die Kinder als Lern- bzw. Verstehensvoraussetzungen mit? Sind

die sich als universal verstehenden Annahmen zur religiösen Entwicklung von Rizzuto, von Oser/Gmünder und Fowler, die auf im konfessionsgebundenen Kontext erhobenen Untersuchungen basieren, übertragbar, d. h. aussagekräftig auch in Bezug auf Kinder, die nicht nur in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen, sondern auch familiär – möglicherweise bereits seit mehreren Generationen – konfessionslos geprägt sind? Von Beginn an stehen der kognitive (Gottesverständnis) und der emotionale/motivationale Aspekt (Gottesbeziehung) des Gotteskonzeptes möglichst gleichgewichtig im Zentrum der Aufmerksamkeit des Projektes. Es geht nicht darum, wer oder was Gott sein könnte („philosophischer“ Gott), sondern darum, wer oder was „Gott für mich“ ist. Diese Fokussierung auf den auf die Existenz bezogenen „theologischen Gott“ ist ursächlich auch dafür, dass von Beginn an die Ermittlung des Gotteskonzeptes von zwei Seiten her erfolgt, zum einen direkt bei der Gottesfrage ansetzend und zum anderen, jeweils im Wechsel dazu, von der Lebenswelt her. Den unterschiedlichen Zugängen zum Forschungsgegenstand werden darauf bezogene unterschiedliche Erhebungsverfahren zugeordnet, jeweils mit ergänzenden Befragungsleitfäden ausgestattet. Im Laufe des Forschungsprozesses werden entsprechend den sich immer wieder neu herauskristallisierenden Aspekten des Forschungsgegenstandes und darauf bezogenen neuen Fragestellungen eine Vielzahl von weiteren Erhebungsinstrumenten teils neu entwickelt, teils von anderen übernommen: Eine auf die religiöse Entwicklung von Kindern im mehrheitlich konfessionslosen Kontext, speziell ihr Gottesverständnis und ihre Gottesbeziehung betreffend, bezogene Variante eines heuristischen Forschungsdesigns entwickelt sich. Aus der kleinen Pilotstudie wird eine Langzeitstudie mit Samples an verschiedenen Schulen. Die Entwicklung wie die Durchführung der Erhebungsverfahren und ihre Aufarbeitung wird, unterstützt lediglich durch Transkriptionsarbeiten studentischer Hilfskräfte, ausschließlich von der Verfasserin geleistet. Ab 2002 treten im Rahmen von Qualifikationsarbeiten ergänzende Querschnittsuntersuchungen dazu, teilweise mit Extremsamples. Hier wird nach der Methodologie der Verfasserin vorgegangen, aber die Untersuchungen werden jeweils mit speziellen Schwerpunkten und von anderen Personen durchgeführt. Ab 2003 interpretiert eine kleinere Forschungsgruppe das größtenteils von der Verfasserin bereits aufgearbeitete Datenmaterial (Verdichtungen, Tabellen, ergänzende Klassenlehrergespräche usw.). Ab 2005 ist dank zur Verfügung stehender Drittmittel eine Vergrößerung der Forschungsgruppe um drei Stipendiaten möglich. Die 2004 angebahnte Forschungs Kooperation mit Prof. D. Dr. Klaus Kießling,

Frankfurt/Main findet in einem Kooperationsvertrag ihren förmlichen Niederschlag.

Bevor an Schulen empirische Untersuchungen durchgeführt werden können, sind hohe formale Hürden zu überwinden: Ziele, Inhalte und Methoden sind offen zu legen, die Genehmigung von Behörden und die Zustimmung der Eltern einzuholen usw. Eine Langzeituntersuchung zur Entwicklung der Gotteskonzepte (Gottesverständnis und Gottesbeziehung) von Kindern, die in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext heranwachsen, hätte unter diesen Voraussetzungen gar nicht in Gang gesetzt werden können. Nur dadurch, dass sich die Langzeitstudie aus unterrichtsbezogenen Pilotprojekten entwickelte, die in den Kollegien wie gegenüber den Eltern der betroffenen Kindern eine Vertrauensbasis schufen, wurde es möglich, die Untersuchungen über viele Jahre durchzuführen: Die Erfahrung, dass der Religionsunterricht mit seinen kreativen Gestaltungen Freude machte bzw. dass die regelmäßig stattfindenden Einzelgespräche den Heranwachsenden gut taten, wirkten vertrauensbildend. Erst nach einigen Jahren der Kooperation wurde formell um die Einwilligung der Eltern zur Auswertung und Veröffentlichung von Untersuchungsergebnissen gebeten. Das Pilotprojekt erwuchs ab 1998 aus dem Engagement der Verfasserin, an einer im Aufbau befindlichen reformpädagogisch ausgerichteten Privatschule über mehrere Jahre mit Hilfe von Studierenden den gesamten Religionsunterricht zu erteilen. Die zwei Jahre später beginnenden Untersuchungen in einer staatlichen Schule waren mit der systematischen Erprobung der Grundschulrichtlinien durch die Verfasserin im wöchentlich einstündigen Religionsunterricht gekoppelt: Die erhobenen Daten sollten zugleich der Überarbeitung der Rahmenrichtlinien dienen. Da die Studie über einen längeren Zeitraum informell lief, war besondere Vorsicht geboten: So wurde z.B. keine Erhebung zum konfessionellen Hintergrund der Familien vorgenommen; entsprechende Angaben lagen auch Lehrkräften nicht vor. Die Verfasserin war auf Zufallsinformationen angewiesen. Erst am Ende des Untersuchungszeitraums, als die Zustimmung der Eltern vorlag, wurde der familiäre religiöse Hintergrund explizit erkundet, was auch für die Verfasserin manche Überraschungen bereit hielt: Zusätzlich erfolgten mit einigen Eltern, vornehmlich Müttern, ausführliche Gespräche.

2 Skizze des Forschungsprojekts

2.1 Überblick

Stufentheorien zur religiösen Entwicklung basieren auf Untersuchungen in christlichen Kontexten. Zur Entwicklung der Gottesbilder von Kindern aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext liegen hingegen kaum Untersuchungen vor, Langzeitstudien fehlen ganz. Die Frage, ob Übereinstimmungen von Gotteskonzepten bei Kindern entwicklungs- oder sozialisationstheoretisch zu erklären seien, ist offen. Ziel der an heuristischer Methodologie orientierten, interdisziplinär (Religionspädagogik, Pastoralpsychologie, partiell Kunsttherapie) angelegten Langzeitstudie ist zunächst, individuelle religiöse Bildungsverläufe – fokussiert auf Gottesverständnis und -beziehung – in Einzelfallstudien nachzuzeichnen und bezogen auf den sozialen, biografischen und unterrichtlichen Kontext wie unter Aufnahme der forschungsbedingten Impulse auszuwerten. Von ca. 55 Kindern (Altersspektrum 6–17 Jahre mehrheitlich 8–12 Jahre) werden Entwicklungsverläufe über 4–7 Jahre erfasst, von weiteren 30 Kindern über 1–3 Jahre. Zu Einzelaspekten liegen ergänzende Querschnittsuntersuchungen vor. Mittels phänomenologisch nachgezeichneter Einzelfälle soll primär das breite Spektrum theologischen Denkens von Kindern sichtbar gemacht werden. Sekundär werden die Ergebnisse der Einzelfallstudien in Hinblick auf überindividuelle Zusammenhänge bestimmter Einflussfaktoren mithilfe von Clusteranalysen untersucht. Die Studie dient weiter der didaktischen Wirkungsforschung: Methodisch kontrolliert wurden in einer Lerngruppe (21 Kinder) über 4 Jahre gezielte Impulse gesetzt zur Anbahnung eines sachgerechten Bibelkonzeptes wie eines transzendenzbewussten Gotteskonzeptes, welches den Aufbau einer Gottesbeziehung eher fördert als blockiert. Die empirisch nachgewiesenen „Einbruchsstellen“ des Glaubens (Schöpfung, Wunder, Auferstehung, Theodizee, Gebet) wurden mit besonderer Sorgfalt thematisiert. Neben der Instruktion wurden der Gestaltung der Beziehungsebene wie einem breiten Spektrum von narrativen, ästhetisch-gestaltenden und szenischen Elementen, die in geschützten Formen das „Erproben“ von spiritueller Praxis erlaubten, beson-

dere Aufmerksamkeit gewidmet. Die Analyse der individuellspezifischen Verarbeitungsweisen der unterschiedlichen didaktischen „Inputs“ soll der Fortwicklung des Religionsunterrichts für eine mehrheitlich konfessionslose Adressatenschaft dienen, insbesondere bezüglich der Thematisierung der Gottesfrage.

2.2 Strittige Ausgangslage: Skizze des Forschungsstandes (zu Projektbeginn)

Der Forschungsgegenstand war/ist in den „Nachbardisziplinen“ Religionspädagogik und Religionspsychologie umstritten. Trotz forschungsmethodischer Bedenken gegenüber den Stufentheorien von Fowler³, Oser/Gmünder⁴ und Rizzuto⁵ gilt das Wissen zur Entwicklung der Gottesvorstellungen in der Kindheit in der Religionspädagogik als vergleichsweise gesichert⁶ und wird didaktischen Überlegungen vielfach zugrunde gelegt. In der Religionspsychologie gelten die genannten Stufentheorien dagegen weithin als spekulativ. Nach Grom gibt es keine „umfassende und allgemein anerkannte Theorie der kognitiven und emotionalen Entwicklung des Gottesglaubens“⁷.

Selbst wenn die Theorien Fowlers, Oser/Gmünders und Rizzutos zur religiösen Entwicklung – erhoben an Probanden aus christlichen Kontexten – für ihren Kulturraum/ihre Zeit aussagekräftig sein sollten, stellt sich die Frage, ob mittels dieser Theorien die religiöse Entwicklung von Kindern in einem multikulturell-pluralen oder gar in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext erfasst wird. Wenn die Entwicklung der religiösen Dimension wie die jeder anderen Dimension der Persönlichkeitsentwicklung wesentlich induziert/vermittelt zu denken ist durch die primären und sekundären Sozialisationsinstanzen, spricht alles dafür, dass sich mit einem grundlegenden Wandel der religiösen Orientierung von Erwachsenen⁸ die religiöse Entwicklung von Kindern ebenso wandelt. Wie weit sich die Glaubensvorstellungen selbst von kirchenverbundenen Christen – gar

3 Vgl. Fowler 1991.

4 Vgl. Oser/Gmünder 1988.

5 Vgl. Rizzuto 1979.

6 Vgl. Schweitzer 1999, 222.

7 Grom 2000, 116.

8 „Die Individualisierung der Lebensführung ist unhintergebar und betrifft auch die Ausdrucksgestaltung der persönlichen Religion. Was und wie Menschen glauben, ist nicht länger mehr vorgängig traditional bestimmt und abgesichert, sondern unterliegt zunehmend subjektiver Entscheidung ... Mit der Individualisierung der Lebensführung

von Pfarrer/innen – von offiziellen Glaubenslehren entfernt haben, wird in der ost- wie westdeutsche Bereiche erfassenden Studie von Jörns (1997) deutlich, die insbesondere die Wechselwirkung zwischen Glauben und Lebensbeziehungen heraus stellt. Da Erwachsene dahin tendieren, in ihrer Kindheit prägende, ihnen selbst aber fragwürdig gewordene, Vorstellungen und Werte den eigenen Kindern nicht weiterzugeben, ist zu vermuten, dass der Bruch in der religiösen Entwicklung der Kinder wesentlich radikaler ausfällt als in der Elterngeneration, weil sich nun die veränderten Erwachsenen-Impulse der primären und sekundären Sozialisationsinstanzen addieren zu den Einflüssen eines gesellschaftlichen Klimas, in welchem Religion/Glaube weder Relevanz noch Plausibilität zu haben scheint. Untersuchungen zur Übertragung der Religion auf die nachfolgende Generation verweisen so zum einen auf die – zwar für Ostdeutschland noch stärker als für Westdeutschland geltende – familiäre Prägekraft bezüglich der religiösen Orientierung, zum anderen aber auf den Tatbestand, dass der für Ostdeutschland auch heute typische zeitige und intensive Kontakt zu außerfamilialen Betreuungspersonen auf Grund deren mehrheitlich atheistisch-religionsfeindlichen Orientierungen kaum bzw. negativ konnotiertes religiöses Anregungspotenzial bietet und insgesamt eine Stärkung der nichtreligiösen Erziehung in den Familien impliziert⁹. In einer individualisierten und enttraditionalisierten multikulturellen Gesellschaft mit vielfältigen religiösen Angeboten gilt der „Zwang zur Häresie“¹⁰: Sollten sich die Tatbestände Enttraditionalisierung, Individualisierung und Pluralisierung nicht auch in den religiösen Biografien heutiger Kinder spiegeln?

Zur Ontogenese von Gottesbildern gibt es seit über 100 Jahren vielfältige, überwiegend spekulative Theorien¹¹. Sich mindestens partiell auf Rizzuto stützend geht Wegenast davon aus, die Geburt des Gottesglaubens im Kind sei, psychologisch gesehen, zuerst ein zwischenmenschliches Geschehen zwischen Kind und Mutter/Familie, in welchem das Kind Gefühlserfahrungen macht und inmitten derer der Glaube an Gott entstehen kann „allerdings nur dann, wenn erfahren werden kann, dass die Mutter, die Eltern (oder sonstige lebensbedeutsame Andere) über sich hinausweisen, ausdrücklich von ihm sprechen, zeigen, dass über ihnen ein Größerer ist, der Gegenwart und Zukunft, Leben und Tod ‚in Händen

und der religiösen Einstellungen vervielfältigen sich zugleich die möglichen Ausdrucksformen des Lebens und des Glaubens.“ (Luther 1992, 38f.).

9 Vgl. Zinnecker/Georg 1996.

10 Berger 1992.

11 Vgl. u. a. Freud, Rizzuto 1979.

hält, und ihm Dank und Ehrerbietung erweisen. In diesem Fall werden die beschriebenen Grunderfahrungen ‚christianisiert‘ und mit Gott ... in Verbindung gebracht. Der jetzt entstehende Glaube an Gott wird dabei ein ‚mixtum compositum‘ von Erfahrung und überlieferter Sprache des Glaubens sein.¹²

Vorausgesetzt, Wegenasts Annahme stimmt, stellen sich viele neue Fragen: Wie kann ein Gotteskonzept bzw. eine Beziehung zu Gott aufgebaut werden, wenn eine solche „Christianisierung“ von Grunderfahrungen entfällt, weil die bedeutsamen Anderen religiös völlig indifferent sind oder der Esoterik anhängen bzw. sich als bekennende Atheisten verstehen? Wenn das Kind durch seine bedeutsamen Anderen über die zwischenmenschlichen Beziehungserfahrungen quasi in deren Gottesbeziehung mit hineingenommen wird, dann wäre die Gottesbeziehung das Primäre beim Kind, das Gottesverständnis – eine Mischung aus Aufgeschnapptem und Selbstgedachtem – das Sekundäre, d. h. die kognitiven Aspekte des Gotteskonzeptes ruhen auf einer Basis, die mögliche Inkongruenzen, kognitive Dissonanzen o. ä. ein Stück weit abfedern könnte bzw. auch die Grundlage bilden für ein Erschließen von biblischer bzw. auch liturgischer Sprache, welche eine Gottesbeziehung voraussetzen. Was lösen biblische Texte bzw. liturgische Sprache/Praxis bei Kindern aus, denen das primäre Vertrauen zur Wirklichkeit Gottes fehlt, in deren Kontext die Rede von Gott irrelevant oder gar lächerlich ist? Gottesverständnis und Gottesbeziehung sind einerseits voneinander zu trennende und andererseits eng miteinander verknüpfte Aspekte/Dimensionen¹³, vielleicht im Bild der Brennpunkte einer in die gesamte Biographie eingebundenen Ellipse zu denken: Wie ist das Zusammenspiel der um diese beiden Brennpunkte kreisenden Gedanken und Gefühle von Kindern vorzustellen? Gibt es eine Art Vorreiterrolle eines der beiden Brennpunkte bei Umstrukturierungen? Was lösen biografische Erfahrungen in diesem Zusammenspiel aus? Die vielfältigen Arbeiten zu religiösen Biografien¹⁴ deuten, wie die Studie von Jörns, darauf hin, dass die religiöse Entwicklung von Erwachsenen wesentlich von den „Lebens-

12 Wegenast 1994, 70.

13 Vgl. Grom 2000, 115ff. bzw. Grom 2005, 26ff. Kognition und Emotion seien – so die Emotionspsychologen Izard und Zajonc – bei aller Verwobenheit miteinander zwei relativ eigenständige Subsysteme der Persönlichkeit, welche mit unterschiedlichen Aktivitäten im Hirn einhergingen. Deshalb seien emotionale Gleichgültigkeit und Voreingenommenheit gegenüber Glauben auch schwerer veränderbar als religiöse Unwissenheit.

14 „Vor allem an Brüchen und Krisen lernt der einzelne, und gerade hier verändern sich Glaube und Religion.“ (Luther 1992, 41). Vgl. u. a. auch Klein, 1994 bzw. Klein 2000.

beziehungen¹⁵, ihrer Unversehrtheit bzw. ihrer Gefährdung/Zerstörung beeinflusst wird. Ob diese aus qualitativen wie quantitativen Studien für die religiöse Entwicklung von Erwachsenen¹⁶ belegten Zusammenhänge zwischen Lebenssituationen und Gottesvorstellungen auch für Kinder gelten, ist nicht geklärt. Entsprechende Einzelfallstudien fehlen bisher. Hier will das Forschungsprojekt eine Lücke schließen.

2.3 Kritische Anfragen an das „gesicherte Wissen“ zu (6–12-jährigen) Kindern in Stufentheorien zur religiösen Entwicklung.

Der Forschungsgegenstand ist zwischen den darauf bezogenen Fachdisziplinen – s.o. – strittig: Die Ausführungen unter 2.2 begründen grundsätzlich, warum trotz vorliegender Theorien neue Untersuchungen dringlich erscheinen: Insofern auch Gottesvorstellungen eine geschichtliche Dimension haben, müssen Ergebnisse früherer Jahrzehnte unter den Bedingungen einer gewandelten Kindheit und Gesellschaft neu überprüft werden¹⁷. Die nachfolgenden Erläuterungen legen dar, welche forschungsmethodischen Gründe zusätzlich dafür sprechen, sich dem Forschungsgegenstand neu zu nähern¹⁸.

15 Jörns spricht von einer Quaternität, die sich aus *Personalen Beziehungen I* (Menschen, u. U. Haustiere), *Beziehungen zur Erde II* (Orte, Landschaften, Natur, Dingwelt, praktische Arbeit, Ernährung usw.), *Beziehungen zu Werten und Ordnungen III* (Sitte, Recht, Kult, Kultur, Bildung, Philosophie, Psychologie usw.) und der *Beziehung zur Transzendenz/Gott IV* (ein extra-nos im Sinne eines säkularen heiligen Kosmos oder eines subjekthaften Gegenübers) zusammensetzen. Seine durch die Umfrage zu überprüfende These: Die Gestalt des Bereichs IV wirkt sich auf die Bereiche I–III aus und umgekehrt. Und: Das transzendente Gegenüber hat ein mit der Lebenssituation verbundenes „Gesicht“. Es sei deshalb davon auszugehen, dass sich die „Gesichter“ jenes transzendenten Gegenübers im Laufe einer Biografie ändern (Jörns 1997, 27f.).

16 Vgl. Biehl 2000, 3–49.

17 Rizzutos empirische Basis bezieht sich auf Kindheiten mehrheitlich aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Ihre, wie die Proband/innen von Fowler 1991, Oser/Gmünder 1988, Fetz 2001 oder auch Tamminen 1993 entstammen christlich geprägten Kontexten mit fast ungebrochener Geltung der Relevanz eines Gottesglaubens. – Rizzutos Theorie – basierend auf Kohut und Winnicott – wäre in Hinblick auf Ergebnisse der Säuglingsforschung neu zu durchdenken. Falls die Konzepte „Primärer Narzissmus, Symbiose, vollständig subjektives Objekt“ nicht haltbar sein sollten, hingen darauf basierende Erklärungen frühkindlicher Religiosität mindestens teilweise in der Luft. Bezüglich der Ansätze von Fowler und Oser/Gmünder wäre die Widerlegung der Annahmen Kohlbergs zur moralischen Entwicklung jüngerer Kinder durch Untersuchungen u. a. von G. Nunner-Winkler 1992 zu reflektieren hinsichtlich der Auswirkungen auf deren Stufentheorien.

18 Vgl. Fowler, Oser/Gmünder 1988, Bucher 2000, Fetz 2001, Hanisch 1996 usw. Zur prinzipiell begrenzten Reichweite der kognitiv-strukturellen Theorien zur religi-

Die Studien von Fowler und Oser/Gmünder treffen zwar Aussagen zur Kindheit, sind aber von der Anlage der Befragung her eindeutig auf Erwachsene (bzw. sprachfähige Jugendliche) ausgerichtet: Fowler macht zwar Angaben zur Zusammensetzung seines Samples von Probanden nach Geschlecht und Alter: 25 Vorschulkinder wurden befragt, 29 Kinder zwischen 7–12 Jahren. Er dokumentiert auch einen ausführlichen Interviewleitfaden. Dessen Fragestellungen sind jedoch auf Erwachsene bezogen. Eine Adaption des Leitfadens an die Lebenssituation von Kindern wird nicht vorgelegt, das Manual enthält keinerlei Angaben dazu. Fragen bezüglich eines altersspezifischen methodischen Vorgehens bleiben – abgesehen von inhaltlich und methodisch unbestimmten Andeutungen, z.B. zur Vorlage von Symbolen – ausgespart. Aus den spärlichen Interviewauszügen bezüglich junger Kinder (ein Sechsjähriger kommt ausführlicher zu Wort, ein Mädchen von 4,5 Jahren erscheint mit einem kurzen Zitat) geht jedoch hervor, dass die Kinder anders befragt wurden. Teilweise wurden klassische Fragestellungen von Piaget verwendet, die in keinem erkennbaren Zusammenhang zum Fragebogen für Erwachsenen stehen. Auch hinsichtlich der Aussagen Osers zu jüngeren Kindern scheint Vorsicht geboten. Oser legt zwar die Zusammensetzung des Samples seiner Probanden und sein methodisches Vorgehen präzise offen: Kinder ab 8 Jahren, je zur Hälfte Mädchen und Jungen, seien befragt worden. Die den Probanden vorgelegten Dilemmata entstammen aber ausschließlich der Lebenswelt von Erwachsenen, was die Identifikationsmöglichkeiten für Kinder erheblich eingeschränkt und damit auch die Aussagekraft ihrer Formulierungen bezüglich der eigenen (kindlichen) Gottesbeziehung, deren Strukturen Oser ermitteln will: Die stark persönliche, im eigenen Erleben wurzelnde Beziehung zum Letztgültigen – sein zentraler Forschungsgegenstand – ist meines Erachtens bei jungen Kindern nicht gültig durch ein Befragungsinstrument zu ermitteln, das im gesamten Zuschnitt (gewählte Elemente/Dimensionen der religiösen Mutterstruktur, Lebensweltbezug der Dilemmata) auf erwachsene Probanden abgestellt ist, noch dazu auf klischeehaft anmutende Grenzsituationen.

Eine kritische Würdigung o. g. Studien¹⁹ muss bei aller Wertschätzung grundsätzliche Probleme der Erhebungsmethoden konstatieren: Die Abgehobenheit der Dilemmata von Oser/Gmünder gibt Anlass zum Zweifel, ob

ösen Entwicklung und der theologischen Problematik dieser Ansätze vgl. ausführlich Schweitzer 1999, 159ff.

19 Vgl. ausführlich Schweitzer 1999, 121ff.

mittels dieser Befragungsinstrumente die Gottesvorstellungen von jüngeren Kindern zutreffend erfasst werden konnten. Das methodische Vorgehen Fowlers erscheint wegen des Fehlens eines speziellen Erhebungsbogens für Kinder undurchsichtig, die Ergebnisse entsprechend schwer nachvollziehbar. Ob bisherige Theorien als verlässliche Basis für didaktische Entscheidungen im Grundschulbereich gelten können, bleibt damit fraglich. Rizzutos Theorie zur Entwicklung von Gottesbildern/-repräsentanzen hat ihre empirische Basis in Berichten von erwachsenen psychiatrischen Patienten zu Beziehungen, Ereignissen und Vorstellungen ihrer Kindheit. Dies bedeutet zum einen, dass wesentlich Material von eher „gestörten“ denn „normalen“ Entwicklungsverläufen die empirische Grundlage der Theorie bildet. Schwerer wiegt, dass ein reines Erinnerungskonstrukt die Basis abgibt: „Nicht wie es damals wirklich gewesen ist, sondern wie das damals Gewesene dem Patienten heute erscheint, mit allen Erinnerungstäuschungen, Verzerrungen und Lücken, ist der eigentliche Gegenstand der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie“²⁰, wird meines Erachtens zu Recht von Kindheitsforschern eingewendet. Sofern sich die Theorien unter Vernachlässigung des realen Kindes nur auf an Erwachsenen gewonnenes Material stützen, d. h. auf subjektive Rekonstruktionen, könnte eher von einer „Theorie der Kindheit (auf der Basis) konstruierter Mythen“²¹ gesprochen werden als von einer entwicklungspsychologischen Theorie, die zutreffende Aussagen anstrebt. Damit werde theoretisches Fortschreiten blockiert, konstatiert Dornes: „Rekonstruktiv sind alle möglichen Vermutungen über die Kindheit denkbar, aber nur eine umfassende Kenntnis der tatsächlichen Kindheitsentwicklung macht eine begründete Auswahl unter ihnen möglich.“²²

2.4 Ergänzungsnotwendigkeit neuerer Studien

Einige neuere Studien zum Forschungsgegenstand²³ bedienen sich zwar kindgemäßer Erhebungsmethoden von Daten, enthalten neben Anregungspotential in Gestalt von neuen Fragen (insbesondere zur Ge-

20 Dornes 1997, 19.

21 Tress 1985, 407.

22 Dornes 1997, 23.

23 Vgl. Bucher 1991, 1992, 1994; Hanisch 1996, Arnold/Hanisch/Orth 1997, Orth/Hanisch 1998. Beide – qualitativ ausgerichtete – Studien haben partiell ein ostdeutsches Sample, allerdings ausschließlich aus Kindern einer Konfessionsschule, die überwiegend auch die Christenlehre besuchen; lerngruppenspezifische Informationen zum Religionsunterricht bzw. der Christenlehre fehlen.

schlechtsspezifisch²⁴) jedoch andere Defizite. Von besonderem Interesse ist aufgrund der Schnittmenge hinsichtlich des gesellschaftlichen Kontextes eines Teils der Proband/innen – mehrheitliche Konfessionslosigkeit – die Studie von Hanisch²⁵. Sie erhebt erstmalig die Gottesbilder von konfessionslos bzw. konfessionell gebunden sozialisierten Kindern im Vergleich. Bei aller Wertschätzung des Anregungspotentials dieser Pilotstudie sind einige gravierende Defizite darin zu konstatieren: Folgende Punkte werden für problematisch gehalten:

Die Art der Aufgabenstellung: Die Vorstellung/das Bild von Gott war darzustellen, nicht eine Metapher zu Gott.

Die Darstellung erfolgte über das Malen: Dies birgt zum einen die Gefahr, dass Kinder statt einer authentischen Gestaltung im Rückgriff auf ikonographische Vorlagen etwas reproduzieren, was gar nicht ihren Vorstellungen entspricht, zum anderen, dass sie aufgrund einer Kanonisierung und Einkapselung früherer Malschemata zu Gottesbildern bildliche Darstellungen liefern, die ihrem aktuellen Denken und Fühlen nicht mehr entsprechen.

Es fanden keine Gespräche zu den Bildproduktionen statt, in welchen das Kind darlegt, wie es selbst seine Zeichnung versteht.

Die Bilder wurden nach groben Merkmalen kategorisiert: Eine intensive Auseinandersetzung mit der einzelnen Ausdrucksgestalt unterblieb.

24 Bucher 1992/1994 wie Hanisch 1996 stellen z.B. fest, dass sich unter den anthropomorphen Gottesbildern der jüngsten von ihnen erfassten Altersgruppe (7–8 Jahren) eine durchaus signifikante Zahl von weiblichen findet, allerdings – bezüglich der religiös Erzogenen – nur von Mädchen stammend, – ein Ergebnis, was beide Autoren zu verwundern scheint. Insgesamt scheint die Geschlechtsspezifik der Gottesbilder weiterführender Bearbeitung bedürftig, weist dieser Bereich doch vielfältige Ungereimtheiten auf, deren tastende Erklärungsversuche selten befriedigen. Während Bucher hinsichtlich des Verlaufs von anthropomorphen zu symbolischen Gottesbildern mit zunehmendem Alter (8–11 Jahre) keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen feststellt (abgesehen von o. g. weiblichen Gottesbildern bei Mädchen), stellt Hanisch in seiner größeren Stichprobe, die auch breitere Altersgruppen umfasst, ganz erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede der Häufigkeiten und Verläufe fest. Bezüglich der religiös Erzogenen stellt Hanisch fest, dass bei den Mädchen ein hoher Anteil (93%) von anthropomorphen Darstellungen im Alter von 7 und 8 Jahren besteht und von da an kontinuierlich abnimmt. Bei Jungen zeigen sich dagegen Diskontinuitäten. Bei etwa gleich hoher Ausgangslage mit den Mädchen im Alter von 7 Jahren gibt es einen signifikanten Rückgang mit 8 Jahren, danach ein erneutes Hochschnellen der anthropomorphen Darstellungen, gefolgt von erneutem Absinken, – allerdings signifikant weniger als bei den Mädchen: Bei den religiös Erzogenen liegt der Anteil symbolischer Darstellungen bei Mädchen über weite Strecken beträchtlich höher als bei Jungen, – bei den nicht religiös Erzogenen im Durchschnitt immerhin um 9%. Vgl. Hanisch, 1996, 33ff, 120ff.

25 Vgl. Hanisch 1996.

Der soziale und biografische Kontext der Bildproduzent/innen wurde (fast gar) nicht erfasst.

Man erfährt nichts über die lerngruppenspezifischen Kontexte außer, dass die Hälfte der Bildproduktionen im Religionsunterricht in einem volkkirchlich geprägten westdeutschen Umfeld entstand, die andere Hälfte im Ethikunterricht in Ostdeutschland: Dabei wurden – dies ist der marginale biografische Hintergrund – nur Bilder von Kindern aus konfessionslosen Familien berücksichtigt.

Im Einzelnen zu a) und b): Warum wird die Ermittlung von Gottesvorstellungen über das Malen von Gottesbildern für problematisch gehalten?

Es ist ein entscheidender Unterschied, ob ich ein Kind auffordere, ein Bild seiner Gottesvorstellung zu malen oder ob ich es auffordere, einen bildlichen Vergleich dafür zu gestalten, wer oder was Gott für ihn/sie an diesem Tag bedeutet. Auch wenn der Lehrkraft bewusst ist, dass alles Reden von Gott nur symbolisch, vorläufig, begrenzt usw. ist (einschließlich der personalen Redeweisen unserer Tradition), so wird das Kind – aufgefordert zum Malen seines Gottesbildes – dazu neigen (bzw. von dem Impuls verführt), eine Art „Seinsaussage“ über Gott zu machen, d. h. feststellend auszudrücken, wer und wie Gott ist, und dies in Rückgriff auf ihm bekannte ikonographische Vorlagen: Es sollte eigentlich niemanden verwundern, dass das Kind in seinen Bildern von Gott überwiegend kindliche Elementarisierungen von „vulgärer“ Dogmatik reproduziert (alter Mann mit Herrschaftsinsignien auf Wolke). Diese Art von Gottesvorstellung wird Kindern in unserem kulturellen Kontext vermittelt, sei es durch Karikaturen (z.B. Jean Effel²⁶), Darstellungen in Kirchen, Kinderbibeln (z.B. Schnorr v. Carolsfeld²⁷), Ausmalvorlagen oder durch die anthropomorphen Redeweisen in traditionellen Kindergebeten, -liedern bzw. biblischen Erzählungen für Kindergarten und Schule, sei es durch theologisch unreflektiertes Eingehen von Erwachsenen auf Kinderfragen. D. h. es sind vermutlich eher die Erwachsenen als die Kinder ursächlich für die märchenhaft-klicheeartigen zeichnerischen Darstellungen, die sich in den empirischen Befunden von Bucher, Hanisch²⁸ u. a. zeigen. So

26 Vgl. Effel ³⁹1999.

27 Vgl. Schnorr von Carolsfeld 1990.

28 Die breiten quantitativen Studien, welche die Gottesvorstellungen über von den Kindern gemalte Gottesbilder ermittelten, erwecken den Anschein, als ob sich Kinder im gegebenen kulturellen Kontext (einschließlich Ostdeutschland) quasi psychologisch notwendig Gott anthropomorph vorstellen müssten: Bucher spricht von insgesamt 87%

referiert Grom deutlich andere Häufigkeiten des Auftretens von Anthropomorphismen bei kindlichen Gottesbildern in Abhängigkeit der vorausgegangen religiösen Sozialisation. Verweise auf diesen Sachverhalt finden sich bereits in älterer Literatur²⁹. Aus pädagogischer Sicht bemerkt Oelkers kritisch, wenn Kinder auf Anregung von Erwachsenen Gott darstellten, so brächten sie nur Abbildungen von Abbildungen: „Die mystische Dimension der Frage wird mit einem verständnisarmen Realismus beantwortet, der weder die Radikalität noch die dauerhafte Wirkung der Frage anzeigen kann ... Man kann nicht Gott wie eine Frage behandeln und zugleich eine gültige Darstellung von ihm geben. Die Erwachsenen legen durch ihre Aufforderung eine bestimmte Deutung nahe ... Gott wird wie eine bekannte Person oder ein bekanntes Bild attribuiert, aber die Kinder ahnen, dass dieses Bild nicht ihrer Frage entsprechen kann. Was ganz groß ist, unendlich entfernt und zugleich überall da, das kann man nicht darstel-

anthropomorphen Darstellungen bei Kindern zwischen 7–12 Jahren, mit zunehmendem Alter überzufällig zurückgehend. Hanisch konstatiert im Schnitt 57,8% bei religiös erzogenen Heranwachsenden zwischen 7–16 Jahren, dagegen 87,5% bei nichtreligiös erzogenen der gleichen Altersgruppe, auch hier überzufällig mit dem Alter abnehmend: Bei 7-Jährigen stellte Hanisch z.B. gut 93 bzw. 96% anthropomorphe Gottesbilder fest, die Gottesbilder der 7–9-Jährigen unterschieden sich bei religiös Erzogenen und nicht religiös Erzogenen inhaltlich kaum. Erst ab dem 10. Lebensjahr seien deutliche Abweichungen zwischen beiden Stichproben erkennbar. Er erklärt sich das Phänomen eines ähnlichen Gottesbildes bei allen Kindern dieser Altersstufe unabhängig von der religiösen Erziehung im Rückgriff auf Rizzuto, die davon ausgeht, dass im westlichen Kontext jedes Kind präödpal und ödpal (Gott als Übergangsobjekt, Fantasiebegleiter, personhaft gedacht durch Übertragung von Elternbildern) Gottesvorstellungen entwickle. D. h. Hanisch postuliert, auch in konfessionslosen bzw. dezidiert atheistischen Familien erhielten Kleinkinder Anregungen, Gott als besonderes Übergangsobjekt zu „finden“. Die religiöse Erziehung habe weniger auf das Gottesbild, als vor allem auf die Gottesbeziehung und das damit verbundene persönliche Erleben Einfluss. Im Gegensatz zu Hanischs Ergebnissen zu Anthropomorphismen stehen von Grom (1981) referierte Befunde aus christlich geprägten Kontexten: „So haben bei einem Test zwei Drittel der von Mailhiot (1961) untersuchten, traditionell erzogenen Kindergartenkinder Gott als Menschen (sehr oft als Kind, vermutlich als Jesuskind) gezeichnet, während in zwei gleichaltrigen Kindergruppen, die bewusst zu Stille-Übungen nach Montessori und zum inneren Hören auf Gott hingeführt worden waren, beim gleichen Test kein einziges Kind Gott als Menschen (oder als Kind) zeichnen wollte (Ranwez 1961). Auch bei den 6–10-jährigen Schülern, die Pitts (1976) bat, ein Bild von Gott zu malen, zeigte sich ein beachtlicher Unterschied zwischen den vertretenen Denominationen. Während die Kinder von Mormonen Gott am massivsten anthropomorphisierten ..., vermieden jüdische Kinder (Bilderverbot!) solche Darstellungen am meisten (sie schrieben eher ein Wort auf ein Blatt, machten Kleckse oder ließen es leer).“ (Grom 1981, 214).

29 Vgl. Langevelds Kommentar zu den Untersuchungen von Nobiling (1929) und Burghardsmeier (1951): „Die Gottesvorstellung ist in hohem Maße abhängig von konventionellen Einflüssen“ (1964, 27).

len. Zur Darstellung gelangt der christliche Mythenhimmel, überfremdet mit Kinderklischees der modernen Unterhaltungsindustrie, während Gott gerade das Geheimnis hinter der Darstellung bleibt.³⁰ Die Diskrepanzen zwischen den Befunden von Bucher bzw. Hanisch und Groms Berichten bzw. Ergebnissen einer Rostocker Pilotstudie³¹ sind augenfällig: Die von Grom referierten Befunde deuten darauf hin, dass die jeweils vorausgegangene religiöse Erziehung ausschlaggebend ist für die Häufigkeit von Anthropomorphismen im Gotteskonzept. Die Rostocker Studie legt – wie die Beobachtungen von Oelkers – die Vermutung nahe, dass es wesentlich auch die Erhebungsmethode der kindlichen Gottesvorstellungen ist, welche die Ergebnisse in Richtung auf anthropomorphe Gotteskonzepte hin konstellierte. Gestützt wird diese Annahme durch das inzwischen durch vielfältige Untersuchungen belegte Phänomen eines „canonicity effect“ von Malschemas. Es wurde nachgewiesen, „dass das erste Malschema für einen bestimmten Gegenstand auch spätere zeichnerische Gestaltungen desselben präfiguriert“³², was Auswirkungen hat auf die Gestaltung auch von religiösen Bildern. Bucher, der Anfang der 90er selbst mit Kinderzeichnungen zu Gott arbeitete, hält „obschon die so verfahrenen Untersuchungen kaum mehr zu zählen sind, [heute] Skepsis [für] angebracht“³³: Kinder reproduzierten beim Malen religiöser Motive „ihre entsprechenden Malschemata, die sich mit ihren inneren Bildern und Vorstellungen oft nicht decken“³⁴, zumal Malschemata, wenn sie einmal kanonisiert sind, ein ausgeprägter Konservatismus eigne. „Dass noch 13- und 14-jährige Kinder Gott als anthropomorphe Gestalt zeichnen, oben im Himmel sitzend oder stehend, könnte als Einkapselung des entsprechenden, in der Grundschulzeit fixierten und kanonisierten Malschemas erklärt werden.“³⁵ Kanonisierte Malschemas könnten sich somit als entwicklungs- und performanzhemmende Faktoren auswirken³⁶. Dass die Fragen von Anthro-

30 Oelkers 1994, 20.

31 Aufgefordert zur Gestaltung einer Materialcollage zu der aktuell persönlich wichtigsten Metapher für Gott („Gott ist für mich wie ...“), formten von den Kindern in Kl. 1/2 in der Rostocker Pilotstudie nicht einmal die Hälfte anthropomorphe Gottesbilder.

32 Bucher 2000, 57. Vgl. dort die Literaturangaben, vgl. auch Schuster ³2000, 79ff.

33 A.a.O., 71.

34 Ebd.

35 A.a.O., 59.

36 Es sei „zu vermuten, dass Gottesbildzeichnungen oftmals Vorstellungen wiedergeben, die bei der Kanonisierung des Malschemas vorherrschten. Somit sind es zeitlich frühere Vorstellungen ... Zeichnungen mit religiösen Motiven offenbaren primär das entsprechende Malschema, das sich von den entsprechenden inneren Bildern massiv unterscheiden kann.“ A.a.O., 73.

pomorphismus, von Mythologie und Entmythologisierung nicht rein „akademischer theologischer Natur“ sind, stellt Nipkow deutlich heraus: „Sie entscheiden nach wie vor in zahllosen Lebensläufen über den eigenen christlichen Glauben. Sie stehen im Zentrum des Verhältnisses von Glaube und Bildung.“³⁷

Zu c)–d) Das Interesse an quantifizierbaren Daten in der vergleichenden Studie von Hanisch führte wohl zur Vernachlässigung von Faktoren, die ein ansatzweises Verstehen der Gottesvorstellungen des einzelnen Kindes über die von ihm gefundene Ausdrucksgestalt ermöglicht hätte³⁸: Das Kind als ein religiös produktives Subjekt, welches eine „eigen-sinnige“ Ausdrucksgestalt schafft, die zwar immer mehr ausdrückt, als das Kind versprachlichen kann (insofern jede kreative Objektivation immer auch vor- und unbewusste Mitteilungen enthält), kommt auf diese Weise kaum in den Blick. Auch wenn bewusst ist, dass „die Bedeutung, die ein einzelnes Kind seinem Bild beimisst, ... nicht durch das Bild selbst festgelegt“³⁹ ist, dass vielmehr sowohl die Bildgestaltung als auch der Vorgang der Explikation des eigenen Bildes geistige Produktionsprozesse darstellen, die sich im Bild bzw. im Transkript als Dokument nur ausschnitthaft spiegeln, und dass es deswegen auch nur Annäherungen an die Bedeutungserschließung geben kann, so scheint ein Verzicht auf eine Kommentierung durch das produzierende Subjekt der Gefahr Tür und Tor zu öffnen, am Bedeutungsgehalt des Dargestellten völlig vorbei zu gehen. Schon die grobe Einteilung in „anthropomorphe“ bzw. „symbolische“ Darstellungen kann bei fehlender Kommentierung durch das Kind zu völligen Fehleinschätzungen führen.

Zu e)–f) Fehlende Angaben zu sozialen, biografischen wie insbesondere zu lerngruppenbezogenen Faktoren.

Keine der o.g. Untersuchungen zum Forschungsgegenstand bezieht in die Erhebungen lerngruppenspezifische Kontexte mit ein: Die Vergleichsstudie von Hanisch beschränkt sich auf die Unterscheidung RELIGIONSUNTERRICHT – ETHIKUNTERRICHT sowie KONFESSIONSGEBUNDENE – KONFESSIONLOSE ELTERNHÄUSER. Infolge der mangelnden Aufnahme des religionspädagogischen Inputs (Welche Themen, biblischen Stoffe wurden behandelt, wie und in welchem zeitlichen Abstand zur Untersuchung ge-

37 Nipkow 1990, 176.

38 Eine ausführliche Würdigung leistet Heimbrock 2000, 19–40.

39 Vgl. Fischer/Schöll 2000, 294.

sah dies? Wie wurde insbesondere die Gottesfrage thematisiert? Welche Lieder⁴⁰, Gebete usw. gehörten zum Grundbestand des Religionsunterrichts der untersuchten Lerngruppen?) ist es meines Erachtens kaum möglich, die Ergebnisse bezüglich der Attribuierungen bzw. der Inhalte symbolischer Darstellungen sinnvoll zu interpretieren. Ohne solche Kenntnisse ist kaum entscheidbar, welche kindlichen Gottesvorstellungen eher den Besonderheiten des kindlichen Denkens zuzuschreiben sind und welche sich eher dem religionspädagogischen Input von Kindergärtnerinnen, Eltern und Lehrkräften verdanken. Dazu kommt, dass ein tieferes Verstehen der auf Gott bezogenen Ausdrucksgestalten von Kindern ohne Kenntnis von deren sozialen und biografischen Kontexten nicht möglich ist. Dies ist von quantitativen Querschnittsstudien auch nicht leistbar. Wenn Aussagen über die Entwicklung religiöser Denkvorstellungen in einer von Enttraditionalisierung, Individualisierung und Pluralisierung gekennzeichneten Gesellschaft gemacht werden sollen, erscheint es unumgänglich, die je individuell spezifische Verarbeitung von Impulsen auf dem Hintergrund der lerngruppenspezifischen, sozialen und biografischen Kontexte über einen längeren Zeitraum hin zu beobachten und zu beschreiben. D. h. zur Klärung des strittigen Forschungsstandes einschließlich der sich aus neueren Studien ergebenden offenen Fragen (z.B. zur Geschlechtsspezifität) erscheinen ergänzende Längsschnitte unumgänglich. Dies gilt insbesondere bezüglich didaktischer Wirkungsforschung. Nur über Langzeitstudien kann die entwicklungsfördernde oder auch -hemmende Wirkung didaktischer Angebote von Seiten Lehrender einigermaßen verlässlich ermittelt werden. Eine Wirkungsforschung bezüglich religiöser Inhalte hat im konfessionslosen Umfeld – verglichen mit volksskirchlichen Arealen – den relativen Vorteil, dass der (zu dokumentierende) schulische christliche Input kaum mit kirchlichen bzw. familiären Einflüssen interferiert, so dass die kurz- oder längerfristigen Wirkungen z.B. eines bestimmten Sprechens von Gott o. ä. um so eher zu Tage tritt.

Die Langzeitstudie gilt als der – wegen seiner Aufwändigkeit selten betretene – Königsweg der Entwicklungsforschung. Auch wenn es wünschbar wäre, über ein Jahrzehnt oder länger die religiösen Biografien von Kindern/Jugendlichen zu erfassen, so ist dies kaum leistbar. Mit einem Längsschnittsample von insgesamt 50–60 Kindern im Alter von 6–17 Jahren,

40 Lieder wie „He’s got the whole world in his hand“ dürften z.B. die Häufigkeit des Symbols „Hand“ wesentlich beeinflussen.

die 4–7 Jahre begleitet wurden, liegt jedoch ein Spektrum umfangreicher Datensätze vor, die den Ansprüchen einer entwicklungspsychologischen Langzeitstudie gerecht werden.

2.5 Die Stichproben der Untersuchung

2.5.1 Längsschnittstichproben

Sample A setzt sich aus ca. 35 Kindern drei verschiedener Klassenstufen (7–11 Jahre alt zu Beginn des Untersuchungszeitraums) einer nichtstaatlichen Rostocker Ganztagschule zusammen: Alle wurden – beginnend 1998 – während ihrer Grundschulzeit für 1–3 Jahre (einige Kinder wechselten während ihrer Grundschulzeit in die noch im Aufbau befindliche Schule) von der Verfasserin mit Unterstützung von Studierenden im Fach Religion unterrichtet. Ab Sekundarstufe I erhielten diese Kinder keinen Religionsunterricht mehr. Die ihnen zuteil werdende religiöse Instruktion beschränkte sich auf gelegentliche thematische Exkurse im Geschichtsunterricht. Keins der Kinder besuchte die gemeindliche Christenlehre⁴¹. Daten der Kinder wurden ab 1999 erhoben.

Sample B besteht aus 21 Kindern einer staatlichen Rostocker Grundschule: Sie waren zu Beginn des Untersuchungszeitraums 6–8 Jahre alt. Die Kinder wurden von Kl. 1–4 durchgängig einstündig pro Woche von der Verfasserin – teilweise unter Mitwirkung von Studierenden – im Fach Religion unterrichtet. Ab 2000 wurden Daten der Kinder erhoben.

Aufgrund des unterschiedlichen Eingangsalters der Kinder zu Untersuchungsbeginn (6–11 Jahre) können mittels Einzelfallstudien religiöse Bildungsverläufe zur Altersspanne von 6–17 Jahren nachgezeichnet werden.

2.5.2 Querschnittstichproben

Neben den Längsschnittsamples A und B existieren mehrere Querschnittsamples, die weitere ca. 80 Kinder umfassen:

- 29 lettische Kinder (8–12 Jahre), der überwiegende Teil wegen verwaorlosten Familienverhältnissen im Kinderheim heranwachsend, ein kleinerer Teil in „Normalfamilien“ lebend; die Kinder wurden im Zeitraum von 18 Monaten mehrmals befragt,

41 Bezeichnung für gemeindliche religiöse Unterweisung von Kindern (von 6–12 Jahren) in ostdeutschen Bundesländern.

- 15 Viertklässler einer Ev. Konfessionsschule in Hamburg, einmalig befragt,
- 15 evangelische Viertklässler, die eine Katholische Konfessionsschule in Rostock besuchen, einmalig befragt,
- 22 Viertklässler einer staatlichen Grundschule in Rostock, im Zeitraum von 9 Monaten mehrmals befragt.



3 Ziele

Die Ziele des Forschungsvorhabens sind einerseits miteinander verwoben, andererseits isoliert beschreibbar. Von ihrer Natur her sind sie nur in einer zeitlichen Folge zu realisieren.

Primär sollen individuelle religiöse Bildungsverläufe von Kindern – speziell fokussiert auf ihr Gottesverständnis und ihre Gottesbeziehung – in Einzelfallstudien nachgezeichnet werden. Einbezogen werden sollen dabei Kinder möglichst unterschiedlicher religiöser Herkunft bei der Gemeinsamkeit, dass sie alle in einem mehrheitlich konfessionslosen Umfeld groß werden und die gleiche Schule – drei Jahrgänge – besuchen (Sample A) bzw. in der gleichen Klasse (Sample B) einer anderen Schule sind. Das Nachzeichnen von Bildungsverläufen zielt dabei nicht nur auf einen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn: Es will zugleich die Wahrnehmungsfähigkeit von Lehrenden für die Heterogenität ihrer Lerngruppen erweitern und den Reichtum theologischen Denkens von Kindern sichtbar machen (→ Theologie *von* Kindern⁴² ins Bewusstsein heben).

Sekundär soll die Vielzahl von Einzelfällen auf Cluster hin analysiert werden: Hinsichtlich welcher Einflussfaktoren (z.B. Geschlecht, Familienkonstellation, konfessionelle Bindung des Elternhauses, Mitgliedschaft in kirchlichem Chor, Bindungsverhalten, Selbstwertkonzept o.ä.) scheinen sich überindividuelle Zusammenhänge, allgemeine Strukturen herauszukristallisieren? Zur Klärung sich Herausschälender Zusammenhangsvermutungen werden gegebenenfalls ergänzende Querschnitte einbezogen. Die Ergebnisse der Clusteranalyse – diskutiert auf dem Hintergrund vorhandener Theorien zur religiösen Entwicklung – sollen der Beantwortung von offenen Fragen neuerer Studien bzw. der Überprüfung von Theorien zum Gegenstandsbereich dienen.

Sekundär soll auch – Wirkungsforschung – unter Nutzung von Unterrichtsdokumentationen vergleichend herausgearbeitet werden, wie bestimmte unterrichtliche (bzw. auch im Verlauf von Einzelgesprächen sich

42 Vgl. Friedrich Schweitzers präzisierende Differenzierung des Begriffs „Kindertheologie“ in seinem Beitrag: Was ist und wozu Kindertheologie? In: Bucher u. a. 2003, 9–18.

ergebende) Thematisierungen von Kindern aufgenommen und weiter verarbeitet wurden. Aus der Analyse solcher Wirkungszusammenhänge sollen didaktische Konsequenzen im Sinne von Entscheidungshilfen bzw. inhaltliche wie methodische Anregungen für die Gestaltung didaktischer Arrangements abgeleitet werden.

Das Erkenntnisinteresse zielt letztlich auf eine Verbesserung der Praxis: Sowohl für eine Theologie *mit* Kindern wie für eine Theologie *für* Kinder sollen Anstöße gegeben werden, die für die religionspädagogische Konzeptbildung fruchtbar gemacht werden können.

4 Untersuchungsansatz

Der Untersuchungsansatz orientiert sich an der heuristischen Methodologie, wie sie von Kleining (1995) beschrieben wird. Basis der qualitativ-heuristischen Forschung ist das Dialogprinzip, das auf die Beziehung zwischen Forschungsperson und Gegenstand übertragen wird. Das Erkenntnispotential des realen Dialogs, in dem durch Fragen und Antworten immer neue Seiten entdeckt und aufgeklärt werden, wird durch die Anwendung von Regeln in ein wissenschaftliches Entdeckungsverfahren verwandelt. Die als Ganzheit – d. h. independent zueinander – verstandenen Regeln sind Teil des Dialogprinzips und grundlegende Handlungsanleitung für die Forschungsperson während des gesamten Forschungsprozesses. Die Regeln lauten:

„Regel 1: Offenheit der Forschungsperson/des Subjektes. Die Forschungsperson soll dem Gegenstand gegenüber „offen“ sein und ihr Vorverständnis ändern, wenn die Daten ihm entgegenstehen.

Regel 2: Offenheit des Forschungsgegenstandes/des Objektes. Die Kenntnis vom Gegenstand und seine Bestimmungen sind vorläufig und so lange der Änderung unterworfen, bis der Gegenstand „ganz“ entdeckt ist.

Regel 3: Maximale strukturelle Variation der Perspektiven. Der Gegenstand soll von maximal verschiedenen Seiten erfasst werden. Dies geschieht durch Variation aller Bedingungen der Forschung, die von Einfluss auf die Abbildung des Gegenstandes sind oder sein könnten. Die Variation sucht strukturelle, d. h. dem Gegenstand eigene Aspekte, die aus den verschiedenen Perspektiven erkennbar werden.

Regel 4: Analyse auf Gemeinsamkeiten. Die verschiedenen Seiten oder Bilder des Gegenstandes werden auf ihren Zusammenhang untersucht, oder: das Verfahren entdeckt das Gemeinsame in den Verschiedenheiten.“⁴³

43 Vgl. Kleining 1995, 228.

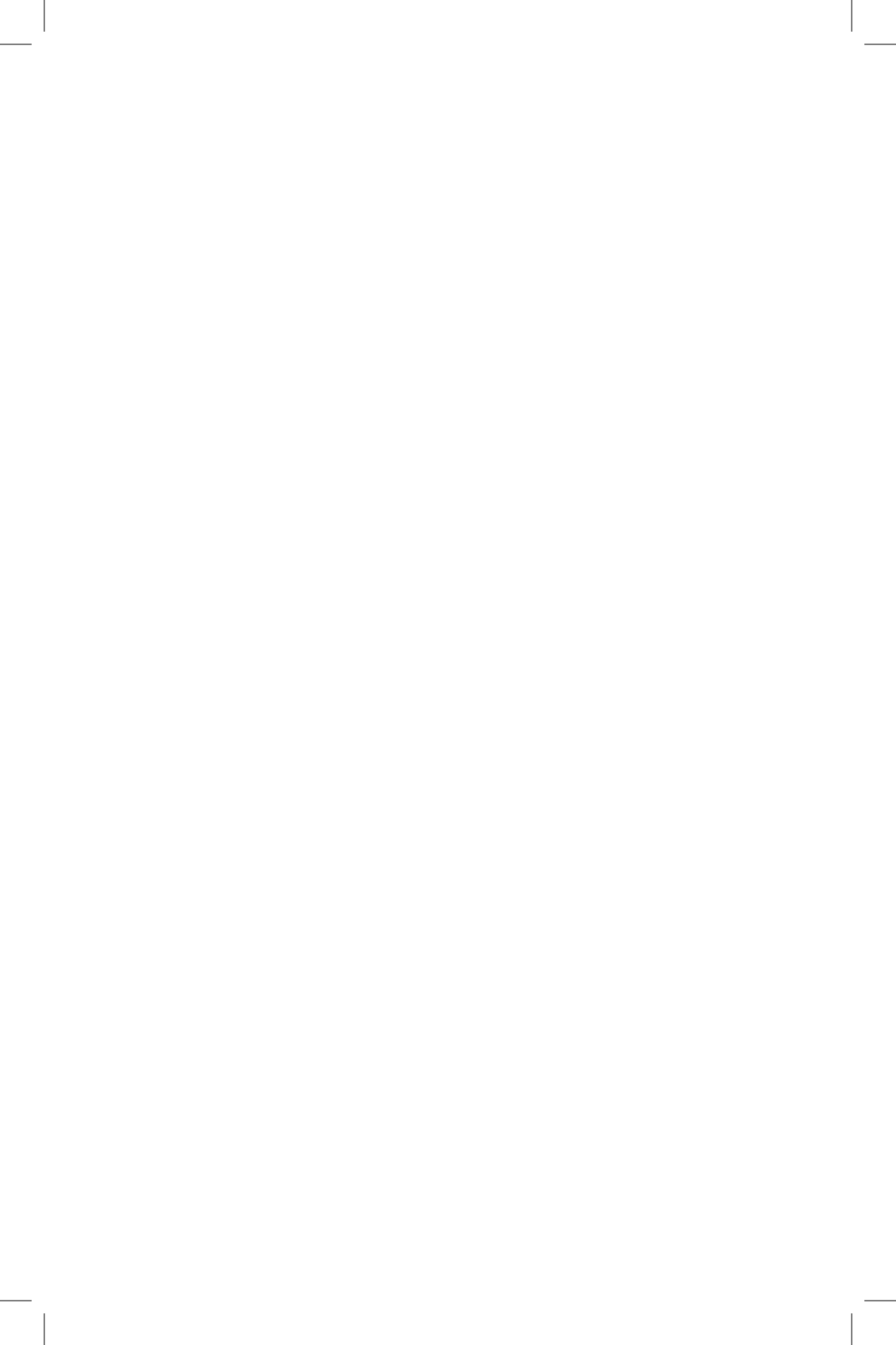
Die aktiven und rezeptiven Komponenten des Dialogs werden in Forschungsmethoden umgeformt und explorativ eingesetzt. Als Basisverfahren gelten das Experiment und die Beobachtung, daraus abgeleitet die aktive und rezeptive Befragung bzw. Textanalyse und vielfältige Kombinationen der genannten Basisverfahren. Datenzusammenstellungen (Samples) werden als Teil des Entdeckungsverfahrens gesehen, die nach Art und Umfang erkenntnisbezogen gewonnen und im Forschungsverlauf auch verändert werden. „Sie sind ein Mittel, die Regeln zu verwirklichen, besonders die der maximalen strukturellen Variation der Perspektiven. Deswegen sind Extremgruppen bevorzugte Datenzusammenstellungen“⁴⁴.

Es ist ersichtlich, dass Triangulation von Daten ein integraler Bestandteil des gewählten Untersuchungsdesigns ist: Die mittels unterschiedlicher Verfahren wie mittels unterschiedlicher Samples gewonnenen perspektivischen Einsichten sollen – in vergleichenden Interpretationen vorläufige Hypothesen erhärtend oder aber falsifizierend – kaleidoskopartig zu einem aussagekräftigen differenzierten Gesamtbild zusammengeführt werden.

Untersuchungsablauf und -verfahren orientieren sich an der o.g. heuristischen Methodologie: Trotz vorhandener Theorien zur religiösen Entwicklung wird davon ausgegangen, dass es kein gesichertes Wissen zum Forschungsgegenstand (Entwicklung von Gottesverständnis und -beziehung von Kindern im mehrheitlich konfessionslosen Kontext) gibt und dass es gilt, mittels heuristischer Methoden, die eine Variation von Perspektiven auf den zu entdeckenden Gegenstand ermöglichen, sich schrittweise den verschiedenen Aspekten des Gegenstandes zu nähern und schließlich durch ein Herausarbeiten der Gemeinsamkeiten in der Vielgestaltigkeit der Erscheinungen des Gegenstandes eine Struktur zu erkennen. Es wird induktiv vorgegangen, offen gegenüber dem Gegenstand, auf Hypothesen verzichtend, primär mit deskriptivem Interesse, welches die Einordnung des Einzelfalls in einen größeren Zusammenhang zunächst bewusst zurückstellt. Orientiert am einzelnen Subjekt wird – methodisch kontrolliert – in dialogischer Interaktion eine Annäherung an den Gegenstand zu finden versucht. Dies geschieht bei einem Kernbestand an durchgängigen Erhebungsmethoden in vielfältigen ergänzenden Variationen, um durch neue Perspektiven immer wieder andere Aspekte des Gegenstandes zu entdecken. Nachfolgend werden die bisher eingesetzten Erhebungsmethoden beschrieben und begründet. Insofern dieser Forschungsansatz grundsätzlich offen ist für neue methodische Varianten, sofern Fragen auftauchen, die mit dem

44 A.a.O., 229.

bisherigen Instrumentarium nicht zu klären sind, kann die Beschreibung der benutzten Verfahren keine abschließende sein, so lange der Prozess der Datengewinnung nicht beendet ist. Aus dem Untersuchungsansatz ergibt sich nicht nur die prozessuale Entwicklung von Forschungsinstrumenten, sondern auch der prozessuale Charakter der Darstellung und Begründung des Vorgehens: Der Entdeckungsprozess bezüglich des Forschungsgegenstandes führte immer wieder zu überraschenden Teileinsichten, die nahe legten, durch ein differenzierteres Instrument weitere erhellende Perspektiven auf den Gegenstand zu gewinnen. Entsprechend erfolgt die Darstellung und Begründung der eingesetzten Instrumente wesentlich dem Faden der Zeit.



5 Untersuchungsverfahren

5.1 Einleitung

Die Entwicklung von Religiosität ist mit allen Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung verwoben; eine Erfassung des Gotteskonzeptes ist unter Absehung von der sozialen und biografischen Situation nicht denkbar: Insofern bildet die Lebenswelt⁴⁵, wie sie jeweils aktuell vom Kind selbst wahrgenommen wird, einen integralen Bestandteil des Forschungsgegenstandes. Die Formulierung: „Die Entwicklung von Gottesverständnis und -beziehung von Kindern, die in einem mehrheitlich konfessionslosen Umfeld aufwachsen“ zeigt an, dass es bei der Untersuchung des Gotteskonzeptes um zwei verschiedene, allerdings miteinander verwobene Dimensionen der Gottesvorstellung geht, um die kognitive und die emotionale. Beide Dimensionen sind – getrennt oder auch in ihrem Zusammenspiel – durch dafür geeignete Verfahren zu erheben. Der beobachtenden Erfassung der Gottesbeziehung kommt im konfessionslosen Kontext besonderes Gewicht zu, da die Mehrheit der Kinder aus ihrer primären Sozialisation keine Erfahrungen mit christlichem Glauben mitbringen: Da keine bedeutsamen Anderen da sind, in deren Glaubenspraxis sie mit hineingenommen wurden, sie in der Regel auch keine „Lernorte“ des Glaubens außerhalb des Religionsunterrichts besuchen, ist von einer vorhandenen Gottesbeziehung nicht fraglos auszugehen, eher von emotionaler Gleichgültigkeit bzw. negativer Voreingenommenheit aufgrund der Prägungen, die sie nicht nur in ihren Familien, sondern auch in den vorschulischen Betreuungsinstitutionen erfahren. So erscheint die Frage, ob und wie gegebenenfalls trotz religiös

45 Unter Lebenswelt wird hier mit Härle „der umfassende Zusammenhang ... in dem sich alles menschliche Leben, Handeln und Denken vollzieht“, Natur wie Kultur umfassend (2000, 169) verstanden, „die Welt, in der sich das alltägliche Leben abspielt und von dem es bestimmt und geprägt ist“ (a.a.O., 170). Der Begriff Lebenswelt erinnert nach Härle an die unaufhebbare Subjektbezogenheit jeder Weltwahrnehmung: Es gehe um „die Welt, wie sie sich dem menschlichen Erkennen zeigt, wie sie vom Menschen gedeutet und verstanden wird“. D. h. „auch die Lebenswelt ... haben wir nur als interpretierte Wirklichkeit“. Insofern sie in permanenter Veränderung sei, könne sie als strömend bezeichnet werden, bilde als Bewegung aber zugleich ein Kontinuum (a.a.O., 171).

indifferenter oder bekennd atheistischer Kontexte eine Gottesbeziehung entstehen kann, die Heranwachsenden bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben⁴⁶, bei ihrer Subjektwerdung, Unterstützung und Hilfe bedeutet, von zentraler Bedeutung: Religionsunterricht verfehlte seinen Bildungsauftrag, wenn er sich auf die im Sinne eines Containermodells gedachte Vermittlung von Bildungsgütern reduzierte. Aus theologischer Perspektive sei Bildung, so Heimbrock, wenn sie mit Heydorn und Peukert als Weg der zerbrechlichen Subjektwerdung des Menschen verstanden werde, als „Erneuerung der Lebensformen, Befreiung des Bewusstseins und Aktualisierung der menschlichen Möglichkeiten“⁴⁷ zu fassen. Wenn Glaube eine Ressource auf dem Weg der zerbrechlichen Subjektwerdung ist bzw. sein kann, muss der Frage möglicher fördernder oder auch hemmender Impulse von Seiten Lehrender hinsichtlich der Entwicklung einer Gottesbeziehung ebenso viel Aufmerksamkeit gewidmet werden wie der Frage der Klärung des Gottesverständnisses: Dabei ist die gesamte Lebenssituation des Kindes in den Blick zu nehmen, zum einen aus der Perspektive des Kindes selbst, zum anderen aus der Perspektive von Begleitpersonen. Sofern qualitative Methoden zu deren Erfassung nicht ausreichen, sind quantitative – vgl. Kleinings Regel 3: Maximale strukturelle Variation der Perspektiven – ergänzend hinzuzuziehen.

Insofern das Vorverständnis des/der Forschungssubjekt(e) zu Begriffen die Untersuchung eben dieser Begriffe jeweils mitbestimmt durch das spezifische Untersuchungsinstrumentarium (Begriffsinhalt wie Umfang wird durch die angesprochenen Aspekte bestimmt), ist an dieser Stelle offen zu legen, welcher Gottesbegriff der Untersuchung zugrunde liegt. Es soll hier in Thesenform geschehen.

46 Vgl. ausführlich Grom 2000, 145ff.

47 Heimbrock 2000, 21ff. Vgl. auch Luther 1992, 30–36: Der Weg der „Herausbildung der unverwechselbaren Individualität des Einzelnen (sei) immer prekär ... und nie abschließend erreichbar“ aufgrund des dialektischen Wechselprozesses von Individuierung und Sozialisierung. „Insofern die Identitätsbildung an die soziale Anerkennung durch andere verwiesen ist, können Identitätsbildung und Individuierung nie zur Deckung kommen ... Wenn also Gesellschaft ein notwendiger, aber nicht hinreichender Bezugshorizont zur Ausbildung von individuierter Identität ist, dann ist gelingende Subjektwerdung auf diesen transzendierenden Bezugshorizont angewiesen. Dies aber wäre die Religion ... Religion ist die Erfahrung der Freiheit, von dieser Billigung der Gesellschaft nicht im Letzten abhängig zu sein.“ (a.a.O., 33–35).

5.2 Thesen zum Vorverständnis des im Projekt verwendeten Gottesbegriffs⁴⁸

Kinder begegnen – unabhängig vom familiären religiösen Kontext – Elementen einer durch die Wirkungsgeschichte von Christentum und abendländischer Philosophie geprägten Gotteslehre; diese Elemente bilden eine Art „kultureller Tapete“, welche die Vorstellungswelt von Kindern mit beeinflusst.

Auch wenn aus christlicher Sicht eine von der konkreten Situation des Redenden absehbende Thematisierung der Gottesfrage ihrem Inhalt eigentlich nicht angemessen ist (dass und wer Gott ist, kann man nur bekennen), findet sich eine solche Thematisierung – Gottes Sein, Wesen und Eigenschaften behandelnd – in der abendländischen Tradition: Ohne sie wäre Theologie als Wissenschaft auch kaum denkbar. Die christliche Gotteslehre ist Teil der sich in Texten, Bildern, Musikwerken und Liturgien spiegelnden „kulturellen Tapete“ Europas und von daher für die Ermittlung von Gotteskonzepten bei Kindern relevant. Von daher sind Fragen zu Aspekten der über Jahrhunderte überwiegend geltenden Gotteslehre unverzichtbar: Zu diesen Aspekten gehören u. a. räumliche Vorstellungen von Transzendenz und Immanenz, (physisch oder psychisch) anthropomorphe Bilder von Gott, Vorstellungen zur Beziehung zwischen Gott und Mensch wie zum göttlichen Wirken in der Welt.

Wenn wesentliche Aspekte und Aussagen der traditionellen Gotteslehre in den Untersuchungsinstrumenten (Gesprächsleitfäden, Befragungsbögen) aufscheinen, so geschieht dies mit dem Ziel, die sich in den religiösen Entwicklungsverläufen spiegelnden (unter Umständen rudimentären) Elemente bzw. deren individuellspezifischen Verarbeitungsformen solcher Aspekte bzw. Aussagen überkommener Dogmatik aufzuspüren: Die Konturen der traditionellen theistischen Gotteslehre erscheinen quasi aus diagnostischem Interesse, nicht aber als Vergleichsbegriff im Sinne eines Zielbegriffs, an welchem die Äußerungen von Kindern gemessen und auf den hin Kinder durch entsprechende religionspädagogische Impulse bzw. Arrangements auszurichten wären.

Der Verzicht auf einen Vergleichsbegriff im Sinne eines Zielbegriffs beinhaltet jedoch keine positionelle Gleich-Gültigkeit, keine Beliebigkeit hinsichtlich der Haltung des erwachsenen Gesprächspartners bzw. der Zielrichtung des gemeinsamen Ringens um die Frage nach Gott: Die vom Kind

48 Vgl. Biehl 2001 und Härle 2000, 208ff.

mitgebrachten Vorstellungen sollen zunächst einmal prinzipiell wertschätzend akzeptierend aufgenommen werden als eigenständige Gottesbilder/Denkmodelle des Kindes. Diese Denkmodelle werden durch Impulse der erwachsenen Begleitperson in einen Dialog gebracht mit jeweils parallelen oder auch konträren biblisch-christlichen Gottesbildern. Dem Kind soll dadurch die Dynamik und vielfältige Lebendigkeit der Gotteserfahrungen deutlich werden, welche sich in den biblischen Bildern spiegeln. Der zentrale Text, auf den im Verlauf der sich über Jahre erstreckenden Gespräche immer wieder zurückgegriffen wird, ist die Dornbuscherzählung (Exodus 3), in welcher Gott sich in seinem Namen „Ich werde da sein, als der ich da sein werde“ zugleich offenbart und verhüllt. Diesem Namen, der kein Name ist, wächst seine Bedeutung, sein Inhalt mit den sich wandelnden individuellen wie gesellschaftlichen Gegebenheiten immer wieder neu zu, was sich zum einen im Wandel und der Pluralität biblischer Gottesbilder ausdrückt. Als biblische Grundeinsicht zur unverfügbaren Dynamik der sich Menschen immer wieder neu offenbarenden und verhüllenden Wirklichkeit Gottes gilt diese Aussage aber zum anderen über die Jahrhunderte christlicher Wirkungsgeschichte hinweg bis in unsere Gegenwart hinein: Kinder sollen dem biblischen Gott in den Gesprächen als einem begegnen, der immer wieder neu erfahren und damit neu erfühlt und gedacht wurde, werden darf und kann⁴⁹. Das Zerbrechen und Neuwerden eigener Gottesbilder im Lebenslauf wird damit der Bedrohlichkeit entkleidet und als Ergebnis einer existenzbezogenen lebendigen Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott begriffen.

Da die Kinder ganz überwiegend durch die o.g. „kulturelle Tapete“ Elemente der theistischen Gotteslehre als für Christen verbindliche Vorstellungen im Kopf haben, sich mit zunehmendem Alter aber aufgrund ihres naturwissenschaftlich geprägten Weltbildes so daran reiben, dass sie oftmals um ihrer intellektuellen Redlichkeit willen auf jeden Gottesbezug meinen verzichten zu müssen, werden in den Denkhorizont der Kinder frühzeitig in elementarer Form Impulse eingebracht, die den traditionellen

49 Vgl. – Schleiermacher aufnehmend – Nipkows Betonung der „Glaubenssprache als Sprache der inneren Erfahrung unter Freigabe der religiösen Vorstellungswelt“ (1990, 177). Schleiermachers Einsicht müsse jedem einleuchten: „Die sichere Selbstmitteilung Gottes kann sich nur im *unmittelbaren Selbstbewusstsein* des Menschen als wahr erweisen“. Für Schleiermacher sei einzig so auch „das Entstehen der christlichen Gemeinschaft in ihrem ersten Keimen während der Verkündigung Christi selbst“ zu erklären, dies sei der alte und immer wieder neue Anfang des persönlichen Glaubensweges (ebd.).

Gottesbegriff non-theistisch⁵⁰ zu ergänzen bzw. zu erweitern vermögen: In elementaren Formen werden Begriffe der neueren systematischen Theologie wie Gott als „Geheimnis der Welt“ (Ebeling, Jüngel), als „Grund des Seins“ (Tillich), als „unbedingt verlässlichen Grund“ (Luther. „Woran du nun dein Herz ...“), als „die Alles bestimmende Wirklichkeit“ (Bultmann, Pannenberg, Härle), als „Kraft der Beziehung“, „God happens“ (Sölle), da eingebracht, wo die Kinder hinsichtlich ihrer vorhandenen oder auch potentiellen Gottesbeziehung an der Enge ihres bisherigen Gottesverständnisses zu scheitern drohen. Durch die vorausgehenden Unterrichts- bzw. Gesprächserfahrungen, welche ihnen die Pluralität und Wandelbarkeit der biblischen Gottesbilder verdeutlichte und Veränderungen der eigenen Vorstellungswelt als Wachstumsprozess erleben ließ, ist dies vorbereitet. Die Kinder erhalten durch solche Erweiterung ihres Horizontes hinsichtlich eines christlich fundierten Gottesverständnisses – dogmatische Vorstellungen wie die religiöse Sprache betreffend – Freiraum und Denkmodelle, ihr wachsendes Reflexionsvermögen mit existenzbezogenen und -tragenden Glaubensvorstellungen zu verbinden. Dem Scheitern von Gottesbeziehungen an einem dogmatisch vergitterten Gottesverständnis soll – soweit möglich – vorgebeugt werden. Im Unterricht wie in den Einzelgesprächen geht es so im Sinne Nipkows, „um die Anleitung zu einem ‚religiösen Gedankenerzeugungsprozess‘, der sich letztlich im je individuellen Menschen vollziehen muss und der einem von keinem anderen abgenommen werden kann“.⁵¹

5.3 Visualisierungen und Persönliche Gespräche als zentrale Erhebungsinstrumente

Einige Erhebungsverfahren wurden durchgehend in gleicher oder leicht variiert Form eingesetzt, andere nur einmalig. Bei durchlaufenden Verfahren wurden vor allem visuelle Gestaltungen genutzt, mit denen jeweils persönliche Gespräche verbunden wurden. Die Darstellung der Verfahren folgt hinsichtlich ihrer Abfolge der Chronologie ihres Einsatzes im Forschungsprojekt (vgl. Regel 3).

50 Vgl. Kroeger, 2005.

51 Nipkow 1990, 162f. in Bezugnahme auf Schleiermacher.

5.3.1 Visualisierungen

Visualisierende Verfahren wurden aus mehreren Gründen durchgehend genutzt:

- 1) Visualisierende Verfahren werden in der Psychologie zur Diagnose wie zur Therapie seit vielen Jahrzehnten eingesetzt⁵². Dass Bewegungslust und Produktionsstolz wesentliche Motivquellen bildnerischen Gestaltens darstellen, darüber besteht weitgehender Konsens. Die speziellen Eigenarten kindlichen Gestaltens erfuhren unterschiedliche Deutungen und Bewertungen, je nachdem, ob bildnerisches Gestalten des Kindes als Projektionsfeld von Emotionen und Affekten gesehen wurde oder als kindlicher Versuch, die Realität möglichst getreu nachzubilden. Folgte man letzterer Annahme, so ergaben sich daraus vielfältige Defizithypothesen zur Erklärung kindlicher Darstellungsweisen⁵³. Die erstere Annahme, dass das Kind im bildnerischen Gestalten etwas mitteilt (und gleichzeitig auch bearbeitet) von seinen Erlebnissen, Erinnerungen, Beziehungsgeflechten, Interessen, Konflikten, Hoffnungen und Ängsten usw., – d.h. dass visuelle Gestaltungen von Kindern als komplexes Produkt innerer und äußerer Strukturierungen zu verstehen sind – ist leitend für diagnostische und therapeutische Nutzungen, zu denen umfangreiche wissenschaftliche Literatur vorliegt. Im Projekt konnte so teils direkt auf erprobte Verfahren zurückgegriffen, teils konnten in Anlehnung an Vorhandenes speziell auf den Forschungsgegenstand bezogene Varianten visueller Verfahren entwickelt werden.
- 2) Lebensgeschichtlich geht dem Spracherwerb der Umgang mit Bildern lange voraus⁵⁴: Es spreche vieles dafür, dass im Alter des frühen Sche-

52 Vgl. Richter 1997.

53 Bezüglich Wahrnehmung, inneren Bildern, Gegenstandswissen, motorischer Kontrolle usw., vgl. Schuster 1993, 5ff.

54 Visualisierungen entsprechen der Form des Denkens gerade von jüngeren Kindern besser: „Das Denken des konkreten Denkers ist im allgemeinen auf den Begriff in seiner Bildform beschränkt ... Der Unterschied zwischen dem abstrakten und dem konkreten Denken liegt nicht darin, dass das abstrakte Denken Begriffe verwendet, sondern darin, dass es Begriffe in abstrakten Denkmustern gebraucht, während sie im konkreten Denken im praktischen, unmittelbaren oder Erfahrungs-Kontext eingesetzt werden.“ (Hull 1997, 30 bzw. 27). Bilder vermögen Denken, Fühlen und Erleben anschaulich zu verbinden. Kindern, deren Sprachentwicklung noch wenig differenziert ist, fällt es leichter, hauptsächlich oder auch ausschließlich in Bildern zu denken und sich auszudrücken. Schon Kleinkinder sind oft zu umfänglichen Metapherproduktionen fähig, während sie gewöhnlich erhebliche Schwierigkeiten haben, vorgegebene Metaphern zu verstehen: Diese zunächst erstaunliche Diskrepanz wird verständlich, wenn man bedenkt, dass

ma bildest die inneren ikonischen Repräsentationen noch in den Vorstellungsaktivitäten dominieren, d. h. bestimmenden Einfluss auf die begrifflichen Operationen haben, konstatiert Richter⁵⁵. Erst im späteren Schulalter (ab 9 Jahre) seien begriffliche Schemata vollends etabliert und dominierten dann ihrerseits andere Formen von Repräsentationen. Die „Zwei-Code-Theorie“ von Paivio gehe einerseits von der „Unabhängigkeit der bildhaften Repräsentationen vom verbalen Repräsentationssystem“ aus.⁵⁶ Damit werden die zeichnerischen Repräsentationen – Paivio setzt ein Verhältnis der Analogie zwischen innerer Repräsentation und bildlicher Darstellung voraus – aus der unmittelbaren Abhängigkeit von begrifflich-sprachlichen Operationen gelöst. Die „Zwei-Code-Theorie“ „erweitert damit auch die Auffassung von Bewusstsein um bildhafte Ereignisse, die nicht in Form verbaler Begriffe operational definiert werden können“⁵⁷. Sie setze andererseits aber auch eine vielfältige, wenn auch nur partielle Verknüpftheit zwischen beiden Systemen voraus. Nach Paivio folge aus der nur partiellen Verknüpfung eine Begrenzung des Zugangs vom einen zum anderen System; auch könne ein System nur an den Punkten Aktivitäten im anderen auslösen kann, wo bereits Verknüpfungen hergestellt wurden. Wenn ein System jedoch einmal aktiviert worden sei, könne innerhalb dieses Systems relativ uneingeschränkt weiter verarbeitet werden, auch wenn die Verarbeitung potentiell durch die Aktivität des anderen Systems modifizierbar sei. – Von den Annahmen der „Zwei-Code-Theorie“ her lässt sich die durchgehende Nutzung von visuellen Gestaltungen als Erhebungs- und Verarbeitungsinstrumente von Vorstellungswelten schlüssig begründen. Die Entdeckung der visuellen Gestaltungen mit dem Kind und die sich daraus ergebenden persönlichen Gespräche sind als Versuche der Anbahnung bzw. Festigung von partiellen Verknüpfungen zwischen den beiden Repräsentationssystemen (bildhafte bzw. verbale) zu werten.

- 3) Der wesentliche qualitative Unterschied der beiden Repräsentationssysteme liegt nach Paivio in der Art der Organisation von Informationen

das Kind zur eigenen Metaphernproduktion sein bereits bestehendes Wissen nutzen kann, zum Verstehen vorgegebener Metaphern – sofern sie nicht auf evidenten visueller Ähnlichkeit beruhen – die Kenntnis der kulturbedingten Dekodierkonvention von Metaphern/Symbolen erwerben muss. Diese Kenntnis wird im Entwicklungsverlauf erst allmählich erworben. (Vgl. Schuster 2000, 141 und Hull 1997).

55 Vgl. Richter 1997, 57.

56 Paivio 1978, 812ff., hier zitiert nach Richter, ebd.

57 Richter ebd.

und ihrer Verarbeitung: Der bildhaften Vorstellung wird von Paivio eine Spezialisierung auf „synchrone, simultane Organisation und für parallele Verarbeitung komplexer Informationen“⁵⁸ zugewiesen, während das verbale System für sequentielle Organisation spezialisiert erscheint⁵⁹. Dieser qualitative Unterschied lässt Visualisierungen als besser geeignetes Mittel erscheinen, die Komplexität und mögliche Inkonsistenzen im Gottes-, Lebenswelt- bzw. Familienkonzept auszudrücken. Die Collagen/Bilder/Positionierungen stellen simultane Repräsentationen von Formen und Motiven dar, auch wenn die einzelnen Elemente, Motive, Formen nacheinander entstehen.

- 4) Die Bildsprache erscheint dem Untersuchungsgegenstand „Gotteskonzept“ angemessen⁶⁰, sofern Visualisierungen nicht als Abbilder oder Illustrationen verstanden werden: Wenn der Sinn des Bildverbots gerade im Offenhalten der Wirklichkeit bestehe, dann entsprächen diesem Sinn Bildungsprozesse, die neues imaginatives Sehen anstiften. Es gehe um eine – zur Worttheologie nicht im Gegensatz stehende – Bildtheologie, in welcher im Wahrnehmen wie Gestalten ahnend erfahren werde, was auf Dauer begrifflich unverfügbar bleibe. Hugo Loetscher unterscheidet zwei Sprachen, eine, die sich „diskursiv, argumentativ, analytisch, informierend, überprüfbar ... als Auseinandersetzung mit Wirklichkeit versteht“ und jene andere „Sprache, die nicht kommentiert, nicht analysiert ... die mit dem Bild arbeitet ... eine[r, A.-K. Sz.] Sprache, die Wirklichkeit erschafft“⁶¹. Geht es ersterer Sprache um isolierende Analyse und Reduktion von Komplexität, so der zweiten um Assoziation, Innovation und Erhalt von Komplexität. Die Wirklichkeit Gottes ist nur in symbolischer Sprache zu kommunizieren. Will man die mit der gesamten Lebenswelt verwobenen – kognitive, affektive wie motivationale Elemente enthaltenden – Gotteskonzepte von Kindern in ihrer existenz- und kontextbezogenen Dynamik nicht nur erfassen, sondern den Kindern Möglichkeiten eröffnen, ihre Gotteskonzepte imaginativ weiter zu entfalten, so legen sich auch von inhaltlichen Gesichtspunkten her visualisierende Verfahren nahe.

58 Paivio 1978, 281f., hier zitiert nach Richter, a.a.O., 58.

59 Vgl. Hülst 1999 zur Unterscheidung von diskursiven und präsentativen Symbolen in der Symboltheorie von Simone Weil.

60 Zur grundsätzlichen Frage von Gottes-Bildern angesichts des alttestamentlichen Bildverbots vgl. Heimbrock 2000, 35 mit Rückgriff auf Biehl 1989.

61 Loetscher 1988, 125ff.

- 5) Visualisierungen stellen polyvalente symbolische Verschlüsselungen dar: Sie ermöglichen dadurch in geschützter Form ein hohes Maß an Offenheit. Dies ist, gerade weil die angesprochenen Gegenstände GOTTESKONZEPT, LEBENSWELT und FAMILIENKONSTELLATION den Intimbereich berühren, von erheblicher Bedeutung. Das Kind kann seine Deutung der eigenen symbolischen Darstellung geheim halten oder aber offen legen.
- 6) Insofern in der Gestaltung – symbolisch verschlüsselt – die Vorstellungswelt präsent ist und auch bleibt, können sich der/die Produzent/in wie Betrachter/in aktuell oder auch aus zeitlicher Distanz damit auseinandersetzen.
- 7) Die Kommunikation von Gedanken und Gefühlen wird wesentlich erleichtert durch Gestaltungen, auf die man sich jederzeit im Gespräch beziehen kann. Der Gesprächsvorgang wird optisch gestützt und strukturiert, was auch der Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit zugute kommt, insbesondere bei Kindern in der konkret-operatorischen Phase.

Dem Forschungsgegenstand wurde sich abwechselnd direkt und indirekt genähert. Durchlaufend (1x pro Jahr) und direkt wurden Gottesverständnis und -beziehung über eine Materialcollage mit Einzelgespräch erhoben, durchlaufend (1x pro Jahr) und indirekt über eine Lebensweltzeichnung (oder Collage), ebenfalls mit Einzelgespräch. Über die Lebensweltzeichnung und das Gespräch sollte das, woran das Herz des Kindes hängt, was es umtreibt, beunruhigt, bekümmert bzw. das, was es hält, nährt und trägt aus seiner Sicht erhoben werden, abschließend, ob und wo das Kind selbst Verbindungen zwischen seiner Lebenswelt und Gott sieht. – Zu diesen primären Erhebungsinstrumenten traten im Verlauf ergänzende Verfahren, um weitere Perspektiven auf den Forschungsgegenstand zu gewinnen: Zeichnungen in Verbindung mit Fantasiereisen, Varianten von Positionierungen, verschiedene Fragebögen (a) psychologische Tests, (b) direkt gegenstandsbezogene Fragebögen), ein semantisches Differential, vielfältige Unterrichtsdokumente und Protokolle zu Gesprächen mit der Klassenlehrerin (nur Sample B).

5.3.2 Persönliche Gespräche

„Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung“⁶² wurde erst nach einigen Suchbewegungen als das angemessene Verfahrenskonzept entdeckt. Im ersten Stadium der Pilotstudie (1998/99) wurde – unter Beteiligung von Studierenden – bei der Erschließung der kindlichen Vorstellungswelten ein an semiklinischen Interviews orientiertes Vorgehen erprobt: Dazu wurden ausführliche Gesprächsleitfäden erstellt. Es zeigte sich schnell, dass ein reines Abarbeiten von Leitfragen durch sich als neutral registrierend verstehende Interviewer zu recht oberflächlichen Ergebnissen führte. Ergiebige Gespräche zu den Visualisierungen brauchten ein anderes Setting: Sie schienen erstens an eine verlässliche Vertrauensbasis zwischen den Dialogpartnern gebunden, d. h. statt wechselnder Interviewpartner musste eine vertraute Person als Gegenüber zur Verfügung stehen. Konsequenz zu dieser Einsicht führte die Verfasserin in der Folgezeit sämtliche Erhebungen (Gestaltungsversuche wie Einzelgespräche) selbst durch. Zweitens schien empathisches Reagieren auf die Kinderäußerungen geboten bei flexibler Handhabung der Leitfragen. Um die Entfaltung einer das Kind bewegenden Frage anzuregen bzw. auf vom Kind eingebrachte scheinbare Nebenthemen einzugehen, musste gegebenenfalls situativ die Erörterung anderer Aspekte zurückgestellt werden. Durch die impulsinduzierte Elaboration von Themen beim Kind erfolgte eine – im klassischen Interview zu vermeidende – deutliche Veränderung des Erkenntnisgegenstands im Verlauf des Gesprächs. Drittens erschien es unerlässlich in Hinblick auf die vom Kind erhoffte Offenheit hinsichtlich der Mitteilung von persönlichen Erfahrungen und Vorstellungswelten wie seiner existenziellen Fragen, dem Kind mit einer ebensolchen Offenheit zu begegnen, d. h. sich gegebenenfalls mit eigenen Erfahrungen wie auch mit inhaltlichen Impulsen zu den das Kind bewegenden Fragen einzubringen. Das Setting sowohl eines klassischen semiklinischen wie auch eines narrativen Interviews wurde damit endgültig verlassen.

Das sich in den Erprobungen der Pilotstudie als fruchtbar erweisende Gesprächsverfahren wurde nun zunächst zum methodischen Vorgehen bei der Ermittlung von subjektiven Theorien in Beziehung gesetzt, wo ebenfalls von einer interviewinduzierten prozessualen Veränderung des Erkenntnisgegenstandes ausgegangen wird, allerdings bei Festhalten an

62 Titel der Veröffentlichung von Langer 2000, auf welche sich das methodische Vorgehen stützt.

der neutralen Rolle der das Interview leitenden Person: Die sich in diesem Deutungsrahmen bewegend Argumentation von 1999/2000:

Im Interview wird primär versucht, mit dem Kind gemeinsam die entstandene Gestaltung zu entschlüsseln: Dabei wird nicht davon ausgegangen, dass dem Kind voll bewusst ist, was die einzelnen Elemente seiner Gestaltung ausdrücken. Der Vorgang der kommunikativen Entschlüsselung, in welchem der Interviewerin eine mütterliche Rolle zukommt, wird als erneuter gedanklicher Produktionsprozess verstanden, in dem sich das Kind mit seinem anschaulich vorliegenden Dokument des vorhergehenden Produktionsprozesses auseinandersetzt.

Die religiösen Vorstellungen des Kindes werden als Subjektive (religiöse) Theorien angesehen und in kommunikativer Rekonstruktion zu verstehen versucht. Gottesvorstellungen von Kindern als „Subjektive Theorien“⁶³ zu behandeln erscheint insofern legitim, als auch in diesem Bereich und in dieser Altersstufe „die kognitive Reflexivität und Konstruktivität des menschlichen Subjekts durch zumindest angestrebte Rationalität gekennzeichnet ist“⁶⁴. D. h. auch Kinder versuchen im Rahmen ihrer Möglichkeiten, ihre Vorstellungen von Gott ebenso wie ihre Selbst- und Weltdeutungen tendenziell logisch zu ordnen. Die Erfassung, Nachzeichnung und Analyse der Entwicklungsverläufe von kindlichen Vorstellungen kann nur von Erwachsenen geleistet werden. Dabei stellt sich das Problem des jeweils angemessenen Verstehens: Trifft das, was der Erwachsene zu verstehen meint, wirklich das, was das Kind aussagen wollte? Bezüglich dieses für alle interpretativen Verfahren geltenden Grundproblems kann auf das von der Frankfurter Schule entwickelte dialog-konsens-theoretische Wahrheitskriterium verwiesen werden: Die Wahrheit der dem Erkenntnisobjekt (d. h. dem befragten Kind) zugeschriebenen Reflexionsinhalte soll danach anhand der Zustimmung eben dieses Erkenntnisobjekts zu den interpretativen Rekonstruktionsversuchen des Erkenntnisobjekts (forschende Person) überprüft werden. D. h. in realem Kontakt mit der befragten Person vergewissert sich die befragende Person durch Vorlage ihres Rekonstruktionsversuchs (der im Dialog abgelehnt, ergänzt, korrigiert und/oder bestätigt wird) der Angemessenheit der vorgenommenen Interpretationen.

63 Unter Subjektiver Theorie wird in Übereinstimmung mit Groeben & Scheele 1984, 16 verstanden „ein Aggregat (aktualisierbarer) Kognitionen der Selbst- und Weltsicht mit zumindest impliziter Argumentationsstruktur, die eine (wenigstens partielle) Explikation bzw. Rekonstruktion dieses Aggregats in Parallelität zur Struktur wissenschaftlicher Theorien erlaubt“ (a.a.O., 2).

64 Ebd.

Die Zustimmung der Probanden zur (rekonstruierenden) interpretativen Beschreibung ihrer Sinnobjektivationen durch die Interviewerin wird eingeholt. Auch wenn die Gesprächssituation zwischen einem Kind und der Interviewerin sicher nicht die Bedingungen der idealen Sprechsituation des Diskurses im Sinne der Frankfurter Schule erfüllt⁶⁵, kommt sie ihm aber mindestens dadurch nahe, dass die Gespräche jeweils einzeln (d. h. ohne Gruppendruck) und ohne Zeitdruck geführt werden durch die in die Hierarchie der Schule nicht eingebundene Interviewerin.

Subjektiven Theorien wird in wesentlichen Punkten zwar eine grundsätzliche Parallelität zu wissenschaftlichen Theorien unterstellt, etwa das Merkmal des Verallgemeinerns und Prüfens. Aber es wird nicht vorausgesetzt, vor allem nicht, wenn es sich um Subjektive Theorien von Kindern handelt, dass die Subjektiven Theorien dem Einzelnen (hier: dem Kind) vollständig bewusst und verbal verfügbar sind oder gar bereits eine vollständig explizite, stringente Struktur aufweisen: „Das bedeutet, dass innerhalb der Erforschung Subjektiver Theorien die Reflexion(en) und Rationalität des Erkenntnisobjekts‘ u. U. erst in Richtung auf eine größere Explizitheit laboriert werden – und zwar durch den Forschungsprozess, durch die methodische Rekonstruktion der Subjektiven Theorien“⁶⁶. Daraus folgt, dass sich der Forschungsgegenstand durch den Forschungsprozess ändert, zunächst durch den Produktionsprozess der Materialgestaltung, anschließend durch den Produktionsprozess im Interview: „Die Veränderung des Erkenntnisgegenstandes‘ ist nicht ein zu vermeidender Fehler, sondern ist ... eine durchaus akzeptierte Konsequenz der Forschung: als Veränderung des Menschen auf seine positiven Entwicklungsmöglichkeiten hin [hier: Subjektwerdung durch Religion, A.-K. Sz]. Wenn man von einer rekonstruierenden Erhebung Subjektiver Theorien spricht, dann ist damit also eindeutig methodisch mitgemeint, dass die jeweiligen untersuchten Reflexionen/Kognitionen inhaltlich und strukturell expliziert und präzisiert werden.“⁶⁷ Dass die Implizitheit solcher Subjektiven Theorien ganz unterschiedliche Intensitätsgrade haben kann, ist in der psychologischen Forschung vielfältig aufgewiesen worden. Bezüglich unseres Erkenntnisgegenstandes „Gottesverständnis und -beziehung von Kindern in einem mehrheitlich konfessionslosen Umfeld“ kann von einer hochgradigen Im-

65 „D. h. der Dialog, innerhalb dessen der Zustimmung des Erkenntnisobjekts‘ ein ‚Wahrheitswert‘ zukommt, muss außerhalb von Systemzwängen ablaufen und dadurch Kommunikationsverzerrungen vermeiden.“ (A.a.O., 4).

66 A.a.O., 6.

67 Ebd.

pliztheit ausgegangen werden. „Gott“ ist für die Mehrheit der Erwachsenen kein Gesprächsthema, schon gar nicht im Umgang mit Kindern. Von daher kann davon ausgegangen werden, dass für einen erheblichen Teil der Kinder erstmalig im Rahmen dieser Untersuchung der Anstoß erfolgt, sich intensiver mit der Frage nach Gott auseinander zu setzen. Dabei den Zugang nicht begrifflich-abstrakt, sondern über ein kreatives Gestalten zu wählen, erscheint deshalb um so fruchtbarer, weil kreative Gestaltungen offen sind auch für völlig unstrukturierte und in sich widersprüchliche „chaotische“ Samples von Inhalten: Das, was die/der einzelne weiß, denkt, fühlt, fantasiert kann sie/er zunächst frei aus sich heraussetzen. Indem gemeinsam mit dem Interviewer entdeckt wird, was da entstanden ist, findet das Kind – vorsichtig vom Erwachsenen unterstützt – zu einer Sprache für das, was die eigene Gestaltung ausdrücken soll/kann. Im Prozess des Benennens und Deutens und angestoßen auch durch die um Verstehen bemühten Rückfragen des Erwachsenen erfolgt ein weiteres Stück Bewusstwerdung. Im weiteren Gespräch, an die Gestaltung anknüpfend, aber doch auch über sie hinausführend, erfolgt im Durchdenken (aus der Gestaltung resultierender) zentraler Begriffe und dem Abwägen möglicher Relationen und Abhängigkeiten zwischen ihnen eine weitere Bewusstwerdung, Strukturierung und u. U. in der Konsequenz auch Korrektur der Subjektiven Theorie: Denkbar ist etwa, dass das Kind – ihm selbst unbewusst – völlig auseinanderklaffende Teiltheorien zu Gott in sich barg und nun, ihrer im „Draufschaun“ plötzlich ansichtig, versucht, eine stimmigere Theorie zu dem fraglichen Teilaspekt zu entwickeln. In jedem Fall erfolgt durch das halbstrukturierte Einzelinterview anhand der Materialcollage zu einer Metapher für Gott die Explizierung und Präzisierung (u. U. auch der Anstoß zu weiterem Durchdenken) der Gottesvorstellungen der Kinder. Dies ist religionspädagogisch auch gewollt: Dem Kind wird in einer seelsorgerlich konstellierten Gesprächssituation die Möglichkeit eröffnet, seine Vorstellungen über Gott und über die eigene Beziehung zu ihm auf dem Hintergrund des bisherigen unterrichtlichen Geschehens zu klären.

Bis zu diesem Punkt blieb das Vorgehen im Projekt im Rahmen der für die Ermittlung von Subjektiven Theorien üblichen Interviewverfahren. Gesprengt wurde dieser Rahmen durch den sich herauskristallisierenden Tatbestand, dass Gespräche um so fruchtbarer verliefen, je stärker sie einer Begegnung von Person zu Person mit Ausgewogenheit im Geben und Nehmen gleichkamen. Der tiefergehende Austausch zu einem gemeinsamen Thema benötigte aus seelsorgerlichen Gründen wie auch in Hinblick auf den Erkenntnisgewinn nicht nur Raum für Fragen, Ängste, Sorgen, bela-

stende oder auch erfüllende Erfahrungen, die vom Kind in das Gespräch eingebracht werden, sondern ebenso Raum für das Einbringen von persönlichen Erfahrungen wie auch inhaltlichen Impulsen von Seiten der/des Erwachsenen. Im Setting des Persönlichen Gesprächs wurde schließlich das für das Forschungsprojekt geeignete Vorgehen gefunden. Das Setting der Persönlichen Gespräche hat zum Ziel, „Lebenserfahrungen und innerseelische Vorgänge von Personen für andere Personen aufzubereiten“⁶⁸ und damit wissenschaftlicher Reflexion zugänglich zu machen.

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 der/die 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. Letztlich seien die von C. Rogers für psychotherapeutische Gespräche herausgearbeiteten Haltungen der forschenden Person leitend: KONGRUENZ = Stimmigkeit von innerem Erleben und geäußerten Signalen; WERTSCHÄTZUNG und ACHTUNG DER PERSON sowie EINFÜHLENDES VERSTEHEN.

68 Langer 2000, 20.

Narrative Interviews und Persönliche Gespräche weisen nach Langer bei vielen Ähnlichkeiten bedeutsame Unterschiede auf: Im Interview gebe es eine eindeutige Rollenaufteilung: Die das Interview führende Person gebe sich selbst nicht ein, jede persönliche Preisgabe gelte als Beeinflussung des Gegenübers. Beim Persönlichen Gespräch stehe dagegen die Begegnung von Person zu Person im Vordergrund im Sinne von Bubers Ich-Du-Beziehung. Wenn sich die gesprächsführende Person als „neutral“ herausnehme aus dem Thema und das Gegenüber zum Objekt der Forschung mache, so Langer, werde eine zwischenmenschliche Distanz aufgebaut, die einen tiefer gehenden Austausch verhindere, weil das interviewende Gegenüber als „fremd“ oder gar als „von oben herab“ erlebt werde: „Aus einer solchen Atmosphäre heraus wird sie (die befragte Person) – nicht einmal absichtlich, sondern aus ihrem Feingefühl für Stimmigkeit heraus – die für sie wesentlichen persönlichen Informationen zurückhalten oder erst gar nicht vergegenwärtigen können“⁶⁹. Eine vertraute zwischenmenschliche Atmosphäre erschließe dagegen auch vergessene oder zunächst nur schemenhaft präsente äußere oder innere Vorgänge bzw. initiiere im Verlauf eines dichter werdenden gegenseitigen Austausches neue und klarere Betrachtungen der eigenen Erfahrungen und Vorstellungen: Selbstklärungsprozesse würden angestoßen. Die Verfälschungsgefahr sei durch das Verlassen der Ebene eines aufeinander bezogenen Rollenverhaltens zugunsten einer aufrichtigen persönlichen Begegnung nicht größer sondern geringer, weil die erzählende Person in einem durch wechselseitiges Geben und Nehmen gekennzeichneten Dialog ihre Individualität freier ausbreiten könne.

Zentrales Anliegen des Persönlichen Gesprächs in der Wissenschaft sei es, „Menschen in ihrer inneren Welt, in ihren ureigenen Werten, Haltungen, Gefühlen und Gedanken zu verstehen ... ihren ‚inneren Bezugsrahmen‘ kennen zu lernen“⁷⁰. Der geeignete Weg dazu liege in verstehender Resonanz⁷¹. Verstehende Resonanz beinhaltet ein Mitschwingen mit dem Erzählten, welches der erzählenden Person rückgemeldet wird. Dabei verliere sich die mitschwingende Person aber nicht im Erzählten, sondern bleibe in achtsamem Kontakt zu sich selbst, dem eigenen Körperempfinden und Urteilen, d. h. bleibe ein eigenständiges Gegenüber zur sprechenden Person. Die Grundlage für verstehende Resonanz liege in der – mal mehr,

69 A.a.O., 32ff.

70 A.a.O., 46f.

71 Zum wissenschaftlich vielfach belegten Zusammenhang zwischen dem empathischen Verstehen seitens der gesprächs anbietenden Person und der Selbstexploration der sich äußernden Person u. a. vgl. Tausch & Tausch 1998.

mal weniger der Erinnerung zugänglichen – persönlichen Erfahrungsgeschichte einer Person, welche man sich mit ihren Erfahrungsmustern 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: „Im Persönlichen Gespräch mit dem Hintergrund, Wissen zu schaffen, gibt die gesprächsleitende Person sich mit den zum Forschungsthema gehörigen Mustern ihrer „Schleppe“ zu erkennen, lässt jedoch der am Gespräch teilnehmenden Person den Raum, ihre eigene „Schleppe“ differenziert zu betrachten und darüber zu sprechen. Die empfangende Person ist mit ihrer „Schleppe“ gegenwärtig. Sie verbindet Begebenheiten und Eindrücke, die die andere Person erzählt, mit Begebenheiten und Eindrücken auf ihrer eigenen „Schleppe“. Dies wiederum unterstützt den Such- und Aktualisierungsprozess der erzählenden Person“⁷². Mit wachsender Tendenz könne sie so zum Forschungsgegenstand fündig werden, sich ihre innere und äußere Welt vergegenwärtigen und sich differenzierter mitteilen: „Verstehende Resonanz ist also die hörbar, sichtbar und fühlbar signalisierte Verbindung zwischen der Erfahrungswelt („Schleppe“) einer Person zu der einer anderen.“⁷³

Das Verfahren von Langer hat sich in unterschiedlichen Religionspädagogischen Forschungsprojekten bewährt⁷⁴.

Die Einzelgespräche mit den Kindern zu ihren Visualisierungen wurden dem o.g. Ansatz folgend durchgeführt: Die jeweilige Visualisierung des Kindes bildete den Ausgangspunkt eines dialogischen Entdeckungsprozesses, bei dem die in den Gesprächsleitfäden aufgeführten Fragen erst als Impulse eingebracht wurden, wenn der Erzählfluss zur eigenen Gestaltung versiegt zu sein schien. Sofern das Kind durch die ergänzenden Fragen neu in einen Erzählfluss zur eigenen Gestaltung geriet, hatte dieser Vorrang vor den Ergänzungsfragen.

Die Gespräche fanden (dank des Verständnisses der Lehrkräfte) überwiegend während der Unterrichtszeit in separaten Räumen statt. Sie wurden mitgeschnitten und als wörtliche Transkripte dokumentiert, wodurch die inhaltlichen Impulse der Gesprächsleiterin wie deren Rezeption durch das Kind nachvollziehbar sind. Die Transkripte wurden sprachbereinigt und – dem Faden des Gesprächsverlaufs folgend – verdichtet, unter Beibehaltung eines möglichst hohen Anteils an Originalton des Kindes.

72 Langer 2000, 47.

73 Ebd.

74 Vgl. Kießling 2003, 2004.

6 Die Erhebungsverfahren im Einzelnen

6.1 Materialcollagen zu Metaphern für Gott und ihre Erschließung

Wird Gott als „Geheimnis der Welt“, „Seinsgrund“ im Sinne einer „Alles bestimmenden Wirklichkeit“ verstanden und damit als eine grundsätzlich unverfügbare Wirklichkeit, so verbietet sich eine begriffliche Sprache mit ihrem impliziten Verfügungsanspruch: „An den Gegenständen unserer Erkenntnis können wir Spuren wahrnehmen, die auf Gott als die Alles bestimmende Wirklichkeit verweisen. Sie werden dadurch zu (solchen) Zeichen, die auf eine verborgene und anders nicht zugängliche Dimension der Welt hinweisen: eben auf ihr Bestimmtwerden durch die Alles bestimmende Wirklichkeit. Die Sprache, die der Gottes- und Welterkenntnis, also der Wirklichkeitserkenntnis des christlichen Glaubens allein angemessen ist, ist ... die der Metaphern, also der Worte und anderer Zeichen in einer übertragenen Bedeutung, die über ihre wörtliche Bedeutung hinausreicht und gerade so neuen Erfahrungs- und Denkmöglichkeiten Ausdruck verleiht. Metaphern sind im Zusammenhang mit dem Reden von Gott und Welt nicht (bloß) Elemente der ästhetischen Ausgestaltung und Verfeinerung der Sprache, sondern sie machen deren Substanz aus. Eine andere Sprache steht für die Wirklichkeitserkenntnis des christlichen Glaubens nicht zur Verfügung.“⁷⁵ Dieser Einsicht folgend werden die Kinder innerhalb des Untersuchungsprozesses wie im Unterricht (Sample B) durchgängig durch die Art der Aufgabenstellungen zu metaphorischer Sprache bezüglich der Gottesfrage angeleitet.

6.1.1 Materialcollagen zu Metaphern für Gott

Lévi-Strauss⁷⁶ beschreibt mythisches Denken als eine Art intellektueller Bastelei. Es gebe zwei Arten wissenschaftlichen Denkens im Sinne zweier strategischer Ebenen: die eine sei der Wahrnehmung, sinnlicher Intuition

75 Härle 2000, 224f.

76 Vgl. Lévi-Strauss 1977, hier zitiert nach Schäfer 1993, 135f.

und Einbildungskraft angepasst, die andere von ihr losgelöst. Basteln ist nach Lévi-Strauss eine Form des Denkens mit den Mitteln und Möglichkeiten der sinnlichen Erfahrung. Der Bastler kommt mit den vorhandenen Materialien aus. Bei seiner Materialauswahl ist er zunächst ein Sammler, der in Hinblick auf die ihm gestellte Aufgabe abtastet, ob dieses oder jenes Stück passt, auch wenn es niemals dafür geschaffen wurde. Der Bastler zerlegt in diesem Zusammenhang und setzt neu zusammen, d. h. er formt heterogenes Material im Sinne seiner Aufgabenstellung um. Geht es ihm beim Sammeln um spielerisches Suchen nach Möglichkeiten, wie Dinge zusammen gehören könnten – Ordnungen – so werden im Prozess des Bastelns bestehende Ordnungen umgebildet, neue Zusammenhänge definiert. Dabei werden u. U. auch, was dem Bastler als Sammler Schmerz oder Lust bereiten kann, Objekte zerstört: Die Dekonstruktion steht vor der Neukonstruktion.

Materialcollagen haben als Ausdrucksformen innerer Universen in der bildenden Kunst spätestens seit Picasso einen festen Platz. In der Kinderdiagnostik und -therapie scheint dies – gemessen an literarischen Niederschlägen dazu – nicht der Fall zu sein. Schäfer ordnet, Lévi-Strauss folgend, das Verfahren sinnlich-intuitiver Welterfahrung zu. Dadurch, dass es der Umdeutung den Vorzug vor der Neuproduktion gebe, „fügt es vorhandene Dinge immer wieder in den Kreislauf der Sinnfindung ein und verändert sie durch diese Art geistigen Recyclings“⁷⁷. Durch den Gebrauch von Dingen/Materialien in unterschiedlichen Kontexten „weisen [sie] über sich hinaus auf solche Interpretationsgeflechte, in die sie eingebettet sind.“⁷⁸ Am Beispiel einer Dreijährigen, die im gebastelten Auto die ambivalent-komplexe Eltern- und Schwesterbeziehung visualisiert, bilanziert er: „Durch Basteleien spricht sich bisher Ungesagtes aus. Ungesagt ist nicht die Wirklichkeit, die ja grob bekannt ist. Ungesagt ist vielmehr die Beziehung des Subjekts zu dieser Wirklichkeit.“⁷⁹ Sie werde durch die sinnlich-ästhetischen Mittel sichtbar gemacht, wobei der Kontext als Rahmen, in welchem die Bastelei erscheine, genau so wichtig sei für das Verstehen wie die ästhetische Gestaltung selbst. „Wenn also durch die Bastelei etwas ausgesprochen wird, was noch nicht gesagt wurde, dann ist es ... eine Be-

77 Schäfer, 21993, 135–161.

78 Ebd.

79 A.a.O., 151ff.

ziehung dieses Menschen zu einer Wirklichkeit. Subjekt und Wirklichkeit sagen sich gemeinsam aus.“⁸⁰

Zur Erfassung von Gottesverständnis und -beziehung wurde durchgängig mit Materialcollagen zu Metaphern für Gott gearbeitet⁸¹: Das Kind erhielt einen Impuls, um seine Sicht der Wirklichkeit Gottes und seine Beziehung dazu sinnlich-intuitiv mittels Materialien auszudrücken. Das Verfahren wurde von der Verfasserin Mitte der 80er Jahre entwickelt, in verschiedenen Altersstufen erprobt und ab 1999 systematisch eingesetzt und dokumentiert.

Das Vorgehen im Einzelnen: Die Kinder wurden vor dem ersten Erhebungsdurchgang spielerisch an das Bilden von Metaphern herangeführt durch das Finden von Vergleichen für personale (Oma, Schläger o. ä.) bzw. nichtpersonale Phänomene (Ferienende, Geburtstag, Diktat o. ä.).

Vorbereitend wurden im Klassenraum (Tische bzw. Fußboden) vielfältige Materialien ausgebreitet: Ton/Knete, Steine, grüne und trockene Zweige, Früchte, Blüten, kaputte Spielzeuge bzw. Haushaltsgegenstände (z.B. Schlüssel, Scherben, Uhren), Draht, Nägel, Papp- und Plastikabfälle, Garn-/Stoffreste, Buntpapier, Kleber, Scheren usw., dazu feste Unterlagen, alles mit Tüchern abgedeckt.

Die Aufgabenstellung hieß, mittels einer Collage aus Natur- und Schrottmaterialien eine Metapher für Gott zu gestalten: „Gott ist für mich heute wie ...“ (Sofern ein Kind – im Grundschulalter selten – gegen die Formulierung Einwände erhob, lautete die Aufgabenstellung: „Das Wort GOTT ist für mich ...“)

Der Einstieg geschah beim ersten Mal (u. U. auch wiederholt) über eine moslemische Gebetskette mit 99 Perlen⁸² für die 99 Namen Allahs. „Gott

80 Ebd.

81 Zur – unveröffentlicht gebliebenen – kunsttherapeutischen Nutzung von Materialcollagen in der Diagnose/Therapie von Drogenkranken durch U. Sandkühler bzw. L. Kossolapow und A. Mannzmann/Münster vgl. Tanja Schatz In: Pädagogische Konsequenzen der kreativen Erfahrungen von Klienten kunsttherapeutischer Interventionen im Hinblick auf die Kreativitätsentfaltung und Lebens- und Problembewältigung, Bielefeld 2000, 9–17.

82 Der Einstieg über die Kette mit den 99 Perlen sollte verdeutlichen, dass unsere Vergleiche immer nur winzige Ausschnitte der Wirklichkeit Gottes zu beschreiben suchen. Dies kann ermutigen, alle (vielleicht zunächst auch abwegig erscheinenden) Vergleiche bei sich und anderen als eine Aussagemöglichkeit zu akzeptieren, die das Nachdenken über Gott neu anregen kann. Der schulische Kontext ist von vielfältigen Bewertungsvorgängen, von ständigem „Falsch“ oder „Richtig“ geprägt. Der Einstieg sollte helfen, derartige Bewertungskategorien mindestens auf Zeit zur Seite zu stellen, d. h. potentiellen Ängsten der Kinder, etwas „Falsches“ zu gestalten, sollte vorgebeugt werden. In die

können wir nicht sehen, hören, berechnen, messen: Wir sagen in Bildern, in Namen, wer er für uns ist. Wir vergleichen ihn mit etwas, das sichtbar ist. Wir brauchen viele Bilder, viele Namen, um Gott zu beschreiben.“

Die Spielregeln zum Vorgehen wurden erklärt: Schweigendes Arbeiten, Geheimhaltung der Bedeutung bis zu einem verabredeten Zeitpunkt (nach den Einzelgesprächen). Die Aufgabenstellung lautet jeweils: „Gestalte aus den bereitliegenden Materialien den Vergleich für Gott, der dir heute Morgen am wichtigsten ist: GOTT IST FÜR MICH WIE ... Bleibe dabei ganz bei dir! Lass deine Einfälle kommen – es gibt kein FALSCH oder RICHTIG – beim Beginn des Bauens musst du noch gar nicht wissen, was das schließlich wird.“ Die Tücher wurden abgedeckt, das Material freigegeben, die Metaphern gestaltet. In der Regel faszinierte die Arbeitsweise die Kinder stark. Wegen des unterschiedlichen Zeitbedarfs wurden jeweils Stillbeschäftigungen für schnellere Produzent/innen vorgehalten. Beim ersten Durchgang wurde jeweils die Geschichte „Die Blinden und der Elefant“ in die Phase einer gemeinsamen Betrachtung der Gestaltungen nach Abschluss aller Einzelgespräche eingebracht, bei späteren Durchgängen Teile des Bilderbuches „Fisch ist Fisch“ von Lionni⁸³. Für die Nacharbeit

Richtung, den Kindern den Reichtum wie die Begrenztheit der vielfältigen Vergleiche für Gott vor Augen zu stellen, weist auch die für den Abschluss vorgesehene Geschichte (dem 1150 gestorbenen Sufi Sana'i zugeschrieben) „Die Blinden und der Elefant: In einer großen Stadt ... waren alle Leute blind. Eines Tages besuchte ein König dieses Gebiet und lagerte mit seiner Armee in der nahen Ebene. Er besaß einen großen Elefanten, der seinem Pomp diene und allseits Furcht einflößte und der auch in die Schlacht mitgenommen wurde. Da wollten die Leute diesen riesigen Elefanten sehen, und eine Anzahl der Blinden machten sich auf – wie Narren –, und jeder eilte hin, seine Gestalt und Form festzustellen. Sie kamen hin, und da sie ja nicht sehen konnten, tasteten sie ihn mit ihren Händen ab. Jeder berührte irgendeines seiner Glieder und gewann so eine Vorstellung von einem seiner Teile: jeder machte sich auf solche Weise eine völlig irrtümliche und unzutreffende Vorstellung von dem Elefanten und glaubte aber doch an die Wahrheit dieser seiner Einbildung. Als sie in die Stadt zurückkehrten, versammelten sich die Zurückgebliebenen erwartungsvoll um sie ... und fragten nach dem Aussehen und der Gestalt des Elefanten. Und dann vernahmten sie alle, was jene ihnen erzählten. Einer, dessen Hand das Ohr des Elefanten betastet hatte, sagte, als er gefragt wurde: Er ist ein großes und schreckliches Wesen, breit und rau und flach wie ein Teppich. Und der, dessen Hand den Rüssel betastet hatte, sagte: Ich fand, er ist lang und innen hohl, wie ein Rohr; ein furchtbares Wesen und ein Mittel der Vernichtung. Und der, der die dicken, festen Beine des Elefanten betastet hatte, sagte: Soweit ich erkennen konnte, ist seine Gestalt aufrecht wie eine aufgerichtete Säule. Jeder hatte eines seiner Glieder betastet, und alle lieferten eine unzutreffende Beschreibung des Elefanten. Keiner erkannte das Ganze! Wie die Tore hatten sie nur Einbildungen. Ebenso kennt der Mensch das Wesen der Gottheit nicht, und die Gelehrten können darüber nichts in Erfahrung bringen“.

83 Köln 1988. Das Bilderbuch zeigt elementar auf, wie stark die Vorstellungsmöglichkeiten von der jeweiligen Erfahrungswelt geprägt und entsprechend auch begrenzt sind: Ein

in Kl. 1–2 wurde das Lied von R. Bäcker/D. Jöcker „Bist Du ein Haus aus dicken Steinen“ verwendet⁸⁴.

Der Zugang über Materialcollagen erwies sich als motivierend und ergebnisreich hinsichtlich der Ergebnisse. Was macht Altmaterialien in Kombination mit Ton und anderen Naturmaterialien so fruchtbar für symbolisierende Gestaltungen? Möglicherweise liegt es an den ihnen innewohnenden widersprüchlichen Impulsen. Die ursprüngliche Bedeutung haftet – wenn auch gebrochen – den Altmaterialien noch an: Und diese Reste setzen meines Erachtens ganz unterschiedliche Impulse, sei es a) in Richtung auf Übernahme bzw. assoziative Ergänzung der ursprünglichen Bedeutung oder b) in Richtung auf ein Bedeutungsmosaik verschiedener Bruchstücke zu einem mehraspektigen Gesamtbild oder c) in Richtung auf kreative Arrangements mit völlig neuer Bedeutungszuweisung: D. h. ein abgebrochener Schlüssel kann a) einen ganzen oder gebrochenen Schlüssel repräsentieren oder b) Aspekte der symbolischen Bedeutung eines Schlüssels in ein Bedeutungsmosaik eintragen oder c) einen Totempfehl oder Hammer repräsentieren (d. h. beliebig umfunktioniert sein, wie auch Kleinkinder Gegenständen ganz neue Bedeutungen zuweisen). Möglicherweise ist es diese Vielfalt von Impulsen, die zu einem offenen und kreativen Spielen mit Bildern und Bedeutungen einlädt und die gestalteten Sinnobjektivationen zu einer Offenbarung geraten lässt, die zugleich Geheimnis bleibt aufgrund des breiten Bedeutungsspektrums. – Ein weiterer Vorteil tritt – verglichen mit gemalten Bildern – dazu: Während beim Malen mit Buntstiften eine einmal gesetzte Form oder Farbe haften bleibt und bestenfalls durch Übermalen (und dies in Grenzen) verändert werden kann, behält der Gestaltungsprozess einer Materialcollage genau genommen bis zu seiner Abgabe seinen Experimentalcharakter, d. h. ist prinzipiell offen für jede Umgestaltung, was von manchen Kindern auch exzessiv genutzt wird: Die Gestaltung wird wieder und immer wieder umgebaut. Dies spricht für die Annahme, dass visuelle Gestaltungen weniger eine Reproduktion eines vorgängigen kindlichen Verständnisses seiner Gottesvorstellungen sind als vielmehr Dokumente eines aktiven Produktionsprozesses. Ein weiterer Vorteil des Verfahrens: Der Rückgriff auf Darstellungsschemata zu Gottesvorstellungen wird Kindern über das Angebot von Materialbuffets mit Altmaterialien zwar nicht verunmöglicht, aber doch wesentlich erschwert:

Transfer auf die Gottesfrage gelingt schon Grundschulern.

84 Vgl. Aldebert 1998, 268f.

Die Wahrscheinlichkeit von Gestaltungen, welche die Vorstellungswelt des Kindes authentisch spiegeln, ist damit erhöht.

Eine Variation der Aufgabenstellung zur Materialcollage erfolgte ab 2003 in einigen Gruppen, frühestens in Klasse 4: An die Stelle der Metapher „Gott ist für mich wie ...“ trat die Metapher „Mein Leben und was es hält, nährt und trägt, ist wie ...“. Die alternative Formulierung lädt ein, das eigene Leben samt dem nährenden und tragenden Seinsgrund GOTT darzustellen, allerdings ohne das Symbolwort GOTT ins Spiel zu bringen. Diese Variante wurde aus mehreren Gründen gewählt:

- a) Die Gotteskonzepte eines Extremsamples in Lettland, Kinderheimkinder, die ohne jegliche religiöse Instruktion heranwachsen, sollten mittels dieser Variante erhoben werden⁸⁵; bei Planung dieser Erhebung war nicht klar, ob die Kinderheimkinder mit dem Wort GOTT überhaupt eine Vorstellung würden verbinden können. Um die Ergebnisse des Extremsamples mit dem Kernsample vergleichen zu können, waren Daten aus Rostocker Erhebungen mit analoger Aufgabenstellung nötig.
- b) Die Variante legte sich auch nahe, weil sich – fortschreitend mit dem Alter – zunehmend Rostocker Kinder als „bekennende Atheisten“ definierten und für eine Metaphergestaltung nur zu gewinnen waren, wenn die Aufgabenstellung offener war. Insofern diese Variante einlud, nontheistische Gotteskonzepte (z.B. Gott als unendlicher Grund von Mut, Sein, Hoffnung) in die Lebensweltdarstellung einzutragen, bot sie Raum, ein dem Theismus entwachsenes Gottesverständnis gestaltend auszudrücken.
- c) Die Variante ermöglichte zudem weiterführende Einblicke, ob und inwieweit aus der Sicht des einzelnen Kindes Lebenswelt und Gottesglau-be miteinander verwoben waren.

An die „Entdeckung“ der Materialcollage zusammen mit dem Kind schließen sich einige systematische Fragen an, die allerdings nur gestellt werden, wenn das Kind in seinen Explikationen diese Fragestellungen nicht berührt. Die Knetfigur wird eingeführt, um die aktuelle Empfindung des Kindes von Nähe bzw. Distanz gegenüber Gott zu ermitteln: Mit der leicht formbaren Knetfigur kann das Kind seine Haltung wie Entfernung zu Gott (symbolisch präsent in ihrer Gestaltung) zunächst erproben und dann eine für sich momentan stimmige Position einnehmen, gegebenenfalls auch

85 Vgl. Teilprojekt von Astra Dannenfeldt, Mitglied der Rostocker Forschungsgruppe.

verschiedene für unterschiedliche Lebenssituationen. Die Aufforderung, sich als Knetfigur zu positionieren, fordert die Kinder heraus, sich ihrer gegenwärtigen Gottesbeziehung hinsichtlich Haltung und Nähe/Distanz⁸⁶ bewusst zu werden.

6.1.2 Gesprächsleitfaden zu den Materialcollagen

Der nachfolgende Leitfaden ist auf dem Hintergrund von Kap. 5.3.2 zu lesen: Er hat ab Schritt 3 ergänzenden Charakter: Die mit den einzelnen Fragen/Schritten verbundenen Zielsetzungen und Erklärungen zum Vorgehen sind den fettgedruckten Gesprächsimpulsen beigegefügt.

- Die Gestaltung gemeinsam entdecken: Du hast mit Materialien ausgedrückt, wer oder wie Gott für dich ist. Lass uns zusammen entdecken, was da entstanden ist. Vielleicht erzählst du ein bisschen zu dem, was du gemacht hast ... (Kind beschreiben lassen, was da entstanden ist und was es nach Meinung des Kindes ausdrückt – vielleicht sind da auch mehrere verschiedene Möglichkeiten der Deutung. Wenn das Kind bestimmte Inhalte gar nicht anspricht, einen Impuls eingeben, etwa: Ich sehe noch ... z.B. besonders große Ohren, lauter Drähte statt Kopf o. ä.: Was ist das für dich?)
- Versuchen, herauszufinden, was für das Kind an der Gestaltung Ähnlichkeiten hat mit Gott. (Möglicherweise ist dem Kind spontan dazu nichts bewusst. Manchmal kommt man näher heran, wenn man das Kind vorher erzählen lässt, was das gebaute „Ding“, z.B. ein Schiff für Merkmale hat, was es kann, wozu man es brauchen kann usw.; wenn diese „Merkmale“ im Raum stehen, fällt es dem Kind leichter, Ähnlichkeiten zu benennen.): **Was ist für dich ähnlich an dem, was du gebaut hast, mit Gott?** Wenn das Kind auch dann nichts dazu sagen kann, nicht insistieren: es kann sein, dass das Kind sein „Wissen“ um Gott (noch) nicht versprachlichen kann.

Die beiden o.g. Schritte bilden das Zentrum der Befragung: Die nachfolgenden Schritte haben ergänzenden Charakter und sind hinsichtlich Vollständigkeit und Intensität der Bearbeitung der verschiedenen Punkte

⁸⁶ Vgl. Grom 2000, 145ff. zur zentralen entwicklungspsychologischen Bedeutung dieses Faktors.

je nach Gesprächssituation abzustimmen (Offenheit, Interesse und Konzentrations- und Sprachvermögen des Kindes usw.)⁸⁷.

- Erkunden, wo und wie das Kind Gott verortet und welche Gestalt/welches Wesen (anthropomorph bzw. nichtanthropomorph-transzendent) es Gott damit zuschreibt: **Was denkst du, wo Gott ist?** (Wenn das Kind „im Himmel“ sagt, nachfragen, wo der Himmel ist: Ist man mit einem Flugzeug dichter dran? Könnte man dann Gott fotografieren? Wenn es sagt „überall“, nachfragen, was es genau meint: Auch hier im Zimmer? Als imaginäre Person? Als Gefühl von Kraft und Mut? Als eine Stimme im Herzen?)
- Erkunden, was das Kind denkt zur Beziehung Gottes zur Welt und zu den Menschen. **Hat Gott etwas mit der Welt zu tun?** (Vielleicht spricht das Kind die Natur und die Menschen an, sonst weiter fragen.) **Hat Gott auch etwas mit den Menschen zu tun?** oder **Steht Gott in Verbindung mit den Menschen?** (genauer nachfragen, dann) **Wie?** (→ kindliche Vorstellungen zu möglichen Gottesbeziehungen) **Wünscht sich Gott etwas vom Menschen, z.B. wie Menschen miteinander und mit der Natur umgehen sollen?** (Hat das Kind eine Vorstellung davon, was „Wille Gottes“ ist?) **Woher kann der Mensch eigentlich wissen, was Gott sich wünscht?** (Spricht Gott zu ihnen? Und wenn, wie? Durch die Bibel? Durch andere Menschen? Durch Botschaften ins Herz bzw. in den Kopf? → Vorstellungen des Kindes zur möglichen Offenbarung des „Willen Gottes“) **Wenn Gott sich etwas wünscht vom Menschen und sie anders handeln – Böses tun – was denkst du, wie das für Gott ist?** (Schreibt das Kind Gott menschliche Empfindungen zu?)
- Erkunden, wie sich das Kind Gottes Wirken in der Welt vorstellt: **Redet Gott nur zu den Menschen oder tut Gott auch noch andere Dinge in der Welt und mit Menschen?** (Vielleicht fällt dem Kind dazu nichts ein. Oder es sagt plakativ, dass Gott Menschen hilft, dann müsste man nachfragen, wie es sich das vorstellt. Wenn dem Kind dazu nichts einfällt, könnte man eine Geschichte erzählen, z.B. von einem Kind,

⁸⁷ Die ergänzenden Fragen beziehen sich zwar auf Aspekte der christlichen Gotteslehre (Wesen, Eigenschaften usw.), setzen damit aber keinen von der christlichen Dogmatik her bestimmten „Vergleichs- bzw. Zielbegriff“ als Leitvorstellung religionspädagogischen Handelns, von dem her die mehr oder weniger abweichenden Konzepte der Kinder beurteilt würden.

das ohne elterliche Begleitung auf einem Spielplatz ist. Eine Horde betrunkenen Fußballfans kommt; einige davon wollen ihren Frust über das verlorene Fußballspiel an dem Kind auslassen. Wenn Gott hilft, wie könnte das geschehen? z.B.: Polizeistreife kommt gerade? Ein paar Jogger treffen ein? Zwei von den Fans sind Nachbarsjungen? Gewitter kommt und erschlägt Fans? Eine große Hand kommt aus der Wolke und hebt das Kind weg? → kindliche Vorstellungen vom Handeln Gottes in der Welt: unvermittelt-direkt? synergetisch? andere Vorstellungen?)

- Erkunden, ob und wie das Kind Phänomene wie Not, Leid, Tod, Böses in der Welt und Gott in einen Zusammenhang bringt: **Es gibt viel Schlimmes in der Welt: Ist Gott daran schuld?** (→ Theodizeefrage: Die Frage nach den kindlichen Vorstellungen zu Gottes Macht oder Ohnmacht, der Freiheit und Verantwortlichkeit des Menschen, möglichen Vorstellungen zu einem Tun-Ergehen-Zusammenhang usw.; falls das Kind die Frage des Bösen nicht anspricht, nachfragen zur Erkundung legalistischer Vorstellungen) **Was denkst du, wie Gott mit Menschen umgeht, die Böses tun?**
- Erkunden der persönlichen Gottesbeziehung: „Gott ist für mich wie ...“ Das hast du hier ausgedrückt. Aber wie und wo DU jetzt zu Gott stehst, das könntest du vielleicht auch noch ausdrücken. Stell dir mal vor, du wärst jetzt diese kleine Figur (aus Knete), wo und wie (die Figur kann z.B. abgewendet stehen oder sitzen, eine andere Armhaltung einnehmen usw.) würdest du dich jetzt hinstellen oder setzen in deinem Bild? (Dem Kind die Knetfigur in die Hand geben und es gegebenenfalls verschiedene Positionen ausprobieren lassen, ehe es sich für die stimmigste entscheidet: es können je nach Lebenssituation verschiedene sein. Die vom Kind gezeigten Positionen gut merken und gleich nach dem Gespräch eine kurze Notiz dazu machen bzw. u. U. fotografieren.)
- Erkunden, inwieweit das Kind seine Gottesvorstellungen bereichsspezifisch bzw. bereichsübergreifend mit seiner Lebenswelt verbindet und ob dies kognitiv oder erlebnisverwurzelt geschieht: Die Frage ist potentieller Anstoß für Äußerungen von Näheerfahrungen zu Gott. **Gibt es eigentlich bestimmte Orte, Zeiten oder Situationen, in denen dir öfter mal Gott einfällt?** (eventuell Beispiele nennen: z.B. Freude? Angst? Traurigkeit? Natur?)

- Erkunden von religiösen Erfahrungen (z.B. in Rückbezug auf eine jüngst unterrichtlich thematisierte biblische Erzählung), Beispiel: Wenn du an die Geschichte von Mose denkst: Der war in der Wüste und sah den Dornbusch brennen. Er sah weiter nichts, aber er hatte das Gefühl, dass **Gott jetzt ganz nahe** bei ihm ist. **Kennst du auch so ein Gefühl?** (Wenn die Antwort positiv ausfällt, einen vorsichtigen Impuls setzen.) **Vielleicht magst du davon erzählen ...** (Deutlich machen, dass es auch in Ordnung ist, wenn das Kind dies nicht preisgeben möchte.)
- Die Frage nach der Benennung der Gestaltung versucht eventuelle Veränderungen der Deutung der eigenen Gestaltung durch das Gespräch zu erkunden: **Du hast mit deinem Bild ausgedrückt, wer und wie Gott heute für dich ist. Wenn du deinem Bild jetzt eine Überschrift geben würdest, wie könnte sie heißen?** (Wenn dem Kind spontan nichts dazu einfällt, könnten Elemente aus dem, was das Kind im Gespräch zu seiner Gestaltung eingangs gesagt hatte, in Erinnerung gerufen werden.)

Bei Wiederholungsgesprächen schlossen sich an diesen Teil Fragen nach den früheren Gestaltungen des Kindes an: Das Kind wurde gebeten, zu erzählen, was es im Jahr zuvor (bzw. vor 2, vor 3 Jahren usw.) gestaltet hat und was es erinnert von seinem damaligen Denken dazu. Nachdem das Kind versuchte, sich ohne Erinnerungshilfe an die Gestaltungen zu erinnern, wurde ihm jeweils ein Foto dazu in zeitlicher Reihenfolge vorgelegt: Es wurde angeregt, Unterschiede und Gemeinsamkeiten in seinen Gestaltungen und seinem Denken dazu zu entdecken und – sofern es Unterschiede fand – zu überlegen, warum es heute anders denkt als damals. Absicht dieser Fragen war zum einen, die Metareflexion über die eigene Glaubensentwicklung anzuregen bzw. zu ermitteln, inwieweit die Fähigkeit dazu bereits vorhanden war: Folgt man Schweitzers Begriffsfassung von Kindertheologie⁸⁸, so ist der Grundbedeutung von Kindertheologie als „Theologie der Kinder“ das Nachdenken über das Denken inhärent: Die Fähigkeit von Kindern zur „selbstreflexiven Form des Denkens über religiöses Denken“⁸⁹ wird durch das o. g. Vorgehen empirisch überprüft. Zum anderen sollen – vgl. Rizzutos Theorie (1979), welche auf der Rekonstruktion des Kinderglaubens durch Erwachsene basiert – empirisch fundierte Erkenntnisse zur Aussagekraft von Erinnerungen zu religiösen Vorstellungswelten gewonnen werden.

88 Schweitzer 2003, 9–18.

89 A.a.O., 10.

Beim Wechsel der Metapher zu „Mein Leben und was es hält, nährt und trägt“ wurden auch die sich der direkten Erschließung der Collage folgenden Ergänzungsfragen modifiziert: Die Frage nach dem Sinn des Lebens (z.B. **Denkst du, dass du eine bestimmte Aufgabe im Leben hast?**) wurde angesprochen, nach Belastungssituationen (**Vertraust du dich jemandem an? Auf wen/was kannst du dich verlassen? Wo findest du wieder Kraft/Mut?**), nach der Zufriedenheit mit sich selbst bzw. dem Umfeld, nach unbedingtem Erhaltenswertem (**Gibt es etwas, ohne das du nicht leben könntest?**) Am Ende wurde erkundet, ob Gott in der Materialcollage enthalten sei und gegebenenfalls worin (manche Kinder fügten dann noch etwas ein). Erkundet wurde auch, ob das Kind etwas Gemeinsames oder eher nur Unterschiedliches in den verschiedenen Aufgabenstellungen zur Metaphergestaltung sah.

6.2 Visualisierungen zur Lebenswelt

6.2.1 Zeichnungen zur Lebenswelt

Über die Zeichnungen zur Lebenswelt sollte erschlossen werden, was für das Kind aktuell – positiv bzw. negativ – bedeutsam ist, erst im Nachhinein, ob und wo das Kind Verbindungen zwischen seiner Lebenswelt und Gott sieht: Die Sicht des Kindes auf seine Lebenswelt sollte – einschließlich der sich in ihnen spiegelnden Entwicklungsaufgaben⁹⁰, die für das Kind anstanden – ermittelt werden. Die sich im Gespräch daran anschließende Verknüpfung mit der Gottesfrage diente der Erkundung, ob und gegebenenfalls wo (bereichsspezifisch oder bereichsübergreifend?) eine erlebens- und verhaltensbedeutsame Gottesbeziehung bestand und ob (gegebenenfalls wo) aus Sicht des Kindes der Gottesglaube eine Art Ressource in der Lebensbewältigung bildete. Wegen der besonderen Ergiebigkeit von Kinderzeichnungen wurde mit Zeichnungen gearbeitet, so lange eine positive Motivation hinsichtlich dieser Ausdrucksform bestand. Nach Schwinden der Malbereitschaft in der Vorpubertät wurden andere Visualisierungsformen wie Collagen bzw. Ideogramme⁹¹ zur Darstellung der Lebenswelt angeboten.

⁹⁰ Vgl. Grom 2005, 25–31.

⁹¹ Ideogramme (Bildworte) sind eine Textsorte der konkreten Poesie, welche die herkömmliche Syntax und Semantik teilweise aufhebt, den Kommunikations- und Kreativitätsaspekt sowie den Spiel- und Zeichencharakter von Sprache dagegen hervorhebt. Üblicherweise sind sprachliche Zeichen symbolische Zeichen, d. h. sie haben keine Ähn-

Die Aufgabenstellung: „Male ein Bild zu den Personen (*auch Haustieren*), Orten (*wo du wohnst, spielst, lernst*) und Beschäftigungen, die in deinem Leben eine große Rolle spielen: Schönes oder auch Ärgerliches/Trauriges in deinem Leben. Was du malst, soll erst einmal geheim bleiben vor den Nachbarn.“

Die Aufgabenstellung richtete sich auf die Darstellung von personalen Beziehungen wie die Beziehungen zu Orten, Natur, Dingwelt, kulturellen Bereichen, besonderen Interessengebieten usw. Dabei sollte sowohl die positiv als auch die negativ bewertete Seite der gegenwärtigen Lebenssituation in den Blick genommen werden, Hoffnungen und Wünsche, Sorgen und Ängste wie Bewältigungsstrategien von Belastungssituationen. Angesprochen wird auch, inwieweit das Kind für Existenz- bzw. Sinnfragen Ansprechpartner hat bzw. solche in Anspruch nimmt.

Der Impuls zu einer möglichen Verknüpfung der Sicht auf die eigenen Lebenswelt mit Gott erfolgte – sofern das Kind diesen Aspekt nicht von selbst vorher einbrachte – ganz zum Schluss: Die Frage zielte („seitenverkehrt“ parallel zum Vorgehen bei der Materialcollage) darauf, den Zusammenhang von Gotteskonzept und (und nun im Gespräch entfalteteter) Lebenswelt aus der Sicht des Kindes zu erkunden.

Wie beim Gespräch zur Materialcollage steht auch hier die Visualisierung des Kindes im Mittelpunkt des Persönlichen Gesprächs: Die sich anschließenden Fragen haben ergänzenden Charakter.

6.2.2 Gesprächsleitfaden zur Lebenswelt des Kindes

Auch hier steht das Entdecken des Bildes zusammen mit dem Kind im Mittelpunkt:

- **Du hast hier deine Lebenswelt gemalt: Erzähl mir doch ein wenig dazu, damit ich dein Bild besser verstehen kann** (Das Kind beschreiben lassen, gegebenenfalls einen Impuls geben, wenn das Kind bestimmte Inhalte gar nicht anspricht, etwa: Ich sehe noch ...; viele Kinder wachsen in getrennten Familien auf und pendeln regelmäßig; gegebenenfalls

lichkeit mit dem Bezeichneten. Dies ist in der konkreten Poesie anders. Ideogramme stellen die mit einem Wort verbundene Vorstellung graphisch dar: Die Wörter werden so geschrieben, dass im Schriftbild die (subjektive) Bedeutung des Wortes zum Ausdruck kommt. Zum Einsatz von Ideogrammen im Religionsunterricht vgl. Szagun, A.-K., Zügänge. 2000, Anlage 7, 121ff., Beispiele dazu 148ff.

ergänzend fragen: Wo bzw. womit verbringst du am meisten Zeit? Unter der Woche? Und an Wochenenden?)

- **Was ist dir bei dem, was du gemalt hast, besonders wichtig?** (Erzählen lassen, z.B. was auf keinen Fall weggelassen werden dürfte. Eventuell nachfragen): **Und warum?**
- Sind das alles schöne Dinge? Oder gibt es in deinem Bild auch etwas, was dich öfter ärgerlich oder traurig macht?
- Eventuellen Auslassungen nachgehen (Wenn keine Personen oder keine Natur o. ä. im Bild vorkommen, dies ansprechen): **Ich sehe gar keine Menschen ... Gibt es bei dir keine ...?**
- Ermitteln, woran das Kind besonders hängt bzw. was es dringlich geändert wünscht: **Was würdest du gern an deiner Lebenswelt immer so lassen?** (Erzählen lassen; evt. die Vorstellung einführen, das Kind hätte Zauberkräfte und könnte deshalb entweder bestimmte Elemente „einfrieren“ oder aber radikal verändern) **Und was würdest du ändern wollen?**
- Bewältigungsstrategien⁹² erkunden: **Wenn du einmal ganz traurig/wütend bist oder Angst hast, was tut dir dann gut?** (Bewältigungsstrategien getrennt nach den verschiedenen Gefühlen erzählen lassen)
- Erkunden, ob und gegebenenfalls welche Ansprechpartner das Kind bezüglich Existenz-/Sinnfragen hat bzw. in Anspruch nimmt: **Manchmal denkt man ja über ganz schwierige Fragen nach, zu denen man nichts im Lexikon findet:** (Beispiele situationsspezifisch wählen, etwa: Gibt es Gott? Wer hat eigentlich die Welt geschaffen? Warum gibt es Krankheit und Tod? Woher kommt das Böse?). **Wer oder was hilft dir weiter bei solch schweren Fragen?** (Erzählen lassen, wie das Kind mit solchen Fragen umgeht; eventuell nachfragen) **Gibt es jemanden, mit dem du über solche Fragen sprechen magst und kannst?**

92 In der Psychologie ist in den letzten Jahren die individuelle Bewältigung (Coping) von Anforderungen zu einem zentralen Forschungsgegenstand geworden. In der religionspsychologischen Forschung wird entsprechend die Frage, ob und inwieweit Religiosität Coping fördert bzw. ihm schadet, gegenwärtig strittig diskutiert. Zu diesem Bereich liegt mindestens aus den USA eine Fülle von Untersuchungen vor, allerdings erhoben an Erwachsenen. Die an Kindern erhobenen Daten der Rostocker Studie können zur aktuellen Diskussion einer zentralen Frage einen wichtigen Beitrag leisten. Vgl. Murken 2002, Grom 2002.

- Den Zusammenhang von Gotteskonzept und Lebenswelt erkunden: **Wenn Gott jetzt wie ein Punkt wäre** (hier anknüpfen an die Metapher, die das Kind früher gestaltet hat: Übertragung anregen: Statt „Gott ist wie eine Schale“ Gott ist wie ein Punkt im Leben), **hätte Gott irgendwo Platz in deinem Bild?** (Nicht drängen! Vielleicht findet das Kind, Gott habe mit seiner Lebenswelt **nichts** zu tun. Das ist dann in Ordnung! Möglicherweise denkt es aber nur an konkrete Orte und nicht an bestimmte Zeiten bzw. Situationen in seinem Leben: da könnte man behutsam weiterhelfen)
- Die Bereiche der Lebenswelt erkunden, die das Kind mit seinem Gotteskonzept verknüpft (Wenn das Kind findet, Gott hat einen Platz in seiner Lebenswelt, dann das Kind einen Punkt oder auch mehrere Punkte aussuchen und einkleben lassen: keine Vorschläge zur Punktgröße machen, aber klären, dass man mit der Größe des Punktes ausdrücken kann, wie wichtig dieser Punkt im Leben ist. Die Punkte können z.B. durch Zerreißen noch kleiner gemacht werden. Wenn das Kind an mehreren Stellen seines Bildes Punkte kleben möchte, so ist auch das in Ordnung.): **Du kannst dir einen oder mehrere Punkte aussuchen und dahin kleben, wo es für dich stimmt** (Das Kind aussuchen und kleben lassen; danach erkunden, wofür der Punkt steht und warum er gerade dort hin passt.). **Vielleicht magst du erzählen, was der Punkt an dieser Stelle für dich bedeutet** (Nicht insistieren: das Kind kann dies möglicherweise nicht versprachlichen.).

Bei älteren Kindern – ab Vorpubertät – schlossen sich hier ergänzende Impulse an zu ihrer Zufriedenheit mit sich selbst (was findest du gut an dir, worauf bist du vielleicht auch ein bisschen stolz – was magst du gar nicht an dir, woran möchtest du gern arbeiten, damit es verschwindet?).

6.2.3 Collagen zur Lebenswelt

In Sample A wurde ab 2003 aufgrund rapide nachlassender Malmotivation bei der Darstellung der Lebenswelt auf Collagen zurückgegriffen: Die Collagen entstanden jeweils in der Situation eines Einzelgesprächs: a) Schnipselcollage, b) Fotocollage 1 und 2.

- a) **SCHNIPSELCOLLAGE:** Die Kinder wählten sich aus einem breiten Angebot an farbigen Blättern einen „Grundton“ für ihr Leben in DIN A4. Sie schrieben aktuell wichtige Faktoren/Personen auf unterschiedlich

große und verschiedenfarbige Buntpapierschnipsel, die bereitlagen. Danach gruppieren sie die Schnipsel nach ihrer subjektiven Bedeutung um den ihre Person symbolisierenden roten Punkt, der in die Mitte ihres „Lebensraumes“ (farbiges DIN A4 Blatt) geklebt war. Nachdem die Kinder ihre Schnipsel und deren Positionierung (Nähe-Distanz zum Protagonisten wie untereinander) kommentiert hatten (die Positionierung wurde teilweise während des Gesprächs noch verändert), wurden sie festgeklebt.

- b) FOTOCOLLAGE 1: Die Kinder wählten aus einem breiten Spektrum von Schwarzweißfotos diejenigen aus, die ihre aktuelle Lebenssituation und Gefühlslage am besten repräsentieren. Sie erzählen anhand der Fotos zu ihrer Lebenswelt. – FOTOCOLLAGE 2: Kinder gestalteten (außerhalb der Gesprächssituation) aus bereit gestelltem Fotomaterial, Buntpapier und Malutensilien eine Collage zu ihrer Lebenswelt und erzählten im Einzelgespräch dazu.

Die Einzelgespräche zu den Collagen entsprachen inhaltlich und methodisch den Persönlichen Gesprächen zu den Zeichnungen zur Lebenswelt.

6.2.4 Zeichnungen zum Lebensweg in Vergangenheit und Zukunft

Die Zeichnungen zum Lebensweg, die jeweils im Rahmen der Unterrichtseinheit zum SYMBOL WEG und erstmalig im Herbst 2000 entstanden, hatten zum Ziel, die Sicht des Kindes auf den bisherigen Weg bzw. seine Zukunftshoffnungen, -wünsche und -ängste sichtbar zu machen: Die Zeichnungen wurden teilweise als Hausaufgaben angefertigt, teilweise innerhalb des Unterrichts. Bei Sample A wurden aktuell keine Einzelgespräche zu den Zeichnungen geführt, wohl aber Zeichnungen teilweise in spätere Gespräche einbezogen. Bei Sample B gab es (nicht mitgeschnittene) kurze Einzelgespräche zu den Bildern: Die Erläuterungen des Kindes zu seinen Zeichnungen wurden von der Verfasserin stichwortartig in die Zeichnungen eingefügt.

6.3 Zeichnungen zur Familie in Tieren

Das in der psychologischen Diagnostik seit Jahrzehnten gebräuchliche Verfahren nach Luitgart Brem-Gräser wurde ab 2000 eingesetzt, ausschließlich in Sample B sowie einigen Querschnitts samples.

Dieser (vor ca. 50 Jahren entwickelte) projektive Test wird von Richter⁹³ psychologischen Deutungsansätzen zugerechnet, welche auf personalistischen Psychologien basieren: Ausgegangen werde davon, dass in zeichnerischen Repräsentationen auch affektive Inhalte und Motive zu entdecken seien, die als teils manifeste teils latente Momente eines inneren Geschehens in einem Zusammenhang stünden, der nicht als ein durch Zensur streng geteilter Strom aufzufassen sei: Es bestehe Kontinuität zwischen dem bewussten und dem unbewussten Symbolismus. Bei Brem-Gräser liege der Fokus unter Vernachlässigung des entwicklungspsychologischen Status des Bildes und seiner Werkstruktur stark auf den affektiven Motiven: Die Darstellung werde als „Ausdruck und Einkleidung psychischer Inhalte angesehen, die es aufzudecken gilt“⁹⁴. Durch die Aufgabenstellung werde eine „Dramatisierung maskierter Inhalte“⁹⁵ inszeniert, welche das Familiendrama per Projektion bildnerisch zugänglich mache. Der Test⁹⁶ gibt Aufschlüsse zur teils unbewussten Struktur und Dynamik innerhalb der Familie, wie der einzelne sie erlebt, insbesondere zum Erleben von Geborgenheit, Kontakt und Macht.

Die Aufgabenstellung nach Brem-Gräser: „Du kennst doch Märchen, da werden oft Menschen in Tiere verwandelt und umgekehrt. Stelle dir einmal vor, deine Familie wäre eine Tierfamilie und zeichne euch alle, natürlich auch dich selbst, als Tiere. Nummeriere bitte die Reihenfolge, nach der du zeichnest, und schreibe unter jedes Tier, wen es darstellen und was für ein Tier es sein soll. Es kommt nicht darauf an, dass du besonders schön zeichnest, sondern nur darauf, was du darstellen willst.“

Brem-Gräser analysiert die Zeichnungen graphologisch⁹⁷, betont aber die Wichtigkeit weiterführender Gespräche für die Diagnose. Die Zeich-

93 Zum Folgenden vgl. Richter 1997, 177 bzw. 191–194.

94 Ebd.

95 A.a.O., 191.

96 Zur wissenschaftlichen Fundierung des Ansatzes gehöre einmal der Nachweis der Beziehung von Kindern zum Tier, zum anderen sei zu belegen, dass das Tier ein Projektionsträger der erlebten Familienverhältnisse sei. Zu beiden Aspekten legte Brem-Gräser Auswertungen umfangreicher Versuchsreihen vor. Vgl. Brem-Gräser, Luitgart ²2001, 11–15.

97 a) Strichstruktur: Strichcharakter (fest, tonig, scharf), Strichführung (elastisch, unelastisch; sicher, unsicher; abgesetzt, unabgesetzt): Druckstärke lasse auf Triebstärke, Vitalität, Durchsetzungskraft schließen, Schwäche auf Nachgiebigkeit, Zurückhaltung, Weichheit; b) Flächenbehandlung (Konturierung, Schattierung, Schraffierung, Schwärzung); c) Formbehandlung (groß–klein); weitere Punkte, welche von Brem-Gräser bei der Auswertung einbezogen werden: 1. Die Reihenfolge des Zeichnens der Tiere (erstes + letztes Tier stünden dem Erlebnismittelpunkt besonders nahe); 2. Darstellung

nung bilde sinnvollerweise den Ausgangspunkt für ein Gespräch mit dem Kind über seine Familie, in welchem man herauszufinden versuche, welche Tiere das Kind mag, welche es ablehnt und warum es ein bestimmtes Tier für einen bestimmten Menschen wähle.

Das Verfahren wurde in Sample B dreimal (bei einigen Kindern 4x) eingesetzt, um Kontinuitäten bzw. Wandlungen in der Sicht des Kindes auf seine Familie zu erfassen. Beim letzten Mal wurde dem Kind im Einzelgespräch nach seinen Erzählungen zum Bild angeboten, gegebenenfalls Gott – gedacht als Kraft der Verbundenheit, symbolisiert in farbigen Klebebandern – noch in seine Darstellung einzufügen. Das Kind konnte sich die Menge, die Farbe und die Länge des Bandes selbst aussuchen. Nachdem das Kind symbolisch Gott mittels des/der Streifen eingefügt hatte, wurde es gebeten, zu erzählen, warum es die Farbe wählte und warum der/die Streifen an diesem Platz stimmig sei/en. Erfasst werden sollte durch diese Variante, ob und wo Gott für das Kind im Erleben seiner Familie eine Rolle spielt, gegebenenfalls auch welche. Bewusst wurde bei der Integration einer Symbolisierung Gottes in „Die Familie in Tieren“ ein anderer Weg beschritten als der von Ulrich Schwab in Anlehnung an Eggers gegangen⁹⁸: Gott wie die Familienangehörigen und das Kind selbst als Tier zu symbolisieren, hätte Gott mit den Menschen auf eine Ebene gerückt, d. h. in verdeckter Form Anthropomorphismus im Gotteskonzept unterstützt. Mit einer Symbolisierung Gottes in Form eines Bandes als Kraft der Verbundenheit/Liebe konnte dies vermieden werden.

6.4 Zeichnungen zu Fantasiereisen

Fantasiereisen wollen – wie andere Formen von Stilleübungen/Meditation – die Aufmerksamkeit weg von äußeren Reizen/Ereignissen hin zu inneren Erfahrungen/Bildern führen: Vorhandene Erfahrungen werden vergegen-

der Familie mit gleichen/verschiedenen Tieren; (gleiche Tiere deuten auf reale oder gewünschte Zusammengehörigkeit hin; gleiche Darstellung nur einzelner Angehöriger auf reale oder gewünschte Wesensverwandtschaft) 3. Gruppierung der Tierfamilie: (in verschiedene oder gleiche Richtung schauend, ab- oder zuwendend); 4. Größenverhältnis der Tiere im Vergleich zur Wirklichkeit; (Hinweis auf reale oder gewünschte Größe im Seelenleben des Kindes); 5. Ausdrucksgebaren der Tiere; (weist hin auf positiven/negativen Akzent im Charakter des Tieres); 6. Charakter der Tiere. (Eigenschaftsliste von 2000 Kinder) S. 69ff. Vgl. auch Manes 1998.

98 Schwab 2000, 79–95, hier 82. Aufgabenstellung: „Stell dir einmal vor, deine Familie wäre eine Tierfamilie und zeichne euch alle, natürlich auch dich selbst, als Tiere. Und dann stelle dir vor, dass auch Gott ein Tier wäre und male ihn zu deiner Familie hinzu.“

wärtigt und vertieft, neue Erfahrungen gestiftet, wenn im Innehalten, in der Stille, im Wegtreten äußerer Bilder Raum geöffnet wird zur Begegnung mit sich selbst und mit dem tragenden Grund in der eigenen Tiefe. Es tut gut, das, was entdeckt oder erlebt wird, was innerlich berührt hat, nachspürend in irgendeiner Form auszudrücken: In der nachspürenden Formgebung wird das innerlich Erlebte für das Subjekt leichter fassbar. Die visuelle Ausdrucksgestalt der inneren Erfahrung erleichtert zudem eine (immer nur in Annäherung mögliche) Versprachlichung des inneren Erlebens.

6.4.1 Höhle des Herzens

Zeichnungen zu Fantasiereisen wurden nur in Sample B angefertigt: Die Kinder wurden ab Kl. 1 durch kleine Stilleübungen an die Möglichkeiten innerer Aufmerksamkeit und Konzentration herangeführt, ab Kl. 2 wurden verschiedene Fantasiereisen im Rahmen der Unterrichtseinheit zum Thema Schöpfung durchgeführt (Von einer unsichtbaren Stimme – die Quelle des Lebens – hereingerufen werden in den Garten Eden; den Garten mit seiner Vielfalt und Schönheit entdecken und herausfinden, welche Aufgabe man im großen Garten haben könnte; Freude und Dank als „Krönung“ der Schöpfung – 7. Tag – entdecken). Auf das Motiv der „unsichtbaren Stimme, die Menschen bei ihrem Namen ins Leben ruft“ Bezug nehmend, wurde in Kl. 2 und Kl. 4 jeweils eine Fantasiereise in die Höhle des Herzens durchgeführt, bei der die Kinder in der Tiefe ihres Herzens diese „unsichtbare Stimme“ antrafen und nun – jedes für sich – frei den möglichen Kontakt mit dieser Stimme imaginieren konnten. Während die erste Fantasiereise eine Brückenfunktion (die Imagination eines inneren Dialogs als Öffnung für Gebet) zwischen der UE SCHÖPFUNG und der UE GEBET einnahm, stand die zweite Fantasiereise in die Höhle des Herzens in Zusammenhang mit der UE zur GOTTESFRAGE: Die mögliche Entlastung durch das Aussprechen von Konflikten, Sorgen, Ängsten, Schuld usw. durch eine Gottesbeziehung sollte imaginativ „erprobt“ werden. Die beiden Zeichnungen wurden schweigend im direkten Anschluss an die Fantasiereise gestaltet. Während es zur ersten Zeichnung nur wenige Kommentare der Kinder gibt, wurden zur zweiten Höhlenreise Einzelgespräche geführt, die Äußerungen in Stichworten neben den Zeichnungen festgehalten. Die Zeichnungen zur Reise in die Höhle des Herzens lassen einen Blick werfen auf die Gottesbeziehung im Erleben des Kindes.

6.4.2 Baum in der Baumschule

In einer weiteren – in Sample B zu Beginn von Kl. 4 durchgeführten – Fantasiereise wurde das Selbstkonzept des Kindes in seiner Verflechtung mit den es nährenden und pflegenden Kräften thematisiert: Wie sieht sich das Kind bezüglich seiner Möglichkeiten und Grenzen? Von wem erhält oder wünscht es sich Unterstützung? Den Baum als Motiv der symbolischen Repräsentation des Kindes zu wählen, legte sich aus mehreren Gründen nahe: Zeitpunkt der Erhebung war der Schuljahreswechsel, die erste Stunde in Kl. 4. Den Kindern war die besondere Bedeutsamkeit dieses Schuljahres (Schullaufbahneempfehlungen seitens der Schule, Elternentscheidung hinsichtlich der weiterführenden Schule, bevorstehende Trennung von den Klassenkameraden) bewusst, der Begriff einer Baumschule, aus welcher junge Bäume zu bestimmten Zeiten umgepflanzt werden, bekannt: Die Fantasie, sich als Bäumchen in einer Baumschule zu sehen, bot Raum für eine symbolische Darstellung und Verarbeitung der o. g. aktuellen Lebenssituation. Zum anderen gilt das Motiv BAUM in der Persönlichkeitsdiagnostik als aussagekräftig⁹⁹. Im Rahmen des Projektes sollte die Zeichnung primär eine Perspektive auf das Selbstkonzept des Kindes ermöglichen.

6.4.3 Aggression

Eine weitere Fantasiereise ließ die Kinder einen Schulhofkonflikt nacherleben. In der Imaginationübung versetzten sie sich in ein Kind, welches ein anderes Kind anlässlich einer kleinen Streiterei zusammenschlägt. Wider Erwarten wehrt sich das verprügelte Kind nicht. Und als die Aufsicht führende Lehrkraft erscheint, verpetzt das verprügelte Kind den Schläger nicht. Die Kinder sollten nach der Imaginationübung malen und/oder aufschreiben, was das Kind, welches brutal zugeschlagen hatte, fühlt und denkt nach dieser Erfahrung von Gewaltlosigkeit.

6.5 Klappcollage zum Selbstkonzept

Lebenszufriedenheit ist – vielfach durch Untersuchungen an Erwachsenen belegt¹⁰⁰ – wesentlich von einem positiven Selbstwertgefühl abhängig, ebenso seelische Gesundheit und Belastungsfähigkeit¹⁰¹. Diese Befunde

99 Vgl. Schuster 2000, 120ff.

100 Vgl. Grom 2000, 159ff.

101 Vgl. Murken 1998.

dürften auch für Kinder und Jugendliche gelten: Grom sieht den Aufbau und die Aufrechterhaltung eines positiven Selbstwertgefühls als zentrale Entwicklungsaufgabe, deren positive oder negative Lösung „in Kindheit und Jugend (und zeitlebens) darüber entscheidet, ob man sein Leben als befriedigend und sinnvoll einschätzen kann“¹⁰². Man sei sich in der Wissenschaft einig darüber, dass eine der wichtigsten Fragen der Emotionsregulation im inneren Selbstgespräch gestellt werde: „Wie bin ich einzuschätzen?“

Das Selbstwertgefühl wird von Grom als wertende Komponente des Selbstkonzeptes aufgefasst, in welchem sich das Subjekt in vielen Einzelbereichen (Aussehen, Kraft, sportliche, handwerkliche, intellektuelle, künstlerische Begabung, ethisches Verhalten usw.) bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten zuschreibt¹⁰³. Die Wahrnehmung, die Bewertungsmaßstäbe und Zentralität der Einzelbereiche wandle sich mit dem Alter und unter dem Einfluss von Bezugspersonen/-gruppen: Die wertende Bilanzierung der eigenen Stärken und Schwächen führe zu einer Art globalem Selbstwertgefühl der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit sich selbst. Vielfältige Untersuchungen belegen die Bedeutung naher Bezugspersonen, insbesondere der Eltern, für den Aufbau des Selbstwertgefühls. Während Sozialpsychologen wie Cooley und Mead betonten, „dass das Selbstwertgefühl von dem Selbstbild anhängt, das der Mensch zunächst als Spiegelbild-Selbst von den maßgeblichen Bezugspersonen und -gruppen, den ‚signifikanten Anderen‘ übernimmt“¹⁰⁴, behauptet Filipp (1979) eine selektiv und konstruktiv erfolgende Übernahme von Wertungen anderer. Am Aufbau und Erhalt des das Selbstwertgefühl bestimmenden Selbstkonzeptes sind nach Filipp vier Teilprozesse beteiligt: Zum einen die Auseinandersetzung mit (direkt oder indirekt erfolgenden) Fremdbewertungen; zum anderen der soziale Vergleich unserer Eigenschaften/Fähigkeiten mit denen von

102 Grom 2000, 160.

103 Die Begriffsfassungen von Selbstwertgefühl und Selbstkonzept differieren erheblich: Teils werden sie abgegrenzt nebeneinander gestellt oder hierarchisch geordnet, teils synonym verwendet: Das Selbstkonzept „ist die zusammengefasste, konzentrierte, aber änderbare Summe der tausendfachen Erfahrungen eines Menschen mit sich selbst und über sich: Wie er ist, wie er lebt, was er kann und was er nicht kann.“ (Tausch & Tausch 1998, 57) Ähnlich: „Das Selbstkonzept umfasst beim Menschen das hierarchisch geordnete System seiner Wertvorstellungen und Selbstwertgefühle. Es dient der Regulation der Handlungen und stellt sowohl die bewusste und unbewusste Repräsentation von Erfahrungen mit sich selbst in der Biografie eines Individuums dar, als auch seine zukunftsorientierten Erwartungshaltungen“ (Eggert/Reichenbach/Bode 2003, 14).

104 Vgl. Grom 2000, 161.

anderen, zum dritten die Selbstbeobachtung unseres Verhaltens und seiner Folgen, woraus eine Stärken-Schwächen-Analyse erfolge. Zum vierten werde der Ist-Stand unseres Verhaltens jeweils am Soll-Stand (unsere Erwartungen an uns selbst – gemessen). D. h. neben den „signifikanten Anderen“ gibt es weitere gewichtige Faktoren, welche das Selbstkonzept und Selbstwertgefühl mitbestimmen. So kann eine positive Gottesbeziehung zu einer wesentlichen Ressource für den Aufbau und Erhalt eines positiven Selbstwertgefühls beitragen: Wird Gott als Quelle von unbedingter Bejahung, Unterstützung und Wertschätzung gesehen und gespürt, als DU, welches mich mit meinen individuellspezifischen Möglichkeiten und Grenzen gewollt hat, kennt und liebt, dürfte dies das Selbstwertgefühl stärken. Umgekehrt verstärkt ein negatives Gotteskonzept möglicherweise ein negatives Selbstwertgefühl. Dem Zusammenhang zwischen Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Gotteskonzept und ihrer Wechselbeziehung ist daher nachzugehen¹⁰⁵.

Der Ermittlung des kindlichen Selbstkonzeptes – insbesondere hinsichtlich der Bewusstheit seiner unterschiedlichen Komponenten – sollte auch die Klappfigur dienen, die ab 2004 in Sample A und B eingesetzt wurde. Verschiedenfarbige Klappfiguren aus Papier standen zur Auswahl. Das Kind konnte sich im Einzelgespräch eine Figur wählen. Die verschiedenen Seiten der Klappfigur standen für unterschiedliche Komponenten des Selbstkonzeptes. Die erste Außenseite stand für die Überzeugungen dazu, wie andere das Kind sehen und bewerten (Was denken und sagen die anderen, was für ein Mensch ich bin?), die zweite Außenseite für sein Ideal-Ich bzw. die Reaktionen des Kindes auf die Erwartungen seiner Interaktionspartner (Wie versuche ich zu sein, mich zu zeigen?) Die Äußerungen des Kindes zu diesen beiden Aspekten wurden jeweils in Stichworten von der Verfasserin auf den Außenseiten der Klappfigur festgehalten. Danach bekam das Kind die Figur aufgeklappt überreicht mit einem vielfarbigem Angebot von Buntpapier und der Einladung, auf der Innenseite mit Schnipseln darzustellen, wie es wirklich sei (Eigenschaften, Fähigkeiten, Motive). Das Kind bekam Zeit zu stiller Gestaltung. Nach Fertigstellung erzählte es, was die Farben und Formen ausdrücken sollten. Abschließend wurde gefragt, ob Gott es genau so oder anders sieht. Bei der Visualisierungsaufgabe mit Farbschnipseln wird davon ausgegangen, dass das Kind in seiner Gestaltung teils bewusste, teils unbewusste Annahmen über sich

105 Vgl. die auf diesen Zusammenhang gerichtete Untersuchung an Erwachsenen von Petersen 1993.

selbst symbolisiert: Der bewusste Anteil der Annahmen zu eigenen Eigenschaften, Fähigkeiten und Motiven erschließt sich im nachfolgenden Gespräch. Mittels der Klappfigur wurde sowohl bei der Innen- als auch bei der Außenseite neben den Inhalten des Selbstkonzeptes erhellt, inwieweit dem Kind eigene und fremde Perspektiven auf es selbst bewusst waren und ob bzw. wie es bewusst damit umging. Die durch Farben symbolisierte Sicht des Kindes auf sein Inneres, verbunden mit der Frage nach der Sicht Gottes sollte eine weitere Perspektive auf das Gotteskonzept des Kindes eröffnen.

6.6 Hauszeichnung

Um eine weitere Perspektive auf das Selbstkonzept und Beziehungserleben einiger Kinder zu gewinnen, wurden einige Kinder aus Sample A 2004 im Verlauf eines Einzelgesprächs gebeten, ihr (völlig beliebig und gegebenenfalls surreal gestaltetes) Traumhaus zeichnerisch darzustellen und anschließend dazu zu erzählen. Erwartet wurde, dadurch zu aktuellen bewussten und unbewussten Wünschen, Hoffnungen und Ängsten zusätzliche Hinweise zu erlangen.

6.7 Zeichnungen zu Unterrichtseinheiten

Im Rahmen verschiedener Unterrichtseinheiten (UE) wurden von den Kindern von Sample B Zeichnungen angefertigt. Sie dienten nicht nur der individuellen Verarbeitung der Inhalte, sondern sollten – neben ebenfalls dokumentierten Arbeitsblättern – auch Aufschluss darüber geben, wie das Kind die thematisierten Inhalte (Mose am Dornbusch, Jona im Bauch des Fisches mit Vorlage bzw. freie Jona-Zeichnung, Speisungswunder, Reich Gottes usw.) jeweils rezipierte.

Gegen Ende von Kl. 2 wurde im Rahmen einer mit Studierenden durchgeführten UE eine Zeichenaufgabe zu dem Lied „Er hält die ganze Welt in seiner Hand“ gegeben. Die UE zum SYMBOL HAND wurde – einschließlich des verwendeten Liedgutes – im Rahmen der Erprobung der Grundschulrichtlinien durchgeführt: Während die Verfasserin massive Bedenken gegen das Lied äußerte, plädierten Studierende stark für das ihnen aus der eigenen religiösen Sozialisation vertraute Lied. Die Zeichenergebnisse bestätigten die Befürchtungen: Massiv anthropomorphe Darstellungen überwogen. Die Ergebnisse der Erprobung führten dazu, in der Überarbeitung der Richtlinien die UE zum SYMBOL HAND durch eine UE zum SYMBOL

WASSER zu ersetzen. Das SYMBOL HAND – insbesondere in Kombination mit diesem Lied – wirkte bei vielen Kindern im Sinne einer Verführung zur Anbahnung, Verstärkung oder Rückkehr von physischem Anthropomorphismus im Gottesbild. Selbst den an der Unterrichtsplanung und -gestaltung beteiligten Studierenden fiel es sichtlich schwer, hinsichtlich des Symbols Hand auf der Symbolebene zu bleiben.

6.8 Positionierungen

Unter den Gefühlen, die Menschen Gott gegenüber erfahren können (Nähe, Geborgenheit, Angst, Wut, Dankbarkeit usw.), gilt die Kategorie der Nähe/Distanz¹⁰⁶ als entwicklungspsychologisch besonders bedeutsam. Diesem Aspekt wurde daher von Beginn der Untersuchungen an besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Zur Erhebung dieses Aspektes wurde das Verfahren der Positionierung¹⁰⁷ entwickelt. Die Positionierungen wurden ausschließlich in Einzelgesprächssituationen durchgeführt. Das Kind probierte für sich Positionierungen aus und begründete die subjektive Stimmigkeit jeweils im anschließenden Gespräch, wobei es – Unstimmigkeiten entdeckend – die Figuren noch umstellen konnte. Abschließend wurden die Aufstellungen jeweils fotografiert.

6.8.1 Positionierung einer Knetfigur zur Materialcollage

Zunächst (1999) wurde eine einzelne Knetfigur eingeführt, mit der das Kind gegen Ende des Gesprächs zur Materialcollage seine aktuelle Haltung und Nähe/Distanz zur Gottesmetapher visualisierte (vgl. 6.1.1). Die Einführung einer solchen Identifikationsfigur aus Knete bot dem Kind die Möglichkeit, verschiedene Haltungen und Distanzen auf ihre Stimmigkeit hin erst einmal auszuprobieren, ehe es sich für eine entschied und anschließend erläuterte, warum die eingenommene Position passend erschien. Das Verfahren erwies sich als sehr ergiebig. Der Tatbestand, dass nicht selten

106 Vgl. Grom 2000, 145. Zur metaphorischen Bedeutung von Nähe/Distanz in Kinderzeichnungen vgl. Schuster 2000, 151f.: „Kinder setzen sich näher an Menschen, die sie mögen. Sie zeichnen geliebte Menschen oder Tiere näher an sich heran.“ Nur aus dem Kontext lasse sich jedoch die Bedeutung erschließen, weil die gezeichnete Nähe z. B. zu einem Haustier die reale oder gewünschte Nähe symbolisieren könne oder aber auf den Tatbestand des Haustierbesitzes hinweise.

107 Zur diagnostischen bzw. therapeutischen Nutzung von Positionierungen vgl. Knehr 1961, Staabs 1964, Kalf 2000.

Kinder in der Endphase des spielerischen Erprobens von passenden Positionen angaben, sie brauchten eigentlich verschiedene Figuren, um ihre Nähe/Distanz zu Gott in unterschiedlichen Situationen stimmig ausdrücken zu können, führte zur Weiterentwicklung des Verfahrens.

6.8.2 Positionierung mehrerer Knetfiguren

Ab 2003 wurden nach einigen Vorstufen sechs verschiedenfarbige Knetfiguren eingeführt, welche unterschiedlichen Lebenssituationen/Gefühlslagen repräsentieren: Es gibt eine ängstliche (gelb), eine wütende (rot), eine traurige (braun), eine schuldbeladene (grün), eine fröhliche (mehrfarbig) und eine nachdenkliche (blau) Figur. Mit diesen sechs Figuren, die das Kind in unterschiedlichen Gefühlslagen repräsentierten, konnte das Kind differenziert nach Situationen seine imaginierte Nähe/Distanz zu seiner Gottesmetapher ausdrücken.

6.8.3 Positionierung von sechs Knetfiguren zu einem (variablen) Gottessymbol

Um der Frage näher zu kommen, inwieweit die imaginierte Nähe/Distanz des Kindes von der Art des jeweils vorgestellten Gottessymbols abhängt, wurden ab 2004 den Kindern sieben verschiedene symbolische Gegenstände als Gottessymbole zur Auswahl gestellt: eine Statue auf Plastikpodest für den VATER IM HIMMEL, eine Matrioschka für die MUTTER ERDE, ein Tonbecher mit Zweig, Feder, Nüssen als QUELLE DES LEBENS, eine Batterie als ENERGIE, ein Teelicht als LICHT/WÄRME, eine Klangschale als INNERE STIMME und ein rotes Netz mit Bronzeengel als KRAFT DER VERBUNDENHEIT/LIEBE. Die Auswahl der o. g. Gottessymbole geschah entsprechend den unterrichtlichen Akzentsetzungen für Sample B während des Untersuchungszeitraums. Gott als QUELLE DES Lebens wurde im Rahmen der Thematisierung von „Schöpfung“ eingeführt, die INNERE STIMME im Zusammenhang mit dem Thema „Gebet“, LICHT/WÄRME im Kontext von „Weihnachten“, der VATER IM HIMMEL, die ENERGIE UND MUTTER ERDE im Kontext der Einheit zur Gottesfrage. Gott als KRAFT DER VERBUNDENHEIT, als LIEBE tauchte als Metapher nicht nur in der Einheit zur Gottesfrage, sondern über die Schuljahre hinweg vielfältig in Thematisierungen biblischer Erzählungen auf. Bezüglich der keinen Religionsunterricht erhaltenden Kinder von Sample A wurde davon ausgegangen, dass die Erfahrung von Liebe für sie einen Transzendenzbezug haben dürfte, selbst wenn

sie diesen nicht christlich interpretierten¹⁰⁸. Die Kinder wählten das für sie aktuell wichtigste Gottessymbol, positionierten ihre sechs Knetfiguren um das Symbol, wie es für sie in den entsprechenden Situationen stimmte und kommentierten dies.

6.8.4 Positionierung von Projektionsfiguren zu sieben Gottessymbolen

Bei Sample B wurden 2003 imaginäre Klassenkamerad/innen und deren Eltern im Rahmen einer Unterrichtseinheit zur Gottesfrage eingeführt. Dies aus Gründen der Vergleichbarkeit an Tamminen¹⁰⁹ angelehnte Vorgehen wurde vor allem gewählt, um in geschützter Form – projektiv – ehrliche Zweifel und Fragen der Kinder wie ihrer nächsten Bezugspersonen (Eltern, Großeltern, Geschwister, jeweils aus der Sicht der Kinder) zu Gott zu ermitteln: Im mehrheitlich konfessionslos geprägten Kontext erschien ein direktes Vorgehen undenkbar. Die beiden imaginären Klassenkamerad/innen Karin und Martin hatten in verschiedenen didaktischen Verwendungssituationen der Unterrichtseinheit ihren Ort. Als Puppenstubenpuppen wurden sie nachfolgend 2004 bei einer Positionierung eingeführt, welche erhellen sollte, welche relative Nähe das Kind für sich bzw. seine Eltern bezüglich der unterschiedlichen Gottessymbole spürte bzw. (bezüglich der Elternfiguren) fantasierte: Es wurde eingeladen, nacheinander für die gleichgeschlechtliche Projektionsfigur, danach für deren Eltern die symbolischen Gegenstände in stimmiger Distanz zu platzieren, wobei das Kind Gottessymbole, die es bzw. die Projektionsfiguren völlig ablehnte(n), unter einem schwarzen Tuch verschwinden lassen konnte.

In Sample A wurde ab 2004 nach dem gleichen Verfahren gearbeitet, allerdings repräsentierten hier die Puppenstubenfiguren die realen Personen.

108 Vgl. Nipkow 1990, 86f., der Jünger aufnimmt, nach dem der Satz aus 1Joh 4,8.16 „Gott ist Liebe“ auch umgekehrt werden dürfe: „Wo immer genau eben das geschieht, was Liebe genannt zu werden verdient, da ist Gott selbst. Doch dass da, wo Liebe geschieht, Gott selbst ist, das kann man nur erkennen, indem man an die sich in Jesus Christus definierende Identität von Gott und Liebe glaubt.“ Gott sei in jedem Ereignis verborgen anwesend. Insofern sei die Identität von Gott und Liebe der Grund von Vertrauen überhaupt, während die Offenbarung der Identität von Gott und Liebe der Grund des Glaubens als wahren Gottvertrauens sei. Nipkow folgert daraus: „Die Kirche [und Religionsunterricht; A.-K. Sz.] soll helfen, zu erkennen, dass Gott der Grund aller Liebe und allen Vertrauens ist. Es ist von großer entlastender Tragweite, in dieser Glaubenserkenntnis beschlossen zu wissen, dass Gott auch dann am Werk ist, wenn Menschen ihn (noch) nicht erkennen und wenn sein Name (noch) nicht genannt und für seine Gaben (noch) nicht gelobt wird.“

109 Vgl. Tamminen 1993, 198ff.

6.8.5 Positionierung von sechs Knetfiguren zu sieben Gottessymbolen

Eine weitere Differenzierung wurde in verschiedenen Varianten ab 2004 vorgenommen: Die Kinder in Sample A und Sample B erhielten die sieben Gottessymbole repräsentierenden Gegenstände sowie die sechs verschiedene Gefühlslagen bzw. Lebenssituationen repräsentierenden Knetfiguren. Sie wurden eingeladen, durch die Positionierungen ihrer Knetfiguren wiederum ihre Nähe/Distanz zu unterschiedlichen Gottessymbolen sichtbar zu machen, entweder für alle Knetfiguren zugleich (z.B. indem alle nicht unter dem schwarzen Tuch verschwundenen Gegenstände kreisförmig oder in selbstgewähltem Arrangement standen und die Knetfiguren zugeordnet wurden o.ä.) oder nacheinander für jede Knetfigur einzeln ein Arrangement zu finden und diese nachfolgend zu erläutern.

6.8.6 Positionierung von nahen Bezugspersonen

In Sample A, in welchem keine Zeichnungen zur „Familie in Tieren“ durchgeführt werden konnten, wurden die Kinder 2005 eingeladen, mittels einer breiten Auswahl von Holzpuppen eine Aufstellung ihrer Bezugspersonen (engere und weitere Familie, Freunde, Klassenkameraden, Lehrkräfte) vorzunehmen und diese nachfolgend zu kommentieren. Dies diente der Ermittlung des sozialen Bezugfeldes aus der Sicht des Kindes.

6.8.7 Positionierung zur Bibel

In Sample A (und Teilen von Sample B), wo ab Kl. 5 kein Religionsunterricht im Stundenplan war, wurde 2006 eine Positionierungsübung durchgeführt, welche die Einstellung der Versuchspersonen wie ihres familiären Umfeldes (aus Perspektive der Heranwachsenden) zur Bibel erheben sollte. Ergänzt wurde die Einstellungserhebung durch einen Fragebogen zum Bibelverständnis und einen Fragebogen zum Gotteskonzept. Bei der Positionierungsübung konnte zwischen drei unterschiedlich großen Bibeln gewählt werden: Die vom Kind gewählte Bibel wurde in die Mitte des Tisches gelegt. Das Kind wurde eingeladen, zunächst sich selbst, danach seine Familienangehörigen (jeweils als Puppen) in der Entfernung und Haltung zu platzieren, wie es seiner Vorstellung nach für diese Person derzeit stimmig ist und die Positionierungen der Personen anschließend zu kommentieren. Unterschiedliche Größen der Bibel wurden gewählt, weil in der spontanen Wahl zusätzliche Informationen zur aktuellen Bedeu-

tungsgröße/Relevanz zu erwarten waren. Über die Positionierungsübung konnten in Form der Kommentierungen vielfältige Informationen zum familiären religiösen Kontext eingeholt werden.



7 Fragebögen

7.1 Gegenstandsbezogene Fragebögen

7.1.1 Fragebögen zu Gebetskonzept und -praxis

Im Begriff „Beziehung“ ist ein Bezogensein und damit auch eine Kommunikation mitgedacht. Für eine Untersuchung zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern ist daher eine Erhebung zu Gebetskonzept und -praxis einerseits unverzichtbar, andererseits – vor allem im mehrheitlich konfessionslosen Kontext – ein heikles Unterfangen, da es einen Tabubruch beinhaltet. Konfessionslose Kinder im Religionsunterricht zum Gebet zu führen und damit eine institutionelle Gebetspraxis zu initiieren bzw. sie nach ihrer privaten Gebetspraxis zu fragen, könnte/würde, sofern es die konfessionslosen Eltern erführen, eine Abmeldewelle aus dem Religionsunterricht auslösen und damit auch den Fortgang der Langzeitstudie gefährden bzw. ganz verhindern. Bei der Erhebung von Gebetskonzept und -praxis war entsprechend behutsam vorzugehen. Impulse/Fragen zu diesem Bereich fanden sich in vorsichtigen Formulierungen immer wieder in den Persönlichen Gesprächen zu den Materialcollagen der Metapher für Gott bzw. zu den Lebensweltdarstellungen. Ergänzend wurde – in Sample A in Kl. 4 ohne Unterrichtsbezug, in Sample B ab Kl. 2 im Zusammenhang mit der UE zu GEBET als eine Art „Lernzielkontrolle“ ein kurzer Gebetsfragebogen eingeführt. Er erhob zum einen – orientiert an den Formulierungen Tamminens – die für das Kind wichtigsten Charakteristika des Betens (Falten der Hände; still sein; Gott die eigenen Bitten und Wünsche sagen; mit Gott über alles sprechen und Gott auch danken; ein Gefühl von Sicherheit bekommen). Zum anderen erhob er – ebenfalls an Tamminens orientiert – die Vorstellungen des Kindes zur Wirkung von Gebeten: Wird die Gesundheit (Beispielfall: Mädchen betet für Gesundheit von Großmutter; Großmutter gesundet) auf direktes oder indirektes Eingreifen Gottes zurückgeführt, gänzlich naturalistisch verstanden oder herrscht völlige Unsicherheit hinsichtlich eines Zusammenhangs zwischen Gebet und Heilung. Die Übernahme der Formulierungen Tamminens hinsichtlich dieser Aspekte geschah aus Gründen der Vergleichbarkeit:

Es erschien ergiebig, die Ergebnisse zweier Langzeitstudien (einmal aus konfessionsgebundenem, einmal mehrheitlich konfessionslosem Kontext) miteinander vergleichen zu können.

Als weiterer Aspekt wurde die Natur der Hilfeerwartungen bei Bittgebeten erfragt: Wird eine Befreiung aus äußerer Notlage erwartet oder ist eine Aufgeschlossenheit für spirituelle Hilfeerwartungen vorhanden, d. h. wird „das Gebet als Chance zur (eigenaktiven) problembezogenen wie auch emotionsbezogenen Bewältigung“¹¹⁰ von Notsituationen verstanden? Dieser Aspekt erschien gerade unter dem Gesichtspunkt des durch vielfältige Untersuchungen belegten Enttäuschungsatheismus in Folge von mangelnder Gebetserhörung (im Sinne von Rettung aus äußeren Notlagen) relevant. Die Frageformulierung orientierte sich an Grom¹¹¹.

Erfragt wurde auch die Gebetspraxis hinsichtlich ihrer Häufigkeit (immer, häufig, manchmal, selten nie) und Anlässe (vor dem Einschlafen, vor dem Essen, im Gottesdienst, wenn ich mich sehr freue, wenn ich Angst habe, wenn ich Sorgen/Kummer habe, wenn ich mich einsam fühle, wenn ich mir etwas wünsche, weil ich mein ganzes Leben mit Gott besprechen möchte). Die Ermittlung der Situationen/Anlässe, in denen Gebet praktiziert wird, sollte Aufschluss erbringen, inwieweit eine Gottesbeziehung auch zur Bewältigung von Belastungssituationen beiträgt. Der Gebetsfragebogen wurde bis auf das erste Mal ausschließlich im Setting des Einzelgesprächs ausgefüllt: Beim erstmaligen Ausfüllen im Setting des Klassenverbandes zeigte sich, dass fast alle Jungen (außer denen, die isoliert saßen, d. h. deren Papiere nicht einsichtig waren) ausschließlich die Sparte ankreuzten, dass sie niemals beten: Offensichtlich hatten sie Sorge, ihr Männlichkeitsbild zu beschädigen durch das Eingeständnis einer Gebetspraxis. Der Gebetsfragebogen wurde mehrmals mit kleinen Variationen eingesetzt.

7.1.2 Fragebogen zur Kommunikation von/über religiöse(n) Themen

In einem seit Jahrzehnten mehrheitlich konfessionslosen Kontext werden religiöse Themen in den weitaus meisten Familien völlig ausgeblendet; Religionsunterricht wird einstündig erteilt – wenn überhaupt: In der Privatschule von Sample A gab es in den Klassen 5–8 gar keinen Religionsunterricht. Von den ca. 60 Kindern aus Sample A und B sangen zwar einige

110 Grom 2000, 186.

111 Vgl. a.a.O., 187.

in einer Kantorei mit, aber kein einziges Kind besuchte die Christenlehre. Es gab so – von den regelmäßigen Untersuchungsgesprächen abgesehen – kaum institutionalisierte Zeiten bzw. Orte einer Kommunikation von Glaubensfragen. Zu erfahren, ob und mit wem überhaupt religiöse Fragestellungen besprochen und von welchen Personen bzw. Medien sich das Kind in seinen religiösen Vorstellungen beeinflusst sieht, erschien darum von Interesse. Der Fragebogen, der unterteilt war in Fragen zur Kommunikation über religiöse Themen und Fragen zur Einschätzung der Einflussnahme/Prägung der eigenen religiösen Vorstellungen durch andere Personen bzw. Medien, wurde ausschließlich im Setting von Einzelgesprächen in Sample A und B eingesetzt, teilweise mehrfach.

7.1.3 Fragebogen zu Wesen/Eigenschaften Gottes

Die Visualisierungsaufgaben zum Gotteskonzept gehörten ganz überwiegend zum Genre der unstrukturierten Methoden, welche eine große Breite von Gestaltungsmöglichkeiten eröffneten und damit subjektiven Theorien maximalen Entfaltungsraum boten. Ergänzend wurden strukturierte Messverfahren eingeführt: Sie sollten der Überprüfung (Verifizierung/Falsifizierung) der Ergebnisse der Gespräche zu den Visualisierungen dienen. Nach Elkind (1971) messen strukturierte Verfahren eher die erworbene Religiosität; Tamminen¹¹² setzte sie ein, um die Gott zugeschriebenen Eigenschaften bei Kindern unterschiedlicher Altersstufen zu erheben, Aspekte, welche wesentlich durch die vorangegangene religiöse Instruktion beeinflusst sein dürften. Die Gewichtigkeit von vier zentralen Attribuierungen (Macht, Garant von Sicherheit, Barmherzigkeit, moralische Wirkung) der traditionellen Gotteslehre für das Denken der Kinder versuchte Tamminen herauszufinden, indem er vier Antwortalternativen vorgab, welche in eine Reihenfolge gebracht werden sollten:

- a) Gott ist groß und mächtig und herrscht über die Welt,
- b) Gott gibt den Menschen Sicherheit,
- c) Gott vergibt den Menschen ihre Übeltaten,
- d) Gott beeinflusst die Menschen so, dass sie gut zueinander sind.

112 Vgl. Tamminen 1993, 176ff.

Um herauszufinden, inwieweit die „kulturelle Tapete“ eines mehrheitlich konfessionslosen Kontextes die o. g. zentralen Attribuierungen weiter vermittelt, ohne dass sie in dieser Form im Religionsunterricht thematisiert worden wären, wurde die Gewichtungsaufgabe, um der Vergleichbarkeit willen orientiert an Tamminen, in modifizierter Form auch in Rostock gestellt. Satz a), c) und d) wurden unverändert übernommen. Satz b) wurde wegen der Missverständlichkeit des Begriffs „Sicherheit“ (Ist innere oder äußere Sicherheit gemeint? Wenn letztere gemeint ist, ist der Satz nur in Kombination mit Satz a) zu bejahen) ersetzt durch „Gott gibt Menschen Kraft, Mut und Geborgenheit.“ Hinzugefügt wurde die Aussage: „Gott gab den Menschen Freiheit. Daran, dass Menschen Böses tun, leidet Gott. Gott leidet mit den Menschen.“ Modifiziert wurde auch der Gewichtungsvorgang: Statt die Sätze in eine Reihenfolge zu bringen, sollten die Kinder sie auf einer Fünf-Punkte-Skala (sehr wichtig, wichtig, weniger wichtig, unwichtig, falsch) bewerten, was genauere Messungen der Gewichtung sowie auch eine totale Ablehnung der Aussagen ermöglichte. Der Fragebogen wurde in dieser Form nur ein Mal in Sample A (Einzelgespräch-Setting) eingesetzt: Der Großteil der explizit religiös kaum sozialisierten Kinder empfand die Formulierungen als missverständlich und forderte Erklärungen ein, statt schlicht den Bogen auszufüllen. Es zeigte sich, dass bei Verneinung der Macht Gottes auch die Aussagen zu Gott als Garanten der Sicherheit wie zur moralischen Wirkung quasi in der Luft hingen, z. B.: „Vielleicht versucht Gott ja, Menschen zum Guten zu beeinflussen, aber er schafft es nicht.“ Der Fragebogen zu Merkmalen Gottes wurde sprachlich präzisiert und um Aussagen zu Gottes Wirken/Anwesenheit in der Welt erweitert, die nicht von der Prämisse der Allmacht ausgehen. Außerdem wurde eine Spalte vorgesehen, in welcher die älteren Schüler/innen ihre Ablehnung von Aussagen auch begründen konnten/sollten. Der modifizierte Bogen mit acht Aussagen wurde in altersspezifischen Varianten in Sample A und B eingesetzt. In Sample B wurden zwei Varianten des Bogens im Zusammenhang mit der UE zur GOTTESFRAGE eingebracht: Die Viertklässler bewerteten die Glaubensaussagen einmal (Klassenverband-Setting) aus der Sicht eines imaginierten Klassenkameraden, wenige Wochen später in inhaltlich leicht modifizierter Form ein zweites Mal für sich selbst (Einzelgespräch-Setting). Die Doppelung der Befragung geschah aus der Absicht, eventuelle Testeffekte (Kinder geben Antworten gemäß der antizipierten Erwartung der Erwachsenen) aufzudecken: Aus der Position eines imaginären Kindes zu antworten, gab einen größeren Freiheitsraum, Zweifel, Ablehnungen usw. auszudrücken.

7.1.4 Fragebögen zum Bibelverständnis

Zur Ermittlung möglicher Korrelationen zwischen Gotteskonzept und Bibelkonzept wurden 2005/2006 in Teilen von Sample A und B (und weiteren Querschnittssamples) Fragebögen zur Ermittlung von Bibelkenntnis und -verständnis eingesetzt. Der Ermittlung der Fähigkeit zu komplexerem Denken wurde dabei besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Ein leicht modifizierter Fragebogen zum Gotteskonzept (vgl. 7.1.3) wurde ergänzend eingefügt, um die Aussagen zum Bibelkonzept dem aktuellen Gotteskonzept (wenn auch in der reduzierten Form eines Fragebogens, der jedoch Raum bot für eigene Statements) vergleichend gegenüber stellen zu können.

Zusätzlich zu den o. g. Fragebögen wurde – jeweils bezogen auf die entsprechenden Unterrichtseinheiten – eine Vielfalt von Arbeitsblättern mit Frageanteilen in Sample B eingesetzt und festgehalten, um das Verständnis der Kinder bezüglich des speziellen Themas bzw. biblischen Textes zu erfassen.

7.2 Psychologische Tests

7.2.1 Semantisches Differential

Das Datenerhebungsinstrument des Semantischen Differentials wurde von Osgood, Suci & Tannenbaum und Hofstätter zur Erfassung von semantischen Merkmalsräumen – vor allem der emotionalen Komponenten von Einstellungen bzw. Begriffen – entwickelt¹¹³. Es wurde in den nachfolgenden zwei Jahrzehnten häufig in Forschungen der Sozialpsychologie, aber auch der Religionspsychologie eingesetzt¹¹⁴. Dabei ist grundlegend die Annahme, dass Begriffe/Zeichen jeweils bestimmte Assoziationen hervorrufen, welche die semantische Bedeutung eines Zeichens beinhalten. Dabei habe „jedes Zeichen ... eine bestimmte Position in einem n-dimensionalen „semantischen Raum“, der bei aller individuellen Differenz doch relativgleichartig für bestimmte Gruppen von Personen und Gesellschaften ... ist“¹¹⁵. Mit einer Liste von objektspezifisch ausgewählten deskriptiv oder auch metaphorisch¹¹⁶ zu verstehenden – Gegensatzpaaren von Adjektiven

113 Vgl. Friedrichs 1990, 184ff.

114 Vgl. Tamminen 1993, 180ff. und Bucher 1994, 73ff.

115 Bucher, ebd.

116 Friedrichs empfiehlt, ... „für das jeweilige Objekt deskriptive Gegensatzpaare zu finden, da bei metaphorischen Paaren (z.B.) die Urteilsunsicherheit und damit das oh-

(Hofstätter 1954) oder auch Nomen (Ertel 1965a) soll ermittelt werden, wie Begriffe konnotiert werden: Das Bedeutungsfeld wird durch Ankreuzen auf einer zumeist siebenstufigen Skala sichtbar gemacht. Tamminen setzte das Semantische Differential ein, um das Bedeutungsfeld von vier Konzepten zu ermitteln: GOTT, JESUS, HIMMLISCHER VATER UND HEILIGER GEIST. Er referierte zudem Ergebnisse einer (unveröffentlichten) Studie, welche mittels des Semantischen Differentials den Zusammenhang zwischen Elternbild und Gottesbild untersuchte¹¹⁷. Auf die Erhellung dieses Aspekts ist auch der Einsatz des Instrumentes in Sample A in Rostock gerichtet, wo das Bedeutungsfeld zu drei Begriffen (GOTT, VATER, MUTTER) ermittelt wurde. In Sample B (und Querschnittsamples) wurde lediglich das Bedeutungsfeld zu GOTT erhoben. Die von Tamminen verwendeten Adjektivpaare wurden nur teilweise aufgenommen¹¹⁸. Mit leichten Abwandlungen übernommen wurden die Polaritäten zu GOTTES NÄHE, zu GOTTES FÜRSORGE und zu GOTTES VERGEBUNG, nicht jedoch zu GOTTES WIRKLICHKEIT, da diese Adjektivpaare nicht zur Ermittlung eines möglichen Zusammenhangs zwischen Elternbild und Gottesbild geeignet waren. Die Faktoren BEWERTUNG, POTENTIALITÄT und AKTIVITÄT/WIRKSAMKEIT¹¹⁹ wurden bei der Auswahl berücksichtigt. Das Instrument des Semantischen Differentials wurde zur Gewinnung einer ergänzenden Perspektive auf Gottesverständnis und Gottesbeziehung der Kinder eingesetzt.

7.2.2 Kombi-Test zu Persönlichkeitsmerkmalen und Situations-Erleben

Die wissenschaftliche Begleitung eines Modellversuchs zu gegenstandsloser Meditation ermöglichte die Durchführung eines psychologischen Tests für zwei ganze Jahrgänge, zu denen auch die Kinder von Sample A gehörten. Um die Wirkungen regelmäßiger Meditationspraxis auf Persönlichkeitsmerkmale, Klassenklima, Verhaltensstile, Mediennutzung usw. zu ermitteln, wurde ein kombinierter Test erstellt, in welchem auch die für das Forschungsvorhaben relevanten Items (Elternbeziehung, Selbstwertge-

nehin große Gewicht des Faktors *Bewertung* steigt“ (1990, 188). Insofern Gott kein beschreibbares Objekt darstellt, haben alle Gegensatzpaare in einem Semantischen Differential zu Gott metaphorischen Charakter und geben daher vor allem – was auch intendiert ist – Auskunft zum insbesondere hinsichtlich der Gottesbeziehung zentralen Faktor der Bewertung.

117 Vgl. Tamminen 1993, 201f.

118 Vgl. a.a.O., 180.

119 Vgl. Bucher 1994, 75.

fühl, Selbstwirksamkeitserwartung, Angsterleben) untergebracht werden konnten. Mit diesem Instrument sollen mögliche Korrelationen zwischen den verschiedenen im Fragebogen enthaltenen Variablen und der religiösen Biographie herausgearbeitet werden. Die erfassten Bereiche im Einzelnen:

Demographische Daten

Daten werden von den Kindern zu den folgenden Bereichen erhoben: Alter, Geschlecht, Klasse, Geschwisteranzahl, Stellung in der Geschwisterreihe und Lebenssituation.

*Mediennutzung, Interneterfahrung, Chaterfahrung, Computerspiel-
erfahrungen*

Aufgrund der mediatisierten Lebensumwelt heutiger Kinder, sollen auch deren individuellen Erfahrungen mit den elektronischen Medien erfasst werden. Hierbei handelt es sich um von Tanja Schatz entwickelte Items, die bereits mehrfach in Studien eingesetzt wurden¹²⁰ Erfragt wird dabei die Verfügbarkeit von speziellen Medien (TV, Telefon, PC, Internet etc.) sowie deren wöchentliche Nutzung. Zudem wird in weiteren Items nach den Erfahrungen im Umgang mit dem Internet, mit Computerspielen und mit dem Chatten gefragt. Insgesamt besteht dieser Fragenblock aus 20 Items.

Verhältnis zur Mutter, zum Vater und zum/r besten Freund/in

In Anlehnung an das Projekt „Drogenprävention“ von Freitag u. a.¹²¹ wurden Skalen zur Bestimmung der erlebten Unterstützung durch Mutter, Vater und die besten Freunde entwickelt. Hierbei wurde der ursprüngliche Fragebogen zur erlebten Unterstützung durch die Eltern modifiziert und auf spezielle Personen umformuliert. Jeder der drei Fragbogenteile umfasst 6 Items. Auch dieses Instrument wurde bereits in anderen Projekten¹²² eingesetzt und auf seine Reliabilität und Validität hin überprüft.

Selbstwertgefühl (In Sample B mit Selbstkonzeptinventar von I. Deusinger erfasst)

Die von Freitag u. a.¹²³ entwickelte Skala zur Messung des Selbstwertgefühls wurde aus dem Projekt „Problembelastungen Jugendlicher in unterschiedlichen sozialen Lebenslagen“ des DFG-Sonderforschungsbereiches 227 an der Universität Bielefeld übernommen. Die neun Items der Ska-

120 Vgl. Schatz 2001, 2002a, b, 2003.

121 Vgl. Freitag, Hesse, Leppin & Nordlohne 1994.

122 Vgl. Schatz & Perleth 2001, Schatz 2002 a, b.

123 Vgl. Freitag, Hesse, Leppin & Nordlohne 1994.

la messen die Zufriedenheit mit sich selber, den eigenen Fähigkeiten und Werthaltungen sowie die Wertschätzung die man sich selber entgegenbringt. Die Skala ist gut empirisch geprüft und auch in weiteren Projekten (z.B. Evaluation von Maßnahmen schulischer Suchtprävention¹²⁴) zum Einsatz gekommen.

Generalisierte Selbstwirksamkeitserwartung

Die Skala zur Messung der generalisierten Selbstwirksamkeitserwartung, wurde aus dem Projekt von Roth u. a.¹²⁵ „Evaluation von Maßnahmen schulischer Suchtprävention“ übernommen. Hierbei handelt es sich um Items des Fragebogens zur Evaluation des Lebenskompetenzprogrammes „ALF“¹²⁶ des Münchner Instituts für Therapieforschung (IFT), die als jugendsprachliche Adaptation des Fragebogens von Schwarzer und Jerusalem (1999) gelten können. Hinsichtlich der empirischen Gütekriterien zeigt die hier verwendete verkürzte Fassung des Fragebogens von Kröger u. a.¹²⁷ bessere Eigenschaften. Inhaltlich handelt es sich bei den Selbstwirksamkeitserwartungen um stabile Erwartungshaltungen hinsichtlich des eigenen Bewältigungsverhaltens schwieriger Situationen.

Kooperation unter den Mitschülern und Schülerverursachte Störungen des Unterrichts

Die beiden Skalen zum Klassenklima wurden dem Fragebogen zum Schulklima von Bittner & Hany¹²⁸ entnommen. Hierbei wurden lediglich die beiden Skalen „Kooperation bzw. positive Beziehungen zu den Mitschülern“ (neun Items) und „schülerverursachte Störungen des Unterrichts“ (fünf Items) des Fragebogens ausgewählt, weil sie für die vorliegende Studie am brauchbarsten erschienen. Der verkürzte Fragebogen wurde ebenfalls bereits in dem Projekt „Meditation in der Schule“ eingesetzt und auf seine Güte hin getestet.

Angstfragebogen für Schüler (AFS)

Zur Bestimmung der Ängstlichkeit der Schüler wird der aus 50 Items bestehende Angstfragebogen für Schüler von Wiczercowski u. a.¹²⁹ eingesetzt. Dieses Instrument ermöglicht die Erfassung der Skalen „Prüfungs-

124 Vgl. Roth, Markert & Petermann 2000.

125 Vgl. ebd.

126 Vgl. Walden, Kutza, Kröger & Kirmes 1998.

127 Vgl. ebd.

128 Vgl. Bittner & Hany 1987.

129 Vgl. Wiczercowski, Nickel, Janowski, Fittkau und Rauer 1981.

angst“, „Manifeste Angst“, „Schulunlust“ und „soziale Erwünschtheit“. Die Faktoren sind empirisch gesichert und gewährleisten somit eine gute Vergleichbarkeit der Stichprobe mit altersgleichen Schülerdaten. Damit ist nicht nur die allgemeine Einschätzung der Stichprobe und deren Ängstlichkeit gewährleistet, sondern es lassen sich auch differentielle Fragen hinsichtlich der Bedeutsamkeit von dem Ausmaß individueller Ängstlichkeit für die Etablierung eines spezifischen Gottesbildes betrachten.

Persönlichkeitsfragebogen (PFK 9–14): Verhaltensstile, Motive

Aus dem Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (PFK 9–14) von Seitz & Rausche¹³⁰ wurde für die Untersuchung lediglich ein Teil der einzelnen Faktoren ausgewählt. Aus den vier Primär-Dimensionen der Verhaltensstile wurden die drei: *emotionale Erregbarkeit* (VS 1), *fehlende Willenkontrolle* (VS 2) und *Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt* (VS 4) ausgewählt. Von den sechs Primär-Dimensionen der Motive wurden für die vorliegende Untersuchung die vier Skalen *Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition* (Mo 1), *Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit* (Mo 2), *schulischer Ehrgeiz* (Mo 3) und *Bereitschaft zu sozialem Engagement* (Mo 4) ausgewählt. Jede der genannten Dimensionen besteht aus 12 Items. Mit der Reduktion der Skalen sollte der zeitliche Aufwand für die Schüler minimiert werden, wobei andererseits versucht wird, ein möglichst umfassendes Bild der Persönlichkeit des einzelnen Kindes zu bestimmen. Die vorliegende Beschränkung fokussiert damit die studienbezogenen zentralen Merkmale des Selbstkonzeptes der Schüler.

7.2.3 Bochumer Bindungstest (in Sample A und B eingesetzt)

Bei dem Bochumer Bindungstest handelt es sich um ein semiprojektives Verfahren zur Erfassung der Bindungsmotivation und Bindungsqualität für Kinder der 2.–8. Klassenstufe, das von Trudewind¹³¹ entwickelt wurde. Das Verfahren besteht aus 11 geschlechtsspezifischen Bildern, in denen bindungsrelevante Situationen des kindlichen Alltags dargestellt werden. Zu jedem Bild sind Antworten vorgegeben, die einerseits die Antworttendenzen der drei grundlegenden Bindungstypen symbolisieren und andererseits unterschiedliche Facetten der bindungsspezifischen inneren Arbeitsmodelle erfassen. Das Verfahren liefert dimensionale Kennwerte für eine

130 Vgl. Seitz & Rausche 1992.

131 Vgl. Trudewind 2000.

sichere, unsicher-vermeidende und unsicher-ambivalente Bindung. Eine desorganisierte Bindung kann mit diesem Verfahren nicht bestimmt werden. Dieser Nachteil des Verfahrens kann jedoch in der nicht-klinischen Stichprobe zu Gunsten der ökonomischen Durchführbarkeit dieses Verfahrens hingegenommen werden. Bei genaueren Verfahren, wie z.B. dem SAT, sind Einzelinterviews von 30–60 Minuten Dauer erforderlich, während der Bochumer Bindungstest im Klassenverband erhoben werden kann. Die empirische Validität und Reliabilität des Tests kann als zufriedenstellend eingeschätzt werden¹³².

Der Bindungstest wurde als ergänzendes Messinstrument eingeführt, um Theorien zum Zusammenhang zwischen der Qualität der frühen Beziehung zwischen Kind und „signifikantem Anderen“ und der Religion des späteren Erwachsenen¹³³ zu überprüfen: Schon Freud sah die Gottesvorstellung in der Vaterbeziehung konfiguriert, Rizzuto¹³⁴ spricht von Elternrepräsentanzen, welche die Gottesrepräsentanz vorbereiten. Die vielfältigen Theorien (Korrespondenzhypothese versus Kompensationshypothese) wurden teilweise auf der empirischen Basis von retrospektiven Messmethoden bezüglich der frühen Bindung wie auch der frühen religiösen Sozialisation aufgestellt, basieren also auf Erinnerungen von Erwachsenen, die – wie durch Biographieforschung vielfältig nachgewiesen wurde – eher perspektivische Konstruktionen bieten als authentische Rekonstruktionen. Die Langzeitstudie bietet die Chance, die Hauptthesen der Bindungstheorie empirisch zu überprüfen, d. h. mögliche Wechselwirkungen zwischen Bindungserleben und -verhalten der Kinder gegenüber ihren nahen Bezugspersonen und ihrer Gottesbeziehung zu erkunden. Der Einsatz des Bindungstests soll die über die Visualisierungen und Gespräche gewonnenen Einsichten korrigieren bzw. stützen.

7.2.4 Frankfurter Kinder-Selbstkonzept-Inventar

Da bezüglich des zentralen Aspekts „Selbstkonzept/Selbstwertgefühl“ der in Sample A eingesetzte Kombinationsfragebogen Kinder im Grundschulalter überfordert hätte hinsichtlich Sprachvermögen und Konzentrationsfähigkeit, wurde für Sample B und zwei Querschnittssamples auf den

132 Vgl. ebd.

133 Vgl. de Roos 2002. Ein Überblick zu älteren Forschungen: vgl. Tamminen 1993, 201ff.

134 Vgl. Rizzuto 1979.

FKSI-Bogen von Deusinger zurückgegriffen. Deusinger/Mummendey definieren das Selbstkonzept als „die Gesamtheit (die Summe, das Ganze, der Inbegriff usw.) der Einstellungen zur eigenen Person“¹³⁵, Einstellungen, welche sowohl kognitive wie auch affektive und bewertende Komponenten in sich enthalten. Der Test erfasst über 90 Items Selbstkonzepte aus fünf Erfahrungsbereichen:

Körper (körperliche Erscheinung; Gesundheit/körperliches Befinden; körperliche Effizienz)

Emotion, Gestimmtheit, Selbstsicherheit (Emotionale Gestimmtheit; Angsterleben, Selbstsicherheit)

Moral (Moralorientierung)

Kognitive Leistung (Allgemeine kognitive Leistungsfähigkeit)

Psychosoziale Interaktion mit Personen der Umwelt (Selbstbehauptung und Durchsetzungsfähigkeit; Wertschätzung durch andere; Kontakt- und Umgangsfähigkeit)

Wegen der hohen Bedeutung der Selbstwerteinschätzung für die Untersuchungsziele wurden – im FSKI-Bogen fehlt dieser Bereich – aus dem Frankfurter-Selbstkonzept-Inventar für Erwachsene (FSKN) acht leicht modifizierte Items zur Selbstwerteinschätzung eingefügt.

135 Mummendey 1995, 34.



8 Schritte der Auswertung

8.1 Bedeutungsgehalte mit dem Kind gemeinsam entdecken

Die Entdeckung der Bedeutungsgehalte der vom Kind gestalteten Visualisierungen durch Persönliche Gespräche mit dem Kind bildet jeweils den ersten Schritt, vgl. Kapitel 5.3.2, 6.1.2 und 6.2.2. Alle Gespräche wurden mitgeschnitten und transkribiert.

8.2 Aufbereitung und Ergänzung der Daten

Zur Datenaufbereitung wurden durch die Verfasserin Verdichtungen der Transkripte mit hohem Anteil von Originalton der Kinder erstellt sowie nach Jahren und Hauptaspekten gegliederte Tabellen zum Entwicklungsverlauf jedes Kindes. In diese Tabellen wurden auch Daten aus der Analyse der Unterrichtsdokumente bezüglich des an Arbeitsblättern usw. ablesbaren Bearbeitungsgrades der Unterrichtsinhalte eingefügt. Regelmäßige Gespräche mit der Klassenlehrkraft (Sample B) zum Stand der Entwicklung wie zu biografischen Veränderungen aus ihrer Sicht wurden gebündelt fixiert. Mit einigen Elternteilen (vor allem Müttern) wurden ergänzende Gespräche geführt.

8.3 Auswertung im Forschungsteam

Ein interdisziplinäres Forschungsteam (Theologie/Religionspädagogik, Psychotherapie, Klinikseelsorge, partiell mitwirkend: Pädagogische Psychologie, Kunsttherapie) kommunizierte in protokollierten Sitzungen zunächst die Visualisierungen jedes Kindes. Alle von einem Kind produzierten Visualisierungen wurden thematisch geordnet und in chronologischer Folge, ohne nähere Informationen (nur Alter, Geschlecht) zur Biografie des Kindes, in einer Art Ausstellung ausgebreitet: Zu jeder Visualisierung wurden nicht nur die Beobachtungen hinsichtlich der formalen (Strichstärke, Raumaufteilung, Leerstellen, Farb- und Formorganisation usw.) und inhaltlichen (Was wurde dargestellt, was weggelassen? usw.) Besonderheiten

jeder Gestaltung zusammengetragen, sondern auch die Gefühle und gedanklichen Assoziationen, welche sich bei den Teammitgliedern als Folge des appellativen Charakters der Kindergestaltungen einstellten. Auch Übertragungen/Gegenübertragungen wurden so bewusst gemacht und analytisch genutzt. Eine Vielfalt von möglichen Deutungen der einzelnen Gestaltung wie des möglichen Zusammenhangs von Visualisierungen zur gleichen Aufgabenstellung im Entwicklungsverlauf wurde so entwickelt und kommuniziert. Dieser Schritt der Interpretation konzentrierte sich – gleichermaßen die Motivebene wie die Formebene umfassend – auf die Werkstruktur der Visualisierungen: Die Bildsprache des Kindes sollte einschließlich ihrer unbewussten Anteile zunächst ohne Erklärungszusätze auf das Team wirken und empathisch wie analytisch erfasst werden. Dabei wurde weder bei den manifesten noch bei den latenten Inhalten davon ausgegangen, dass den visuellen Botschaften seitens des Forschungsteams ein eindeutiger Sinn zugeordnet werden kann. Es ging darum, durch die Kommunikation der je unterschiedlichen Sicht- und Erlebensweisen im Team die größtmögliche Vielfalt der Phänomene auf der Formebene wie auf der Motivebene und ihre möglichen Bedeutungen wahrzunehmen. Nach Abschluss dieses mitgeschnittenen und transkribierten Gesprächs wurde dem Team Hintergrundwissen zur Biografie und zu besonderen Persönlichkeitsmerkmalen gegeben. Zur Vorbereitung einer zweiten intensiven Betrachtung desselben Kindes erhielten die Mitglieder des Forschungsteams die Bilder und sämtliche Textdokumente (Gesprächstranskripte und -bündelungen, gegenstandsbezogene Fragebögen, Arbeitsblätter usw.) zu diesem Kind nebst Protokoll der Sitzung zur Werkstrukturanalyse.

Im nächsten Schritt wurden die bildlichen und verbalen Äußerungen des Kindes auf seinem biografischen Hintergrund wie unter Einbeziehung von Persönlichkeitsmerkmalen (und teilweise Perspektiven von Begleitpersonen des Kindes wie Klassenlehrkraft, Eltern) neu kommuniziert. Durch die Einbeziehung von Biografie, Persönlichkeitsmerkmalen wie auch der kindlichen Bedeutungszuschreibungen zu seinen Gestaltungen wurden bisherige Deutungen des Teams relativiert oder auch bestätigt: Persönlichkeits- bzw. Situationsanalyse, Text- und Bildinterpretation erfuhren wechselseitig eine korrigierende Überprüfung durch den Zugriff des je anderen Bedingungsfeldes¹³⁶. Die Deutungsvielfalt der visuellen Gestaltungen

136 Richter 1997, 215: „Wir verknüpfen ... die interpretatorische Rekonstruktion bildnerischer Gegebenheiten mit der Analyse biografischer Befindlichkeiten: Gerade weil die kindlichen Objektivationen nicht in eine historische Entwicklung einzuordnen sind,

wie auch der Textdokumente wurde – intersubjektiv nachvollziehbar – in einem kommunikativ begangenen hermeneutischen Zirkel begründet reduziert. Die Ergebnisse dieses Schrittes wurden wiederum festgehalten (Mitschnitt, Protokoll): Sie gingen in die nachfolgende Rekonstruktion des Entwicklungsverlaufs des Kindes ein. – Das Interpretationsvorgehen des Forschungsteams ist als Variante des von Richter vorgeschlagenen Modells eines strukturanalytisch-biografischen Interpretationsansatzes zu verstehen¹³⁷.

8.4 Einzelfallstudien

Anhand der Bild- und Textdokumente wie unter Einbeziehung der Team-sitzungsprotokolle sowie Ergebnissen von Befragungen (Klassenlehrer, teilweise Eltern) und Tests wurden und werden von der Verfasserin individuellspezifische religiöse Entwicklungsverläufe in Form von Einzelfallstudien nachgezeichnet. Dabei wird ein möglichst breites Spektrum unterschiedlicher Biografien differenziert ausgearbeitet. Sich dabei herauskristallisierende überindividuelle Muster wurden/werden festgehalten, Clustervermutungen formuliert.

8.5 Clusteranalysen

Den sich abzeichnenden Clustern wird – fokussiert auf die entsprechenden Aspekte – gezielt nachgegangen: Dabei wird nicht nur das Datenmaterial der Langzeitstudie genutzt, sondern auch Daten aus ergänzenden Querschnittstudien herangezogen. Hinsichtlich spezieller Fragestellungen wurden/werden dafür unverzichtbar erscheinende ergänzende Datenerhebungen vorgenommen. Die thematisch geordneten Ergebnisse der jeweiligen Clusteranalyse werden zu bisherigen theoretischen Annahmen zu der speziellen Fragestellung in Beziehung gesetzt: Es wird herausgearbeitet, hinsichtlich welcher Aspekte bzw. Aussagen sich Übereinstimmungen ergeben zwischen dem bisherigen Wissensstand und den Ergebnissen der Studie, in welchen Bereichen sich Widersprüche zeigen und welche Phänomene und darauf bezogenen Aussagen in der eigenen Studie zu Tage

bleibt der Interpret bei der Analyse des bildnerischen Geschehens auf die Inhalte der individuellen Lebensgeschichte und die Merkmale kindlicher Persönlichkeitsentwicklung angewiesen.“

137 Vgl. a.a.O., 210ff.

treten, die in der Fachliteratur bisher nicht diskutiert wurden. D.h. auf der Basis von Clusteranalysen, welche sämtliche Daten eines breiten Spektrums von Einzelfallstudien nutzen, soll eine gründliche Interpretation der Ergebnisse der Studie in Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand erfolgen.

8.6 Konzeptentwicklung

Die Ergebnisse der Einzelfallstudien und Clusteranalysen sollen in Konzeptentwicklungen für religionspädagogische Handlungsfelder in Schule und Gemeinde, aber auch für die Erwachsenenbildung, vor allem die Aus- und Fortbildung von Erzieher/innen, Lehrer/innen und Pfarrer/innen einmünden.

9 Einzelfallstudien

9.1 Lesehilfen

Die Bilder zu den nachfolgenden religiösen Biographien finden sich in ihrer Gesamtheit im Internet unter www.ket.garamond-verlag.de, in Auswahl im Beiheft zu diesem Band. Alle Dokumente digital zugänglich zu machen, hätte die Leserschaft mit einer Datenflut überschwemmt. Es wurden auch für das Internet nur besonders „sprechende“ Dokumente ausgewählt. Im Beiheft finden sich nur zentrale Visualisierungen, die auch in reduzierter Größe noch aussagekräftig sind. Die Textüberschriften entsprechen den Bildunterschriften in Beiheft und im Internet. Sofern im Text ein Dokument thematisiert wird, welches sich weder im Beiheft noch im Internet findet, ist die Angabe (o.Abb.) daneben gesetzt. Die Bildfolge im Beiheft orientiert sich überwiegend an der Chronologie des Textes. Abweichungen sind drucktechnisch bedingt.

Die im Unterricht in Sample B eingesetzten Arbeitsblätter sind in relativer Vollständigkeit im Internet bei Nora, die selten fehlte, einzusehen, eine größere Zahl auch bei Joel.

Zu den Texten ist Folgendes anzumerken:

- Die Überschriften enthalten jeweils in Form eines Stichwortes die Angabe zur Aufgabenstellung bzw. Art des Dokuments, dahinter und in Klammern gesetzt das genaue Alter des Kindes zum Zeitpunkt der Anfertigung der Visualisierung: Die genaue Beschreibung der einzelnen Aufgabenstellung ist unter dem entsprechenden Stichwort im Einführungskapitel zu finden. Die Überschrift „Gottesmetapher (10,11)“ wäre entsprechend zu lesen: Hier handelt es sich um eine Materialcollage, die von Kind x im Alter von 10 Jahren und 11 Monaten zum Thema „Gott ist für mich wie ...“ angefertigt wurde.

- Der Überschrift mit dem Stichwort folgt zunächst jeweils ein dokumentierender Fließtext, der in verdichteter Form, Inhalt und Verlauf des Gesprächs zur Visualisierung wiedergibt.
- Der Originalton wurde weitestgehend erhalten, die entsprechenden Passagen in doppelte Anführungsstriche gesetzt.
- Zitate im Zitat sind mit einfachen Anführungsstrichen gerahmt.
- I steht für die gesprächsleitende Person, d. h. die Verfasserin.
- Titel (von Arbeitsblättern, Büchern etc.) im Fließtext bzw. in den Überschriften und besonders hervorgehobene Worte der Verfasserin und unübliche bzw. spezielle Begriffe (z.B. Bei der Einführung des Begriffes „das signifikante Andere“) sowie wörtliche Rede sind in doppelte Anführungsstriche gesetzt.
- Die Satzmelodie ist durch *kursive* Schreibweise *betonter Worte* nachzuvollziehen, z. B.: „Ich habe das noch *nie* erlebt!“
- Bündelnde Wiedergaben bzw. Beobachtungen der Verfasserin erscheinen im Indikativ; vom Kind mitgeteilte Inhalte in indirekter Rede, d. h. im Konjunktiv, z. B.: x wippt, braungebrannt und fröhlich, auf dem Stuhl hin und her. Sie habe wunderbare Ferien gehabt ...
- Fragen bzw. Hinweise oder auch Ausführungen, mit denen sich die Verfasserin ins Gespräch einbrachte, erscheinen in runder Klammer, z. B. (Ob man Gott hören könne?).
- Erläuterung zu Handlungen/Stimmungen des Kindes während des Sprechaktes erscheinen in runder Doppelklammer, z. B. ((er zeigt auf die Bohne)) oder ((lacht)).
- Satzergänzungen zur Verdeutlichung einer sprachlich unvollständigen Kinderäußerung erscheinen in eckiger Klammer, z. B. „Weil die [Menschen] so böse sind, schickt er [Gott] einen Tsunami.“
- Unterrichtseinheiten erscheinen abgekürzt als UE. Ihr Thema erscheint in Kapitälchen, z. B. SYMBOL HAND. Ebenso erscheinen als Kapitälchen die sieben Gottessymbole der Positionierungsübungen, z. B. QUELLE DES LEBENS oder KRAFT DER LIEBE oder VATER IM HIMMEL.
- Dem dokumentierenden ersten Fließtext ist in abweichender Schriftform ein weiterer Fließtext kommentierender Art nachgestellt: Bün-

delnde Nachzeichnungen, Zusatzinformationen, vorsichtige Deutungen oder auch Anfragen haben hier ihren Raum. Den vorläufigen Abschluss jeder Einzelfallbeschreibung bildet eine kurze Bilanz. In diese fließen z. T. auch Ergebnisse von Gesprächen mit Elternteilen mit ein.

- Mit den Ergebnissen der psychologischen Tests – erhoben wurden die Daten im 4. Jahr der Studie, ausgewertet erst nach Abschluss der Untersuchung – wird hinsichtlich der Darstellung in diesem Band unterschiedlich umgegangen: Sie werden in zwei Fallstudien nach dem Datum ihrer Erhebung chronologisch eingeordnet und erscheinen unkommentiert als Zusatzinformation für Leserinnen und Leser zu eigenen Versuchen der Triangulierung von Daten. In zwei anderen Fallstudien werden die Ergebnisse entsprechend dem Datum ihrer Auswertung erst in die Abschlussbilanz miteinbezogen als zusätzliche Perspektive, welche die vorangegangenen Analysen bestätigen oder korrigieren kann.



9.2 Aaron

Aaron hat zwei sehr viel ältere Schwestern. Als Bluter wurde er von klein auf überbehütet. Sein Sprach- und Selbstständigkeitsverhalten ist retardiert. Aaron ist begabt im bildnerischen Gestalten, hat aber Probleme mit logischen Operationen. Seine Schulleistungen sind schwach. Die Eltern sind (vermutlich) konfessionslos; Aaron weiß nichts dazu. Er berichtet, dass eine Großmutter gelegentlich den Gottesdienst besuche.

Klasse 1

Gottesmetapher (7,3) (o. Abb.)

Das Foto seiner ersten Collage fiel einem Kameradefekt zum Opfer. Aaron gestaltete ein Vogelnest auf einem Baum bei der Schule, fügte im Gespräch noch eine Futterstelle ein. Die Ähnlichkeit zwischen Baum und Gott bestehe im Geist, womit Aaron kein Gespenst meint, sondern „die Seele“. Gott gebe Schutz „für den Geist“ und auch Futter, denn er habe die Pflanzen erschaffen, welche die Dinosaurier fressen konnten, und jetzt gebe es „z.B. Äpfel und Bananen“. Zum Schutz durch Gott fällt Aaron zunächst nur ein Dinosaurierbeispiel ein, dann aber auch eigenes Erleben: „Ja, z.B. wo ich draußen hingefallen bin ..., das war nicht so schlimm.“ Für Aaron ist Gott im Himmel, „ganz, ganz oben“, nicht bei uns im Zimmer, könne uns aber trotzdem hören und sehen. Wenn Menschen Böses tun, strafe Gott sie mit Blitz, Donner und Regen. Er zerstöre z.B. dadurch auch den Drachen, den ein Bösewicht steigen ließe. Für Aaron spricht Gott ausschließlich durch das Wetter zu Menschen: „Wenn einer böse ist, dann kommt Blitz und Donner. Wenn einer ganz lieb ist, dann kommt Sonne, und dann schwitzen wir.“

Aarons Gott entspricht gängigen Klischees: Von weit oben im Himmel sieht und hört Gott alles, gibt Schutz und Nahrung und straft Böse. Speziell ist, dass Gott nur durch Wetterereignisse spricht.

Lebenswelt (7,7)

Ein Elternteil stammt aus Ungarn; die Familie verbringt Ferienzeiten oft dort. Aaron malt zu seiner Lebenswelt Eltern und eine Schwester, allerdings nur die Füße. Er selbst schwimmt mit Taucheranzug zwischen Fischen. Aaron zieht alte Leute jungen vor, denn „die jungen hauen einen immer so. Alte Leute tun einem meistens nichts ..., wenn sie einen nicht auf den Po hauen mit einem Stock.“ Einmal hätten die Großeltern dies bei ihm getan. Aaron wünscht sich weiter, viele Freunde zu haben. Er würde lieber in der Welt Pflanzen fressender Dinos leben. Dorthin möchte er seine Freunde, den Kühlschrank und eine Kaufhalle mitnehmen. Bei Traurigkeit gehe er auf den Hof spielen, was allein keinen Spaß mache, bei Angst „gehe ich zu Mama und Papa ins Bett“. Aaron behauptet, bei schweren Fragen im Lexikon nachzuschauen oder Wissenschaftler zu fragen. Auf die Frage, ob und in welchen Situationen ihm Gott einfalle, bricht es aus Aaron heraus: „Es gibt gar keinen Gott, das ist Babykram!“ Aaron weiß es, „weil er mir noch nie geholfen hat! ... Ich habe immer Pech, auch beim Drachensteigen. Wenn Papa da ist, dann klappt es, und allein geht es nicht ... Den Gott gibt es gar nicht ... Ich könnte meinen Pullover zerreißen, weil mich Gott so wütend macht ..., weil er mir nicht hilft ... beim Drachensteigen und dabei, dass ich einen Dinoknochen finde, so einen Kopf.“

Aaron fabuliert viel: Wie viel Realität seinen Erzählungen zugrunde liegt (z.B. Zahl seiner Freunde?), ist schwer abzuschätzen. Da er zu diesem Zeitpunkt kaum lesen kann, gehören seine Lexikonbehauptungen jedenfalls ins Reich der Fantasie. Sein mitgebrachtes Gotteskonzept (vermutlich durch die Großmutter induziert) ist erkennbar wunschfixiert. Pech beim Drachensteigen lässt einen ersten Schub von Enttäuschungsatheismus hervorbrechen: Gott hat ihm seine Wünsche nicht erfüllt. Deshalb kann es Gott nicht geben.

Klasse 2

Fragebogen: „Gebet 1“ (8,1) (o. Abb.)

Der Fragebogen, der auf die Unterrichtseinheit zu Gebet folgt, weist aus, dass Aaron zunächst ein Gebetsverständnis ankreuzt, bei dem Gott direkt und konkret in die Welt eingreift. Er hat dies durchgestrichen und danach ein synergetisches Verständnis angekreuzt, ob aus eigener Einsicht oder angeregt durch Banknachbarn, ist ungewiss. In jedem Fall versteht er Gottes Hilfe als sichtbar-konkrete, z.B. Gesundheit. Aaron gibt an, bei Freude,

Einsamkeit und Wünschen häufig zu beten, manchmal vor dem Einschlafen und bei Sorgen/Kummer bzw. um sein Leben mit Gott zu besprechen, selten bei Angst.

Gottesmetapher (8,3)

Als Metapher für Gott baut der Zweitklässler eine begrünte Insel in blauem Wasser mit einem Vulkan. Zur Ähnlichkeit zwischen seiner Gestaltung und Gott fällt ihm nur ein, dass Gott *Pflanzen* erschaffen habe. Zu Ähnlichkeiten Gottes mit einem Vulkan meint er, der von ihm gebaute sei schon erloschen, Gott aber nicht. Einen Vergleichspunkt zu einer Insel fällt ihm auch nach längerem Nachdenken nicht ein. Aaron meint, dass Gott auch heute „noch was tut: Kindern helfen und Erwachsenen“. Wie Gottes Hilfe aussehen könnte, kann Aaron sich schwer vorstellen. Zum fiktiven Spielplatzszenarium mit betrunkenen Fußballfans, die ihn bedrohen, fällt ihm schließlich ein: „Dass mein Papa in der *Nähe* ist, und kommt ... und verprügelt sie“. Aaron stimmt nun zu, dass Gott durch Menschen handeln könne, denen er etwas ins Herz/den Kopf sage. Menschen können auch zu Gott sprechen, „wenn man betet“. Er habe das schon getan, das sei „ein schönes Gefühl“ gewesen. Aaron erinnert die Situation einer *Sachkundearbeit*: „Da wollte ich 'ne *Zwei* kriegen, da hab' ich denn auch 'ne *Zwei* gekriegt!“ In seiner Angst vor der Arbeit habe er sich durch das Beten besser gefühlt. In einer Gebetsituation habe er schon mal das Gefühl gehabt, dass Gott ganz nahe gewesen sei. Seine Knetfigur platziert Aaron in die Gestaltung, ins Meer: „Ich möchte schwimmen.“ Seine Überschrift für die neue Gestaltung: „Gott ist wie das Meer“.

Zeichnung zum Lied „Er hält die ganze Welt ...“ (8,6)

Aaron zeichnet – die Aussagen des Liedes buchstäblich auslegend – ein anthropomorphes Gottesbild riesiger Größe: Auf Gottes Hand sieht man winzige Menschen, offenbar Papa und Mama.

Aaron scheint inzwischen in dialogischer Beziehung zu Gott zu stehen: Er erinnert verschiedene Gebeterfahrungen und kann sich Gottes Handeln auch durch Menschen vorstellen, zunächst konkret am rettenden Eingreifen des Vaters. Er vermag seine offenbar intuitiv gestaltete Gottesmetapher nur in Ansätzen zu deuten. Das in LW1 aufgetauchte Motiv des Wassers ist neu aufgenommen: Könnte das Meer GOTT für Freiräume stehen, die der sorgsam überwachte Aaron in seinem Leben vermisst?

Aarons Zeichnung zum Lied im Rahmen der UE SYMBOL HAND zeigt, dass sein anthropomorphes Gottesbild trotz zweimaliger Gestaltung einer Metapher erhalten blieb. Das Lied bildet allerdings auch eine Verführung zu dieser Art von Darstellung.

Klasse 3

Lebensweg (8,10) (o. Abb.)

Aarons Lebensentwurf sieht vor, dass er eine Familie mit zwei Kindern hat und als Bäcker arbeitet. In einem zweiten Bild zeichnet er sich als jugendlichen Graffiti-sprayer, der Drachenbauer wird und sehr alt stirbt. Seiner Oma, die ihn auf dem Lebensweg begleitet, schreibt er: „Ich werde immer gleich zornig. Wie kann ich das ändern?“

Jona (9,3)

Aaron fertigt sechs Monate später im Rahmen einer UE zwei Zeichnungen zu Jona im Fischbauch an. Sein Jona (Bild a) ist nicht nur überzeugt, noch eine Chance zu haben, nein, er scheint sich in seinem Transportmittel, welches ihn schnell in die entgegengesetzte Richtung des Schiffes führt, wohl zu fühlen (Bild b). Das Schiff trägt Symbole (vollbusige Gallionsfigur, phallisches Steuer), die möglicherweise für die Eltern stehen, aus deren Einflussbereich ihn der rettende Fisch bringt, der seinen Fahrgast so bald auch nicht ausspuckt: Sein Maul wirkt wie zugenäht.

Lebenswelt (9,3)

Aaron stellt seine Eltern dar und die jetzige Schule, an der ihm alles zu gefallen scheint: Lehrer, Klasse, Hofpause und seine Freunde, die er aber nur selten nachmittags trifft. Da die Mutter Hausfrau ist, geht Aaron nicht in den Hort wie die anderen Kinder. Er gibt an, in Deutsch gern Geschichten zu schreiben und in Mathe Knobelaufgaben zu machen. Musik und Zeichnen seien seine Lieblingsfächer. An Wichtigem von seinen Eltern berichtet er, dass Mama immer Rücken- und Brustschmerzen habe, der Papa habe Ischias und jetzt etwas mit dem Knie, weil er von der Leiter gefallen sei. Die älteren Schwestern hat er nicht gemalt, weil sie nicht wichtig seien und immer an ihm herummeckerten. Aaron spielt nachmittags mit dem Meer-schweinchen oder dem Hamster oder fährt Fahrrad im nahen Park. Mit

Zauberkraft würde er die jetzige Schule, die Klassenlehrerin und Mama und Papa „einfrieren“ und bei den Schwestern das Meckern abstellen. Bei Wut helfe fernsehen, bei Traurigkeit und Angst Mama und Papa. Er erzähle es ihnen. Schwere Fragen versucht Aaron angeblich mittels Lexika zu lösen. Auf die Frage, ob und gegebenenfalls wo Gott mit seinem Leben zu tun habe, schweigt Aaron lange. Auch nach Versicherung, es gebe kein RICHTIG oder FALSCH bei der Antwort, schweigt er anhaltend. Schließlich entscheidet er sich für ein „manchmal“. Als Situation nennt er: „Wenn ich in Mathe eine Fünf bekomme und Mama meckert dann ..., denn sag’ ich immer so: ‚Bitte mach’, dass Mama nicht mehr meckert.“ Und einmal hat es auch gewirkt.“ Er rede dann innerlich mit Gott. Als weiteres Beispiel nennt er einen Verfolgungsfall, wo er Gott gebeten habe, dass er den Verfolger durch eine Abkürzung loswerde, was auch geschehen sei. Einen blauen Punkt mag Aaron trotzdem nicht in sein Bild kleben.

Aaron ist drittes Kind, wünscht sich in seiner späteren Familie aber nur zwei Kinder: Drückt dies aus, dass er eigentlich nicht existieren sollte? Aaron ist sich seiner cholerischen Ausbrüche bewusst und würde sie gern reduzieren mit Hilfe der betagten Oma. Seine Zeichnungen zu Jona verstärken den Eindruck, dass Aaron sich gern der ständigen elterlichen Bewertung und Kontrolle entzöge; gleichzeitig fühlt er sich von den Eltern offenbar völlig abhängig und möchte ihre Unterstützung deshalb einfrieren. Dass ihm zu seinen Eltern nur Krankheiten einfallen, könnte als Hinweis verstanden werden, dass Aaron seine Situation, ständig über ein körperliches Defizit definiert zu werden, damit hinterfragt. Gott ist u.a. als Beistand beim Beichten schlechter Schulleistungen partiell in seinem Leben präsent. Seine Angaben zum Umgang mit schweren Fragen (Lexikonrecherche) dürften eher Wunsch als Wirklichkeit sein.

Gottesmetapher (9,5)

Als Metapher für Gott dient dem Drittklässler eine erhöht stehende Taschenlampe, welche auf einen *Fremden* (eine Art Dinosaurier) scheine, der etwas Böses *gemacht* habe. Gott *hauche* ihm mit dem Schein ein, dass er das *nie wieder* mache. Das Gestell, auf dem die Taschenlampe liegt, symbolisiert den *Himmel*, der für Aaron nur oben sein kann, „weil oben der *Engel ist* und unten *der Teufel*“. Engel stellt sich Aaron als Stück von Gott vor. Aaron hat in den „Himmel“ eine Art Orientierungshilfe eingebaut. Gott wisse sonst nicht, wo er gerade ist. Menschen, die „*nicht artig* gewesen sind und ... dann *sterben*, kommen zum *Teufel*“, die anderen in den *Himmel*.

Er wisse das „vom Fernsehen“. Nachdem I Aaron die Geschichten vom verlorenen Schaf und von Zachäus wieder ins Gedächtnis gerufen hat, korrigiert er seine Meinung dahingehend, dass Gott „auch die Bösen lieb“ habe. Seine Knetfigur platziert Aaron in mittlerer Entfernung, voll zugewandt. Sie stehe dort, „weil ich gucken möchte, *wie Gott im Himmel sitzt*“.

Gott fällt ihm am ehesten bei elterlichem Streit ein: „Wenn sie sich streiten, dann hoffe ich ..., dann sage ich Gott, dass ich ganz doll will, dass er macht, dass sie aufhören zu streiten!“ Gott helfe aber auch bei anderen *Problemen*: „Also, zum Beispiel einer hat gerade eine *Fünf* bekommen oder eine *Sechs*, und er will das seinen Eltern nicht sagen, und dann hat Gott eine *Lösung!*“ Eine Idee, wie die Lösung aussehen könnte, hat Aaron nicht.

Schwarze Löcher (9,5) (o. Abb.)

Aaron legt drei Löcher der Verzweiflung: Er habe eine Fünf versteckt, Mama habe sie gefunden, und er habe Stubenarrest bekommen. Auch habe er mal 25 Mark geklaut und dafür Drachen gekauft, und 100 Mark habe er genommen und dann verloren. Einmal sei er ganz lange bei Freunden geblieben, und die Eltern hätten ihn polizeilich gesucht. Auch dies habe großen Ärger gebracht.

Fragebogen: „Gebet 2“ (9,5) (o. Abb.)

Gott Bitten und Wünsche zu sagen, ist für Aaron das Wichtigste am Gebet. Er gibt an, in Situationen der Freude, Einsamkeit, bei Wünschen und zum Besprechen seines Lebens häufig, manchmal bei Angst, selten vor dem Essen oder bei Sorgen zu beten.

In der von Aaron gestalteten Metapher vereinigt sich die alles erfassende Wahrnehmung des Bösen durch Gott mit einer Beeinflussung zum Positiven. Die in seiner Bosheit wahrgenommene, aber heilend beschienene Person ist zwar ein Fremder, aber als Dino ihm doch sehr nah. Aaron trägt sein angeblich aus dem Fernsehen geschöpftes dualistisches Klischee von Himmel und Hölle zwar vor, korrigiert dann aber – mindestens verbal – seine legalistischen Vorstellungen nach Reaktivierung des Bedeutungsgehaltes der jüngst im Religionsunterricht thematisierten biblischen Geschichten im Sinne des Evangeliums. Gott ist für Aaron mit krisenhaften Situationen verbunden: Streit der Eltern oder die Beichte schlechter Schulleistungen. Die Liste der von ihm vorgetragene schwarzen Löcher verweist zum einen auf die Konflikthaftigkeit seiner familiären Existenz.

Dass er mehrmals Geld entwendete, kann zum anderen als weiteres Indiz für seine Sehnsucht nach Freiräumen verstanden werden. Der Gebetsfragebogen verweist auf die Fortdauer seiner Gebetspraxis.

Klasse 4

Baum (9,8)

Aaron stellt sich nach einer Fantasiereise in eine Baumschule als grauen, schielenden und wurzellosen Baum mit 4 Äpfeln dar, weil er nun in Kl. 4 ist. Er wünscht sich dringend, mehr Mathe zu lernen und nicht mehr so viel zu verlieren. Seine Eltern und die Schwestern seien seine Gärtner. Letzte Ursache seiner Existenz sei Gott, weil der alles erschaffen habe, auch seine Eltern.

Aggressionen (9,9)

Nach einer Imaginationübung zu Gewalt bzw. Gewaltverzicht stellt sich Aaron mit seiner Mutter dar: Sie scheint ihn zur Seite zu ziehen, was er nicht will.

Fragebogen: „Karin/Martin“ (9,10) (o. Abb.)

In einem Fragebogen zur Ermittlung von Lernvoraussetzungen zur UE GOTT lässt er einen imaginären Klassenkameraden über seine Familie nachdenken und fragen: „Warum wurde ich ausgesetzt? Warum lebe ich?“ Bezüglich Gott fragt er: „Warum habe ich Gott auf meiner Seite? Mich mag doch keiner.“ Die Eltern des imaginären Martin meinen, Gott sei Quatsch bzw. es gebe ihn nicht, während die Oma meint, Gott sei der Beste, den es gibt, und Gott sagt, für ihn sei jeder Mensch wichtig. Martin selbst ist seine Familie wichtig.

Familie in Tieren (9,10)

Aarons Zeichnung zur Familie in Tieren zeigt alle Familienmitglieder als Wassertiere, sich selbst als gelbe Comicfigur (Sponge-Bob), die er nachträglich dick durchstreicht. Im Gottesbalken kehrt die gelbe Farbe wieder.

Die blattfüllende Baumzeichnung umreißt zugleich Wunsch und klägliche Wirklichkeit: Aaron wäre gern ein blühender Baum. Aber die Realität ist grau: Aaron

hat keinen Wurzelgrund. So sprießt kein Grün. Die Äste, die nach Entfaltung drängen könnten, sind unter dem grauen Einerlei kaum auszumachen. Vier schematische „Pflichtfrüchte“ bilden die Eckpunkte. Aaron ist das einzige Kind, welches bei einer im Schulbereich angesiedelten Imaginationsübung zu Aggression seine Mutter ins Bild setzt mit einer Armbewegung, die zugleich als Schutz und als Gewaltanwendung zu interpretieren ist.

Aarons Zeichnung zur Familie in Tieren ist ein weiteres Indiz für seine Empfindung, anders zu sein und eigentlich keine Lebensberechtigung zu haben: Seine Figur fällt inhaltlich und formal aus dem Rahmen, wird dazu noch durchgestrichen. Ist seine Farbwahl für Gott in Parallele zu seiner ausgelöschten Person als Hinweis auf Hoffnung bezüglich der Akzeptanz durch Gott zu sehen? Aarons Familienproblematik wird über die Projektionsfigur Martin erneut deutlich: Martin ist seine Familie zentral wichtig. Aber er fühlt sich ausgesetzt von ihr, fragt nach seiner Lebensberechtigung. Die Fragen an Gott schließen sich thematisch an: „Wenn mich niemand mag, warum sollte Gott auf meiner Seite stehen?“ Ist es zufällig, dass Aaron Martin die Speisungsgeschichte erinnern und wertschätzen lässt? Oder spiegelt auch dies seinen Hunger nach echter Zuneigung? – Die Großmutter in Martins Familie ist die einzige Person, für die Gott eine positive Bedeutung hat.

Höhle des Herzens (9,11)

Aaron zeigt in der Höhle des Herzens der unsichtbaren Stimme die glücklichen und die peinlichen Päckchen, will die Päckchen mit dem Bösen aber lieber nicht auspacken, weil die Stimme dann sehe, was er mal gemacht habe und vielleicht abhaue. Wünschen würde er sich, alles mit der Stimme besprechen zu können. Real kann er manchmal bei seiner ältesten Schwester Päckchen loswerden. Sie möge ihn trotzdem.

Arbeitsblatt: „anvertraute Pfunde“ (10) (o. Abb.)

Das Gleichnis zu den anvertrauten Pfunden sagt nach Aaron, dass Menschen unterschiedliche Begabungen von Gott bekämen und jeder gucken solle, wozu er die Kräfte brauchen könne.

Arbeitsblatt: „Beppo-Brief“ (10) (o. Abb.)

In seinem Brief an Beppo geht Aaron auf die eigentliche Aufgabenstellung zum Rätsel des Pakets und Gottes Wirken nicht ein. Er schreibt lediglich,

Beppo habe das gut gemacht, hätte aber doch lieber nicht Schule schwänzen sollen.

Aaron lässt die unsichtbare Stimme gern ein, traut sich aber nicht, sein Böses offen zu legen, aus Angst vor Liebesentzug: Das meiste bleibt so im Sack trotz Sehnsucht nach Offenlegung und Entlastung. Wenigstens punktuell hat er real die Erfahrung unbedingter Akzeptanz gemacht.

Dem Arbeitsblatt nach zu urteilen hat Aaron verstanden, dass nicht jeder gleiche Leistung bringen muss, sondern dass es darum geht, aus den anvertrauten Gaben etwas zu machen.

Dass Aaron die eigentliche Fragestellung in der Beppogeschichte zugunsten des Aspektes „Schuleschwänzen“ auslässt, spiegelt den Vorrang von Schulerfolg/-pflichten vor allen anderen Fragen wider.

Arbeitsblatt: „Karin/Martin“ (10,1) (o. Abb.)

In einem Fragebogen, der die Einschätzung der Projektionsfigur Martin zu Aussagen über Gott erhebt, wird eine Aussage zur in Jesus präsenten Liebe Gottes, die über die Liebe von Menschen auch heute wunderbare Veränderung bewirken kann, radikal abgelehnt. Auf der Rückseite des Blattes findet sich die (nicht zur Aufgabenstellung gehörige) Zeichnung einer Männergestalt mit erhobenen Armen und die Frage: „Gibt es Gott wirklich?“

Gottesmetapher (10,1)

Aaron baut nach Abschluss der UE GOTT eine begrünte Insel mit Vulkan und Sonnenuntergang. Er selbst sei dieser Vulkan, der manchmal ausbreche „vor Wut“. Das Grüne seien die Personen „wo ich meine Wut *auslassen* kann“. In ihm wohne ganz viel Wut. Die Sonne, „*das* ist Gott“. Der guckt zu, „wie ich ausbreche“. Gott schaut freundlich auf den Vulkan. Gott habe auch damit zu tun, dass es diesen Vulkan mit der Energie und Wärme gebe. Der Vulkan breche nicht oft aus, aber wenn, „dann *wackelt* die *Insel*, und die *Bäume* kommen um“. Aaron bejaht, dass es dem Vulkan hinterher Leid tue. Damit nicht Schlimmes dabei herauskomme, sei es gut, „mit Gott darüber zu reden“. Aaron erinnert die Gestaltungen der Vorjahre nicht, erkennt aber die Fotos und deutet sie. Die Lampe oben sei Gott gewesen, wie eine *Sonne*, die den Dino bescheine: „Und *das* war ich“. Die Gestaltung aus Kl. 2 deutet er sofort als Insel mit einem Vulkan. Gemein-

samkeit seiner Gestaltungen seien die Wärme, *die* Sonne (2x), eine Insel mit einem Vulkan drauf.

Aaron ergänzt eine Liste mit Aussagen zu Gott unter der ergänzenden Rubrik ‚Was mir persönlich noch wichtig ist am Glauben, aber oben nicht steht‘ durch den Zusatz: „Dass Gott immer hilft“.

Aaron lässt Martin einen Satz ablehnen, der die verändernde Kraft der Liebe Gottes für und durch heutige Menschen behauptet. Zugleich stellt er – ergänzt durch die zusätzliche Zeichnung eines bärtigen Mannes (Gott? Jesus?) – die Frage nach der Wirklichkeit Gottes. Lässt Aaron Martin den Satz deshalb ablehnen, weil er so gar nicht zu seinen Erfahrungen passt? Und stellt er – weil sich die Behauptung liebender Präsenz Gottes an seinen Bezugspersonen nicht bewahrheitet – deshalb auch Gott ganz in Frage? Die Projektionsfigur Martin diene bereits dazu, seine Familiensituation radikal zu hinterfragen, nun geschieht Ähnliches bezüglich der Beziehung zu Gott. Ist dies seine spezifische Form, Ambivalenzen auszudrücken? Wird der Weg, radikale Zweifel über Projektionsfiguren zu äußern, deshalb beschränkt, weil Aaron auf diese Weise bewusst an den Positivseiten der Beziehungen zu Eltern bzw. Gott festhalten kann?

Aaron gestaltet in seiner Gottesmetapher in Kl. 4 eine Variation seines Themas aus Kl. 2: Der Vulkan wird jetzt allerdings auf die eigene Person hin gedeutet. Aarons cholerische Ausbrüche erschüttern offenbar gelegentlich das Familienleben heftig. Gott schaut trotzdem freundlich auf den Vulkan, der letztlich sein Werk ist. Drückt Aaron in seiner Wahl der Metaphern (Gott ist der Feuerball, die Sonne; Aaron ist der Vulkan) Nähe und Ebenbildlichkeit aus? Aaron meint, das Sprechen mit Gott könne helfen, dass seine Wutausbrüche nicht zu schlimmen Folgen haben. Aaron erkennt anhand der Fotos Gemeinsamkeiten in den Gestaltungen der letzten drei Jahre: Er deutet die vorherigen Collagen im Sinne der neu erstellten.

Aus Aarons Zusatz auf dem Befragungsbogen wird deutlich, dass er an seiner Wunschfixierung festhält, was die Vermutung stützt, dass die von Martin vortragene Zurückweisung des Satzes zur Liebe und seine Infragestellung der Existenz Gottes zusammenhängen und enttäuschungsmotiviert sind.

Klappfigur (10,1)

Aarons Klappfigur spiegelt seine Isolation in der Klasse wider: Die meisten lehnen ihn ab. Es gibt nur einen Freund. Wie seine Eltern und Schwestern ihn sehen, behauptet Aaron nicht zu wissen. Die Farben auf der Innenseite erklärt Aaron so: Das *Schwarze* sei die Traurigkeit, das *Blaue* Klugheit, Ängstlichkeit sei das *Rote*: „Und *Wut*, das ist das *Grüne* ... Und *Gold* ist

... die *Hilfsbereitschaft*.“ *Silber* habe mit Freunden zu tun. (Ob Gott ihn auch so sehe, wie er sich sieht oder noch ein bisschen anders?) Aaron denkt, dass „Gott das genau kennt“.

Während sich Aaron in Kl. 1 noch vormachte, er habe viele Freunde, ist er sich seiner Isolation in der Klasse jetzt bewusst. Ist die wahre Einstellung seiner Eltern und Schwestern zu ihm so schwer zu ertragen, dass Aaron sie lieber nicht wissen will? Es fällt schwer, sich einen anderen Grund für die Totalausblendung der Perspektive seiner Familie auf ihn zu denken. Aarons Farbdeutung zeigt, dass er Wut als dominanten Anteil in sich sieht, insgesamt überwiegen Negativanteile. Liest man die Farbgebung des Kopfes als Gesicht, so finden sich im Gehirn gleichgewichtig Wut und Klugheit, die Angst bildet den Mund, die leuchtend-gelben Augen bleiben ohne Deutung: Symbolisieren sie (vgl. Taschenlampe in Collage Kl. 2, gelber Balken in Familie in Tieren, Sonne in aktueller Collage) Gottes freundlichen Blick auf ihn?

Positionierung zu einem Gottessymbol (10,1)

Aaron wählt sich die Quelle des Lebens als sein aktuell wichtigstes Gottessymbol und positioniert seine 6 Knetfiguren (gelbe Figur von Gefäß verdeckt) dazu. Er kommentiert: „Wenn ich *Angst* hab’, dann denk’ ich an *Gott*, dass er mich *beschützt*. Wenn ich *fröhlich* bin, denke ich an *Gott*, dass er mich *erschaffen* will. Wenn ich *Mist* gebaut hab’, dann denk’ ich, ich *rede* mit Gott. Wenn ich *wütend* bin, bin ich *nicht* so nah an Gott, weil ... ich Gott dann *beleidige*, irgendwie. Und wenn ich *traurig* bin, bin ich ganz nah bei Gott und warte.“ Als nachdenkliches Männchen „denk’ ich ...“, z.B. welche *Zensur* ich bekomme, und *Gott* sagt dann: ‚Du hast jetzt eine *schlechte*.‘, oder: ‚Du hast jetzt eine *gute*.‘“ Aaron bestätigt, dass die fröhliche Figur deshalb am nächsten sei, weil er dann denke: ‚Danke!‘

Die intuitiv positionierten Knetfiguren hinsichtlich ihrer Nähe zum gewählten Symbol zu deuten, fällt Aaron nicht leicht. In Krisensituationen fühlt er sich – Lösungen erhoffend – dichter dran, ebenso wenn Krisen glücklich überstanden sind. Schulzensuren sind zentrale Krisenauslöser.

Positionierung zu Gottessymbolen: Martin und Martins Eltern (10,3)

Für den imaginären *Martin* stellt Aaron die Gottessymbole so: „Hier ist die QUELLE DES LEBENS. *Das find’* ich *wichtig* und dass er draußen *spielt* und ...

sich *weiterentwickelt*. Und *hier* bei dem LICHT ist, dass bei ihm im Herzen die *Sonne* scheint ... Und der VATER IM HIMMEL ist ein bisschen weiter weg, weil er ... nicht so wirklich daran *glaubt*.“ Die Matrioschka bleibt in relativer Nähe: „Also die schwangere Frau ..., weil das jetzt sozusagen die ERDE ist, wo *Leben* drauf ist.“ Die ENERGIE brauche man, „damit man *gehen* und *laufen* ... kann“. Die INNERE STIMME steht weiter weg, „weil er meistens über *andere* Dinge redet, nicht jetzt über seine Gefühle und so“. Die LIEBE steht ziemlich weit weg, „weil er in der Klasse immer *gehänselt* wird“. Deshalb habe er das Gefühl, sie sei ganz weit weg, er wünsche sie sich aber dichter.

Für die Mutter von Martin soll alles gleich bleiben bei den Gottessymbolen, nur Gott als Liebe wird anders platziert: „Dies hier *weiter ran*, weil die Mutter ja eine *Familie* hat, und die liebt sie“. Für den Vater von Martin passen diese Positionen auch.

Die Projektionsfigur Martin steht dem zwei Monate vorher von Aaron gewähltem Gottessymbol am nächsten, gleich gefolgt vom Symbol LICHT, welches für Aaron in den Collagen 3 und 4 auch zentral war. Martin drückt Aarons Zweifel am VATER IM HIMMEL aus, bildlich wie verbal, ebenso seine Empfindung mangelnder Liebe, mangelnder Akzeptanz in der Klasse. Wird die INNERE STIMME, die Aaron mit dem Umgang mit eigenen Gefühlen zu assoziieren scheint, deshalb weit weg gestellt, weil er seine wahren Gefühle nicht wahrnehmen darf? Hat die Matrioschka als frühes Symbol göttlicher Schöpfungskraft (Unterrichtsinhalt in Kl. 4) einen näheren Platz, weil sie psychisch „unbelastet“ ist? Aaron schreibt den Eltern von Martin gleiche Positionierungen zu, bis auf die LIEBE: Sie stehen ihr näher.

Positionierung zu Gottessymbolen: eigene Person (10,3)

Aaron positioniert nun seine 6 Knetfiguren zu den Gottessymbolen: Der Wütende steht dicht an der Energie, „weil man hat ja richtige *Energie*, wenn man wütend ist. Und dann soll ... die *neue* ENERGIE von Gott das Wütende *raus treiben* ..., und dann ... ist er wieder *fröhlich*.“ Aaron meint, wenn Gott die Wutenergie rausnehme, mache man auch nicht so viel kaputt. Der Ängstliche steht neben dem LICHT, „weil, z.B. wenn er jetzt auf dem *Heimweg* ist und es *dunkel* ist, da ist er ja ganz *ängstlich* ... Und dann, wenn er *Licht* hat ..., ist er wieder *beruhigt*.“ Der Traurige steht bei der QUELLE DES LEBENS, „weil, die *Tränen* sind ja *Wasser*, und dann fällt eine *Träne* auf eine *Blume* drauf, und vielleicht wächst die besser ... Und dann, wenn er *sieht*, dass die Träne da *rauf gefallen* ist und dann sieht, dass die Blume *spricht*, vielleicht,

dass er dann wieder ...“ ((undeutlich: fröhlich wird??)) Der Nachdenkliche steht bei Gott als MUTTER ERDE, „weil ..., der *Nachdenkliche* denkt ja *nach* und dann denkt er *vielleicht* über MUTTER ERDE nach. Und *vielleicht weiß* er dann mehr.“ Bei der INNEREN STIMME steht der *Fröhliche* und bei der LIEBE der, der was *Schlimmes* gemacht hat: „Der was *Schlimmes* gemacht hat, steht bei der LIEBE, weil er nachdenkt, *vielleicht*: ‚Lieben meine Mama und mein Papa mich nicht mehr?‘ Und dann geh’ ich zur LIEBE und *spreche* darüber.“ Aaron bestätigt, dass er sich in dieser Situation wünscht, dass *Gott* ihn *trotdem* lieb hat, auch wenn Mama und Papa gerade ganz *wütend* auf ihn sind. „Und der *Fröhliche* steht da, weil er ... dann mit der INNEREN STIMME und mit [Gott als] LIEBE darüber spricht ..., was alles passiert ist, ... weil er seine Eltern und Verwandten ganz doll *lieb* hat.“

Aaron hat – den Vater im Himmel auslassend – jedem Gottessymbol eine Knetfigur zugeordnet. Sein Kommentar beginnt bei seinem Zentralthema „Wut“, zu dem er sich differenziert auf symbolischer Ebene auszudrücken vermag. Beim Symbol LICHT fällt er auf die konkrete Ebene zurück, vermutlich weil ihm reale Dunkelängste vertraut sind. Die Äußerungen zur QUELLE DES LEBENS wie zur MUTTER ERDE zeigen, dass Aaron unterrichtliche Impulse (Schöpfung, Mutter Erde als vorgeschichtliches Gottessymbol) in sein Konstrukt aufnimmt, allerdings spürt man hier wenig Betroffenheit. Anders der Passus zum Schuldigen: Die durchweg bedrängende Frage nach der Akzeptanz durch die Eltern taucht wieder auf, ebenso der Wunsch, dass Gott ihn trotz Versagens lieb haben möge. Fröhlich kann man nur sein, wenn man akzeptiert ist.

Aaron braucht Unterstützung, um die biblische Dornbuscherzählung mit seinem je nach Lebenssituation unterschiedlichen Erleben Gottes zusammenzubringen. (Gott stelle sich in der Erzählung mit dem Namen vor: „Ich bin, der ich sein werde“, immer wieder anders. Was Aaron jetzt gebaut habe?) „Na ja, dass *ich* immer wieder *anders* bin.“ (I bestätigt dies. Nachdem sie noch einmal mit ihm durchgegangen ist, wie Aaron sich in jeder Situation ein anderes Gottesbild gewählt habe, weil er in dieser Situation etwas anderes brauchte/suchte, kann Aaron die Parallelität der Dornbuscherzählung und seines Arrangements samt Begründung nachvollziehen.)

Lebensmetapher (10,6)

Kurz vor Verlassen der Grundschule gestaltet Aaron eine Materialcollage zum Thema „Mein Leben, und was es hält, nährt und trägt“: „Also, das ist mein Lebensschiff, das meine guten und schlechten Sachen trägt.“ Die

farbige Glasscheibe unter dem Plastikrumpf, „das soll das Wasser sein ... , also da, wo es sehr stürmisch ist, und das Schiff hält auch alles aus“. Das Spiegelglas, auf welchem der Bug aufsitzt, „das soll ein Stein sein ... , dass man erkennt, dass das Schiff dann nicht kaputt geht. Dass es vieles aushält.“ Das Schiff sei jetzt gegen den Stein gefahren „ein Stück, aber trotzdem nicht kaputt gegangen“. Das Wasser trage, und das Schiff sei fest. Zu den guten Sachen auf seinem Lebensschiff zählt Aaron „z.B. wenn ich jetzt 'ne Eins geschrieben hab“. Schlechte Sachen sind, „wenn ich nicht so gut überlegt ... nicht so gut gehandelt habe“, wenn er vielleicht mal gemein gewesen sei. Das Wasser, welches sein Lebensschiff trage, „das sind meine Unterstützer, z.B. meine Mama und mein Papa, die mir auch meistens viel Rat geben, wenn ich was falsch gemacht hab“. Mit Steinen, auf die sein Schiff öfter stößt, meint Aaron z.B., „wenn man sich streitet. Das mag ich nicht so.“ Sein Lebensschiff ist fest dadurch, dass ich mich meistens gut versteh' mit meinen Freunden und auch mit denen, die ich nicht so mag ... , „dass ich mich mit denen auch verstehe.“ Manchmal sei auch das Wasser wild, immer dann, „wenn meine Eltern nicht so glücklich sind“ ... (Ob Gott mit im Bild sei?) „Ja, das Netz, das fängt die guten Sachen auf, und die schlechten fallen runter.“ (Was Gott mit dem Schlechten mache?) „Also, er redet mit mir dann da drüber. Was ich besser machen kann.“

Aaron erinnert die Gestaltungen der Vorjahre. Er kann die Gemeinsamkeiten (Vulkane, Inseln, Wasser, Vorstellung, dass Gott Pflanzen und Tiere erschuf) benennen. Für ihn haben die beiden Aufgabenstellungen, eine Metapher für Gott bzw. eine für das eigene Leben und was es hält, nährt und trägt, zu gestalten, etwas miteinander zu tun: „Da ((zeigt auf Lebensschiff)) ist Gott, der mir hilft, und da ((zeigt auf Fotos von Gottesmetaphern)) ist Gott, wie er ist.“

Aaron kreuzt im Fragebogen an, er sei in seinen religiösen Vorstellungen stärker vom Religionsunterricht und der Oma beeinflusst als von den Eltern. Aufgefordert, Aussagen zu Gott anzukreuzen, welche mit den Geschichten von Jesus über Gott übereinstimmen, lehnt Aaron völlig ab: „Gott wirkt durch die Liebe von Menschen: Menschen sind seine Hände.“ Dem Fragebogen nach hält Aaron das Beten immer noch für sehr wichtig und gibt an, bei Freude, Angst, Einsamkeit, Sorgen und Wünschen immer zu beten, häufig, um sein ganzes Leben mit Gott zu besprechen.

Sein letztes Bild zur Familie in Tieren zeigt alle Glieder der durch einen Neffen vergrößerten Kernfamilie: Aaron hat sich als einziges Wassertier (Delphin) in die Darstellung miteinbezogen.

Aaron hat recht zerbrechliches Material für sein Lebensschiff gewählt, hält es aber für stabil, auch in Krisensituationen wie z.B. von Streit. Festigkeit erhalte es durch seine (angeblich?) guten Beziehungen zu anderen Menschen, unabhängig davon, ob er sie besonders mag. Die Eltern mit ihrer Unterstützung bilden das tragende, manchmal auch wild aufwallende (elterlicher Streit) Wasser. Gott kommt erst auf Nachfrage interpretativ ins Bild: Die Deutung des Netzes auf Gott hin erklärt sich möglicherweise daraus, dass dieser Teil der Gestaltung noch ohne Deutung geblieben war. Sie wirkt – auch hinsichtlich der Funktion – wenig stimmig. Überlegenswert erscheint, ob Aaron Gott nicht eher in dem mit Strahlen durchsetzten „Wasser“ (es ist der komplementäre Teil der Scherbe, die er in die Gottesmetapher 4 eingebaut hatte) als tragenden Grund untergebracht hat, ohne sich dessen bewusst zu sein. – Aarons Angaben zu seiner Gebetspraxis wirken stark überzogen. Welcher Wahrheitsgehalt hinter den Angaben steht, bleibt im Dunkeln. Den Satz zur Liebe Gottes, welche sich in und durch Menschen realisiert, lehnt er – nun ohne Projektionsfigur – erneut ab: Offenbar haben sich diesbezüglich seine Erfahrungen bzw. die Deutung seiner Erfahrungen nicht verändert. Der Familiendarstellung ist jedoch zu entnehmen, dass sich Aaron gegenwärtig – wenn auch als Außenseiter – als Teil der Familie empfindet.

Bilanz

In Aarons Entwicklungsverlauf über den Beobachtungszeitraum von knapp vier Jahren zeigen sich eher Kontinuitäten bzw. allmähliche Entfaltungen als Brüche: Sein Interesse für Dinosaurier zieht sich ebenso durch wie sein höchst ambivalentes Erleben seiner Familie, seine Sehnsucht nach Freiräumen, seine möglicherweise aus dem Druck ständiger Kontrolle erwachsende Neigung zu chole-rischen Ausbrüchen oder auch seine Tendenz zu fabulierender Übertreibung. Ein in Kl. 4 durchgeführter Bindungstest weist Aaron als unsicher-vermeidend gebunden aus. Aaron zweifelt einerseits nachhaltig an der echten Akzeptanz seitens seiner Eltern, behauptet andererseits immer wieder die unbedingte Zuwendung seiner Eltern zu ihm. Dies durchzieht wie zwei rote Fäden, die sich eigentlich wechselseitig ausschließen, seine Äußerungen bis hinein in die psychologischen Tests: Konträr zu den Ergebnissen des Bindungstests stehen bereichsspezifische Ergebnisse des FKSI, wo Aaron durch seine Behauptungen steter und unbedingter Fürsorge, Wertschätzung und Liebe der Eltern ihm gegenüber ein überdurchschnittlich hohes Punktergebnis im Bereich „Wertschätzung durch andere“ erzielt: Der elf Bereiche erfassende zu Beginn von Kl. 5 durchgeführte Test zum Selbstkonzept (FKSI) ergibt einen Durchschnittswert im oberen neutralen Bereich, also fast positiv. Auffällig ist neben dem oben genannten Spitzenergeb-

nis in der „Wertschätzung durch andere“ ein deutlich negativer Wert hinsichtlich körperlicher Effizienz, schwach neutral ist der Wert hinsichtlich „Selbstbehauptung“, neutral hinsichtlich „allgemeiner kognitiver Leistungsfähigkeit“ und „Selbstsicherheit“. Die ihm aufgrund seiner Behinderung zugewiesene Schon- bzw. Vermeidungshaltung gegenüber allen körperlichen Auseinandersetzungen bzw. Anstrengungen hat, kombiniert mit Überbehütung und Isolation, körperlich wie psychisch und sozial deutliche Spuren hinterlassen.

Aaron bringt – vermutlich großmütterlich vermittelt – ein gängiges Gotteskonzept mit, kombiniert mit einem auf die Erfüllung äußerer privater Wünsche fixierten Gebetsverständnis. Dieses kombinierte Vorstellungskonstrukt erweist sich zwar als äußerst anfällig für massive Enttäuschungen, wird aber trotz vielfältiger gegenläufiger Impulse des Religionsunterrichts lange durchgehalten bzw. kommt immer wieder hoch, was durch die in Werbung, Fernsehen o. ä. präsenten kulturellen Klischees unterstützt wird: Gott funktioniert wunschgemäß als direkt eingreifender privater Nothelfer oder es gibt ihn nicht. Immer wieder setzt Aaron – angeregt durch den Religionsunterricht – an, Gott anders zu denken, und immer wieder fällt er partiell zurück: Ganz allmählich entsteht etwas Neues in ihm, zunächst nur in Bildern artikulierbar: Ein den Eltern überhaupt nicht ähnlicher Gott ist das, ein Gott, der Raum gibt wie ein Meer, in dem man frei schwimmen kann, ein Gott, der seinen heilbringenden Schein auch auf Missetäter und Schulversager richtet, ein Gott, der einen Vulkan freundlich anschauen und bejahren kann, auch wenn die Eltern dies nicht können. Aaron hat begonnen, Gott als Ressource in der Zerrissenheit seines Herzens wahrzunehmen, als Anlaufpunkt, der noch da ist, wenn andere Beziehungen nicht mehr tragen.

Aaron stellt für Martin und dessen Eltern den VATER IM HIMMEL weiter weg mit der Begründung, an ihn nicht wirklich zu glauben. Er lässt dieses traditionelle Gottesbild aus bei der Positionierung seiner Knetfiguren, erwähnt es auch gar nicht mehr. Das wirft die Frage auf, ob die Verabschiedung vom theistischen Bild eines auf Bittgebete hin eingreifenden jenseitigen Gottes nicht notwendig auch ein Abschied von der Formulierung VATER IM HIMMEL sein muss, weil sich innerpsychisch so starke Gravuren mit dieser Formulierung verbinden, dass ein neues „Gott-Denken“ unter Beibehaltung der alten Formulierung kaum möglich ist. Braucht Gott – analog zur „Kindlichen Kaiserin“ in der „Unendlichen Geschichte“¹ vielleicht auch dringend einen neuen Namen?

1 Vgl. Ende, Michael, Die unendliche Geschichte, Stuttgart 2004.

9.3 Nora

Nora wächst mit ihrem acht Jahre älteren Bruder auf. Die konfessionslosen Eltern sind beide erwerbstätig. Nora besuchte seit ihrem zweiten Lebensjahr den Kindergarten. Unten im eigenen Haus wohnt die Oma, der geliebte Opa starb, als Nora vier Jahre alt war. Im unkrautfreien Vorgarten sieht man – jedes Jahr neu – nach Größe geordnet und in Reih und Glied aufgestellte Stauden „Tränender Herzen“, auch der Fußweg ist stets sauber geharkt. Die Familie hält eine Vielzahl von Haustieren, die Mehrzahl davon in einem nahe gelegenen Schuppen. Nora wurde siebenjährig eingeschult. Sie ist eine pflichtbewusste, aufmerksame Schülerin, die sich fürsorglich und verantwortungsbewusst im Klassenverband verhält.

Klasse 1

Familie in Tieren (7,5)

Nora hat sich als Pferd gemalt, den Bruder als Bär, Papa als Schlange, Mama als Vogel. Das Häschen versorgt Nora selbst. Sie haben daneben noch Meerschweinchen, Hühner, Hund und Katze.

Nora malt sich in gleicher Blickrichtung mit Vater und Bruder. Sie ist mit dem Bruder und Haustier von gleicher Art (Säugetier), die Eltern von je anderer Art. Die Mutter ist am weitesten entfernt und abgehoben. Noras Tiere haben alle keine Bodenhaftung. Sie stehen in großem Abstand zueinander und sehen sämtlich den Betrachter an.

Gottesmetapher (7,8)

Nora hat Gott als Figur gestaltet, die gerade auf einem Berg steht und einen Sonnenschutz auf dem Kopf trägt wie die Männer im Film über Abraham. Die blauen Halme stehen für die Arme. (Was die große gelbe Blume sein sollte?) Sie überlegt ein Weilchen, meint dann, es könne ein Baum sein, neben dem Gott gerade steht. (Wo Gott wohne?) Nora denkt,

er sei unsichtbar bei den Menschen. (Und hören?) „Manchmal, denke ich, schon.“ (Mit den Ohren oder im Herzen?) „Mehr im Herzen.“ Sie habe ihn aber noch nicht gehört. Darüber, was Gott denn Menschen ins Herz sagen könnte, muss sie länger nachdenken. Es fällt ihr spontan nichts dazu ein. (I macht schließlich Vorschläge. Nora soll aussuchen, was ihrer Vorstellung nach zu Gott passt.) Sie findet schöpfungserhaltende Vorschläge passend. (Warum es in der Welt Böses gebe, wenn Gott möchte, dass es Menschen, Pflanzen und Tieren gut geht und er ihnen dies ins Herz sage?) „Weil sie vielleicht nicht an ihn glauben oder so.“ Vielleicht machten sie auch ihr Herz zu. (Abraham habe Gott ganz nah gespürt. Ob sie sich auch schon Gott nahe gefühlt habe?) Dies bejaht Nora. Es sei ein gutes Gefühl gewesen. (Manchmal denke man an Gott und manchmal nicht: Wann ihr eher mal Gott einfalle?) „Manchmal, wenn wir irgendwo anders sind, ganz neu, irgendwo, wo wir noch nie waren.“ Sie überlegt lange, warum ihr Gott gerade in solchen Situationen einfällt, findet aber keine Antwort dazu. (Ob es sein könne, dass man sich an einem fremden Ort erst einmal unsicher fühle und deshalb froh wäre, wenn Gott in der Nähe sei?) „Ja.“ So sei es wohl. Nora stellt ihre Knetfigur nahe zu ihrer Gestaltung, sie direkt anschauend. Als Überschrift für ihr Bild formuliert sie: „Gott hilft gern“.

Nora bringt ein anthropomorphes Gotteskonzept mit, woher ist unbekannt. Die Abrahamerzählung ist die erste unterrichtliche Begegnung mit der Bibel und dem Begriff GOTT. Nora ist offen für die Gottesfrage, hat sich offenbar damit vorher aber nie befasst und daher Mühe, die für ihr Denken und Empfinden passenden Worte zu finden. Sie greift die sprachliche Unterstützung in der Gesprächssituation bereitwillig auf zur Entfaltung ihrer Vorstellungen.

Lebenswelt (8)

Nora hat ihr Zimmer gemalt. Das Meerschweinchen (im Käfig unten) ist wichtig, überhaupt ihre Tiere: Hund, Vögel, Hühner, Kaninchen, Maus, Schildkröte, Fische, besonders die kleine Katze, die ganz schwarz ist. Jetzt hätten sie auch 5 Vogelbabys, Zebrafinken. Nora hilft beim Füttern der Tiere, auch beim Säubern der Käfige, das meiste machten aber die Eltern. Auf ihrem Hochbett (unten) hat sie ihre liebsten Kuschtiere um sich, die anderen seien im Schrank. Kuschtiere seien auch Gesprächspartner. „Zum Geburtstag, habe ich so einen großen Hund bekommen, und mit dem erzähle ich immer viel abends im Bett.“ Im Schrank rechts sind

Bücher und Figuren aus Holz, die sie sich wünscht, ebenso eine ersehnte Puppenstube aus Playmobil und ein Pferd. Nora liest bereits Bücher (Der unsichtbare Junge, Fix und Foxi, Benjamin Blümchen). Manchmal sei sie auch beim Fohlenhof, weil Pferde zu ihren Lieblingstiere zählten Sie sei schon geritten, Papa sei nebenher gelaufen. Als wichtige Menschen nennt Nora ihre Eltern, Oma und Bruder: Der habe sich gestern richtig Mühe gegeben mit einem Geschenk für sie, er habe sein ganzes Taschengeld für sie ausgegeben für ein Spiel, eine Karte und 5 Mark. Verändern möchte sie an ihrem Leben nur, dass ihr kleiner Fernseher etwas weiter unten stehen solle, ihre Zimmereinrichtung solle sonst so bleiben. Die Katze habe leider auf ihre Couch gepinkelt, so dass diese weg musste. Sie hätte gern wieder eine kleine Couch. Alles solle sonst so bleiben, vor allem auch mit den Tieren.

Wenn sie mal traurig sei, gehe sie zur Oma. „Von ihr kriege ich dann immer eine Kleinigkeit. Das wollte sie mir dann eigentlich später schenken, aber das kriege ich dann schon früher, wenn ich ganz doll traurig bin. Und die Oma tröstet mich dann auch. Und dann gehe ich zu meinem Hund Max. Und dann erzähle ich auch mit dem, und der hört dann auch zu und bleibt bei mir. Und dann wird es besser.“ (Was bei Angst helfe?) „Da gehe ich zu meinen Eltern oder in mein Hochbett und buddle mich in den Tieren ein. Und dann wird es besser. Oder ich gehe zu meiner Oma, die wohnt ja unter uns. Da habe ich's gut.“ Bei schweren Fragen „frage ich meine Eltern, die wissen das aber auch nicht immer, und dann gehe ich zu meiner Oma“. Manchmal ist die Reihenfolge des Fragens auch umgekehrt oder der Bruder wird gefragt. Gott fällt Nora „manchmal, aber ganz selten bloß“ ein. Sie erzählt von einer Situation, wo sie sich von einem bissigen Hund bedroht fühlte, ihr aber nichts passierte. „Da habe ich an Gott gedacht, dass er vielleicht mir nichts passieren lässt.“ Auf Nachfrage fällt ihr eine weitere Situation ein, bei der sie im Park ein großer weißer Hund ansprang und ihr große Angst machte: „Und da hatte ich das Gefühl, dass Gott dem Hund sagt, dass er damit aufhört, weil der in einem bestimmten Moment abgesprungen ist von mir und aufgehört hat.“ Nora klebt zwei Punkte für die Präsenz Gottes in ihrer Lebenswelt ein: Gott habe am meisten mit ihren Tieren zu tun, „weil, mein Meerschweinchen ist auch immer ganz lieb, und einmal hat es mich gebissen, aber da hatte ich das Gefühl dass Gott ihm gesagt hat, es soll nicht so doll beißen. Das Meerschweinchen hat nämlich gedacht, mein Finger ist sein Fressen und es hatte großen Hunger, und da hatte ich das Gefühl, dass Gott ihm das sagt, dass es das nicht so doll machen soll.“

Nora ist sich ihrer positiven Lebenssituation bewusst und dankbar für die Fürsorge in ihrer Familie wie für das Geschenk, mit so vielen Tieren aufwachsen zu dürfen. Die Tiere stehen im Mittelpunkt ihrer Lebenswelt. Bei ihnen wird auch Gott angesiedelt, zum einen wegen der über Tiere erfahrenen Zuwendung, zum anderen festgemacht an bedrohlichen Begegnungen mit Tieren, bei denen sie die Rettung mit Gott in Verbindung bringt.

Klasse 2

Familie in Tieren (8,4)

Nora hat die ganze Familie als Igel gezeichnet. Sie mag Igel, findet an ihnen gut, dass sie Stacheln haben, um sich zu wehren. Man könne sie auch leicht malen. Die Igel haben Bodenhaftung und gehen mit großem Abstand zwischen den einzelnen Tieren in die gleiche Richtung.

Drückt sich in der gleichen Tierart Noras Wunsch nach mehr Gemeinsamkeit in der Familie aus?

Höhle des Herzens (8,5)

Es gibt keine Stufen hinab zur Höhle des Herzens. Das Herz hat auch keine Türen, ist innen abgeschlossen. Die Figur mit einer Art Gestänge am Rücken wirkt weiblich: Ein Engel? Die Oma? Die unsichtbare Stimme?

(8,7) Dem Gebetsfragebogen im Anschluss an die UE GEBET ist zu entnehmen, dass Nora keinerlei Gebetspraxis hat.

Gottesmetapher (8,8)

Nora imaginiert eine unsichtbare anthropomorphe Gottesgestalt auf einem fahrbaren Untersatz: „Also die Schale hier ..., das soll das Boot sein. Das ((zeigt auf weiße Plastikteile)) ist dann hier so der *Schutz* da drum ..., wenn Wasser rein läuft“, und die Tonscheibe in der Mitte, „das soll das Holz sein, wo Gott drauf *steht*“ ... unter dem grünen Blatt. Die blaue Scherbe „ist auch noch ein kleiner *Schutz* ..., da sieht er auch immer durch, sozusagen“. (Wo sich dieses Boot befindet?) Gott versuche, auf eine Insel zu fahren, er fahre auf dem Meer. (Ob das ein echtes Meer sei?) „Na ja, ..., also für mich ist es schon ein *richtiges* Meer, und da drauf versucht er dann auf die Insel zu kommen“. (Zu welcher Insel Gott fahre?) „Also ... *bestimmt* habe ich da

keine, aber ..., dass er halt so *hin* fährt, da.“ (Warum? Was Gott da wolle?) „Weil da auch *Leute* sind ..., die nicht so viel Geld haben. Und da will er ..., will da wohnen ..., denen *bringt* er was: *Brot* ((gedehnt)) und so was alles“, damit sie auch leben könnten. (Ob Gott dann die Gestalt von anderen Menschen habe?) „Ja, nur halt, dass er *unsichtbar* ist ((wiederholt dies mehrmals)) ..., nur diese Leute sehen ihn halt.“ (Die denken, da komme ein helfender Mensch?) „Ja, die da, die kennen ihn ja nicht. Weil die ja auch ganz woanders leben.“ (Ob sie meine: Da komme ein freundlicher Mensch und bringe Essen. Und in Wirklichkeit sei es Gott gewesen?) „Ja! ((kurz und überzeugt)) Richtig, das ist richtig!“ (Ob Gott auch in ihrer Gestalt kommen könne, dass er ihr ins Herz gebe, dass da Menschen in Not sind, und Gott sei sozusagen in ihr drin und bringe durch sie den Menschen Hilfe?) „Mmm! ((zustimmend)) So meinte ich das auch! Ja, das ist richtig. So meinte ich das auch.“ (I vergewissert sich: Gott könne in Menschen wohnen und sie – mitfühlend – anregen, anderen Menschen Hilfe zu bringen?) „Ja. Das ist richtig. So meinte ich das!“ (Gott wirke über die Hände von Menschen, die ihn in ihr Herz rein lassen?) „Richtig. Hab’ ich mir alles so richtig überlegt, dass das so ist.“ (Und je mehr Menschen Gott in sich rein lassen, umso mehr Hilfe gibt es?) „Mmm! ((zustimmend)) Für Leute, die nicht so viel haben.“ (Ob sie – ähnlich wie Abraham – schon mal das Gefühl gehabt habe, Gott ganz nahe zu sein?) „Also bis jetzt hatte ich das noch nicht ((2x)), nee!“ (Gott sei ihr noch nicht so nah gewesen, dass er ihr etwas gesagt habe?) „Mmm! ((verneinend)) Noch nicht!“ Nora stellt ihre Knetfigur direkt an den Bootsrand. Ihre Überschrift für die Gestaltung: „Gott ist für mich wie ein Boot, das immer überall hin fährt und den Leuten hilft.“

Zur Gestaltung des Vorjahres meint Nora: „Da war es auch wie eine Art Boot so, Insel halt.“ Nora meint, durch das, was wir seit dem letzten Jahr „alles jetzt noch ... über Gott ... erzählt haben ..., interessiert mich das jetzt mehr als sonst“.

Nora beginnt ihre Erklärung der Gestaltung mit anthropomorphen Vorstellungen, vermischt diese im Verlauf des Gesprächs aber mit Elementen eines synergistischen Konstrukts. Die Vorstellung, dass Gott Notleidenden mit dem Lebensnotwendigen selbst versorge, bringt sie selbst ein. Die Frage, in welcher Gestalt Gott die konkrete Hilfe überbringt, wird zum Denkproblem, insofern Gott für Nora zwingend unsichtbar ist, eine unsichtbare Gestalt aber keine konkreten Güter überreichen kann. Gott wird nun als den Notleidenden bisher unbekannter Mensch vorgestellt. Den Vorschlag von I, sich Gott als in und durch Menschen wirkend vorzustellen, greift Nora als Denkmöglichkeit auf, behauptet anschlie-

Bend, so habe sie das auch gemeint: Hat sie den Denkschritt zu einer synergistischen Vorstellung wirklich vollzogen oder erlag sie lediglich der Verführung einer angebotenen Deutung?

Lernzielkontrolle zur UE SYMBOL HAND (8,11)

Der Blick auf ein wenige Wochen später im Rahmen der UE zum SYMBOL HAND ausgefülltes Arbeitsblatt hilft, diese Frage zu klären. Ganz offensichtlich hat Nora in der Tat den Schritt zu einer synergistischen Vorstellung des Wirkens Gottes vollzogen: Menschen können und sollen als Hände Gottes in der Welt wirken.

Klasse 3

Lebensweg Vergangenheit (9,3)

Lebensweg Zukunft (9,4)

Nora zeichnet im Rahmen einer UE zum SYMBOL WEG ihre Vergangenheit wie auch einen Lebensentwurf. Die Vergangenheit ist – ihre Erzählungen zur geborgenen und tierreichen Gegenwart kontrastierend – eher dürr geraten, analog zum Vorgarten: Mit dem Lineal gezogene ordentliche Striche und Kästen sind lediglich durch einige rote Herzchen unterbrochen und füllen das im Ganzen recht farblose Blatt. Nur von der Schule aus weist ein dicker grüner Pfad mit großem Herz nach oben. Der Lebensentwurf ist dagegen bunt und lebendig: Sie möchte als Tierpflegerin im Zoo arbeiten und auf dem Land mit Mann und Kind im Bauernhof mit vielen Tieren leben. Nora wünscht sich nur ein Kind: Hängt dies mit dem Gefühl von Zurücksetzung zusammen, das sie in einer Karte an ihre Reisebegleiterin ausdrückt: „Ich wünsche mir von meiner Oma I., dass sie sich mehr um ihre Enkel kümmert, weil sie sich immer nur um einen Enkel kümmert, und das ist H!“ Als symbolisches Reisegepäck für den Lebensweg packt Nora folgende Dinge in ihren Brustbeutel: Kokosfasern, welche an ihre vielen Tiere daheim erinnere. Die Feder erinnere an das Vogelbaby, das sie auf dem Feld gefunden habe, das grüne Tuch daran, dass sie auch mit Pflanzen gut umgehen möchte.

Arbeitsblatt: „Mose“ (9,5):

Noras Imagination zu den Gedanken und Gefühlen von Mose belegt, dass sie sich gedanklich wie gefühlsmäßig in den Protagonisten hineinversetzen kann. Dies gilt in gleicher Weise für die Behandlung der Jonaerzählung.

Lebenswelt (9,9)

Nora hat den momentan zentralen Ausschnitt ihres Hauses gemalt, Treppenhaus und Flure der verschiedenen Geschosse. Der Vater baue derzeit in jeder freien Minute den Boden aus und habe deshalb keine Zeit für Nora. Sie vermisse die Zuwendung ihres Vaters sehr. „Morgen wird es fertig ... ((lachend)) Ja, da freu' ich mich schon ..., dass mein Vater dann mehr Zeit für mich hat.“ Im Spitzboden, „das wird mal mein Kinderzimmer, aber es dauert noch ganz lange“. Jetzt sei er der Kälte wegen erst mal nur isoliert. Aber später bekomme sie da oben ein Zimmer. Papa sei ein fröhlicher Mensch. Mutter und Bruder würde sie auch fröhlich malen. Unten wohne die Oma im Haus, in der ersten Etage sie mit den Eltern, darüber der Bruder, außerdem gebe es eine Mietwohnung. Noras Hauptbeschäftigung nach Schulschluss: „Also, das erste ... ist immer, meine Tiere zu füttern, dass ich dann gleich im Keller anfangen, dann rüber in den Garten gehe ..., dann mache ich meine Hausaufgaben, esse was, und dann spiel' ich immer mit meinen Tieren.“ Die Tiere seien die Hauptspiele. Sie habe 45 Tiere. „Also, eine Schildkröte, einen Hund, eine Katze, 10–15 Fische, dann haben wir sieben Hühner, neun Vögel, dann ... noch fünf Meer-schweinchen, vier Kaninchen und drei Hamster.“ Tierräume seien nicht nur im Keller und im Garten eingerichtet sondern auch in benachbarten Abbruchgebäuden, wo ein großer Hühnerstall, eine Volière und ein großes Tierhaus installiert wurden. Die Eltern seien auch sehr an Tieren interessiert, besonders der Vater, der eigentlich Tierarzt werden wollte, dieses Ziel aber nicht erreicht habe. Noras Tag ist ausgefüllt mit Tieren. Ihr Bruder konzentriere sich auf den Hund: „Für die kleinen Tiere ist er nicht so.“ Mit Zauberkraft auf Dauer stellen würde Nora, „dass wir die Tiere alle behalten können ... (2x) und dass meine andere Oma ... wieder gesund wird, weil, die ist so doll krank“. Nora wünscht sich auch, „dass wir immer genug Geld haben, alles ((meint Haus)) renovieren zu lassen“.

Mittels Zauberkraft verändern würde Nora ihre nicht weit entfernt wohnenden Großeltern: „Die meckern immer so viel ..., wenn wir ... ins Wochenendhaus zu ihnen fahren, dann ist immer mein kleiner Cousin der Größte“. Wenn sie das anspreche, werde sie angemockert, und wenn sie dann lieber nach Haus fahren wolle, heiße es: „Nein, du bleibst hier!“ Ihre Großeltern im eigenen Haus hätten früher keine Tiere gemocht, immer gesagt: „Nein, Tiere kommen nicht ins Haus.“ Ihr Vater habe ihnen einen kleinen Welpen, ihren ersten Hund, auf den Schoß gesetzt: ... „Und von dem ab ... hat sich alles geändert, da konnten wir immer Tiere haben. Und

dass meine anderen Großeltern jetzt auch so viel Verständnis haben dafür, dass wir so viele Tiere haben“, das freut Nora. „Die durften früher auch keine Tiere halten außer einem Wellensittich.“ Jetzt habe die Familie einen „Streichelzoo“.

Bei Wut: „Dann geh’ ich immer nach unten, schließ’ die Kellertüren alle ab, und dann geh’ ich unten in unseren Tierraum da und erzähl’ immer mit den ganzen Tieren und nehme meinen Hamster raus und lass’ den laufen, und meine Kaninchen lasse ich dann im Keller lang laufen ... Das hilft mir dann.“

„Wenn ich richtig traurig bin, dann geh’ ich immer zu meiner Oma nach unten. Na, und die bringt mich dann davon wieder ab, dass ich immer nur an das denke. Und dann macht sie irgendwas Schönes mit mir ..., backt mit mir einen Kuchen ... oder bringt mir was Neues bei.“

„Wenn ich Angst hab’ ..., nehme ich immer meinen kleinen Hund und leg’ mich dann ins Bett mit ihm, und dann kuschele ich mich ganz doll an ihn ran, und der merkt das auch ganz genau, wenn ich irgendwas hab’, dann ist er ganz lieb zu mir und geht auch nicht von mir weg, egal, ob es Gassi geht, oder so ... Da bleibt er immer bei mir.“ Das tröste sie.

Schwere Fragen habe sie „eigentlich noch nicht“ gehabt. Wenn sie in die Situation käme, würde sie zum Bruder gehen.

Nora klebt einen dicken Gottespunkt in den Spitzboden: „Das oben ist mir ... wirklich wichtig, also dass Gott mir ... hilft, meine Mutter zu überzeugen, dass ich das da oben wirklich bekomme, weil meine Mutter möchte lieber, dass ich unten bleibe ((meint im bisherigen Zimmer)) ..., da hoff’ ich ganz doll, dass Gott sie davon überzeugt, dass ich da mein Zimmer bekomme’ ... Und der Punkt bei meinem Vater, dafür danke ich Gott, dass ich so einen ganz lieben Papa hab’, der auch nie meckert, da darf ich auch zum Teil alles.“ Es wäre auch deshalb „sehr schön, wenn ich da oben mein Zimmer bekommen würde, dass ich dann gleich bei meinem Bruder bin, dass ich dann immer, wenn ich irgendein Problem hab’, ... gleich zu ihm gehen kann“. Sie klebt zwei Punkte neben die Zimmertür des Bruders, weil sie denkt, die gute Beziehung zu ihrem Bruder habe auch mit Gott zu tun: „Ja, genau, so empfinde ich das.“

Noras Lebenswelt wird weitgehend durch den Umgang mit Tieren bestimmt, der neben der Schule den größten Raum einnimmt: Die Fürsorge für die Tiere hat Vorrang vor eigenen Mahlzeiten oder Hausaufgaben. Bei Wut oder Angst sind sie die entscheidenden Coping-Hilfen. Auch die Großmutter spielt bei der Bewältigung belastender Situationen eine wichtige Rolle. Die Mutter tritt eher

begrenzend in Erscheinung. Die Beziehungen zu Vater und Bruder werden als gute Gaben Gottes empfunden, während von Gott in Beziehung zur Mutter eine vermittelnde Rolle erhofft wird.

Gottesmetapher (9,9)

Nora hat ein Schmuckschächtelchen mit Watte ausgekleidet und weiße Kügelchen, die sie als Perlen bezeichnet, darauf gelegt: „Gott ist für mich wie so eine große *Muschel* ..., weil, eine *Muschel* passt ja auch auf ... auf die *Perlen!* ... Diese *Perlen* sollen halt *die Welt sein*, die ganze Welt, worauf Gott *aufpasst!*“ (2x) (Perlen seien Schätze?!) „Ja! Deswegen! Weil, für die Muschel ist das ja das *ein und alles!* ... Die machen ja alles für die Perlen! Und deswegen hatte ich das *so* gemacht. (Ob ihr Bild richtig verstanden sei, dass in Gott sozusagen der ganze Kosmos drin wäre?) „Genau.“ (Gott als Hülle vom Kosmos mit allen Sternen drin?) „Genau! Ein Schutz sozusagen.“ Dieser Vergleich sei ihr „aber nicht gleich eingefallen ... Ich habe schon überlegt, was man machen könnte und dann ist mir eingefallen, dass die Muschel ja auch auf die Perlen immer *aufpasst* und dass sie niemand *daran lässt*, dass die geklaut werden, dass ihnen da nichts passiert. Und deswegen ist das ja auch ein *guter Vergleich für Gott!* Weil Gott ja auch auf die ganze Welt aufpasst, dass alles in Ordnung ist! (Woran man merke, dass Gott aufpasse?) Na, ich hatte mir das *so gedacht*, dass wenn jetzt irgendwo *ein großer Streit* ... *ewig* schon geht, wo die Kinder ... sich überhaupt nicht vertragen, wo die sich *immer wieder* streiten, dass Gott dann sozusagen *kommt* und denen das ... so im *Hinterkopf* sagt, dass sie sich wieder vertragen sollen.“ Nora wiederholt noch zweimal, dass Gott „zu ihnen spricht, dass sie das dann so im *Hinterkopf* haben! Dass sie sich wieder mit diesen Kindern *vertragen* sollen.“ Auf die Frage, ob dies eine Hilfe zum Vertragen oder Zwang sei, geht Nora zunächst nicht ein, meint zur erneuten Frage nach der Freiheit dann: „Die können sich dann *entscheiden*.“ Nora setzt ihre Knetfigur in die Schachtel hinein.

(In welchen Situationen ihr Gott einfalle?) „Eigentlich immer, wenn ich mich mit meinen *Tieren* ... beschäftige und mich *freue*, was sie alles *können* ..., was man ihnen schon beibringen kann. Dann denke ..., sage ich manchmal: ‚Danke, dass du mir das geschenkt hast ..., dass es die *gibt*, die ganzen lieben Tiere!‘“

Befragt nach der Gestaltung des Vorjahres meint sie: „Ich bin mir nicht sicher. Aber ich glaube, da hatte ich eine *Insel* gemacht, wo Gott auf die *aufpasst*. Ich bin mir aber nicht sicher.“ Beim Anblick des Fotos fühlt sie ihre

Erinnerung bestätigt. „Ja! Genau!“ (Ob Gott die Insel gewesen sei oder auf sie aufgepasst habe?) „Gott war die Insel selbst ..., wo die Leute hingehen, wenn sie *nur mit Gott zusammen sein* wollten. Wenn sie irgendwie *Sorgen* hatten ..., wenn sie von der *Stadt* oder wo sie lebten, wenn sie da irgendwie keine Lust hatten, wenn da *irgendwas Schlimmes* war oder so, dass sie dann da hingehen konnten und *da für eine Zeit leben* konnten ..., *bei Gott*“. (So eine Art Zuflucht?) „Genau.“ An die Gestaltung aus Kl. 1 erinnert sich Nora nicht mehr, erkennt sie aber wieder im Foto und rekonstruiert die Bedeutung folgendermaßen: „Also *das hier* sollte wie so ein *Boot* sein! Und das hier war halt *Schutz vor der Sonne*. Und wenn da jemand drin war [wie] hier der *Korken* ..., der vor irgendwas *Angst hatte* oder der halt *allein war* und *nicht mehr zurück kann*, dass Gott dann *demjenigen hilft!*“

Auf die Frage nach den Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden ihrer drei Gestaltungen und der damit verbundenen Vorstellungen meint Nora: „Ich finde es ziemlich gleich, dass es ... immer eins gab, *einen Gegenstand sozusagen*, worauf Gott ... *aufpasst!* Hier zum Beispiel war er hier jetzt die Insel *selber* (Kl. 2). Da konnten die Leute *hin* ... Hier hat Gott immer *denen* geholfen, wenn jemand im Boot (Kl. 1) *saß!* Und hier (Kl. 3) ist es halt so, dass Gott auf die *ganze Welt* ..., auf alles aufpasst ...“ (Ob Gott sozusagen größer werde? Oder mit mehr Bereichen verknüpft sei? Oder wie sie das *beschreibe*, was sich bei ihr *entwickelt* habe?) „Es ist eigentlich ziemlich gleich. Es wird *nicht weniger*, aber es wird *auch nicht mehr*, es ist immer *gleich!*“ (Es sei gleich geblieben, aber in anderen Formen ausgedrückt?) „Genau.“

Schwarze Löcher (9,9)

Fragebogen „Gebet“ (9,9)

Noras Gotteskonzept umgreift jetzt den gesamten Kosmos: Gott wird als die schützende Hülle alles Bestehenden aufgefasst. Gottes Wesen wird dabei von der fürsorglichen Beziehung zu seinen Geschöpfen her begriffen: Alles, was ist, ist Schatz Gottes, welchem Schutz und Zuwendung gilt. Das Wirken Gottes stellt sich Nora dabei nicht als direktes bzw. äußeres Eingreifen vor: Gott wirkt durch seine eher leisen (Hinterkopf) Eingebungen in Menschen zum versöhnenden Willen Gottes. Dass ihr als Beispiel dazu ein permanent belastender Streit zwischen Kindern einfällt, dürfte der noch frischen Erfahrung einer verletzenden Konfliktgeschichte mit ihrer ehemals besten Freundin zuzurechnen sein. Der Konflikt wurde zwischenzeitlich unter Einschaltung der Klassenlehrerin gelöst.

Noras Gottesbeziehung scheint wesentlich im Dank für gelungene Beziehungen zu wurzeln, zwei Monate vorher äußerte sie diesen Dank bezüglich der Beziehung zum Vater und Bruder, nun bezüglich ihrer Tiere, die eine wesentliche Ressource für sie bilden. Gottes Fürsorge und Schutz wird ihr über die gelingenden Beziehungen zuteil. Die zentrale Bedeutung von gelingenden Beziehungen drückt sich auch in Noras Löchern der Verzweiflung aus: Sie thematisieren ausschließlich den Abbruch von Beziehungen. Nora schreibt den Gestaltungen aus den Vorjahren neue Bedeutungen zu, im Sinne ihres aktuellen Gotteskonzeptes: Sie alle werden jetzt zu Ausdrucksformen des fürsorglich schützenden Wesens Gottes. Der zeitgleich erhobene Gebetsfragebogen weist aus, dass Nora eine Gebetspraxis aufgenommen hat. Sie gibt an, bei Angst, Einsamkeit oder Sorgen/Kummer – allerdings selten – zu beten, mehr dagegen – nämlich manchmal – „wenn ich mich doll freue“ bzw. „weil ich mein ganzes Leben mit Gott besprechen möchte“.

Klasse 4

Baum (10,2)

Nora zeichnet sich als Baum mit vielen aufstrebenden Zweigen und zartem Grün, aber ohne sichtbare Wurzeln. Gärtner habe sie nicht. Kraft beziehe sie von der Oma bzw. dem Hund, der bei Traurigkeit tröste. Sie möchte sich in Schulleistungen verbessern, mit aufsteigenden Wutgefühlen besser umgehen lernen und noch fürsorglicher bezüglich spezieller Tiere werden.

Arbeitsblatt: „Wunder 1 und 2“ (10,3)

Nora kann sich in die Personen hineindenken, die das Speisungswunder als Beschenkte miterleben. Sie erfasst, dass es ein Wunder ist, wenn Menschen die Angst verlieren, das Wenige, das sie haben, zu teilen. Nora sieht die Speisungserzählung als Ermutigungsgeschichte auch für heute an.

Fragebogen: „Karin“ (10,4) (o. Abb.)

Der zentrale Gegenstand des Nachdenkens der Projektionsfigur Karin ist ihre Beziehung zu anderen Kindern: „Soll ich jetzt zu den Kindern gehen oder soll ich es lieber nicht tun? Werden sie mich überhaupt mögen?“ Bezüglich der Thematisierung der Gottesfrage bewegt sie, „ob wir überhaupt

darüber reden, wie Gott für uns ist“. Als Metaphern für Gott fallen ihr ein: Unterstützung, Freundschaft, ein fröhlich singender Vogel, eine wunderschöne Blume, ihre lieben Eltern. Eindrückliche Geschichten aus dem RU waren für sie Rut, Mose, Jona und die Brotgeschichten.

Familie in Tieren (10,4)

Nora stellt den Vater als Schlange (wie schon in Kl. 1), den Bruder (schwimmt gern) als Delphin, die Mutter als Kaninchen und sich selbst als Katze dar. Sie begründet ihre Wahl überwiegend vom Aussehen (Haar- bzw. Augenfarbe) her. Dieses Mal sind Mutter und Nora von einer Art, Vater und Bruder von je einer anderen. Während Vater und Bruder weit entfernt voneinander auf der linken Bildhälfte entfernt platziert sind, hat Nora sich auf der rechten Bildhälfte dicht neben die Mutter gezeichnet, dazu den verbindenden Gottesstreifen dort eingefügt. Katze und Kaninchen scheinen den Blick aufeinander zu vermeiden, was im Kontrast steht zur Begründung der Platzierung des Gottesstreifens damit, dass Nora ein enges Verhältnis zur Mutter habe. Wieder fehlt ein tragender Grund, und bis auf die Dyade Mutter-Nora stehen die Figuren weit auseinander, ohne ersichtlichen Kontakt.

Lebensorientierung (10,5)

Nora hat ihre Mutter nach den tragenden und orientierenden Zentren ihres Lebens befragt.

Arbeitsblatt: „Beppo-Brief“ (10,6)

Der Brief der Projektionsfigur Karin verweist darauf, dass Pflichtversäumnis (Schwänzen) ein gravierendes Problem für Nora darstellt. Sie scheint unsicher, wie das in Rovigo angekommene Päckchen mit Gott zusammengedacht werden könnte. Dass für Nora die Präsenz Gottes in der Welt eine offene Frage ist, lässt sich auch an den Fragen ablesen, die sie Karin nach Abschluss der Unterrichtseinheit zu Gott stellen lässt: 1. „Woran merkt man, dass Gott bei einem ist?“ 2. „Wovon kommt es, dass Gott auf alle Menschen aufpasst?“ Noras Karin lehnt folgenden Satz strikt ab: „Menschen fühlen sich innerlich von Gott angesprochen. Sie bekommen neue Hoffnung und Mut und lassen sich in ihren Entscheidungen von Gottes Stimme leiten“. Ist die Ablehnung Ausdruck dafür, dass Nora/Karin die Möglichkeit einer inneren Botschaft von Gott jetzt strikt ablehnt? Gibt es kein inneres Spüren der Präsenz Gottes mehr bzw. hat sie derartige Erfahrungen verdrängt?

Höhle des Herzens II (10,7)

Nora hat den Gedanken, die Ereignisse des Tages, in Päckchen zu packen, gestalterisch umgesetzt, die Päckchen aber gleich im Keller gelagert. Die unsichtbare Stimme hat bei ihr nicht die Funktion, die Päckchen mit ihr zu teilen und negative eventuell auch zu entsorgen, sondern die Stimme weist sie lediglich darauf hin, dass diese Päckchen auf sie im Keller warten. Heißt dies, im Keller lagert viel, was eigentlich nicht bewusst werden soll? Alle Päckchen sollen als Geheimnis im Keller bleiben und nur ihr selbst zugänglich sein. In der Wirklichkeit teile sie traurige Päckchen mit Kusine, Oma und Tieren. Was befürchtet Nora von möglichen Mitwissern wie der unsichtbaren Stimme?

Gottesmetapher (10,7)

Nora hat die Ideen zur Gestaltung kommen lassen: „Ich hab’ erst mal *ange-fangen* ..., die Sachen angeguckt ... Was mir gut *gefel*, hab’ ich genommen, zwischendurch hab’ ich dann gemerkt: ‚Ah, nee, das passt *doch* nicht so gut ..., da passt *das* doch viel besser hin“. Sie erklärt: „Das soll ein Boot sein ..., ein *Paradiesboot*, also wenn z. B. zu Hause jemand was *ganz Schlimmes erlebt* hat, jemand *gestorben* ist oder so was, dass er dann *dahin* gehen kann ..., und wenn er da *liegt*, dann hat er *Ruhe für sich*, und dass dann *Gott bei ihm ist* und sich alles *anhört* und ihm so wie einen *Rat* gibt, was er *machen* kann.“ Die Nuss sei eine Art „*Sessel* ..., da kann derjenige sich *reinsetzen*, und da kann Gott mit ihm *reden* und ihm seine *Ratschläge* geben.“ Auf das Weiche neben dem Blatt könne der Trauernde ein „*besonderes Andenken* ((meint vom Verstorbenen)) legen ..., ein *Foto* oder einen *Ball* ..., irgendwas *Schönes*“. Es sei so ein Ort, „wo er dann immer *hingehen* kann und mit dem ((meint Verstorbenen)) *reden*, so wie halt auf dem Friedhof ein *Grab* ist“, bloß, dass dies „ein bisschen *schöner* aussieht“. Die Kokosfasern rechts seien „wie ein *Bett*, da kann er sich ... über Nacht ... *reinlegen*“. Die Feder sei ein *Sichtschutz*, „weil, er will ja seine *Ruhe* haben“. Die Muschel diene nur der Verschönerung. Der paradiesische Zufluchtsort bei Trauer oder Traurigkeit ist für Nora „innen drin ..., dass er *ganz tief* in sich *reinguckt* und da so eine *Kammer* hat, wo er mit dem *Verstorbenen* sprechen kann“. (Ob Gott ihm diesen Raum innen gebe?) „Genau. Der ist so von *Gott* so *geschaffen* für die Leute, wo ihn niemand *stören* kann, wo er ganz für sich *alleine* ist ..., weil sonst die anderen nur sagen: ‚Sei nicht so *traurig!*‘ und: ‚Du *schaffst* das schon!‘ und so was, und so kann er halt ganz für sich *alleine* damit fertig werden.“ Nora stimmt zu, dass es manchmal nerve, wenn

jemand immer so rede: „Dann kann er damit *selber* fertig werden, wenn er da hingeht“. (Ob man auch ohne Trauerfall solch einen geschützten Rückzugsraum in sich habe?): „Sicherlich, also *ich* jedenfalls.“

Nora denkt, dass Gott nicht jedem Menschen solch einen inneren Raum schenkt. Wenn ein *Kind* auf die *Welt* komme, merke Gott sofort, ob das ein *guter Mensch* werde oder nicht. „Wenn er das Gefühl hat, das wird *kein lieber Mensch*, der sich um andere *kümmert*, dann *schenkt* er das denen auch nicht, aber wenn er *merkt*, das wird ein *liebes Kind*, ein *netter Mensch*, dann *schenkt* er denen so was.“ (Ob andere auch die *Chance bekämen*, so einen *Raum* zu erhalten?) „Wenn sie einen *Gedächtnisschub* oder so was bekommen, dass sie sich ... *total verändern*, dann *haben* sie schon die *Chance* ..., aber nur, wenn sie sich dementsprechend *verhalten* und auch *zeigen*, dass sie es wirklich *wollen*.“ (Ihre Sehnsucht danach müsse spürbar sein? Sich zu ändern sei schwer.) „Deswegen ..., wenn sie es wirklich *wollen* und die Sehnsucht nach so einem ((meint Ruheraum)) da ist, wenn z.B. bei ihnen jemand *gestorben* ist ..., dann *gibt* Gott ihnen das auch.“

Zur Gestaltung aus Kl. 3 meint Nora: „*Letztes* Mal hab ich wie so eine *Muschel gebaut*, dass da so was ... wie *Perlen* drin war, dass das ... ein *Mensch* sein sollte, den er *beschützen* sollte ... Das Weiße sollte die *Perle* sein.“ Das grüne Papier sollte dafür sorgen, „dass er auch *wirklich weich landet*, wenn ihm *passiert*, dass er *abstürzt* sozusagen, dass er da *weich landet*“. Das Papier in der Muschel sei wie „eine *Schutzmauer*“. Nora weiß nicht mehr, was sie in Kl. 2 gebaut hat, meint aber, einmal sei es eine Insel gewesen. Sie kann zum Foto von Kl. 2 keine Deutung mehr erinnern. Zum Foto aus Kl. 1: „Ich glaube, das sollte auch eine *Insel* sein, und dann ist diese *Blume* ... ein Sonnenschutz sozusagen, dass man sich da *zurückziehen* kann, ... glaub' ich, aber ich *bin* mir *nicht mehr ganz sicher*.“ (Wer die Figur auf der Insel sei: sie selbst?) „Nee, das war *irgendeiner*, der sich da *zurückgezogen* hat.“ Nora ist nun sicher: „Das sollte *auch* eine *Insel sein*, das weiß ich noch.“ Mehr wisse sie aber nicht.

Zu den Gemeinsamkeiten bzw. Unterschieden in ihren Vorstellungen zu Gott meint Nora: Ähnlich sei in allen vier Jahren, „dass das immer ein *Ort* sein sollte, wo man sich *zurückziehen* kann ... Aber die Vergleiche für Gott seien immer *verschiedene gewesen*, „nicht immer *erstes* Jahr eine Insel, *zweites*, *drittes* und *viertes*, sondern immer irgendwas *anderes*, so wie hier mit dieser *Muschel*“.

(Ob sich in ihrem Denken über Gottes Wirken in der Welt bzw. bei ihr selbst etwas geändert habe?) „Na, in der ersten Klasse war es ((meint das Gefühl von Gottes Anwesenheit)) halt *überhaupt* nicht da, also so gut wie

gar nicht, später zum *Ende* vielleicht und dann, *zweite* Klasse, noch nicht ganz so, aber dritte und vierte war dann schon das *Gefühl* auf *gewisse Art* ... dass man jetzt, wenn man irgendwie sehr *traurig* ist, dass ... Gott dann auch irgendwie bei *einem* ist und ... einen beschützt. Aber ... wenn man irgendwie ganz doll *sauer* ist, dann ..., nee, bei *mir nicht* ... Also bei mir ist es nur, wenn ich *traurig* bin ... Wenn man sauer ist, ist es als ob man das ganz *verdrängt*. Dann denkt man auch manchmal: ‚Warum *sag*‘ ich das überhaupt?‘ ... Dass man dann sagt: ‚Ist mir doch *egal*.‘ Aber wenn man *traurig* ist, dann sagt man schon: ‚Du, kannst du mir nicht mal einen *Rat* geben, *Gott*?‘ oder so was. Und bei *Freude* ..., da ist es bei mir so, da *denk*‘ ich überhaupt nicht dran. Dann vergesse ich das einfach und freu‘ mich und denk‘ dann nur an das, was mich jetzt gerade freut.“

Nora hat – möglicherweise das Bild aus den Fantasiereisen in die Höhle des Herzens aufgreifend – einen von Gott gegebenen inneren Ruhe- und Schutzraum gestaltet, der in Belastungssituationen aufgesucht werden kann. Gott ist nicht selbst dieser Raum, aber man kann dort seine Trauer angemessen leben und Gott tief in sich begegnen, in heilender Weise Rat von Gott bekommen. Die Gottesgabe eines solchen inneren Ruheraums ist für Nora gebunden an ein fürsorgliches Verhalten gegenüber anderen, mindestens aber an die Sehnsucht nach einem solchen Ort der inneren Einkehr. Ob Nora aktuell oder immer wiederkehrend Erfahrungen mit Tröstungs- bzw. Ermutigungsversuchen gemacht hat, in denen sie sich mit ihren Gefühlen/Bedrängnissen nicht ernst genommen fühlte? Das Motiv des inneren Zufluchtsortes, an den man sich zurückziehen kann, durchzieht nun auch alle Deutungen ihrer bisherigen Gestaltungen der Gottesmetapher: Gott als Ermöglichungsgrund von innerem Rückzug, Geborgenheit und Schutz bildet das Kontinuum ihres Konstrukts. Nora differenziert beim Nachdenken über ihre religiöse Entwicklung seit Kl. 1 – speziell dem Erleben von Präsenz bzw. Distanz/Nähe zu Gott – von sich aus zwischen unterschiedlichen Lebenssituationen: Sie macht ihr Schwanken zwischen Zweifeln bzw. Ausblenden und hoffender Suche an ihren Gefühlszuständen fest: Es sind vor allem traurige Momente, in denen sie sich Gott im Sinne des Aufsuchens eines inneren Rückzugsortes zuwendet.

Positionierung zu einem Gottessymbol (10,7)

Nora wählt sich das Licht als zentrales Gottessymbol für die Positionierung ihrer Knetfiguren. Sie nimmt bei der Begründung der Positionen Bezug auf das unmittelbar vorhergehende Gespräch: „Also der mit *Traurigkeit steht ganz dicht*, wie ich schon gesagt hatte, dass ich dann das *Gefühl* hab‘, dass

ich mit Gott *reden* kann.“ Die Wütende steht fern: „Wenn ich ganz *wütend* bin, dass ich dann wirklich überhaupt nicht dran *denk*’, dass ich dann *denk*’: ‚Was soll das *überhaupt*?!‘ ... Wenn ich ein schlechtes Gewissen hab’, dann vielleicht ..., hm ..., nicht *ganz so doll*, vielleicht ein *dreiviertel Teil* von dem, als wenn ich *traurig* bin, aber nicht *ganz so doll*.“ Vielleicht spreche sie in solch einer Situation auch mit Gott: „Vielleicht, wenn ich *nachdenke* über *irgendwas*, was ich *gemacht* hab’, dass ich denn *denk*’: ‚Mensch, Gott: Warum *hab*’ ich das *überhaupt gemacht*?‘ oder: ‚Wie kann ich das wieder *gut machen*?‘“ *Vielleicht* denke sie auch gar nicht an Gott „und frag’ mich selber: ‚Mensch, warum hast du das *gemacht*?‘“ Die nachdenkliche Figur stellt Nora auch recht entfernt auf: Sie *denke* dann „*auch* nicht wirklich an *ihn*, vielleicht ein *ganz, ganz bisschen* nur“. Die Fröhliche kommt ebenfalls weit weg: „Das ist der, wo ich *fröhlich* bin ... hab’ ich aber auch gesagt, dass ich dann *überhaupt* nicht dran *denk*“. Die ängstliche Figur rückt Nora näher heran und kommentiert: „Dass ich dann *denke*: ‚Gott, kannst du nicht das hier, was mir so *Angst* macht, irgendwie *verschwinden* lassen?‘ ... Wenn jetzt draußen immer die *Tür klappert*, wo ich dann Angst habe: ‚Gott kannst du es nicht *aufhören* lassen, kannst du der Tür das nicht *verbieten*?‘, oder so was.“

Die Aufgabenstellung, sechs unterschiedliche Figuren zu einem Gottessymbol zu positionieren, begegnete Nora hier zum ersten Mal. Nora entfaltet in der neuen Aufgabenstellung folgerichtig weiter, was im Gespräch zu ihrer Gottesmetapher bereits angeklungen war: Sie erlebt die Präsenz Gottes je nach Lebenssituation sehr unterschiedlich. Ein Gottesbezug ist in bestimmten Gefühlszuständen gar nicht oder kaum vorhanden, in anderen durchaus spürbar.

Klappfigur (10,7)

Nora ist sich der unterschiedlichen Sichtweisen auf ihre Person bewusst. Gleichaltrige meinen, dass sie zuhören könne bei Problemen, einerseits manches zu ernst nehme und zu empfindlich sei bei Äußerungen ihrer Freundinnen, andererseits auch andere schnell zum Lachen bringe. Die Klassenlehrerin sehe sie als ein höfliches und nettes Mädchen, das sich anstrengt, während Eltern und Bruder meinen, sie könne auch zickig sein, Türen knallen ... Nora versucht, sich anderen gegenüber nett, höflich und lustig zu zeigen.

Ihr verborgenes inneres Wesen charakterisiert sie mit nur wenigen farbigen Schnipseln. Sie erklärt dazu anschließend: „Das [Gelbe] ist *Dankbar*-

keit an meine Eltern ..., dass ich ein *schönes* Leben hab', dass wir nicht *nur ganz wenig Geld haben* ... Wir haben ein *Haus* und ganz viele *Tiere*, und ich kriege auch zwischendurch ... mal eine *Kleinigkeit*, so dass ich halt *dankbar* bin, dass ich ein *schönes Leben* hab' ... Und das ... Rote soll Liebe zeigen zu meiner *Familie*, allgemein zu meiner *Oma*, zu meinem *Bruder* ..., auch zu meinen *Tieren* ... Das ... *Schwarze*, das ist *Wut*. (Ob *Wut immer* da sei oder nur *manchmal*?) Es *geht* ..., es ist schon manchmal so, dass ich mich ... *doll ärger*e und *Wut* hab' auf meine *Freundin* z.B., dass die irgendwas macht oder dass ich es nicht *versteh'* ... Das *Hellblaue* ist ... *Freude*. Ja, da hab ich extra ... das *größte Stück* gesucht, weil ich *sehr viel Freude* in mir hab'. Also dass ich eigentlich versuche, aus jeder Situation was *Gutes* zu machen ... Und das *Dunkle*, das ist halt, dass ich ... in mehreren Sachen *besser sein* möchte, z.B. in *Mathe*, dass ich jetzt nicht *ganz doll* darum *kämpfen möchte*, ... dass ich mich jetzt vielleicht mal ein *bisschen zurücklehnen kann* und nicht jeden *Nachmittag* was dafür machen muss ..., dass ich das *besser* schaffe.“ Das bevorstehende Zeugnis bedrücke sie. Wenn sie eine Woche vorher erfahre, „dass eine *Arbeit geschrieben* wird, dass ich dann jeden *Tag* dafür *lerne*, weil das jetzt aufs *Zeugnis rauf kommt*, dass ich mich da wirklich ganz *doll anstrenge*, dass ich auch eine gute *Zensur schaffe*“. Sie schwanke „so gut wie in jedem Fach zwischen *zwei Zensuren*“, und deswegen übe sie jetzt ganz *doll*: Sie würde gern auf *Zwei* stehen in *Mathe*, *Sachkunde*, *Werken*. Das *Halbjahres-* und das *Endjahreszeugnis* seien beide wichtig, damit sie auf ihrer *Wunschschule* genommen werde. Eigentlich habe sie mit einer *Freundin* dahin gehen wollen. Jetzt heiße es, deren Mutter wolle, dass sie auf eine andere *Schule* gehe. Nora glaubt, „dass da irgendwas nicht *stimmt* ..., weil, ich hab' irgendwie das Gefühl, dass sie hinter meinem Rücken sagt, sie *möchte* gar nicht mit mir zusammen auf die *Schule* gehen. Weil, ich kenne ihre Mutter *sehr gut*, und *sie möchte* gern, dass ich mit ihr *zusammenbleibe*. Aber wenn sie sagt, sie möchte auf eine *andere Schule*, dass es dann auch so *stimmt*. Und deswegen hab ich jetzt auch *Wut*, weil, mich *ärgert* das total ..., weil ich da nicht richtig *durchsehe*.“ Nora hat den Eindruck, die *Freundin* sei nicht ehrlich zu ihr: „Dann soll sie mir *sagen*, dass sie nicht mit mir zusammen auf die *Schule möchte*. Weil, wir *spielen* jeden *Nachmittag* miteinander, und dann ist es auch immer *lustig*, wir *machen* viele Sachen *zusammen*. Und wir *wohnen* nicht weit *auseinander*, ziemlich *dicht* sogar, aber so geht ja der *Kontakt* auseinander, wenn wir *nicht* mehr zusammen zur *Schule* gehen. Dann ist man *wütend* darüber: Warum sind wir nicht *zusammen* auf der *Schule geblieben*? So ist die ganze schöne Zeit jetzt auf einmal *weg*.“ Mit der *Freundin* gemeinsam auf die andere *Gesamtschule* zu gehen, erwägt Nora nicht, eine *Vielzahl*

Gründen vortragend: Der Weg zu ihrer Wunschschule sei kürzer, es fahre ein Bus, eine Großtante wohne dort um die Ecke, da könne sie was essen oder in der Bäckerei etwas kaufen: „Das ist *so*, wie ich es immer *haben* wollte.“

(Ob sie denke, dass Gott sie genauso sehe, wie sie ihr Wesen dargestellt habe oder ob Gott noch etwas anderes sehe?) „Na, ich *glaub*’, er sieht *schon* meine *guten* Seiten, aber ... auch meine *schlechten*.“ Wenn sie traurig sei, glaubt Nora, dass Gott sich um sie kümmere, allerdings nicht immer, was Nora so erklärt: „Wenn er sich jetzt überhaupt nicht darum kümmert, dass er dann *denkt*: ‚Die war in der letzten Zeit so *böse* zu allen!‘ und *deswegen*“. Gott sehe beide Seiten von ihr. (Wie Gott ihrer Meinung nach auf ihre schlechten Seiten schaue?) „Na, bestimmt nicht mit *fröhlichen*, also z.B. das strahlende Hellblau ..., sondern eher mit dem *Dunkelgrün*, dass er jetzt z.B. ... so mit *dunklen* Augen guckt ..., wenn er dann die *schönen* Seiten sieht, dass er dann mit *hellen Augen* und einem strahlenden *Gesicht guckt*.“ (Was sich Gott ihrer Meinung nach *wünsche*, wenn er sie *anschaue*?) „Wenn ich *fröhlich bin* und irgendwie das *sehr zeige*, dass ich einen ganz doll *lieb* habe, dass er sich dann *schon wünscht*: ‚So musst du *bleiben*. Du darfst dich nicht *verändern* ..., wenn du einen *Freund* oder eine *Freundin* findest, die einen schlechten *Einfluss* auf dich *hat*, darfst du dich davon nicht *abbringen* lassen. So wie du *bist*, musst du auch *bleiben* ... So ungefähr.“ (I bringt zu der Sicht Gottes auf die dunklen Seiten ein, dass Gott vielleicht auch dazu sage: „Guck mal, das wohnt auch in dir. Schau es mal an, du kannst lernen, damit umzugehen.“) Nora stimmt der Möglichkeit zu. Sie ist offen dafür, dass Gott vielleicht noch eine andere Perspektive habe: „Er sieht bestimmt da noch *irgendwas*, was ich jetzt nicht *sehe*.“

Nora verfügt über ein differenziertes Selbstkonzept, in welches die verschiedenen Sichtweisen unterschiedlicher Personen(gruppen) integriert sind. Sie ist sich ihrer hellen wie dunklen Seiten bewusst und denkt, dass auch Gott beide Seiten wahrnimmt, vielleicht aber noch mehr und besser als sie selbst. Bezüglich der von ihr ersehnten tröstlichen Nähe Gottes in Situationen von Traurigkeit führt Nora ein legalistisches Erklärungsmuster ins Feld: Wenn sie in manchen Situationen von Traurigkeit keinen Trost erfährt, könnte dies Strafe für vorausgehendes Fehlverhalten sein. Gott wünsche sich, dass sie ihre positiven Seiten lebe und sich nicht durch schlechten Einfluss davon abbringen lasse. Noras Ausführungen zu einem aktuellen Wutanlass unterstreichen, dass ungeklärte bzw. als nicht stimmig erlebte Beziehungen ein zentrales Problem für sie darstellen. Hat ihre übermäßige Fixierung auf Tierkontakte möglicherweise damit zu tun, dass die Kommunikation mit Tieren immer eine unverstellte ist? Situationsbedingt – der Wechsel zu weiterführenden Schulen steht

an – fühlt sich Nora durch den aktuellen schulischen Leistungsdruck stark beeinträchtigt: Sie strengt sich ständig über alle Maßen an für ein Zeugnis, welches ihr Türen öffnet: Das löst große Sehnsucht nach Ruhe und Entspannung aus.

Der Versuch der Klärung der irritierenden Ablehnung eines zentralen Glaubenssatzes durch die Projektionsfigur Karin beleuchtet, wie missverständlich auch elementare Formulierungen christlicher Aussagen für konfessionslose Kinder sein können.

Befragt danach, warum Karin die Sätze: „Menschen fühlen sich innerlich von Gott angesprochen. Sie bekommen neue Hoffnung und Mut und lassen sich in ihren Entscheidungen von Gottes Stimme leiten.“, abgelehnt habe, meint Nora: „Weil sie diesen Satz vielleicht irgendwie schwachsinnig findet ..., doof.“ (Was der Grund dafür sein könnte?) „Vielleicht weil hier beim Ende steht: ‚von Gottes Stimme leiten‘. Vielleicht hört sich das so an, dass Gott von einem das ganze Leben leitet. Vielleicht deswegen. Weil sich das für sie so anhört, als ob er das ganze Leben bestimmt von einem ..., als ob man keine Kontrolle mehr über seinen Körper hat.“ Nora stimmt zu, dass Karin den Schluss von dem Satz verstanden habe, als wäre sie dann nur noch eine Marionette; das mit Hoffnung und Mut habe sie gut gefunden. „Ich könnte mir vorstellen, dass sie den Schluss vom Satz vielleicht verkehrt verstanden hat.“

Der zeitgleich ausgefüllte Gebetsfragebogen weist aus, dass Nora betet, wenn sie Angst hat bzw. wenn sie sich etwas wünscht, allerdings selten. Das Stillesein und ein Gefühl von Sicherheit zu bekommen, sind ihr am Beten besonders wichtig.

Positionierung zu Gottessymbolen: Projektionsfigur Karin (10,9)

Nora kommentiert ihre Positionierung für die Projektionsfigur Karin so: „Das innere LICHT habe ich ziemlich dicht dran gestellt, weil das für sie wichtig ist, wenn man mal ganz allein mit sich sein will und in sich rein gucken und dann mal darüber nachdenken soll, ob man jetzt wirklich was falsch gemacht hat oder nicht“ ... „die QUELLE habe ich so dicht dran gestellt, weil es für sie sehr wichtig ist, dass es irgendwo einen Ort gibt, den Gott sozusagen geschaffen hat für die, die sich zurückziehen wollen ..., deshalb ist die Quelle für sie sehr wichtig ... und ENERGIE ist für sie auch wichtig, weil, sie will nicht so sein, dass sie gar nichts allein machen kann oder Angst hat, deshalb ist das für sie auch wichtig.“ Nora bestätigt die

Bedeutung solch einer Stärkung. „Nämlich, wenn sie mal ein Problem hat, dass sie dann auch genug Kraft hat, das allein zu lösen ... Und dann die LIEBE, also *diesen Engel* mit dem Netz, den hat sie dahin gestellt, weil das für sie auch wichtig ist, dass es die überhaupt gibt, weil, das wäre ja doof, wenn es die nicht geben würde.“ Nora stellt die MUTTER ERDE „ziemlich weit weg, weil ..., für Karin hängt das damit zusammen, dass es Kriege gibt ... Sie findet, dass das ein bisschen von MUTTER ERDE kommt, deswegen ist die weiter weg“. Der VATER IM HIMMEL „ist auch ein bisschen weiter weg, weil der für sie nicht so wichtig ist. Den findet sie nicht so interessant ... Die INNERE STIMME ist von den drei Sachen noch am dichtesten, weil Karin meint, die ist schon wichtig, aber nicht so, dass man die unbedingt immer braucht.“ (Warum man sie nicht immer brauche?) „Na, man soll ja nicht nur immer auf sich selber hören, weil, sonst würde man ja immer nur das machen, was man auch selber für richtig hält. Und so, wenn man sich mal nicht entscheiden könnte, kann man auch mal jemand anderes fragen.“ (Das Symbol meine Gott als eine INNERE STIMME?) „Genau, genau, aber sie findet, das kann ja auch was Falsches sein, weil, es muss ja nicht immer was Richtiges sein, es kann ja genauso gut sein, dass jemand anderes einem noch einen besseren Rat gibt, als wenn man auf sich selber hört.“ (Sie meine, da könne man sich auch irren, dass es gar nicht Gottes Stimme gewesen sei?) „Genau.“ (Ob sie meine, dass man sich leicht selbst betrüge, indem man sich einbilde, es sei Gottes Stimme und in Wirklichkeit sei man es selbst gewesen?) „Ja, genau, und dass man da etwas Falsches tut, weil man daran unbedingt glaubt.“ Sie bestätigt, dass Gott ja auch durch andere Menschen sprechen könne oder durch die Natur.

Sowohl die Platzierung der Knetfiguren der imaginären Karin wie die Begründung dazu erlauben einen interessanten Blick auf Noras Konstrukt und werfen Fragen auf: Das innere LICHT hatte sie sich bei der ersten Positionierung der sechs Knetfiguren als zentrales Symbol gewählt, nun taucht es als Hilfe zu inneren Klärungen wieder auf. Die QUELLE DES LEBENS erhält einen zentralen Platz mit der Begründung der Bedeutung eines Rückzugsraums. Das Motiv der Eigeninitiative und Selbsttätigkeit, das offenbar ursächlich war für die Zurückweisung des von Karin abgelehnten Satzes, taucht in der Begründung der Platzierung des ENERGIESymbols wieder auf, genauso in der Argumentation zur Platzierung der INNEREN STIMME, welche Noras Konstrukt hier differenzierter aufscheinen lässt: Die INNERE STIMME fraglos für die Stimme Gottes und sie deshalb für richtig und verbindlich zu halten, erscheint Nora zu Recht gefährlich: Welche lebensweltlichen Erfahrungen mögen hinter dieser Argumentation Noras stehen? Die LIEBE und mehr

noch die MUTTER ERDE werden weiter weg gestellt, der Mutterfigur dabei die Ursächlichkeit für Kriege zugeschrieben. Deuten beide Phänomene zusammen auf eine konflikthafte Beziehung zur Mutter hin? Noras Positionierung für die Eltern von Karin und die dazugehörigen Begründungen bieten Antwortmöglichkeiten auf solche Fragen an.

Positionierung zu Gottessymbolen: Projektionsfigur Karins Mutter (10,9)

Nora stellt die Gottessymbole für die Mutter der imaginären Karin und kommentiert: „Für die Mutter ist die INNERE STIMME sehr wichtig, weil sie denkt, dass das immer richtig ist (2x), was die INNERE STIMME, also von Gott aus, sagt. Deshalb ist das für sie wichtig. Die LIEBE ist auch ganz dicht, weil das für sie ganz wichtig ist, dass man die Familie ganz doll lieb hat und die sehr wichtig ist.“ Das innere LICHT sei für die Mutter „nicht so wichtig, weil sie meint, man soll sich nicht verkriechen und dann das innere LICHT finden, also sich nicht irgendwo hinsetzen und sich von den anderen ausgeschlossen fühlen, sondern man soll immer versuchen, mit den anderen Kontakt zu haben. Deswegen ist das innere LICHT für sie nicht so wichtig“ ... „Die ENERGIE, das ist genauso wie bei Karin: Das ist für sie sehr wichtig, dass man genug Kraft hat für alles. Und die MUTTER ERDE, die ist für sie ganz ganz doll wichtig, weil es so viele schöne Dinge auf der Erde gibt ..., viele schöne Orte ..., aber halt auch gewisse Flecken, wo sie gar nichts Schönes geschaffen hat, auch so viel Krieg oder wo es den Menschen schlecht geht.“ Die QUELLE DES LEBENS finde die Mutter weniger „wichtig, weil, sie hat jetzt das Leben, und sie findet es jetzt schön, wie sie es hat, und sie ist damit zufrieden, und deswegen will sie nicht, dass die QUELLE so dicht bei ihr dran steht, weil sie Angst hat, dass sich sonst irgendetwas verändern kann, womit sie gar nicht zufrieden ist“. Auch der VATER IM HIMMEL sei „für sie nicht ganz so wichtig, weil wenn man jetzt ganz doll an ihn glaubt und an ihn denkt, dass er dann ganz großen Einfluss auf ihr Leben hat, dass er ihr dann immer etwas sagt, was vielleicht gar nicht stimmen kann“.

Positionierung zu Gottessymbolen: Projektionsfigur Karins Vater (10,9)

Nora stellt die Symbole für den Vater von Karin um und erklärt dazu: „Für ihn ist die LIEBE ganz doll wichtig, dass sich alle Menschen mögen und es keinen Streit gibt ... Dann ist das *innere* LICHT für ihn ganz wichtig, weil er meint, es ist gut und wichtig, dass man sich manchmal allein

in sich selbst verkriecht und feststellt, was habe ich bislang falsch gemacht oder was war richtig ... welche Entscheidungen.“ Die MUTTER ERDE sei für ihn nur etwas wichtig, weil es Schönes, aber auch weniger Schönes gebe, „so wie bei der Mutter von Karin ... Die ENERGIE, *die Kraft* ist auch sehr wichtig, aber er findet, dass es nicht nur darauf ankommt, dass man Energie/Kraft hat, sondern man soll auch ruhig mal öfter auf sich selber hören und nicht nur mit Kraft an alles ran gehen.“ Darum sei das innere LICHT für ihn wichtiger als die ENERGIE. „Wie bei der Mutter“ sei der VATER IM HIMMEL „für ihn auch nicht so wichtig“. Für den Vater sei „die QUELLE, die LEBENSQUELLE ... wichtig. Die steht auch ziemlich dicht an ihm dran, weil er findet, davon wird abgeleitet, dass das Leben so schön ist oder auch halt nicht ... Wenn er jetzt z.B. ein schlimmes Leben hätte, was ihm absolut nicht gefallen würde, dann wäre die QUELLE nicht so dicht an ihm dran, dann würde sie weit weg stehen. Aber weil er ein schönes Leben hat, glaubt er, dass es von der QUELLE kommt.“ Bezüglich der INNEREN STIMME finde der Vater, „dass das innere LICHT wichtiger ist, wo man selber in sich reingucken kann, als die STIMME, wo man immer nur darauf hört, weil das, wie ich schon bei Karin sagte, ja falsch sein könnte. Deswegen geht er lieber in sich rein und überlegt, ob er auch die richtigen Entscheidungen trifft.“

Ganz konträre Positionierungen von Mutter und Vater finden sich zur INNEREN STIMME und zum Symbol LICHT. Beiden wird eine Orientierungsfunktion zugeschrieben, die aber offensichtlich nicht nur unterschiedliche äußere und innere Prozesse umfasst, sondern auch unterschiedliche Wirkungen für das eigene Handeln hat. Die INNERE STIMME scheint für eine – ohne lange selbstkritische Prüfung mit Nachdruck und unter Berufung auf höhere Autorität vertretene – Haltung zu stehen, welche schnell in Handlungen umgesetzt wird – Das innere LICHT scheint für eine Haltung zu stehen, die im Rückzug auf sich selbst mittels intensiver selbstkritischer Prüfung bisheriger Entscheidungen gewonnen wurde und erst zeitverzögert durch das innere Ringen zu Handlungen führt. Im Erleben von Nora unterscheiden sich die Eltern in dieser Frage wesentlich; Nora folgt dem Vater. Ihr Bedürfnis nach Rückzug und ihre Praxis, sich bei Tieren zu verkriechen, scheint häuslicher Konfliktstoff zu sein. Ambivalenz wird MUTTER ERDE wie der QUELLE DES LEBENS zugeschrieben. Die MUTTER ERDE der Eltern wird in der Wahrnehmung von Nora offenbar ähnlich konnotiert. Nora hat in ihrer Positionierung für Karin die ambivalente Bewertung von MUTTER ERDE offenbar rezipiert, allerdings in Betonung des Negativanteils. Konträr ist die Platzierung der QUELLE DES LEBENS bei den Eltern: Nora begründet die größere Distanz der

Mutter zu diesem Symbol mit der Angst der Mutter vor möglichen negativen Veränderungen des Lebens, die Nähe des Vaters zu diesem Symbol mit seiner aktuellen Lebenszufriedenheit. Drückt sich darin die unterschiedliche Perspektive Noras auf das tragende Grundvertrauen der Eltern aus? Es scheint so, als ob Nora den – auch mehrfach als besonders fröhlich beschriebenen – Vater als von mehr Lebenszufriedenheit und Vertrauen getragen erlebt und sich an ihm im Denken wie Verhalten stärker orientiert. Das Symbol des VATERS IM HIMMEL ist entweder irrelevant oder aber negativ konnotiert als etwas, das Einfluss nimmt und dabei potentiell in die Irre führt. Hängt dies wiederum mit dem Konstrukt autoritärer Glaubensgewissheit zusammen, wie sie im Konzept zur inneren Stimme durchschimmerte?

Positionierung zu Gottessymbolen: eigene Person (10,9)

Nora stellt ihre Knetfiguren zu den Gottessymbolen und kommentiert ihre Positionierungen:

„Die Traurige habe ich so dicht an die INNERE STIMME gestellt, weil es dann wichtig ist, dass ich auf meine Stimme höre, die mir sagt: ‚Das ist doch nicht so schlimm. Du brauchst gar nicht so traurig zu sein!‘, dass es sozusagen die Stimme ist, die einen aufmuntert und dazu bringt, nicht mehr so traurig zu sein.

Die Wütende steht so am inneren LICHT, „weil sie dann in sich reingucken kann und nachdenken: ‚War es richtig, dass ich mich so darüber aufrege oder ist das vielleicht gar nicht so schlimm?‘“

Die Glückliche stehe „so dicht an der ENERGIE, weil, wenn ich glücklich bin, dann macht man ja auch viele lustige Sachen. Man macht was, wo die Energie eine ganz große Rolle spielt.“

„Die Nachdenkliche, die steht jetzt da bei der MUTTER ERDE, weil ich darüber nachdenke: ‚Ist das so, wie die Welt ist, auch richtig oder ist es falsch, dass es gewisse Länder gibt, wo der Krieg so doll ist oder so viele Arme. Vielleicht wäre es doch besser, wenn es allen gut geht.‘“

Die Ängstliche stehe so dicht an der QUELLE DES LEBENS, „weil sie da wieder neue Kraft finden kann, nicht mehr so ängstlich zu sein ..., da Mut zu finden“.

Die Figur mit dem schlechten Gewissen „habe ich dicht an die LIEBE rangestellt, weil, wenn man ein schlechtes Gewissen hat, dann will man ..., dass das schnell wieder zur Seite geschafft ist (2x). Wenn man dann so doll Angst hat, sollte man schnell zu dem Menschen gehen, den man doll lieb hat, dass man zu dem ... sagt: ‚Das und das hab’ ich gemacht.‘“

Und deswegen ist da die LIEBE ganz doll wichtig.“ Nora bestätigt, dass man dann besonders brauche, in den Arm genommen zu werden. Nora geht in solchen Fällen zu ihrer Oma.

Nachdem Nora an die Dornbuschgeschichte erinnert wird und die dort erzählte Selbstvorstellung Gottes, die in dem Satz mündet: „Ich bin, der ich sein werde. Ich erscheine euch in jeder Lebenssituation neu.“, meint Nora zu den Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden zwischen der Geschichte und ihren Positionierungen: „Man ist ja wirklich in jeder Situation anders ...“ (I gibt den Impuls: „Schau doch mal, was du gebaut hast. Du hast für jedes Gefühl ...“) Nora setzt – Aha-Erlebnis? – nun den Satz fort: „... Ja, ein anderes Symbol genommen. Das ist schon sehr ähnlich wie in der Geschichte, denn da hat er ja auch gesagt: ‚Ich bin in jeder Situation anders.‘ Das trifft ja auch wirklich darauf zu, wie ich das jetzt gestellt habe.“ Nora bestätigt, dass einem Gott in jeder Situation anders vorkomme. „Ich habe für jede Situation die Figur woanders hingestellt.“ Die Bemerkung von I, dass einem in neuen Situationen vielleicht andere Vergleiche weiterhelfen, ergänzt Nora: „Wo man neue Kraft bekommt oder neue Ideen“ ... Sie bestätigt, dass die Dornbuschgeschichte auch heute noch stimme.

Noras Platzierungen ihrer Knetfiguren erscheinen insgesamt stimmig zu den Positionierungen für die Projektionsfiguren. Hinsichtlich der inneren Stimme hat sie sich jedoch vom vorher vertretenen Konzept getrennt: Gott als INNERE STIMME ist für sie nun eine Ermutigungsquelle, keine autoritäre Gewissheiten vertretende Instanz. Das innere LICHT dient zur inneren Klärung, MUTTER ERDE ist Anlass zur Reflexion der Ambivalenzen der Welt, Gott ist als ENERGIE präsent in Situationen des Glücks, die QUELLE DES LEBENS ist Born heilsamer Veränderung (Mut), und LIEBE ist der Ort, wo Schuld eingestanden und abgeladen werden kann. Gott als VATER IM HIMMEL ist ausgelassen: Offenbar kann Nora derzeit wie ihre Projektionsfiguren mit diesem Symbol keine Lebenssituation verbinden.

Dokumente zur UE JESUS, Arbeitsblatt: „Gruppen in Israel“ (10,9)

Brief: „Gekrümmte Frau“ (10,9)

Arbeitsblatt: „Gekrümmte Frau/Ehebrecherin“ (10,9)

Brief: „An Pilatus“ (10,9)

Nora bringt sich engagiert in die Auseinandersetzung mit biblischen Erzählungen ein. Ihre Kurztexte zu zeitgenössischen Perspektiven auf Jesu Wirken zeigen, dass Nora sich in unterschiedliche Sichtweisen auf die Botschaft und Praxis Jesu hineinversetzen kann und in der Lage ist, aus den verschiedenen Perspektiven Bewertungen vorzunehmen. Sie ist fähig zu mehrperspektivischem Deuten biblischer Erzählungen.

Lebensweg (10,11)

Nora zeichnet ihre Vergangenheit und Zukunft wieder blattfüllend in Form von farbig abgesetzten, sauberen Rechtecken: In der Kleinkindzeit sei sie oft krank gewesen und habe einmal einen schweren Unfall gehabt. Zum Kindergarten ab 2 Jahren fallen ihr Malutensilien ein und Mama. Zur Grundschulzeit merkt sie an, sie habe aus Sorge, keine Freunde zu finden, gar nicht hingehen wollen. Die Schule habe ihr aber gut getan. Im Umgang mit Freundinnen sei sie inzwischen erfahrener: Sie steigere sich nicht mehr so rein in Konflikte und suche auch eher mal die Fehler bei sich selbst. Der bevorstehende Schulwechsel sei mit ähnlichen Ängsten verbunden wie damals die Einschulung. Aus Sorge, sie könne – wie es ihrem Bruder geschah – im Gymnasium leistungsmäßig stark abfallen, hat sie sich trotz einer Gymnasialempfehlung für den Realschulzweig der Gesamtschule entschieden. Ihr Berufsziel „Tierpflegerin im Zoo“ hat sie beibehalten.

Nora wählt zur Darstellung ihres Lebens wieder sorgfältig mit Lineal gezogene rechteckige Kästen, die einfarbig ausgemalt sind und Miniaturen zu besonderen Beschäftigungen enthalten. Erlebt sie ihr Leben trotz der vielen Tiere als ein Leben in Schachteln? Steht hinter dem Wort „Mama“ im Kindergarten eine Wunde wegen einer zu frühen Trennung oder einer gar zu abrupten Eingewöhnungsphase? Ihre Darstellung ist stark auf Institutionen bezogen, ihr häuslicher Zoo taucht nicht auf; nur bezüglich des Berufswunsches erfährt man von ihrer starken Beziehung zu Tieren.

Familie in Tieren (10,11)

Nur der Bruder hat seine Gestalt als Delphin behalten, mit der gleichen Begründung wie 9 Monate zuvor. Die Mutter ist nun eine Schlange mit Hinweis darauf, dass sie giftig werden könne, der Vater eine Giraffe mit der Begründung, der lange Hals stehe für Neugierde. Sich selbst hat sie als Ente gemalt, weil sie gern schnattere und viel unterwegs sei durch Sport.

Die Tiere haben zwar alle die gleiche Blickrichtung, sind aber von je verschiedenen Arten und ohne Bodenhaftung wie ohne Kontakt zueinander gezeichnet, wie bei den vorigen Zeichnungen zu dieser Thematik.

Lebensmetapher (11)

Nora formuliert die Überschrift zu ihrer Gestaltung leicht abgewandelt zur Aufgabenstellung: „Mein Leben und was uns hilft, durchs Leben zu kommen“. Sie erläutert: „Diese Kiste soll wie so ein Schutz sein und der Stein wie ein Sessel, wo man sich raufsetzen kann ... Die Blumen sollen meine Familie sein, dass ich ... immer mit denen reden kann.“ Auf den Stein könne man sich setzen, zum Reden mit den anderen. Nora sieht sich selbst „so ungefähr“ als die Muschel. Die Nuss: „Das sind meine Tiere, mit denen kann ich reden ..., mit denen rede ich auch viel.“ Der eine Gegenstand stehe für alle ihre Tiere. „Die Nuss unten drunter ist ... sozusagen zum Auffangen, wenn man mal etwas Verkehrtes macht oder nicht gleich mit dem spricht, dass es einen dann noch auffängt“. Die weichen Kokosfasern „ganz unten ..., das ist ... auch fast wie die Muschel ((meint aus Kl. 3)) sozusagen ein Schutz, dass man nicht zu tief sinkt gleich, wenn man was Verkehrtes gemacht hat.“ Die Schale insgesamt beinhaltet „meine Welt, also, wie ich jetzt lebe, also mein Leben jetzt, was sich darin abspielt“. Gehalten fühlt sich Nora derzeit sehr durch „meine Familie ..., meine Freunde. Also die halten mich schon.“ Sie seien Teil dieser Schale. (Ob Gott in ihrem Bild zu „Mein Leben und was es hält, nährt und trägt“ von ihr aus gesehen mit enthalten sei?) „Das, sozusagen zum Auffangen, hier ..., die Nuss und so was ..., derjenige, der mich auch auffängt.“ Gott sei in den Menschen und Tieren, die sie begleiten und auffangen, anwesend.

Nora meint, bei der Gestaltung zur Gottesmetapher fünf Monate zuvor „so etwas Ähnliches wie jetzt, ... auch so einen Schutz gemacht“ zu haben. Ob das Ganze oder nur Teile Schutz bedeuten sollten, weiß sie nicht mehr.

„Davor ((meint in Kl. 3)) hab' ich ... die kleine Schachtel gemacht mit der Muschel, die auch aufpasst ((begeistert)), ja!“ Die Perlen seien in einer Schale aufgehoben, und „die Muschel, die darauf aufpassen sollte, das ist ... Gott gewesen“. Die Erde sei eine von den Perlen gewesen, auf die Gott aufpasst. Zur Gestaltung von Kl. 2 meint Nora zunächst: „Ich glaub', das war eine Insel“, korrigiert sich dann aber: „Das war dieses Boot, das einen trägt, wo man auch immer mit den Leuten sprechen kann, also mit Gott sozusagen.“ Im ersten Jahr sei es aber „eine Insel“ gewesen. Sie ist unsicher,

wer die Figur auf der Insel sei, ob sie es selbst ist oder vielleicht Gott. Es könnte sein, „dass das ... Gott ist und man dahin kommen kann, um zu reden auf dieser Insel ..., eine Insel, wo man immer über seine Probleme reden kann“.

Gefragt nach Ähnlichkeiten und Unterschieden ihrer Gestaltungen meint Nora, alles Gebaute habe „so seine eigene Welt, also ..., wie man zu der Zeit ... so gedacht hat, weil, das ändert sich ja auch immer von Jahr zu Jahr, eben, dass man mehr dran glaubt oder nicht so“.

(Ob sie einen gedanklichen roten Faden entdecken könne in dem, was sie ausgedrückt habe zu Gott?) Nora meint, bei den Gestaltungen aus Kl. 1 und 2 „gibt es immer gewisse Orte, wo man hinkommen ..., hingehen kann zum Reden“. Das sei ihr damals das Wichtigste an Gott gewesen: „Und bei den Gestaltungen aus Kl. 3 und 4 finde ich das auch wieder.“ Es sei „ziemlich ähnlich“, weil Gott da vorkomme als Kästchen oder Schale, „die auf einen aufpasst ..., hier ((meint Kl. 4)) sozusagen zum Auffangen ..., dass, wenn man ... tief fällt ..., dann auch wieder weich landet, und das ist ja hier ((meint Kl. 3)) auch so. Und das ist auch wieder so 'n Ort, wo man sehr viel reden kann, im Prinzip auch wie die beiden ((meint die ersten Gestaltungen)).“ Nora nimmt wahr, dass es bei ihr ein Hauptthema gibt.

Zur Frage, ob die Aufgaben, eine ‚Metapher für Gott‘ bzw. eine ‚Metapher zum Leben und was es hält, nährt und trägt‘ zu gestalten, ähnliche Aufgabenstellungen seien oder verschiedene, dazu meint Nora, sie seien ähnlich, „weil, man kann in dem, was einen im Leben hält, ja auch Gott einbringen, wenn es wirklich so ist ... Und hier hat man ihn halt so dargestellt, wie er ist und hier ... ist er ja auch so ziemlich mit drin. Also ich glaub schon, dass es sehr ähnlich ist.“

Nora stellt ihr Leben und was es hält, nährt und trägt, als rechteckige Schachtel mit Inhalt dar, der Kasten ist eine Art Schutzwall. Neben dem Schutzmotiv spielen die Begegnung und Kommunikation mit den Eltern, Freunden und Tieren eine tragende Rolle. Zentral ist zudem das Motiv, aufgefangen zu werden, wenn man etwas Verkehrtes gemacht hat. Gott ist präsent in den Menschen, die auffangen und begleiten.

Noras Rekonstruktion der Bedeutung vorhergehender Gestaltungen ist wiederum eine Bedeutungszuschreibung vom aktuellen Denken aus, jetzt allerdings vermischt mit Elementen, die zum Zeitpunkt der Erstellung der Gestaltung auch erwähnt wurden und die Nora zwischenzeitlich „vergaß“. Der innere „Rückzugsraum“, den sie 6 Monate zuvor gestaltete, wird jetzt nur vom Schutz-

motiv her gedeutet; die Gestaltung aus Kl. 3 erhält ihr damals auch aktuelles Schutzmotiv zurück, die Gestaltung aus Kl. 2 wird wieder zu einem Boot, das allerdings nicht der Hilfeleistung an Notleidende dient, sondern der Begegnung mit Gott. Die Gestaltung aus Kl. 1 wird zur Insel der Gottesbegegnung, wobei offen bleibt, ob die Figur Gott ist oder ein Mensch. Nora führt den Wandel des Denkens zur Gottesfrage auf die Intensität der Glaubenshaltung zurück. Der rote Faden ihrer Gestaltungen liegt für Nora im Begegnungs- und Schutzmotiv, wobei das Element des Auffangens in den letzten beiden Jahren hervortritt: In Kl. 1 und 2 sei Gott als Ort, wo man hingehen kann zum Reden besonders wichtig gewesen. Dieser Ort des Redens ziehe sich aber durch alle Jahre. Für Nora sind die Aufgabenstellungen zur Gottes- bzw. Lebensmetapher ähnlich, sofern ein Mensch sein Leben mit Gott in Verbindung sieht, d. h. sich von Gott auch gehalten fühlt.

Fragebogen (11) (o. Abb.)

Dem zeitgleich ausgefüllten Fragebogen nach spricht Nora nie mit den Eltern oder der Oma über Gott, manchmal jedoch mit den Tieren. Am Beten findet sie das Stillesein sehr wichtig, auch das Falten der Hände, das Vorbringen eigener Bitten und Wünsche und das Erlangen eines Gefühls von Sicherheit. Wenn sie an einem Gottesdienst teilnimmt, bete sie dort auch. Insgesamt bete sie in Situationen der Angst, wenn sie sich etwas wünsche oder weil sie ihr ganzes Leben mit Gott besprechen möchte, insgesamt allerdings selten. Ihr semantisches Profil zu Gott zeigt weder Extremwerte noch Eintragungen im neutralen Bereich: Gott ist für sie mittel stark, fürsorglich, aktiv, Sicherheit gebend, nah, geduldig, fordernd, gerecht; Gott ist etwas leise, vergebend, streng, unklar.

Sätze zu Gott, die zu Jesu Erzählungen über Gott passen. Nora bejaht an zentralen Glaubensaussagen folgende Sätze:

- Gott hat jedem Menschen andere Begabungen gegeben: Jeder soll aus seinen Talenten etwas machen,
- Gott gibt Menschen innere Kraft, Mut und Geborgenheit,
- Gott gab den Menschen Freiheit: Daran, dass die Menschen Böses tun, leidet Gott. Gott leidet mit den Opfern,
- Gott wirkt durch die Liebe von Menschen: Menschen sind seine Hände.

Unsicher ist Nora hinsichtlich folgender Sätze (weiß nicht):

- Gott hat Schuld, wenn es Krieg, Hunger oder Krankheit gibt,
- Gott bestraft die Bösen streng und belohnt die Guten durch Gesundheit und Wohlstand,
- Gott vergibt Menschen ihre Übeltaten. Sie dürfen neu anfangen, wenn sie bereuen,
- Gott ist groß und mächtig und regiert die Welt.

Nora hat offensichtlich zentrale Glaubensaussagen, die explizit Unterrichtsinhalte waren (Symbol HAND, Mt. 2 usw.) für sich rezipiert. Die im Fragebogen angekreuzten Aussagen decken sich mit ihren Positionen, die sie auch sonst vertritt. Unsicher ist sie bezüglich solcher Aussagen, die sie als Teil der „kulturellen Tapete“ irgendwie kennen gelernt zu haben scheint, die aber offenbar zu wenig explizit thematisiert wurden. Verwunderlich ist, dass Nora den Satz zur Vergebung nicht klar zu entscheiden wusste, obwohl gerade Gottes vergebende Barmherzigkeit mittels verschiedener biblischer Erzählungen (Jona, Ehebrecherin usw.) thematisiert wurde. Stand der legalistische Sog der „kulturellen Tapete“ verunsichernd dagegen?

Nora hat sich in der Realschule erfolgreich weiterentwickelt; sie schließt das fünfte Schuljahr als Klassenbeste ab.

Bilanz

Nora kommt – auf den ersten Blick gesehen – aus einer „heilen“ Familie, die in gesicherten Verhältnissen lebt. Nora ist sich des Geschenkcharakters dieses Umfeldes, in welchem die Hausgemeinschaft mit der Oma und den vielen Tieren besonders wichtig ist, durchaus bewusst. Trotz äußerlich idealer Bedingungen für das Aufwachsen eines Kindes scheint Nora jedoch Mangel zu leiden: Der Bindungsfragebogen weist sie als unsicher-vermeidend gebunden aus. Ihre Visualisierungen wie auch Gespräche mit ihr deuten in ähnliche Richtung: Über die Jahre hin zeichnet sie die Familienangehörigen ohne Bodenhaftung und ohne Kontakt zueinander. Ihre extreme Fixierung auf Tierkontakte spricht eine eigene Sprache. Anlaufstelle in Traurigkeiten sind die Oma und die Tiere. Nora erwähnt ihre Mutter nirgends in einer fürsorglich-bergenden Funktion. Beziehungsstörungen werden immer wieder von ihr thematisiert, indirekt auch Konflikte mit der Mutter. Auffallend ist die Rechteckform ihrer Darstellungen des Lebensweges, in Struktur und Sorgfalt dem häuslichen Vorgarten vergleichbar. Die Form einer rechteckigen Schachtel beherrscht auch ihre Metaphergestaltungen: Vier von

fünf Gestaltungen folgen diesem Muster, wobei auffällt, dass ihre rechteckigen Metaphergestaltungen innen drin immer weich ausgepolstert sind im Unterschied zu den Rechtecken des Lebensweges. Was drückt sich darin aus? Projiziert Nora in ihr Gotteskonzept das Verstehen, den nährenden Schutz und die Geborgenheit, die sie – bezogen auf die Mutter – vermisst? Ihre ungewöhnlich starke Bezo-genheit auf die Tiere könnte dahingehend verstanden werden bezüglich zweier Aspekte¹. Zum einen: Der Kontakt mit vertrauten Tieren vermittelt dem Kind den Eindruck von mitfühlender Resonanz. Wenn das Kind dem Tier seine Fragen, Sorgen und Ängste mitteilt, kann gerade wegen des Fehlens verbaler Antworten die Illusion eines totalen Verstehens imaginiert werden, ein Verstehen wortloser Art. Nach diesem Rest aus früher geglückter oder eben nur partiell geglückter primärer Beziehung besteht offenbar lebenslang eine Sehnsucht. Die Tiere bieten Nora den Rückzugsraum, wo sie sich völlig verstanden und akzeptiert fühlt: Genau diese Funktion weist Nora auch Gott zu, immer wieder in deutlicher Abgrenzung zur Kommunikation mit der Mutter.

Zum anderen: Nora scheint völlig in der Fürsorge für ihre Tiere aufzugehen: Bevor sie selbst isst, werden die Tiere versorgt. Die Bedürfnisse der Tiere zu erfüllen, bildet ihre Hauptaktivität nach dem Unterricht. Sich in dieser Fürsorge noch zu vervollkommen, ist ihr dringlichster Wunsch. Liegt darin, dass sie den Eltern täglich ihre Fähigkeit und Bereitschaft zu umfassender Fürsorge für ihre Tiere vor Augen führt, in indirekter Form eine anklagende Botschaft vor an ihre Mutter i. S. eines: ‚Schau her, ich kann meinen Tieren Liebe und Schutz geben. Und was gibst du?‘ Das ‚Sich-Kümmern‘ oder eben nicht ‚Sich-Kümmern‘ klingt als sensible Thematik häufiger bei Nora durch. Es kann von daher nicht erstaunen, dass Nora Gott auch diese Funktion umfassender Fürsorge zuschreibt: Verstehende Akzeptanz und nährende, schützende Fürsorge bilden die Haupt-momente ihres Gotteskonzeptes.

Nora bringt keine offenkundige religiöse Prägung von zu Hause mit, ist aber offen für die Frage nach Gott. Sie formt ihr mitgebrachtes anthropomorphes Konzept, welches bereits in Kl. 1 transzendenzbewusste Züge enthält (unsichtbar, spricht zu den Herzen, nicht den Ohren) schrittweise um: In Kl. 2 wird Gott zunächst als unsichtbare Gestalt auf einem realen Boot und realen Meer vorgestellt, unterwegs um realen Notleidenden Brot zu bringen. Die Widersprüchlichkeit der Vorstellung führt dazu, dass Nora sich innerhalb des Gesprächs einem synergistischen Denkmodell zuwendet. Dass sie diesen Schritt tatsächlich vollzog, zeigt sich wenige Wochen später an Noras Eintragungen in ein Arbeitsblatt zum SYM-BOL HAND. In Kl. 3 erweitert Nora ihr Gotteskonzept um die kosmologische Dimen-

1 Vgl. Manes 1998, 220ff.

sion. Alles Geschaffene ist Schatz Gottes und wird geschützt. In Kl. 4 ist Gottes Existenz und Wirken ganz ins Innere des Menschen verlegt: Gott ist Spender innerer Räume, wo der Mensch zur Ruhe kommt und Geborgenheit, Stärkung, Orientierung erfährt. Das von Nora entwickelte Gotteskonzept scheint eher die Kompensationshypothese als die Korrelationshypothese zu bestätigen: Gott gibt das, was in ihrer primären Beziehung offenbar defizitär war.

Nora – in Kl. 1 noch kaum sprachfähig bezüglich religiöser Inhalte – entwickelt im Verlauf der Grundschulzeit ein beachtliches Niveau theologischer Selbstreflexion, was sich besonders in ihren differenzierten Begründungen der Positionierungen zeigt. Nora kann die in ihren Gottesmetaphern gespiegelten wesentlichen Motive ihrer religiösen Entwicklung selbst benennen: Zu Gott gehören Schutz/Geborgenheit, Rückzugs- und Begegnungsraum, Aufgefangenwerden. Das aus der Biographieforschung vielfach belegte Muster, Bedeutungsträgern retrospektiv immer wieder vom aktuellen Standpunkt aus neue Bedeutungen zuzuschreiben, ist bei ihr besonders klar erkennbar. Noras Entwicklung zeigt vielfältige Kontinuitäten in den Darstellungsformen wie in den sich differenzierenden gedanklichen Konstrukten: Ihre Fortschreibungen biblischer Erzählungen belegen, dass sie Ereignisse mehrperspektivisch sehen und bewerten kann und sich bewusst ist, dass die Bewertung eines Ereignisses wesentlich vom Deutungsrahmen abhängt. Noras Gottesverständnis hat sich erkennbar entfaltet, eine Gottesbeziehung scheint als zartes Pflänzchen gewachsen zu sein. Kann das Pflänzchen weiter wachsen, auch wenn nahe bedeutsame Andere fehlen, die durch ihre Lebenshaltung verkörpern, dass Glaube eine Ressource für die Lebensbewältigung sein kann? Nora schenkt I zum Abschied als Dank für die Stunden des RU eine junge Katze, selbst gemalt.



9.4 Damian

Damian wechselte nach dem Halbjahr des zweiten Schuljahres in die Klasse von Sample B. Er hat eine Klasse wiederholt, besuchte eine Förderschule und kehrt nun in die Regelschule zurück. Damians Mutter ist bei der Post tätig. Ihr Lebensgefährte, der nicht Damians leiblicher Vater ist, arbeitet auf dem Bau. Damian hat eine jüngere Schwester. Er ist leistungsschwach, aber hochmotiviert, selbständig arbeitend, fleißig und sorgsam. Durch sein freundliches Wesen ist er bald gut integriert in die Klasse. Die Familie ist vermutlich konfessionslos. Damian, der in der Förderschule keinen Religionsunterricht hatte, weiß nichts dazu. Nach seinen Aussagen hat er vor Eintritt in die Klasse von Sample B kaum von Gott gehört. Damians Fähigkeiten, sich sprachlich zu artikulieren, sind schwach entwickelt. Es kostet Mühe, den Sinngehalt seiner sprachlichen Äußerungen zu erfassen. Die erste Gottesmetapher baut Damian, nachdem er vier Wochen in der neuen Klasse am Religionsunterricht teilgenommen hat.

Klasse 2

Gottesmetapher (9,6)

Damian hat eine „Strommaschine“ ((meint Computerteil)) gebaut, von der aus der Strom mittels eines Kabels „hoch geht, und denn kommt der Strom ((meint über den Bügel und das grüne Band)) hier rein ((zeigt auf Joghurtbecher)) ... Da sind denn paar Häuser drinne.“ Das sei die Welt. Die Strommaschine liefere die Energie für die Welt. Das Ganze der Gestaltung sei wie Gott: „Das ist ja die Welt, wo Gott wohnt ... ((gedehnt)) ... und wo er auch gelebt hat ((schnell hervorgestoßen)).“ Er denkt, Gott sei schon tot, reagiert betroffen, als er mit dem Gedanken konfrontiert wird, dass dann die Welt – nach seinem eigenen Bild – auch keine Energie mehr bekäme. Sein Ausweg: „Hier ist dann auch so ein kleiner Kasten. Und da ist auch Strom drin, und kommt dann auch ...“ (Ein Ersatzkasten?) „Ja“ ((erleichtert)). Er habe das in einem Lexikon gelesen, dass Gott schon tot sei. In den vier Wochen Religionsunterricht hat Damian die Zachäus-Ge-

schichte kennen gelernt. Mit leichten Hilfen erinnert er sie. (I verdeutlicht, dass die Geschichte sage: „So einer ist Gott. Gott hat auch Menschen lieb, die Fehler machen. Durch Gottes Liebe können sich Menschen ändern, neu anfangen.“ I führt die Knetfigur ein). Damian setzt sie direkt auf die Strommaschine. Als Überschrift für seine Gestaltung wählt er: „Gott ist wie Energie“.

Einzig Damian hat ein Kraftwerk gebaut, er hat also keinerlei Anregung von irgendeinem Klassenkameraden aufgenommen. Es fällt ihm schwer, seine Gestaltung zu erklären. Er macht viele Pausen. Offenbar hat Damian irgendwo etwas von Jesus als Gott(essohn), der stirbt, aufgeschnappt, vielleicht im Fernsehen? Jedenfalls meint er, der Energie spendende Gott sei schon tot, hat die Konsequenzen solch einer Annahme aber nicht bedacht. Damian fühlt sich der Kraft spendenden Instanz verbunden. Man fragt sich, wie ein Kind wie Damian – noch dazu angesichts der kurzen Zeit der Berührung mit religiöser Thematik – zu solch einer Metapher für Gott gelangt. Gibt es intuitive Theologie?

UE SYMBOL HAND, Zeichnung zum Lied „Gott hält die ganze Welt in seiner Hand“ (9,8) und Arbeitsblatt (9,9)

Die Zeichnung irritiert auf den ersten Blick: Hat Damian von den Inhalten des Liedes bzw. der ganzen Unterrichtseinheit überhaupt etwas verstanden? Auf den zweiten Blick erkennt man, dass die fünf Sprechblasen offensichtlich eine Hand bilden sollen: Damian hat die Aussage, dass Menschen als Hände Gottes in der Welt wirken können und sollen, in sehr eigenwilliger Weise mit dem Lied verbunden. Gott hat/ist die allerschönste und größte Hand, die durch/in Menschen wirkt, die darin als Teil Gottes präsent sind. Damian ist dankbar dafür. Das Arbeitsblatt weist auf Damians bisher ungenügende Möglichkeit hin, sinnennehmend zu lesen bzw. sich verbal auszudrücken: Ein Großteil seiner verbalen Äußerungen bleibt vom gemeinten Sinn her unklar.

Klasse 3

Lebensweg Vergangenheit (10a)

Damians bisheriger Lebensweg wird vor allem vom Kindergarten und den beiden verschiedenen Schulen bestimmt: Er erwähnt seine – auch real existierenden – guten Beziehungen zu Klassenkameradinnen und -kameraden. Bemerkenswert in seiner Zeichnung sind drei von ihm nicht weiter

kommentierte Motive: eine Baustelle, ein Busunfall und ein brennendes Schiff.

Lebensweg Zukunft (10b)

Damian hat seinen Lebensentwurf – ordentlich mit Lineal – in drei Phasen eingeteilt, wovon auf den ersten Blick die Phase des Erwachsenen die schmalste ist: Die Größe der Schule spiegelt ihre Bedeutung in Damians Bewusstsein nicht nur für die Phase der Jugend sondern auch für das Erwachsenenleben (Fahrschule). Straßenbahnfahrer zu werden oder aber im Fernsehen eine Gespenstershow machen zu können, sind seine Berufswünsche. Eine Familie mit zwei Kindern ist geplant. Der letzte Gang von Oma und Opa endet in einem sargähnlichen Kasten, zu dem Damian aber „Sport“ im Sinne eines Laufens auf einem Band assoziiert.

Damians Lebensentwurf wirkt nicht hoffnungslos. Aber ihm scheint klar, dass er noch viel lernen muss. Drückt er mit seiner Darstellung des letzten Ganges aus, dass die letzte Wegstrecke in fremd gesteuerter Bewegung endet?

Arbeitsblatt: „Mosekopf“ (10,1) (o. Abb.)

Zur Frage, was Mose fühle und denke nach dem seltsamen Erlebnis am Dornbusch, zeichnet Damian ein ratloses Gesicht. In Moses Kopf steht: „Ich glaube, ich werde nicht mehr gebraucht. Und die Leute hassen mich. Und ich muss mich von meiner Frau verabschieden.“ Zum merkwürdigen Namen, mit dem Gott sich in der Erzählung vorstellt, trägt Damian ein: „Jesus“.

Damian ist das einzige Kind der Klasse, das die Aspekte „Ablehnung von Mose“, „Abschied von Midian“ überhaupt erwähnt. Die auf den ersten Blick nur mangelndes Verstehen signalisierende Eintragung zum Gottesnamen kann zusammen mit seiner Anmerkung zur Gottesmetapher von Kl. 2, dass er gehört habe, Gott sei schon tot, Sinn ergeben: Hat Damian – obwohl die Gottessohnschaft Jesu bisher nicht Thema war und er die Jesuseinheiten aus Kl. 1 und 2 gar nicht miterlebte, weil er erst nach dem zweiten Halbjahr von Kl. 2 dazu stieß, nicht nur eine Ahnung der Nähe zwischen Gott und Jesus, sondern auch eine Ahnung von der geglaubten Menschwerdung Gottes in Jesus? Bemerkenswert ist – gerade angesichts der schwachen Schulleistungen – die völlige Eigenständigkeit seiner Formulierungen.

Arbeitsblatt: „Mose“ (10,3)

Damians Eintragungen lassen wieder schwer erkennen, was er verstanden hat hinsichtlich der Thematisierung der unterschiedlichen Fassungen der Schilfmeerdurchquerung. Es scheint so, als ob er mindestens die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von P und J erfasst habe.

Arbeitsblatt: „Jonakopf“ (10,6a)

Damians Darstellung zeigt deutlich, dass er sich in Jonas Situation im Fischbauch gedanklich wie gefühlsmäßig hineinversetzen kann. Zeichnung wie Sprechblasen stellen einen sein Versagen erkennenden, reuigen und um Vergebung bittenden Jona dar: Das offene Maul des Fisches signalisiert, dass für den tränenüberströmten Sünder die Rettung nahe ist.

Arbeitsblatt: „Jona“ (10,6b)

Damian scheint den Text des Arbeitsblattes nur teilweise erfasst zu haben oder er hat Teile der Jonaerzählung nicht verstanden. Die auf das Verhältnis von Fremdvölkern und Israel hinsichtlich der Perspektive Gottes auf sie gerichteten Passagen des Hörspiels wie der Jonaerzählung sind offensichtlich nicht bei ihm angekommen. Dass aus der Erzählung gelernt werden könnte, dass Gott alle Menschen lieb hat (Juden wie Heiden), scheint Damian nicht begriffen zu haben. Erstaunlich ist, dass er aber erfasst zu haben scheint, dass die Jonaerzählung keine historische Begebenheit schildert, sondern eine Geschichte darstellt, aus denen Menschen etwas lernen können.

Lebenswelt (10,6c)

Damian hat die Post, Arbeitsstelle seiner Mutter, gemalt. Wichtig ist ihm, „dass hier mehr Leute hinkommen ..., weil da viel zu wenige Leute hingehen“ und die Post deswegen vielleicht geschlossen werde. Die Mutter, „arbeitet dann in München, wenn das geschlossen wird. Wenn sie das nicht will, dann hat sie eben keine Arbeit mehr.“ (Sie müssten umziehen?) „Nein. Wir bleiben hier, und meine Mutter fährt. Montag bis Samstag, dann kommt sie am Samstag wieder her. Aber sie weiß noch nicht, ob das geschlossen wird.“ Die Oma werde die Familie in dem Fall versorgen. Wo die Poststelle der Mutter liegt, weiß Damian nicht. Er sei noch nie da gewesen. (Was ihm sonst noch wichtig sei, aber nicht gemalt wurde?) „Dass

es keinen Krieg mehr gibt und dass die Armen ... ein bisschen mehr Geld kriegen.“ Er denke besonders an die Leute im Irak. (Was ihm in Schule/Hort wichtig sei?) Damian meint, „dass das Haus, wo der Hort drin ist, neu gemacht werden soll“. Das Gebäude sei schlecht. In der Schule und Klasse fühle er sich wohl. Er komme mit den Lehrkräften zurecht, Lieblingsfächer seien Deutsch, Mathe und Turnen, weniger Werken und Sachkunde, weil, „da krieg ich meistens schlechtere Zensuren“. Er gehe jetzt weniger in den Hort, weil er nachmittags Keyboard, LRS-Kurs und Judo habe. Freunde seien auch wichtig. Damian wünscht sich, dass J „ein bisschen netter wird“. Er verstehe sich sonst gut mit ihm, aber „der ... sagt manchmal, dass ich die Hausaufgaben falsch hab’, und das stimmt überhaupt nicht“. Das mache ihn traurig. Damian wünscht sich, „dass er mir hilft in der Schule, ja, auch im Hort beim Hausaufgaben machen“. Er wünscht sich, dass J ihn berät, wenn er nicht weiter weiß, hat ihm das aber noch nicht gesagt. (I ermutigt ihn dazu ... Was er mit Zauberkraft im Leben einfrieren würde?) „Dass ... ich immer Religion habe und Musik ... Und dass Judo bleibt und ... ((langes Schweigen)) ... und dass die Wettkämpfe vom Judo bleiben“. An Wettkämpfen gefällt ihm, „wenn man erster Platz ist, dass man sich dann freut“. Dreimal sei das schon passiert. Damian hat jetzt den gelben Gürtel. (Was er mit Zauberkraft im Leben ändern würde?) „Dass die Armen mehr Geld kriegen, dass es keinen Krieg mehr gibt und dass nicht immer alles so teuer ist ... Dass die alten Häuser nicht lange stehen bleiben, sondern gleich renoviert werden.“ (Was schlimm sei, wenn Häuser alt sind?) „Es sieht so hässlich aus. Und da wohnen nachher auch nicht mehr so viele drin. Und nachher reißen sie das ab. Und das ist eigentlich schade.“ Damian ist wichtig, dass die alten Häuser schön erhalten bleiben.

(Was ihm bei Wut helfe?) „Den Kopf unter ein Kopfkissen stecken ... Ja, und manchmal spiel’ ich auch mit meinen Luftballons.“ Das beruhige. Bei Traurigkeit helfe dasselbe. Er erzähle es niemandem. Ein Haustier hat Damian nicht: „Ich wünsch’ mir aber eine Katze.“

(Was ihm bei Angst helfe?) „Dann geh’ ich zu meiner Mama.“ Das erzähle er ihr. Für ihn sonst wichtige Personen: „Meine Oma, dass sie eine Arbeit bekommt und mehr Geld kriegt ..., mein Opa, dass er eine Arbeit bekommt und dass er aufhört zu rauchen ..., weil, er hat mit dem Herzen was, und ... mein Papa, dass er nicht mehr so lange arbeiten muss ... auf der Baustelle ... Und wenn da keine Arbeit mehr ist, dann muss er nach Norwegen und da arbeiten, dann übernachtet er da.“ Damian hat eine sechsjährige Schwester und wünscht sich, „dass sie nicht immer so zickig ist und mich nicht immer stört, wenn ich alleine spielen will“. Manchmal spiele er auch mit ihr.

Damian überlegt lange, ob und was Gott mit seinem Leben zu tun hat: „Hm, dass ich gute Zensuren bekomme.“ Dann habe ihm wohl Gott geholfen. (Ob ihm noch etwas dazu einfallt?) „Ja ..., dass ... wir ein größeres Zimmer bekommen haben. Und dass ... das Schlafzimmer auch größer ist.“ Die Familie sei umgezogen. Wenn gute Dinge im Leben kommen, könnte es sein, dass Gott sie geschickt habe. Damian klebt einen gelben und einen roten großen Punkt für Gott in sein Bild: Sie sollen für das ganze Bild gelten.

Damian spricht mit langen Pausen des Überlegens zwischen den einzelnen Sätzen. Er hat immer noch erhebliche Schwierigkeiten, sich sprachlich zu artikulieren. Schon bestehende oder drohende Arbeitslosigkeit kennzeichnet die Familiensituation und beschäftigt Damian zentral. Nicht nur die Bedrängnis seiner Familie bedrückt ihn, sondern die Lage von Armen generell sollte verbessert werden. Damian benennt Deutsch und Mathematik – trotz seiner Lernschwierigkeiten – als Lieblingsfächer. Für immer beibehalten möchte er jedoch nur Religion, Musik und Judo. Drückt sich in der Differenz sein Eingeständnis aus, dass er sich in Deutsch und Mathe eigentlich permanent überfordert fühlt? Gute Zensuren sind/wären ein Geschenk Gottes. Damian ist insgesamt offen, positive Ereignisse seines Lebens als Gaben Gottes zu deuten. Offensichtlich lässt ihn der Klassen- und Horkamerad J deutlich spüren, dass er sich intellektuell überlegen fühlt: Damian gesteht den Tatbestand der Überlegenheit von J indirekt auch ein, indem er sich wünscht, J möge ihm in der Schule und bei den Hausaufgaben helfen, wünscht sich aber offenbar mehr Achtung seitens J. Damians Interesse an der schnellen Sanierung von Altbauten wirkt ungewöhnlich: Verdankt sich seine Perspektive einem besonderen Schönheits- bzw. Ordnungssinn? Oder ist sie eher durch die Berufstätigkeit des Vaters, dessen Beschäftigung vom florierenden Baugewerbe abhängt, induziert? Offensichtlich ist die Familie wieder einmal umgezogen. Könnte der Umzug mit Abrisshäusern in einem Zusammenhang stehen?

Gottesmetapher (10,7)

„Also das soll eine *Disco* sein ..., mhmm ... ((längere Pause)) ..., das ist eine *Disco*, wo Gott *auch hingeht*, weil, das ist eine *Disco*, wo es *keinen Alkohol* gibt, sondern *Apfelsaft* oder *Orangensaft* und wo die Leute ganz *nett sind!* Das hier ... ist der *Eingang* ((zeigt unter das Gitter)) ... Dann ist ja hier so eine [Spirale] ... Da kann man hochklettern wie so an einem Gerüst ..., dann kommt man hier *oben* hin, da ist dann das *Restaurant* ((zeigt auf Elektroplatte)) oder ein Stand ... ((Pause)). Und auf *dieser* Seite

... kann man tanzen! ... Und hier oben ist die Musikanlage ..., also wo der ganze *Strom rauskommt* ...“ Das sei der Lautsprecher. Das lila Band zeige: „Das ist alles *neu gemacht* und dass das bald *eröffnet* wird!“ Eine ganz neue Disco. Das Silberne, das sei „zum Schmücken“. Der golden schimmernde Untergrund sei die Erde. Gott sei wie diese *Disco*, aber wie eine, wo die Leute „*lieb sind*“. Die Leute „können [da reingehen], wenn sie *wollen*“. Sie seien eingeladen. (Wenn sie neu eröffnet wurde, konnte man früher nicht rein?) „Vorher, also die [ist] neu eröffnet! Die wurde *gerade gebaut*.“ (Es gebe *schon sehr lange* Geschichten von Gott! Ob die Menschen früher nicht zu Gott konnten?) Damian geht auf die Frage nicht ein und setzt fort: „Früher war das eine Disco, wo *ganz schlimme Menschen* drin waren!“ (Wer mache sie jetzt *gut*?) Auch diese Frage beantwortet Damian nicht. „Das ist jetzt eine *gute Disco*! Wo das anders zugeht“. (Ob die Disco überall sei oder nur an bestimmten Orten?) Damian meint zunächst: „Diese Disco ist *nur in Rostock*“, ändert auf den Einwurf, die anderen Menschen könnten dann ja nicht hin, seine Meinung dazu: „((überlegt)) Ne! ((Pause)) *Doch* ..., wenn sie *lieb sind*, dann können sie hin!“ (Wie?) „Mit der *S-Bahn*, mit dem *Auto*, mit dem *Bus*.“ (Ich muss zu einem *bestimmten Ort* kommen, um zu Gott kommen? Das *geht* zu Hause nicht?) Damian ist unschlüssig. (Ob ich am Nordpol oder in Afrika auch so eine Art Disco besuchen könne, um Gott zu treffen?) „Wenn Sie in eine liebe Disco gehen“, dann ja. Eine Kirche sei „fast“ so was wie eine liebe Disco. Damian stellt seine Knetfigur halb auf die Gestaltung drauf. Er stimmt zu, schon ein Stück in der Disco mit drin zu sein.

An die Gestaltung vom Vorjahr erinnert er sich nicht, erkennt sie aber auf dem Foto. Er meint: „Das war – glaube ich – eine *Maschine* ...“ (Was die Maschine machte?) „*Strom erzeugt?*“ Damian erinnert sich noch, dass der Strom „in die Häuser“ ging, mehr nicht.

Dem Gebetsfragebogen nach betet Damian häufig bei Freude, Angst, Sorgen/Kummer, Wünschen, vor dem Einschlafen oder weil er sein ganzes Leben mit Gott besprechen möchte, nie vor dem Essen oder bei Einsamkeit, selten in der Kirche.

Damian kann sich weiterhin kaum artikulieren. Er hat offenbar intuitiv gebaut und entwickelt nun seine Gedanken zur Gestaltung, sich dabei inhaltlich vielfach korrigierend, teils von sich aus, teils angeregt durch I. Seine Kommentare lassen erkennen, dass er weitgehend im Konkreten verbleibt, indem man z.B. mit einer realen S-Bahn zu einer realen „lieben“, alkoholfreien Disco in Rostock fährt, wo man Gott trifft. Auch hier ist ihm wichtig, dass die Disco neu, frisch gebaut und

schön ist und dass es dort anders zugeht: lieb. Von einer eigenen Discoerfahrung erzählt Damian nirgends. Vermutlich kennt Damian vom Fernsehen her Discos als Räume, wo fröhlich aussehende, schöne Menschen tanzen, lachen, wo es Licht, Farbe und Musik gibt: Gott ist für ihn der Raum, wo der Mensch frei ist in Lebensfreude, wo man sich gut fühlt und gut ist. Alle sind eingeladen, dorthin zu kommen. Seine Anmerkung, dass es dort früher eine ganz schlimme Disco gegeben habe, jetzt aber alles neu gemacht worden sei und es nun dort anders zugehe, lässt sich als Metapher einer Bekehrung lesen: Der Herzraum, vorher von schlimmen Dingen erfüllt, wird vollständig umgebaut, wenn er Raum Gottes ist. Nun findet hier etwas anderes statt. Was ist für Damian die Brücke zwischen Disco, Gott und Kirche? Erinnert ihn das Spiel von Licht, Farbe und frohen Menschen aus dem Fernsehen an andere Fernsehbilder von Kathedralen mit bunten Fenstern, Musik und Menschen in schönen Gewändern, wenn er sagt, eine Kirche sei fast so was wie eine liebe Disco? Damian scheint eine Gebetspraxis zu kennen.

Klasse 4

Baum (10,10)

Damians Baum ist eine Sammlung von Negativen. Er hat keine Wurzeln und wenig Erde unter sich. Der Stamm ist zerbrechlich, die Krone wirkt wie ein Pilz mit Dornestrüpp innen drin. Aus dem Mund strömen – Defensive? – lauter Besserungsvorhaben. Damian meint jedoch, es sei ein fröhlicher Baum. Wie passt dieser insgesamt armselig wirkende Baum mit Damians behaupteter Gemütslage zusammen?

Arbeitsblatt: „Martin“ (11)

Damian lässt seinen Martin nachdenken, „ob es Gott wirklich gibt und was Gott gerade tut. Und er fragt sich, ob Gott nicht anders heißt?“ Das sind auch die Fragen, die Martin im Unterricht besprechen möchte. Nach Damian fällt Martin zu Gott vom Hörensagen seiner Umgebung Folgendes ein: „Gott ist für mich wie die Seele, wie das Nachdenken bei einer Arbeit. Gott ist für mich das Zuhause, das schöne Leben, die Natur und das schöne Essen.“ Damians Martin fällt an Geschichten aus der Bibel zu Gott ein, „dass Gott nicht anders heißt, dass es Gott nicht gibt. Aber in meinem Kopf ist Gott.“ Der letzte Satz gefällt Martin besonders, und zwar, „weil manche nicht an Gott glauben“.

Einerseits scheint Damian die Frage nach der Wirklichkeit Gottes zu beschäftigen, andererseits scheint er diese Frage für sich persönlich bereits gelöst zu haben, indem Gott in seinem Kopf, seiner Seele, in den Gaben der Schöpfung und in der Geborgenheit präsent ist. Dass Damian der Satz besonders gefällt, weil manche nicht an Gott glauben, könnte so gelesen werden, dass andere mit der Wirklichkeit Gottes ein Problem haben, er jedoch nicht, weil Gott schon in ihm ist. Damian kann offenbar unterscheiden zwischen seinem persönlichen Glauben an Gott und dem Denken/Zweifeln anderer Personen bezüglich der Gottesfrage. Beinhaltet die Frage danach, ob Gott nicht anders heißt, vielleicht eine Frage bzw. Auseinandersetzung mit der Dornbuscherzählung?

Familie in Tieren (11)

Mama sei eine Giraffe, „weil sie auch viel isst und nett ist, Papa eine Katze, weil er viel Milch trinkt, auch lange schläft und auch nett ist“. Die kleine Schwester sei ein Elefant, „weil sie noch klein ist und manchmal jault wie ein Elefant und viel isst“. Sich selbst hat Damian als Löwen dargestellt, „weil ich ein bisschen stark bin und viel esse, trinke und spiele“. Gelb hat er für Gott ausgesucht, weil das hell sei und Glück bringe, blau, weil das zu Wasser und Wellen passe. Er habe den blauen Streifen zu Mama und Papa geklebt, „weil Giraffe und Katze zusammenbleiben und nicht so viel streiten sollen“. Damian denkt, dass er schon „ein bisschen gefährlich“ sei, „weil, ich war beim Judo“. Er gehe jetzt nicht mehr hin, weil ihm nach dem Judo immer ganz schlecht gewesen sei.

Alle Familienmitglieder sind Säugetiere. Alle scheinen ihre oralen Bedürfnisse auszuleben. Damian hat kein Übergewicht, zur Statur der übrigen Familienmitglieder gibt es keine Information. Steht die Aussage Damians zum Viel-Essen-und-Trinken für orale Befriedigung, innere Sättigung, Geborgenheit? Mit dem Vater verbindet Damian die Art, mit der Mutter die „glückliche“ Tönung. Außerdem ist er über seine Mähne mit dem Schwanz der Giraffe körperlich verbunden. Während der Elefant/die Schwester allen den Rücken zudreht, haben sich die Eltern beide zu Damian umgedreht, der seinerseits die Betrachter anschaut. Die Platzierung des blauen Gottesstreifens deutet darauf hin, dass Damian sich wegen der Streitereien der Eltern ernsthafte Sorgen macht und auf Gottes verbindende Kraft hinsichtlich dieser Beziehung hofft.

Höhle des Herzens (11,3a)

Damian hat sich rechts im Bild schlafend dargestellt. Den Inhalt der Fantasiereise hat er abgewandelt. Er ist zwar auch in die Höhle des Herzens hinab gestiegen und hat dort die unsichtbare Stimme getroffen. Aber er hat keine Päckchen mit den guten, traurigen und peinlichen oder schlimmen Ereignissen des Tages mitgenommen auf diesen Gang. Vielmehr habe ihm die unsichtbare Stimme, Gott, gesagt, er solle den armen Kindern in der Welt helfen. Links im Bild sieht man, wie er auf Geheiß Gottes viele Päckchen für die armen Kinder packt: Spielzeug, Geld, gute Gesundheit und den Wunsch, dass es keinen Krieg mehr gibt, habe er eingepackt, lauter Dinge, die er sich für die Kinder von der unsichtbaren Stimme gewünscht und auch bekommen habe. – Ist das bei ihm häufiger auftauchende Motiv des Helfens Ausdruck einer echten Empfindung oder tut ihm das im Sinne einer Selbstwertsteigerung wohl, anderen beistehen, ihnen etwas geben zu können, weil er sich dann als stark erfährt?

Gottesmetapher (11,3b)

Damian ist sich der Aufgabenstellung bewusst: „Ja. Womit wir *Gott* vergleichen.“ Er geht dieses Mal planvoll an die Gestaltung: „Zuerst hab' ich bisschen überlegt. Nachher *wusste* ich, was ich baue.“ Für ihn sei es „so eine kleine Insel ... , wo ein Auto ein Unfall gemacht hat. Es ist hier gegen die Mauer [gefahren]. Das Rote ist *Feuer*“, verursacht durch den Unfall: „Die Bohnen sind die ((abgefallenen)) *Räder*.“ Der Zweig mit den roten Beeren und der Grashalm seien Bäume, die auch gleich verbrennen würden durch den Unfall. Der Draht bedeutet: „((mit mehrfachen Pausen)) Das ist hier eine kleine *Garage*, wo er *reingefahren* ist mit seinem Auto.“ Dann sei er gegen die Mauer geprallt. (Was das für ihn mit *Gott* zu tun habe?) ((mehrere Pausen des Überlegens dazwischen)) „*Gott hilft* Menschen, die *Unfälle* machen ..., also dass sie nicht gleich *sterben* ...“ Damian denkt sich *Gott* unsichtbar an der Unfallstelle. *Gott* hilft den Menschen, die gegen die Wand gefahren sind, damit zurechtzukommen und weiterzuleben. (Ob der Unfall selbst verschuldet sei? Man könne ja rechtzeitig *gucken* und *bremsten*?) „Na ja, da ist aber *Schnee* auf der Straße, und dann [ist es] *rutschig*.“ Damian denkt, dass *Gott* nicht verhindere, dass man gegen eine Mauer fährt, wenn es rutschig ist, aber er *helfe* einem dann, wenn es *passt* sei. (Ob es besondere Bedeutung habe, dass es da auch *Bäume* gibt?) Damian überlegt ein Weilchen: „Ja, [das] ist eine *kleine* Insel, wo *nur* Bäume sind. Die Bäume sind *Glücksbringer* ... für kleine *Pechvögel*, die immer

Pech haben oder fast immer ... Und die ... schneiden sich hier was *ab* ... und nehmen das mit nach *Hause*, und dann haben sie *nicht* mehr so viel *Pech*.“ Damian sieht sich selbst „manchmal ein bisschen [als] *Pechvogel* und manchmal auch *kein Pechvogel*“.

Damian erinnert sich nicht an seine Gestaltungen aus Kl. 3 und 2, erkennt aber die Fotos wieder. Zur Bedeutung der Disco meint er jetzt: „Vielleicht ein Karussell?“ Zur Gestaltung aus Kl. 2 fällt ihm gar keine Deutung mehr ein.

(Was er denke, wo Gott *ist*?) Damian seufzt tief und denkt länger schweigend nach: „In irgendeinem Körper.“ (Auch in seinem, auch in dem von I?) „Ja. Überall ..., außer ... in Bösen. Da ist Gott nicht drin, nee.“ (Wie das komme, dass er da nicht ist? Ob die ihn nicht reinlassen oder?) „Nee, manche *glauben* nicht an Gott und darum ... *lassen* sie auch Gott nicht *rein*. ((längere Pause)) Ja, und manche ... *denken* an Gott, aber sie sind zu *böse*. Und Gott ... ((Pause)) darf *rein*, aber Gott *geht* nicht rein, weil sie so *böse* sind.“ (Was das dem *Menschen* helfe, wenn Gott in einem *drin* ist?) „Dass man gute *Zensuren* schreibt, dass man mehr *denkt* und dass man nicht so viel *Unsinn* macht.“ Damian stimmt zu, dass es auch sein könne, dass man dadurch ein bisschen *fröhlicher* sei. (Warum könne *sein*, dass man dann ein bisschen *fröhlicher* ist?) Damian begründet das spontan damit, „weil Gott *fast* gar nicht *traurig* ist, sondern nur *glücklich*“. Nachdem er von I angeregt wurde, darüber nachzudenken, wie es sich anfühle, innerlich allein mit Sorgen, Kummer, Angst oder Problemen umzugehen oder aber all das im Herzen/Kopf mit Gott teilen zu können, stimmt Damian zu, dass der *Mensch* auch dadurch ein Stückchen fröhlicher sei, weil er dann nicht so *alleine* mit sich *selber* sei, wenn Gott in ihm wohne.

Damian hat ein seine derzeitige Lebenssituation wie seine berufliche Perspektive präzise spiegelndes Bild gefunden: Sein Lebensfahrzeug ist (wie das seiner Eltern/Großeltern) auf rutschiger Bahn, er sieht keine breiten Straßen oder gar Höhenwege vor sich, bestenfalls landet man in einer kleinen Garage. Aber auch das gelingt nicht jedem. Das Fahrzeug endet in der Mauer und brennt aus. Gott verhindert nicht, dass die Existenz von Menschen „gegen die Wand“ gefahren wird (und realistisch betrachtet ist dies für Damian mit seinem schwachen Begaugungspotential und angesichts der Arbeitsmarktsituation bereits der Fall), aber Gott hilft, mit dieser Situation zurechtzukommen, Gott hilft hindurch. Gott gibt Inseln, wo Benachteiligte sich Zukunftszweige abschneiden und in ihr Leben hinein holen können. Damian verortet Gott nicht jenseitig. Für ihn ist Gott im Menschen drin, schenkt Orientierung und Gelingen, was sich Damian momentan nur

in Form von Zensuren vorstellen kann. Bei seiner Überlegung, warum jemand mit Gott im Kopf/Herzen vielleicht fröhlicher sei als ein Mensch ohne Gott, fällt ihm primär wieder das ein, was seine Gottesmetapher aus Kl. 3 kennzeichnete: Gott als Inbegriff von Glück, Lebensfreude. Wie kommt dieser schwachbegabte Junge zu Metaphern von solcher Tiefe, sowohl hinsichtlich der Perspektive auf die eigene Existenz als auch auf Gott?

Klappfigur (11,3c)

Damian meint, dass die Klassenkameraden ihn als ruhigen Typ sehen, der Spaß verstehe und viel Spaß haben wolle, aber manchmal keine Lust zum Laufen oder Spielen habe. Und bei ihm müsse immer alles ordentlich sein. Seine Klassenlehrerin sehe ihn als einen, der mehr lernen und sich mehr melden solle. Für Mama und Papa sei er ein lieber Junge, der jedes Wochenende staubsaugen und lernen solle. Er zeige sich als jemand, der Spaß am Spielen habe, gern mit Freunden Hausaufgaben mache und Freunden gern helfe. Das Innere seiner Klappfigur zieren drei leuchtende Schnipsel, gelb, gold und silbern. Das Gelbe und Goldene stehen für Spaß, das Silberne interpretiert Damian als Grau: Es stehe für „keine Lust haben ... einfach ... *Ruhe* haben [wollen]“. Mehr sei in ihm nicht drin, weder Angst noch Wut. (Ob Gott ihn auch so sehe?) „Ich glaube, dass Gott mich auch so sieht.“ (Wie Gott auf ihn gucke?) „Na *fröhlich*, lustig.“

Damian kann die unterschiedlichen Perspektiven seines sozialen Umfeldes auf sich benennen. Er wird als ordentlicher, recht fleißiger, freundlicher Junge gesehen der aber mehr lernen sollte. Sein Inneres enthält nur zwei Kategorien: „Spaß haben“ und „Ruhe haben“ wollen. Des fröhlichen Blickes Gottes auf sich ist er sich sicher. Seine Defizite tauchen in seiner wenig differenzierten Innenseite bzw. der Perspektive Gottes auf ihn nicht auf.

Positionierung zu einem Gottessymbol: eigene Person (11,3d)

Damian hat die INNERE STIMME als sein aktuell wichtigstes Gottessymbol ausgewählt. Die Positionierung seiner Knetfiguren begründet Damian so: Der Ängstliche stehe ganz weit weg, weil „wenn ich ganz *Angst* habe, hab' ich Angst, dass Gott mich *schimpft*, weil ich was *Falsches* gemacht habe“. Der Traurige stehe „fast *ganz* hinten, weil ich vielleicht eine schlechte *Zensur* habe und Gott mir vielleicht nicht *helfen* will“ bzw. nicht geholfen habe. Der Grüne stehe näher, weil, „wenn ich ein schlechtes Gewissen habe, *hilft*

Gott vielleicht mir“. Der Wütende stehe noch näher, weil Gott ihm dann vielleicht helfe, indem er ihm sage, „was ich *machen* soll, wo ich ganz, ganz wütend bin“. Der Bunte steht am nächsten: „Wo ich *fröhlich* bin, spielt vielleicht Gott mit mir, weil ich *Spaß* haben will.“ Der Blaue steht auch recht nah: „Also wo ich nachdenke ..., ob ich *den* Freund nehmen soll oder *den* ... oder sollte ich mit *dem* zu Schule gehen oder mit *dem*, dann *frag*‘ ich einfach *Gott*.“ Die Frage der weiterführenden Schule beschäftigt Damian momentan sehr.

An Gott ist Damian sehr wichtig, dass „Gott *Musik* macht ... also gerne Musik hört. Und dass Gott *ganz leise Stimmen* hört“. Auch wenn jemand ganz leise spreche, weil er vielleicht „*wütend* ist und das nicht so laut sagen will ... dann hört das Gott *trotzdem*“.

Damian wählt – stimmig zu seiner Vorstellung, dass Gott in seinem Kopf sei – die INNERE STIMME als sein zentrales Symbol. Er scheint mit dem Terminus Gewissen nichts anfangen zu können; offensichtlich steht bei ihm die ängstliche Figur für den Schulbeladenen: Die ängstliche Figur hat Gewissensangst und ist deshalb weit entfernt, weit entfernt auch die traurige Figur, die sich von Gott verlassen fühlt. Die wütende Figur steht näher, insofern sie Orientierung erfährt in dem aufgebrauchten Gemütszustand, wie auch die nachdenkliche Figur der Orientierung halber näher dran ist. Am dichtesten ist die fröhliche Figur, welche – stimmig zu seinem Konzept, Gott als Inbegriff von Glück und Lebensfreude zu fassen – Gott als innere Quelle von Spiel und Spaß sieht. Damians Bemerkungen zur Freude Gottes an Musik und seine Betonung von Gottes Hörvermögen – beide Aussagen sind offenbar Begründungen der Wahl der INNEREN STIMME (Klangschale) als zentrales Symbol – sind sowohl stimmig zum Gotteskonzept als Lebensfreude als auch zur Verortung Gottes im Menschen selbst.

Dem Gebetsfragebogen nach betet Damian häufig bei Freude, Angst, Sorgen/Kummer, Einsamkeit oder Wünschen, selten, weil er sein ganzes Leben mit Gott besprechen möchte. Er gibt an, nie mit den Großeltern, selten mit den Eltern, manchmal mit Freunden und häufig mit der Schwester über Gott/Glauben/Religion zu sprechen. Damian findet fast alle Sätze des Fragebogens zu Gott und der Welt sehr wichtig oder wichtig. Als ihm persönlich wichtig am Glauben fügt er hinzu: „Dass man sich nicht mit Freunden streiten und sich nicht schlagen soll.“

Arbeitsblatt: „Umstrittener Jesus“ (11,6a)

Damian scheint verstanden zu haben, dass in der biblischen Erzählung von Streit um die Sabbatheiligung berichtet wird. Nicht verstanden hat er offensichtlich die

Rolle der Römer zur Zeit Jesu und deren Haltung bezüglich jüdischer Frömmigkeitsgesetze. Damians Darstellungsform hat Gesprächscharakter und ist von einfachen Gegensätzen geprägt.

Arbeitsblatt: „Umstrittener Jesus: Gekrümmte Frau“ (11,6b)

Die Erzählung von der Gekrümmten Frau wurde als szenische Darbietung eingebracht, gerahmt durch die Zeitreise eines Bild-Reporters („Fotograf“), der zum Vorfall in der Synagoge für eine Tageszeitung von heute berichten will und die Zeitzeugen des Vorfalls (die Kinder, mit Kippas und Kopftüchern als Synagogenbesucher/innen verkleidet) befragt.

Die Aufgabenstellung, aus einer selbst gewählten Position (Pharisäer, Verwandter der Protagonistin o. ä.) Stellung zu Jesu Umgang mit Gesetzen zu nehmen, wird von Damian in sehr eigenwilliger Art gelöst. Deutlich erkennbar hat Damian alle differenzierteren Teile der Erzählung weggelassen und sein Konzentrat – wieder seinem Gesprächsschema folgend – ordentlich niedergeschrieben, sein Text ist als Folge farblich abgestimmter Rollenkärtchen zu lesen. Damians elementare Fassung konzentriert sich darauf, dass Jesus den Inhalt seiner Verkündigung – notfalls auch unter Übertretung religiöser Vorschriften – unmittelbar umsetzt, um Leidende von ihrem Leid zu erlösen und dass dies zu Konflikten führt.

Als Quintessenz seiner Erfahrungen mit Jesus schreibt Damian aus der Position eines Pharisäers an Pilatus: „Ich finde, Jesus soll ins Gefängnis, weil er das Gesetz gebrochen hat. Jesus ist anders geworden: Warum?“

Arbeitsblatt: „Reich Gottes“ (11,7)

Unterrichtlich vorangegangen war die Thematisierung von Jesu Verkündigung der Gottesherrschaft unter Aufnahme von prophetischen Bildern (Wolf und Lamm usw.) zum künftigen Friedensreich. Die Kinder sollten sich durch eine einleitende Fantasiereise in Menschen hineinversetzen, die Jesu Verkündigung des Reiches Gottes in Kapernaum miterlebt haben und dann ein Bild dazu malen, was aus ihrer Sicht zum Reich Gottes gehört.

Damians wiederholt benutzte Motive sind sein Schema einer Schule sowie ein brennendes Haus, neu das Hotel und das Kreuz für Kriegstote. Möglichkeiten zum Lernen gehören als Türöffner für die Zukunftsgestaltung offensichtlich für Damian zur Gottesherrschaft. Ist es die drohende Arbeitslosigkeit auch des Va-

ters, welche das Bauen zu einem gravierenden Merkmal des Reiches Gottes macht? Welche Erfahrungen mit Feuer bzw. auch Unfällen stehen hinter den wiederkehrenden Motiven? Nachfragen ergeben, dass Damians Eltern in seiner Gegenwart einmal fast einen Auffahrunfall hatten. Nahe der Wohnung seiner Tante hat einmal ein Haus gebrannt. Die Tante habe erzählt, dass sie flüchten musste, weil das Feuer auch zu ihnen habe überspringen können. „Das war ja auf der andern Seite, das konnte ja rüber.“

Positionierung zu Gottessymbolen: eigene Person (11,7b)

„Der Fröhliche steht hier, weil ..., wenn er in *Gefahr* ist, dass er dann ... Gott *ruft*, dass er ihm *hilft*.“ Damian bestätigt, dass er dann *Gott* als LIEBE brauche. (Warum der Ängstliche in der Nähe von Gott als LICHT stehe?) Na, dass er ..., ((längere Pause)) dass ..., dass er am Tag ..., ähm, dass, weil er Gott am *Tage* nur braucht, in der Nacht nicht. Weil er mal am ..., in der Nacht mal ... bei ihm *eingebrochen* ist, wollte er nur am Tage raus gehen ((längere Pause)).“

Der Traurige stehe bei der ENERGIE, denn „der *Traurige* braucht viel *Energie*, dass er wieder *fröhlich* wird“. Und der was Schlimmes gemacht habe, stehe bei der QUELLE DES LEBENS, denn „der braucht die QUELLE DES LEBENS, weil er nicht sein ganzes *Leben traurig* sein will“. Damian meint das so, dass er nicht das ganze Leben dran denken wolle, dass er was *Schlimmes gemacht* habe. Der Nachdenkliche stehe bei der INNEREN STIMME und bei *Gott* als VATER IM HIMMEL, denn „... wenn er ein *Geheimnis* hat, dass er es ... seinem *Vater sagt*, dass er mit ihm da redet“. Der Wütende stehe in der *Mitte*, sei bei *keinem* nah. (Warum der keinem nah sei?) „Na ja, weil er *so wütend* ist, dass er mit keinem *spielen* will, mit keinem *reden*.“ Einen Zusammenhang zwischen der von ihm gefundenen Positionierung und der Dornbuscherzählung kann Damian auch mit Unterstützung von I verbal nicht herstellen.

Stimmige Positionierungen zu finden für eine Vielzahl von Knetfiguren zu einer Vielzahl von Gottessymbolen, ist eine hoch komplexe Aufgabenstellung, die Damian deutlich an seine Grenzen bringt. Immer wieder wechselt er zwischen konkreter und symbolischer Ebene. Manche Äußerungen lassen sich kaum einordnen. Licht wird von Damian offensichtlich mit Angstreduktion und diese wiederum mit Gott zusammengebracht, aber er kann es nicht verbalisieren. Auch bei der Begründung der Position des Nachdenklichen scheint eine Vermischung von konkreter und symbolischer Ebene stattzufinden: Meint Damian bei der Kommu-

nikation von Geheimnissen Gott oder seinen Vater? Seine Verortung Gottes im Kopf, die Wahl der INNEREN STIMME als zentrales Symbol und seine Gebetspraxis sprechen für eine Deutung in Richtung auf die Symbolebene, aber eine Unsicherheit bleibt. Bei der Begründung der Positionierung des Wütenden scheint nur eine konkrete Ebene vorhanden zu sein.

Lebensmetapher (11,8)

Damian beginnt mit seiner Kommentierung beim schwarzen Draht: „Das soll eine Stromleitung sein.“ Das Kabel führt von dem braunen Kästchen rechts, wo der Strom erzeugt wird, nach links zum Pfefferstreuer: „Also hier ist das Haus.“ Das, wo rechts der Stromerzeugungskasten drauf steht, „das ist ein großes Gebäude. Da drin sind ganz viele Computer. Die gucken, ob ... ((längere Pause)) irgendwo eine Stromleitung kaputt ist. [und] wer nicht bezahlt hat.“ Für Damian ist es das Elektrizitätswerk mit der Verwaltung drin. Der Pfefferstreuer links ist für Damian „ein Gebäude, wo (Pfeffer) hergestellt wird, und die brauchen auch Strom für die Maschinen“. Dieses Gebäude steht „auf einer Wackelfläche, ... auf Steinen, die wackelig sind“. Unter den wackligen Steinen gibt es noch etwas: „Das sind die ganzen Stromleitungen.“ Damian bestätigt, dass da weitere, zusätzliche Stromleitungen liegen.

(Die Überschrift zur Gestaltung hieß „Mein Leben und was es hält, nährt und trägt“. Was in seinem Bild so ähnlich sei wie sein Leben?) „Ich beschäftige mich meistens mit Strom, also, ich bastle gern mit Strom.“ Deswegen sei es so wie sein Leben. Dem Gedanken, dass sein Leben auch wie ein Haus auf Wackelgrund sei, das aber von oben wie von unten mit Strom versorgt werde, mag sich Damian zunächst nicht anschließen. Die Frage, woher er Kraft und Mut bekomme bei Ärger und Enttäuschungen beantwortet Damian: „Von meinen Eltern.“ Er bejaht, dass sie ihn trösten und ermutigen.

(Ob in seinem Bild von Leben eigentlich auch Gott mit drin sei irgendwo?) „Ja. Hier!“ ((spontan antwortend und auf Stromleitung wie Stromerzeugung zeigend)) Gott erzeuge die Kraft und bringe die Kraft auch rüber ins Haus. Es gebe oben und dann noch mal unten Strom. Wenn die Leitung oben kaputt sei, dann „gibt es noch einen kleinen Tunnel. Und die gehen da unten hin, und dann holen sie sich den Strom.“

(Das Haus habe einen wackligen Grund. Ob er das auch aus seinem Leben kenne, dieses Gefühl, dass da etwas wackele?) Damian nickt mehrmals. „Ja, wenn meine Eltern sich streiten“, dann wackle sein Leben. Es

wackle dann doll. Damian bejaht, dass er dann mit aller Kraft hofft, dass sie sich wieder zusammenraufen.

An die Gestaltung vom Halbjahr zuvor erinnert sich Damian nicht, erkennt aber das Foto wieder und deutet die Gestaltung jetzt so: „Irgend 'ne Insel, wo 'n Auto gegen 'ne Mauer gefahren ist.“ (Was das Auto und die Mauer für ihn mit Gott zu tun gehabt hätten?) „Ich glaube, dass, wenn man ... verletzt wurde ..., Gott geholfen hat. Zur Gestaltung von Kl. 3 fällt Damian gar nichts mehr ein, auch nicht anhand des Fotos. Zur Gestaltung aus Kl. 2 weiß Damian auch nichts mehr. Anhand des Fotos kommt jedoch eine Erinnerung: „Das war, glaub ich, 'ne Stromleitung ..., mehr weiß ich nicht.“

(Ob die Aufgabe, einen Vergleich für Gott zu finden und die Aufgabe, einen Vergleich für das eigene Leben zu finden, etwas miteinander zu tun hätten? Ob die Aufgaben eher ähnlich oder unterschiedlich seien?) Damian schweigt eine längere Zeit, dann: „Weiß ich nicht.“ (I: Damian habe in Kl. 2 und jetzt dasselbe gebaut, nämlich Gott als Strommaschine, der den Strom ins Haus bzw. in die Welt leitet.) „Aha.“ (Also wisse er es eigentlich doch, dass es was miteinander zu tun habe.) „Ja.“ Damian bejaht, dass es sein Herz schon wisse, nur sein Kopf es noch nicht so richtig gemerkt habe. (I versichert Damian, dass das Herz meistens klüger sei als der Kopf, und sie glaube, dass er sich auf sein Herz verlassen könne. Er habe ein kluges Herz. Das helfe ihm auch, wenn das Leben manchmal wackle.) Damian stimmt dem zu.

Damian gestaltet als Metapher seines Lebens fast exakt dasselbe Bild, was er reichlich zwei Jahre zuvor zur Gottesmetapher gestaltet hat: eine Energiemaschine, die den Strom abgibt. War es früher die Welt insgesamt, so ist es jetzt ein Haus, das für ihn selbst steht, ein Haus auf wackligem Untergrund, was bezüglich der Stromversorgung aber doppelt abgesichert ist: Es hat nicht nur eine Oberleitung, sondern ist zusätzlich auf der Stromversorgung gegründet. Damian beginnt mit seiner Deutung auf der ganz konkreten Ebene: Aus seiner Sicht hat er ein Elektrizitätswerk einschließlich der Verwaltung mit einer der Stromleitung angeschlossenen Pfefferfabrik gebaut, und das deswegen, weil er gern „mit Strom bastle“. Der Vergleichspunkt zwischen dem eigenen Leben und der gestalteten Lebensmetapher liegt also zunächst in der konkreten Elektrobastelei, weshalb er die Frage von I, ob sein Leben vielleicht auch ein wenig wie ein Haus auf Wackelgrund sei, zunächst ablehnt. Die Wende in seiner Deutung kommt mit der Frage danach, ob und gegebenenfalls wo Gott in seiner Gestaltung enthalten ist. Spontan zeigt Damian auf Stromerzeugungsmaschine und -leitungen. Er vermischt auch weiter die Ebenen in der Beschreibung des Hauses mit doppelter

Stromversorgung, kann sein Leben aber jetzt in dem wackligen Haus gespiegelt sehen: Die Auseinandersetzungen seiner Eltern erschüttern seine Lebensgrundlage. Damian hat eine Lebensmetapher gestaltet, die einerseits die Unsicherheit seiner Lebensbasis ausdrückt, andererseits aber auch mit der doppelten Stromversorgung sein tiefes Gottvertrauen zeigt: Weder das eine noch das andere vermag Damian schlüssig zu verbalisieren – wie er auch die Parallelität der beiden Aufgabenstellungen auf der begrifflichen Ebene nicht ausdrücken kann. Aber Damian „weiß“ ersichtlich vieles, wozu ihm Worte fehlen.

Fragebogen (11,8)

Damian gibt an, der Religionsunterricht habe ihn stark in seinen Vorstellungen von Gott, Religion, Glauben bestimmt, andere Faktoren wie die Familie, Freunde oder Fernsehen etwas, Bücher bzw. die Gemeinde gar nicht. Er stimmt zu, dass folgende Sätze zu den Geschichten passen, die Jesus über Gott erzählt hat:

- a) Gott hat jedem Menschen andere Begabungen gegeben: Jeder soll aus seinen Talenten etwas machen.
- c) Gott gibt Menschen innere Kraft, Mut und Geborgenheit.
- d) Gott gab den Menschen Freiheit: Daran, dass die Menschen Böses tun, leidet Gott. Gott leidet mit den Opfern.
- g) Gott wirkt durch die Liebe von Menschen. Menschen sind seine Hände.

Unsicher ist Damian bezüglich des Satzes:

- b) Gott hat Schuld, wenn es Krieg, Hunger oder Krankheiten gibt.

Folgende Sätze lehnt Damian ab:

- e) Gott bestraft die Bösen streng und belohnt die Guten durch Gesundheit und Wohlstand.
- f) Gott vergibt Menschen ihre Übeltaten. Sie dürfen neu anfangen, wenn sie bereuen.
- h) Gott ist groß und mächtig und regiert die Welt.

Das sich in den Bewertungen der Sätze spiegelnde Gotteskonzept Damians ist zwar nicht konsistent, weist aber deutlich auf ein nicht an traditionellen Klischees

orientiertes Gottesbild hin: Eher Synergismus als außerweltliches Eingreifen vertritt Damian. Einen Tun-Ergehen-Zusammenhang lehnt er ab, Gottes Beistand ist eher innerer Art. Damian ist aber bezüglich der Fragen nach Leid und Schuld und Gottes Rolle dabei insgesamt unsicher.

Damian gibt im Fragebogen an, nie mit Eltern, Großeltern oder Freunden über Gott, Religion, Glaube zu sprechen. Darüber spreche er nur mit sich selber. Am Beten ist ihm nun sehr wichtig, mit Gott über alles zu sprechen und Gott auch zu danken, alle übrigen Faktoren sind ihm wichtig. Zur eigenen Gebetspraxis gibt er an, immer zu beten bei Freude, Angst, Sorgen/Kummer, Einsamkeit, Wünschen und weil er sein ganzes Leben mit Gott besprechen wolle. Manchmal bete er vor dem Einschlafen, selten vor dem Essen, nie im Gottesdienst.

Damians Aussagen im Fragebogen wirken stimmig zu dem, was er in den Gestaltungen ausdrückt: Dieser Junge aus konfessionslosem Kontext scheint eine persönliche Gottesbeziehung entwickelt zu haben.

Lebensweg (11,8)

Damian hat nur Stationen der Vergangenheit und Gegenwart gezeichnet, nichts zur Zukunft. Die Familie ist aus verschiedenen Gründen dauernd umgezogen: Mal sei die Wohnung zu klein gewesen, mal zu groß, mal habe es Schimmel gegeben usw., Damian hofft nun auf eine dauerhafte Bleibe. Als Zufluchtsort bei Kummer und Depressionen hat er das Mäuerchen am Spielplatz gezeichnet, wo er gut allein sein kann. Bei schlechten Zensuren, z.B. in Mathe, ziehe er sich häufiger dort zurück. Sein Berufswunsch, Bus- oder Straßenbahnfahrer zu werden, besteht noch. Damians Befürchtung, später keinen Platz im Berufsleben zu finden, drückt sich in der Sorge aus, später kein Geld für die Miete zu haben, unterstreicht aber zugleich die Existenznöte seiner Familie, in welcher derartige Probleme offenbar häufig Gesprächsstoff sind. Die von Damian erst jetzt berichteten vielfachen Umzüge und die dafür vorgetragenen Gründe werfen ein Licht auf sein immer wieder hervortretendes Interesse an der Sanierung von alten Häusern.

Bilanz

Der lernschwache Damian bringt weder von zu Hause noch aus seiner bisherigen Schulerfahrung (2,5 Jahre) religiöse Bildung mit, er wurde offenbar aber auch nicht antireligiös durch seine Familie geprägt. Er scheint nur wenige Versatzstücke

zum christlichen Glauben aus dem Fernsehen aufgeschnappt zu haben. Damian kommt so mit einer offenen Haltung in den Religionsunterricht und lässt sich nicht nur gedanklich sondern auch existenziell auf Auseinandersetzungen mit der religiösen Dimension ein. Die Originalität wie auch die Tiefe seiner durchweg von ihm nur bildhaft mittelbaren Einsichten besticht sowohl bezüglich seines intuitiven „Wissens“ um seine Zukunftsperspektiven wie bezüglich seiner Gottesmetaphern, welche Gott als „die Alles bestimmende Wirklichkeit“ in ihrer schöpferischen, schöpfungserhaltenden und lebenserfüllend-liebenden Dimension anschaulich machen, in existenzieller Verknüpfung. Damian kann das, was er aus seiner Intuition heraus gestaltet, dabei durchgehend nicht wirklich versprachlichen. Gleichwohl bestätigen seine sprachlichen Äußerungen (Arbeitsblätter, Fragebögen usw.) die bildhaften Aussagen vielfältig. Damians Gotteskonzept ist von Beginn an nicht anthropomorph. Er stellt sich Gottes Wirken in der Welt synergetisch vor. Gott ist für ihn die Quelle von Energie, Leben, Freude/Glück, Quelle aller guten Gaben. Gott verhindert nicht die tiefen Täler des Lebens, aber Gott hilft hindurch.

Damians Familie steht – wirtschaftlich gesehen – am Rande der Gesellschaft. Diese soziale Situation schärft aber Damians Blick für Not und Leid in der Welt, statt ihn perspektivisch auf die eigenen Existenznöte zu verengen. Die Drei-Generationen-Familie hält im Prinzip zusammen, Damian – nach dem Bindungstest sicher gebunden – berichtet durchweg positiv von seinen Beziehungen zu den Eltern; gerade dies dürfte ihn die Streitereien der Eltern als lebensbedrohend erleben lassen. Trotz der schwierigen Gegenwart und der von Damian intuitiv erfassten negativen beruflichen Zukunftsperspektive strahlen seine Metaphern ein starkes Gottvertrauen aus. Damian scheint seinen Lernschwierigkeiten zum Trotz auch ein relativ stabiles Selbstwertgefühl zu haben: Sein Baum ist zwar armselig, aber nach Damians Ansicht fröhlich; das Innere seiner Klappfigur wirkt ebenfalls dürrtig, aber nach seiner Interpretation schaut Gott fröhlich darauf. Damian legt – gemessen an seinen Schulproblemen – eine ganz ungewöhnliche Eigenständigkeit und hohe Motivation bei Aufgabenerfüllungen an den Tag, d. h. macht „sein Ding“: Wer so hoch motiviert „sein Ding“ macht, muss zutiefst davon überzeugt sein, dass er ein eigenes „Ding“ hat. Die Geschichte von den anvertrauten Pfunden, die Damian offensichtlich präsent ist und einleuchtet, wird von ihm gelebt: Er vergräbt sein Talent nicht, sondern wuchert unermüdlich damit, die persönliche Zukunftsbedeutung von Bildung für sich wie für andere intuitiv erfassend. Nicht nur in seinen Bildern zum Lebensweg sondern auch im Bild zum Reich Gottes nimmt Schule einen zentralen Raum ein. – Gibt es intuitive Theologie? Die Existenz Damians könnte dafür sprechen ...

9.5 Joel

Joel wächst mit zwei Brüdern in einer konfessionell gebundenen Familie auf. Man ist sehr bemüht um eine sorgsame Erziehung. Einen Fernseher gibt es nicht, wohl aber gezielte musikalische Förderung trotz beschränkter finanzieller Mittel: Joel erlernt wie sein Bruder ein Streichinstrument und singt in einer Kantorei, die auch Gottesdienste mitgestaltet. Einer Christenlehregruppe gehört er nicht an. Joel besucht die staatliche Grundschule, die schon sein als besonders begabt geltender älterer Bruder durchlief. Auch Joel ist vielseitig talentiert, zeigt aber von der ersten Klasse an ein geringes Selbstwertgefühl. Er rastet leicht aus, insbesondere wenn er beim Spielen verliert.

Klasse 1

Familie in Tieren (6,6)

Joel hat sich als Tiger gemalt, seinen 2 Jahre älteren Bruder als Schwein, weil er sich öfter mit ihm streite. Schmutzig sei er aber nicht. Das wenige Monate alte Brüderchen sei der Schmetterling, Mama ein Eisvogel, Papa eine Schlange, weil er so dick sei.

Die Figuren haben keinen Boden unter den Füßen. Mutter und das Baby sind von anderer Art und schweben entfernt, während Joel und sein Bruder, beide Säugtiere, der übermächtigen – auf sie bezogenen – Schlange zugeordnet sind. Der den Betrachter anschauende Tiger ist durch die Schlange fast eingekreist und dem Eisvogel gegenüber abgeschottet. Der Eisvogel scheint keine Beziehung zu den übrigen Tieren zu haben. Er bewegt sich auf abgehobener Ebene. Was erwartet bzw. bekommt der Tiger von der mächtigen Schlange?

Gottesmetapher (6,9)

Joels erste Gestaltung einer Gottesmetapher wirkt chaotisch. Dass es eine Art Raumschiff sein soll, stellt sich erst im Gespräch heraus. Er deutet

mehrfach Gegenstände im Verlauf um. Auf den farbigen Strohhalmen sitzen oben die Augen Gottes. Gott braucht so lange Augen, „damit der alles sehen kann. Wenn der sich kopfüber beugt, dann kann der auch etwas von unten sehen. Gott hält gerade einen Blumenstrauß in der Hand ... die Schlüssel, das sind die Arme ... Unter dem Arm trägt Gott eine Zwiebel.“ Die Zwiebel sollte eigentlich der Kopf sein, worauf ein Hut sitzen sollte. Aber das habe sich nicht bauen lassen, es fiel immer runter. Das Ganze sei wie eine Wohnung. Auf der Uhr gucke Gott immer, wie spät es ist. Der Bierdeckel sei ein Schutzschild „gegen die bösen Götter ...“, die wollen die Erde zerstören und da ihre Erden drauf bauen. Und da muss er sich verteidigen.“ Das mache er mit dem weißen Ding, seiner Waffe: „Die hält der so, die zieht der raus, und dann schießt der da unten raus.“ Zerstören wollten die bösen Götter die Erde „mit ihren Waffen. Und die müssen Gott treffen. Das schaffen sie aber nicht, weil der sich immer mit seinem Schutzschild verteidigt. Und wenn die mal von oben treffen, dann macht der sich als Panzer, dann prallt es ab.“ Mit seinen besonderen Augen schaue Gott, „ob die Erde in Ordnung ist“. Er passe auch auf Joel auf, indem er „sich kopfüber beugt, und dann sieht der mit seinen Augen, was unten passiert“. Gott fliege überall rum mit einer Art Raumschiff: „Die Blumen sind noch seine Sonnenschirme ... ,nein solche Dinger, die das abstrahlen, dass die Filme im Fernsehen kommen ((meint Sender/Empfänger von Wellen)). Und das ist keine Uhr, sondern ein Fernseher ... Und das hier ist noch eine Blume, die wird ganz hell und blinkt, wenn was Böses kommt, z.B. die bösen Götter.“ Gott habe damit eine Warnleuchte, die Bescheid sage, „dass er sich bereit macht“. Nachdem Joel verschiedene Positionsmöglichkeiten der Knetfigur in ihrer Bedeutung erklärt wurden, spielt er damit. Er setzt sie in das Raumschiff, probiert dann weitere Positionen aus, in denen er von Gott gar nichts sieht, d. h. sich regelrecht versteckt. Er wolle von Gott lieber gar nichts sehen, „wenn er mit den bösen Göttern kämpft“, weil das so gruselig sei. Auf die Frage, ob Joel auch schon einmal das Gefühl gehabt habe, dass ihm Gott nahe war und etwas sagen wollte – so wie es Abraham ging – nickt Joel: „Na, wenn ich Geräusche höre, dann denke ich immer, er ist ganz dicht.“ Das sei ein gutes Gefühl, wenn noch jemand auf ihn aufpasse. Am ehesten falle ihm Gott nachts ein.

Joels Gott wirkt eigenartig beschädigt: Er kann seinen Kopf nicht oben tragen, sieht mit weit aus dem Gesicht herausgetretenen Stielaugen. Einerseits ist sein Gott der alles überblickende Kontrolleur und erinnert an die – den Vater symbolisierende – Schlange, die über dem Tiger hängt. Andererseits ist Gott selbst

hochgradig bedroht von der Vertreibung oder Vernichtung durch böse Götter, die ihm das Terrain streitig machen. Der Kampf des selbst bedrohten und hochgerüsteten Gottes mit seinen Widersachern ist Joel so unheimlich, dass er lieber aus dem Felde ginge. Seine Knetfigur darf das ausprobieren.

Lebenswelt (7)

Joel hat links einen Gameboy mit Asterix und Obelix gemalt, und rechts einen Computer mit einem Spiel, bei dem man sich selber Welten bauen kann. Er schlägt I vor, ihn zu besuchen, damit er es ihr zeigen kann. Einen Gameboy hat Joel nicht, borgt sich aber manchmal einen. Draußen spielt er gern Fangen, Verstecken, Stehbock/Laufbock. Er wohnt neben einem Spielgelände, wo er mit Freunden und dem Bruder spielt. Wichtig ist ihm sein kleiner Bruder, der gerade Laufen lernt. Joel wünscht sich, „dass ich immer so klein bleibe ... Ich möchte das Leben noch mal anfangen und immer nur bis 10 Jahre und dann wieder neu werden ... , weil ich dann noch mal ein Baby bin. Alle schmusen und spielen dann mit mir, und das finde ich schön ... Warum ich nicht älter werden will als 10 Jahre, das weiß ich ... nicht, aber ich möchte immer so klein bleiben wie ich jetzt bin. Wenn man groß ist, dann stirbt man ja auch schneller. Und ich möchte immer leben.“ Am Baby-Sein gefällt ihm außer dem Schmusen und Spielen, „dass ich dann noch nuckeln darf und aus der Flasche trinken, und dann könnte ich Mama noch mal schön in die Brust beißen“, wie der kleine Bruder das getan habe. Joel würde auch gern Kriege abschaffen. Er kennt jemanden mit abgeschossenem Finger vom Krieg her. Vor allem aber möchte er, dass die Patentante wieder da ist: „Die ist tot, die ist in die Schlucht gefallen, 200m tief“. Durch einen wackligen Stein sei das gekommen. Er sei sehr traurig gewesen. Bei Traurigkeit lenke er sich, wenn er darf, durch Computerspiele ab. Und wenn er große Angst habe, erzähle er es Mama und Papa, mit denen er auch manchmal schwere Fragen bespreche, meist versuche er, sie selbst zu lösen. Eine Situation, in welcher Joel Gott einfiel: „Also einmal, da war ich ganz frech, da habe ich Computerverbot bis Weihnachten gekriegt. Und an meinem Geburtstag, da habe ich so einen Zettel gekriegt mit so kleiner Schrift, die ich dann entziffern musste. Und da stand drauf, dass das Computerverbot aufgehoben wurde. Und da fiel mir Gott ein, weil er mir das ja vielleicht geschenkt haben könnte.“ Sonst kann er sich an keine Situation erinnern. Nach Einführung der Gottespunkte klebt Joel gleich mehrere in sein Bild, denn „Gott kommt ganz oft vor“, gerade auch beim Gameboyspiel. Der große Punkt gilt für alle Lebensbereiche.

Joel wünscht sich die zärtliche und kontinuierliche Zuwendung, die der kleine Bruder als Baby erfährt: Körperkontakt mit der Mutter im Saugen und Schmusen, Nähe und Geborgenheit, dazu erlaubtes Ausleben aggressiver Impulse gegenüber der Mutter. Auch dass der Tod dann weiter weg sei für ihn, ist ein Motiv, immer klein bleiben zu wollen. Der Unfalltod der Patentante, ein zentrales Thema seines Denkens und Fühlens, wird erstmals genannt. Joel deutet die Aufhebung einer Strafe durch seine Eltern auf Gott hin, Zeichen dafür, dass er sich Gottes Handeln in der Welt als durch Menschen vermitteltes vorstellen kann.

Klasse 2

Gottesmetapher a und b (7,10)

Joel hat zwei Vergleiche gestaltet. Gott ist für ihn wie „ein Auto ... , wenn man jetzt verfolgt wird, dass man da ganz schnell einsteigen kann und dass das ganz schnell fährt“. Das Blaue sei die Windschutzscheibe, und das Leder, „das ist, falls es regnet, damit man nicht nass wird!“ Falls mehrere Leute verfolgt werden, können sie hinten noch durch „eine kleine Tür rein, und dann ist man da drin auch sozusagen geschützt!“ Sein anderes Gebilde „ist eine Insel ... und hier ist ein riesiger Busch. Und wenn es dann kalt ist, kann man sich hier überall reinsetzen ... Und wenn jetzt die Sonne zu doll scheint, dann setzt man sich einfach unter diese – Scheibe!“ Die Scheibe sei gleichzeitig „auch Regenschutz“. Dass sie spiegelt, habe auch einen Sinn: „Naja! Wenn es jetzt mal dunkel ist und der Mond darauf scheint und man gerettet werden will, dann ... dann strahlt das zurück. Und dann weiß man: ‚Aha! Da ist jemand in Not!‘“ (Und die Kerze?) „Falls es jetzt mal zu dunkel ist, dann kann man die Kerze anzünden!“ Gott sei nicht die Insel, sondern: „Gott ist der Busch!“ (Was Menschen tun, die zur Insel kämen?) „Sich verstecken! Z.B. sich jetzt hier in die Astgabel setzen oder hier.“ (Gott könne als Auto schützen und als Baum behüten: Ob er sich schon behütet oder geschützt von Gott erfahren habe?) „Also, da war ich alleine. Da war meine Mutter in der Stadt abends, und da hatte ich ganz doller Angst, dass jemand einbricht. Dann ist sie gekommen. Und weil ich dann ganz doller Angst hatte, dann ist sie gekommen.“ (Als seine Angst am größten war?) „Da ist sie wiedergekommen.“ (Ob er denke, dass Gott sie da geschickt habe?) „Ja, so, wie Sie es gesagt haben.“ (Wie Gott sonst Menschen schütze und rette?) „Wenn Gott jetzt ein Geist ist, dann kann er sie ja auch einfach in den Arm nehmen und dann hoch tragen in den Himmel.“ (Wo sie dann sind?) „Im Himmel! In Gottes Haus! Oben!“

(Ob man mit einem Flugzeug dichter dran komme?) „Nein, da müssen Sie schon mit der Rakete fahren.“ (So weit oben?) „Auf dem Mars!“ (Wenn Gott jemanden bis auf den Mars bringe, dann sei der ja weg.) „Aber dann ist er auch nicht mehr in Gefahr!“ (Ob er/sie wieder zurückkomme?) „Durch Gott wieder!“ (Und wohin?) „Entweder vor die Wohnungstür, in sein Bett oder wohin man möchte!“ (Ob Gott dann ganz weit weg sei von den Menschen, – gar nicht bei uns?) „Doch! ((schnell)) Na, Gott ist ja – vom Boden aus gesehen – bis hoch ins Weltall!“ Deshalb könne er auch hier im Zimmer sein. I führt ein fiktives Spielplatzszenarium ein: betrunkene Fußballfans bedrohen Joel (Was denkst du, wie Gott dich schützen könnte?) „Dass er sich einfach dazwischen stellt!“ (Ob man Gott dann sehe?) „Er macht sich dann unsichtbar, dann prallen die dagegen ... und dann fallen sie um und zappeln wie bei der Zauberflöte beim Glockenspiel! (Ob er sich auch andere Möglichkeiten vorstellen könne?) „Eigentlich nur so!“ (I macht einige Vorschläge, wie ein Schutz Gottes durch Menschen, z.B. Jogger, Polizisten o.ä., aussehen könne. Joel bleibt trotz Verweises auf sein Beispiel von der heimkehrenden Mutter dabei, dass er sich ein direktes Eingreifen Gottes denke. (Gott könne zu Menschen sprechen, habe Joel in seinem Beispiel von seiner Mutter gesagt. Ob Menschen auch zu Gott sprechen könnten?) Ja, aber er habe es noch nicht ausprobiert. Dies wiederholt Joel auch nach einem Verweis auf die kürzlich behandelte UE zum Thema GEBET. Seine Knetfigur setzt Joel zuerst in den Baum, dann in das Auto. Die Gestaltung des Vorjahres erinnert Joel nicht. Die Überschriften für seine neuen Gestaltungen: „Gott ist wie ein Schutzauto oder wie ein gutes Versteck“.

Gott ist für Joel nun primär Schutz und Zuflucht, aktiv und fürsorglich, auf vielfältige Weise schnell und umsichtig Gefahren abwendend. Dies wird Gott ohne Einschränkung zugetraut. Zu Gottes umfassender Beschützerrolle passt – zugleich seine Unverfügbarkeit ausdrückend –, dass Joel sich Gott nun so überdimensional groß und weit entfernt vorstellt, dass Menschen ihn bestenfalls mit besonderen Raketen erreichen bzw. ausloten könnten. Das helfende und schützende Wirken Gottes wird von ihm nun als direktes Eingreifen in die Welt verstanden: Diese Vorstellung vom Handeln Gottes steht in deutlichem Kontrast zur Erfahrung von Rettung aus Angst durch Gott, die Joel für sich selbst berichtet: Die Interpretation des Heimkommens der Mutter zum Zeitpunkt seiner größten Angst als schützendes Eingreifen Gottes steht so unverbunden neben märchenhaft bzw. science-fiction-geprägt anmutenden Vorstellungen vom Wirken Gottes in der Welt. – Joel leugnet, schon gebetet zu haben, eine Aussage, die angesichts seiner Herkunft aus einer

konfessionell gebundenen Familie und seines Singens in einer Kurrende, die regelmäßig Gottesdienste mitgestaltet, schwer einzuordnen ist.

Klasse 3

Lebensweg Vergangenheit (8,4)

Joel erklärt im Klassenraum, er wolle zu seinem Bild der Vergangenheit nichts sagen, erzählt im Einzelgespräch dann fast weinend: Die Mutter habe gerade Spätschicht, arbeite von 14.00–22.00 Uhr, er sehe sie nur 30 Minuten am Mittag, sei dann allein mit den Brüdern und dem Vater, der aber die ganze Zeit am Computer sitze. Er denke oft an die Patentante, die in die Schlucht stürzte (erster schwarzer Strich). Wenn er zaubern könnte, würde er sie lebendig machen und machen, dass sein kleiner Bruder ihn nicht so oft haut. Die roten Häuser im Bild seien Rasthäuser, z. B. sein Bett oder sein Vogelnest auf dem Hochbett, wo er sich mit einem Kuschtier rein legen könne. Die momentane Situation bildet das zweite dunkle Tal: Joel erinnert Psalm 23 aus UE GEBET: Gott sei mit ihm im dunklen Tal. Er hat Gott als einen dicken Punkt ins Bild gesetzt. Seinen Zukunftsweg sieht Joel im Sport (Fußball und Judo) wie in einer Technikerausbildung. Er wünscht sich hinsichtlich der Begleitung auf dem Lebensweg von seiner Mutter, dass sie ihm hilft, seinen Jähzorn zu zähmen und insgesamt, dass die Eltern mehr Zeit für ihn haben.

Joel leidet offensichtlich unter der derzeitigen familiären Situation. Die berufsbedingte Abwesenheit der Mutter wird durch den körperlich zwar anwesenden, aber mental offenbar abwesenden Vater nicht aufgefangen: Joel fühlt sich ungeborgen. Bett und Kuschtier trösten ein wenig. Gott ist zwar ins Bild eingetragen, aber eher als Wunsch als im Sinne erfahrener Wirklichkeit. Von Joels Erfahrung her ist Gott verborgen. In dieser durch eine depressive Grundstimmung gezeichneten Situation erhält die Erinnerung an den Tod der Patentante ein zusätzliches Gewicht, – auch hier fehlte Gott offenbar, was von Joel aber (noch) nicht ausgesprochen wird.

Zeichnungen/Arbeitsblatt: Jona (8,10a–c)

Joels zwei Zeichnungen im Rahmen des Unterrichts (nur eine war gefordert) stellen beide einen Jona im Fischbauch vor Augen, der keinerlei Hoffnung auf einen positiven Ausgang des Geschehens hat: Augen und

Mund sind weit aufgerissen. Jona macht nicht einmal den Versuch, Gott um Vergebung zu bitten. Der Tod scheint ihm sicher als Strafe. Das Maul des Fisches ist jeweils zu.

Die Zeichnungen spiegeln Joels Empfinden, das Arbeitsblatt sein Textverständnis. Jona ist kognitiv angekommen, steht aber konträr zu seinen Erfahrungen.

Lebenswelt (8,10d)

Zentraler Inhalt seines Bildes ist der tödliche Unfall seiner Patentante, die auf einer Bergwanderung in einen Abgrund stürzte. Joel denkt immer wieder daran, spricht aber „eigentlich nicht“ darüber, „weil, dann bin ich immer ziemlich traurig“. Oben rechts ist der Friedhof mit einem Weinenden gezeichnet und der Grabstein mit einem Kranich, der mit dem Schnabel die Grenze durchstößt. (I spricht die WARUM-Frage an und deutet den Kranich als Auferstehungsbild des christlichen Glaubens.) Gefragt nach weiteren wichtigen Dingen seines Lebens, die keinen Platz mehr im Bild fanden, meint Joel: „Na ja, ich hab auch eine Puppe. Die haben wir vom Sperrmüllhaufen geholt.“ Sie sei zu Hause, aber „ich wollte sie eigentlich mit in die Schule nehmen“. (Was die Puppe wichtig mache?) „Na, sie guckt immer ziemlich ernst.“ (Ob er mit ihr erzähle?) Joel nickt. „Und die hat vorgestern ’ne Stunde gebadet ... in der Waschmaschine.“ Er habe auch einen wichtigen Freund, Joel flüstert den Namen. Zu Hause seien eigentlich alle wichtig. „Aber am allermeisten ist mein kleiner Bruder wichtig“ (knapp 3 J. alt). Auf die Frage, ob man mit dem gut kuscheln könne, nickt Joel. Er bestätigt auch nickend, dass er mit seinem älteren Bruder gut spielen könne. Sein Vater habe Lego ersteigert durchs Internet, sie hätten jetzt mindestens 5 kg Lego. Mama habe gerade Frühschicht und manche Tage frei. Der Vater sei viel im Büro. Wenn er Zauberkräft hätte, würde Joel machen, „dass es keinen Krieg gibt. Dass keiner mehr stirbt. Dass ich nicht immer so viele Unterrichtsstunden habe. Dass man sich in das verwandeln kann, was man möchte.“ Er wäre gern für ein paar Stunden ein Äffchen: „Dann könnte ich sehr gut klettern ... (auch) auf unseren großen Kleiderschrank ... Ich wäre auch nicht schwer ..., schön schnell ... und könnte mich immer mit dem Schwanz im Gesicht rumkillern.“ Am Montag würde er bis auf Sport den Unterricht ausfallen lassen, „und ... noch zaubern, dass ich mich nie wieder verletze ... beim Schwimmen immer ganz gut bin ... und dass das Wochenende zwei Tage länger ist“.

Bei Wut „geh’ ich ins Kinderzimmer ..., hoch in mein Bett. Dann nehme ich mir mein Kuschelkissen, meine Puppe und beruhige mich erst mal ein bisschen.“ Bei Traurigkeit „mach’ ich genau das Gleiche“.

(Was bei Angst helfe?) „Also, ich habe ja meistens nur abends Angst. Wenn ich ganz alleine bin, dann krieche ich ... bis zu den Ohren unter die Bettdecke, nehme mir mein Kuschelkissen, klemm’ mir das unter den Arm und die Puppe auch.“

Wenn er schwere Fragen hat, „dann stell’ ich mich irgendwo an die Wand und überleg’ erst mal ’ne ganze Weile“. Wenn keine Lösungsidee komme, „dann versuch’ ich’s, dass die Frage aus meinem Kopf raus geht“. Nur manchmal frage er andere.

Gott hat für Joel jetzt „nur mit manchen“ Sachen im Leben zu tun, „eigentlich mit diesem Bild [nur] als Frage an Gott, wieso das unbedingt passieren musste“.

Joels Bild zu seiner Lebenswelt thematisiert ausschließlich den drei Jahre zurückliegenden Tod seiner Patentante. Ganz offensichtlich beschäftigt ihn dieses traumatische Ereignis zentral. Seine Auskunft, dass er eigentlich nicht darüber spreche, weil „ihn das immer ziemlich traurig“ mache, steht im Kontrast zu seiner Zeichnung, die in der unverschlüsselten Darstellung des Geschehens einen deutlichen Gesprächsimpuls in Richtung auf I beinhaltet, zumal Joel weiß, dass zu den Visualisierungen jeweils Gespräche stattfinden. Ist seine Äußerung so zu verstehen, dass zu Hause nicht darüber gesprochen werden darf bzw. nicht gesprochen wird? Wird die Thematik familiär vielleicht deshalb zu wenig mit dem Kind aufgearbeitet, weil man sich der bedrängenden Frage nach der Theodizee nicht wirklich stellen will? Joel fügt in seine Zeichnung einen Gottespunkt bei der hinterbliebenen Familie ein (nicht bei der Tante), ausdrücklich nur als Frage an Gott gemeint, warum dieser Unfall geschehen musste. Gottes Anwesenheit im Leben wird nun eher insgesamt als partiell gesehen. Nachdem Joel seine zentrale Thematik hat ansprechen können, bringt er – erkennbar gelöster – auch seinen Alltag zur Sprache: Die familiäre Situation ist durch die Anwesenheit der Mutter (auch durch die Abwesenheit des Vaters?) derzeit entspannter. Die Bedeutsamkeit der Sperrmüllpuppe wie des kleinen Bruders verweist aber darauf, dass Joel sich mehr Nähe und Zärtlichkeit wünscht, als ihm häuslich zuteil wird.

Gottesmetapher (8,11)

Für Joel ist das vierteilige Gebilde „alles zusammen ein *Gebäude, in dem Gott lebt*. Und der *Marienkäfer* ((aus Schokolade)) ... das ist *Gott!* Und

die CD in der Mitte, das ist sein *Heiligenschein!* Dann *das* ((zeigt auf Gardinenstück)) *hier*, das ist seine *Decke*.“ ... Gott wohne „da drin. Also das ((zeigt auf Plastikteil)) ist so eine *Schutzfolie*, wenn jemand sich nicht so gut fühlt, dann geht der zu Gott. Dann muss er hier auf so einen Knopf drücken, dann kommt da so eine *Tür rein*, und dann kann man da ((zeigt auf Parfüm-Glasgefäß)) *rein geben!* Und dann kann man Gott (2x) praktisch *alles erzählen*, und er macht das dann *gut!* Er *versucht* das zumindest.“ ... (Und die blaue Scherbe?) „Das ist, damit man hier ((meint in Gottes Wohnung)) *nicht reingucken* kann.“ Die beiden Batterien, „die sind, damit sich das immer wieder *aufladen* kann ... Also da sind *Stromkabel* und die beiden *Batterien* erzeugen durch die Luft *Strom*, und dann führen die Kabel *da oben rein!* (Woher die Energie, die Kraft komme?) „Gott hat die Kraft *selber*, und sie kommt von *außen*. Dann ist hier so ein blauer Würfel ..., da würfelt man.“ (Wer?) „Gott! Oder der Mensch, der *gerade bei ihm* ist. Dann würfelt der, und dann heißt das: *„In soviel Minuten ist es wieder weg!“* Jetzt wäre es zum Beispiel ((Joel würfelt)) ..., in vier Minuten wäre es weg!“ (Der *Kummer?* Oder das Glück?) „Der Kummer ... Dann ist hier ..., hier oben ((gebogenes großes Metallrohr)) wenn jemand jetzt *zum Beispiel Gott belagert*, also seine *Wohnung* ..., dann kann man *hier* rein, und dann rutscht man *hier* raus, und dann springt man *hier* hin!“ Das Rohr sei „ein *Notausgang* sozusagen“, durch welchen sich Gott vor unangenehmen Besuchern schütze. (Welche Bedeutung oben an dem Rohr der *Kreis mit einer Kugel* habe?) „Ja also das, also *seine Mutter lebt ja nicht mehr*“. (Gottes Mutter?) „Ja. Oder sein bester *Freund*. Das hat der früher mal von ihm *geschenkt* gekriegt. Und wenn er dann hier oben dann steht, mit seinem *Heiligenschein* oben drauf, dann kann er da *hingucken*, und dann freut er sich, weil, dann kann er an seinen *Freund* denken“. Joel bestätigt, dass auch Gott manchmal was verliere, was ihm *wichtig* ist – einen *Freund* – und dann traurig sei. (Ob Gott *viele* Freunde oder nur diesen *einen* habe?) „Nee, er hat *sehr viele!*“ Und er erinnert sich „an *alle*, an *alle Menschen*, die er verloren hat“. (Was die Scheibe an der Seite bedeute?) „Also das ist, wenn Gott, also er hat ja ziemlich viel Kraft. Dann kann er es hochdrehen, dass es dann *fliegt*, und dann *springt er da rauf* und fliegt damit, dass er *vorwärts kommt!*“ (Wozu Gott das Flugmobil brauche?) „... Also er ist zum Beispiel über *Europa*, und da muss er *über die Sahara fliegen*, weil *da gerade was passiert ist*.“ (Was Gott tue, wenn er da ankomme?) „Dann landet er. Und dann nimmt er diese [bunte] Scheibe immer mit ... Die steckt er dann immer vor den, *der den anderen ärgern möchte* und den, der *geärgert wird!* ((überlegt kurz)) Und dann kommt da praktisch so eine Mauer hin, dass

man *da nicht mehr durchgehen kann*, nur *Gott* kann da durch!“ Gott trenne die Streitenden: Sie könnten sich dann nichts tun. (Ob die Wohnung Gottes nicht auf der Welt sei, dass Gott deshalb das Flugmobil brauche?) „Ja, die Wohnung fliegt immer im Himmel rum, aber *sehr langsam*, und das Flugmobil ist halt *schneller!*“ (Die Decke [= Gardinenstück] gehöre zum *Flugmobil?*) „Ja, wenn er mal *ganz lange fliegen* muss, dann kuschelt er sich da auch drunter. Das ist praktisch *seine Kuschedecke!*“ (Ob es von Bedeutung sei, dass der Marienkäfer aus *Schokolade* ist?) „Eigentlich *nicht*. Aber wenn Gott *traurig* ist, z. B. jetzt, wenn die Sonne auf ihn scheint, ... das heißt, dann *schmilzt* er sozusagen *weg*, weil er so *traurig* ist. Und wenn es dann wieder *kälter* wird, dann wird er ja wieder *hart* ... Und dann also, dann hat er sozusagen wieder alles *vergessen*.“ Gott könne sich also von der Traurigkeit auch wieder *erholen*. Dass das *Gefäß* [Kölnisch Wasser] unter dem Marienkäfer gut *riecht* „hat keine Bedeutung“. Joel setzt seine Knetfigur nach kurzem Hantieren auf die Gestaltung, auf die Kuschedecke: „Ja! Also ich möchte meistens immer *ziemlich dicht* bei Gott sein.“

Joel deutet die Fotos von der Gestaltung von Kl. 2 so: „Also ... da *sitzt Gott drin*, und wenn jemand Angst hat, dann fährt er ganz schnell *weg*, also *mit Gott zusammen* ... [Und] das ist eine *Insel*, eine *Schutzinsel* sozusagen! Das ist so ein *Schild*, da kann man sich hinter *verstecken* ... Da ist so eine *Druckwelle*, das drückt alles weg, *was nicht sehr nett* ist! Dann kann man, wenn die Feinde da dran vorbeigekommen sind, was sehr *unwahrscheinlich* ist, dann kann man auf den *Baum klettern!*“ Das *Auto* und die *Insel* helfen beide in der Not.

Hatte Joel sich in Kl. 2 in seinen beiden Gestaltungen – auch die Materialfülle reduzierend – auf die Aspekte Rettung/Schutz bezüglich seiner Aussage zu Gott konzentriert, so ist seine Collage zur Gottesmetapher in Kl. 3 formal wie inhaltlich ähnlich vierteilig-komplex wie im ersten Jahr. Gottes „Wohnung“ liegt zwar weit entfernt, aber der Mensch hat doch einen begrenzten Zugang (Teile Gottes bleiben verborgen: blaue Scherbe), um bei Gott alles Bedrückende loszuwerden. Gott wird als sehr menschlicher Partner gesehen, ein unsichtbarer Freund, der schutzbedürftig ist, bedrängt werden kann, so dass er den Notausgang wählt, einer, der auch eine Kuschedecke braucht, der sich verantwortlich fühlt und müht, Schlimmes zu verhindern oder wieder gutzumachen, das aber nicht immer schafft, d. h. versagt, jemand, der Freunde verliert und um sie so trauert, dass er auch mal die Fassung verliert: Der Gott Joels spiegelt in seiner Verletzlichkeit und Ohnmacht wie in seiner Bedürftigkeit ihn selbst. Joel wünscht sich, dicht bei Gott zu sein, er hat Gottes Nähe auch in manchen Löchern der Verzweigung (s. u.) gespürt, aber schmerzlich

auch Gottes Ferne. Gottes Wohnung wird als eine Art ferne und sich nur langsam bewegende Raumstation vorgestellt: Mittels eines weit schnelleren Flugmobils eilt Gott dann zu Orten drohender oder eingetretener Katastrophen, wo sein Einsatz gefordert ist. Ist diese Vorstellung, die unausgesprochen die Möglichkeit eines Zuspätkommens Gottes einschließt, für Joel eine Hilfestellung, Gott von der Schuld am Tod der Tante zu entlasten? Dient auch die Würfelvorstellung diesem Ziel?

Schwarze Löcher (8,11) (o. Abb.)

Joel hat etliche Löcher der Verzweiflung in den letzten Jahren gehabt. Am schlimmsten war der Unfall der Patentante. Gott sei bei dem Loch weit weg gewesen, bei den anderen Löchern war Gott da.

Im Gebetsfragebogen kreuzt Joel nun an, dass er häufig bei Kummer, Sorgen, Angst bete, auch wenn er sich etwas wünsche und weil er sein ganzes Leben mit Gott besprechen möchte. Manchmal bete er auch, wenn er sich einsam fühle, selten vor dem Einschlafen, vor dem Essen, in der Kirche oder bei Freude.

Klasse 4

Baum (9,3)

Joel zeichnet sich als Baum, dessen Wurzeln durch den kleinen Bruder, das Cellospiel und Freunde Nahrung und Kraft bekommt. Er möchte besser werden in Divisionsaufgaben und sich wieder trauen, einen Kopfsprung zu machen. Nicht so vergesslich zu sein und weniger schnell wütend zu werden, sind weitere Ziele. Großes Glück wäre, wenn mehr Geld da wäre.

Die Eltern tauchen weder als Kraftquelle noch als Gärtner in Joels Bild auf. Hängt diese Auffälligkeit der Darstellung mit einer anderen zusammen, dem Gewicht des Geldes? Die unzureichende finanzielle Basis ist offensichtlich ein wichtiges Thema in der Familie; die Rolle der Mutter als Alleinverdienerin ist zudem ursächlich für die von Joel schmerzlich vermisste Nähe und Geborgenheit zu Hause. Die offenbar nachträglich eingezeichneten spärlichen Wurzeln haben keine Verbindung zum Stamm. Nähren sie wirklich?

UE: WUNDER (9,4) (o. Abb.)

Joel übernimmt zur Bearbeitung des Speisungswunder die Rolle eines Zeitungsreporters, der den Fall beschreibt: „HORRORESSEN! 5000 Leute wurden von 5 Broten und 2 Fischen satt? Das geht doch nicht, oder? Na-

türlich geht es. Die Leute wurden von der Liebenswürdigkeit angesteckt. Sie griffen in ihre Körbe und holten Brote, Fische, Weintrauben und sogar Granatäpfel heraus.“

Joels Meinung nach bestand das Wunder darin, „dass alle satt wurden“. Menschen von heute könne die Geschichte ermutigen, „dass sie keine Angst vor dem Teilen haben“.

Joel hat erkennbar die Wundererzählung – auch in ihrer existenziellen Bedeutung – verstanden und ist in der Lage, sie für heutige Leser/innen neu zu formulieren.

Familie in Tieren (9,5)

Joel kommentiert die Auswahl der Tiere für die Familienmitglieder so:

- 1 Elefant = Papa, weil Papa ziemlich stark sei; der Elefant spiele gerne mit Holz, und Papa baue gern.
- 2 Biene/Wespe = kleiner Bruder, weil er (6 J. jünger) auch manchmal hysterisch werde.
- 3 Kobra = Bruder, weil der 2 Jahre ältere Bruder ihn manchmal angifte.
- 4 Ente = Mama, weil Mama gerne am Telefon – aber auch so – länger schnattere.
- 5 er selbst als Spitzmaus, weil die auch giftig seien (in der Nase) und kleine Tiere lähmen könnten; er sei auch manchmal giftig zu seinem größeren und auch zum kleineren Bruder.

Die für Gott gewählten Farben erklärt Joel so:

- weiß = heller Schein von Gott, so, als ob Gott alle Menschen miteinander verbinde: Das Band gelte für alle Menschen,
- schwarz = Gott könne auch wütend auf einen sein,
- gelb = freundlicher Gott, alle in der Familie seien miteinander verbunden.

Joel hat sich selbst als das mit Abstand kleinste Tier und weit entfernt vom Vater dargestellt. Er ist das einzige Kind der Klasse, welches für Gott als Kraft der Verbundenheit/Beziehung (auch) ein schwarzes Band wählt: Es als eher trennenden Balken denn als verbindendes Band zwischen den Vater und den Rest der Familie einzufügen, dürfte bedeutsam sein.

Arbeitsblatt: „Karin/Martin“ (9,6) (o. Abb.)

Aus der Position des fiktiven Klassenkameraden Martin, welcher gerade über etwas nachdenkt, was mit Gott zu tun hat, formuliert Joel: „Ich bin immer so schlecht in Sport. Aber ich weiß, wie ich das ändern kann. Ich bete einfach vor jeder Sportstunde zu Gott.“ Der fiktive Martin möchte folgende Fragen zum Thema GOTT geklärt wissen: „Ich möchte wissen, wie ich mir Gott vorstellen kann. Wie schafft es Gott, alle Menschen der Welt glücklich zu machen?“ Er schreibt der Familie des fiktiven Martin folgende Gottesmetaphern zu. „Papa: wie eine große Matratze; Mama: wie alles; Bruder: wie ein großer Luftballon; 2 Schwestern: wie große Blume bzw. Scheck über 1 Million Euro.“ Die Lieblingsgeschichte von Martin ist die Jonaerzählung.

Der fiktive Martin zeigt ein wunschfixiertes Gebetsverständnis und möchte seine Gottesvorstellung klären, insbesondere die Frage der Allgegenwart und Allmacht Gottes. Wird der fiktiven Mutter ein umfassendes Gotteskonzept zugeschrieben, so dem Vater ein Gott, auf dem man sich ausruhen kann. Das Geldmotiv taucht in der Metapher der fiktiven Schwester auf: Gott als Ermöglichungsgrund eines hohen Maßes von Freiheit und Wohlstand? Signalisiert die Metapher des fiktiven Bruders, dass das Gotteskonzept etwas Aufgeblasenes ist, was durch einen kleinen Stich auch platzen kann?

Lebensorientierung einer Bezugsperson (o. Abb.)

Joel hat eine Frau, vermutlich die Mutter, nach ihrer Lebensorientierung gefragt: Ihr Herz hängt am meisten an ihrer Familie, ihren Kindern und Eltern. Für sie, wie auch für kranke Menschen setze sie sich am meisten ein, d. h. investiere die meiste Zeit und die größte Kraft. Sie verlasse sich am meisten/vertraue auf ihre INNERE STIMME: Der Sinn vieler Dinge sei uns Menschen erst rückblickend erkennbar. In ihren Entscheidungen fühle sie sich ihrem Gewissen verpflichtet.

Arbeitsblatt: „Beppo-Brief“ (9,7) (o. Abb.)

Die Beppo-Geschichte wurde im Rahmen der UE zur Gottesfrage eingebracht. Joel schreibt aus der Position von Martin einen Brief an Beppo, in dem er zu der Beteiligung Gottes an der Paketsendung aus Rovignon Stellung bezieht: „Lieber Beppo! Ich denke, Gott hat nicht direkt gehandelt. Es darf ihn ja keiner sehen. Gott hat bestimmt mit einem Menschen

gehandelt. Ich dachte früher, dass Gott nur auf einer bestimmten Wolke wohnt. Aber jetzt ist mir klar geworden, dass er überall ist. Mir ist auf jeden Fall klar, dass es etwas mit Gott zu tun hat. Dein Martin.“

Der fiktive Martin ist durch die Unterrichtseinheit GOTT offenbar in der Frage der Allgegenwart Gottes weiter gekommen. Die Frage des Wirkens Gottes in der Welt steht aber noch offen.

Höhle des Herzens (9,7)

Joel hat alle Ereignisse des Tages in schöne, schlimme oder auch peinliche Päckchen gepackt und ist mit dem Sack voller Päckchen in die Höhle seines Herzens gestiegen. Dort hat eine geheimnisvolle Stimme (die von der QUELLE DES LEBENS) an die Tür geklopft: Joel hat sie hereingelassen. Die Stimme konnte seiner Vorstellung nach durch die Päckchen hindurchschauen. Joel hat die Stimme gebeten, die traurigen Päckchen wieder gutzumachen und die schlimmen zu zerstören. Er habe sich beim Raufgehen in sein Zimmer total leicht gefühlt. Er bringe jede Woche seine Pakete weg, damit ihm leicht sei, meint aber, an die ganz schlimmen müsste man sich später doch erinnern.

Die Größe der von Joel gezeichneten traurigen und schlimmen Päckchen verweist darauf, dass die Negativelemente die Positiva in seinem Erleben offenbar dominieren. Joel kennt aber aus Erfahrung die Möglichkeit der Entlastung: Belastungen können Gott mitgeteilt und abgegeben werden.

Gottesmetapher (9,7)

Als Joel zu Beginn des Gesprächs die Knete entdeckt, baut er erst einmal noch eine Besatzung für sein Gebilde, ehe er sich auf ein Gespräch einlässt. Joel wusste am Anfang der Gestaltungsphase im Plenum noch nicht, was er bauen wollte. Er habe „*einfach* ein Brett genommen und dann ein bisschen Knete rauf, und dann ist mir die Idee gekommen, dass ich vielleicht ein *Schiff* machen könnte. Mit einem Schiff kann man überall hin auf dem Wasser, und da kann man auch mit *Gott fliegen* ... Das hier auf dem Dartpfeil, das soll Gott sein. Also er steht hier oben, kann das hier drehen, und dadurch kann er das ganz Schiff überblicken.“ Joel ist mit Gott auf dem Schiff unterwegs, allerdings kaum sichtbar. „Ja, ich bin *hier* in dem Versteck“ ((zeigt auf Holzdose)). Der Grund zum Verstecken war: „Weil, hier kam ge-

rade ein böser *Mensch*, aber den hat Gott schon wieder ins Wasser *geschubst*“. Auch wenn man auf dem Schiff mit Gott fährt, ist man bedroht, „dass man immer vor der *Gefahr flieht* ((Joel zeigt auf 2 Quader)). Und das hier sind solche kleinen Würfel. Da sind immer ganz viele *Lösungen* drin.“ Wenn keine Gefahr ist, „dann geh’ ich da manchmal *hin*, dann mach’ ich das *auf*, und dann *guck’* ich da“. Er lerne etwas auf dem Schiff, dann würden auch Arbeiten geschrieben, auch von Freunden, die mit auf dem Schiff seien, und die Lösungen der Aufgaben überprüften sie dann an den Lösungswürfeln.

Die Glasscheibe vorn am Schiff ist „ein *Schutzschild* sozusagen. Weil, wenn dann ganz viele kommen, dann können sich ja nicht alle hier *vorbeidrängen* ... Das schützt uns *alle*“, Gott und die Menschen. Das Weiße „sind Segel“. Und die Feder oben, „da kann man sich *auch* drin verstecken“. Dass Gott auf dem Dartpfeil stehe, habe eigentlich keine Bedeutung, „aber man könnte das so denken ..., dass er sich immer *da* draufsetzt und dann fliegt er immer gegen die *Feinde*“. Vernichten würde Gott nach Joels Meinung die Feinde nicht mit dem Dartpfeil, denn „der ist ja nicht *spitz*, sondern der würde sie bloß *runterschubsen*“, dass sie nichts Böses *tun* könnten. Das Lied „Ein Schiff, das sich *Gemeinde* nennt“ kennt Joel nicht: „Ich kenn’ bloß das *Lied* „Es kommt ein Schiff *geladen*“. (I erinnert Joel an die Sturmstillungsgeschichte aus dem Religionsunterricht: Da sei *auch* ein *Schiff* dabei gewesen, wo *Jesus* drin war. Das Schiff sei über das Meer der *Angst* gefahren. Das gemeinsam gestaltete Bild hänge noch im Flur der Schule.) „Doch, jetzt erinnere ich mich wieder. Der [Jesus] hat unten im Boot *geschlafen*. Also er war *ganz* ruhig. Die [seine Freunde] haben ihn erst ein bisschen angeschrien: ‚*Warum liegst du hier, wenn wir um unser Leben kämpfen?*‘ Und dann hat er gesagt: ‚*Bleibt ruhig, es passiert euch nichts.*‘ ... Dann hat er die *Arme* ausgebreitet und dann waren die Wellen *weg*.“ (I verweist auf die Parallele der Geschichte zu seiner Gestaltung. Jesus fahre auf dem Schiff. Und in der Gefahr sage er: ‚Habt Vertrauen. Ihr geht nicht unter. Ich bin doch *bei* euch.‘ Wie Joel sich vorstelle, wie Gott im Leben schütze? Er komme ja nicht mit dem *Dartpfeil*.) „Ja, also er gibt uns geheime *Kräfte*, die uns das *abwehren* lassen.“ Joel meint, man werde innen stark gemacht. Er demonstriert Gottes Hilfe mit dem herausdrehbaren Pfeil: „Also, Gott macht das nicht mit der *Spitze*, sondern ... er dreht sich da immer so *raus*, dann fliegt er *hoch* und dann macht er das *so*.“

Gott ist als Mitgeh-Gott dargestellt: Joel war die intensiv im Religionsunterricht thematisierte Sturmstillungserzählung bei der Gestaltung nicht bewusst, möglicherweise hat sie trotzdem in gewisser Weise Modell für ihn gestanden. Die Mo-

tive FLUCHT/SICH-VERSTECKEN und SCHUTZ/RETTUNG durch Gott sind wieder zentral, auch, dass Gott selbst Schutz braucht und sich eigentlich ständig gegen Feinde wehren muss.

(I führt verschiedenfarbige Knetfiguren ein, die unterschiedliche Lebenssituationen symbolisieren: Er habe sich ja schon auf dem Schiff dargestellt, – das vorher versteckte Männchen hat er inzwischen auf den Ausguck platziert. Jetzt könne überlegt werden, wie dicht oder entfernt man sich in bestimmten Situationen, z.B. in Wut oder in Traurigkeit, von Gott fühle. I gibt Joel zuerst die Figur des Wütenden). Joel stellt sie dicht an den Dartpfeil: „Dann bin ich ein bisschen *dichter*, weil, dann *beschützt* er mich auch, dass ich nicht zu *weit* gehe.“ Die traurige [braune] Figur „würde ich *eigentlich* ziemlich weit aufs *Ende* setzen ..., weil, dann will ich einfach nichts mehr *machen* ..., dann will ich einfach irgendwie *schlafen* gehen“. Die Figur des Fröhlichen setzt Joel oben auf die Plattform zu Gott. Er fühle sich dann ganz dicht.

Die Positionierungen zeigen, dass Joel Gott in verschiedenen Lebenssituationen als persönlichen Begleiter sieht: In Traurigkeit scheint er aber Gott fern zu erleben und keine positiven Erwartungen an ihn zu richten.

Klappfigur (9,8)

Befragt danach, wie andere ihn sehen ((Klappfigur)), meint Joel: „Also manchmal *sagen* sie, dass ich total *doof* bin, irgendwie ..., also, dass ich manchmal auch ganz *nett* bin, dass ich manchmal auch ziemlich gut in der *Schule* bin. ((längere Pause des Nachdenkens)) Und dass ich z.B. jetzt auch *zuviel* mit *Claus* spiele, anstatt z.B. mit *Elko*. Also, dass sie denken, ich mag nur den *einen* ((längere Pause)). Auf die Frage, wie ihn die Großeltern bzw. die Eltern sehen, antwortet er: „Also meine Omas und Opas, die finden mich, *denke* ich, ganz *nett*. Aber meine *Eltern* sagen, ich könnte noch ziemlich viel an meinem Leben *verändern*.“ (Was er verändern solle?) „Z.B. dass ich nicht immer *widerspreche* ... Dass ich *Dinge* von alleine *mache*, z.B. mal den *Müll* rausbringen ((längere Pause)). Dass ich nicht soviel *falsch* mach‘. Also z.B., dass ich nicht immer *widerspreche* beim *Cellouben* ... ich mach‘ auch *falsch*, dass ich immer ziemlich schnell *wütend* werd‘ ((längere Pause)). Dass ich manchmal zu *doll* zuschlage, wenn ich wütend bin.“ (Was er richtig mache?) „Eigentlich nicht *viel*.“ ((längere Pause)) (Was er nach Meinung seiner Eltern richtig mache?) „Hm. Also meine *Mutter* sagt, ich

kann gut *Cello* spielen. Aber ich *denke*, ich kann *nicht* gut Cello spielen.“ (I unterstützt die Bewertung der Mutter: Er vergleiche sich wohl immer mit dem großen Bruder. Aber der spiele ja schon viel länger. Was die Freunde sagen, was er gut könne?) „Claus sagt, ich kann gut *laufen* [und findet gut], dass ich auch manchmal so *früh* in der *Schule* bin.“ ((längere Pause))

(Was die *Lehrer* von ihm denken?) Die Klassenlehrerin „sagt, ich bin ein *ganz* kluger Junge ..., die Werklehrerin sagt, ich *nerve* immer“. (I versichert Joel, dass sie ihn als klugen und interessanten Gesprächspartner wertschätze, als jemanden, der viel richtig mache. Wie er sich denn anderen zu zeigen versuche, wie er versuche, zu sein?) „Also ich *versuche* mich zu ändern, aber ich *schaff'* das nicht ..., ich ändere mich eigentlich *kaum*. Also ich bleib' morgens immer genauso lange im Bett liegen, wenn nicht sogar *länger*.“ Joel denkt noch länger angestrengt nach, aber es fällt ihm nichts weiter ein. Den Gedanken, anderen irgendetwas an Benehmen vorzuspielen, hatte er noch nie.

Joel kommentiert die Farbgestaltung seiner Innenseite so: „Im *Kopf* bin ich eigentlich *grün*. Ich find' es *gemein*, dass mein Bruder sagt, wenn ich Kopfschmerzen habe: ‚Das *piekt* in deinem Kopf, weil du so viel *Stroh* drinnen hast.‘ Joel fährt fort, zu kleben. (Ob er zu seinem inneren *Wesen* noch was sagen möge?) „Eigentlich nicht“. (Es schein so, als ob nichts Dunkles, Trauriges darin sei?) „Na ja, doch hier.“ Er zeigt auf das Dunkelgrüne. Etwas Wütendes sei aber „eigentlich nicht“ in ihm drin. (I legt die 4. Seite der Klappfigur vor: Was er *denke*, wie *Gott* ihn sieht?) „Hm, weiß ich nicht.“ Auch, wie er sich wünscht, dass Gott ihn sehe, „kann ich eigentlich nicht *sagen*“. Er könne das auch nicht mit Farben darstellen.

Joels Klappfigur spiegelt deutlich sein negatives Selbstbild, das er aus seiner imaginierten sehr kritischen Elternperspektive auf sich ableitet, während er zumindest der Klassenlehrerin eine positive Perspektive auf sich zutraut. Sein Selbstbild steht in krasssem Gegensatz zu seinen schulischen und musikalischen Leistungen: Er gehört zu den besten Schülern der Klasse, macht höchstens Flüchtigkeitsfehler. Trotzdem sieht Joel sich primär als fehlerbehaftet und unfähig zu einer Veränderung zum Positiven. Er stellt sein inneres Wesen dann zwar nicht so dunkel dar, wie es seine imaginierte Elternperspektive nahelegen würde, mag dazu aber nichts sagen, ebenso wenig zu einer Sicht Gottes auf ihn. Drückt sich darin ein innerer Konflikt aus? Schwankt Joel zwischen der Möglichkeit, Gott die Negativsicht seiner Eltern zuzuschreiben und der Hoffnung, Gott möge eine akzeptierende Sicht auf ihn haben, genauso wie er es selbst in die Innenseite seiner Klappfigur klebt, aber nicht auszusprechen wagt?

Befragt nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten seiner Collagen zur Gottesmetaphern aus verschiedenen Jahren meint Joel, Auto und Schiff seien gleich, weil beides Fahrzeuge seien, und die beiden Inseln (er deutet die Raumstation aus Kl. 3 neu als „Schutzinsel“) seien auch gleich: „Da kann man sich bei beiden immer verstecken.“ Das alle übergreifende Thema SCHUTZ/RETTUNG ist ihm nicht bewusst. I erkundigt sich nach der Einschätzung von Joel, ob (der fiktive) Martin seine Fragen zu Gott im Unterricht beantwortet gekriegt habe. Joel antwortet mit einem Unsicherheit verratenden: „Vielleicht.“ (Martin habe gefragt, wie Gott es schaffe, alle Menschen auf der Welt glücklich zu machen: Was er dazu denke?) „Also Gott ist ja auf der *ganzen Welt*, und er kriegt ja auch alles *mit* ..., und da zaubert er halt vielleicht ein bisschen, dass die Menschen dann wieder *fröhlich* werden.“ (Ob Gott alle Menschen fröhlich machen könne?) „Hm, eigentlich nicht. Nee, mich kann er jetzt z.B. *nicht* fröhlich machen, na, den Rest meines *Lebens* nicht, also ... eigentlich nicht *richtig*.“ (Warum?) „Weil meine Oma jetzt krank ist, und es besteht keine Hoffnung mehr, dass sie wieder sprechen kann“. (I bringt ein, dass wir bei vielen Dingen nicht wissen, warum sie so sind, und dass wir auch Gott nicht verstehen.)

Joel sieht Gott als allgegenwärtig und allwissend, schreibt ihm auch die Kraft zu, Menschen wieder fröhlich zu machen, leugnet diese Möglichkeit aber für seine Person. Drückt sich darin eine Spaltung zwischen angelerntem Gotteskonzept und eigener Erfahrung aus? Gott scheint in den dunklen Tälern nicht vorzukommen, sei es der Tod der Tante, sei es die Krankheit der Oma, sei es Joels eigene Situation ständiger Flucht und Suche nach Verstecken vor der Übermacht von Kritikern. Kann/darf die dunkle Seite Gottes, seine Verborgtheit, in seinem familiären Umfeld nicht thematisiert werden?

Im zeitgleich ausgefüllten Gebetsfragebogen gibt Joel an, am Beten sei sehr wichtig das Stillesein, Gott die eigenen Bitten und Wünsche zu sagen, mit Gott über alles zu sprechen und ihm auch zu danken und ein Gefühl von Sicherheit zu bekommen, das Falten der Hände ist lediglich wichtig. Joel gibt an, häufig vor dem Einschlafen, im Gottesdienst, bei Freude, Angst, Sorgen/Kummer, Einsamkeit zu beten bzw. weil er sein ganzes Leben mit Gott besprechen möchte. Manchmal bete er auch, wenn er sich etwas wünsche, nie vor dem Essen.

Positionierung zu Gottessymbolen: Projektionsfigur Martin (9,10)

Warum diese Stellung der Gottessymbole für Martin passt, begründet Joel so: „Weil MUTTER ERDE ..., die schwangere Frau, da kommen ja immer *neue* Menschen raus. Dann könnte er denken, dass die Frau alles *erschaffen* hat und das ist auch so. Und der *Mann*, das kann genau das *Gleiche* sein. Oder dass die beiden irgendwie sich *zusammengetan* haben. Das mit der ENERGIE, dass er, dass er die *Welt* damit sozusagen im Universum hält, weil sonst würden wir ja irgendwie runter fallen. Bei Liebe, LIEBE *braucht* man, sonst würden keine *Menschen* erzeugt werden. LICHT braucht man auch, sonst fürchtet man sich ... Und die QUELLE DES LEBENS braucht man *auch* zum Leben ... Und die INNERE STIMME braucht man auch, denn sonst macht man was, was man eigentlich *gar nicht* machen *will*, z.B. man haut andere.“

Positionierung zu Gottessymbolen: Projektionsfigur Martins Mutter (9,10)

Für die Mutter von Martin passe diese Stellung der Gottessymbole, „weil MUTTER ERDE, das ist eine Frau, und deswegen findet sie es besser als ... den VATER IM HIMMEL. Dann die INNERE STIMME ist ja auch sehr wichtig. Das LICHT ist nicht so wichtig. Die QUELLE DES LEBENS ist auch wichtig. Die LIEBE auch und die ENERGIE auch.“ (Warum ihr das LICHT nicht ganz so wichtig sei?) „LICHT braucht man ja eigentlich nicht, weil, Gott ist ja sozusagen ein LICHT, so dass das hell ist. Und z.B. im neuen Jahr, da hat man ja auch immer ein (Lebens-)Licht ... ja, einen neuen *Hoffnungsschimmer*.“

Positionierung zu Gottessymbolen: Projektionsfigur Martins Vater (9,10)

„Also das mit dem VATER IM HIMMEL ist ihm sehr wichtig, weil es ein *Mann* ist. Die MUTTER ERDE ist ihm *nicht* so wichtig, weil das eine *Frau* ist. Das ist genau andersrum wie bei der *Mutter*. Dann die LIEBE ist ihm wichtig. Die INNERE STIMME *nicht so* ... Und dann die ENERGIE, die QUELLE DES LEBENS und das LICHT: Also das ist ziemlich *wichtig*.“

Joel positioniert die Gottessymbole für die drei imaginierten Personen insgesamt auffällig dicht zu den Personen und im Grunde auch fast identisch hinsichtlich der Platzierung der einzelnen Symbole: Einen gravierenden Unterschied gibt es lediglich für die geschlechtsbezogenen Gottesbilder: Für den Vater Martins hat er das

weibliche Bild Gottes weggestellt, für die Mutter das männliche, während sein Martin beide Bilder um sich hat, das weibliche näher als das männliche. Drückt sich in den Positionierungen zu den Eltern von Martin und den Begründungen dazu Joels „Wissen“ um die den Selbstwert stabilisierende Funktion eines gleichgeschlechtlichen Gottesbildes aus? Ist seine Positionierung zu Martin Ausdruck einer unterrichtlich induzierten Integration des weiblichen Anteils in sein Gottesbild? Oder ist diese Positionierung überwiegend induziert durch die spezielle Familiensituation, in welcher eindeutig die Mutter als schützende, nährende und tragende Person in Erscheinung tritt, eine behütende Gestalt, deren Ferne Joel oftmals erleiden muss? Oder kann man seine Positionierung als Ergebnis beider Faktoren verstehen? Ein weiterer – allerdings weniger gravierender – Unterschied ist bei der Platzierung der INNEREN STIMME für die Eltern des fiktiven Martins zu bemerken: Das Symbol steht der Mutter weit näher als dem Vater. Joels Platzierung entspricht der Bedeutsamkeit, welche seine eigene Mutter diesem Symbol zumisst.

Positionierung zu Gottessymbolen: eigene Person (9,10)

Joel beginnt den Kommentar zur Positionierung seiner Knetfiguren bei der roten Figur, dem Wütenden: „Wenn ich *wütend* bin, dann brauche ich ENERGIE, um wieder *fröhlich* zu werden, weil, sonst hat man alle Energie ..., für die *Bockigkeit* sozusagen, und dann hat man keine Energie mehr für das Fröhlich-Sein, weil, wenn ich happy bin oder sehr fröhlich, dann brauche ich ENERGIE, also Lebenskraft, damit ich nicht *traurig* werde.“ Er brauche die QUELLE DES LEBENS, um fröhlich zu bleiben. „Und wenn ich ängstlich bin, dann brauche ich LICHT, damit ich mich nicht verirre oder keine *Angst* mehr habe. Dann ..., wenn ich traurig ((braune Figur)) bin, dann brauche ich LIEBE, dass ich wieder *fröhlich* werden kann ... Für den *Nachdenklichen* brauche ich immer eine INNERE STIMME, um ... man weiß ja nicht immer, ob das *richtig* ist, z.B. wenn man in *Mathe* 19 mal 19 rechnet, da weiß man nicht, ob das 362 oder 361 ist. Und die INNERE STIMME ... sagt dann z.B.: ‚361 ist richtig‘, dann *versuch*‘ ich es einfach, und wenn es *falsch* ist, ist es ja nicht so *schlimm* ... [Die grüne Figur muss] auf die INNERE STIMME *hören* ..., die INNERE STIMME muss mir helfen, dass ich mich nicht verpetze, irgendwie ..., dass ich mich nicht *selber* verrate oder verplappere, das passiert mir manchmal.“ (Wie man die *schlechten Gefühle* nach einer schlimmen Tat wieder *loswerden könne*?) „Indem man es *sagt*. Aber ich *trau*‘ mich immer nicht, das zu sagen ... Ich hab‘ dann Angst, dass ich *irgendwie* Ärger kriege ... und ... ja, davor hab‘ ich halt *Angst*.“ (Ob es besser sei, es mit sich herum zu tragen und immer zu denken, es

könnte irgendwann *doch* rauskommen?) „Ja, später, wenn man *erwachsen* ist, ist es nicht mehr so *schlimm*, wenn das rauskommt, weil, dann ... *kennt* man den vielleicht gar nicht mehr ..., und dann ist es halt *vergessen*.“ (Ob er niemandem davon erzähle oder vielleicht doch den *Kuscheltieren*?) „Ja, den *Kuscheltieren* erzähl ich es.“ (2x) Joel bestätigt, dass er es dann schon mal los ist. (Ob er denke, dass Gott auch die Kuscheltiere höre?) „Ja, glaub ich schon, weil vielleicht ... hat *Gott* ganz viele *Haustiere*, und die Kuscheltiere *sind* dann [seine] *Haustiere* vielleicht.“ (Ob Gott mit den Ohren der Kuscheltiere *hören könne*, was man ihm sagt?) „Ja, [Gott hat] ... einen ganz guten *Gehörsinn* ... Also ..., Gott ist ja *überall*, aber wenn er jetzt z.B. mal ganz doll weit weg ist, z.B. gerade über Den Haag ..., und wenn dann was in *Amerika* gesagt wird, dann *hört* er das ja.“ Gott sei dann nicht nur an dieser Stelle, sondern auch überall. (I ermutigt Joel, das auszusprechen, was ihm auf der Seele drücke, Gott höre auch zu, wenn er es ihm heimlich erzähle. Und vielleicht finde er ja auch Wege, wie man das wieder gut machen könne.)

Joel positioniert seine Knetfiguren jeweils recht dicht zu den von ihm kreisförmig aufgestellten Gottessymbolen. Er kann seine Positionierungen begründen. Auffallend ist, dass weder am weiblichen noch am männlichen Gottessymbol eine Figur steht. Ist das Ausdruck der Abkehr von anthropomorphen Bildern oder Ausdruck seiner Distanz zu beiden Eltern oder eine Mischung von beidem? Die INNERE STIMME als Gottessymbol wird von Joel mit zwei Figuren besetzt. Überraschend sind die Funktionen, welche Gott in Bezug auf konkrete Lebenssituationen hier zugeschrieben werden bzw. wofür Joel Gott in Anspruch nimmt: Gott hilft ihm beim Nachdenken über Mathematikaufgaben, wirkt mit bei der Entscheidung bezüglich der richtigen Lösung. Und wenn Joel etwas ausgefressen hat, soll Gott ihm sozusagen als innerer „Kumpel“ helfen, sich nicht selbst zu verpetzen. Gott fungiert hier ganz offensichtlich als Mitverschworener in der Abwehr drohender elterlicher Strafgerichte. Die Beichte der Untaten wird gegenüber den Kuscheltieren abgelegt. Joel traut Gott aber zu, dass er über die Kuscheltiere (als seine Haustiere) etwas davon erfahre.

Joels Beiträge in der UE zu Jesus zeigen ein sachgerechtes Verstehen biblischer Inhalte.

Lebensweg (10) (o. Abb.)

Joels Lebensweg, kurz vor Verlassen der Grundschule gemalt, erinnert an die Zeichnung aus Kl. 2, enthält aber im Unterschied dazu keine dunklen

Täler; er meint, den Tod der Tante nun verkraftet zu haben, empfindet ambivalent bezüglich der zu erwartenden neuen Klassengemeinschaft.

Lebensmetapher (10)

Joel hat eine Vielzahl von CDs unter ein langes Brett gepackt. Davor liegt links und rechts je eine Art eingefriedetes Feld, von denen aus es je einen Zugang zum Brett gibt, links durch ein Strohhalmbündel. Joel beginnt seine Erläuterung am linken Feld bei Federn, Margueriten usw.: „Das hier ist die *erste* Station sozusagen vom *Menschen* ..., von irgend einem Menschen. Das ist das *Ei*, aus dem er *kommt*. Das ist die *Sonne*, die das Ei *erwärmt*. Und dann sieht er hier gleich schöne *Blumen*.“ Die Blumen stünden für alle Pflanzen und die Federn für alle Lebewesen. „Der *Stein* steht für alles *Harte*. Und [die Farbpalette] ja, das sind die ... *Hauptfarben* der Erde. Dass er das eigentlich mitkriegt.“ Durch die Wärme, die Liebe, werde dieser Mensch ausgebrütet. Aber solche Eier haben „nur die ... Menschen, die später ganz *berühmt* werden, z.B. *Mozart* oder so ... Ich stell' es mir *so* vor, dass Mozart in dem *Ei* war und dass er dann später *berühmt* geworden ist ... Und ... *das* hier, das *Stroh* ist ... praktisch ein *Tunnel*, dass man überall *durchgehen* kann, *verschiedene* Wege.“ So komme man zu dem Holzbrett, „das ist praktisch die *Schule* ... Und die CDs sind die Dinge, die man *lernt*, z.B. *das* hier ist das *Mathematik*programm ..., das ist das *Schreib*programm, das ist das *Leseprogramm*, das ist das *Sport*programm“, sieben verschiedene Lernprogramme. Der Blumenstrauß auf dem Brett mit dem schwarzen Band, „das heißt, dass man manchmal *fröhlich* ist. Die Blumen stehen für das *Fröhliche*. Und man kann auch *traurig* sein, also das *schwarze Band* steht für die *Traurigkeit* in der Schule, also von der *ersten* bis zur – weiß ich nicht – *dreizehnten* Klasse.“ Zum Traurigen in der Schule rechnet Joel „ne *Sechs* gekriegt, einen *Tadel* gekriegt oder so was“, Ärger mit *Klassenkameraden* „*auch*, aber nicht *so*“.

Joel erläutert nun das rechte Feld: „Und das hier ... ist praktisch das Feld für *nicht berühmte Menschen* (*2x*), von *Normalos*.“ Auf den Tonkopf zeigend: „Das ist der *Aufseher* für das Feld. Und dies hier, die roten Bohnen, sind dann schon die *mehr berühmten* Leute als die *weißen*, also die *roten* Bohnen. Und die *Blume*, da ist gerade eine *Bohne*, also da ist gerade ein Mensch *geboren* ... Ich hätte jetzt da auch *mehrere Blumen* rauf machen können, dann wären *mehrere Menschen* geboren.“ (Die auf dem rechten Feld brauchen einen *Aufseher*?) „Ja. Dass sie nicht *falsch wachsen*.“ Dass da, z.B. da nicht statt einer *weißen* Bohne jetzt ein *Ei* wächst. Dann transport-

tiert er das Ei da *rüber*.“ (I vergewissert sich, ob sie das System verstanden hat: Links kämen die ganz *berühmten* Leute zur Welt, rechts die *normalen Leute*. Und die roten Bohnen seien schon um einiges besser als normal. Und wenn sie noch besser wären?) „Dann wären sie Eier.“ (Links gebe es keinen Aufseher?) „Na ja, praktisch die *Sonne* ist der Aufseher.“ (Ob der Weg vom rechten Feld auch zur Schule gehe?) „Ja. Die *richtig* berühmten Menschen, die gehen dann auf das *Christophorusgymnasium* und die hier gehen vielleicht noch auf die *S ... Schule ...* wie *die* Schule hier. Weil das vielleicht auch der Weg für die *nicht so berühmten* Menschen *zur Schule ist*“. (Die Aufgabenstellung hieß ja „*Mein* Leben und was es hält, nährt und trägt“. Nun sei ihm *dieses* eingefallen. Wo er sich selbst sehe in seinem Bild?) Joel zeigt auf das rechte Feld: „Ich sehe mich eigentlich mehr *hier* so.“ (Bei den Normalen. Und was ihn halte, nähre und trage, also ihm *Kraft, Mut* und *Zuversicht* gebe?) „Mir gibt es Mut, dass ich ... nicht der *einzige Schlechte* bin oder nicht so *Gute*. Dann ... Zuversicht, na ja, ist eigentlich alles das Gleiche.“ (Wie er darauf komme, dass er schlecht sei? Wer das sage?) Dass ich „vielleicht noch ein Berühmter werde, das *glaub*‘ ich eigentlich *kaum*.“ Tröstlich erscheint, dass es „dann vielleicht noch *andere* gibt, die nicht *berühmt* werden“. (I gibt zu bedenken, ob das, wodurch manche Leute berühmt werden, überhaupt wichtig sei, z.B. ob man drei Tausendstel *schneller* mit dem *Rennauto* fahre? Der habe für die Menschheit *nichts* geleistet außer, dass er viel *Benzin* verpuffe für *gar* nichts.) Als lohnende Alternative des Berühmtwerdens fällt Joel ein, „dass man später *Erfinder* wird und *Sachen* erfindet“. (I bestätigt, dass Erfindungen wichtig sein könnten, dass aber normale Menschen, die anderen Trost und Hilfe geben, vielleicht noch viel wichtiger seien als Erfinder oder irgendwelche Sportler.) „Wie Elko“ ((Klassenkamerad mit vielen Sportmedaillen, der ein Elitegymnasium besuchen wird)), ergänzt Joel den Satz. (Ob er viele berühmte Menschen kenne/über sie höre?) „Nee, eigentlich nicht.“ Mozart ist ihm bekannt, aber kein besonderes Vorbild. Er „spiele jetzt gerade ein Stück von Carl Philipp Emanuel Bach“. (Ob Gott in seiner Gestaltung enthalten sei?) „Eigentlich nicht.“

I konfrontiert Joel mit den Fotos zu den Metaphern für Gott: Er erinnert sich nicht an die Bedeutung der Gestaltung vom Winter Kl. 4, obwohl er das gleiche lange Holzbrett nutzte. Auch die Fotos aus Kl. 3, 2 und 1 kann Joel nicht mehr deuten. Er erinnere sich „an gar nichts“.

Einen Zusammenhang zwischen den Aufgabenstellungen, eine Metapher für Gott zu gestalten bzw. eine Metapher für das eigene Leben und was es hält, nährt und trägt, sieht Joel „eigentlich nicht“.

Dem zeitgleich ausgefüllten Gebetsfragebogen nach ist für Joel derzeitig nichts mehr am Beten wichtig. Außer in Gottesdiensten, die er als Chorsänger besucht, kommt Beten bei ihm auch nicht mehr vor: Seine Kreuze finden sich ausschließlich in der Spalte „Nie“. Einigen Aussagen zu Gott mag er zustimmen¹ oder sogar sehr zustimmen, zur Aussage „Gott gibt Menschen innere Kraft, Mut und Geborgenheit“ kreuzt er an: „Weiß nicht“. Im semantischen Differential kreuzt er 7x die mittlere Weder-Noch-Position der Polaritäten an: Im Übrigen ist Gott etwas mächtig, mittel mild bzw. gleichgültig bzw. passiv und sehr vergebend.

Joel hat eine Klassengesellschaft dargestellt. Die Schule verbindet die Elite und die Normalos, aber die beiden Gruppen wachsen unter völlig verschiedenen Bedingungen auf: Die Elite ist von Schönheit umgeben, jeder einzeln entfaltet durch Licht und Wärme, beschwingt, prädestiniert, ein privates Elitelymnasium zu besuchen. Demgegenüber wachsen die Normalos dicht an dicht ohne Licht und Wärme, dafür unter den strengen Augen eines Wächters (der nur aus Phallus und Kopf besteht) in Beeten heran, wiederum nach Niveau sortiert. Ihnen kommt nur eine staatliche Schule zu. Nur manchmal ist man fröhlich dort. Joel sieht sich selbst in einem Beet für Normalos. Kraft und Mut gibt ihm das Bewusstsein, dass es noch mehr Schlechte/Nichtsogute gibt, die auch keine besondere Förderung erhalten. Als Kompensation für die mangelnde Elitezugehörigkeit kann er sich bestenfalls vorstellen, durch Erfindungen hervorzutreten. Ganz offensichtlich hat Joel zum Zeitpunkt des Schulwechsels seine vorherigen Positionen bezüglich Gottesverständnis und Gottesbeziehung vollständig verdrängt: Er kann keins der Fotos zu den Collagen zu Gottesmetaphern aus den vergangenen vier Jahren mehr deuten, ja, er erinnert nicht einmal, dass er teilweise die gleichen Materialien wenige Monate vorher für die Erstellung einer Materialcollage genutzt hat. Die benachbarten Aufgabenstellungen zur Materialcollage stehen für ihn auch in keinem Zusammenhang. Das Beten hat er völlig aufgegeben. Seine Aussagen im Fragebogen zeigen ein hohes Maß von Unsicherheit und Abwehr. Seine ihn vorher tragende Überzeugung, dass Gott ihn letztlich schützend begleite, scheint zusammengebrochen zu sein. Neben dem kargen Beet, in welchem er ohne Licht und Wärme heranwächst, steht bedrohlich ein mächtiger männlicher Kontrolleur:

1 Stimme sehr zu: „Gott hat jedem Menschen andere Begabungen gegeben: Jeder soll aus seinen Talenten etwas machen“; „Gott vergibt Menschen ihre Übeltaten. Sie dürfen neu anfangen, wenn sie bereuen“; „Gott wirkt durch die Liebe von Menschen: Menschen sind seine Hände“; „Gott ist groß und mächtig und regiert die Welt“; er stimmt folgender Aussage zu: „Gott gab den Menschen Freiheit: Daran, dass die Menschen Böses tun, leidet Gott. Gott leidet mit den Opfern“.

Ist diese Gestalt ursächlich für den Verlust des Vertrauens auf einen ermutigend-stärkenden Mitgeh-Gott?

Bilanz

Betrachtet man Joels Entwicklung, so drängt sich die Vermutung auf, dass der am Ende von Kl. 4 zu konstatierende Bruch in der Gottesbeziehung durch den zunehmenden Hiatus zwischen dem Gottesverständnis Joels und seinen alltäglichen Erfahrungen von Ungeborgensein und Kontrolle ausgelöst sein könnte. Auffallend ist bereits in Kl. 1 die Kombination von umfassender Kontrolle und Hilflosigkeit/Bedrohtsein im Gottesbild: Spiegelt sich darin die Situation des als ständige Kontrollinstanz erlebten Vaters, der seinerseits aufgrund des auch zum Ende des Untersuchungszeitraums noch nicht erreichten Berufseinstiegs ohnmächtig ist? Bildet Joels sich durchziehende Sehnsucht nach Nähe, Schutz und Geborgenheit durch Gott die Rückseite eines Erlebens, welche die Gegenwart des Vaters als innere Abwesenheit und Unzufriedenheit mit sich selbst spürt, eine Unzufriedenheit, die sich in ständiger Kritik an anderen ausdrückt? Der Vater bildet im Erleben Joels eine stets präsente Kontrollinstanz, vor der man sich verstecken muss, ja fliehen möchte. Zerbrecen bei Joel, der als konfessionell gebundenes Kind als angelerntes Gotteskonzept einen Vatergott mitbringt, Gottesverständnis und – beziehung an den Erfahrungen mit dem realen Vater, den realen Eltern? Der Bindungstest weist Joel als unsicher-vermeidend gebunden aus. Sein Martin stellt die mütterliche Seite Gottes zwar näher zu sich, Joels Knetfiguren sind jedoch weder bei einem mütterlichen noch bei einem väterlichen Symbol Gottes positioniert. Vom alles sehenden, sich um Schutz und Rettung mühenden, letztlich aber selbst hilflos-bedrohten und stets gegen Feinde kämpfenden Gott bleibt am Ende von Kl. 4 nur noch der phallisch-mächtige Kontrolleur übrig, zu dem es keine Vertrauensbeziehung gibt. Dass dieser weder Wärme noch Licht spendende Aufseher des Bohnenbeetes nicht mit Gott identifiziert wird, Gott deshalb in der Metapher des Lebens von Joel auch nicht vorkommt, ist vielleicht eher als Chance und Anknüpfungspunkt denn als Schlusspunkt zu werten. Es scheint so, dass Joels Gottesbeziehung an der Differenz zwischen dem angelernten personalen Gotteskonzept und seinen Erfahrungen mit den nächsten Bezugspersonen gescheitert ist. Die Frage ist, wie eine religionspädagogische Begleitung, welche dies wahrnimmt, darauf reagiert? Welche Erfahrungen mit nahen Menschen braucht Joel, welche unterrichtlichen Anregungen könnten ihm gegeben werden, sein Gottesverständnis so zu überarbeiten, dass die religiöse Dimension wieder zu einer Ressource für ihn werden kann?



9.6 Lilli

Lilli ist Einzelkind. Die nicht verheirateten konfessionslosen Eltern trennen sich am Anfang der Grundschulzeit, was Lilli – ein „Papakind“ – dauerhaft belastet. Weitere Männerbeziehungen der Mutter scheitern. Seit Lilli 12 Jahre alt ist, lebt die Mutter in gleichgeschlechtlicher Partnerschaft. Die Mutter arbeitet in einem Supermarkt, der Vater als Bauhandwerker. Lilli hat fast keinen Kontakt zu ihm. Wichtig ist die Beziehung zu den Großeltern mütterlicherseits, insbesondere zur Oma. Lilli wirkt in der Grundschulzeit unauffällig, verspielt, notfalls kann sie sich in der Gruppe durchsetzen. Sie hat Talent im Zeichnen und Modellieren. Bis zur Kl. 9 hat Lilli kaum Kontakte in der Schule, was möglicherweise nicht nur durch ihr aus dem schulischen Kontext fallendes häusliches Umfeld, sondern auch durch ihr wenig attraktives Aussehen (Übergewicht) mit bedingt ist. Lilli kommt gern zu den Gesprächen und versucht, sie zeitlich auszudehnen. Für Gespräche opfert sie auch die Mittagspause.

Klasse 3

Gottesmetapher (8,9)

Lilli hat ihre Gottesfigur auf ein Dreieck gestellt. Das solle bedeuten, dass sie heilig sei. Die Drei sei ihre Lieblingszahl. Gott hat einen weißen Umhang, müsse aber nicht unbedingt so aussehen wie der Priester in der Kirche. Darunter trage Gott einen Anzug. Er habe einen Kullerbauch, weil fast alle älteren Leute einen Kullerbauch hätten und Gott schon älter sei. Den Bart, eigentlich auch zu Gott gehörig, habe sie weggelassen. Menschenähnlich sei Gott schon, aber nicht direkt: „Er lebt nicht so wie wir ... Er hat ein großes Wolkenhaus. Darin wohnt er ... Und er hat ein ganz großes Büro ... und ein großes Fenster. Und da guckt er immer auf uns herab. Und wenn wir z.B. mal hinfallen, dann, ich habe so gedacht, dass er auch ein bisschen zaubern kann, aber das benutzt er nur zu den wichtigen Zwecken, z.B. wenn wir jetzt hinfallen, dann zaubert er, dass es nicht so doll weh tut, wenn ich das Knie aufgeschlagen habe.“ Gott wirkt in die Welt hinein.

(Wo Lilli als Knetfigur wäre?) „Also, wenn wir nach oben gucken, dann wohnt der Gott in der ersten Wolke. Und wenn jetzt hier unten die Welt ist, also der Schreibtisch ist jetzt mal die Wolke, und hier unten ((zeigt auf Fußboden)) liege ich dann. Ich bin nicht ganz dicht, sondern ich bin auf der Erde. Und er ist in den Wolken.“

(Ob sie sich Gott schon mal nahe fühlte wie Mose?) „Ja, manchmal habe ich auch das Gefühl, ich höre leise Stimmen. ((Sie hantiert mit der Figur)) Ungefähr so. Also ich bin hier unten. Und jetzt ruft jemand: ‚Lilli!‘ ... , und dann habe ich das Gefühl, er ist bei mir tief im Herzen, nicht in den Wolken.“ (Sie höre eine Stimme innen?) „Ja, aber ich ... verstehe nicht immer, was er sagt. Ich höre immer nur irgendetwas so.“ Manchmal denke sie, sie werde von Gott gewarnt: „Ja, z.B. habe ich eine Stimme gehört, da müsste er gesagt haben: ‚Lilli, pass auf, da vorn ist ein Stein, und wenn du jetzt nicht auf mich hörst, dann stolperst du und schlägst dir das Knie auf.‘ Und das habe ich dann auch gemacht. Ich habe den nämlich nicht verstanden.“ (Ob Gott sie auch warne, wenn sie Dummheiten mache oder anderen Menschen wehtue?) „Da mischt er sich nicht ein.“

Am ehesten denkt Lilli beim Einschlafen an Gott, „wenn ich allein bin, weil bei mir die Tür zu ist. Ich habe allein ein Zimmer. Und dann habe ich manchmal Angst, und dann sage ich immer: ‚Gott, beschütze mich.‘ Und dann bete ich ganz viel. Und dann bin ich eingeschlafen.“

Gott steht für Lilli auf einer Spiegelscherbe, „weil ich sehr gern in den Spiegel gucke. Und wenn ich in den Spiegel gucke“, sie gucke oft, weil Mutti ihr oft neue Zöpfe mache oder sie schminke „... , irgendwie habe ich dann das Gefühl, dass Gott in den Spiegel guckt und mich dann so sieht, dass Gott mit reinguckt und mit rausguckt aus dem Spiegel. Und ich schaue immer in meinen eigenen Spiegel und in den großen Spiegel von Mutti. Und ich habe das Gefühl, dass Gott von dem einen Spiegel zum anderen wandert und dass er dann aus dem Spiegel herausguckt.“

Als Überschrift ihrer Gestaltung wählt Lilli: „Gott ist wie ein Herzensspiegel oder Dreierspiegel oder Dreierherzensspiegel“.

Kl. 3: „Wir hatten jetzt schon X Stunden Religion, aber Gott war noch gar nicht dran!“ Mit diesem Satz forderte Lilli – wenige Wochen nach Beginn des Religionsunterrichts an der neu gegründeten Schule – von sich aus die Gottesfrage ein und löste damit auch den ersten Gestaltungsdurchlauf zur Gottesmetapher aus: Ihre ausdrucksstark-liebevolle Gestaltung wie ihre Kommentierung spiegeln Lillis Interesse und vertrauensvolle Haltung gegenüber Gott, den sie als einen freundlichen, kullerbäuchigen alten Mann mit Seidenumhang gestaltet, der schützend

aus seinem Büro auf die Erde schaut. Die freundliche Figur warnt Menschen vor Gefahren, sorgt bei kleinen Malheurs auch dafür, dass es nicht zu doll weh tut, mischt sich in menschliche Konflikte aber nicht ein. Lilli betet, wenn sie Angst hat im Dunklen; sie meint, Gott manchmal innerlich zu hören, auch wenn sie nicht immer versteht, was er sagt. Sie fühlt seine Anwesenheit besonders häufig und intensiv beim Umgang mit Spiegeln. Ihr Vergleich „Gott ist wie ein Dreierherzensspiegel“ rührt an und macht nachdenklich. Was „weiß“ Lilli auf der Ebene der Bildsprache, was ihr begrifflich nicht zugänglich ist? Woher hat sie ihr Bild vom „lieben Gott“, und wer hat sie zum Beten angeregt? Woher kommt die Vorstellung eines Priesters?

Klasse 4

Gottesmetapher (9,9)

Gott ist für Lilli etwas Besonderes, „wie die Seele von einem Schwan ...: freundlich, nett, überall helfen, wo er kann. Aber alles kann der auch nicht, z.B. haben welche aus der Klasse gefragt, wieso Gott beim Zweiten Weltkrieg nicht da war. Aber er kann eben nicht alles tun. Er ist eher wie die Seele von einem Schwan. Die Seele ist ja irgendwie etwas Zartes.“ Sie stellt sich vor, „dass oben in den Wolken etwas wie so ein Wolkensee ist und da ein wunderschöner Schwan, die Seele Gott, ist“. Gott wirkt für Lilli auch in die Welt hinein, „irgendwie so, dass er von da oben alles sieht und hört und dann probiert, die Wünsche zu erfüllen, aber nicht so, dass er den anderen Leuten dabei weh tut“. Gott rede irgendwie im Herzen, in den Gefühlen, in den Gedanken. Die Leute könnten danach handeln, z.B. sich vertragen, aber sie müssten das nicht: „Wenn sie das nicht wollen, denke ich, probiert es Gott weiter. Aber wenn die Leute wirklich einen starken Willen dagegen haben, dann kriegt Gott das auch nicht hin, z.B. da, wo die Leute Krieg angefangen haben: Die hatten so einen starken Willen, dass Gott, glaub' ich, nicht dagegen angekommen ist.“ Für Lilli ist Gott „nicht in der Gegend. Aber er sieht uns und hört uns von oben in den Wolken.“ Dass Gott oben ist, ist Lilli wichtig, weil, „was unter uns ist, das weiß man ja schon alles und hat es erforscht – so Magma und Lava. Aber was oben in den Wolken ist, das weiß keiner. Das geht immer weiter und weiter und hört nie auf. Und wenn man da so weiter geht, dann muss doch etwas kommen ... Ich stelle mir das so vor, dass da so ein großer Platz ist und dass da alle Götter sind: der römische Gott, dann noch Zeus und die Liebesgöttin und die Schönheitsgöttin und Luna und die alle. Dass die

da so versammelt sind ..., in einem wunderschönen, – na gut ... nicht in einem Schlaraffenland – ..., Garten mit einem Blumensee und dass dann da ... oben auch immer Sonnenschein ist und hübsche rosa und blaue Schäfchenwolken, dass denn da der See ist und dass denn da der Schwan schwimmt mit Hibiskus oder eben mit einer wunderschönen Blume an der Seite und einer hübschen großen goldenen Krone.“

Lilli erinnert sich, im Vorjahr Gott als Menschen gestaltet zu haben. Dieses Jahr sei ihr das zu langweilig gewesen. Gefragt, wo ihre Knetfigur einen stimmigen Platz finde, meint sie: „Also, ich fühle, dass der See und die Wolken tief in meinem Herzen [sind] und dass Gott immer bei mir ist.“ Sie brauche deshalb zwei Orte für die Knetfigur, „also, einmal ... tief in meinen Herzen ... und einmal ganz weit unten, dass ich ihn [Gott] aber trotzdem sehen kann“.

Ihre aktuellen Vorstellungen zu Gott mit denen vom Vorjahr vergleichend meint Lilli: „Also früher, da hab' ich immer nur an andere Sachen gedacht, nicht an Freundschaft ... und Gott. Früher, da war ich immer so mehr lustig, da hat mich das nicht interessiert, und deswegen hab' ich da einfach ((Räuspern)) so einen Mann hingezaubert mit einem großen Umhang ... Heute denk' ich bisschen anders, da bin ich ja auch ein Jahr älter ..., dass der eine Seele ist. Früher, da war er eben ein Mensch und weiter nichts.“ (Wie das komme?) „Na, ich hab' in der Zwischenzeit mehr von Jesus und Gott ... erfahren. Ich hab' eine alte Bibel von 1872 ... Die ist schon ganz kaputt. Da vorne ist so ein schwarzes Bild, und ... dann steht da: Erstes Kapitel ...“ Es stehe noch der Name von einem Mann drauf, welcher die ganzen Einfälle gesammelt habe. „Ja, und denn hab' ich noch ein Kreuz bekommen, wo der Jose, Jesus dann so dranne hängt ..., aber mit dem Kopf runter ... dann hab' ich noch drei Kreuzketten ..., ja, da hab' ich mehr bekommen und mehr über ihn erfahren.“ Deshalb stelle sie sich jetzt Gott anders vor, „wie eine Seele und zärtlicher ... Und nicht ... wie ein, na gut, keiner weiß, wie Gott aussieht. Man hat bloß Vorstellungen und Fantasie! Er könnte auch heute oder morgen ... sich in einen Menschen verwandeln und hier runterkommen und mal sehen, was hier alles so läuft.“ Alles könne Gott eben so genau auch nicht sehen, „deswegen ... lernt er denn eben alles kennen, wie es ist, und, und dann hat er den Überblick“. (Ob und, wenn ja, wo sie Gott besonders spüre?) „Ich denk manchmal, wenn ich in Omas Garten bin, dass er ... sich in eine Seele von einer ((Räuspern)) Blume verwandelt hat. Dass er dann von oben runtergekommen ist in eine Blume und uns zuhört oder ... auch auf die Butterblumenwiese vor Omas Haus.“ (Wenn Gott so zart und zer-

brechlich sei, ob man dem auch wehtun könne?) „z.B. wenn man wieder mit Krieg anfängt, dann tut ihm das ... sehr weh ..., und wenn man Tiere tötet oder ... auf die Blumen drauf tritt oder ... die Schwäne wegen den Federn schießt oder andere Vögel. Da kann man ihm auch wehtun.“ Als Überschrift ihrer Gestaltung wählt Lilli: „Gott ist wie viele zerbrechliche ... und zarte Leben“.

Lilli hat diesmal eine nichtanthropomorphe Metapher gestaltet, etwas Unsichtbares, Zartes, Verletzliches: Gott ist wie die Seele eines Schwans. Gott ist für Lilli weder allwissend noch omnipotent. Zwar versucht er, Wünsche der Menschen zu erfüllen und sie – indem er zu ihren Herzen redet – zu liebevollem Handeln zu bewegen, aber Gott scheitert dabei auch, z.B. wenn Menschen ihren Kriegswillen gegen Gottes Friedensimpulse setzen. Die Transzendenz, Unverfügbarkeit und Erhabenheit Gottes drückt Lilli dadurch aus, dass sie ihm einen menschlichem (auch wissenschaftlichem) Zugriff entzogenen Ort hoch über allem Seienden zuweist, einen märchenhaft imaginierten Ort, den sich Gott allerdings mit anderen Göttern teilen muss: Reflex auf Science-Fiction-Vorgaben oder Anbahnung eines eigenständigen Denkens? Der in unendlichem Abstand vorgestellte Gott wird zugleich als naher Gott verstanden, der mitsamt seinem märchenhaften Kontext auch in ihrem Herzen präsent sein kann, wie Gott überhaupt in jedweder Gestalt in Erscheinung treten kann: Für Lilli ist Gott am ehesten in den Blumen im Garten ihrer Oma präsent. Ist Omas Garten ein Raum Gottes, weil sie hier die sonst häufig vermisste Fürsorge und Zuwendung erfährt? Lilli betont zwar, dass sie Gott in ihrem Herzen spürt, aber man erfährt nicht, was dieses Spüren ihr gibt: Wird hier vielleicht eher der Wunsch ausgedrückt, etwas spüren zu können als eine eigene Erfahrung? In ihrer Erinnerung an die vorjährige Gestaltung wird aus der durchaus transzendente Züge aufweisenden Figur recht platt ein „einfacher Mann“. Dass sie auch diesen Gott zugleich fern und nah verortete, aber als einen, der manifest zu ihrem Herzens spricht, hat sie vergessen.

Lebenswelt (10)

Besonders wichtig ist für Lilli die Freundin Nancy, weil sie noch nie eine richtige Freundin gehabt habe. Nancy sei schon 17 Jahre, aber trotzdem gern mit ihr und ihrer Mutti zusammen. „Die ist wie eine große Schwester für mich. Wir haben uns ganz doll lieb.“ Nancy habe keine Familie mehr, nur ihre Oma. Die Freundschaft bestehe erst 6 Wochen. Kennen gelernt habe sie Nancy im Supermarkt, wo ihre Mutter arbeitet. Heute werde Nancy sie von der Schule abholen. „Sie ist meine beste Freundin; ich hatte

noch nie eine, die mir so am Herzen lag. Ich hatte sowieso noch nicht viele Freunde.“ Sie wiederholt, dass Nancy ihre neue Schwester sei ... Sie tanze für ihr Leben gern, einfach nur so. Kusine Anne habe ihr Lambada und Chachacha beigebracht, leider gebe es jetzt wegen der Entfernung kaum noch Kontakt. Lilli reitet eigenen Angaben zufolge mehrmals pro Woche auf einem Bauernhof.

Lilli gibt an, sie habe in den letzten 3 Jahren 4 „Väter“ gehabt. Sie wünsche sich, dass sich ihre Mutti einen aussucht und dann keinen mehr. 4 x sei es der falsche Mann gewesen, die hätten immer zwischendurch andere Frauen gehabt. Lilli zieht mit ihrer Mutter momentan wieder einmal um. Gestern hätten sie die Wohnung angeschaut, sie müssten jetzt noch tapezieren und streichen. Sie wünsche sich, dass Mutti nun den richtigen Mann finde, nicht so grausame wie die bisherigen „Väter“. Der erste Vater habe sie beide geschlagen, er habe 16 Jobs gehabt und alle liegengelassen. Die anderen „Väter“ hätten sie nicht geschlagen, wären auf andere Art aber noch gemeiner gewesen, so kratzig und dunkel in der Ausstrahlung. Ändern würde sie auch gern die häufigen Konflikte mit ihrer Mutter. Die Mutter meckere oft schon bei kleinen Sachen, „und dann reagiere ich so scharf darauf, dass wir uns immer streiten“.

Lilli leidet darunter, dass ihre Mutter ihr nie sage, was sie an ihr gut findet und was nicht – obwohl die Mutter sie wohl lieb habe, vielleicht denke sie, dass man es nicht ändern könne. Sie selbst sage ihrer Mutter, was sie nicht gut findet und sie wünsche sich, dass ihre Mutter das auch tue. Lilli erzählt von einem Streit mit ihrer Freundin, wo sie sich wechselseitig alles gesagt hätten, was ihnen missfiel: Seitdem stimme die Beziehung.

Bei Angst oder Traurigkeit heule sie sich bei ihrer Freundin aus oder gehe in den Wald und denke darüber nach oder sie gehe in den Keller oder auch aufs Klo und mache die Tür zu. Aber meistens lege sie sich aufs Bett und versuche zu schlafen oder heule ins Kopfkissen.

Lilli gibt an, sie habe niemanden, mit dem sie über schwere Fragen sprechen könne. Sie habe z.B. ziemlich viel Angst vor dem Tod, der sei zwar noch lange hin, aber sie könne sich ein Leben ohne ihre Mutti und die Oma nicht vorstellen: „Meine Oma ist so liebenswürdig. Die steckt mir manchmal einen Zehner oder Zwanziger zu, wenn ich in die Stadt gehen und ein bisschen gucken möchte.“ Lilli ist jedes Wochenende bei der Oma, sie berichtet ausführlich, wie diese auf ihre Wünsche eingeht. Sie und die Oma versuchten, einfach nicht an den Tod zu denken, Lilli mache sich selbst Mut. Am ehesten spreche sie mit der Oma über Probleme ... Mit Nancy habe sie das noch nicht getan.

(Ob Gott irgendwas mit ihrem Leben zu tun habe?) Ein Moment Pause, dann: „Ja, wenn ich krank bin, dann heilt bei mir die Krankheit ziemlich schnell. Die letzten 3 Tage hatte ich Magen-Darm-Grippe mit Fieber und Magenkrämpfen.“ Die schnelle Heilung hat für Lilli mit Gott zu tun (Die Punkte werden erklärt, sie kann sich unter Gott als Punkt nichts vorstellen, Gott sei etwas Zartes und Heilendes und kein Punkt. (I erklärt ihr noch einmal, dass der Punkt nur zeige, dass Gott vorkomme). Bei vielem komme er im Herzen vor. Sie klebt verschiedene Punkte auf, möchte Oma und Verwandtschaft dazu schreiben.

Lillis Zeichnung spiegelt – wie ihre Erzählung dazu – zugleich die große Sehnsucht nach engem Kontakt wie die Irrealität des Gewünschten: Die sie angeblich „ganz doll“ liebende „große Schwester“, eine Kurzbekanntschaft, hält die Hände hinter dem Rücken verschränkt und schaut die im Vordergrund stehende Lilli nicht einmal an. Und als Grund für den „kaum noch“ bestehenden Kontakt zur „Tanzlehrerin“ Anne gibt Lilli die störende Entfernung an. Die für ihr Leben als so wichtig eingeschätzten Freundschaften wie auch das mehrmalige Reiten pro Woche (es fehlt an Geld und an einer Person, die Lilli chauffieren könnte) existieren offenbar eher in ihrer Fantasie als in der Wirklichkeit, was Lilli mindestens unbewusst auch „weiß“.

Lilli hat durch die wechselnden scheiternden Partnerschaften ihrer Mutter viele Negativerfahrungen mit Männern gemacht; Männer kommen nur als nicht-verlässliche Störfaktoren in ihrem Leben vor. Die Beziehung zu ihrer Mutter ist konfliktbehaftet. Lediglich die – allerdings stark erfüllungsmotivierte – Beziehung zu ihrer Großmutter mütterlicherseits scheint zu tragen. Bei ihr fühlt sich Lilli angenommen. Sie ist auch die Ansprechpartnerin bei Problemen.

Gott wird in ihrem Leben mit körperlicher Heilung zusammengebracht. Dass die dicken Gottespunkte nahe der Oma eingetragen sind, könnte signalisieren, dass die von ihr empfangene Zuneigung – auch wenn sie dies nicht ausspricht – irgendwie als mit Gott zusammenhängend gedacht wird.

Klasse 5

Gottesmetaphern a und b (10,8)

Lilli hat eine säulenförmige Figur aus Korken und Knete gestaltet und außerdem eine Bleistiftzeichnung erstellt. Sie möchte lieber zur Zeichnung erzählen. Dargestellt hat sie nach Art japanischer Comics (sie hat ein Buch mit einer ähnlichen Abbildung dabei) eine Art Schönheitsgöttin

mit Schmetterlingsflügeln und -schmuck: „Also die Schmetterlinge strahlen halt Wärme aus mit ihren leuchtenden Farben. Und so stelle ich mir auch Gott vor, also mit Ausstrahlung. Am liebsten hätte ich hier noch Blütenstaub hingemacht, aber da hatte ich keine Zeit mehr.“ (Was ähnlich sei zwischen einer Frau und Gott?) Sie male schon lange gern, „und am besten kann ich halt Frauen malen, und die gefallen mir irgendwie auch am besten“. (Ihre Figur habe einen großen Busen. Ob sie sich Gott als Frau vorstelle, weil sie sich Gott als kuscheliges und nährendes Gegenüber denke?) „Nee, also eigentlich mit Oberweite hat das nicht viel zu tun ..., aber so mit weich und kuschelig. Jeder Mensch ist ja schön, entweder von außen oder von innen. Ich bin vielleicht gerade nicht von außen schön, aber von innen halt. Und mir gefallen Frauen, die von außen und innen schön sind.“ (Ob für sie Gott fliege?) „Also, ich habe mir das so vorgestellt, dass eine ... von außen und innen schöne junge Frau – weich und warm mit einem freundlichen Charakter und Ausstrahlung – über die Welt fliegt und Blütenstaub absetzt, und wenn jemand damit in Berührung kommt, dass er denn auf immer glücklich ist.“ Rückgefragt, ob man für immer glücklich sein könne, schränkt Lilli ein: „Also dass er dann einfach für den *Moment* glücklich ist ... und über alles lachen kann.“ Gott ist für sie „in der Natur vor allen Dingen“. Sie stellt sich manchmal vor, „dass die Wolken so Blütenstaub sind ..., vielleicht so ein bisschen vom Kleid ..., wenn man alles dann zusammensetzt, dass dann ein Schmetterling entsteht“. (Ob und wie die Menschen Gott spüren?) Wenn der Blütenstaub einen erreiche, sei man von allen Gedanken befreit. „Dass alles, alles Unreine aus dem Herzen verschwindet und man für einen Moment glücklich ist. Und wenn jemand mit seinem Äußeren nicht zufrieden ist, dann lacht der auf einmal darüber und sagt: „Na, dann tue ich eben was dafür oder so“. Sie mache sich „ziemlich oft“ Gedanken zur Änderung: „Na, ich bin vielleicht nicht gerade schlank, und deswegen versuche ich immer viel dafür zu tun und einfach schön zu sein für mich, weil ich mich auch nicht direkt wohl fühle, immer weite Sachen zu tragen.“ Weil sie so dick sei, werde sie auch in der Klasse nicht anerkannt und habe nur eine richtige Freundin. Ihre Mutter wolle eine Diätkur für sie organisieren „und das werden vielleicht die besten drei Wochen meines Lebens, weil man da nicht gehänselt wird, weil alle halt ein bisschen breiter sind“. Außerhalb der Schule hat Lilli auch keine befriedigenden Kontakte zu Gleichaltrigen. Es habe einmal eine Freundin gegeben, die aber bei ihrem Geburtstag die von der Oma geschenkten Süßigkeiten aufgegessen, auf ihrem teuren Zeichenblock gemalt und ihre Geburtstagsgeschenke aufgemacht habe. Mit ihr möge sie nicht mehr be-

freundet sein. Das sei ihre „einzige Freundin in der Nähe“ gewesen. Dass Gott Menschen direkt hilft, „das glaube ich wohl eher weniger ... , weil ziemlich viele Menschen krank sind und daran sterben können“. Zur Frage, ob und wie in einem fiktiven Spielplatzszenarium, wo ein Kind von einem Mann bedroht wird, Gottes Hilfe vorzustellen sei, meint Lilli, „dass (Gott) mit diesem Blütenstaub die Herzen frei macht von allen bösen, unreinen Gedanken und, wenn ein Mensch irgendwas Schlimmes vorhat ..., dass er dann in den Träumen vorkommt, dass er sich da rein telepathiert, dass ... er dann noch mal darüber nachdenkt ..., dass er sich das noch mal anders überlegen soll“. Wenn Gott es allerdings vergessen habe, in den Träumen vorzukommen, dann lasse er vielleicht andere Leute eingreifen und helfen. (Wo und wann ihr Gott einfalle?) „Also ich glaube nicht immer an Gott, aber ich glaube auch nicht gar nicht an Gott.“ Wenn sie Sorgen habe, bete sie „nicht direkt, sondern schaue in den Himmel und frage: ‚Hab’ ich das verdient?‘ und: ‚Wie kann ich das rückgängig machen?‘ Und wenn ich glücklich bin, danke ich einfach“. (I spricht über das Beten als inneren Dialog mit Gott, führt dann wiederholend die Knetfigur ein.) Lilli stellt die Figur ca. 20 cm entfernt und voll zugewandt auf. Als Überschrift wählt sie „Gott ist für mich ausstrahlend, wärmend, wunderschön, innen und außen“. Sie erinnert spontan, dass sie im letzten Jahr „Gott wie die Seele eines Schwans“ gestaltet habe. Einen wesentlichen Unterschied zur jetzigen Gestaltung gebe es nicht, auch er sei innen und außen schön. Unterschiede seien, dass der Schwan „auf einem See und im Himmel“ gewesen sei, jetzt sei Gott „in den Blumen und in der Natur und im Himmel ... Und das Weibliche habe ich voriges Jahr auch nicht bemerkt.“ Im ersten Jahr habe sie „irgend so ein Männchen“ gestaltet. „Ja, früher habe ich mir Gott auch als Mann mit langem Bart und in weißen Sachen gedacht, so ein kleiner Milchbubi, wie so in schönen Träumen.“

Lilli macht zwei Anläufe zur Gestaltung ihrer Gottesmetapher. Im ersten Entwurf aus Ton ist ihr zentrales Thema ‚Ästhetik des Körpers‘ bereits angesprochen; in der Zeichnung kann sie jedoch die Aspekte schwebender Leichtigkeit, leuchtender Ausstrahlung und Wandlung besser ausdrücken: Ihre von innen wie außen schöne, schmetterlingsgeschmückte fliegende Göttin, welche über Blütenstaub für Momente Glück spendet, spiegelt die täglichen Verletzungen, die Lilli wegen ihres wenig ansprechenden Äußeren erfährt. Sie spiegelt zugleich die tiefe Sehnsucht und Hoffnung Lillis auf Wandlung: Aus der unansehnlichen Raupe Lilli kann und soll eines Tages ein leuchtender leichter Schmetterling werden. Jetzt sei sie nur innen schön.

Dass es eine weibliche Gottheit ist, die Lilli momenthaft ein Transzendieren ihrer von Diskriminierung und Isolation bestimmten Realität erlaubt, dürfte bei ihren Erfahrungen mit Männern kein Zufall sein. Die Tilgung aller Unreinheit aus dem Herzen führt zu Glücksmomenten bzw. auch zu ethisch verantwortlichem Handeln: Lilli kennt den Begriff Sünde vermutlich nicht. Sie kommt eigenständig zur Aussage, dass ein reines Herz glücklich macht, weil es befreit von den Wertungen des Umfeldes und anstiftet zu rechtem Tun. Zu fragen ist, ob der wenig freundliche Blick der Göttin, gepaart mit den scharfen Fingerkrallen, als Ausdruck von Aggressionswünschen, geheimen Rachegehlüsten gegenüber dem sie enttäuschenden menschlichen Umfeld zu verstehen ist.

Gottes Wirken in der Welt wird – wiederum am Beispiel von ausbleibenden Heilungen – nicht mehr als direktes gedacht. Gott wirkt über Träume, Gedanken. Lillis Vertrauen auf Gott hat abgenommen, sie zweifelt häufig. Sie sieht aber ihre glückhaften Momente wie auch Sorgen und Enttäuschungen von einem religiösen Deutungsrahmen her, der legalistisch gefärbt ist.

Bei der Rückschau auf vorherige Gestaltungen der Gottesmetapher fällt auf, dass sie die Collage des Vorjahres in Übereinstimmung mit ihrer aktuellen Collage deutet, lediglich das „Weibliche“ als Neuerung ihres Denkens herausstellt. In der Retrospektion auf das, was sie zwei Jahre zuvor gestaltete, schreibt sie sich nun ein noch platteres Klischee als im Vorjahr zu.

Klasse 5 (Wiederholung der Klasse)

Gottesmetapher (11,11)

Lilli hat Gott als einen „fraulichen Geist ... , der der Natur hilft“ gestaltet. (Warum der hilfreiche Geist weiblich sei?) „Ich habe so ein bisschen das *Gefühl*, dass Frauen mehr *hilfreiche* und *freundliche* Gefühle aufbringen können als *Männer* ... und *liebreizend* sind ... und deswegen auch ein bisschen *sanfter* sein können ... , und deswegen würde ich ... bei hilfreichen *Personen* gleich an eine *weibliche* Person denken.“ Sie habe sie auch hübsch darzustellen versucht, „so weiße lange Haare ... , das sieht so ein bisschen *göttlich* aus ... , weil, weiße Haare haben so viel *Ausstrahlung*, viel *Geheimnis*“. Lila und Weiß seien für sie die Farben des Geheimnisses. In ihrem Zauberbuch stehe auch etwas über die Farben. Ihre Lieblingsfarben seien Schwarz, Lila und Weiß. Gott sei eben auch ein Geheimnis, „weil, jeder stellt sich das *anders* vor“. Manche dächten, Gott sei oben im Himmel über den Wolken. Das sei für sie „nicht unbedingt *realistisch*, nicht unbedingt *mein* Glaube“. Sie denkt sich, dass Gott „vielleicht in

unbewohnten Wäldern so geht und vielleicht jedem *Tier*, jeder *Person* hilft und auch andere *Gestalten* annehmen kann. Aber die *normale* Gestalt ist halt so eine geistliche.“ Sie habe etwas Trockenes für die Umgebung gewählt, damit deutlich werde, dass da Hilfe gebraucht werde. Die Hilfe durch Gott stellt sie sich einerseits magisch vor, z.B. bei Pflanzen durch Berührung, „dass ein Geist auch Zauberkräfte einsetzen kann“ oder bei Menschen durch Worte. Ein synergetisches Wirken mit Menschen kann sie sich aktuell nicht vorstellen. Gott handle direkt, bringe „Zeit auf für die ganzen Geschöpfe“. Kontakt zu Gott könne man haben, „vielleicht wenn man in Urwälder [geht] ... und Gott vielleicht dort gerade hockt und einer Pflanze hilft. Das ist ja alles möglich.“ Dann könne man ihn direkt „sehen ... als geistliche Kreatur“, eine Art Mensch, „durch den man an manchen Stellen halt hindurchschauen kann ..., der von der Lichtreflektur so lila schimmert ... und ein langes Kleid trägt, das man nur ganz blass sieht und weiße lange Haare, auch nur leicht schimmernd, und ein ziemlich stechender und wunderschöner Blick“. Vielleicht könne man auch durch Rituale oder Hexen Kontakt knüpfen, „oder ... wenn man ihn ganz doll braucht, dass er dann in einer anderen menschlichen Gestalt auf einen zukommt ..., vielleicht als Postbote und klingelt, dass er ein Päckchen hat“ und ein Gespräch anfangt, was dem Menschen helfe. Der Postbote habe in diesem Moment die Seele von Gott, wisse aber nicht, was er tue und wisse es auch hinterher nicht, dass Gott in ihm war. Er erinnere das Gespräch nicht. Ihr ist es wichtig, dass der Postbote gar nichts davon weiß, weil die Leute nicht an übersinnliche Kräfte denken würden und dann logische Gründe dafür suchten: „Aber ich möchte nicht, dass sich die Leute damit so richtig beschäftigen“, weil es sonst irgendwann sein Geheimnis verliere. Wenn der Mensch mit Gott beispielsweise in Gestalt des Postboten spreche, dann „würde er das vielleicht spüren ..., dass eine höhere Macht einem geholfen hat ... und dass man jetzt dran glaubt und alles wieder gut wird“. Sie selbst habe solche Erfahrung noch nicht gemacht, glaube aber, „dass das vielleicht bald passieren kann“. Die Mutter arbeitet ganztags. Lilli ist viel allein Sie hofft auf guten Rat beim zentralen Problem: Ihr Vater zahle kein Kindergeld, sie werde am Sonntag 12 Jahre alt, dann höre das Jugendamt mit Zahlungen auf. Ihr Vater sage, er verdiene nicht so viel, aber Lilli glaubt, dass sein Urlaub ihm wichtiger sei als sie und ihre Schulausbildung. Ihre Mutter habe schon viele Freunde gehabt. „Ich hatte ... in den letzten Jahren schon 4 Väter ... Das kann einen ganz schön mitnehmen“. Ihre wichtigsten Menschen seien die Mutter und die Oma. Ausführlich berichtet sie vom seltenen und hochgeschätzten Kon-

takt zu ihrem leiblichen Vater, der ein Naturmensch sei – wie ein richtiger Indianer, sich mit Ritualen beschäftige und mit der Natur rede: „Und es ist immer *so was von schön*, wenn ich *da* bin!“ Sie habe ihm zu seinem Geburtstag per Handy einen Text geschrieben, aber er habe nicht geantwortet, dann habe sie ihm *gute Nacht* gewünscht und ihm gesagt, dass sie ihn *lieb* habe, wieder keine Reaktion, dann habe sie ihn angerufen und er habe gesagt, sein Akku sei alle und er rufe zurück, was aber nicht passiert sei. So sei es Tage lang gegangen, und jetzt sei der Kontakt ganz weg. Sie warte jetzt auch ab, ob er sich zu ihrem Geburtstag melde. Es mache sie traurig. Ihre Oma und die beste Freundin Julia unterstützten sie aber. Mit ihnen könne sie über alles reden, deshalb sei es momentan gut, „weil sie mich immer wieder *aufbauen und stärken*“. Wegen der vielen Fehltag mache sie jetzt die Klasse noch mal, ihre Freundin gehe eine Klasse weiter, sie hoffe, trotzdem die Freundschaft zu erhalten. Ihre Knetfigur stellt sie in mittlerer Entfernung auf und kommentiert: „Das ist ziemlich neugierig und ziemlich damit befassend, vielleicht ein kleines Stück weiter weg, aber auch viel über ihn wissend, weil es ja meine Fantasie, mein Glaube ist ..., aber auch ihn bittend um Hilfe.“

Lilli erinnert, das letzte Mal auch eine weibliche Figur gemacht zu haben, weiß aber keine Deutung mehr dazu. In Kl. 4 habe sie die Seele eines Schwans gemacht, in Kl. 3 eine Figur mit Umhang. Die beiden Jahre darauf habe sie mächtige und hilfreiche Frauen gestaltet, in Kl. 3 einen Mann. Beim Schwan sei Gott im Himmel gewesen, jetzt auf der Erde. In Kl. 3 habe sie sich Gott auch mächtig und hilfreich vorgestellt: „Der Spiegel sollte zeigen, dass er sich teilen ... und damit bei vielen Menschen und Tieren gleichzeitig sein kann ..., überall.“ Gott habe in den Wolken gewohnt, „aber die meiste Zeit, drei Viertel oder zwei Drittel seines Lebens, unten auf der Erde ... Leuten geholfen hat und sich geteilt“.

Dem Fragebogen nach hat Lilli Gebetspraxis: Sie bete häufig bei großer Freude, in Angst, bei Sorgen und Kummer und wenn sie sich etwas wünsche, manchmal in der Kinderstunde/Kirche, wenn sie sich einsam fühle oder weil sie ihr ganzes Leben mit Gott besprechen möchte, selten vor dem Einschlafen oder Essen.

Lilli hat drei Löcher der Verzweiflung gelegt, eins zum Streit mit ihrer Mutter, ein anderes zu ihren Schwierigkeiten mit Freundinnen bzw. der offen oder versteckt gezeigten Ablehnung von Gleichaltrigen, und ein drittes zu den Problemen mit ihrem Vater. Das erste Loch habe sie mit der Mutter und Gott geteilt; ins dritte Loch klebt sie zwei Punkte, welche ihre Hoffnung ausdrücken, dass Gott helfen wird.

Lilli ist – entsprechend ihren häuslichen Erfahrungen – überzeugt, dass Frauen eher freundliche und hilfreiche Gefühle aufbringen als Männer; ihr Gottesbild ist daher wieder weiblich. Gott wird – märchenhaft und feenartig – hilfreich wirkend in der Natur vorgestellt, physisch anthropomorph (transparenter Körper) als „geistliche Kreatur“, die sich in unbewohnten Wäldern real und direkt Geschöpfen zuwendet, in Notfällen auch einmal durch Menschen handelt, die sich ihrer instrumentellen Funktion aber keinesfalls bewusst sind. Lilli ist es sehr wichtig, dass das Geheimnis Gottes gewahrt wird, dass Übersinnliches nicht rational zerstört wird. Eigenartigerweise wird auch dieses Mal die sonst liebevolle und hilfreiche Gottheit mit einem „stechenden Blick“ ausgestattet. Ausstrahlung, Geheimnis, Schönheit und Fürsorge kennzeichnen die Gottheit, die Lilli fantasiert, deren hilfreiche Nähe sie (leider) noch nicht gespürt hat. Aber sie hofft noch, dass dies bald passiert. Sie sieht sich als hilfsbedürftig: Der Vater, nach dessen Nähe sie sich sehnt und um dessen Liebe sie wirbt, kommt seinen finanziellen Pflichten nicht nach und zeigt keinerlei Interesse für sie, was Lilli sehr verletzt. Hier erwartet sie am dringlichsten Gottes Hilfe. Ihre Knetfigur steht inzwischen entfernter zur Gestaltung, eine Folge der Enttäuschung über die bisher ausgebliebene Hilfe Gottes? Ihre Anmerkungen zum Zauberbuch, zu magischen Kräften, Ritualen und Hexen zeigen, dass Lilli ihre religiösen Konstrukte durch Elemente aus der Esoterik überformt. Lilli besucht nach den vorliegenden Informationen weder Kinderstunden noch Gottesdienste, so dass offen bleibt, welcher Aussagewert ihren Angaben zum Gebet insgesamt zukommt. Wie mag sie überhaupt zum Gebet gefunden haben? Ob sich in ihren Angaben zum Gebet weniger ihre Praxis als vielmehr ihr dringliches Sehnen nach einer tragenden und sie nährenden Gottesbeziehung ausdrückt?

Spannend ist, welche neue Zuschreibung ihre erste Collage zur Gottesmetapher erfährt: Der Spiegel unter der anthropomorphen Figur wird nun als Darstellung der Allgegenwart Gottes interpretiert: Gott teilt sich.

Klasse 6

Lebenswelt (12,9)

Dieses Jahr ist Kusine Anne für Lilli „*wichtigster Mensch auf der Welt*, weil sie mich so *mag*, wie ich bin und immer *ganz lieb* ist zu mir“. Sie nehme ihr nicht übel, wenn sie etwas falsch mache, sondern „sagt dann immer: ‚Jeder Mensch macht doch mal einen Fehler‘, und deswegen ist sie mir *sehr wichtig*“. Wichtig seien auch Oma und Opa, die ihr wie der Mutter in allen – auch finanziellen – Nöten beistünden. Oma helfe auch bei Haus-

aufgaben. „Die ruft mich jeden Tag an, ob es mir *gut geht*“. Sie sei nicht wie andere Omas, sondern smart, jung, erst 62, eher wie eine Freundin. Freunde habe sie „eigentlich *durchschnittlich*. Ich habe sozusagen viele, die mich gerne haben, und die ich gerne habe, und jeden Tag ist es immer jemand anderes. Ich habe keine richtige beste Freundin“, aber sie glaube, sie sei auf dem Wege zu einer engeren Freundschaft mit A, die Lilli in der letzten Woche im Brief gefragt habe, „ob sie mich gut genug leiden kann, dass wir gute Freunde werden können. Da hat sie gesagt: Ja, ich mag dich sehr gerne. Wir können die besten Freunde werden.“ Und das fand ich so richtig schön.“ Sie zählt noch einige Schulkameradinnen auf, mit denen sie gut zurechtkommt. – Die Trennung ihrer Eltern vor sechs Jahren macht Lilli immer noch traurig, was ihre „Mutti nicht so richtig merkt“. Was Lilli am meisten betrübt: „Mein Vater *kümmert* sich nicht um mich. Er bezahlt auch kein *Geld*. Deswegen sind wir auch nicht so die Reichsten ... Wir hatten mal vereinbart, dass ich jeden Monat ... mal zu *ihm* komme, weil, er wohnt nicht *weit* weg, und dass er mich jede Woche einmal anruft. Und das war halt nicht so. Er hat mich in zwei Monaten einmal angerufen und einmal im Jahr! Na ja, eigentlich hat er mich *noch nie* angerufen! Ich habe immer *ihn* angerufen ..., er vergisst mich immer. Und ihm ist alles andere wichtig.“ Das tue ihr weh, aber sie könne ihm das nicht sagen. Die Mutter habe ihr schon durch einen Psychiater helfen lassen wollen, damit sie sich mehr traut bei Papa. Weil sie merkt, wie traurig sie wegen Papa sei. Sie selbst habe eine ganz negative Einstellung zum Papa, habe ihm aber „angeboten: Wenn er mich einmal im Monat holt und mich jede Woche anruft, dass sie dann nur 100 Euro verlangt, statt 250. Da hat er gesagt: ‚Nee, das kann er nicht.‘ Aber ich glaube, 100 Euro im Monat sind aufzutreiben.“ Auch das nächste Papier befasst sich mit dem Vater: „Er benimmt sich so wie ein Indianer ..., versucht, im Einklang mit der Natur zu leben ..., kann morgens schon um 7 Uhr sehen, wie das Wetter wird. Er begrüßt den Morgen richtig, und er kann sich auch mit Tieren verständigen ... Und er ist ein sehr, sehr guter Maler. Also er malt richtig wie Fotos, auch aus dem Kopf.“ Ihr ist all das sehr wichtig, „und dadurch mag ich ihn auch ziemlich gerne“. Papa arbeite als Innenausbauer, also Fliesen legen, putzen usw. Lilli findet „das sehr blöd, dass er sein Talent nicht nutzt“. Jetzt male er gerade eine Wand im Harley-Club, wofür er viel Geld bekomme. Papa male „am besten mit Airbrush, so Fantasiebilder, so Frauen mit Drachen“. Auf dem nächsten Zettel steht der Name von der „Lebensabschnittsgefährtin“ der Mutter, die auch bei ihnen wohne. Sie habe „überhaupt nichts dagegen ..., finde das nicht schlimm. Aber es war ein ganz schön großer

Schritt für mich, weil das auch was Neues war.“ Zuerst sei es gar nicht zwischen ihnen gegangen, dann „total gut, und jetzt geht es irgendwie wieder bergab“. Mama und die Freundin verstünden sich ganz gut, es gebe aber auch manchmal Stress. Die Freundin „arbeitet nachts in irgendwelchen Discos, weil sie keinen so richtigen Beruf hat“. Wegen ihrer vielen Piercings im Gesicht werde sie aus Hygienegründen – sie habe eine Ausbildung in Lebensmitteltechnologie – von Betrieben nicht gern genommen, „aber sie mag die ... auch nicht rausnehmen“. Sie arbeite in der Brauerei und verdiene nebenbei Geld mit Kellnerei ... Auf dem letzte Zettel stehen Schauspielerinnennamen, die Lillis Vorbilder sind. (Was sie in ihrem Leben gern so lassen bzw. verändern würde?) Bezüglich Mama und Papa würde sie gern die Zeit zurückdrehen. Und dann würde sie wollen, dass alle ihr wichtigen Menschen (Kusine, Oma, Opa) „niemals sterben! Und ich würde gerne so Selbstverteidigung können wie die Schauspielerin Sarah Michigella.“ Die Freundin der Mutter habe den braunen Gürtel in Karate und kämpfe sehr gut. Lilli hat noch nicht angefangen, sich lediglich erkundigt nach Angeboten. (Was sie an sich gut bzw. nicht gut finde?) Sie habe in der letzten Zeit ihr Maltalent mehr gefördert und auch besser die Kurve gekriegt mit dem Abnehmen – in den 4 Jahren zuvor habe sie so viel zugenommen. Und sie sei auch nicht mehr ganz so zickig und faul, sie helfe mehr zu Hause und habe sich auch in der Schule verbessert. Im Eltern-Kind-Gespräch am letzten Montag habe die Lehrerin nichts Schlechtes gesagt, aber dass sie die Kraftreserven noch aktivieren sollte: „Meine Mutti war ganz doll stolz. Und ich war auch froh, dass nichts Schlechtes rausgekommen ist“. (Worauf sie stolz sein würde, wenn sie es erreichte?) Lilli wäre froh, wenn sie „es bis zur 12. Klasse schaffen würde ... Ich wäre schon ziemlich stolz, wenn ich später Kunst studieren würde ..., dass ich einen Beruf bekomme, so was wie Modedesigner.“

(Was bei Wut helfe?) „Wenn ich wütend bin, dann fange ich meistens an zu *weinen!* Bevor ich dann richtig anfangе, loszuweinen, überlege ich dann: ‚Hm, das ist doch gar nicht so schlimm!‘ Und BUFFY oder DARK ANGEL (Helden aus zwei Film-Serien) ..., die würden jetzt auch nicht weinen. Die würden *stärker* sein ..., sich halt erst mal *beruhigen* ... und überlegen für sich selber, was sie *falsch* gemacht haben, aber die sagen auch ihre Meinung!“

Bei Traurigkeit „verkrieche ich mich in mein Zimmer! Oder ich rede mit meiner Oma am Telefon! Dann höre ich *leise Musik* und mache mir eine *Kerze* an und *Duftöl* ... und dann überlege ich: ‚Was könnte man *ändern*? *Wie* könnte man es verändern? *Wie* könnte man die Probleme

lösen und aus dem Konflikt herauskommen?‘ Und dann fällt mir meistens etwas ein.“

Bei Angst helfe ihr am besten, wenn sie mit jemandem darüber reden könne. Sie erzählt vom Gespräch mit ihrer Mutter bei Angst vor dem Tod der Oma. „Danach geht es einem ... immer besser“.

Bezüglich der Gottespunkte meint Lilli, es sei unterschiedlich: „[Gott] hat manchmal damit zu tun ... Wenn ich mir ganz doll irgendwie was *wünsche*, dass ich irgendwas *schaffe!* Und wenn ich ... mich dann auch konzentriere ..., dann *klappt* das auch meistens, auch wenn ich mir eine Lösung erhoffe ... Ich glaube, dass er auch was damit zu tun hat, dass ich auch so *liebe Menschen um mich rum* habe! Deswegen habe ich ihn [den Punkt] auch so nahe an meine *Kusine* geklebt ... und nicht weit weg von meinem Opa, meiner Oma. Und dass ich hoffe, dass er mir hilft! ... Manchmal, da ist er – glaube ich – halt *nicht da*, weil auch so viele *schlimme* Dinge passieren.“ Gott müsse für sie nicht ein Mann sein, irgendwo oben. „Es könnte etwas anderes sein, vielleicht irgendwas wie eine Quelle ... Gott hat irgendwie zwei Bedeutungen für mich. Einmal vielleicht, dass es die Natur ist, weil, überall, wo Natur ist, da ist es schön ... Aber weil es so viele Leute gibt, die die Natur zerstören, da schlägt er halt zurück, z.B. wie mit der Flut ((sie bringt weitere Beispiele)) ... Die andere Seite ist wie ein guter Engel, der einen immer beschützt und immer sieht und leitet ... und der irgendwie sieht, was jeder macht ... und dass er halt auf einen aufpasst, dass einem nicht zu viel passiert, zumindest nicht in den falschen Zeitpunkten.“

(I nimmt Thema der weiblichen und männlichen Gottesbilder auf und versucht sie zu klären, würdigt ihr geschlechtsneutrales Bild der Quelle.)

Die Großeltern, die Kusine und einige Filmfiguren liegen gleich nah zu ihrem „Kern“. Die Beziehung zu ihrer Kusine sieht Lilli als zentral an: Von ihr werde sie akzeptiert wie sie sei, einschließlich ihrer Fehler. Hat diese Aussage Anhalt an der realen Beziehung? Ist es nur Wunschdenken? Lillis Aussagen zur smarten, jungen, stets hilfreichen Oma, welche aus 50 km Entfernung bei Hausaufgaben helfe und sich täglich nach ihrem Befinden erkundige, klingen ebenfalls idealisiert. Entspricht den Angaben Lillis real eine so enge Bindung zur Oma? Auch die Aussage, sie habe „durchschnittlich viele Freunde, ... jeden Tag ... immer jemand anderes“, aber eine „richtige beste Freundin“ habe sie nicht, sei jedoch auf dem allerbesten Wege dahin, deutet eher darauf hin, dass Lilli unter Gleichaltrigen noch immer isoliert ist, was ihre graphische Darstellung deutlich zeigt. Gestaltet Lilli mittels fantasiierter Überhöhung von Beziehungen ihre Selbstwahrnehmung durchgängig oder nur partiell erträglicher?

Das mangelnde Interesse des idealisierten Vaters (er ist ebenfalls dicht am Kern positioniert) schmerzt Lilli besonders. Ihre Wut und Enttäuschung darüber drückt sie ihm gegenüber nicht aus.

Sich auf den Wandel der Mutter zur lesbischen Partnerschaft einzustellen, fiel Lilli nicht leicht. Die Beziehung zur Lebensgefährtin ihrer Mutter ist nach vorübergehender Besserung für Lilli keine Quelle der Ermutigung, allerdings steht sie der Freundin von der Positionierung her nicht so fern, wie der Text vermuten lässt. Wichtig ist, dass ihre zentralen Bezugspersonen (Großeltern, Kusine) nicht noch verloren gehen. Ihre Vorbilder sind (sehr nah positionierte) magersüchtig wirkende Filmfiguren, die sich hart kämpfend durchsetzen. Lilli selbst kann (darf?) Wut nicht heraus lassen: Stattdessen weint sie. Bei Traurigkeit zieht sie sich zurück. Die Mutter kommt lediglich in ihrer (nicht mehr zu reparierenden) Beziehung zum Vater in entfernter Positionierung vor. Was ist der Grund dafür?

Lilli hat in den vergangenen Jahren weiter zugenommen. Sie meint jedoch, sich neuerdings in einigen Punkten verbessert zu haben, seien es die Essgewohnheiten, ihr Engagement bezüglich häuslicher Pflichten oder ihre Schulleistungen. Ob dies Wunsch oder Wirklichkeit ist, bleibt ungeklärt. Ihr Traum, einmal Modedesignerin zu werden, spiegelt in jedem Fall ihre Sehnsucht nach körperlicher Attraktivität wider.

Gott kommt zwar in ihrer Lebenswelt manchmal vor, als Spender von Problemlösungen wie als Letztursache der liebevollen Zuwendung von nahen Menschen, aber häufig empfindet Lilli auch schmerzlich Gottferne, „weil auch so schlimme Sachen passieren“. Gott hat für sie zwei Seiten: Einmal ist Gott in der Natur anwesend, zum anderen als schützender und leitender Begleiter: Die Formulierung, dass Gott dafür Sorge, „dass einem nicht zu viel passiert, zumindest nicht in den falschen Zeitpunkten“ zeigt, dass Lilli nur noch eingeschränkte Erwartungen an Gott richtet.

Lebensmetapher (12,11)

Lilli hat zum Thema „Mein Leben und was es hält, nährt und trägt“ eine Gestalt gebaut mit Kapuze und Rock, „der den Schoß so überdeckt, und das ist hier ((zeigt auf goldenes Juteband)) so eine Schleppe. Und das ((zeigt auf Borke und Nusschalen)) simuliert so ein bisschen die Natur.“ Die Glasscherbe zeige einen gewissen Abschnitt im Leben. Der mit einem Wolkenbild versehene Teil der CD „symbolisiert ..., dass das Leben vielleicht irgendwann mal schön wird oder schön gewesen ist. Oder dass es einen gewissen Abschnitt gibt, an dem man nur Gutes erlebt“, dass man sozusagen auf Wolken gehe. „Aber es soll *nicht* zeigen, dass die Gestalt ir-

gendwie im Himmel ist“. Die Gestalt, die das Leben von Lilli symbolisiert, sitzt zur Hälfte auf der CD und zur Hälfte auf der spitzen Scherbe, weil Lilli „ziemlich viel Böses erlebt [hat]. Mein Leben war auch ... mal böse oder ist es noch.“ Die spitze Scherbe drücke die seelischen Verletzungen aus, „die ich [anderen] zufügen kann ... und wo jemand mich ziemlich verletzt hat“. (Ob sie mit dem Guten in ihrem Leben eher Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft meine?) „Ich glaube, das ist ein bisschen Vergangenheit und Gegenwart ... Im Moment ist es noch schön.“ Lilli „ist darauf gefasst“, dass es „in den nächsten Jahren nicht mehr so ist“. Schön gewesen sei, dass sich ihre ganze Familie um sie gekümmert habe, „dass sie mir das gegeben haben, was ich brauchte und was ich mir wünschte, und dass alle halt so lieb zu mir sind und waren“. Schlimm war, „dass mein Papa uns verlassen hat ..., und dafür ist auch die Glasscherbe, weil, das plagt mich immer noch ein bisschen“. Lilli erzählt ausführlich von dem wieder einmal gescheiterten Kontakt zum Vater: Sie habe ihm zum Geburtstag geschrieben, es sei keine Reaktion gekommen: „Ich mach mir jetzt ziemlich große Vorwürfe, weil es kann sein, dass ich was geschrieben habe, was ihn verletzte“. Sie wünsche sich den Kontakt, „aber ich könnte ihm so vieles sagen, weil er hat sozusagen alles falsch gemacht, was sein Leben oder mich betrifft und auch meine Mutter“. Lilli zählt auf: seine Unzuverlässigkeit, er kümmere sich nicht, zahle kein Kindergeld, rufe nicht an. Lilli denkt, es tue ihm einerseits sicherlich Leid, andererseits „würde er ja anrufen, wenn er ein schlechtes Gewissen hätte ..., also weiß man nicht, wie er wirklich ist“.

Die „irgendwo auch schöne“ Gestalt sitze so gebeugt, „weil es da halt was gibt, was sie ziemlich verletzen kann ... Dann denkt sie über das nach, was sie falsch gemacht hat ... Also sie lebt so ein bisschen noch in der Vergangenheit.“

(Ob die Kapuze dazu da sei, die anderen nicht zu sehen oder nicht gesehen zu werden oder beides?) „Ich möchte, dass die Leute mich nicht so sehen, wie ich halt aussehe, sondern so sehen, wie ich bin. Das wünsche ich mir ganz doll, aber es wird eh nichts.“ Dass sie mal gehänselt werde, sehe sie schon ein bisschen ein: „Deswegen versuche ich alles, um so nett zu sein, dass sie mich halt so mögen, wie ich bin.“ Bei Freunden gehe das, aber bei Schulkameraden nicht so.

Die Schleppe zeige ((der linke Teil steht für Vergangenheit, der rechte für die Zukunft), „dass diese Kreatur in der Vergangenheit lebt ..., sich auch ziemliche Sorgen macht und Vorwürfe ... und Angst davor hat, was in der Zukunft passiert ... Na, dass es noch schlimmer werden könnte ...

Ich habe z.B. ganz viel Angst vorm Tod, aber nicht, dass er kommt und mich holt, sondern dass er die nimmt, die mir wichtig sind, wie z.B. meine Oma“.

Kraft und Mut gibt Lilli die Natur, wie die „so mit dem Leben klar kommt ... Wenn ich eine Blume sehe, die richtig schön ist ... und so freundlich und so glücklich aussieht, dann zeigt sie mir auch immer, dass sie zufrieden ist mit ihrem Leben, und dann ist es so ein bisschen als ob sie zu mir sagt, ich sollte das auch sein mit meinem Leben, weil ich wirklich so gut wie alles habe, was ich möchte.“ Was sie sich wirklich wünsche, könne ihr sowieso niemand geben, nämlich dass sich ihr Vater „um mich kümmert, weil ich habe ihn sehr gern, und ich hab’ nicht die Kraft, ihm zu sagen, was er falsch gemacht hat ... Und ich hab’ auch nicht die Kraft, das zu akzeptieren, was er macht ...“ (Ob sie eine Idee habe, was helfen könne?) „Ich sollte vielleicht eigentlich nur ein anderer Mensch werden mit einem stärkeren Selbstbewusstsein.“ (Das höre sich nicht ganz leicht an.) Lilli bestätigt, dass es schwer sei. Es „muss mir ... jemand helfen, ein stärkeres Selbstbewusstsein aufzubauen“. (Was dazu beitragen könne?) „Da hab’ ich eigentlich überhaupt keine Ahnung.“ Sie denke über den Vorschlag nach, mal alles aufzuschreiben, was sie stört, erst mal nur für sich und dann in Richtung eines Briefes an den Vater. Es ihm zu sagen, kriege sie nicht hin, da sei ein Brief besser: „Aber ich hätte nicht den Mut, glaube ich, ihn abzuschicken.“ Obwohl er „schon viel falsch gemacht hat, will ich ihn einfach nicht verletzen, ich weiß nicht, wieso“. Lilli stimmt zu, dass sie Angst habe, ihn ganz zu verlieren. Lilli will sich den Vorschlag überlegen, ob sie das Belastende aufschreiben kann, dem Papa zu lesen geben und das Papier dann mit ihm begraben, d. h. Erde drüber werfen.

Lilli erinnert sich, im Vorjahr Gott als weiblichen Geist in der Natur gestaltet zu haben, eine Gestalt, die man bei Glück sehen könne, dass diese „die Gebete immer hört und dass die immer lauter werden ... Aber sie kann sie nicht erfüllen, weil sie wahrscheinlich nicht die Kraft dazu hat. Aber dass sie Leben wieder aufbauen kann in der Natur.“ Vor zwei Jahren habe sie eine weibliche Figur gebaut, die „durch die Welt fliegen kann ... Ich hatte das genommen, weil ich Frauen vielleicht sympathischer finde oder sanfter ..., dass sie ... mit jemandem reden können ..., denen helfen kann ... und immer eine andere Gestalt annehmen ..., z.B. eines Menschen, dass er einen dann besucht und versucht zu helfen.“

Vor drei Jahren habe sie den Schwan genommen, weil sie sich vorgestellt habe, „dass der Schwan irgendwie eine einsame Seele ist, und dass die Seele oben in den Wolken auf so einem Teich schwimmt“.

In Kl. 3 habe sie etwas „wie so eine männliche Gestalt gemacht, die oben in den Wolken lebt und von oben die ganze Welt sieht. Und dass er denen auch helfen möchte, aber dass er es, glaub' ich, nicht kann, weil sonst würde es ja nicht so viel Sachen oder so viel Unrecht geben.“

(Was in ihren Vorstellungen gleich geblieben sei und was anders geworden sei in den 5 Jahren?) Die ersten beiden Gottesbilder seien vom Inhalt her gleich, nur in anderer Form: Der Umhang sei ein Schutz für Gott gewesen, und der Schwan habe auch Schutz gehabt dadurch, dass er nicht reden könne.

Bei dem dritten und vierten Gottesbild sei gleich, dass beide Menschen-gestalt hätten und weiblich seien; der Unterschied sei, dass bei der dritten Gestaltung die Figur durch die Welt fliege und mit Worten zu helfen versuche, während in der vierten Gestaltung Gott „wirklich dahin geht, wo sie von tiefstem Herzen gerufen wird“. Beide würden aber helfen.

Für Lilli ist Gott auch in der aktuellen Gestaltung enthalten, sie zeigt auf das goldene Juteband: „Ich glaube, dass Gott in diesem Abschnitt mal war und auch in der Gegenwart ist ...“ Jeder habe mal Missgeschicke, keiner könne das Leben vorausplanen; sie glaube auch nicht, „dass Gott das Schicksal beeinflussen kann, aber ich glaube, dass ... man im Paradies ... *geliebt* wird, dass man *alle* hat, alle aus der *Familie*, alle *Freunde*, die einem *wichtig* sind ... Ich glaube, dafür war Gott schon verantwortlich, dass er das irgendwie gemacht hat, also in diesem Abschnitt ist er, glaube ich, schon zu finden, aber nicht in dem Gesamtbild.“ Gott sei „in der Liebe und so im Schutz“ und auch, dass „der vielleicht mich irgendwie innerlich schreien gehört hat“.

Dem Fragebogen nach betet Lilli häufig vor dem Einschlafen, bei großer Freude, bei Angst, Sorgen/Kummer, Gefühlen der Einsamkeit bzw. weil sie ihr ganzes Leben mit Gott besprechen wolle, manchmal wenn sie sich etwas wünsche, selten vor dem Essen und nie im Gottesdienst. Nach ihrer Einschätzung ist sie in ihren religiösen Vorstellungen sehr stark von Oma, Opa, Freundinnen und dem Religionsunterricht (nur zwei Jahre in der Grundschule) beeinflusst, stark auch von Büchern.

Die ihr Leben symbolisierende weibliche Gestalt sitzt zur Hälfte auf der das Positive repräsentierenden CD, zur Hälfte auf der Scherbe, die für seelische Verletzungen steht. Aus Lillis Sicht ist das Gute in der Gegenwart bzw. Vergangenheit platziert. Bezüglich der Zukunft erwartet sie – folgt man ihren Worten – ausschließlich negative Entwicklungen. Dass sie Nüsse auf die Scherbe platziert hat, könnte als Ausdruck von Ambivalenz bzw. einem Rest von Hoffnung für

die Zukunft verstanden werden: Wenn die harten Nüsse geknackt werden, sind süße Kerne zu erwarten. Ihre Aussage „im Moment ist es noch schön“ könnte – angesichts ihrer eher düsteren Realität – als Form der relativen Verklärung verstanden werden: Gemessen an dem, was sie für die Zukunft erwartet, erscheint das Bisherige fast als heile Welt. Die Fehlschläge ihres Lebens schreibt sich Lilli partiell selbst zu, insbesondere bezüglich der immer wieder scheiternden Versuche einer Kontaktaufnahme zum Vater. Die ihr Leben symbolisierende Gestalt ist gebeugt, weil sie über das nachdenkt, was sie falsch gemacht hat. Sind die Zurückweisungen leichter erträglich, wenn sie als mitverursacht und damit partiell kontrollierbar gesehen werden? – Die Gestalt Lillis hat ihr Äußeres verhüllt: Die anderen sollen ihr Wesen wahrnehmen, nicht ihr Aussehen. Dass sich dieser Wunsch erfüllt, glaubt Lilli eigentlich selbst nicht mehr. Sie wirbt mit angestrengter Freundlichkeit, aber offenbar wenig erfolgreich um die Akzeptanz und Wertschätzung der Gleichaltrigen.

Blumen strahlen für Lilli Lebenszufriedenheit aus und zugleich den Appell, auch zufrieden zu sein mit ihrem Los. Die am meisten schmerzende Wunde – die fehlende positive Vaterbeziehung – könne eh niemand heilen. Lilli arbeitet sich mit ihren ambivalenten Gefühlen bisher erfolglos an diesem Problem ab: Sie kann weder das Verhalten des Vaters akzeptieren noch ihn mit ihrem Denken und Fühlen dazu konfrontieren. Die Angst, den Vater ganz zu verlieren, erlaubt ihr keine Ehrlichkeit. Lilli ist bewusst, dass sie mit einem stärkeren Selbstbewusstsein die Probleme mit dem Vater wie mit dem sonstigen sozialen Bezugsfeld anders lösen könnte; sie weiß aber auch, dass sie ohne Hilfe ein stärkeres Selbstbewusstsein nicht ausbilden kann. Auf diesem Hintergrund sind ihre Ausführungen zur göttlichen Gestalt zu lesen, die ihre immer lauter werdenden Hilferufe zwar hört, aber nicht die Kraft hat, helfend einzugreifen. Gott ist für Lilli zwar in der ständigen Neuschaffung von Leben in der Natur wirksam, aber sonst ohnmächtig. Er kann das Schicksal nicht beeinflussen, auch wenn er helfen möchte. Dies folgert Lilli aus der Tatsache von Leid und Unrecht in der Welt. Gott ist nicht nur ohnmächtig, sondern auch selbst schutzbedürftig: Lilli interpretiert nun den Umhang ihrer ersten anthropomorphen Gestaltung als Schutzmantel für Gott selbst, ebenso die Redeunfähigkeit des Schwans als Schutz: Ein sprachloser Schwanz ist der Rechtfertigung für das Böse/Leid in der Welt enthoben. Trotz ihrer Aussagen zur Ohnmacht und Schutzbedürftigkeit Gottes hält Lilli an hilfreichen Gegenwart Gottes im Leben von Menschen statt: Ihre Gottheit geht „dahin, wo sie von tiefstem Herzen gerufen wird“. Auch wenn Gott die Geschehnisse der Welt nicht lenkt/lenken kann, ist Gott dort, wo man geliebt wird, präsent – für Lilli ein Stück Paradies. Gott ist da, weil der sie „vielleicht irgendwie innerlich schreien gehört hat“. An Gott richten sich Lillis letzte Hoffnungen, die Situation mangelnder Akzeptanz

und Zuwendung zum Positiven zu wenden und damit auch ihr Selbstbewusstsein aufzurichten. Es sind Verzweiflungsschreie. Lillis Angaben zu ihrer Gebetspraxis sind dieses Mal stimmig zu ihren sonstigen Aussagen. Hat Lilli, die Gottes Präsenz nun nur noch in der schöpferischen Erhaltung der Natur und in der Liebe sieht, damit das theistische Gottesbild ihrer Kindheit hinter sich gelassen?

Klasse 7

Lebenswelt (13,6)

Lilli hat einige zu ihrer derzeitigen Lebenssituation passende Fotos zusammengestellt: Das Steinbild habe sie gewählt, weil sie momentan so viel tun müsse: Das falle alles auf einmal auf sie runter, und sie habe das Gefühl, dass es viel zu schwer sei, „als ob ich hier unten stehe und alles tragen muss“.

Das Bild der Bäume wählte Lilli, weil in der Mitte der Weg sei und es hinten hell aussehe, „weil es so aussieht, wenn ich Probleme habe, dass ich doch meistens immer einen Ausweg finde oder Mitmenschen, um mir zu helfen“.

Das Friedhofsbild wählte Lilli, „weil ich mich immer noch ... sehr mit dem Übernatürlichen befasse ... mit den Hexen und so, und das hat ja auch viel mit Toten zu tun“... Sie habe sich auch gestern eine Kette mit einem Kreuz kaufen wollen: „Ein Kreuz ist ein sehr schöner Talisman, der mir in manchen Situationen hilft. Aber ich trag' das nicht aus christlicher Absicht, also nur so. Es gibt ja auch Kreuze, die schützen sollen vor irgendwelchen bösen Mächten.“ Sie halte es mehr mit solchem Schutz. (Was der Unterschied sei zwischen christlichen Kreuzen und anderen?) Christliche Kreuze gingen in die Glaubensrichtung mit Gott und Jesus, „und ich bin ja nicht christlich ... Mir geht es darum, dass man übernatürliche Wesen mit Kreuzen bekämpfen kann ..., dass es mich in einigen Situationen schützt.“ Lilli fühlt sich von unterschiedlichen Mächten bedroht. Da seien Wesen, „die mich in meinen Träumen verfolgen ..., die ich auch nur in Träumen sehen kann ..., dass ich die Kette dann auch nachts trage ..., dass sie für mich einen persönlichen Schutz bedeutet ..., vor Pech und vor Sachen im Alltag“.

Lilli trägt bereits zwei Ketten, eine mit einem mystischen Schwert wie bei „Buffy im Bann der Dämonen“, geschenkt von der Oma, die ihre Interessen kenne. Die andere Kette hat einen Hexenzirkel mit den 4 Elementen und einem besonderen Element, dem Schutzgeist.

Das Hundebild wählte Lilli wegen ihres Hundes „Pinky“, mit dem sie erzählen könne, auch „ganz viele Erfahrungen austauschen ..., da hab' ich auch immer das Gefühl, dass der mir zuhört“.

Einfrieren würde Lilli gern „meine Oma ... ich würde mir wünschen, dass sie niemals älter wird. Und dann würde ich noch meine Fantasie einfrieren, weil ich da das haben kann, was ich so nicht habe ... Meine Vorstellungskraft ist manchmal reeller als die Realität ..., für mich auch wichtiger als Sachen, die so passieren.“

Lilli wünscht sich dringlich, „mein Aussehen [zu] ändern und dass Leute, die mir wichtig sind, niemals sterben“. Sie könne schon besser damit umgehen, dass sie nicht gerade dünn sei, würde es aber trotzdem gern ändern.

Angesprochen auf ihre Entwicklung zur Frau meint Lilli: „Leider. Ich würde lieber ein Kind bleiben ..., da muss ich nicht so viel Verantwortung tragen ... Ich glaube, wenn ich älter werde, dass da immer mehr Belastung auf mich zukommt ... Ich hab' Angst, dass ich dann immer schwächer werde. Und wenn ich ein Kind bleiben würde, hätte ich auch mehr Freiheiten ..., auch viel mehr Zeit, weil ich spiel' sehr gerne Fußball und bin sehr gern mit meiner Kusine zusammen, weil sie mir auch sehr wichtig ist.“ Deshalb würde sie die Kusine auch einfrieren wollen.

(Ihre Stärken?) „Ich bin relativ stolz darauf, dass ich sehr schnell lerne ... Ich hatte eine Woche gebraucht, Gitarre zu lernen, also die paar Griffen ... und stolz darauf, dass ich eigentlich von meinem Vater Talent habe, so zu malen.“

(Ob sie Kontakt zum Vater habe?) „Wir haben uns ein Jahr nicht gesehen ... was mich sehr traurig macht. Aber er hat mir gestern über Handy einen Text geschrieben ... das hat mich ganz doll gefreut, weil er von sich aus“ ... Der Vater sei feige, schiebe Verpflichtungen vor sich her, habe wohl Angst, dass sie ihm nicht verzeihen würde: „Na ja, zumindest hat er geschrieben, dass es ihm Leid tut und dass er bald erklärt, warum er nicht mit mir Kontakt aufgenommen hat. [Er] war halt kurz Alkoholiker, hat es dann aber noch geschafft.“ Er sei fast aus der Wohnung geflogen, habe die Freundin verloren. Er habe jetzt wieder Arbeit, könne Miete und Essen zahlen für sich und den Hund ... Was der Vater arbeitet, wisse sie nicht: „Er hat mir ja bloß einen Text geschrieben.“

Lilli möchte später gern „irgendwas mit Zeichnen machen ..., Modedesign ..., so als Nebenjob in einem Motorradladen Tanks bebrushen oder Motorhauben, weil, die meisten Leute mögen gern solche Fantasie-Motive“ ... Sie male gern solche Sachen, ihr malerisches Vorbild sei dabei Louis William ...

Seit einem halben Jahr spielt Lilli Gitarre. Sie habe keinen Unterricht, lerne von Mutter und ihrem Onkel, der in einer Band spiele.

Früher sei sie bei Wut runter gegangen und habe mit einem Ball gegen die Wand geworfen. Die letzte Zeit habe sie viel Stress gehabt (Steine!): „In den letzten zwei Wochen habe ich immer angefangen zu weinen.“ Manchmal verstecke sie das auch. Wenn ihr in der Schule jemand was an den Kopf knalle, komme alles wieder hoch, „aber es geht noch. Ich raste nicht richtig aus. Das macht mich auch ein bisschen wütend ...; wenn ich dann zu Hause bin, dann hab' ich einfach keine Lust mehr zu irgendetwas“.

Bei Traurigkeit, „fang' ich an zu malen oder Gedichte zu schreiben“. Solche, die sich reimen, zeige sie auch der Oma. „Ich finde ein Gedicht etwas schöner, wenn es sich nicht reimt ..., weil in dem Gedicht mehr Gefühl enthalten ist ..., und das finde ich etwas privater ... gefühlvoller, mehr Emotionen, ... weil die Gedichte, die sich reimen, da macht man sich mehr über die Sätze Gedanken als über den Inhalt.“

Aus Lillis Fotoauswahl geht hervor, dass sie sich sehr belastet fühlt, bisher aber immer ein Ausweg zu finden war bei Problemen. Ihre Einsamkeit scheint durch in der Erwähnung des Hundes (warum taucht er hier erstmalig auf?) als Gesprächspartner, mit dem sie „ganz viele Erfahrungen austauschen kann“. Oma und Kusine als Bezugspersonen sind unbedingt erhaltenswert, ebenso ihre Fantasie, mit der sich Lilli – das ist ihr bewusst – kompensatorisch das schafft, was sie real nicht hat. Vielleicht ist die Bedeutsamkeit des Lebens in einer Wunschwelt für Lilli mitursächlich dafür, dass sie lieber für immer ein Kind bliebe: nicht so viel Verantwortung, weniger Belastungen, mehr Zeit und „mehr Freiheiten“. Lilli scheint klar zu sein, dass sie als Erwachsene ihre Fantasiewelten zugunsten einer stärkeren Verhaftung in der Realität verlassen muss.

Lillis Problemzonen – ihre mangelnde Attraktivität und Akzeptanz wie die quälende Nicht-Beziehung zum Vater – sind gleich geblieben, ebenso ihre Zukunftswünsche (Modedesign) und ihr Umgang mit Wut: Dass ihre Affektkontrolle und -verschiebung Lilli sehr anstrengt, ist daran abzulesen, dass sie zu Hause zu nichts mehr Lust hat. Für den Umgang mit Traurigkeit hat sie kreative Strategien gefunden, die ihr erlauben, ihre Gefühle auch mit der Oma zu teilen. Bemerkenswert ist, dass Lilli die Auswirkungen eines Formzwangs auf die inhaltliche Gestaltung im poetischen Schaffen benennen kann.

Neu ist Lillis starke Abgrenzung vom Christlichen: Von Gott ist keine Rede mehr (enttäuschungsmotiviert?). Sie hat sich magischen Praktiken, Talismanen zugewendet, mit denen sie selbst dunklen bedrohlichen Mächten entgegenzutreten versucht.

Klasse 8

Lebensmetapher (14,3)

Mittelpunkt ihrer Collage zum Thema „Mein Leben und was es hält, nährt und trägt“ ist ein metallener Bilderrahmen mit einer Zeichnung von ihrer Kusine und sich mit einem Perlenband, „was die Freundschaft schützt. Und halt auch noch mal, um zu verdeutlichen, dass mir das ganz viel wert ist. Dann hab ich so ein schwarzes Band um das Ganze gelegt. Das ist für mich das Schicksal.“ Die Feder stehe für die Natur, „weil ich gern in der Natur bin ..., auch das Gras und die kleinen Zweige“. Der Ring stehe dafür, „dass es noch viel Besonderes in meinem Leben gibt, z.B. ... meine Oma ..., halt auch Buffy, die Serie. Die ist mir ganz viel wert, weil, ich ... kann mich damit sehr identifizieren.“ Sie identifiziere sich mit der Hauptdarstellerin von Buffy, die Vampire jagt: „Die hat sehr viele Probleme im Leben und ist mit ihrer Berufung unzufrieden.“ Buffy sei zur Vampirjägerin auserwählt, aber unzufrieden damit, „weil sie ihre Freunde dadurch immer in Lebensgefahr bringt, weil so Monster ... sie immer versuchen zu töten“. Die Serie sei abgesetzt ... Lilli besitzt Sendungen auf Video bzw. DVD.

Lilli erklärt die leuchtende Glasscherbe unter dem dunklen Schicksalsband so: „So schlimm das Schicksal manchmal ist ..., es gibt immer so einen ... Sonnenblick. Also es geht weiter im Leben. Es gibt ... schwarze Löcher im Leben, wo man denkt: ‚Oh, jetzt bin ich ganz weit unten. Jetzt komm’ ich da nicht mehr raus.‘ Aber es gibt immer noch eine Sonnenseite. Und man kommt da immer irgendwie wieder raus. Und das hat auch was mit dem ... Metallring zu tun, dass mir viele Leute immer helfen, da rauszukommen. Unter anderem auch halt Anne, manchmal“. Die Kusine lebt ca. 65 km entfernt. Lilli fährt „jede Ferien hin, weil auch meine Oma bei ihr in der Nähe wohnt“. Anne sei 7 Monate jünger als Lilli. Sie seien in den Ferien zusammen „und ich fahr’ ab und zu ein Wochenende hin. Oder sie kommt mal her ... Und wir telefonieren jede Woche“.

Das schwarze Band kommentiert Lilli, sie glaube „nicht an Zufälle. Ich glaube, dass alles vorgeschrieben ist ..., dass das Schicksal oder die Zukunft von den Menschen schon besteht.“ (Wie sich das anfühle, wenn das Schicksal vorherbestimmt sei?) „Also es macht mich sehr neugierig, dass ich halt unbedingt weiterleben will, und ich glaub’, dass ... für jeden noch was Besonderes im Leben passiert ... Und das macht mich mehr neugierig auf meine Zukunft.“ (Ob es verunsichere, dass alles vorherbestimmt sei?) „Doch, schon ein bisschen. Deswegen auch schwarz ..., weil, Schwarz ist irgendwie für mich eine Farbe, die ziemlich leer ist ..., ausgeglichen.“ Da

sei beides drin. (Wenn alles vorherbestimmt sei, ob Menschen dann für ihr Handeln noch verantwortlich seien?) „Ich glaube, dass die Verantwortung mit vorgeschrieben ist. Mit vorbestimmt ist, dass jeder sagt: ‚Jeder ist seines eigenen Glückes Schmied.‘ ... Wenn es jetzt eine schlechte Entscheidung ist, dann hat das Schicksal das vorherbestimmt, dass man daraus was lernt. Aber wenn es eine gute Entscheidung ist, hat das Schicksal das für mich auch vorherbestimmt, dass man etwas hat, was einen glücklich macht.“ (Ob man sein Schicksal positiv verändern könne durch bestimmtes Handeln?) „Nein ..., denk’ ich nicht, weil, dann wäre es ja kein Schicksal mehr ... Also man ist schon verantwortlich für seine Zukunft, wenn man jetzt das studiert oder gar nicht studiert ..., aber irgendwer wusste das halt ..., dass man sich dafür entscheidet. Es ist halt das Schicksal“. (Wer oder was das Schicksal sei?) „Also ich glaub’ nicht, dass das Schicksal existiert in materiellen Dingen. Es ist halt irgendwie da ... Bei Schicksal würde ich mir ein großes Buch vorstellen in einem goldenen Einband mit einem Siegel und mit einer Feder von einem schwarzen Schwan geschrieben ..., ganz geheimnisvoll ..., irgendwo niedergeschrieben ..., von niemandem ... da steht von jedem Mensch die Zukunft drin“. (Ob es nicht eine Einschränkung der menschlichen Freiheit sei, wenn alles schon im Buch stehe?) „Man weiß es ja selber nicht, was da steht. Also hat man ja die Freiheit, selber zu entscheiden.“

(Zur Gestaltung überleitend: Ob nur die Oma – der Ring – ein Stückchen tragend sei oder auch andere Personen?) Der Ring sei ihr Schutzring, „Leute, die mir immer raus helfen“. Lilli zählt Onkel, Mutter, Tante, Großeltern auf. Kontakt zum Vater habe sie derzeit nicht, habe auch Scheu, ihn anzurufen; sie habe ihn mit der neuen Freundin beim Indianerfest getroffen. „Danach hat er nicht ... angerufen, was ich mir eigentlich erhofft hätte.“ Vielleicht habe er mit seiner Freundin genug zu tun oder sei die nun auch schon wieder los; er trage zu Beziehungen ja eher nur Negatives bei.

(Ob ihre Freundschaft mit Anne bedroht sei, dass ein Perlenband drum gemacht werden müsse?) Das Perlenband sei ein von ihr selbst errichteter geschlossener geistiger Kreis, „weil ich diese Freundschaft unbedingt schützen möchte vor ... andern Freunden, weil sie mir ganz viel wert ist. Dass die z.B. mir Anne wegnehmen oder ... ich vielleicht eine neue Freundin hab’. Oder dass ... Anne irgendwie einen Freund hat, den sie ganz doll liebt und mich dadurch vergisst. Davor will ich das schützen ... Sie ist ein bisschen bedroht, weil sie den Freund hatte, den ich auch mochte. Und da kamen wir schon in Konflikt, aber ich hab’ ihr das gegönnt.“ Anne habe ein schlechtes Gewissen. Und Lilli habe „gedacht: ‚Nun ist es

vorbei mit der Freundschaft' ... dass ich ihr vielleicht egal wäre". Dass Anne darüber nachgedacht habe, finde sie gut, „weil sie ziemlich naiv für ihr Alter ist. Aber ich mag sie sehr gern. Und Anne trägt nicht sehr viel zu unserer Freundschaft bei. Also sie bemüht sich nicht, dass wir uns treffen. Meistens komme ich.“ Neulich habe sie Annes Mutter gefragt, ob sie nach Rostock kommen könne, weil Anne es nicht gebacken gekriegt habe. „Aber ich weiß nicht, ich muss ihr so was immer verzeihen, weil ich so gerne mag. Wenn sie mal da ist, dann ist die Zeit mit ihr total schön. Das ist bei meinem Papa auch so ... Anne hab ich so doll lieb, dass ich das immer mit mir machen lass', aber es ist auf die Dauer nicht so besonders gut. Ich hab ihr das öfters gesagt, ob sie mich denn nicht mag oder warum sie denn nicht ..., und denn sie so: ‚Doch, ich hab dich ganz doll lieb', sagt sie dann immer ..., sie ist halt so ... Das nimmt sie dann immer als Entschuldigung, aber zu ändern versucht sie es nicht.“ Lilli bestätigt, dass ihr das weh tue und sie störe: „Sie traut sich nicht, mir zu sagen, dass es ein Wochenende nicht klappt, sagt, sie kommt ..., und ihre Mutter ist denn die, die mir erzählt, dass sie nicht kommen kann. Sie traut sich nicht, mir das zu sagen, damit sie mich nicht verletzt. Dazu hat sie zu wenig Selbstbewusstsein. Sie schafft es immer nicht.“ Lilli kennt dieses Muster von Beziehungen: „Ja, bei meinem Vater ist es genauso. Wenn er da ist, dann ist es total schön mit ihm, und ich ... hab' wirklich viel Spaß dann, und er ist auch lustig. Und ich hab' ihn auch ganz doll lieb, aber er trägt halt nichts zu unserem Kontakt bei, und das ist bei Anne genauso, außer dass sie sonntags mal anruft, weil sie dann nichts bezahlen muss.“

(Ob Gott in ihrer Gestaltung enthalten sei?) Lilli verneint: „Also Gott ..., da glaub' ich eigentlich nicht dran. Ich glaube mehr an gewisse Kräfte, die z.B. von den Elementen kommen. Oder das Schicksal ist für mich eine Kraft oder der Schutz ..., so einzelne viele Sachen, aber ich glaube nicht, dass es einen Gott gibt. Ich glaube nur, dass hier viele magische Kräfte drinstecken ..., Kräfte aus den Elementen, aus der Natur, von den Tieren.“ Auf die Vorstellung von den Elementen und Kräften sei sie durch den Opa und seine Bücher gekommen. Sie habe sich auch selbst viele Bücher über Magie, Elemente, Schicksal gekauft.

Positionierung zu Gottessymbolen: eigene Person (14,3)

Lilli positioniert die Symbole und kommentiert: „Also LIEBE steht mir sehr nahe ... Wenn ich mich verliebt hab', dann ist [das] so für mich eine ziemlich schöne bzw. schlimme Zeit, weil ..., ich schreib' viele Gedichte.“ Sie

sei immer „ziemlich lange verliebt ... , deswegen steht das immer ziemlich nah bei mir ... Die MUTTER ERDE ... hab' ich auch ziemlich nah bei mir, weil sie für mich die Natur symbolisiert, die Erde ... Ja, ENERGIE ... , das sind für mich die Elemente und meine Energie auch, die ich aus den Elementen sammle, Denn durch Luft atme ich. Mit Wasser wasche ich mich und auf Erde gehe ich ... Ja, und Feuer ist in mir viel drin.“ Die INNERE STIMME steht etwas weiter weg. Sie höre auf die INNERE STIMME, aber die sage ihr nicht, in welche Richtung sie gehen solle. Wenn Lilli an eine Weggabelung käme, „würde ich immer nach links gehen ... , weiß nicht, das hat mir auch bisher immer Glück gebracht“. Die QUELLE DES LEBENS steht auch eher abseits, „weil ich mich damit nicht so identifizieren kann. Die Quelle des Lebens, wo alles herkommt. Na gut, ich glaub schon, dass alles einen Ursprung hat, weil ... , das hat ja auch einen Ursprung, wie man auf die Welt kommt.“ Lilli glaubt „auch, dass (Kosmos/Welt) einen Ursprung haben, bloß ich würde mir von niemandem erklären lassen wie, durch was“. Lilli erzählt vom Urknall. Was davor war, weiß sie nicht, hat auch noch nicht darüber nachgedacht. (I verweist darauf, dass das Symbol der Quelle ausdrücke, dass das Universum durch eine Kraft entstanden sei, was im Denken von Lilli auch vorkomme.) Lilli gruppiert die Symbole noch etwas um, die QUELLE DES LEBENS bleibt aber abseits. Sie begründet: „Ja, weil ich nicht an Gott glaube, weil, ich ... hab' halt so meine anderen vielen Dinge, die Kräfte, die Mächte, die Magie ... Also Gott taucht in meinem Leben eigentlich gar nicht auf ... Die Kräfte ja, aber Gott im Himmel ... Nö. Also ich glaube nicht daran ... Gott ist für mich auch keine Kraft, sondern die Kraft ist halt eine Kraft. Oder die Mächte sind halt Mächte. Das ist für mich kein Gott ... Also es gibt halt nichts Oberes.“ (I fotografiert die Positionierung von Lilli und lädt sie ein, die Symbole für I zu stellen.) Lilli tut dies und kommentiert dann: „Also ich denke, dass Sie sehr auf Ihre INNERE STIMME hören. Dass sie überhaupt eine INNERE STIMME haben, die Ihnen immer sagt, was Sie machen sollten. Dass Sie ziemlich viel darüber nachdenken vorher.“ Lilli hat den VATER IM HIMMEL recht dicht platziert für I. Sie begründet: „Weil Sie halt ziemlich viel dazu fragen ... Da denk' ich, dass Sie ganz besonders dran glauben, dass es irgend so eine Figur gibt, irgendjemanden im Himmel, der auf uns aufpasst und uns versucht zu helfen“. Es sei aber nicht nur wegen des Fragens: „Ich weiß nicht. Weil Sie halt auch Religion machen, denk ich mir, dass Sie sich darüber ziemlich viele Gedanken machen, dass Sie auch an so was glauben.“ Die MUTTER ERDE hat sie entfernter platziert. (I positioniert nun die Symbole für sich selbst.) Lilli ist sichtlich frappiert, stößt einen Verwunderungslaut aus. Bei-

de lachen: „Das hätte ich jetzt nicht gedacht, vor allem, weil Sie Religion machen ..., dachte ich“.

(I versucht Lilli zu verdeutlichen, dass Gottesbilder auch zeitgebundene Vorstellungen seien, und dass die Menschen sich vor 2000–3000 Jahren Kraft männlich vorstellten. Da vorher jahrtausendlang göttliche Kraft als Frau gedacht worden sei und als Erde, hätten sie sich dann vorgestellt: ‚Das muss männlich sein und im Himmel.‘ ... Für sie sei Gott eine große Kraft, aus der das Leben komme und die Liebe. Gezeigt habe sich diese Liebe in Jesus. In der Liebe von Menschen sei Gott da und in der inneren Stimme, die einem hilft, gemäß der Liebe zu handeln. Gott als Quelle des Lebens sei ihr wichtig. Was vorm Urknall war, wisse niemand, aber für sie komme aus dieser großen Kraft auch der Kosmos, alles eben. Liebe, Kraft, alles Bilder von Gott. Lilli nenne es anders. Für sie sei Gott auch nicht materiell, sondern eine große Kraft, ein Geheimnis. I hätte für die große Kraft auch ein Kreuzifix hinstellen können als Bild für Gott; Jesus habe die Liebe gelebt) Lilli: „Das ja, aber Jesus hat ja an Gott geglaubt. Er hat ja auch immer gesagt: ‚Vater.‘“ (Diese Bezeichnung sei vielleicht auch zeitgebunden, Jesus habe auch andere Vergleiche gefunden ... Wichtig sei die Aussage, dass Gott für alle Menschen da sei.) „Hm. Für mich ist ... egal, ob er jetzt in dieser Zeit gelebt hat oder nicht, aber ich würde in meinem Leben nie irgendwas finden, was mit Jesus zu tun hat oder mit dieser Zeit, weil diese Menschen an so einen Gott geglaubt haben.“ Zu denen gebe es für sie „keine Verbindung irgendwie“. (Die Kraft, die Jesus gemeint habe, sei heute noch genauso da in der Liebe?!) Lilli wendet dagegen ein: „Für ihn war ja Gott materiell. Es war ja für ihn eine männliche Person. Er hat an einen Gott geglaubt im Himmel“. (Menschen früher hätten Gott vor allem als Richter gesehen. Jesus habe sagen wollen, dass Gott die Kraft einer Liebe sei, die alle liebt, auch Schuldbeladene. Darum habe er Gott mit einem lieben Vater oder einer lieben Mutter verglichen, an anderer Stelle gesagt, Gott ist wie eine Henne, die die ängstlichen Küken unter sich sammelt oder Gott ist wie ein Fels. Wer so auf diese Kraft sein Leben aufbaue, bei dem wackele das Haus nicht. Das seien für Jesus Vergleiche gewesen). „Ja, aber er hatte ja Vorstellungen von Gott. Und ich hab’ halt keine ..., also ich hab’ schon Vorstellungen, aber er hat sich das bildlich irgendwie vorgestellt.“ (Wenn man verschiedene Vergleiche mache, habe man doch gerade kein festes Bild.) „Nein, aber ... er hat daran geglaubt, dass es etwas gibt, was die Menschen schützt ... aber für mich ist es nicht so. Ich kann mich da irgendwie nicht reinversetzen, nicht in diese Zeit und nicht in Jesus.“

(Lilli sei nicht verpflichtet, sich in irgendwas reinzusetzen.) „Nein, das dachte ich auch nicht.“ (I habe Lilli nur darauf aufmerksam machen wollen, dass sie Gedanken entwickelt habe, die man auch in der Bibel finde, den Gedanken einer Kraft, aus der das Leben komme oder den Gedanken, dass die Kraft schon wisse, wie sie sich entscheide.) „Ich hab’ die Bibel nicht gelesen“. Lilli pocht auf die Differenz und ihre Eigenständigkeit: „Aber für mich ist die Kraft nicht das Schicksal. Das sind zwei unterschiedliche Sachen. Für mich ist das Schicksal eine Kraft, aber nicht die [alles bestimmende] Kraft ..., es ist alles einzeln, halt die Elemente, die Magie, die Kraft, die Kraft der Liebe, das Schicksal ... Das ist alles was anderes für mich.“

Die im Zentrum ihrer Collage stehende Darstellung spiegelt die Ambivalenz und Irrealität ihrer Beziehung zur Kusine: Die beiden geradezu magersüchtig erscheinenden Gestalten halten sich zwar an den Händen, schauen sich aber nicht an und streben von der Körperspannung her betrachtet deutlich auseinander. Ein Perlenband soll die für Lilli so wertvolle Freundschaft schützen. Im Gespräch zeigt sich, dass die Kusine zur Aufrechterhaltung der Beziehung (fast) nichts beiträgt, ein Muster, das Lilli aus ihrer Beziehung zum Vater kennt. Während sie alles mit sich machen lässt, um den Kontakt zu pflegen (wenn er dann stattfindet, empfindet sie ihn als „total schön“), investiert die Gegenseite gar nichts. Lilli nimmt dies wahr, auch ihre Verletzung. Ob es die Angst vor totaler Einsamkeit ist, die sie hindert, die nach dem gleichen Muster ablaufenden und sie beschämenden Beziehungen ganz abubrechen? Kraft bezieht Lilli aus der Natur, wie aus ihrem Schutzring, der aus hilfreichen Menschen (Großeltern, Mutter, Onkel, Tante) und der Serie Buffy besteht: Sich mit der Vampirjägerin zu identifizieren, ermutigt Lilli. Das schwarze Band symbolisiert das Schicksal. Die Zukunft sei schon in einem großen Buch festgeschrieben. Lilli beschreibt es geheimnisvoll märchenhaft, man fühlt sich an Ps.139 oder Passagen von Michael Endes „Die Unendliche Geschichte“ erinnert. Für Lilli liegt in der Vereinbarkeit von Prädestination und menschlicher Freiheit und Verantwortlichkeit kein logisches Problem. Beides besteht nebeneinander. Das dunkle Schicksalsband ruht auf einer bunten Glasscherbe, welche für Lilli die Sonnenseite repräsentiert, d. h. für die Erfahrung steht, dass sie immer wieder aus den schwarzen Löchern heraus kam und dies auch für die Zukunft hofft. Ist hier – unbenannt – doch noch ein Rest von Gott drin versteckt, ein Rest, den sie bewusst nicht wahrnehmen will?

Explizit grenzt sich Lilli mit ihrem religiösen Denken und Empfinden von christlichen Vorstellungen ab: Sie glaubt an Elemente, an das Schicksal, an eine Vielzahl von Kräften, die irgendwie und irgendwo wirken: MUTTER ERDE und ENERGIE als

Gottessymbole stehen ihrem Konzept und ihr damit nahe, auch die INNERE STIMME kann sie akzeptieren, weniger die QUELLE DES LEBENS, weil die ihr zu dicht an der christlichen Gottesvorstellung steht: In Lillis Leben taucht Gott – enttäuschungsmotiviert? – nicht auf. Sie positioniert die Gottessymbole für I im Sinne des von ihr für verbindlich gehaltenen traditionellen Klischees und reagiert höchst erstaunt, dass I kein theistisches Gottesbild zu haben scheint. Diese Irritation bringt Lilli jedoch nicht zur Korrektur ihrer Vorstellungen bezüglich des Christlichen: Jesus habe Gott immer „Vater“ genannt, also als männliche Person gesehen. Und außerdem habe Jesus an etwas geglaubt, was Menschen schützt. Das sei für sie nicht so: Ist dies Resonanz ihrer enttäuschten Erlösungshoffnungen, die sie in ihrer sie belastenden Situation dem traditionellen Nothelfer-Gott entgegenbrachte? Aus dem wohlwollenden Helfer des ersten Jahres ist über Zwischenstationen einer hilfreichen, aber ohnmächtigen Gottheit, die wenigstens noch die Herzen berührt, nun ein Nichts geworden: Der „liebe Gott“ ist tot. Den Platz Gottes halten vielfältige geheimnisvolle Kräfte besetzt, welche gemäß Schicksal walten. Ob die Vorstellung von Prädestination auch entlastet, weil man sich die unheilvollen Ereignisse einschließlich des Scheiterns von Beziehungen nicht mehr selbst zu-rechnen muss?

Lebensmetapher (14,8)

„Diese kleine Schachtel mit den beiden Mädchen drauf, das ist ... wieder ein Zeichen für meine Kusine und mich, dass sie mir ganz viel bedeutet ... und mit den Handschellen, das ist so, als ob wir aneinander gebunden sind, also, jetzt im guten Sinne. Dass wir immer, was unsere Entscheidungen betrifft, ziemlich – aber auch gerne – voneinander abhängig sind. Und das kleine Herz am Lederband hat zwei Bedeutungen, ..., einerseits symbolisiert es, wie wertvoll die Beziehung zwischen mir und meiner Kusine ist, andererseits aber auch, dass Liebe eine große Rolle in meinem Leben spielt ..., jetzt nicht unbedingt Männchen – Weibchen – Liebe so, sondern auch so Familienliebe, Freunde ... Dass wir uns gegenseitig viel bedeuten, das ist ganz wichtig für mich.“ Auf das Edelsteinkästchen zeigend: „Ja, das zeigt mein Leben allgemein.“ Lilli erklärt genauer, inwiefern die beschädigte Schachtel (deren Steine zum Teil abgefallen sind und innen liegen) ihr Leben spiegelt: „Ja, mein Leben ist eigentlich schlecht und normal wie das von jedem anderen. Das ist die Schachtel ... Oben drauf sind viele durcheinander gewürfelte kleine Sachen [Steine], das sind so Abschnitte in meinem Leben ... Die sind unterschiedlich farbig, unterschiedliche Größe, unterschiedliche Aussagen, also wie es auch in meinem Leben mehr

oder weniger richtig durcheinander ist ... Und die Steine hier drinnen zeigen, dass ein paar Sachen schon abgeschlossen sind ..., also irgendwelche Probleme, dass ich die schon besiegelt habe, aber dass die tief in meinem Inneren trotzdem noch da sind, so in meinem Herzen. Und es passt eigentlich auch, dass das recht viele sind, innen und außen auch.“ (Es seien Edelsteine, die sie in sich verschlossen habe?) Lilli denkt, dass die Probleme zunächst lebendig waren, als „sie gerade aktuell waren und dass sie dann so versteinert sind“. Die „unterschiedliche Farbe oder das Transparente zeigt, wie schwerwiegend und wie wichtig das war ... Wenn sie ganz transparent und klein sind ..., dann ist es nur was am Rande, aber wenn sie so dunkel und groß sind, ist es schon schwerwiegender.“ Das sei „dann so versteinert, sozusagen wie ein Fossil“. Sie habe es aber „trotzdem nicht vergessen: ‚Ich bin sehr nachtragend.“

(Wofür der Käfig stehe?) „Es geht mehr ... um den Vogel.“ Ein wichtiger Bestandteil ihres Lebens sei, Freunden bei Problemen zu helfen, „weil die meisten mir vertrauen. Und die kommen immer zu mir, wenn sie Probleme haben, und ich helfe ihnen auch gerne. Aber das Problem ist, mir kann niemand helfen, wenn ich Probleme habe ... Und dann fühl' ich mich manchmal wie in so einem Käfig.“ Sie sei der Vogel im Käfig. (Warum ihr niemand helfen könne?) Sie habe mehrmals „versucht, anderen meine Probleme anzuvertrauen, aber entweder hat sie keiner verstanden, oder sie haben mein Vertrauen missbraucht, indem sie das weitererzählt haben oder ... darüber gelacht haben“. Sie sei jetzt skeptisch, was das Vertrauen zu Leuten betreffe: „Und ... dann fühl' ich mich manchmal wie so ein Vogel in so einem Käfig, der keinen Besitzer hat, wo jemand die Tür aufmacht, dass er rausfliegen kann.“ (Ob jemand dem Vogel Futter bringe?) „Nicht wirklich ..., er hat keinen, der ihn wirklich hält, der ihm auch mal das Tor aufmacht, damit er rausfliegen und alles hinter sich lassen kann, durch die Gegend fliegen und sich frei fühlen kann. Also direkt frei wird er nie sein. Das weiß er aber, nicht mal teilweise.“ Der Vogel wünsche sich „einen Besitzer, der ihn hält ..., nährt ..., ihm zeigt, dass jemand für ihn da ist. Der ihm seine Wünsche erfüllt, wie: einfach mal das Tor aufmachen ... Und das gibt es halt im Leben so noch nicht ... für ihn“. (Ob der Vogel noch hoffe?) „Ja, er zwitschert verzweifelt.“

(Wofür das lange schwarze Band stehe?) „Das schwarze Band ist ..., dass jemand den Käfig hält ..., so die Hoffnung, die ... den Käfig hält. Dass er nicht abstürzt mit dem Vogel ..., na, dass das erhalten bleibt.“ (Von dem Band sei noch ein großer Teil aufgewickelt.) „Wenn man es so nimmt, wäre das jetzt ... der spätere Besitzer des Vogels.“ Das Band sei aber auch

zweideutig: Es zeige „auch die Linie meines Lebens ..., was ich mag oder was mich hält“.

(Ob in ihrer Gestaltung schon etwas Göttliches enthalten sei?) Lilli überlegt. „Ja, das ist auch so das schwarze Band ... Es gibt Dinge, die, die mir manchmal wieder Hoffnung geben ..., wie z.B. Magie ... weil, damit kann man Dinge tun, die man so jetzt nicht kann.“ (Ob sie ein Beispiel geben könne?) „Wenn ich z.B. nicht weiter weiß, kann man irgendwelche Elemente befragen oder Probleme lösen, wie z.B. hatte ich mich mit meiner Kusine gestritten, und dann hab' ich mit ... dem Element Wasser versucht, das wieder reinzumachen, ins Klare zu bringen.“ (Ob sie beschreiben könne, wie sie das gemacht habe?) „Na ja, so Rituale sind das nicht, aber man zündet eine Kerze an und hat eine Schale Wasser vor sich stehen, die man erst von negativer Energie reinigt.“ (Wie?) „Och, man spricht einfach Formeln und berührt das Wasser ... Man muss sich natürlich auch selbst reinigen, indem man ganz weiße Kleidung anzieht. ... Weiß. ..., aber nur für das Ritual ... Und dann spricht man wieder Formeln, sodass nie wieder schwarze Energie ... in mir fließe oder dass ich mich davon befreie. Und wenn man dann dieses Wasser berührt und die Formel dazu spricht, dass es auch von negativer Energie befreit ist, ... na ja, dann ist das Wasser halt geweiht, und das hilft dann. Das lässt man dann von einer Schale in eine andere fließen und dabei spricht man dann das, was man möchte. Also sagt man, dass das mit der Kusine ... wieder ins Reine kommen soll. Und das klappt tatsächlich immer.“ Lilli hat so etwas schon öfter praktiziert, denn „ich interessiere mich dafür schon fast drei oder vier Jahre. Les' auch viele Bücher drüber und höre mir Meinungen an.“ (Ob das etwas Ähnliches sei wie ein Gebet?) „Na ja, ich bete nicht darum, dass es passiert, ich sage, dass es passieren soll ... also, ich beauftrage sozusagen das Element Wasser, dass es mir helfen soll.“ Sie habe dabei die Herrschaft über die Sachen, während es bei einem Gebet unsicher bleibe, ob das eintreffe, was man sich wünsche. Bei Magie passiere das, was man wolle. Lilli sieht aber weitere Unterschiede: „Also, wenn man betet, fordert man von einer ganz anderen Macht, als ... wenn man das mit Magie macht. Bei Magie ist man sozusagen mehr oder weniger sein eigener Herr, aber es gibt natürlich noch höhere Kräfte, die dazu was beisteuern oder ... helfen, wie Wasser ... Alleine kann man so was nicht, auch wenn man viel Energie oder Magie hat ... Ja, und beim Beten macht man ja eigentlich selber nicht viel. Also man betet drum, dass es passiert, und ... dann wird das wahrscheinlich gemacht oder nicht.“ (I: Beten heiße nicht, dass man alles von Gott erwarte, sondern dass man selbst auch etwas tun müsse. Man bitte Gott z.B. um Mut, Ehrlich-

keit und Energie, um den Konflikt zu lösen.) „Ja, ich denke aber, dass ... man auch ohne die Hilfe von Gott den Konflikt lösen kann. Ich meine, man kann sich stark machen, auch durch Zureden nur.“ (I: Es gebe viele Formen, mit Problemen umzugehen. Sie habe nur klarstellen wollen, dass Beten nicht heiÙe, dass man alles von Gott erwarte. Vielleicht bete man um die Kraft, sich den Dingen zu stellen, statt davor wegzulaufen.)

Lilli nutzt wieder ein schwarzes Band für ihre Lebensmetapher, und wieder steht zunächst die Beziehung zur Kusine im Zentrum. Ist sie das real? Hält und trägt die Beziehung? Die Handschellen, mit denen Lilli die Kusine an sich bindet, dabei herausstellend, wie gern man voneinander abhängig sei und wie viel man sich wechselseitig bedeute, sprechen eher für das Gegenteil. Dass Lilli sich als Vogel im Käfig sieht, allein gelassen, ohne Futter und ohne die Aussicht, jemals die Freiheit zu gewinnen, stützt die Annahme, dass die wertgeschätzte Beziehung zur Kusine hinsichtlich dessen, was Lilli für sich daraus gewinnt, eher ein Wunschprodukt als Wirklichkeit ist. Das, was sie sich am meisten wünscht, „dass wir uns gegenseitig viel bedeuten“, bleibt ihr offenbar versagt. Lilli hat in diesen Monaten die Funktion einer Klassensprecherin. Dies erklärt partiell ihre Behauptung, dass viele Freunde ihr vertrauen, mit ihren Problemen zu ihr kommen und sie dann gern helfe. Inwieweit hier reale und echte Beziehungen vorhanden sind bzw. inwieweit bei der Aussage der Wunsch mitspielt, sich als Bestandteil oder gar Zentrum eines Netzes zu sehen, bleibt ungeklärt. Im Kontrast zu den Behauptungen vertrauensvoller Beziehungen steht Lillis Empfinden, quasi in Isolierhaft festzusitzen. Wenn doch ein Besitzer käme, der für den Vogel da wäre ... Ein Rest von Hoffnung gibt es noch: „Er zwitschert verzweifelt“.

Das beschädigte Kästchen symbolisiert ihr „eigentlich schlechtes“ Leben: Wird diese Einsicht erträglicher dadurch, dass sie ihre Situation als „normal“ einstuft? Sie sieht ihr Leben als durcheinander an, frühere Probleme bleiben als versteinerte Belastungen in ihr präsent.

Das schwarze Band steht jetzt für etwas Haltendes, die Hoffnung, dass der Käfig mit dem Vogel nicht abstürzt. Hoffnung geben ihr Dinge wie Magie. Sie hat häufiger magische Rituale praktiziert und erklärt am Beispiel, wie es geht. Bei Magie passiere, was man wolle. Lilli hat damit die Herrschaft über die Sachen, nicht wie beim Beten die höhere Macht, die für einen positiv oder negativ entscheide, während man selbst passiv bleibe. Dass sie bestimmt, was passiert, ist für Lilli sehr wichtig. Der Versuch von I, das Gebetsverständnis von Lilli in einen weiteren Horizont zu stellen, findet kaum Gehör. Die jahrelangen verzweifelten Bittgebete Lillis scheinen so nachhaltig Enttäuschung über mangelnde Gebetserhörung ausgelöst zu haben, dass Gott keinerlei Hilfe mehr zugetraut wird mit

der Konsequenz, dass sie sich mittels selbst kontrollierter magischer Kräfte Hilfe zu verschaffen versucht. Gibt es neben der mangelnden Gebeterhörung weitere Faktoren, welche Lilli den Weg zu magischen Praktiken nahe legten? Woher stammen die spezifischen Formen, z.B. ihr Wasserritual mit weißen Kleidern?

Positionierung von Bezugspersonen (14,8)

Lilli hat sich und ihre Bezugspersonen mit Püppchen positioniert. Als Holzfigur steht eine Schulfreundin vor ihr, was Lilli aber nicht kommentiert: „Neben mir, das ist klar, steht meine Kusine, ganz dicht neben mir. Wenn es gehen würde, würde sie mir auch noch die Hand halten ... Und ... hier steht meine Oma, auch ganz dicht, weil sie mir immer hilft ... egal, was für Probleme, die kann mir eigentlich immer helfen ... Meine Mutti steht so ein bisschen weiter weg als meine Oma. Also, sie ist mir auch wichtig, aber sie ist so selten da, und sie kann mir auch in wenigen Sachen richtig helfen ... Und hier steht mein ((zur nahen Oma gehörender)) Opa. Mit dem versteh' ich mich eigentlich auch ganz gut. Aber der steht mir nicht sehr nah. Mit dem hab' ich nicht allzu viel zu tun ... Ja, und ein bisschen weiter hinten sind meine andere Oma und mein anderer Opa ((väterlicherseits)), mit denen habe ich nicht mehr so viel zu tun ... So vielleicht jedes Vierteljahr mal besuchen ... Die stehen mir nicht besonders nah, weil auch viel vorgefallen ist ... (Die gelbe Figur mit roter Mütze) ist mein bester Kumpel – der hilft mir immer ... Den müsste ich eigentlich so hinstellen ((sie stellt ihn um)), weil, der ist ... mit meiner Kusine zusammen, ... noch nicht ganz, aber ... sie mögen sich beide sehr gerne ... Ja, das ((Figur mit blau kariertem Hemd)) ist mein Papa. Den ... ruf' ich ab und zu an, aber der steht mir doch nicht allzu nah.“ (Ob sie ihn eher zugewandt oder abgewandt erlebe?) Lilli dreht ihn in eine abgewandte Haltung. (Wie sie die Freundin von ihrer Mutter erlebe?) Lilli dreht auch die braun gekleidete Figur um: „Mit der versteh' ich mich nicht gut. Sie kann mich, glaub' ich, nicht so leiden.“ Sie wohnt bei ihnen. Die gespannte Beziehung zur Freundin der Mutter tut Lilli weh. „Ich hab' es meiner Mutter schon gesagt, aber ... die versteht das nicht wirklich.“ Anfangs sei es okay gewesen. „Da fand ich sie noch ganz gut ..., nett, weil sie mir ab und zu geholfen hat. Jetzt hab' ich das Gefühl, dass sie mich gar nicht mehr leiden kann.“ (Woran sie das merke?) „Sie beleidigt mich manchmal. Und sie versucht, meine Mutti richtig für sich zu haben ... Sie sieht mich als Konkurrentin, glaube ich.“ Sie versuche immer, in die Erziehung von Lilli reinzureden, was Lilli doof findet. In entscheidenden

Situationen rufe die Mutter bei ihr an und frage, was sie machen solle. Der Freundin gehöre mit der Mutter zusammen ein Café, und dort arbeite sie vom Nachmittag bis in die frühen Morgenstunden. Die Mutter fahre nach ihrer Schicht im Supermarkt auch noch dorthin: „Meistens sitzt Mutti da nur und trinkt Kaffee, aber dann hilft sie ihr ab und zu auch, wenn sie z.B. mal auf Toilette muss oder wenn die Freundin mal ins Solarium will, dann macht sie da eine halbe Stunde ... Aber manchmal hilft sie auch, wenn ganz viele Leute da sind ..., vielleicht 30 Leute. Das schafft sie ja nicht alleine.“ Wenn Lilli nach Hause komme, sei niemand da, nur ihr Hund. „Ja, das hab' ich ihr auch schon gesagt, dass ich das doof finde ..., z.B. ich war am Wochenende krank und ... im Bett und hatte hohes Fieber, aber Mutti hat es bevorzugt, noch arbeiten zu gehen im Café oder ... Kaffee zu trinken und ihr zu helfen ... Und wir hatten zu Hause nichts zu trinken, nichts zu essen ... Mutti hat sich da überhaupt keinen Kopf gemacht ..., dass ich da versorgt werde, sie sagt immer nur: ‚Inhalier mal noch!‘, und dann geht sie ... Das find' ich ziemlich doof.“ Es schmerze sie.

(Woran sie die Fürsorge der Oma merke?) „Ich bin jedes Wochenende bei meiner Oma.“ Durch die Schulfreundin habe sie eine Mitfahrgelegenheit. Die hätten 1 km weiter ein Ferienhaus. „Und meine Oma kümmert sich halt immer ganz lieb um mich: ‚Willst du noch was trinken?‘ oder ‚Hast du ein Problem, du siehst so bedrückt aus ... Möchtest du heute mit mir das und das machen und was möchtest du heute zum Mittag essen?‘, und ... wenn mir irgendwas gefällt, dann kauft sie mir das ... wenn ich einen neuen Pullover brauch' oder so. Oder sie steckt sie mir auch ab und zu beim Abschied fünf Euro zu. Sie ist eigentlich immer ziemlich lieb, und sie kümmert sich auch um alle anderen eigentlich, aber um mich halt besonders ... Ja, so: ‚Geht es dir gut, bist du krank? Ach, komm doch her, ich versorg' dich.‘ Bloß meine Mutti lässt mich nicht, auch wenn sie nicht da ist, das finde ich eigentlich komisch.“

Lillis Positionierung von Bezugspersonen veranschaulicht ihre isolierte Stellung; der schmerzlich vermisste Vater steht weit weg und abgewandt, abgekehrt und fern auch die Lebensgefährtin der Mutter, mit der sie Alltag und Wohnung teilt. Der Eindruck ist noch bedrückender, wenn man sich vor Augen hält, wie ambivalent die angeblich nahe Beziehung zur Kusine von Lilli erlebt wird, z. T. fantasiert zu sein scheint. Trifft das möglicherweise auch für andere Beziehungen zu? Die Beschreibung der großmütterlichen Fürsorge klingt über weite Strecken idealisiert: Spielt sich Lilli hier auch etwas vor?

Positionierung zu Gottessymbolen: eigene Person (14,8)

Lilli kommentiert: „Ja, also, das mit dem Netz – das hatten wir vorher schon – so mit der Liebe, Familienliebe und Freunden ist mir ganz wichtig, deswegen hab’ ich das so hingelegt“. (Darin zeige sich für sie Gott?) „Ne“ ((2x)), an Gott glaube ich ja gar nicht.“ (Was für sie „an Gott glauben“ heiÙe?) „An Gott glauben heiÙt, dass es eine höhere Macht gibt, sozusagen.“ Sie habe einfach nur zeigen wollen ... die Liebe so untereinander. (Ob sie an die Liebe glaube?) „Ja, und eine etwas höhere Macht – finde ich – die steht mir ganz nah ((QUELLE DES LEBENS)), die finde ich in der Natur, weil hier so viele natürliche Sachen drin sind. Das ist die QUELLE DES LEBENS ..., und hier sind so die Elemente drin vorhanden ..., mit Feuer, Wasser und Erde, Luft“. Lilli glaubt an die KRAFT DER LIEBE und an die NATUR als QUELLE DES LEBENS, möchte aber die Vokabel GOTT nicht dafür verwenden. Aber was sie gebe, halte und trage sie. (Und die anderen Symbole?) Die INNERE STIMME sei ihr eigentlich auch recht wichtig: „Dass ich, wenn ich mal nicht weiter weiß ..., nicht immer gleich zur Magie greife ... Dass ich dann erst meine innere Stimme höre oder auf mein Herz ..., wenn ich in irgendwelchen Entscheidungen nicht weiter weiß ... Dann bleib ich vielleicht mal eine Stunde in meinem Bett liegen und versuche nachzudenken, was man machen könnte.“

(I verweist darauf, dass das, was sie beschreibe, ähnlich sei mit einem inneren Gebet, wo Menschen sich an das Gegenteil GOTT wenden.) „Ja, es ist ähnlich, aber Gott direkt existiert so eigentlich in keinem von meinen Dingen ... Es gibt zwar Sachen, die mich ein bisschen halten, aber es gibt jetzt keine obere Macht oder keine ganz wichtige Sache, die ... ich vergöttere, weil sie mir immer Hoffnung gibt und die mich so hält.“ (Sie habe die KRAFT DER LIEBE als haltend hingestellt) „Ja, aber es ist nicht das Einzige und Wichtigste, was mich hält, es ist ein Teil des Ganzen ... Es könnte sein, dass es der größte Teil ist, aber es ist mindestens genauso wichtig, wie die ... Magie“. Die sie haltende Magie ist für Lilli im Symbol der QUELLE DES LEBENS präsent, „weil hier so viel Natur drin ist ... Ja, Magie kommt für mich aus der Natur, wegen den vier Elementen.“ Dieser Macht vertraue sie. (Wie sie zu den Symbolen ENERGIE, LICHT und MUTTER ERDE stehe?) Das LICHT symbolisiere eigentlich nur die Hoffnung. Insofern aus Mutter Natur für sie immer wieder ein Hoffnungslicht komme, müsse sie das LICHT von der Matrioschka in Richtung auf ihre Person bewegen. Das Gleiche gelte für die ENERGIE, die für sie „die Wärme von meinen Mitmenschen“ symbolisiere, also das, was von den anderen komme. Deshalb

müsse sie diese beiden Symbole in Bewegung halten. (I macht entsprechend Fotos von zwei unterschiedlichen Positionen dieser Symbole.)

Den VATER IM HIMMEL hat Lilli hinter das schwarze Tuch getan. „Ja, also Gott im Himmel gibt es für mich gar nicht. Da kommen nachher Sterne, da kommt nichts anderes oder so.“ Den Hinweis übergehend, dass mit Himmel eine unsichtbare Welt gemeint sei, meint Lilli abschließend: „Für mich gibt es jetzt Gott als so eine Gestalt nicht und vor allem nicht im Himmel.“

Befragt nach der früher geplanten Förderung ihres Zeichentalents: „Ich war jetzt 3 Jahre lang in einem Zeichenkurs ... Grafik-Design und Karikaturzeichnen ..., das hat aber ein bisschen nachgelassen.“ Es koste 4,50 pro Sitzung und sie lernten wenig dazu. Sie wolle jetzt Pause machen mit Zeichnen und mit Gitarre anfangen. (Ob sie noch Gedichte schreibe oder auch Lieder?) Lilli bejaht dies. „Wir haben jetzt mit meiner Kusine, mit meinem besten Freund ... eine Band aufgemacht. Und da spiel' ich Gitarre und schreib die Texte.“ (Lilli habe Talente, die weiter zu entfalten seien!) Lilli berichtet vom Freund ihres Opas, der eine große Scheune habe, in welcher er auch Veranstaltungen mache: „Und da wollte ich drinnen jetzt eine Galerie mit meinen Bilder machen. Das ist eigentlich günstig.“ (Ob sie jemanden habe, mit dem sie ihre Gedichte teilen könne?) Das tue sie mit ihrer Kusine. Auf die Frage, ob I auch einmal etwas lesen dürfe, kommt die Zusage, einige mitzubringen. Bereits am nächsten Tag hat Lilli eine Zeichnung und einen Text für I dabei und lässt sich in der Mittagspause zum Gespräch einladen.

Freie Zeichnung (14,8)

(I drückt einleitend ihre Bewunderung für das Zeichentalent von Lilli aus. Welche Geschichte in ihrer Zeichnung stecke?) „Ich setze mich eigentlich gern mit Gefühlen auseinander, die ich vielleicht noch gar nicht durchgelebt habe, einfach nur aus Angst davor oder ... weil es mich interessiert. Und es geht darum, dass sie einen Menschen, der ihr ... grad' wichtig ist, verloren hat. Er ist gestorben oder ... er zieht weg oder einfach, dass sie ihn wahrscheinlich nie wiedersieht. Und jetzt geht es halt um den Punkt beim Abschied ... Der Mann geht diese Straße lang, die ziemlich weit reicht ... Der Regen unterstützt oder unterstreicht die bedrückte Stimmung noch. Na ja, und das Mädchen ist halt da und weint ... und schaut ihm so hinterher.“ Sie habe das Bild vor 4 Jahren gezeichnet und inzwischen noch dazu gelernt, male manchmal auch Porträts.

Freier Text (14,8)

Der mit Computer geschriebene Text von Lilli ist voller Schreibfehler (hier entfernt) und trägt die Überschrift: „Der Moment“

„Für einen Moment stand mein Herz still, aber gleich darauf hörte ich das Geräusch der Autos wieder, und ich wusste, dass ich nicht im Jenseits war, sondern dass ich hier war, zur Bestrafung. Für einen Moment lang dachte ich im Paradies zu sein, aber gleich darauf merkte ich, dass es meine Bestimmung war, noch nicht glücklich zu sein und noch nicht das zu bekommen, was ich will und noch nicht erlöst zu sein. Für einen Moment lang sah ich es vor mir: Die Befreiung. Doch ich wurde dort raus gerissen – mit Gewalt! Dort, wo ich war, gab es so was nicht. Dort war es ruhig und friedlich und es war meine Aufgabe, dort zu bleiben. Aber ich wurde zurück geholt, zurück in die Hölle, dorthin, wo man nicht das bekommt, was man möchte sondern das, für was es heißt leben zu müssen, das, was einem auf der Seele liegt und was die Seele unterdrückt und schwächt, die Aufgaben, die uns das Schicksal zugeteilt hat. Und jeder einzelne Mensch bekam eine andere Belastung. Viele Menschen reden von der Erlösung und davon, dass uns nichts passieren soll. Aber warum soll man die Menschen retten, wenn sie alles, was sie schaffen, zum Zerstören nutzen und sich dadurch nur selbst vernichten? Aber es gibt auch schöne Sachen auf der Welt, Sachen, die es wert sind, gerettet zu werden: Die Liebe.“

(I liest den von Lilli mitgebrachten Text und fragt: Ob sie solche Momente im Wachen erlebe oder ob eher im Traum ein Rübergucken in eine andere Welt stattfinde? Wie sie zu dem Text gekommen sei?) „Es war so, ich hab’ mich nicht wohl gefühlt und hatte auch öfter so Tagträume, wo ich kurz weggetreten war ..., es lief grad’ auch nicht so gut, und dann war das so, dass ich draußen war und mir so alles durch den Kopf gehen lassen hab’. Und dann wurde mir so komisch, und es war ganz still und ganz dunkel. Und dann hörte ich aber die Autos wieder und wusste, dass ich doch noch auf der Welt war. Und ich wusste eigentlich gar nicht, wo ich grade war, in einer anderen Dimension ... Und das hab’ ich noch so ein bisschen ausgebaut, dass es halt darum geht, dass manche sich wirklich wünschen, sie wären woanders. Vielleicht nicht grad’, dass sie sich wünschen würden, sie wären tot, aber dass sie wünschen, sie würden in einer anderen Dimen-

sion leben.“ (Aber die andere Dimension reiche hier ins Leben rein?) „Ja.“ (I: Sie kenne auch solche Momente, wo man das Gefühl hat, jetzt ist das Alltägliche aufgehoben und das, was einen bedrücke oder belaste, sei alles weg. Für einen Moment sei man wie in einer anderen Dimension. In der religiösen Sprache nenne man das Ewigkeit, Aufhören von Zeit. Es seien Momente, wo man nicht weiß, wie lange sie gedauert haben) Lilli bestätigt das. (Das sei erfüllte Zeit, Glück. In vielen Religionen nenne man dies ein Einssein mit dem Göttlichen, wenn alles andere weggetreten sei. Bei ihrem Text ende es ein Stück weit traurig.). „Ja, es endet eigentlich mit dem Grund, warum die Menschen sich manchmal wünschen, diese Momente zu erleben und in anderen Dimensionen zu sein.“ Die Menschen redeten immer von ihrem Wunsch nach Frieden, aber kriegten es nicht hin, die Waffen zu vernichten sondern erschafften ständig neue. Das finde sie dämlich.

(Ob sie aus dem Moment der Erfahrung einer anderen Dimension etwas für sich mitgenommen habe?) „Ja, schon ..., einerseits ... Hoffnung, andererseits ... scheint es mir dann doch eher, dass die Dimension unreal ist, dass es vielleicht nur eine Sache war jenseits meiner Vorstellungskraft, aber ... irgendwo unreal, da ich danach wieder in *diese* Dimension – in die richtige Welt – zurückgekehrt bin“. (I erzählt Lilli ein mystisches Erleben aus ihrer Kindheit. Auch hier erfolgte Rückkehr in den Alltag. Aber die Erinnerung an das bewegende Einheitsgefühl sei noch da.) Lilli bestätigt, dass es auch für sie eine intensive Erfahrung gewesen sei: „Aber ... das Gedicht ist jetzt mehr aus meiner Vorstellungskraft entstanden als aus dem Moment, aber es war schon fast so.“

Zentrale Symbole für Göttliches sind für Lilli die LIEBE und die QUELLE DES LEBENS, die sie im Sinne ihrer Konzeption als Natur mit den vier klassischen Elementen versteht: Magie basiert auf der Natur. Die Vokabel GOTT möchte Lilli für keins der von ihr positionierten Symbole verwenden, höchstens für den hinter dem schwarzen Tuch versteckten VATER IM HIMMEL. Der Begriff GOTT stehe für eine höhere Macht, die man vergöttere, weil sie Hoffnung und Halt gebe: „Für mich gibt es Gott als so eine Gestalt nicht und vor allem nicht im Himmel. Das Wort GOTT scheint für Lilli so fest mit einem theistischen Bild verbunden, dass es jenseits einer solchen Vorstellung nicht verwendet werden kann. Die Liebe unter Menschen sei zwar etwas Haltendes, aber die Magie sei mindestens ebenso wichtig. Aus Mutter Erde/Natur (Matrioschka) komme immer wieder neue Hoffnung (LICHT), von Mitmenschen immer wieder neue Wärme/ENERGIE (Batterie), diese Symbole seien ständig in Bewegung. Die INNERE STIMME hat eine beratende Funktion, soll

z.B. einem vorschnellen Griff zu magischen Ritualen wehren. Offenbar ist doch Vorsicht im Umgang mit magischen Kräften geboten.

Lilli ist ohne Zweifel im gestalterischen Sektor talentiert. Ihre Berichte zur Entfaltung ihrer kreativen Talente wirken nichtsdestotrotz märchenhaft überzogen: Welche Realität entspricht der Angabe, sie texte und spiele Gitarre in einer neu eröffneten Band? Welche Aussicht hat die Vision einer Galerie mit eigenen Bildern in einer alten Scheune? Die sich durch alle Jahre hindurch ziehende Neigung zu Fantastereien kann als Kompensationsversuch für das geringe Selbstwertgefühl gelesen werden, ein Versuch, der mit steigendem Alter eher ihre soziale Stellung beschädigen als stützen dürfte bei der Durchschaubarkeit ihrer Potemkinschen Dörfer.

Lillis Bericht zu einem mystischen Erleben ist – bei aller Dürtigkeit der sprachlichen Gestaltung, insbesondere der Orthographie – in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert: Lilli hat offenbar eine Art mystischer Auszeit erlebt, ein Glücksgefühl, das sie als Erlösung/Befreiung, Ruhe und Frieden erfuhr; sie beschreibt – trotz ihrer Abkehr vom Christentum – dieses Erleben in Termini der christlichen Tradition. Während der mystische Moment Paradies war, stellt sich die Realität, in die sie sich zurückgerissen fühlt, durch den Kontrast zum vorherigen Erleben als Hölle dar, sie erlebt die „dunkle Nacht“, die durch Schuld, durch Gewalt gekennzeichnet ist, das Herausgerissenwerden wird als Strafe gedeutet. Das einzig Zählende im Hier sieht sie in der Liebe. Bemerkenswert scheint auch, dass Lilli die Differenz zwischen ihrer Erfahrung und der in Sprache übersetzten Mitteilung dieser Erfahrung so deutlich zu benennen weiß.

Klasse 9

Lebensmetapher (15,9)

„Ich hab’ den Zweig mit den Früchten genommen, die halt verschlossen sind, weil es immer wieder so Etappen in meinem Leben gibt, wo ich nie weiß, was eigentlich auf mich zukommt.“ Die Früchte stünden für immer neue Überraschungen. Lilli findet ihr Leben momentan unübersichtlich. Sie habe Schwierigkeiten, mit so viel Neuem umzugehen, z.B. mit der Liebe. Als Bild dafür habe sie den „Schmetterling genommen, der hat ja die Flügel zu. Momentan fühle ich mich auch noch wie so ein Schmetterling am Anfang, der das Fliegen noch nicht richtig kann, weil, jetzt kommt ja auch das ganze Berufliche auf einen zu und das ganze neue Leben ... Da ändert sich ja eigentlich alles momentan und ich hab’ so ein bisschen das Gefühl, irgendwas hindert mich am Losfliegen.“ Sie selbst bzw. die

durch sie mit verursachte Situation hindere sie. Sie fühle sich in einer Art goldenem Käfig eingesperrt durch die Liebe. Dafür steht die Hutnadel: Das sei „an sich etwas total Schönes, aber man ist eingesperrt darin“, auch wenn es einen halte und schütze. Lilli erzählt – geheimnisvoll ratenweise – sie habe sich in den Bandleader von Tokio Hotel verliebt, ihre Freundin in dessen Bruder. Lilli hat mit ihrer Freundin die Band live erlebt, ist dem Idol punktuell ganz nah gewesen. Ihr ist bewusst, dass er trotzdem von ihrer Existenz und Gefühlslage nichts weiß: „Man kommt sowieso nie ran an solche Leute, aber es passieren immer wieder so kleine Dinge, die ein bisschen außergewöhnlich sind, mysteriös ... sogar manchmal und die einen dann immer wieder auf diese Person hinführen, so als ob einem das Schicksal sagen möchte: ‚Das ist ... deine wahre Liebe ... ‚, der ist einfach perfekt für dich.“ Lilli versucht, ihre Erwartungen zu dämpfen: Sie hoffe „dass ich mal eine Chance bekomme, herauszufinden, ob er denn wirklich meine wahre Liebe ist ... oder ob ich mir das alles nur vorgemacht habe. Das würde mir schon reichen.“

Früher bereits eingebrachte Metaphern tauchen neu auf: Lilli sieht nun sich selbst, nicht Gott, als Schmetterling, allerdings als einen, der noch nicht fliegen kann. Die prinzipielle Wandlung scheint sie jedoch – mindestens mental – bereits vollzogen zu haben: Der Kokon ist geplatzt. Lilli wählt auch für die Benennung des Verhinderungsgrundes des Flugstarts eine vorher benutzte Metapher: Sie sieht sich eingesperrt in einen Käfig, den sie selbst geschaffen hat und der sie in seiner Ambivalenz gefangen hält. In die von keinerlei Realität getrübbten Liebe zu einem Popstar kann sie ungehemmt alles hinein projizieren, was für sie zu einer erfüllenden Beziehung gehört. Sie ist von der Schönheit der immer neuen Muster, die sie zunehmend dichter in ihren Käfig einspinnen, fasziniert, will manchmal auch raus, findet aber keine Tür. Sie erhofft Klärung ihrer diffusen Gefühlswelt. Ihr Zimmer – I darf es bei einem Hausbesuch ansehen – ist mit Fotos des Geliebten und seiner Band quasi tapeziert; sie schenkt I viele selbst gefertigten Zeichnungen ihres Idols.

Positionierung zur Bibel (15,9)

Lilli wählt sich die mittelgroße Bibel, „weil mein Glaube an das, was in der Bibel steht, doch nicht ganz so groß ist. Bei einigen Sachen stehe ich dahinter, aber die meisten Geschichten ..., da kann ich mich nicht so reinversetzen.“ Sie hat sich „so halb davor gestellt, weil ich da noch ... ganz wenig Erfahrung drin hab’ in was, was mit der Bibel zu tun hat, aber das

Voraussehen und die Verbundenheit mit erhöhten Wesen und so, da glaube ich eigentlich dran.“ Die Großeltern hat sie dichter platziert, weil „meine Oma und mein Opa sind ziemlich christlich, also, glauben an alles, was in der Bibel steht oder an fast alles, ähm, haben sich auch viel damit befasst. Also, sie stehen noch nicht direkt drauf, weil sie sich davon so ein bisschen, na ja, nicht abgewandt haben, aber, sie haben jetzt so Wichtigeres, sie leben jetzt nicht mehr nur nach der Bibel.“ Ob sie zur Kirche gehören, weiß Lilli nicht, aber früher seien sie „immer zur Kirche gegangen, ich glaub, bis sie Ende 40 waren.“ Ihre Mutter hat Lilli distanzierter platziert. „Mutti hat das alles mal gelesen und mein Opa hat sie auch ein bisschen so erzogen, aber sie kann die Meinung der Bibel eigentlich fast gar nicht teilen, also eher so wie ich. Bloß, sie steht nicht dahinter, dass es höhere Wesen gibt, sondern eher so, so, so, andere Sachen, die in der Bibel stehen, aber was genau, weiß ich auch nicht.“ Ihre Kusine Anne platziert Lilli auf ihre „Höhe, weil, sie glaubt ... an übersinnliche Sachen, sie weiß nur noch nicht so genau, woran. Da ist sie sich noch ein bisschen unschlüssig. Und ich glaub’ ganz doll an das Schicksal, dass alles so vorherbestimmt ist und ... dass das Schicksal einem dann auch Zeichen gibt und so was.“ Die Kusine stehe zugewandt zu ihr, weil Lilli versuche, sie zu überzeugen, was bezüglich der Bibel aber „eigentlich fast gar nicht“ gehe. Die Freundin E ist – weil sie ebenfalls ans Schicksal glaubt – mit im Bild, steht aber noch weiter entfernt als die Mutter. Ob sie je etwas mit der Bibel zu tun gehabt habe, weiß Lilli nicht.

Gefragt, wie ihrer Meinung nach ein Christ die Bibel, z.B. die Schöpfungsgeschichte, verstehe, meint Lilli, ein Christ habe „die Einstellung, dass das meiste, was in der Bibel steht, doch schon wahr ist“. (Was sie mit „wahr“ meine?) „Dass er daran glaubt, dass das wirklich so passiert ist, dass Gott in sieben Tagen ... die Erde erschaffen hat und nicht irgendein Urknall oder so.“ Lilli mag I als Wissenschaftlerin die Sache mit den sieben Tagen dann doch nicht ernsthaft zumuten, meint aber, für Christen habe Gott auf jeden Fall die Erde erschaffen, denn „für Christen ist es so, dass Gott immer irgendwo seine Hand mit im Spiel hatte. Oder fast immer.“ Im sich anschließenden Gespräch thematisiert I Elementaria des Christentums (Gottesbild und Verkündigung Jesu).

In dem nach der Positionierung zur Bibel ausgefüllten Fragebogen zum Bibelverständnis spiegelt sich einerseits Lillis Fähigkeit zu komplementärem Denken bzw. symbolischen Verständnis, andererseits auch Unsicherheit.

Lilli platziert sich – verglichen mit ihrer dezidierten Ablehnung des Christentums mit seinem Gottesbild im Jahr zuvor – relativ dicht zur Bibel. Sie begründet dies mit einer Übereinstimmung hinsichtlich der Existenz von Vorherbestimmung bzw. höheren Wesen. Ihre vage Argumentation bzw. Nachfragen von I lassen jedoch zutage treten, dass Lilli kaum etwas aus der Bibel kennt bzw. über die Bibel weiß, was angesichts des Fehlens von Religionsunterricht im Stundenplan nicht verwundern kann. Wie kommt es trotzdem zu einer relativen Nähe zur Bibel? Lilli hält beide Großeltern für religiös erzogen und gebildet; sie traut ihnen für frühere Zeiten nicht nur regelmäßigen Kirchgang zu sondern meint, der Großvater habe ihre Mutter ursprünglich auch in diesem Sinne erzogen, die Mutter habe sich dann ihrerseits vom Christentum bzw. Bibel distanzieret.

Ein Gespräch mit der Mutter nach der sieben Jahre umfassenden Begleitung von Lilli bringt erhellende Informationen zur Deutung von Lillis Entwicklung: Stichwortartig werden einige Inhalte des zweistündigen Gespräches mit der Mutter der bündelnden Zusammenfassung zu Lillis Entwicklung vorausgeschickt.

Die Mutter hat die jetzige Wohnung selbst renoviert ... Sie mache so etwas gern, weniger gern Papierkram oder Behördengänge ... Der Fernseher läuft die ganze Zeit während des Gesprächs, – die Mutter schaut gelegentlich hin. Sie hat Kaffee gekocht und Plätzchen hingestellt ... Sie leitet ein, Lilli sei sensibel, nehme sich alles zu Herzen; sie sei ein „erklärender Typ“, sie rede und rede ... Die Mutter denkt, sie nehme sich oft zu wenig Zeit, – sie müsse hinhören statt gleich zu reagieren ... Lilli sei ein liebes Mädchen. Zu ihrer Kleinkindzeit fällt ihr primär ein, dass sie lange Haare gehabt habe, eine zarte Figur und gar kein Interesse am Essen; man habe immer mit dem Essen hinter ihr her laufen müssen ...

Lillis Mutter ist gelernte Kellnerin, jetzt in einem Supermarkt tätig. Sie berichtet, ihr Vater sei jahrzehntelang Parteimitglied und bei der NVA tätig gewesen, dezidiert Atheist. Ihrer Mutter, Kindergärtnerin am katholischen Kindergarten, sei seitens der Kirche nahe gelegt worden, sich vom NVA-Partner zu trennen, wenn sie ihre Stelle behalten wolle. Sie sei stattdessen aus der Kirche ausgetreten und habe den NVA-Mann geheiratet. Die Mutter, d. h. Lillis Oma, habe ihre Kinder nicht religiös erzogen, aber ihre Kreuze und vor allem die Bibel behalten und wertgeschätzt. Während sie später vom Glauben Abschied genommen habe mit dem Argument, dass man angesichts des Leids in der Welt nicht an Gott glauben könne, sei die Bibel immer hochgehalten worden: „Wo die Bibel im Haus ist, da ist auch das Glück!“, habe die Uroma von Lilli immer gesagt. Daran halte man sich bis heute. So liegt nicht nur im Zimmer von Lilli eine alte Bibel (von 1838: I bekommt sie zu sehen), sondern auch die Mutter besitzt ein Exemplar. Ihr Versuch, darin zu lesen, liege etwa 20 Jahre zurück. Sie (Lillis Mutter) habe einige Male interessehalber die Christenlehre als Kind besucht, ihr Vater habe das aus

beruflichen Gründen dann aber verboten. Sie habe auch in der Folgezeit eigentlich nie Kontakt zu gläubigen Menschen gehabt und deshalb auch nie erwogen, Lilli religiös zu erziehen. Als Kind habe sie phasenweise an Gott geglaubt, dann damit ganz aufgehört. Aber in alten Kirchenräumen – sie wuchs nahe bei einem umgewidmeten Kloster auf – fühle sie sich irgendwie wohl. Inzwischen denke sie, „reell gesagt“, also wissenschaftlich gesehen, gebe es Gott wohl nicht. Aber wer einen Glauben habe, dass er behütet, beschützt werde, sei doch viel besser dran. Und das Leid in der Welt sei eigentlich kein Argument gegen Gott, weil die Menschen die Kriege, den Hunger und die Gewalt ja selbst verursachten: „Wenn es Gott gibt, hat er seine Aufgabe wie wir auch“. Wenn sie noch einmal von vorn anfinke, würde sie ihr Kind gern mit dem Glauben erziehen, dass es behütet werde. Denn dann habe man weniger Ängste.

Bilanz

In Lilli begegnet uns ein religiös „hochmusikalisches“ Mädchen. Sie bringt ein traditionell theistisches Gotteskonzept mit einem entsprechenden Gebetskonzept in die Grundschule mit, vermutlich durch die katholisch sozialisierte Oma, die in der Trennungszeit der Eltern für Wochen nach Rostock übersiedelte und Lilli betreute, auch danach immer eine nahe Bezugsperson blieb. Lilli fühlt sich in Kl. 3 ihrem gemächlich ausschauenden „lieben Gott“ verbunden, hat Vertrauen auf seine Nothelfer-Qualitäten. Ihre Darstellung in Kl. 3 enthält auf verblüffende Weise Anklänge (Ebenbildlichkeit, Trinität, Schutzmantelmadonna) an biblische bzw. altkirchliche Symbole (Priestergewand, Schutzengel usw.), die sich vermutlich dem Austausch mit der katholisch sozialisierten Großmutter verdanken. Vielleicht kann seitens der Oma – verbal und nonverbal – gegenüber dem Kind etwas von der lange verschütteten religiösen Tradition neu artikuliert werden. Lilli scheint jedenfalls im Umfeld der Oma etwas an religiöser Dimension zu spüren: Der Ort, wo sie manchmal Gottes Nähe fühlt, liegt sicher nicht zufällig im Garten der Oma (Kl. 4).

Aber das mitgebrachte Gotteskonzept erweist sich angesichts der permanent schwierigen Lebenssituation von Lilli als nicht tragfähig: Das mangelnde Interesse ihres idealisierten fernen Vaters schmerzt dauerhaft. Nach Angaben der Mutter ist Lilli 12–13-jährig wegen dieser anhaltenden Wunde anderthalb Jahre in psychologischer Behandlung. Die Isolation unter Gleichaltrigen wird nach der Grundschule eher gravierender als besser, was – die Spirale mangelnder Akzeptanz vorantreibend – Lillis Essverhalten negativ beeinflusst. Die von Gott erhoffte Erlösung aus der Situation mangelnder Kontakte und Zuwendung bleibt aus. Parallel dazu nimmt Lilli wahr, dass auch sonst in der Welt viel Leid Platz hat, trotz der Existenz Gottes: Sie rezipiert offensichtlich zunehmend die Perspektive (Theodizeefrage) der Oma

auf Gott, d. h. die Perspektive der Person, welche über Jahre die zentrale bedeutende Andere für Lilli darstellt. Die Mutter räumt ein, über Jahre beruflicher Überlast wegen der Beziehung zu Lilli zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet zu haben. Lilli habe die Beziehung zum Vater in der Therapie als völlig vertrocknete Blume dargestellt, die zu ihr als sehr angetrocknet; die Oma habe weit mehr von Lilli gewusst als sie. Sie habe sich damals vorgenommen, mehr mit Lilli zu unternehmen, was teilweise auch etwas gebracht habe. Die Positionierung der Bezugspersonen weist darauf hin, dass offenbar keine nachhaltige Verbesserung der Beziehung zur Mutter erfolgte: Lillis Bindungsverhalten – der Test weist sie als unsicher-vermeidend gebunden aus – gegenüber der Mutter bleibt stabil. In der durch verlässliche Zuwendung geprägten Beziehung zur Oma scheint Lilli ein davon abweichendes Beziehungsmuster leben zu können, Modell für ein erlösendes Gottesbild?

Lillis Gotteskonzept verändert sich schrittweise. Die Negativerfahrungen Lillis mit Männern und die Positiverfahrungen mit der Oma sind vermutlich ursächlich dafür, dass Gott in Kl. 4 als (zarte) Seele eines Schwans, dann mehrmals als weibliche Gestalt imaginiert wird: Lilli, die verlässliche Nähe und Zuwendung nie von einem männlichen Wesen erfuhr, kann sich Gott als Liebe offenbar nicht länger männlich denken. Daneben dürfte das Motiv der Spiegelung des eigenen Selbst bzw. des Ideal-Ichs im Gottesbild an der Feminisierung des Gotteskonzeptes mitgewirkt haben. Das lässt sich daraus schließen, dass in dieses Gotteswesen die Leichtigkeit und Schönheit projiziert wird, die Lilli an sich selbst so schmerzlich vermisst. Ihre Gottesgestalt ist außen und innen schön, so wie Lilli auch gern wäre. Immer wieder taucht das Motiv des Schmetterlings auf, was vermuten lässt, dass Lilli sich (mindestens unbewusst) als hässliche dicke Raupe definiert, die sich mit Gottes Hilfe zu einem leichten und leuchtenden Schmetterling wandeln kann. Aber die Wandlung bleibt gar zu lange aus. Es verwundert nicht, dass Lilli Gott zunehmend weniger Potenz zutraut, Gott wird von Jahr zu Jahr ohnmächtiger bezüglich der Geschicke dieser Welt. Ehe Gott ganz aus Lillis religiösen Konstrukten getilgt wird, ist er als Leben schaffende Kraft noch in der Natur wirksam und in der Liebe präsent. Dieses Konzept könnte – systematisch gesehen – als elementare Form der Umschreibung „Gott als die Alles bestimmende Wirklichkeit, deren Wesen Liebe ist“ oder mindestens als Brücke zu einem solchen Verständnis gesehen werden. Solch ein Gottesverständnis scheint sich Lilli jedoch unter dem Begriff GOTT zu verbieten: Der Begriff ist – das zeigt sich durchgängig in ihren Argumentationen in Kl. 7 und 8 – so stark mit einem theistischen Konzept besetzt, dass auch wiederholte manifeste Irritationen nichts daran zu verändern vermögen. Enttäuschungsmotiviert gibt Lilli den christlichen Gott schließlich auf, nicht aber ihre Sehnsucht nach bergender, unterstützender Transzendenz. An die Stelle Gottes treten vielfältige Kräfte und

Mächte, zu denen sie sich denkend oder auch handelnd in Beziehung setzt: Vorherbestimmtes Schicksal, Kraft spendende Elemente, Magie, dämonische Kräfte usw. usw. Bei der Auswahl der rezipierten Elemente und Praktiken scheint sie auf großelterliche Impulse zurückzugreifen. Im berichteten Klärungsritual scheinen mit der weißen Kleidung und dem geweihten Wasser Elemente der Taufe aufgenommen, vom Opa möglicherweise die Elementenlehre. Dass dem Bibelbesitz magische Kraft zugeschrieben wird, verweist auf die Basisannahme der Existenz magischer Kräfte in der Familie. Dass Lilli sowohl der Oma als dem Opa eine christliche Prägung und in früheren Jahren auch kirchliche Praxis zuschreibt, lässt vermuten, dass die religiöse Einstellung des einzelnen bisher kein Gesprächsthema bildete und Lilli das, was sie diesbezüglich von der Oma erfuhr, fraglos auf den Opa überträgt.

Dass die vielfältigen Denkfiguren logisch nicht zueinander passen (z.B. Vorherbestimmung versus menschliche Freiheit und Verantwortlichkeit), dass kein konsistentes Ganzes entsteht, wird von Lilli nicht als störend empfunden, ja, taucht als Problem gar nicht auf. Könnte Lillis durchgängiges Anliegen, das Geheimnis und die Unverfügbarkeit des Transzendenten zu wahren, dafür mitursächlich sein? Lilli ist mit ihrem Gebetskonzept, welches alles von einem aus dem Jenseits direkt eingreifenden Nothelfer erwartete, gescheitert: Das Ersehnte trat nicht ein. Jetzt greift sie zu magischen Praktiken, bei denen sie selbst als Subjekt des Handelns fungiert. Lillis Hochschätzung der INNEREN STIMME, die sie davon abhalten kann, gar zu schnell zur Magie zu greifen, lässt jedoch darauf schließen, dass Lilli letztlich Magie als ein mindestens fragwürdiges Instrument einschätzt. Lillis Bericht zu einer mystischen Erfahrung weist einmal mehr auf ihre religiöse „Musikalität“ hin, die sich – von Sehnsucht nach bergender Transzendenz, nach Akzeptanz und tragenden Beziehungen getrieben – mitten im konfessionslosen Umfeld in immer neue Partituren und Klänge umsetzt. Dass sich Lilli gegen Ende von Kl. 9 als Schmetterling sieht, der allerdings noch nicht fliegen kann, deutet auf Aufbruch, Wandlung, Dynamik hin, ebenso dass sie den sie am Losfliegen hindernden Käfig als selbstgesponnenen wahrnimmt. Lilli ist dabei, sich zu entpuppen: Sie hat engere Kontakte zu Gleichaltrigen gefunden, ist mit diesen so aktiv, dass sie nicht mehr jedes Wochenende bzw. die gesamte Ferienzeit bei der Oma verbringen will; sie spielt in der Schulband Gitarre, berichtet erfüllt vom Praktikum beim Theater (Maskenbau). In ihrem Aussehen erscheint sie unverändert. Wird es auch dort Wandlung geben, mehr Leichtigkeit? Wird sie auch bezüglich der religiösen Dimension den Kokon ihres sie beengenden Gotteskonzeptes ganz hinter sich lassen können und neu aufbrechen?



9.7 Erwin

Erwin hat einen leicht sinnesbehinderten jüngeren Bruder. Im Untersuchungszeitraum geht die Ehe der Eltern auseinander, der Vater bindet sich neu. Ein Halbbruder wird geboren. Beide Eltern sind konfessionslos, es bestehen aber Reste einer religiösen Prägung bzw. religiöses Interesse. Erwin ist begabt im technisch-mathematischen Bereich, hat aber Konzentrations- und Antriebsschwächen. Er scheut körperliche Auseinandersetzungen, ist von klein auf Einzelgänger, verschlossen: Ein fernab wohnender Freund aus Kleinkindtagen bleibt über den Untersuchungszeitraum sein einziger als nah eingeschätzter Kontakt. Dass Erwin auf Grund seiner Haartracht für ein Mädchen gehalten wird, stört ihn nicht. Er kommt gern auch außer der Reihe zu Gesprächen und versucht, sie zeitlich auszudehnen. Erwin erhielt in Kl. 2–4 Religionsunterricht; seit Kl. 5 kamen religiöse Aspekte nur gelegentlich im Geschichtsunterricht vor. Nach Kl. 8 wechselt Erwin von der Privatschule an ein staatliches Gymnasium.

Klasse 2

Gottesmetapher (7,10)

Erwin erzählt zu seiner ersten Gestaltung, Gott schwebe im Himmel auf einer Wolke. Er sehe ein bisschen wie ein Mann aus, „weil ich ein Junge bin“. Wenn er ein Mädchen wäre, könnte Gott auch wie eine Frau aussehen. „Am Tag, denk’ ich, dass mich meine Eltern überwachen ... Früher dachte ich, dass Gott mich über Nacht beschützt. Da hatte ich immer keine Angst, [weil] er uns eben alle beschützt. Daran denke ich heute nicht mehr.“ Es gebe ja neue Türen, da komme kein Dieb rein. Jetzt brauche er Gott eigentlich nicht mehr als Schutz: „Aber trotzdem bewacht der mich eigentlich.“ Weil Gott „jeden Menschen einzeln bewacht und jedes Haus ... , fliegt er immer ganz schnell hin und her“. (Wie Gott ihn schütze?) „Na, dass er die Leute bestraft, die mir ohne Grund etwas zu Leide tun. Sie kommen dann in die Hölle des Teufels. Sonst kommt man nämlich in den Himmel zu Gott.“

(Ob man erst nach dem Tod etwas von Gott merke?) „Zwischendurch wird Strafgeld gezahlt“, wenn man etwas falsch mache im Leben: „Die Strafe von Gott kommt nach dem Tod.“

Gott ist verbunden mit Menschen, mehr mit Kindern als mit Erwachsenen. Erwin merkt das, denn „abends redet er mit mir, dass ich keine Angst haben muss, der Gott bewacht dich ..., dass mein Herz es merkt.“

(Ob Menschen in Entscheidungssituationen etwas von Gott spüren, z. B. wenn jemand etwas Schlimmes vorhabe?) „Er merkt nichts. Und abends kommt's dann in seiner Seele, eigentlich in seine Nerven“, denn dort sei das Gefühl. Dann spüre man, dass das nicht gut war, es tue einem Leid: „Er müsste das eigentlich von Gott fühlen.“

(Ein Ort, wo Gott ihm nah sei?) Na, zu Hause sei Gott dichter dran. Aber er sei unsicher, ob er noch an Gott glaube. Jetzt denke er immer, dass ihn seine Eltern beschützten (Gott könne auch durch die Eltern schützen ... Was wäre, wenn er keine Eltern hätte?) „Dann hätte er mich schon beschützt. Dann hätte ich schon an ihn geglaubt und würde bestimmt immer an Gott denken und an meine Eltern. Ich müsste dann im Bett immer weinen, weil meine Eltern weg sind.“ (Gott wie Ersatzeltern?) „Ist er ja eigentlich auch, beschützt ja alle, auch die Erwachsenen ... Das ist wie Ersatzeltern oder Gehilfe der Eltern.“

(Ob Tiere und Pflanzen auch was mit Gott zu tun hätten?) „Nö.“ (Die gar nicht?) „Also eigentlich schon. Die werden auch beschützt von Gott. Die Krokodile kommen auch in die Hölle ..., weil die ja immer Tiere fressen.“ (Wirklich?) „Na, eigentlich nicht, weil es ja ganz normal ist.“ Auf Nachfrage vertraut er I an, dass er auch Wurst und Hühnchen esse. Er überlegt neu, dann: „Also, wenn Menschen anderen Menschen Böses tun, dann kommen sie in die Hölle. Aber wenn die Tiere Tiere fressen, dann ist das ganz normal.“

Als Knetfigur wäre Erwin auf dem Fußboden unten und Gott in der Luft. Dazwischen seien „1000 Meter oder Kilometer“ Abstand. Eine Überschrift für sein Bild fällt Erwin nicht ein.

Erwin bringt Versatzstücke traditioneller christlicher Mythen mit: Es sind diffuse Vorstellungen einer anthropomorphen himmlischen Überwachungs- und Schutzfigur, die er auch in Anspruch nimmt. Dass die Gottesfigur Assoziationen zu einem fröhlichen Baby aufkommen lässt, steht in Kontrast zur Vorstellung einer Schutzmacht, ist auch nicht durch die Weihnachtsthematik bedingt: Jesus kommt nirgends vor, die Collage entstand im März. Zu Gott und Himmel gibt es als Gegenpol Teufel und Hölle. Erwin verwickelt sich während des Gesprächs in viele

Widersprüche, was zeigt, dass seine Vorstellungen nur teilbewusst und weitgehend unbearbeitet sind. Das Gespräch deckt dies auf. Offenbar ist es für Erwin selbst überraschend, dass seine Aussagen nicht zusammenpassen, er revidiert sie mehrmals, um zu größerer logischer Stimmigkeit zu kommen. Dass Erwin sein männliches Gottesbild spontan damit begründet, dass er ein Junge sei, ist bemerkenswert.

Klasse 3

Lebenswelt (8,5)

Erwin hat zu seiner Lebenswelt die Schule gemalt, obwohl er sie eigentlich nicht so wichtig findet, dafür aber die Schreibschriftmappe. Was ihm wichtig sei, könne er besser erzählen als malen. Wichtig sei ihm, nach Schule und Armee Lokführer zu werden. Er hoffe, dass er es sich nicht wieder anders überlege, z.B. Schiff zu fahren, weil das auch schön sei. Vielleicht könne er ja auch 3 Tage Zug und 4 Tage Schiff fahren. Zur Armee gehe er nur, weil man das müsse ... Erwin hat Klavierunterricht bei seiner Mutter, die unbedingt wolle, dass er ein Instrument spielen lerne, und da sei Klavier das Leichteste. Klimpern sei ganz schön, Üben weniger. Am liebsten hätte er es schon längst gekonnt.

Erwin spielt sehr gern mit seiner elektrischen Eisenbahn. Weil er einen blöden Unfall gemacht habe, sei sie kaputt. Sein Vater habe nur am Wochenende Zeit und brauche sicher ein halbes Jahr zur Reparatur. Seine Lego-Eisenbahn sei derzeit auch kaputt. Er spiele auch gern mit Freunden, mit dem Bruder weniger, weil der noch so klein sei.

Wenn er traurig sei, gehe er ins Bett und weine ..., dann könne ihm niemand helfen. Wenn er im Bett weine, überlege er auch, ob er es nicht doch hinkriegt mit jemandem und dann komme immer raus, dass er es doch nicht machen könne ... Eigentlich könne er ja ganz gut denken, wenn er nur Lust dazu habe, und dann kriege er auch alles raus. Schwere Fragen bespreche er mit den Eltern.

(Ob Gott mit seinem Leben was zu tun habe?) Erwin denkt länger darüber nach. Da er nicht an Gott glaube, sei ihm das nicht im Kopf. Aber Erwin nimmt den Gedanken gern auf: Er wünsche sich ja sehr, dass das Klavierspielen aufhöre, meint er. Erst will Erwin einen mittleren, dann doch lieber einen großen Punkt dorthin kleben, „damit das vielleicht wirklich passiert“, setzt er begründend dazu. Er bejaht die Frage, dass Gott etwas mit seinen Wünschen zu tun habe und klebt noch einen kleineren

Punkt auf die schon erhaltene Schreibschriftmappe, weil er rauszukriegen wünsche, was drin sei in der Mappe, dass ihm Gott da helfe. Erwin findet nun die Idee mit den Punkten gut und dass das ja vielleicht klappen könnte. Seine Stimme ist deutlich erleichtert. Er denke, es sei ein gutes Gefühl, wenn Gott seine Wünsche höre und mit ihm sei.

Seine Lebenswelt erscheint unproblematisch; Erwin hat jungenspezifische Interessen, für die auch Raum ist. Sich zäh auf ein Ziel hin anzustrengen fällt ihm schwer. Die Einschätzung seiner Möglichkeiten ist diesbezüglich von Resignation geprägt. Dass er sich seiner häufigen Tränen nicht schämt, erscheint bemerkenswert. Seine Lebenswelt mit Gott zusammenzudenken, ist für ihn ein überraschendes Ansinnen. Erwin lässt sich darauf ein, allerdings ausschließlich im Sinne eines göttlichen Beistands zur Erfüllung seiner dringlichen Wünsche.

Gottesmetapher (8,9)

Erwin hat aus Draht eine Art Kreis mit Ösen gebogen. Er kommentiert: „Gott ist eben sehr grimmig über mich ... Ich war nämlich heute Morgen stinksauer.“ Erwin glaubt, dass Gott „das irgendwie gebracht hat“. Vielleicht liege das an den langweiligen Fächern, die heute dran seien. (Was sein Draht bedeute?) Da oben am Kopf, „das sind zwei Augen“ von Gott, „die sind eben böse, weil ..., der guckt eben böse auf mich. Durch seinen Augenstrahl bringt der mir den bösen Seelenvogel.“ (Wo Gott sei?) „Im Himmel oder in meinem Zimmer“, das sei auch ein Teil vom Himmel. Gott gucke da auf ihn und auf andere Menschen, den ganzen Tag. Der „schläft nur eine Stunde ... Er guckt, was sie machen und bringt ihnen (durch seinen Augenstrahl) das, was sie gerade im Moment wollen und was sie auch machen können.“ (Wie die Leute das merkten?) Die fühlten, dass das Gewünschte angekommen sei: „In der Seele kommt das an, und die Seele drückt das eben aus.“ (Und wenn Menschen böse Dinge machen wollten?) Wenn jemand ein Tierheim bauen wolle, komme ihm das normal teuer vor. Aber wenn er ein Waffenhaus bauen wolle, „dann kommt es ihm ganz teuer vor“, und das mache Gott mit seinen Augenstrahlen und mit seiner Seele (Ob Gott damit die Leute beeinflusse, nichts Böses zu tun?) „Nee.“ Erwin denkt, dass Menschen verschiedene Stimmungen hätten, d.h. mal sauer und mal fröhlich seien, so, „wie es Gott einem schickt“. Aber er verneint, dass Gott damit die Menschen beeinflusse: „Nee, eigentlich nicht. Der Mensch wünscht sich das eben in seinem Inneren, aber er merkt nicht, dass er sich das wünscht ... Nur Gott merkt

es und die Seele oder der ganze Körper vielleicht.“ Und die Seele stehe in Verbindung zu Gott.

(Ob Gott auch was mit Tieren und Pflanzen zu tun habe?) „Na ja, darum kümmert er sich, aber so viel eigentlich auch nicht. Der kümmert sich nur darum, dass sie in Frieden weiterleben können.“ Wie das geschehe, wisse er auch nicht so genau. Er habe darüber noch nicht nachgedacht, vielleicht dadurch, dass die Patronen immer teurer und teurer würden: „Und irgendwann können sie sich das eben nicht mehr leisten. Und dann müssen sich die Regierungen wieder was einfallen lassen.“ Erwin bestätigt, dass sich Gott etwas einfallen lasse zum Schutz der Tiere. Seine Gegner müssten sich gegen Gott schützen, „weil, Gott ist eigentlich etwas stärker als die Regierung ..., das sind ja nur Menschen.“ Gott gewinne meistens, könne aber auch mal verlieren.

Als Knetmännchen steht Erwin „mal hier und mal da“. Früher habe Erwin „auf alle Fälle ganz anders über Gott gedacht“, Genaueres dazu wisse er nicht mehr. Er habe gedacht, dass Gott gute Waffen habe und böse Leute zeitbegrenzt erschieße. Wenn das für einen Tag sei, wachten sie genau nach einem Tag wieder auf. Er habe gedacht: „Ich bin der Erdgott ... Gott im Himmel ist der Himmelsgott, der passt auf den Himmel auf, auch auf die Erde ... Das ist sein Spiel-/Schießplatz.“ (Ob es traurig für ihn sei, kein Erdgott zu sein?) „Bin nicht traurig, bin ein ganz normaler Mensch ... Früher war mir das nicht egal ..., ich war das auch wirklich gerne. Aber das war eben nicht so.“ (Woran er gemerkt habe, dass er kein Erdgott sei, nicht so viel Macht habe?) „Aber ich hab' auch ganz schön viel Macht, find' ich“, jedenfalls bei Mama. Mit Reden sei er stärker als Mama. Er könne sagen, was ihm nicht passe ... Papa, der habe beim Reden mehr Macht als er. „Der hält mir jahrelange Vorträge, und ich weiß dann immer keine Antwort.“ Wenn Erwin nicht zu ihm kommen wolle, sage dieser: „Das ist mir egal, du kommst trotzdem!“ So sei es neulich gewesen. Weh getan habe das deshalb nicht so, weil er wisse: „Mama kann über mich bestimmen“ (Sorgerecht). Wenn er was nicht wolle, „sage ich das Mama, und die sagt es weiter“.

(Wie Erwin sich Gott denke?) Wie sein Gott sei, das wisse seine Seele, „aber ich weiß es nicht. Ich bin auf eine ganz andere Sache konzentriert ... Gott finde ich ganz normal, nur eben Papas Gott, den finde ich nicht so gut ... Papas Gott ist klein, meiner ist groß, weil ich mehr Macht habe. Die streiten sich jetzt so hin und her, und dann kommt noch Mamas Gott dazu.“ ... (Ob jeder seinen eigenen Gott habe?) „Na ja, es gibt einen großen Gott“, aber wenn Menschen stritten, dann verdoppele sich der immer,

und bei jedem sei ein Teil von Gott ... (Ob sich Gott dann mit sich selbst streite?) Na ja, die eine Hälfte habe dann eine andere Seele als die andere ... „Gott hat auch eine extra Seele, aber die ist dann sozusagen aufgehoben, die spaltet sich in lauter verschiedene Teile. Und dann ist eben Gottes Seele kaputt, weil sich die Seele für die einzelnen Menschen verändert. Wenn der Streit zu Ende ist, setzt sich die Seele Gottes wieder zusammen.“

Erwin hat in seinem metaphysischen System Gott mit dem „Seelenvogel“¹, einem im Religionsunterricht thematisierten Bilderbuch, verknüpft. Die unbewusst gedachte Seele weiß um Gott, sein Bewusstsein nicht. Gottes Wirken in der Welt geschieht vor allem durch seinen „Augenstrahl“. Gott ist zuständig für die Gefühle von Menschen. Er bringt ihnen die Stimmungen, die sie sich im tiefsten Grunde wünschen, ohne dies selbst zu wissen, wirkt sozusagen als Verstärkung unbewusster Motive. Als eine Beeinflussung durch Gott sieht er dies nicht. Der Schutz von Tieren und Pflanzen ist für Erwin ein Randthema: Gott erscheint zwar zuständig dafür, aber wie, darüber hat er noch nicht nachgedacht. Macht und Autonomie sind Erwin wichtig: Der Rang eines Erdgottes neben dem Himmels-gott gefiel ihm. Nach Verlust dieses Status fühlt er sich der Mutter immer noch an Macht überlegen, partiell auch dem Vater, dem er über das Sorgerecht der Mutter erfolgreich Widerstand leisten kann. Nach seiner Vorstellung teilt sich Gott auf, wenn Menschen im Streit miteinander liegen, setzt sich bei Versöhnung wieder zusammen. Das Motiv der Vielgötterei taucht erstmals auf in Verbindung mit menschlichen Konflikten. Die Einheit Gottes hängt an der Einmütigkeit von Menschen.

Klasse 4

Lebensweg Vergangenheit (9,4)

Im Rahmen der UE zum SYMBOL WEG malt Erwin seinen halben Lebenslauf, d. h. seine Vergangenheit. Sein Weg ist hell bzw. grün bis zur Ehetragödie seiner Eltern. Knall auf Fall habe der der Vater – so heißt es – die Familie verlassen und sei zu einer anderen Frau gezogen. Während des Malens tauscht sich Erwin mit einem Mitschüler mit ähnlich desolater Familiensituation zu Hause über häusliche Streitszenen aus.

1 Snunit, M./Golomb, N., Der Seelenvogel, Hamburg 1991.

Sein Lebensweg steigt an und ist strahlend hell bis zum Eintritt in die Schule, bleibt aber zunächst farbig auf hohem Niveau, um dann – die Schule mitreißend – in den Abgrund zu stürzen: Der Weg ist durchweg dunkel, nur punktuell leuchtet eine Sonne. Die Figuren auf der dunklen Strecke befinden sich offenbar im Streit, eine liegt weinend im Bett. Der Weg des Vaters hat sich von der übrigen Familie getrennt.

Lebensweg Zukunft (9,5)

Wenig später malt Erwin im Rahmen der gleichen UE seinen künftigen Lebensweg: Er wolle Abitur machen und studieren. Vorher müsse man wohl im Krankenhaus, Altersheim oder bei der Armee arbeiten. Dann gehe er zum Arbeitsamt und werde vielleicht Lokführer. Er wolle heiraten und drei Kinder haben (das verschweigt er später, als andere Jungen zuhören) und in Deutschland auf dem Land wohnen, mit Feldern und Tieren.

Jedes Kind packt einen Brustbeutel als symbolisches Reisegepäck für den Lebensweg. Erwin packt ein: eine Schraube, die ihn erinnere, sich einzukriegen, wenn er ausfliept, ein Korn, ein Blatt und etwas Zwiebelchale, sie stünden für das Leben: Sein Vater habe ihm eine Zwiebel gegeben mit den Worten: „Da ist alles drin.“ Eine helle Scherbe steht für die Luft.

Erwin sieht seine Zukunft aufsteigen bis zum Beruf. Dann gibt es – lange vor Eintritt ins Rentenalter – einen steilen Abfall. Die jeweils in Zweierkonstellation dargestellten Fahrzeuge sind zunächst farbig und deutlich als Autos ausgearbeitet, ähneln auf dem Zenit der Fahrbahn wie auf der Abfallstrecke eher an aneinander gekoppelte Triebwagen, zunächst dicht beieinander, dann entfernter. Schließlich bleibt ein einsames Strichmännchen übrig: Symbolisieren die doppelten Fahrzeuge Lebenspartner, die zuerst individuell beweglich, dann auf Schienen laufen? Sind eigene Potenzen symbolisiert? Im Zusammenhang mit seinem Reisegepäck erwähnt Erwin lediglich ein vom Vater stammendes Ausrüstungsteil, obwohl er vorgibt, seinen Vater nur ungern zu besuchen.

Lebenswelt (9,8)

Erwin hat zur Lebenswelt oben seine Eltern in heftigem Streit gezeichnet. Zwischen dem Computer (Vater) und dem Schaf (Mutter) fliegen Blitze hin und her. Erwin hat sich als Elefant mit Computer und Lego-Eisenbahn dargestellt, der jüngere Bruder fehlt im Bild, wird auch nicht erwähnt. Unten links hat Erwin gezeichnet, wie er vom Vater alle 14 Tage

aus der Wohnung der Mutter abgeholt wird. Rechts unten sieht man ihn in der Wohnung des Vaters zu Besuch. Dort fühle er sich nicht wohl. Er sei zwar gern mit seinem Vater zusammen, aber die neue Frau des Vaters wolle immer mitspielen, und dagegen könne er sich nicht wehren. Er möge diese Frau ebenso wenig wie deren „quäkige“ Tochter. Der Vater arbeite in Hamburg, ziehe vielleicht auch dort hin, was Erwin gut findet, weil er ihn dann vielleicht nicht so oft besuchen müsse.

Seine momentane Wohnsituation gefällt Erwin nicht: Auf dem Hof könne man weder Rad fahren noch Federball spielen. Er wäre lieber in der alten Wohnung, wo er gut draußen habe spielen können. Eisenbahnspielen ist immer noch wichtig. Die große Eisenbahn habe der Vater einbehalten, weil er meine, Erwin könne damit noch nicht umgehen.

Wenn Erwin zaubern könnte, würde er Mama und Papa wieder zusammenbringen. Aber da sei wohl nichts mehr zu machen. Wenn er beim Vater sei, fühle er sich oft schlecht, dann helfe auch nichts dagegen, höchstens wenn er wegläufen würde. Er langweile sich dort auch. Bei der Mutter sei es eigentlich okay. Das Klavierspielen findet Erwin inzwischen erträglich. Über schwere Fragen denkt er meistens allein nach.

Erwin ist unsicher, ob Gott momentan ein Punkt in seinem Leben ist. Dann entscheidet er sich aber doch dafür. Weil er nicht weiß, wie groß Gott als Punkt in seinem Leben vorkommt, klebt er vorsichtshalber zwei verschiedene Punkte in seine Zeichnung. Was die Punkte beinhalten und warum sie beim Computer platziert sind, soll sein Geheimnis bleiben.

Erwin leidet stark an den, auch vor ihm ausgetragenen, heftigen Streitereien der Eltern, die der Trennung nachfolgten. Für seinen Vater – Informatikexperte – wählt Erwin das Symbol seiner Potenz, die Mutter ist als mindestens partiell streitbares Schaf dargestellt. Er selbst ist – Säugetier, wie die Mutter – ein Elefant, der jeweils mit dem halben Kopf sowohl aus dem Heim der Mutter wie dem des Vaters hinausschaut, angespannt in ein belastendes Konfliktfeld. Das sprichwörtlich dicke Fell des Elefanten ist wohl eher Ausdruck eines Wunsches als Erwins Wirklichkeit. Obwohl er sehr am Vater hängt, kann er die Besuche bei ihm wegen der betonten Präsenz der neuen Frau und deren Tochter nicht genießen. Was und warum Gott mit seinem Leben zu tun hat, behält Erwin für sich. Gott wird am Computer platziert: Warum? Könnte es sein, dass dies der Bereich ist, wo Erwin seinen Vater ganz für sich hat, wo er Anteil bekommt an den Kompetenzen, die seinen Vater auszeichnen und die seinen Fähigkeiten und Interessen entsprechen? Oder steht der Computer für die machtvolle Sicherheit und Voraussehbarkeit logischer Abläufe? Steht der Computer für Allwissenheit, Omnipotenz?

Gottesmetapher (10,1)

Erwin hat Gott als Filmdöschen über den Wolken (Styropor) dargestellt, mit der Erde bzw. den Menschen durch lange Kabel verbunden. Mit der Spritze, die vom Himmel durch die Wolken zur Erde führt, „saugt er die Toten in den Himmel“. (Ob die dunkle Farbe der Filmrolle und der Deckel Bedeutung habe?) Erwin verneint dies: „Eigentlich hatte ich so gedacht, dass hier ((zeigt auf die Filmrolle)) die Toten reinkommen. Aber was soll denn dann Gott sein?“ Deshalb habe er entschieden, dass das Gott sein solle, obwohl er sich eigentlich Gott nicht so vorstelle ((Erwin lacht)): „Nee, auch nicht so ähnlich. Ich stelle mir Gott einfach wie einen Mensch vor. Nur, ich wusste jetzt nicht so richtig, was ich dazu nehmen sollte, weil ich da jetzt auch so prima das Kabel reinstecken konnte.“ Gott sei eher ein Mann als eine Frau. (Ob und wer auf der anderen Seite des Kabels dranhänge?) „Das ist halt so ein Kontakt, hier oben ist der Himmel, da unten ist die Erde, und dann geht da so ein Kabel rein und vibriert dann so die Erde, wenn Gott oben etwas sagt, und dann hört man eine dumpfe Stimme ..., wenn es was für alle ist. Und wenn nicht, dann wird halt nur derjenige, den es betrifft, angesprochen.“ Der angesprochene Mensch höre das „mit den inneren Ohren ... gleich ins Gehirn“. Zu jedem Menschen führt ein Extrakabel. (Ob und wie man merken könne, dass Gott auch sonst auf der Erde handle?) „Der Mensch kann merken, dass Gott irgend-etwas verändert hat.“

Zu Gottes Handeln bzw. Schutz fantasiert Erwin am Beispiel eines Kindes, das von einem Mann am Spielplatz bedroht wird, offenbar unter Aufnahme von Science-Fiction-Elementen sehr verworren: I kann sich trotz mehrfachen Nachfragens kaum ein Bild machen: „Die Seele ist ... auf einer anderen Welt. Und der Mann ... denkt, dem Kind tut das weh. Das Kind heult aber nicht ..., es spürt eigentlich nichts, was der mit dem macht ..., also, es gibt eine Welt, da ist oben was Böses ..., alle anderen Menschen sind wieder in einer anderen Welt. Und nur die Figur ist noch allein auf dieser Welt, also da sind noch Leute drum rum, aber die ganzen anderen Seelen, außer der einen, sind woanders, sind irgendwo mit Gott ..., die stehen halt von ihm unter Schutz.“ (Die Quälerei des Kindes geschehe doch tatsächlich: Wo Erwin da Schutz sehe?) „Na ja ..., dass die Seelen halt woanders sind ..., da, wo alles gut ist (2x).“ Der Böse, „der ist mit Seele ..., da, wo er den bedroht. Nur der Rest ..., nur die Seelen sind woanders.“ Der böse Mann haue das Kind wirklich: „Das kriegt die Quälerei ab. Nur ..., die Seele von dem Kind ist ja weg ..., deswegen spürt es das nicht so rich-

tig. So kann halt nichts passieren.“ (Das Kind werde dadurch geschützt, dass seine Seele nicht da sei?) „Ja, genau.“ Es fühle „irgendwie nicht mehr so, dass es bedroht wird“. (Ob Gottes Schutz auch darin bestehen könne, dass am Spielplatz anwesende Eltern hilfreich eingriffen?) „Na ja, das ... funktioniert auch ... Das macht der mit seinem Kabel ... Ja, das kann er auch.“ (Ob Gott auch dem bedrohten Kind eine Botschaft schicken könne, sich in Acht zu nehmen?) „Nee, dem Kind selbst dann nicht mehr, weil ..., da ist die Seele dann schon längst oben, und dann ... wird das für das Kind egal, was der Mann macht ...“ (Ob die Seele des Kindes wieder runterkomme?) „Doch, na dann, wenn ... das Kind tot ist, kurz bevor das Kind ... tot ist ..., dann vibriert das so, und der Mann lässt das Kind los, und das Kind ist dann hier oben [über der Styropor-Wolke] und wird dann wieder da, wo es war, hingeschickt, sozusagen.“ Erwin fantasiert ausführlich, wie die Seele des bedrohten Kindes mehrfach durch Kabel und die Spritze rauf und runter wandert während des Mordes. „Und der Gott kann fast alles außer, außer, außer die Toten neu ..., sonst kann er alle Sachen, außer den Krieg, also nur das Gute kann er halt machen.“ Erwin ist unschlüssig, ob Gott böse Sachen machen kann, meint erst: „Nein!“, dann vielleicht doch durch das kleine Kabel, dadurch „macht er auch was Böses. Aber nur zu denen, die wirklich auch böse sind.“ Die strafe Gott ...

Erwin erinnert die Gestaltung vom Vorjahr nicht, weiß aber noch die Gestaltung des ersten Jahres. Die sei den jetzigen Vorstellungen ähnlich: „Auch viel über den Wolken“. Dann dämmert ihm noch etwas zum zweiten Jahr: „Irgendwas ..., als sehe [Gott] ganz grimmig aus ..., weil die Menschen Böses gemacht haben.“ Nach wiederholender Einführung der Knetfigur spielt Erwin anscheinend belustigt damit herum, verlangt einen Zahnstocher, um die Figur zu verfeiern: „Na, ich sehe ja komisch aus.“ Erwin hat Probleme, seine Figur irgendwo zu positionieren. Er stellt sie mehrmals hin und her in wechselnden Distanzen: „Das ... kann ich irgendwie nicht so richtig sagen. Mal bin ich da, mal nicht ...“ (Etwa einen halben Meter weit weg?) „Nee, das heißt, nicht weit weg ..., nee, so weit ist das nicht.“ (Ob und wann ihm Gott im täglichen Leben einfalle?) Gott falle ihm nur ein, wenn er darüber nachdenke, wie etwas zustande gekommen sei und ob Gott damit etwas zu tun gehabt haben könnte. (Ob er – ähnlich wie Mose am Dornbusch – schon mal das Gefühl gehabt habe, Gott ganz nahe zu sein?) „Na ja, so ein Gefühl von Gott hatte ich nie so richtig. Dass Gott ganz nahe ist, hab' ich noch nie gefühlt.“

Als Überschrift für seine Gestaltung wählt Erwin: „Gott ist für mich wie eine Person“. (Ob „Gott ist wie eine Person im Kontakt mit der Welt“

nicht besser passe? Oder ob das zu viel verrate?) „Nee, ich verrate nicht gerne so viel.“

Erwin stellt einen technisch anmutenden Vergleich für Gott vor, hat seine Vorstellungen vom Himmel der Toten und sein anthropomorphes Gottesbild aber beibehalten: Die dunkle Filmdose scheint rein bautechnisch motiviert. Gott ist weiter über den Wolken angesiedelt, steht aber in Kontakt zu jedem einzelnen Menschen, der die Impulse Gottes im Kopf spürt. Die Ideen Erwins zum Handeln Gottes in der Welt – am fiktiven Fall eines auf dem Spielplatz bedrohten Kindes durchgespielt – scheinen von „Matrix“-ähnlichen Science-Fiction-Elementen geprägt: Seelen verlassen den gequälten Körper, pendeln sozusagen zwischen verschiedenen Welten. Durch den Wechsel zwischen verschiedenen Welten leiden Menschen nicht wirklich an dem, was man ihnen antut ... Gott ist in diesem System mit beschränkter Macht enthalten. Es scheint auch eine böse Macht zu geben. Gott bewirkt in der Regel das Gute. Erwin fällt Gott ein, wenn er Ereignisse hinsichtlich ihrer Ursachen zu deuten versucht, er hat einen religiösen Deutungsrahmen. Erwin hat – mehr noch als im Vorjahr – Schwierigkeiten, die Knetfigur in stimmiger Distanz zu platzieren. Für ihn sind wechselnde Distanzen passender. Erwin hat in dieser Gestaltung erstmalig einen persönlichen Kontakt zu Gott symbolisch dargestellt. Trotzdem behauptet er, Gott noch nie nahe gefühlt zu haben.

Klasse 5

Lebenswelt (10,4)

Erwin erklärt zuerst das Positive seiner Lebenswelt, seine Eisenbahnanlage mit grün gesäumter Straße und Bahnhof. Auf der Negativseite sieht man die Mutter, die ihn gerade ausschimpft. Negativ findet er auch, dass er nicht selbst entscheiden kann, ob und wann er den Vater besucht. Wenn er entscheiden dürfte, würde er es seltener tun, „weil ich mich da nicht so richtig wohl fühle“, aber er wisse nicht, ob das gut sei. „Wenn man ein Problem hat, muss man das eigentlich besprechen, aber das traue ich mich nicht, weil dann immer D (Lebensgefährtin vom Vater) ganz hart dazwischenkommt.“ Sein Vater sei ihm wichtig, auch sein Bruder. Das Verhältnis zum Bruder sei zwar nicht besonders gut, aber Einzelkind wäre er nicht gern. Wichtig wäre ihm, in der Schule besser zu sein: „Da habe ich Probleme ..., ich kriege das alles nicht so richtig auf die Reihe ... Ein besonderes Problem hatte ich in der letzten Zeit mit der Ostseewerkstatt, weil

..., ich habe mir zu viel Zeit genommen.“ Das Konzentrieren und Einteilen der Zeit falle ihm schwer: „Wenn ich es nicht geschafft habe, muss ich noch zu Hause arbeiten. Und dann muss ich noch Vokabeln lernen und habe ich noch viele andere Hausaufgaben auf ... Und wenn ich die Ostseemappe abgelegt habe, dann kommt die von „Kinder der Welt“ ... So geht das immer weiter.“ Erwin fühlt sich oft überfordert. In der letzten Zeit sei der Berg aber eher kleiner als größer geworden. Über die Winterferien wolle er etwas vom Berg abarbeiten.

Er bespreche diese Schwierigkeiten mit seiner Mutter, „obwohl sie mir da immer noch mehr Stress rein macht ... Sie setzt sich dann hin und sagt: ‚Das machst du jetzt so und so‘, obwohl ich das alles schon geplant habe. Und manches finde ich dann nicht so gut, und manches hilft mir auch.“ Andere Lehrkräfte mag er nicht zu Rate ziehen. Er meint, dass er die Lösung selber finden müsse und sie auch finden könne, „aber hin und wieder brauche ich jemanden, der sagt: ‚Wie ging das jetzt? Fandest du das gut?‘, sodass ich meine Probleme klarkriege und auf bessere Ideen komme.“ Mit einem Schulkameraden möchte Erwin so etwas nicht besprechen. Die könnten darüber tuscheln.

(Was er gern festhalten würde im Leben?) „Dass Jo (lebt 300km entfernt) auf immer und ewig mein bester Freund bleibt.“ Ändern würde er in seinem Leben, „dass alles besser funktioniert und jeder weiß, was der andere von ihm will ... Und dass meine Eltern wieder zusammen sind ... und sich auch vertragen, nicht, dass ich immer angekotzt werde, weil die sich überhaupt nicht wohl fühlen ..., wenn sie zusammen sind, sollen sie sich auch wohl fühlen ... Und dann würde ich natürlich auch ändern, dass ich mehr Leistung habe ..., dass ein paar Schwächen weg sind“, vor allem Konzentrationsstörungen und Vergesslichkeit.

Bei Wut helfe ihm „irgendetwas Wildes machen: die Tür aus den Angeln schmeißen oder irgendetwas“. Es müsse nichts kaputt gehen, aber etwas Wildes müsse es sein. Das beruhige ihn „erst mal, aber dann kommt meistens meine Mutter und erklärt mir das, und dann merke ich, dass sie eigentlich Recht hat ((lacht)) und dass ich mich umsonst geärgert habe und das alles verschwendete Zeit war ((lacht wieder)).“

(Was bei Traurigkeit helfe?) „Kommt drauf an, was es ist, z.B. wenn ich bei Papa beim Essen aufessen muss, dann sage ich immer: ‚Jetzt will ich hier nicht mehr herkommen!‘ Dann komme ich aber doch wieder her, obwohl ich es eigentlich wirklich nicht mehr will.“ Erwin erzählt, dass es beim Papa immer Probleme mit dem Essen gebe. Papa habe gesagt, Erwin solle ihm fünf Gemüse nennen, die er nicht möge, die werde er dann nicht

mehr kochen, die anderen müsse er aber essen ... Erwin gibt zu, dass die Konflikte mit dem Essen auch an ihm liegen, weil er mal ein Gemüse möge und mal nicht. Seine Eltern könnten nie wissen, wie sie dran seien. Er sehe ein, dass er sich gewöhnen müsse. Aber es störe ihn, aufessen zu sollen, obwohl er eigentlich keinen Hunger mehr habe.

Bei Traurigkeit helfe „heulen“, bei Angst „zu meiner Mutter gehen.“ Er erzählt es ihr. Wenn er bei Jo sei, erzähle er es ihm: „Aber hier habe ich ja keinen richtigen Freund.“ Schulkameraden mag er so etwas nicht erzählen.

(Was er mit schweren Fragen mache?) Erwin streitet ab, solche Fragen zu haben.

(Menschen denken und fühlen sehr unterschiedlich, was Gott angeht: Wie es Erwin momentan mit dieser Frage gehe: Ob Gott mit seinem Leben etwas zu tun habe?) „Das ist mein größtes Geheimnis. Das weiß bisher noch keiner. Und das will ich auch nicht sagen. Wie ist es denn für Sie?“ (I spricht über die eigene Gottesbeziehung, aus der sie Kraft, Mut und Zuversicht für die tägliche Bewältigung des Lebens schöpfe.) „Bei mir ist das ... ganz anders. Ich denke morgens: ‚Ach, du Sch...‘, heute ist Mittwoch, heute haben wir Englisch ... ((lacht)) Und wenn ich dann den Tag hinter mir habe ..., liege ich im Bett und bin froh, dass ich endlich schlafen kann ... Im Moment kann ich nicht sagen, es ist alles in Ordnung, wenn ich ins Bett gehe.“ Er denke auch momentan nicht so viel darüber nach, weil er so viel zu tun habe. (I verdeutlicht, dass ihr Berg von Aufgaben auch nicht verschwinde durch die Gottesbeziehung, dass dieses Gefühl von Vertrauen aber durchtrage, auch wenn manches nicht gelinge, dass sie deshalb nicht verzweifeln.) Erwin: „Ich werde eigentlich relativ gut mit meinen Sachen fertig, im Moment ..., ich kriege es irgendwie hin.“

Die Streitereien der Eltern scheinen abgeklungen zu sein. Erwins Konflikte mit dem Vater werden offenbar im Bereich des Essens ausagiert. Erwins Konzentrationsschwäche, seine mangelnde Zeiteinteilung und Selbstdisziplin ziehen in der auf Eigenverantwortung setzenden Privatschule anhaltende Probleme nach sich, die er trotz mütterlicher Unterstützung nur mühsam in den Griff bekommt. Enge soziale Kontakte in der Schule hat er nicht. Seine Bewältigungsstrategien in Belastungssituationen haben sich kaum geändert. Wenn überhaupt, so bildet die Mutter den Anlaufpunkt. Bei negativen Gefühlen lässt er nach wie vor seinen Tränen freien Lauf. Erwin behauptet, keine ihn bewegenden schweren Fragen zu haben und erklärt die Frage nach dem Gottesbezug seines Lebens zum nicht zu thematisierenden Geheimnis. Die darauf gerichtete Frage gibt er an I zurück, die ihm darauf ganz persönlich antwortet.

Gottesmetapher (11,1)

Erwin erklärt: „Die Tonschale soll einen Thron darstellen, auf dem eine menschenähnliche Gestalt sitzt.“ (Wo dieser Thron stehe?) „Darüber habe ich mir keine Gedanken gemacht.“ (Warum Gott einen Thron habe?) „Na ja, ich stelle mir die Götterwelt eigentlich ganz anders vor ... Da gibt es einen Obergott, der weiß über jeden Menschen Bescheid und weiß auch schon die Zukunft ... Und dann gibt es hier Untergötter, und davon hat jeder Mensch einen ... Wenn man den braucht, kann man sich mit dem unterhalten ... Der kann sich auch mit dem Obergott unterhalten.“ Die Götter sähen alle so aus wie ein Mensch, bloß anders. Dies sei der Obergott auf seinem Thronszitz, und er habe was Schönes an. Der Obergott wisse nicht alle Einzelheiten vom Menschen, aber „er weiß, wie insgesamt das Leben so sein wird: ob er nun gut sein soll, ob er viel Glück hat, ob er z.B. keinen Streit mit seiner Frau hat“. (Ob man sich mit Gott über das eigene Leben unterhalten könne?) „Er kann Rat kriegen, was er so machen soll.“ Der Untergott „der bestimmt ja den Tag. Ich habe so einen Stein von meiner Mutter gekriegt ..., im Prinzip habe ich mir das alles so ausgedacht, aber ich glaube eben daran.“ Erwin halte den Stein während der Nacht in der Hand, das gebe ihm Kraft. Der Stein „unterhält sich am Vormittag, wo ich ihn nicht in der Hand habe, mit dem Obergott, nein, mit dem Untergott. Und der bestimmt dann den Tag.“ Wenn Erwin böse oder unfreundlich sei, dann kriegen er das wieder, so als kleine Strafe: „Das rechnen die miteinander.“ Wenn Erwin bei seinem Vater sei, habe er den Stein nicht mit, dann gebe ihm Gott direkt „ein bisschen Kraft und Mut“, und der Stein ruhe sich aus. „Der Obergott passt auf, dass die Götter nichts falsch machen.“ (Wozu man Untergötter brauche, wenn der Obergott eigentlich bestimme?) „Na, der Obergott weiß ja nicht die ganze Zukunft ... die Untergötter bestimmen, was am Tag passiert. Und der Obergott passt auf, dass die nichts falsch machen, also dass die ihn nicht umsonst irgendwie ärgern ... Abends, da unterhalte ich mich manchmal noch mit denen ..., mit dem Untergott und dem Obergott ... Wir unterhalten uns. Ich frag' ihn dann irgendwas ... Wenn mich irgendwas ärgert, sag' ich ihm das. Aber ich glaube, um überhaupt das alles zu verstehen, was wir da vorhin besprochen haben, glaube ich auch noch mein oberstes Geheimnis. Aber das verrate ich niemandem.“ Das Geheimnis habe mit Gott zu tun. Das, was er bislang erzählt habe, erzähle er eigentlich auch nicht so gern. (I versichert, dass die anderen Kinder nichts davon erfahren würden, und dass sie es festhalte, sodass er sich später an sein Denken und Fühlen erinnern

könne mit Hilfe der Aufzeichnungen.) Erwin setzt fort, dass seine Überlegungen, wie es mit Gott sein könnte, irgendwie nicht ganz stimmten: „Das habe ich richtig gemerkt, dass es irgendwie falsch war, dass es so ist und so.“ Jetzt sei er dichter dran an dem, was Gott ist. (I bestätigt, dass Gott ein Geheimnis sei, und ein ganz besonderes Geheimnis seien Erfahrungen von Gottes Nähe. Sie erzählt Erwin von einer solchen Erfahrung von Gottes Nähe in ihrer Kindheit und leitet dann über zu den Fotos seiner Gestaltungen aus den Vorjahren, die sie in zeitlicher Reihenfolge hinlegt.)

„Das beides ((zeigt auf Figur auf Wolke und Drahtgebilde)) hier war noch gleich. Na, da wusste ich eben, dass Gott im Himmel ist, irgendwie ... Und hier ((zeigt auf dritte Gottesmetapher)) fing ich so langsam an mit der Technik, dass ich Technik so gern mag ... Das stelle ich mir hin und wieder vor, dass ich ... eines Tages von meinem Vater zum Geburtstag ein Laptop bekomme und er in der Nacht geträumt hat, dass jemand zu ihm spricht: ‚Schenke deinem Sohn einen Laptop!‘ Und dann sehe ich das wie in einem Filmausschnitt, wie er von seinem Bett aufsteht und dann durch den Gang bis zu einem Wohnzimmertisch geht, und dort steht dann dieser Laptop. Und der ist ein bisschen gelb: Er soll mir auch so ein Handy kaufen, wie er selbst hat und dass er mir das alles zum Geburtstag schenkt. Und dass dann Gott zu mir sagt, ich soll die Welt retten. Ich tippe dann auf meinem Computer Programme, womit ich so zaubern kann ..., dass die Menschen in Frieden leben können, ohne dass sie sich streiten ..., Krieg führen ... und dass es vor allem den Kindern gut geht, natürlich auch den Erwachsenen, dass es jedem Menschen gut geht! Und dann mache ich eben solche Programme, die ich auf diesem Laptop speichere und kann damit irgendwie zaubern.“ Das sei so ein Traum von ihm.

Schwarze Löcher (11,1)

(I erklärt die Darstellung von schwarzen Löchern als Phasen der Verzweiflung im Lebenslauf.) Erwin holt weit aus: „Also ..., ((Pause)) wir sollten doch mal unseren Lebensplan malen.“ I sucht die beiden Zeichnungen aus der UE SYMBOL WEG heraus und gibt sie ihm. Erwin murmelt beim Betrachten vor sich hin, fragt zwischendurch, betrachtet wieder seine Zeichnung von damals. (I fragt nach der düsteren Wegstrecke.) „Da hat meine Mutter ganz doll geheult, da bin ich nachts sogar aufgewacht davon“ ... Erwin wählt ein sehr großes schwarzes Loch und erzählt dazu: „Dann ging das los mit Papa ..., da wollte ich immer nicht hin. Ich habe mich da immer so unsicher ... und nicht wohl gefühlt ... Als es mir nicht gut

ging, weil Mama immer rumgemeckert hat, dass ich nie rausgehe oder mit Freunden spiele usw., dass ich z.B. manchmal überlegt habe, ob ich Selbstmord mache, weil es mir wirklich nicht gut ging. Und da kann ich mich noch dran erinnern, als ich dort lag, da gab es eine Zeit, da habe ich mich immer gezwungen gefühlt, immer ... Und das Wissen, das ich eigentlich habe, das kann ich nicht einsetzen ... Da gab es einen Tag, da hatte ich wieder alles falsch gemacht. Und dann habe ich mir überlegt, dass ich von mir aus eigentlich sterben müsste, weil ich nicht mehr kann ... Und dann lag ich da im Bett, hab' geweint, und auf einmal schien die Sonne dann so ganz hell. Und dann habe ich das irgendwie nicht ganz angenommen: ‚Ich will jetzt sterben, ich will jetzt sterben.‘ Und dann ging es wieder weg. Und dann habe ich wieder gedacht: ‚Manometer! Bist du wohl nicht dumm? Das könntest du doch annehmen, das wäre doch deine Rettung!‘ Und dann kam das noch mal, und dann habe ich das angenommen. Und dann ging es mir irgendwie immer besser, also, als ob Gott bei mir wäre.“ Damals sei er in einem solchen schwarzen Loch gewesen. Er habe gedacht: ‚Ich muss sterben. Ich kann nicht mehr.‘ Gott habe ihm da wieder herausgeholfen: „Da habe ich auch wirklich so gefühlt, dass er mir helfen will, dass er mir da raushilft. Und das wäre z.B. auch der Obergott.“ Die Sonne sei gekommen und wieder weiter weggegangen, weil er das nicht richtig angenommen habe. Aber dann habe er es beim zweiten Mal angenommen.

Seine Figur postiert Erwin nahe dem Untergott, etwas entfernter vom Obergott. Zum Gebetsfragebogen wird auf Nachfrage von Erwin geklärt, dass unter Beten auch die „privaten“ Gespräche mit Gott fallen, nicht nur das Vorformulierte in der Kirche. Seine Eintragungen weisen auf eine intensive Gebetspraxis hin. Erwin betet häufig bei großer Freude, Angst, Sorgen/Kummer oder Wünschen, relativ häufig bei Einsamkeit, manchmal vor dem Einschlafen. Das Wichtigste am Beten sei, Gott die eigenen Wünsche zu sagen, dann, mit ihm über alles zu sprechen und ihm auch zu danken, und dann, ein Gefühl von Sicherheit zu bekommen. Erwin singt seit 1,5 Jahren im Chor einer Kirchengemeinde.

Die dargestellte Figur wirkt – wie in der Gestaltung aus Kl. 2 – regressiv: Sie ähnelt eher einem Baby im Kuschelbett als einem höchsten Gott auf seinem Thron. Sind die Gestaltungen von Kl. 2 und Kl. 5 Spiegel der Sehnsüchte Erwins? Er hat sein anthropomorphes Gottesbild erhalten, insgesamt seine Vorstellungen zu einem eigenständigen metaphysischen System weiterentwickelt, dabei einen von der Mutter mit Informationen aus dem Edelsteinladen versehenen Rubin integriert. Erwin ist sich bewusst, dass er selbst Schöpfer seines metaphysischen Systems

ist. Das schmälert dessen Verbindlichkeit für ihn nicht. Gott ist – wie schon in Kl. 3 – vielteilig gedacht: Der dargestellte Obergott ist letztlich die Quelle von Kraft und Mut und für alles zuständig, ohne die Details im Einzelnen zu kennen oder zu bestimmen. Dafür sind Untergötter zuständig, wovon jeder Mensch einen hat. Der von der Mutter geschenkte Rubin ist Medium der von Gott geschenkten Kraft, ein Medium, das mindestens partiell belebt gedacht wird, da es sich über Tag oder während der Besuche beim Vater „ausruht“. Erwin spricht erneut sein Geheimnis mit Gott an, ohne es zu lüften; mit äußerster Intensität nimmt er auf, was ihm I zum Gottesgeheimnis ihrer Kindheit erzählt. Erwin wünscht sich, dass ihm sein Vater die Insignien seiner Kompetenz – Laptop und Handy – schenkt. Er träumt davon, dass Gott ihn auf Grund seiner überdurchschnittlich hoch entwickelten Programmierfertigkeiten zum Retter der Welt auserwählt. Erst in Verbindung mit der Legeaufgabe der „Schwarzen Löcher“ erzählt Erwin von seiner geheim gehaltenen Erfahrung mit Gott, die inzwischen knapp zwei Jahre zurückliegt und die er in seiner Zeichnung aus Kl. 4 (9,4) bereits symbolisch festhielt: die leuchtende Sonne auf dem dunklen Weg. Erwin hat – angestoßen durch seine religiöse Erfahrung – eine intensive Gebetsbeziehung entwickelt.

Klasse 6

Lebenswelt (11,10)

Erwin legt zur Charakterisierung seiner Lebenswelt zuerst den Zettel des fernen *Freundes* zur Mitte, dann den goldenen Zettel, der dafür steht, dass er am Wochenende, wie während der Woche bei seiner Mutter sein kann, statt vierzehntäglich beim Vater: „Bei meinem *Vater* ... bin ich nicht so gerne, da fühle ich mich manchmal nicht *wohl!* Und da kann ich auch oft nicht *schlafen*.“ Er sei „dann immer total *müde*“, wenn er zur Schule komme. Beim Vater müsse er mit den kleinen Brüdern in einem Zimmer schlafen, der Raum sei zu warm: „Und da habe ich auch nicht so eine schöne Decke!“ Erwin legt einen weiteren schwarzen Zettel zur Mitte. Er hasse Elias, einen Mitschüler, den er früher mochte: „Aber jetzt *hasse* ich ihn! Weil er sich immer in den *Vordergrund* drängt und so *cool tut* ... Er ist jetzt auch Schülersprecher“ und bilde sich etwas darauf ein. Erwin meint, dass sich Elias über ihn lustig mache. Erwin ist dabei, mit anderen Jungen, die sich auch über Elias ärgern, Widerstand zu organisieren, damit er abgewählt wird. Der gelbe Zettel steht für Erwins Computerarbeiten: Internetseiten machen. Er findet es toll, dass er das kann. Der Vater habe ihm die Anfangsschritte beigebracht, „und dann habe ich

selber weitergearbeitet“ mit Spezialprogrammen, die er aus dem Internet geladen habe.

(Was er mittels Zauberkraft in seinem Leben „einfrieren“ oder verändern würde.) Erwin zeigt auf ein grünes und das gelbe Papier: „Dass ich zu meinem *Freund* hinfahe, das würde ich natürlich lassen, weil ich den ja nicht so oft sehe!“ Und die Programmiersprache HTML solle so bleiben. „Und das mit dem Schlafen bei meinem Vater würde ich gern ändern ... Und dass sich Elias einfach grundsätzlich *ändert!*“ Dann müsse man keinen Widerstand mehr organisieren. Dass er die Woche bei seiner *Mutter* sei, solle auch *bleiben*.

(Was er an Stärken oder Schwächen bei sich sehe?) „Ich finde gut, dass ich schnell lerne, mit einem Computer umzugehen ..., überhaupt ... mit der Technik ... Und meine *Schwäche* ist ..., dass ich es nicht auf die Reihe kriege, was für den *Unterricht* zu lernen ... Irgendwie ... kann mich nicht richtig dazu *zwingen*.“ Erwin findet es schwierig, sich zu *steuern*.

Bei Wut helfe ihm, „irgendwie mit einem Ball oder irgendwas durch die *Gegend* zu schießen! Die Wut an irgendeinem Gegenstand *auszulassen!* Im Bett auf ein Kissen hauen: Das *nutzt* nichts!“ Das sei zu wenig. Erwin erzählt, dass er in seiner Wut „auch manchmal was *kaputtgemacht*“ habe: Eine Schiebetür sei durch seinen Wutanfall umgefallen und beschädigt. Es habe Ärger gegeben: „Meine Mutter hat das natürlich wieder nicht *eingesehen*, wie ich das kaputt gemacht habe.“

Bei Traurigkeit, ... „dann bin ich meistens ganz schlapp“. Ihm helfe dann, „vor mich hin zu weinen“.

Bei Angst helfe ihm, „zu hoffen, dass nichts *passiert*“. (Man könne Traurigkeit oder Angst auch aussprechen.) „So einer bin ich nicht ..., ((leise und gedrückt)) nee“. (Man könne einem Freund oder vielleicht auch einem Tier erzählen). Erwin meint, er habe eigentlich keinen richtigen Freund hier. „Da erzähle ich es lieber mir ((lacht verschämt))“.

Über schwierige Fragen denkt Erwin allein nach: „Meistens kriege ich die raus!“ Fragen, zu denen keine Antworten im Lexikon stehen, habe er kaum. „Doch, ich habe eine Frage: Warum der Mensch *überhaupt lebt!*? ... Ja! Da habe ich mir ... *ausgedacht*, dass ich das wahrscheinlich kurz vor meinem *Tod* weiß ..., weil ich dann nämlich mein ganzes Leben *hinter mir* habe und genau *weiß*, warum ich gelebt habe!“ (I erzählt von einem Freund, der auf diese Frage mit dem Spruch antwortete: ‚Lebe, wie du – wenn du *stirbst* – *wünschen* wirst, gelebt zu *haben!*‘ Das habe Ähnlichkeit mit dem, was Erwin gesagt habe; man überlege sich vor dem Tod: War mein Leben eigentlich *richtig* so, wie ich es *gelebt* habe? Der Spruch sage:

„Denke vorher nach: Mit was werde ich zufrieden sein?“ „Ach so, mit was würde ich zufrieden sein?“ (Erwin könne überlegen, welche Begabungen er habe und so herausfinden, *wozu sein Leben gut sein könne?*) „Ja ..., das habe ich auch schon gemacht, aber es ist nichts weiter rausgekommen ...“ ((gähnt dabei, gedehnte Sprache)) (I meint, Erwin müsse in so jungem Alter die Antwort noch nicht gefunden haben. Man probiere aus, was man gut könne, und entscheide sich vielleicht, mit diesen Fähigkeiten etwas zu machen, wovon auch die Welt ein Stückchen menschlicher werde.)

Einen dicken Punkt für Gott in seinem Leben klebt Erwin in die Ecke, „da er eigentlich überall da ist“. Gott habe mit allem zu tun, der Punkt solle für das ganze Blatt gelten.

Der entfernte einzige Freund steht noch immer im Zentrum seines Fühlens. Auch das Pendeln zwischen den Eltern ist für Erwin immer noch konfliktträchtig, hat aber an Brisanz verloren. Statt des Essensbereichs ist jetzt das Schlafen das Problemfeld. Mit einem früher wertgeschätzten Kameraden ist Erwin im Clinch und versucht, dessen Vormachtstellung durch Geheimbündeleien zu erschüttern. Stolz ist er auf seine durch den Vater initiierten Programmierkünste, insgesamt auf seine technischen Fähigkeiten. Seinen Mangel an Konzentration und Selbstdisziplin sieht er als Schwäche. Seine Bewältigungsstrategien von Belastungen sind fast unverändert: Inzwischen erzählt er aber keinem Menschen mehr von Angst oder Traurigkeiten.

Ihn bewegt erstmals die Frage nach dem Sinn des Lebens in seiner Gesamtheit: Für ihn ist sie in der Rückschau eines kurz vor dem Tod stehenden Menschen auf seinen Lebensweg zu beantworten. Gott ist für ihn in allen seinen Lebensbereichen anwesend.

Lebensmetapher (12)

Erwin hat zum Thema „Mein Leben und was es hält, nährt und trägt“ ein Gebilde aus zwei Styroporplatten gestaltet, die mit Technikbestandteilen bestückt sind. „Ja, das ((zeigt auf die obere Styroporplatte)) ist der *Himmel!* Und *das* ((zeigt auf das Metallstück in der unteren Styroporplatte)) bin ich hier *unten!* ... *Das* da, der Schlüssel hat eigentlich nichts zu bedeuten. Das ist rein *praktisch* [zum Befestigen des Metallstückes]. (Unten und oben stecke je eine Batterie?) „Das ist eine *Energiequelle!* Also ..., das hier oben ..., ist die *Energiequelle von Gott*, die mich hier verbindet ... Und das hier *unten*, das weiß ich gar nicht! Da hatte ich mir auch was ausgedacht! ((lacht)) Das habe ich schon wieder *vergessen* ...“ (Das Untere sei sein Leben?) Nein,

das sei er als Person, sein Ich! Zum Chip auf der oberen Styroporplatte meint Erwin: „Das ist eine Chipkarte ..., die *erkennt* alles.“ Das bedeute, dass Gott wisse, „dass ich Kraft brauche, also von Gott selbst kommt Kraft ((2x gesagt)) und sowieso: Ich bin ja damit ... verbunden und wenn Gott sagt, dass ich ein bisschen Hilfe brauche, dann schickt er mir einen *Strahl* runter. Das ist hiermit ((zeigt auf Plastikscheibe mit Draht in Styropor)) verbunden und das soll eben ... dieses *Licht* sein.“ Gott schicke „einen Strahl“. (Ob ihm zur unteren Energiequelle eine Erinnerung komme?) Er denke jetzt, „dass es genau das *Gegenteil* von einer Energiequelle ist. Man ist manchmal traurig und das kommt eben hier raus ... Hier kommt das Böse, also von unten ... unten ist ja auch die Hölle.“ (Dunkle Energie?) „Ja, genau.“ Erwin schwankt: „Ja, man könnte es natürlich auch so sehen, dass *Gott* mir auch Kraft gibt, wenn ich *traurig* bin. Wenn ich traurig bin, dass ich hieraus ((zeigt auf untere Batterie)) Kraft kriege.“ Aber eher habe er wohl die dunkle Energie gemeint.

Dass Erwin auch von anderen *Menschen Kraft* bekomme, glaubt er nicht: „Eher dass ich mit denen *verbunden bin*.“ (In seiner Collage sei er als *Person* eingebunden zwischen *oben* und *unten*. Ob er eine *Idee* habe, wozu er auf der *Welt* sei oder was für einen *Sinn* sein Leben haben könne?) „Nee, mmh ..., ((nachdenklich)) ich könnte mir aber denken, wann ich das wissen könnte. Nämlich kurz vor meinem *Tod*, weil, dann ist ja mein Leben *vorbei* ... Und dann weiß ich, warum ich *da* war.“ (Erst in der Rückschau sehe man das?) „Ja, ja.“ (Ob man für die Entscheidungen an *Kreuzungen nicht eine Idee brauche*, wo man *hin* will im Leben?) „Wo ich hin will ..., das entscheide ich nach meinem *Willen*. Und das andere überlasse ich *Gott*, der mir dabei hilft“, die richtigen Entscheidungen zu treffen.

Zu seinen Begabungen meint Erwin, „weiß ich jetzt nicht, ob ich das so gerne sagen will ..., am Computer sitzen. Das ist so eine Begabung ... Und mehr möchte ich nicht sagen.“

Erwin erinnert zu früheren Gestaltungen noch Details, als er die Fotos aufgereiht sieht. Fünf verschiedene Vergleiche: „Habe ich das jedes Jahr *nur ein Mal* gemacht? Mir kommt das so vor, als hätten wir das *öfters* gemacht!“ (I erklärt, ein Mal im Jahr sei etwas gebaut und ein bis zwei Mal gemalt worden zum eigenen Leben.) Als Gemeinsamkeit aller Gestaltungen fällt Erwin auf, dass Gott für ihn immer im Himmel und immer wie eine menschliche Person gewesen sei. Und vom Zeitpunkt an, wo er mehr mit Computer gearbeitet habe, seien auch Computerteile, Technik, Kabel in seinen Gestaltungen. Gott sei mit ihm vernetzt. Erwin zeigt auf die Kabel der Gestaltung von Kl. 4: „Ich glaube, da war *ich dran*.“ Auch in

Kl. 5, wo Gott „in seinem Sessel sitzt“, habe der „da irgendwie *noch ein Band dran*, was mit irgendwas verbunden ist“.

(Ob das Wort Himmel für ihn noch genau die gleiche Bedeutung wie früher habe?) „Darüber habe ich mir *noch nie* Gedanken gemacht!“ (I führt die Unterscheidung von sky und heaven ein.) „Ja, wenn *ich* so darüber nachdenke, heißt Himmel für mich *Freiheit*. Wenn du hochguckst und den blauen *Himmel* siehst, den schönen *Sonnenschein*, dann fühle ich mich *wohl*. Es ist *schön*, wenn ich so etwas sehe.“ Für Erwin ist aber Himmel nicht nur „das, was ich sehe, sondern auch so eine *heilige* Wirkung, dass eben Gott da oben ist“. Erwin stimmt zu, dass er etwas Symbolisches meine, was heimlich wirke, Kräfte habe. Das System von Obergott und Untergöttern aus Kl. 5 ist noch präsent: „Weil ich hier gedacht habe, dass es eben diese Untergötter gibt ... Gott bespricht mit denen über die Nacht, während du schläfst, wie der nächste Tag verlaufen soll. Und dann begleiten dich die *Untergötter* den Tag so, wie sie es in der *Nacht* besprochen haben.“ Ob sein System aus Kl. 5 zur Gestaltung aus Kl. 6 passt, weiß Erwin nicht so recht: „Na ja, das ist wieder eine ... Anlage für sich selbst, die eben *Hoffnung* usw. verschafft. Und diese *Untergötter*, die machen eben nur, wie du *läufst* und wie du dir den Tag einrichtest und *nicht* wie du dich *fühlst*, das macht wieder das Energiezentrum. Das wird einfach am Computer vorprogrammiert“. Erwin erzählt verworren von anderen Computeranschlüssen bzw. -programmen nach dem Tod. (Ob Freiheit und Vorprogrammieren zueinander passten?) „Na ja, ((lacht verlegen)) stimmt ((2x)). Wenn man noch mal darüber nachdenkt ..., dass du es selbst entscheidest, wann du Hoffnung, wann du Angst hast usw.“ (Der Mensch müsse das *Angebot* Gottes zur Hoffnung nicht für sich *wahrnehmen*, *er könne* die Augen dafür zumachen?) „Wenn ich mir die Augen zuhalte, nehme ich ihn trotzdem an. Es *reicht*, wenn ich den *Willen* habe, den *Strahl* anzunehmen ((2x)).“ Die Annahme des Angebots sei seine Freiheit, der *Strahl* sei das Angebot von oben. „Wenn ich jetzt darüber nachdenke ..., ((Pause)) die *Untergötter* wären dann nicht irgendwelche Götter, die mich bestimmen, sondern meine Schutzengel ... weil, eigentlich entscheide ich ja selbst und nicht die da oben.“ Er habe die Freiheit, die gute *Botschaft* in sich reinzulassen oder zu sagen, sie solle draußen bleiben: „Das mache ich aber nie.“

Erwin beschreibt sein „Leben, und was es, hält, nährt und trägt“, gestalterisch wie verbal als fest mit Gott verbunden. Gott gibt Kraft, Mut, Hilfe, Orientierung, ihm vertraut Erwin auch in Hinblick auf seinen zukünftigen Weg. Bemerkenswert ist, wie stark das bereits in Kl. 3 dominante Motiv des „Augenstrahls“, das offensicht-

lich wesentlich auch die Struktur seiner Gotteserfahrung im gleichen Jahr bestimmte, hier wieder in Erscheinung tritt: Gott sendet seine Zuwendung an Erwin mit einer Art Scheinwerferanlage. Die Hölle ist als Ort dunkler Energie in seiner Vorstellungswelt präsent. Zur Sinnfrage gibt Erwin eine gleich lautende Antwort wie zwei Monate zuvor. Zu seinen Begabungen mag er sich nicht äußern. Konfrontiert mit den Fotos zu früheren Metaphergestaltungen fällt Erwin das Kontinuum seines personalen Gottesbildes, das im Himmel verortet ist, auf und die mit dem Computergebrauch zunehmende Vernetzung. Zu Himmel assoziiert Erwin „Freiheit“ und „heilige Wirkung“. Darauf aufmerksam gemacht, dass sich seine Betonung der Freiheit sperrig verhält zur Annahme einer Vorprogrammierung, überdenkt Erwin sein System noch einmal: Er kommt zum Schluss, die Untergötter hätten keine eigene Macht, sondern seien Schutzengel. Er selbst entscheide in der Beziehung zu Gott über die Annahme des Augenstrahls. Erwins Vorstellungen zur Welt der Toten sind verworren geblieben. Im zeitgleichen Fragebogen gibt Erwin an, er werde von niemandem beeinflusst in seinem religiösen Denken und Empfinden. Am Beten ist ihm das Händefalten unwichtig, alles andere (Stillesein; Bitten und Wünsche sagen; Gefühl von Sicherheit; Gott danken, alles mit Gott besprechen) sehr wichtig: Bei Angst und Kummer betet er immer, häufig bei Freude, Wünschen oder weil er sein ganzes Leben mit Gott besprechen wolle, manchmal bei Einsamkeit oder vor dem Einschlafen.

Klasse 7

Lebenswelt (12,7)

Erwin setzt sich zur Darstellung seiner Lebenswelt an einen Einzeltisch, während sich die anderen nach Geschlechtern getrennt im Raum verteilt haben. Als einziges Kind nutzt Erwin die ausgelegten Piktogramme und entwirft zu deren Kommentierung ein Verschlüsselungssystem: Dinge, die ihm derzeit wichtig sind wie auch Dinge, die er sich wünscht, sind darin festgehalten. Seine materiellen Wünsche betreffen eine Reise, Computer, Lego.

Freunde seien wichtig. Aus der Schule benennt er Richard, Georg. Sein bester Freund wohne nicht in R., ebenso wie Anton, ein Mitschüler aus Kl. 2/3, der seit Jahren in den USA lebe.

Erwin behält schwierige Fragen lieber für sich, als sie mit Mutter oder Freunden zu besprechen. Er wünscht sich Freizeit und dass jemand für ihn da ist. Wichtig sei auch die Hilfsbereitschaft von oben. Er bringt von sich aus Gott als seinen Beschützer ins Gespräch ein.

Erwin ärgert sich darüber, dass die Menschen es nicht hinbekämen, für eine gesunde Umwelt zu sorgen. Die bisher erfolgenden kleinen Schritte nimmt er jedoch wahr. Ihm gefalle, dass er sich mit Technik auskenne und gut Fahrrad fahren könne.

Verändern möchte er seinen Willen zum Lernen. Ihm fehlten Motivation und Selbstdisziplin, z.B. falle ihm das Vokabellernen schwer. Sein Vater habe ihm zur Motivation einen Computer in Aussicht gestellt. Es folgt ein längeres Gespräch über Strategien einer Fortentwicklung des eigenen Lernverhaltens.

In Erwins Lebenswelt spielt die Familiensituation momentan keine gravierende Rolle; wichtiger ist sein Problem, sich in Hinblick auf Konzentration und Leistungsmotivation weiter zu entwickeln. Die Kontakte zu Schulkameraden haben größeres Gewicht bekommen, eine intensivere Beziehung hat sich aber noch nicht entwickelt. Obwohl sich seitens I kein Impuls auf religiöses Denken und Empfinden richtete, bringt Erwin Gottes Schutz und Begleitung als wesentliches Element seines Lebens ein.

Klappfigur (12,10)

Gefragt danach, wie andere (Klassenkameraden, Lehrkräfte o. ä.) ihn charakterisieren würden, meint Erwin: „Sie würden sagen: ‚Er ist nett und kennt sich gut mit dem Computer aus.‘“ Sonst fällt ihm nichts ein: „Ich meine, das ist ja auch *schwer* ... Das *weiß* ich nicht, ob die nun finden, dass ich *fleißig* bin oder *faul* bin.“ „Letztes Jahr hätten sie in der Klasse eine Übung gehabt, wo man zu anderen etwas Gutes auf einen Zettel schreiben musste: „Und bei *mir* ... stand eigentlich *immer* nur irgendwas mit dem *Computer*. Ich glaube, *einmal* hatte jemand *geschrieben*: ‚Du bist ein guter *Freund*.‘ Aber sonst war da *immer* nur *Computer*.“ (Wie er das empfunden habe?) „Ich war ein *bisschen traurig*, dass alle *nur* ... *mich* und den *Computer* gesehen haben ...“ Nur vom Computer her gesehen zu werden, ist Erwin zu wenig: „Jetzt *sitz*‘ich nicht mehr so oft vor dem Computer, jetzt haben sie auch die *andere* Seite gesehen, dass ich *nett* bin. Und heute wurde ich ... *gefragt*, ob ich nicht mit noch ein paar *anderen* zusammen bei der *Lesenacht* ... mit denen *schlafen* kann. Und da habe ich gesagt: ‚Wenn ich *so ein nettes Angebot* bekomme, dann komme ich doch *gerne*.‘ Ja, das fand ich *schön*, das fand ich *toll*, prima. *Schlafen* wir eben morgen *zusammen* eine Etage *tiefer*.“

Erwin denkt, dass die Sprachlehrkräfte vor allem sehen, dass er irgendwie keine *Lust* habe zum Vokabellernen. Er habe nicht geschafft, die Vo-

kabeln zu lernen und sich mit einem Kinobesuch dafür zu belohnen, wie I ihm empfohlen habe. Er hasse auch diese Motivierung mit dem Computer, das reize ihn irgendwie nicht ... In Chemie bringe er öfter gute Tests, aber dafür brauche man auch nur ein paar Formeln. Den heutigen Englischtest habe er aber vorbereitet und auch ganz gut geschafft. Die Sprachenlehrer würden mit Recht sagen, dass er faul sei. Wie die Mathe-, bzw. Naturwissenschafts-Lehrer ihn sehen, weiß Erwin nicht, obwohl: „Da *war* ich, glaube ich, auch gar nicht der *Schlechteste*.“ Sein Vater würde sagen, „dass ich etwas *lernfaul* bin ..., mäkelig beim Essen ..., technisch ziemlich begabt ..., aber er wird *auch* sagen, dass er das nicht so *gut* findet, weil ich eben nur *da* gut bin und *nirgendwo anders*“. Die Mutter würde ihn auch lernfaul nennen, aber sonst sagen, „dass ich ein ganz *lieber* Junge bin“. Lieb finde ihn der Vater wohl auch.

Klassenkameraden und Freunde finden ihn nett und gut am Computer, die Leute auf der Straße sähen in ihm ein Mädchen. Das sei nicht schlimm. Erwin ist stolz auf seine blonden langen Haare, die er alle drei Tage wäscht.

(Wie Erwin sich anderen zeige?) „Was *zeige* ich ihnen? Ich zeige ihnen *nichts* ... Ich meine, ich *achte* darauf, wie ich mich *zeige*.“ Also er wasche sich, ziehe sich ordentlich an, benehme sich anständig, versuche, alle Sachen zur Schule mitzubringen, sonst nichts.

Aufgefordert, mit Farben auszudrücken, wie er im Innern wirklich ist, klebt Erwin ein paar Schnipsel auf die Innenseite der Figur. Ihm gefällt das Ergebnis: „Irgendwie sieht das schön aus.“ (Wofür das stehe?) „Keine Ahnung.“ (Was ihm dazu einfalle? Ob sein inneres Wesen bunt sei, eventuell mit rotem Motor?) Erwin dreht die Figur ein paar Male hin und her: „Irgendwie ist das lustig. ((leise)) Wenn ich das jetzt z.B. *so* drehe, *sieht* es für *mich* so aus, als ob mich dieses hier *anguckt*. So gedreht ist es wieder *nicht* so und *so gedreht auch* nicht. Dann ist für mich alles abweisend, aber wenn es *so* ist, guckt es mich *direkt* an.“ Das ganze Wesen gucke ihn an. „Das in der *Mitte* ..., das wäre ja das *Herz* ... eine Art *Motor*. Dann könnte man sich ja *vorstellen*, dass *das* das grüne *Gedächtnis* ist, und *das* ist meine *goldene* Seite ... Die silberne Seite ist *links* ... Und es muss ja eigentlich auch *irgendeinen* Grund haben, weshalb ich dieses *Dunkle* ausgerechnet *dorthin* geklebt habe, *denk'* ich ... Was ich *irgendwie hinlege*, *muss irgendetwas* damit zu tun haben, was ich gerade *denke* oder ... gedacht habe oder was gerade in mir irgendwie *so passiert* ... Ich hab' ja gerade dieses *Gespräch* ..., das kann ja auch etwas damit zu *tun* haben, dass das *Gehirn* jetzt gera-

de grün ist aus dem *Grund*, weil ich mich gerade *wohl fühle* und nicht im *NaWi-Unterricht*² sitze.“

Erwin klebt auf den Impuls von I hin in die letzte Seite die Farben, wie Gott ihn sieht: „Das weiß ich so nicht.“ (I bringt ein, dass sie bei solcher Aufgabe denken würde, Gott würde an ihr vielleicht Dinge sehen, die sie selbst nicht sehen wolle, weil sie schwierig seien.) Erwin meint: „Das ist ja bei *jedem* so“. Er beginnt zu kleben, ein großes schwarzes Stück in den Kopf, „weil das *Schwarze* und *Schlechte* hier *oben* ist ... Vielleicht ist es so ein Teil ... *Egoismus* ..., wie Gott mich *sieht* ..., einen *grünen* Körper ..., was mir auffällt, wenn ... *irgendwas passiert* ..., eine *ganz gefährliche Sache* ... Immer war das bist jetzt so, dass ich eigentlich noch gut *davonkomme*, dass noch *nie* etwas ganz Schlimmes *passiert* ist ... Ja, so sieht mich Gott auch ... Da ist ein *grüner* Bereich.“ Erwin stimmt zu, dass es ein Stück Bewahrung sei. Erwin fällt auf, dass seine Sicht auf sein Inneres und die von Gott „ganz *anders* aussieht“. Er klebt noch einen grünen Schnipsel auf den schwarzen im Kopf, „weil da ja auch was *Gutes*, *Nettes* ist ..., weil ich mir vorstellen kann, dass ich mich *bessere*.“ Erwin nutzt die Gesprächschance, sein metaphysisches Konstrukt noch einmal vorzustellen: In seinem selbst erdachten System gebe es zwei Welten, die reale und eine *virtuelle*: „In der realen Welt sind *wir* und in der *virtuellen* Welt, das ist ganz *kompliziert*, da ist alles ganz *anders*.“ Es gebe „einmal die Welt von *Gott*, das ist die *gute* Seite. Und einmal die *schlechte* Seite, also *Satan*. So ..., *Gott*, der steht *über allem* und da drunter hat *jeder* Mensch einen *Nebengott*, *Untergott* hab' ich das genannt. Und *die* besprechen ... in der Nacht, wenn du schläfst ..., was du so alles *gemacht* hast und wie der *nächste Tag* ..., ob du da in irgendeiner Weise *belohnt* wirst oder ob du auch mal was *Schlechtes* erlebst, damit dein Leben ..., *ach so*, nee, die planen immer nur *Gutes* für dich. Das *Schlechte* macht dann wieder die *andere* Seite.“ Da die Untergötter auch ermüden könnten, passiere manchmal etwas, „z.B. hat einer von diesen Bösen gesagt: ‚*Fall* mit dem *Fahrrad* hin!‘ Wenn dann gerade ... mein Untergottschutzensengel nicht *aufgepasst* hat oder ein bisschen *müde* war, dann *hab'* ich eben ein Fahrradunfall. Der *kann* allerdings, wenn er das noch *rechtzeitig mitkriegt* ..., noch verhindern, dass es *doll* ist. Also er kann das noch abstoppen. Aber wenn er das nicht mehr *schafft*, das ist ja denn auch *schlimm*. So, und dann ... hatte ich mir vorgestellt, dass die *toten* Leute in die *virtuelle Welt* kommen ..., aber *nur die*, die im *Leben*

2 NaWi-Unterricht ist die Bezeichnung für den naturwissenschaftlichen Unterricht in der privaten Schule.

die *Gedanken rein* waren ..., ja, was heißt *rein*? Dass die eben *gut* gedacht haben, *nett* zu anderen waren und nicht solche *Egoisten* ..., dass *die* in die *virtuelle Welt* kommen, aber auch noch in die *reale Welt*. Und dass die *immer* hin- und herschalten können. Und da hatte ich mir das so vorgestellt mit *unsichtbaren Mauern*, die dann in der *realen* Welt nicht *sichtbar* sind, aber in der *virtuellen* Welt. Und jeder Mensch ist auch in der *virtuellen* Welt, aber die werden eben von denen da *oben gesteuert*. Und dass die Toten in *beiden* Welten sein und auch *beide* Welten sehen können, was *wir* ja jetzt nicht können in der realen Welt.“ Ein Toter als Angehöriger von beiden Welten könnte z.B. einen von bösen Leuten der virtuellen Welt verursachten *Fahrradunfall* zwar „*nicht verhindern*, aber er kann den da oben *wecken*, ihm noch rechtzeitig Bescheid sagen und auch den *Bösen bekämpfen*, durch magische Kraft“.

Erwin ist sich bewusst, dass ihn – durch ihn mitverschuldet – die Gleichaltrigen mehr oder weniger ausschließlich über seine Computerfertigkeiten definieren. Das empfindet er als schmerzlich, freut sich, wenn man auch anderes an ihm wahrnimmt und will seine ausschließliche Fixierung auf den Computer möglichst aufbrechen, um der eingeschränkten Perspektive auf seine Person entgegen zu wirken. Erwin vermutet, dass Lehrkräfte und Eltern seine Stärken kennen, ihn aber hinsichtlich seiner Lernaktivitäten kritisch sehen, mehr von ihm erwarten.

Die Kommentierung der Farben seiner inneren Figur verrät Erwins Wissen um unbewusste Sprache und deren Hintergrund: Er sieht seine Farbgestaltung der Klappfigur in Korrespondenz zu seiner aktuellen psychischen Befindlichkeit; er traut Gott zu, ihn anders zu sehen als er sich selbst sieht und ihm eine positive Entwicklung zuzugestehen.

Erwin nimmt die Gelegenheit wahr, sein – immer noch widersprüchliches und insgesamt verwirrendes – metaphysisches Eigenkonstrukt von Ober- und (zuweilen schlafenden bzw. nicht aufmerksamen) Untergöttern, realen und virtuellen Welten, zwischen denen Lebende und Tote pendeln, noch einmal darzustellen. Das emotionale Gewicht seines dualistischen Systems – Gutes und Böses liegen miteinander im Kampf – scheint etwas zurückgegangen zu sein. Seine Beschreibung wirkt eher wie von einer Metaebene her geleistet, als aus der Mitte des Systems heraus. Den Impuls von sehr menschlich gedachten Untergöttern als Schutzengel hat er integriert, der Edelstein findet keine Erwähnung, wohl aber magische Kraft.

Positionierung zu Gottessymbol: eigene Person (12,10)

Erwin wählt sich von den möglichen 6 Gottessymbolen (VATER IM HIMMEL, MUTTER ERDE, QUELLE DES LEBENS, LICHT, ENERGIE, KRAFT DER LIEBE in Form eines Engels) den Engel: „Als Ängstlicher (gelb) „möchte ich ganz nah dran sein.“ Wenn ich traurig bin (braun), „da bin ich, glaube ich, nicht ganz so nahe dran, weil, ich bin ja auch aus einem Grund traurig, der irgendwie doch von der oberen Sache entstanden ist.“ Beim Nachdenken (blau) komme es darauf an, ob er „nun gerade über die neuen Hausaufgaben grübele oder so eher über Gott und die Welt“. Wenn Erwin über Gott und die Welt nachdenke, „dann bin ich, glaube ich, ganz nahe dran.“ Mit dem Wütenden und dem Fröhlichen experimentiert Erwin bezüglich der Positionen. Mit dem Fröhlichen fängt er nah an und geht dann in immer größere Distanz: „Da bin ja fröhlich, da brauche ich ja nicht mehr so viel Hilfe von Gott. Dann bin ..., etwa so auf gleicher Höhe mit dem Wütenden. Oder sogar noch weiter weg. Dann bin ich ganz glücklich für mich, lauf' ich hier so rum und la, la, la ... ((singend)) Und wenn ich traurig bin, dann bin ich ganz nah dran, dann frag' ich eben um Hilfe. Wenn ich Angst hab', bin ich auch ziemlich nah dran. Und wenn ich nachdenklich bin, dann denk' ich ja an Gott. Dann bin ich ... ganz automatisch nah dran.“

Drei von seinen 5 Knetfiguren (die Figur des Schuldbeladenen fehlt in seinem Ensemble) stehen dicht bei dem von ihm ausgewählten Gottessymbol eines Engels, der vermutlich wegen seiner Nähe zu seinem eigenen Konstrukt der Untergötter als Bezugssymbol gewählt wurde.

Klasse 8

Lebensmetapher (13,4)

Erwin kommentiert: „Was mich so hält, hab' ich mir gedacht, [ist] teilweise eben auch die Technik. Weil, wenn Technik da ist, dann nutze ich sie ... auch, deshalb hier dies ((zeigt auf Elektroplatte)) ... Und was mich auch noch hält, ist das Fahrrad.“ (Tonfigur zum Fahrrad ist zerbrochen). Der Keramikkopf stelle Erwin dar mit seinem Selbstbewusstsein, aus dem er auch Kraft schöpfe. Im Wirrwarr vom Gehirn, „da passiert ja nun auch alles ... Und dann sind es eben noch meine Eltern, die mir auch so ein bisschen Kraft geben.“ (I: Das Ganze habe einen Untergrund, werde in einer Schale gehalten.) „Also man ... könnte es im Prinzip auch interpretieren. Das wäre dann Gott, der mich schützt und auch hält.“

(Technik nehme einen großen Raum in seinem Leben ein: Das solle auch so sein?) ((Verneinendes Kopfschütteln)): „Aber wenn sie da ist, ... nutze ich sie auch. Und dann bin ich meistens nachlässig mit anderen Sachen, leider.“ Technik habe für ihn eine Faszination. Er sei vor allem nachlässig mit Hausaufgaben.

Erwin fährt „sehr, sehr gerne Fahrrad ..., liebend gerne“, auch zur Schule, einfach so zum Spaß nur bei der Oma: „Da hab’ ich immer ein bisschen Freizeit und dann spiel’ ich mit meinem Bruder Polizei oder Straßenrowdy, und dann fahren wir da immer so um den Häuserblock ..., kurven rum ... Das macht echt Spaß.“ Erwin hätte Lust auf eine Radtour mit einem Schulfreund, „der hat mich gefragt, ob ich vielleicht mitkommen möchte in die Schweiz. Da muss ich mal überlegen, ob ich da vielleicht mitmache.“

(Womit er an sich zufrieden sei, und was er nicht gut finde an sich?) Erwin denkt lange schweigend nach. (I gibt einen Impuls im Sinne einer Bestätigung, dass Erwin nett aussehe und mit seinem Aussehen vermutlich zufrieden sei.) Erwin ist dagegen mit seinem Aussehen „ja nun gar nicht“ zufrieden, aber: „Das ist mir egal.“ Ob er ein hübscher junger Mann sei, wie I findet, „weiß ich nicht“. I wiederholt, dass sie finde, Erwin sähe gut aus. Ob ihm niemand so etwas sage?) „Vielleicht sagt es mir jemand, aber das nehme ich nicht so wirklich ganz zum Herz, oder es ist mir nicht so wichtig.“ Wichtiger seien „so Freunde“ ..., er nennt zwei „und natürlich Jo in D.“ Mit Elias und Franziska habe er weniger Kontakt, aber möge sie noch gern. Erwin meint, er habe Fortschritte gemacht beim Mitbringen der Schulsachen und Bewältigen der Hausaufgaben. Er kriege es etwas besser hin, seinen Pflichten nachzukommen.

Erwins Collage zu seinem „Leben und, was es hält, nährt und trägt“ erscheint hinsichtlich der Materialien, Farben und Formen noch karger als im Vorjahr; es fehlt wie dort real wie symbolisch alles Lebendige (Pflanzen, Tier, Menschen) als Bestandteil dessen, was ihn hält und trägt. Menschen kommen im Gegensatz zur völlig ausgeblendeten Natur in seiner Kommentierung zwar vor, scheinen emotional aber nicht von hoher Bedeutung zu sein. Sich auf dem Fahrrad auszuagieren scheint wichtiger als der alterstypisch gewöhnlich zentrale Kontakt mit Gleichaltrigen: Erwin hat keine Peergroup im Rücken, benennt neben dem fernen Jo aber immerhin zwei Schulfreunde. Die Überlegung, eventuell mit einem Schulkameraden eine Radtour zu unternehmen, basiert möglicherweise auf einem konkreten Angebot, kann aber auch als Ausdruck von Sehnsucht nach einer Intensivierung von Kontakt mit Gleichaltrigen verstanden werden.

Seine Technikbegabung und -faszination erlebt Erwin als ambivalent: Einerseits gibt sie ihm Halt und Selbstbewusstsein, andererseits sieht er selbst, dass die Fixierung darauf seine sonstige Entfaltung behindert. Die Eltern werden als Halt gebend angesehen. Getragen, geborgen und geschützt sieht Erwin sein Leben mit allem, was dazugehört, letztlich von Gott.

Traumwohnung (13,4)

Erwin erläutert: Die Badewanne solle tief sein, „so, dass ich mich reinlegen kann und alles ist zu ... Das ist nämlich ärgerlich. In unserer Wohnung ... muss [ich] die Beine hochziehen, und dann sind die Knie wieder aus dem Wasser.“ Er möchte ein Bad, „wo man viel Platz hat, vielleicht sogar noch ein zweites Waschbecken, wenn man Familie hat ((lacht)). Dann ist man mit dem Zähneputzen nicht so gedrängt.“ Wichtig sei auch ein „Kinosaal“ mit Synthesizer und Surroundsystem: „Da kann ich schön Musik machen, selbst komponieren“. (Ob er noch Klavier/Keyboard spiele?) „Nicht wirklich.“ Wenn er „einen Wunsch frei habe zum Geburtstag“, würde er gern ein bisschen „aufrüsten mit Surroundsystem“, vielleicht auch Fernsehen, Mamas Keyboard usw., also „Musik mit einer richtig guten Anlage“.

Bad und Schlafzimmer sind benachbart: „Da kann ich aufwachen [und] wenn man mal Freundinnen hat, ein großes Bett“ ... Erwin habe schon ein Mädchen im Blick, aber die wisse nichts davon.

Wichtig ist Erwin auch „eine ganz große Küche, weil, bei Mama ist das so [eng], die hat keinen Platz in der Küche“. Die Kinder könnten alle am runden Tisch sitzen, Erwin hätte gern „so vier, vielleicht fünf“ Kinder. Er plant detailliert Regale, Küchengeräte usw. Dann fällt ihm ein, dass er weiteren Raum brauche, „für die Kinder ..., dass jeder so sein eigenes kleines Zimmer hat ..., wo er sich mal zurückziehen kann“. Er zeichnet auf der Rückseite für jedes Kind ein eigenes Zimmer. Auf Nachfrage erzählt Erwin, dass er mit seinen Halbgeschwistern beim Vater auch um einen runden Tisch herum sitze, aber „wenn ich ehrlich bin, so ganz gerne bin ich da eigentlich nicht“. Er möge die Lebensgefährtin seines Vaters „nicht so richtig. Das ist jetzt ... so eine Art Zwangsfreundschaft“. Den dreijährigen Halbbruder mag er gern, die Tochter der Lebensgefährtin sei „schrecklich ..., eine totale Zicke“. Er ist weiterhin alle 14 Tage mit dem jüngeren Bruder dort: „Es ist jetzt nicht mehr so schlimm, wie es mal eine Weile gewesen ist ..., also wenn ich da bin, ist es eigentlich doch meistens ... ganz

schön, aber so wirklich gerne bin ich da nicht, bin lieber bei Mama.“ Dort schlafe er auch besser, weil er einen Raum für sich habe.

Wenn Erwin Zauberkraft hätte, würde er einen Teil seiner Träume wahr machen, z.B. bezüglich der Wohnung. Das Mädchen, das er möge, gehe auch in seine Schule: „So eine richtige Liebe ist das ja nun noch nicht. Aber ich hab’ natürlich ... eine Vorstellung, wer es sein könnte.“ Zu erkunden, ob sie ihn auch mag, stehe noch bevor, der Beginn sei „vielleicht Freundschaft mit mir“. Erwin denkt, das hat noch Zeit: „Ja, so schlimm ist es ja noch nicht ..., ich lieb sie ja noch nicht so richtig ... Na wer weiß, wie lange das noch dauert, wenn ich mal jemand anderes und dann wieder jemand anderes mag. Ich warte noch ein Weilchen, bevor ich da irgendwie jemanden enttäusche, vielleicht.“

Erwins Sehnsucht nach Geborgenheit und Nähe drückt sich in seiner Wohnküche aus, wo gemeinsame Mahlzeiten am runden Tisch mit großer Kinderschar imaginiert werden. Das reale „Modell“ der Familie beim Vater erfüllt seine Wünsche jedoch nicht. Erste Vorstellungen einer Partnerschaft tauchen auf, sehr vorsichtig: Die Möglichkeit, das Gegenüber zu enttäuschen, ist stark im Blick.

Lebensmetapher (13,9)

Erwin nimmt aus dem Materialbuffet zunächst nur zwei Gegenstände und kommentiert: „Das Herz einmal für meine Freunde und die Platine für den Computer.“ (Das seien die wichtigsten Dinge in seinem Leben?) „Ach so, vielleicht die Schule.“ Er greift sich nach einigem Überlegen die Tontafel mit Inschriften. Die stehe für Schule, der Zeichen wegen. Die Schule sei momentan sehr wichtig wegen seines Wunschberufs, etwas mit Tontechnik oder Film zu machen. Dazu müsse man „ziemlich gut sein ..., sonst hat man da wenig Chancen“. In der Schule falle bald die Entscheidung, ob er in die Realschul- oder Gymnasialklasse komme. Er müsse sich „ganz schön anstrengen“, denn er sei „ein Grenzfall“, habe „jetzt eine Realschulempfehlung“ zu 70%, 30% Gymnasium, es könne sich also noch ändern. „Mama meint, ich sei ein guter Realschüler. Aber ich möchte nicht in die Realklasse.“ Darum strengt er sich jetzt an. Als I ihm Mut zu machen versucht mit der Bestätigung, dass er es doch im Kopf habe und seine Anlagen nur aktivieren müsse: „Na ja, ganz viele sagen mir immer wieder: ‚Nun musst du aber endlich mal, sonst machst du nichts mit Film später ((lacht)) ..., musste putzen in der Straße.‘“ (Für welche Freunde das Herz stehe?) „Na ja, im Moment sind die Kontakte nicht so richtig gut

... Ich weiß auch nicht ..., aber trotzdem, also die Freunde ..., na ja, sie selbst machen mir nicht Mut, aber wenn ich in die Realschule gehe, dann wäre ich mit keinem Freund mehr zusammen“. Da wären alles „Bekloppte“ drin, sie gefielen ihm überhaupt nicht. Und deshalb sei es ihm so wichtig, sich jetzt anzustrengen, „damit ich dann eben in der neunten Klasse meine Freunde noch habe“.

Positionierung von Bezugspersonen (13,9)

Erwin, hier als dunkelhaariger Typ, „vergisst“ seinen Halbbruder zu platzieren. Er kommentiert seine Positionierung der Bezugspersonen, die Figuren dabei mehrmals umstellend: „Ich bin sehr davon überzeugt, dass meine Mama und mein Bruder mich ganz, ganz doll lieb haben und mich auch immer unterstützen. Ach so, mein Vater auch ..., auch immer ganz, ganz doll. Mein Halbbruder ist mir auch sehr nahe, mit dem spiele ich gern, der ist klein, niedlich ... D und Th ((meint zweite Frau des Vaters und deren Tochter)) sind ein bisschen weiter von mir entfernt, weil ..., sie sind nicht so mein Geschmack.“ In seiner Verwandtschaft hätten alle „das-selbe Problem mit ihren Vätern ((lacht)), der eine neue Freundin hat und die mag keiner“. Die Oma mütterlicherseits sei ihm auch nicht sehr nah. Man sehe sich nicht oft. „Und bei meinen Freunden ((Holzkegel neben Oma)) ... ist das so ..., gerade jetzt (3x) ... Ich hab' im Moment nicht so richtig Kontakt zu denen ... Ich fühl' mich im Moment ... nicht so glücklich ((lacht)) ... Ich weiß nicht, was da alles mitspielt, aber irgendwie ... ja, bisschen Liebeskummer.“ ((flüsternd)) Das Mädchen wisse nichts davon, dass er sie mag. Bis er ihr das zeige, „wird das ... auch noch ein Weilchen dauern“. Bei den anderen Großeltern ist Erwin schwankend, wie weit sie entfernt sind. Die Großmutter rede so viel und passe „immer so auf alles ganz genau auf ..., aber trotzdem hat sie mich auch lieb, und ich hab' sie auch lieb ... und mein Opa ...“. Erwin bezeichnet ihn zunächst als „wenig unterstützend“, dann fällt ihm Opas Engagement ein, und er rückt ihn dicht ran: „Mit dem hab' ich gerade Mathe gemacht, und das war ganz, ganz lieb, da hat er sogar alles vorbereitet. Das war ganz, ganz toll, was der so gemacht hat.“ Seine Lehrer sieht Erwin „ganz weit da hinten, weil, die kenne ich ja nun mal nicht privat ...“

Die Annäherung an das von ihm geliebte Mädchen erscheint Erwin schwierig. Was sie von ihm hält, weiß er nicht. Sein Wunsch, mit ihr zusammenzukommen, das „ist nicht so einfach, also, ich kann mir kaum vorstellen, dass sie zu mir kommt, weil ihr nämlich gerade ... alle hinterher

rennen ..., nicht die ganze Schule aber ... noch die Nachbarstammgruppe“. Sie müsse sich keine Gedanken um mangelnde Interessenten machen: „Warum sollte sie mir hinterher rennen?“ (Ob er unsicher sei, etwas Liebenswürdigen an sich zu haben?) „Das vielleicht nicht, aber sie muss es ja erst mal erkennen. Und das will sie ja vielleicht nicht so freiwillig, ..., dann muss ich ihr das natürlich zeigen, weil, warum sollte sie das erkennen wollen, wenn es doch noch andere gibt?“ (Was ihn hindere, ihr zu zeigen, dass er sie mag?) „Weiß ich nicht. Das ist irgendwie so ein Schutz, den ich entwickle“ ((sehr leise)). (Was denn Schlimmes passieren könne, wenn er es ihr zeigen würde?) „Ja, wer weiß, dann wissen es alle, und dann lachen die, das ist immer so meine Angst.“ (Vielleicht komme mal eine Situation, wo er sie unterstützen könne?) „Ja, ich werde es ja auch freundschaftlich so versuchen ..., erst mal aufbauen“. (Was er denke, wo er sie unterstützen könne, sodass sie merken könne, dass sie in ihm einen verlässlichen Freund habe?) „Computer ist, glaube ich, das Einzige. Weil, alles andere, da bin ich auch nicht gerade der Klügste. Und da hat sie auch Jakob“ ...

Erwin beginnt, sein metaphysisches System noch einmal zu entfalten: „Eine externe Person, die mein Leben bestimmt ..., wie es ablaufen soll“ ... Erwin fällt plötzlich selbst auf, dass es bei Vorherbestimmung keine Freiheit und keine Verantwortung geben würde. Er setzt neu ein: „Ich weiß es eigentlich auch nicht so richtig. Aber es ist irgendwie eine externe Person ... Ich hab' ja einen Stein von meiner Mutter geschenkt bekommen ... Wenn man den so gegen das Licht hält, sieht das so aus, als ob innen drin noch ein roter Stein ist ... Da hab' ich mir immer vorgestellt, in diesem Stein ist die Liebe meiner Mutter gespeichert. Und das für immer und ewig.“ Er müsse den immer nachts in der Hand halten. Manchmal falle der runter oder irgendetwas anderes passiere, dass er ihn nicht wieder finde. „Und nach einem halben Jahr finde ich ihn wieder und dann bin ich immer ganz glücklich: ‚Da ist er ja wieder, mein Stein‘ ... Also, ich ... spreche auch immer mit (dem Stein) ... Ich hatte (früher) mal so eine Vorstellung, dass der Stein in der Nacht, während ich schlafe ..., hoch geht in den Himmel zu einem großen ... Kongress ... und dann ..., alle möglichen Leute überlegen, wie der Tag der einzelnen Menschen verlaufen soll. Und dann geht er wieder runter und übermittelt das sozusagen an den Menschen.“ Er habe sich vorgestellt, „dass sozusagen immer Krieg zwischen Himmel und Hölle ist ... Da gibt es die Vertreter von Gott und die Vertreter vom Teufel. Die Vertreter von Gott sind ... Schutzengel.“ Jeder Mensch habe einen. „Und die vom Teufel, das sind ... irgendwelche bösen Leute“. Sein System sei so „ähnlich wie bei Tabaluga ... Da gibt es einmal den Arktus und ... irgend

so einen Wüstentypen, die wollen beide ... die ganze Erde haben ... Nur, keiner von beiden ist gut.“ Während man ja sagen könne, „Gott wäre gut ... Der möchte das perfekte Leben.“ Außerdem habe er gedacht, dass Menschen immer in zwei Welten sind, in einer realen und in einer virtuellen, die „an demselben Ort zur selben Zeit [besteht]: Neben uns könnten jetzt ... Schutzengel stehen ... ((lacht)) ... oder ... irgendein Typ der Teufel, der darauf wartet, dass der Schutzengel endlich mal ... was falsch macht. Der Teufel versucht immer hinzukriegen, dass ... mir irgendwas Böses passiert ... Während [der Schutzengel] mich beschützt, kann der ... Vertreter vom Teufel nicht an mich ran ... Der Böse muss nicht so richtig schlafen, aber der Schutzengel ... Dann schläft der ... eine Zeit lang, und in dieser Zeit kann der Teufel irgendwas Böses machen. Und er möchte natürlich immer das Schlimmste. Und dann kommt der Schutzengel und kann die Sache nur noch besänftigen. Er kann sie nicht ganz wegmachen.“ Diese Vorstellungen habe er immer noch, allerdings denke er jetzt anders bezüglich des Steins, „der dann hoch zu diesem Kongress geht, [der] ... mein ganzes Leben bestimmt ... So ist es nicht mehr. Also ich würde sagen, dass er nur ein paar Sachen bestimmt“. Wenn Erwin z.B. „an einem Tag irgendwas ganz Schlechtes gemacht [habe] ..., irgendjemanden getreten ..., geschlagen ..., beleidigt oder sonst wie, entscheiden die da oben: ‚Dann muss jetzt irgendwann was passieren, sodass der lernt, dass er so was nicht machen darf.‘“ Erwin bejaht, dass dann ein Stups zur Besserung gegeben werde. „Ja, und der Stein, weiß ich nicht, das ist für mich so ein Glücksbringer oder so was in der Art zumindest ..., ((Pause)) einfach da, und dem kann ich alles erzählen ..., kann ganz sicher davon ausgehen, dass er es nicht weitererzählt.“

(Ob Erwin es damit auch Gott erzähle? Ob Gott in diesem Stein der Liebe seiner Mutter drin sei?) „Nee, das ist die Liebe meiner Mutter. Neel!“ (Gott sei nicht in der Liebe? Der Stein repräsentiere doch die Liebe für ihn.) Erwin lacht, murmelt etwas zu seinen beiden Welten, schweigt einen Moment. „Dem Stein, dem erzähle ich immer, was ich so am Tag erlebt habe. Das weiß er natürlich ..., aber ich erzähle es ihm auch nicht, also ich wiederhole es nur noch mal so für mich und überlege dann: ‚War das gut? Muss ich was ändern?‘ Gestern sei z.B. ein Pechtag gewesen: ‚Da haben ... fünf Leute auf mich gewartet, weil ich mich da bei irgendwas getäuscht habe ..., irgendwas organisieren mussten wir da. Bei solchen Geschichten denke ich einfach ..., dass das irgendwer sagt, das soll so passieren ..., damit derjenige ... begreift, dass das falsch ist.“

(Ob die Schutzengelversammlung für ihn Gott sei? Und ob sie es gut mit Erwin meine, wenn sie einen Stups schicke zum Lernen?) Dies bejaht

Erwin mehrfach, Gott meine es gut mit ihm. Im Übrigen: „Diese Geschichte mit dem Teufel, dass der so was macht ..., das sind einfach nur Sachen, damit das Leben spannend wird ... Weil, wenn immer alles glatt gehen würde, wäre das ja eigentlich langweilig ... Eine Zeit lang wäre es ganz schön, es funktioniert ja alles.“ Man brauche das Böse, damit es auf der Welt nicht langweilig werde.

(Ob Erwin noch Freiheitsräume und Verantwortung habe, wenn er vorherbestimmt werde?) „Muss ich überlegen ..., ((Pause)) da habe ich in letzter Zeit überhaupt gar nicht mehr drüber nachgedacht.“ Erwin murmelt vor sich hin. (I: Für sie gehörten Liebe und Freiheit zusammen. Wenn sie jemanden liebe, zwinge sie ihn nicht, sondern gebe Freiheit. Wenn sie sich Gott als liebend vorstelle, denke sie, dass Gott den Menschen auch Freiheit zur Entscheidung gebe. Ohne Entscheidungsfreiheit keine Verantwortung, sonst könne man bei allem sagen: ‚Na ja, kann ich nichts dazu, war eben so vorherbestimmt.‘)

Erwin betont mehrmals: „So denke ich eigentlich auch nicht ..., ((Pause)) Na ja, es gibt so ein paar Sachen, die passieren einfach. Und dann denke ich hinterher manchmal ..., ((Pause)) es ist nur manchmal so ..., irgendwie hätte ich es gar nicht anders machen können oder so ähnlich ..., ((längere Pause)) also, ich sag’ jetzt nicht: ‚Das ist vorherbestimmt!‘ und: ‚Ach, ich kann ja gar nichts dafür!‘, sondern ich denke eher so: ‚Du musst echt aufpassen!‘“

(In der aktuellen Frage der Realschul- oder Gymnasialklasse fühle er sich selbst verantwortlich?) „Ich sag’ mir ja nun auch nicht: ‚Ich lehn’ mich jetzt zurück, Gott wird schon machen!‘ ((lacht)), sondern dass ich doch alle Entscheidungen selbst treffe, nur dass eben Gott irgendwie bei so ein paar Sachen eingreift ..., irgendwas geschehen lässt ..., und ich selbst muss darauf kommen, dass ich das irgendwie als Tipp sehen muss: ‚Guck mal, was du da gemacht hast, pass mal in Zukunft auf!‘“ Erwin stimmt zu, dass einem Dinge zustoßen und man im Nachhinein entdecke, dass es eine Lernchance gewesen sei, „also, dass es sozusagen einfach nur von Gott eine Hilfe ist: ‚Pass mal auf!‘“

Positionierung von Gottessymbolen (13,9)

(I legt Erwin die sieben Gottessymbole vor und fragt ihn, mit welchen Symbolen er etwas anfangen könne.) „Gott ist ... sozusagen eine externe Person, die uns hier unten machen lässt ... Na ja, manchmal denke ich auch, irgendwie ist das alles ein bisschen komisch, z.B. so was wie mit dem

Tsunami ... Diese riesig große Welle, die so viele Menschen umgebracht hat. Ist eigentlich komisch ..., ich meine, das ist ja nun ein ganz schön heftiges Ausmaß. Und wahrscheinlich hat Gott mit den ganzen Naturkatastrophen schon versucht, uns [etwas] klar zu machen, aber es ist eben nie etwas passiert. Und dann könnte man denken, jetzt hat Gott gesagt: ‚Jetzt passt aber mal auf hier ..., ihr macht euch noch die ganze Erde kaputt ... und hat dann ein richtiges Ding ... rübergehauen ..., so kann man es auch nennen. Und ihr sollt aufhören zu forschen, warum das so ist, sondern lieber forschen, wie kriegt man das wieder ganz, was ihr kaputt gemacht habt. Damit sollte sich eigentlich jeder Mensch angesprochen fühlen. Und man könnte eigentlich auch ... den Leuten, die jetzt gestorben sind, Danke sagen: ‚Ihr seid für uns gestorben, um uns klarzumachen, dass wir etwas ändern müssen.‘“ (Ob die Welt durch diese Katastrophe mehr Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe lerne?) „Diese Sache, dass jeder jedem hilft, wird niemals passieren ... Es wird sich vielleicht immer weiter bessern ..., aber es wird niemals richtig gut klappen ... Dazu sind wir – glaube ich – einfach so bestimmt. Man sollte es wirklich versuchen ..., deshalb ja auch diese Lehre von Gott ..., damit man immer weiter dazu kommt, aber es wird nie ganz so sein ... man kann sich ihm annähern, dass ist sozusagen eine Art Antiproportionalität.“ Wie man in der Geschichte sehe, habe es früher Kriege gegeben und gebe es heute noch. Erwin gibt zu, dass ein großes Maß an Hilfsbereitschaft da war beim Tsunami, aber das mit der Kurve bei der Antiproportionalität stimme trotzdem, habe eine Lehrerin gesagt, es sei ein typischer Fall: Die Kurve gehe erst mal steil runter, werde aber niemals die x-Achse berühren, irgendwann gebe es nur noch ganz wenig Annäherung. (I: In diesem Stadium sei man – bezogen auf Frieden und Gerechtigkeit – dann bei einem gut erträglichen globalen Zusammenleben?) Erwin meint, bis es zu diesem Zustand komme, sei die Erde wahrscheinlich schon explodiert oder verglüht. (I: Das erleben wir wohl nicht mehr.) Dem stimmt Erwin zu und lacht. Er fühlt sich zu einem neuen Thema angeregt.

„Ich stelle mir das mit dem Urknall so vor, dass diese Sonnensysteme immer weiter auf den Kern der Milchstraße zugehen und dann macht es: ‚Bumm!‘, und der ganze Staub ... wird wieder nach hinten geschleudert, ans Ende. Da bildet sich ein neues Sonnensystem, und dann geht das wieder von vorn los. So wird das immer hin und her gehen.“

(I zeigt auf die ausgebreiteten Gottessymbole: Ob Erwin mit keinem der Symbole etwas anfangen könne?) „Wenn, dann nur diese Puppe hier. Auch, wenn die etwas komisch aussieht“. (Warum die Matrioschka am

ehsten für ihn ein Vergleich für Gott sei?) Erwin baut die Matrioschka auseinander, staunt über die Kleinste, beantwortet die Frage aber nicht. (I wiederholt ihre Frage.)

Erwin baut viele kleine Puppen zusammen und verteilt sie auf dem Feld, deckt es dann mit dem schwarzen Tuch zu, stellt die größte Matrioschka daneben, nachdem alle abgewehrten Gottessymbole vom Tisch geräumt sind: „So, [das ist] der große Gott mit seinen ganz, ganz doll vielen Untertanen, die auf der Erde verteilt sind.“ Die vielen kleinen Matrioschkas seien alle Teile von Gott auf der Erde. „So, und dann, das schwarze Netz für das Böse, das überall auf der Erde ist, nur nicht bei Gott oben im Himmel.“ Der vom Tuch bedeckte Raum symbolisiere die Erde mit den Menschen (Puppen), die große Matrioschka symbolisiere Gott über der Erde: „Gott ist ganz woanders, so wie der hauptsächliche Teufel: Dafür kann man ja vielleicht das hier nehmen – Feuer, Flamme, Böses.“ Erwin nimmt als Teufelssymbol den metallenen Handwärmer und stellt ihn auf die andere Seite des Tuches. Während die kleinen Matrioschkas die „ganz vielen Vertreter von Gott“ darstellten, symbolisiere das Tuch „die ganzen Bösen ... , das bedeutet nicht, dass die jetzt überall sind“, das Böse sei nicht übermächtig. Die Erde sei „sozusagen“ der Kampfplatz von Gut und Böse, während Gott und Teufel ein Stück außerhalb der Kampfarena stünden, aber beide in sie hineinwirkten. Erwin denkt, dass der Kampf gemäß „dieser Kurve“ verlaufen werde, „dass ... die Anzahl der Bösen ... immer weiter sinken ..., aber nicht ganz weg sein wird“. Ein Denkproblem ist für ihn die Zuordnung der Ereignisse: Was kommt vom Bösen, was von Gott? „Streit ..., finde ich, ist was, was der Böse auslöst ..., so was wie Krieg ... ist von den Teufeln“, Lehren seien dagegen von Gott: „z.B. den Tsunami würde ich eher als Lehre von Gott nehmen“. Für Erwin will Gott das Gute: „Er verteilt die Lehre, und er hat alle Menschen lieb und möchte, dass wirklich alle Menschen ... in Frieden leben können.“

Für Erwin gibt es nach dem Tod Alternativen. Er stellt sich vor, „dass – wenn man stirbt – man in den Himmel kommt und sich dann aussuchen kann: Entweder kann man neu wieder auf die Erde, noch mal leben, oder man möchte als Matrioschka auf die Erde, als Vertreter von Gott, und jemanden beschützen.“ Erwin denkt an unsichtbare Engelgestalten: „Irgendein Vorfahre ..., z.B. mein Uropa ..., ((lacht)) weiß ich nicht, ist jetzt irgendwo eine Matrioschka auf der Erde“ und wirke Gutes, z.B.: „Ich brauche immer ziemlich viel Schlaf ... Wenn ich dann sterbe und möchte als eine solche Matrioschka ..., also als Vertreter von Gott auf die Erde ..., sozusagen in die zweite Welt und jemanden beschützen, dann ... brauche

ich eben als Beschützer auch so viel Schlaf, also nicht genau so viel, weniger, aber ich brauche eben viel Schlaf.“ ... (Ob für ihn Menschen, wie z.B. seine Mutter nicht solche Vertreter von Gott seien in dem Moment, wo sie Liebe schenken?) Erwin denkt an Extra-Wesen: In dem Moment, wo Liebe geschenkt werde, seien die Engel nahe und „machen sozusagen ... , dass wir jetzt zusammenkommen und dass sie mir Liebe schenkt und ich ihr. Also, es ist nicht so, dass dann Mama auch so eine ist.“ (Mama habe einen Teil des Engels in sich?) „Nee, nicht in sich, sondern ... dieser Schutzengel ... macht es so, dass, wenn Mama spürt, ich brauch’ etwas, sie fühlt: ‚Ich möchte unbedingt mal wieder meinen Sohn umarmen‘ oder irgendwie ... , weiß ich nicht, irgendwie so ... , dann lassen die irgendwas passieren ... , dass Mama das macht und dass ich ihr eben auch entgegenkomme ... , dass wir uns irgendwo streiten, irgendeine Lösung finden und dann ... , weiß ich nicht, uns in die Arme nehmen und versöhnen.“ Die Matrioschkas seien sozusagen Schutzengel, die den Menschen helfen, liebevoll miteinander umzugehen, „und dabei hindern sie eben diese Bösen“.

Im Fragebogen von Kl. 8 gibt Erwin an, er sei von der Mutter und von I sehr stark in seinen Vorstellungen von Gott/Glauben/Religion beeinflusst. Er spreche nur mit diesen beiden Personen über solche Fragen. Zum Beten gibt Erwin an, er bete immer abends vor dem Einschlafen unter Gebrauch seines Steins, er bete auch immer bei Angst oder Einsamkeit, häufig bei Kummer/Sorgen. Materielle Wünsche äußere er nicht gegenüber Gott, bitte aber um anderes. Erwin macht sich differenzierte Gedanken zu den Fragebogen-Items zu Gott, verändert viele durch Zusätze. Zustimmung erhalten die Aussagen, dass Gott jedem Menschen andere Begabungen geschenkt habe, aus denen jeder etwas machen solle und dass Gott denen vergebe, die Übeltaten bereuen. Alle anderen Aussagen werden in der vorliegenden Formulierung abgelehnt und neu formuliert: Gott belehre durch Krieg, Hunger oder Krankheit. Aber auch gute Menschen seien oft arm. Die Reichen müssten lernen, zu helfen. An Gott könne man sich festhalten. Gott wirke nicht durch Menschen, sondern durch Schutzengel.

Die Jahre reflektierend, in denen er zu seinem Leben, Denken und Glauben etwas malte, baute und mit I dazu erzählte, meint Erwin: „Für mich war das sehr angenehm, weil ich nicht weiß, mit wem ich das sonst machen würde.“ Er wünscht sich, „dass das noch ein Weilchen so weiter geht“.

Die Materialcollage zu seinem „Leben und was es hält, nährt und trägt“, fällt sehr karg aus: Den größten Raum nimmt wieder die Computertechnik ein, gefolgt von der Schule, die nur mittelbar wichtig ist – und in keinem Fall trägt oder nährt

– als Vorbedingung für den erstrebten Beruf im Technikbereich. Auch die im Herz symbolisierten Freunde sind nichts Tragendes, Nährendes und nur mittelbar von Bedeutung: Der Kontakt zu ihnen ist derzeit sogar – wie auch die Positionierung der Bezugspersonen zeigt – dünn und eher gestört: Als soziales Umfeld in der zukünftigen Klasse möchte er die Freunde aber auf keinen Fall missen. Dies ist seine Hauptmotivation, sich zum Erreichen einer Gymnasialeinstufung schulisch vermehrt anzustrengen.

Die Positionierung der Familie verblüfft: Verbal betont er während des gesamten Gesprächs die ihm unbedingten Halt, Geborgenheit und Sicherheit vermittelnde Liebe seiner Mutter zu ihm, positioniert aber Vater, Opa und jüngeren Bruder deutlich näher zu sich (blondhaariger Jeanstyp) als die Mutter; der akzeptierte Halbbruder fehlt in der Aufstellung ganz. Die verbal heftig abgelehnte Freundin des Vaters steht ihm verglichen mit den verbalen Äußerungen überraschend nahe. Wie erklären sich diese Diskrepanzen zwischen Aufstellung und Gesprächen? Nach Einschätzung der Mutter fühlt sich Erwin dem Vater sehr verbunden, sieht ihn als Vorbild, wünscht sich mehr Zuwendung, als der Vater ihm angesichts der beruflichen Belastungen und der anderen drei Kinder geben kann. Hat er den jüngeren Halbbruder aus Eifersucht weggelassen, weil dieser ihm den Vater entzieht? Ist er hinsichtlich der verbalen Ablehnung der zweiten Frau des Vaters eher Sprachrohr seiner Mutter als dass es seine eigenen Gefühle spiegelt? Ist die Betonung der im Rubin gespeicherten unverbrüchlichen Liebe seiner Mutter eine Art Ersatz für das, was Erwin sich eigentlich vom Vater ersehnt, aber nicht erhält? Erwin sieht sich als aussichtslosen Mitkonkurrenten im Werben um das offenbar heiß begehrte Mädchen, das er liebt. Ihr seine Zuneigung zu zeigen, könnte ihn, der außer Computerfähigkeiten nichts bieten zu können scheint, der Lächerlichkeit der Gleichaltrigen preisgeben.

Erwins metaphysisches System hat sich wenig verändert. Er kann jetzt allerdings besser darüber reflektieren. Der bereits in Kl. 2 bestehende Dualismus ist erhalten geblieben und differenziert ausgebaut: Die Erde ist der Kampfplatz transzendenter Mächte. Gott als jenseitige Person steht für das Gute, der Teufel für das Böse. Beide wirken durch Vertreter in das Geschehen auf der Erde hinein, Gott durch unsichtbare Schutzengel, jeder Mensch hat einen, der Teufel durch Menschen oder böse Wesenheiten. Das logische wie moralische Problem, dass trotz Gottes umfassenden Heilswillens für alle und der eingeschränkten Macht des Bösen, immer wieder Unglück, Leid über Menschen kommt, löst Erwin auf mehrfache Weise: Manches Unglück/Leid ist heilspädagogisch notwendig zur Besserung der Menschen. Hierzu rechnet er auch den Tsunami, der um der Fortentwicklung von Solidarität, Kooperation und Umweltverantwortung der Weltbevölkerung geschickt sein könnte. Außerdem stattet Erwin die Schutzengel mit menschlichen Eigen-

schaften aus: Die Unvollkommenheit der Engel bietet den Vertretern des Teufels Chancen, persönliches Unglück/Leid zuzufügen. Das Böse hat dazu die Funktion, das Leben spannender zu machen. Sein System ermöglicht Erwin, Kontingenzen zu erklären, ohne die Grundfrage der Theodizee ernsthaft aufzunehmen.

Die vormaligen Untergötter sind zu Schutzengeln geworden, die sich – fehlerhaft, aber immer sorgend bemüht – um jeweils einen Menschen kümmern: Es scheint kaum zufällig, dass Erwin weibliche Symbole – die Matrioschkas – dafür wählt; erstaunlich ist allerdings, dass er dieses Mal auch den ferneren, sonst immer männlich attribuierten (Ober-)Gott, als Matrioschka darstellt. Stimmiger zum Bisherigen wäre die Wahl von VATER IM HIMMEL gewesen, parallel zu seinem Erleben der Eltern: einerseits die ferne Identifikationsfigur des nur punktuell erlebten kompetenten Vaters, von dem Erwin sich ganz für sich allein mehr Zuwendung wünscht, der seine Zuwendung aber an viele verteilt und andererseits die Mutter, deren – wenn auch mit Fehlern behaftete – kontinuierliche Fürsorge und Liebe Erwin auf sich konzentriert erlebt. Drückt sich in der Wahl der Matrioschka als (Ober-)Gott eine Verschiebung aus?

Gottes Wirken wird – auch wenn Zwischeninstanzen als Instrumente vorgesehen sind – durchweg als direktes Einwirken verstanden: Synergistische Vorstellungen sind Erwin fremd. Gott ist nicht Teil des/der Menschen und wirkt durch sie: Menschen sind jeweils nur Empfänger göttlicher Impulse, nicht Hände Gottes.

Der Status des Rubins hat sich in Erwins offizieller Definition vom „Untergott“ über einen „Schutzengel“ zum „Glücksbringer“ gewandelt, ist in seiner Funktion als Dialogpartner und partieller Mitbestimmer aber im Prinzip gleich geblieben. Erwin erwähnt mehrmals, dass er mit dem Stein als Vertrautem sein Leben bespreche: Kompensiert der Stein die ersehnte, aber nur punktuell realisierte Nähe zu Freunden? Steht er mit seinem Kern von gespeicherter unbedingter und unzerstörbarer Liebe für einen anfassbare Sicherheit gebenden Mitgeh-Gott?

Erwins Vorstellungen von nachtodlichen Alternativen sind ein bizarres Gemisch, dessen Inhalt wesentlich durch Medien geprägt sein dürfte. Passend zum postmodernen Lebensstil gibt es auch nach dem Tod Optionsmöglichkeiten.

Klasse 9

Positionierung zur Bibel (14,11)

Erwin hat das „mittlere Buch genommen, weil für mich die Bibel eigentlich nicht so riesige Bedeutung hat.“ Man könne zwar „aus den Geschichten lernen“, aber er glaube eben „nicht ganz so stark daran“, deshalb habe er sich „jetzt auch nicht so genau drauf gestellt, weil das eben aussagen würde,

dass ich ... irgendwie ... doch ein bisschen stärker daran glauben würde ... Also für mich hat die Bibel eben nicht so eine große Bedeutung, deswegen würde ich mich eher hier hinstellen. Und für meinen Vater würde ich das auch denken.“ Beim Bruder wisse er es nicht so genau. Der verstehe das wohl noch nicht so richtig. Deshalb stehe er mehr so seitlich. Etwas kenne er schon, denn „er liest ja jetzt auch gerade die Kinderbibel.“ Für die Mutter passe auch die mittlere Bibel ganz gut, „weil sie das nicht alles so ganz genau im Detail weiß“, aber das im Prinzip gut finde, sich auch mehr damit beschäftigt, „was ich ja nun eher weniger mache“. Er kenne ein paar Geschichten und wisse auch, dass die Aussage richtig sei, „aber ich weiß eben nicht genau Bescheid und ich informiere mich da auch nicht weiter groß.“ Deswegen sei er „eher ein bisschen abseits“. Das sei bei seiner Mutter anders. Die finde das gut, „vor allem auch die Gemeinschaft in der Kirche“, deshalb wolle sie sich vielleicht auch taufen lassen.

Erwin nimmt mit Aufmerksamkeit die Tendenz seiner Mutter wahr, sich der Bibel und Kirche anzunähern, folgt ihr aber nicht in der eigenen Orientierung: Seine Haltung entspricht der des Vaters.

Bilanz

Erwins religiöse Entwicklung zeigt Geschlossenheit und Kontinuität. Dies wird durch sein bizarres metaphysisches Eigenkonstrukt, welches er über Jahre hinweg mit nur leicht ausdifferenzierenden Modifikationen einkapselt, besonders deutlich. Seine Grundthemen sind bereits in Kl. 2 erkennbar: Ein personaler Gott steht dem Teufel als Widersacher gegenüber. Der Kontakt zu Gott vermittelt dem sensiblen Jungen, der durch mehrfache Umzüge wie die Geburt eines behinderten Bruders belastet ist, vor allem Schutz und Sicherheit, aber auch Handlungsorientierung. Erwin denkt moderat legalistisch, ohne einen simplen Tun-Ergehens-Zusammenhang anzunehmen, er denkt heilspädagogisch. Dass der Vater während des zweiten Schuljahres seines Ältesten plötzlich die Familie verlässt und die Mutter offenbar einen Teil ihrer Depression bei Erwin ablädt, stürzt den Jungen in eine schwere Krise. Erwin fällt in dieser Situation zu Gott nur ein böser Augenstrahl ein, welcher ihm schlechtes Befinden einträgt. Gott trennt sich, wird vierteilig mit dem Zerfallen der Familie; die Macht Gottes wird dabei der Macht des Subjekts korrespondierend gedacht. Die Versöhnung der Konfliktpartner kann den offensichtlich als mitgehend vorgestellten Gott wieder einen. Auf dem Tiefpunkt des Erlebens macht Erwin eine religiöse Erfahrung (gemalt zu Beginn von Kl. 4, verbalisiert Ende Kl. 5): Gott zeigt sich ihm als Strahl behender Zuwendung. Das Motiv des Strahls hat sich vom

Negativen zum Positiven gewandelt und taucht nachfolgend weiter auf. Erwin konstruiert auf der Grundlage der geheim gehaltenen religiösen Erfahrung ein aus Versatzstücken der „kulturellen Tapete“ (dem Mythenbestand vulgärer Dogmatik), Esoterik und Science Fiction kombiniertes eigenes metaphysisches System, welches ihm Sicherheit und Geborgenheit vermittelt. Aus der Begegnung mit dem einen Gott erwächst bei ihm eine handhabbare Götterwelt: Neben den großen Gott tritt der kleine private Begleitgott, zu dem eine kontinuierlich nahe Beziehung besteht. Alle nach der religiösen Erfahrung entstandenen Gestaltungen zeigen Gott vernetzt. Erwin erlebt von diesem Zeitpunkt an seinen gesamten Alltag als mit Gott verbunden. Fast zwei Jahre lang schließt er seine Gotteserfahrung in sich ein. Seine Sehnsucht, dieses Geheimnis mit einem Menschen zu teilen, der ihm Wertschätzung und Verständnis entgegen bringt, drückt sich vielfach aus. Er braucht mehrere Anläufe bis zur Preisgabe seines Geheimnisses. Nur auf Gegenseitigkeit und Augenhöhe – I vertraut ihm zuerst ihr Geheimnis an – öffnet sich Erwin. Immer neu breitet er nun der Vertrauensperson das mit seiner Lebenswelt verwobene, sonst streng gehütete religiöse Konstrukt aus, auf seine Autonomie bedacht, aber auch Denkanregungen aufnehmend. Das Problem von göttlicher Bestimmung und menschlicher Freiheit bleibt virulent. Ereignisse werden zunächst als vorherbestimmt gedacht: Als Denkfigur taucht die Vorherbestimmung auch später immer wieder auf als ein Versuch der Entlastung im Sinne von: ‚Nicht alles, was im Leben schief geht, ist meinem Versagen zuzuschreiben.‘ Der Gedanke von Freiheit und Verantwortlichkeit gewinnt aber zunehmend Raum. Die Struktur seines emotional hoch besetzten bizarren Systems ermöglicht Erwin, trotz Wahrnehmung des Zustands der Welt vertrauensvoll an einer von Fürsorge und Liebe getragenen Gottesbeziehung festzuhalten, ohne sich von der Theodizeefrage anfechten zu lassen. Seine enge personale Gottesbeziehung scheint den Mangel an nahen menschlichen Kontakten teilweise zu kompensieren. Folgendes fällt an Erwin auf:

Erwin nutzt für seine Gestaltungen außer Ton ausschließlich Metall und Kunststoffe, die weitaus meisten Darstellungen sind technikorientiert. Pflanzen und Tiere bzw. Tiermaterialien tauchen weder in seinen Collagen noch in seinen Zeichnungen auf. Sie spielen auch – trotz schulischer ökologischer Impulse – in seinen Ausführungen nur eine marginale Rolle. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen seiner fast völligen Ausblendung von Natur, seiner Technikfaszination und Struktur wie Inhalt seines religiösen Denkens und Empfindens?

Zwei regressiv anmutende Gottesbilder (Kl. 2 und 5) stehen neben den an Technik orientierten Bildern. Drückt sich darin neben dem personalen Charakter von Erwins Gottesvorstellung seine Spiegelung im Gottesbild aus? Die oben genannten Darstellungen wären – ergänzt durch die permanente Fürsorge spendenden Untergötter bzw. Schutzengel – dann auch Spiegel seiner Sehnsucht

nach Nähe, Wärme, Geborgenheit: füllt die Gottesbeziehung für Erwin kompensatorisch die Lücke der ihm fehlenden verlässlichen positiven menschlichen Beziehungen aus? Nach dem im Alter von 11 Jahren ausgefüllten Bindungstest ist Erwin unsicher-ambivalent gebunden: Dies Testergebnis könnte die Dissonanzen zwischen der Positionierung seiner Mutter in der Familienaufstellung und der wiederholt von ihm vorgetragene Behauptung unbedingter Zuwendung seiner Mutter zu ihm partiell erklären. Erwins Testergebnisse zum Selbstwertgefühl sind positiv, weniger positiv die Werte zur Selbstwirksamkeitserwartung, was wiederum mit Erwins negativer Einschätzung seiner Fähigkeit, seine Potentiale zu entwickeln und gezielt einzusetzen, korreliert.

Erwins Anmerkung in Kl. 2, dass Gott männlich sei, weil er ein Junge ist und seine Fantasien (Kl. 3: Erdgott; Kl. 5: Welterlöser mit Laptop) zu Macht/Steuerung können ebenfalls als Ausdruck einer Spiegelung im Gottesbild gelesen werden: Seine Potenzwünsche bilden das Gegenstück zu den realen Ohnmachtsgefühlen, von denen er durch göttliche Berufung und vermittelt durch den Vater erlöst zu werden hofft.

Erwin zeigt früh ein hohes Reflexionsvermögen psychischer Prozesse: Der Siebenjährige erfasst intuitiv die Bedeutsamkeit des Geschlechts des Gottesbildes für das Selbstwertgefühl. Dem Achtjährigen scheint die Tatsache unbewusster Gedächtnisspuren, Erkenntnisse und Motive bewusst zu sein. Dass dem Zwölfjährigen klar ist, dass die Erinnerungsfähigkeit bezüglich Gottesbilder wesentlich vom religiösen Interesse abhängig ist, mag da kaum noch erstaunen, ebenso wenig die Deutung seiner intuitiv gestalteten Klappcollage als Niederschlag aktueller psychischer Prozesse und die Bemerkung zur „normalen“ Differenz zwischen Gottes Sicht und Selbstsicht des eigenen Inneren: Dem Menschen ist ein Teil seiner selbst verborgen, Gott aber sieht alles, zukünftige Entwicklungen eingeschlossen.

Nach Aussagen der Mutter zeigt sich Erwin von klein auf als verschlossener, eher abwartender Einzelgänger mit eigenen Ideen und der Fähigkeit, sich ausdauernd allein mit Spielzeug zu beschäftigen. Er öffnet sich auch in der Kleinkindzeit nur wenigen, hat kaum Hemmungen, anders zu sein als andere. Diese Haltung setzt sich im Untersuchungszeitraum fort: Nach außen zeigt er dies durch seine Haartracht, die ihn mädchenhaft erscheinen lässt. Die Entfaltung und Erhaltung eines autonomen Innenbereichs scheint ihm unbedingt wichtig zu sein, ebenso ein hohes Maß an Autonomie im Lebensstil (Outfit, Essen usw.). Einerseits wünscht sich Erwin wertschätzendes Verstehen seiner eigenständigen Innenwelten. Andererseits ist ihm offenbar klar, dass seine Innenwelten bzw. er als Person bedroht wäre, würde er seine Innenwelt kommunizieren. Seine Verschlossenheit könnte so als Schutzwall für die Entfaltung und Erhaltung einer

autonomen Innenwelt verstanden werden. Sein metaphysisches Konstrukt wirkt völlig passend zu seiner Bedürfnisstruktur. Dies gilt auch für den Aspekt der Sicherheit: Auf die vielfältigen familiären Unklarheiten und Turbulenzen antwortet Erwin mit dem Bedürfnis nach klaren Erwartungen, Zuständigkeiten und Abläufen. Genau diese Bedürfnisse befriedigt sein Konstrukt.

Erwin Beharren auf seinem geheimen religiösen Eigenkonstrukt, welches er für sich absolut setzt, ohne sich mit anderen religiösen Denkwelten auseinanderzusetzen, macht ihn verletzlich und einsam. Ab Kl. 5 fehlten schulische Impulse zu einer „normalen“ Kommunikation von religiösen Themen. Keine Gemeinschaft zu haben, mit der er Denk- und Empfindungsräume teilen kann, ist ein offensichtlich schmerzhafter Mangel. Das Gefühl von verletzender Zurücksetzung und Ausgeschlossenheit spricht aus einem Bericht seiner Mutter. Sie erzählt, Erwin habe an der Taufe des Halbbruders teilgenommen. Der Pfarrer habe in den Taufansprache davon gesprochen, dass der Täufling durch die Taufe nun ein Freund von Gott sei: Erwin habe sich – er ist nicht getauft – dadurch ausgeschlossen gefühlt: Er habe ihr von der Ansprache erzählt und gemeint, er sei doch auch ein Freund von Gott.

Die Mutter, die gelegentlich Gemeindegottesdienste besucht und sich in ihrer Jugend zeitweise zur Jungen Gemeinde hielt, fügt ihrer Erzählung die Bemerkung an, sie habe ja auch Interesse am Glauben, aber es sei für eine typische DDR-Bürgerin so schwer, sich zu entschließen, einer Kirche beizutreten und sich dazu zu bekennen. Die Position der Mutter wirft die Frage auf, ob Erwins starkes religiöses Interesse, sein Autonomiebestreben, seine Geheimhaltung und Abgrenzung ein Spiegel der Hemmungen seiner Mutter sein könnte, ihre religiösen Bedürfnisse/Überzeugungen offen zu zeigen, sie in einer Gemeinschaft zu kommunizieren und den Kontakt zu einer religiösen Gemeinschaft über Unverbindlichkeiten hinaus zu leben?

Erwins Positionierungen zur Bibel weisen eher darauf hin, dass er sich in seiner religiösen Haltung am distanziert-offen wahrgenommenen Vater orientiert: Die Annäherung der Mutter an Bibel und Kirche/Gemeinde entfaltet ganz offensichtlich keine motivierende Wirkung, sich näher mit diesem Bereich zu befassen. Den männlichen Familienmitgliedern wird eine größere Distanz zur Bibel – und zum Glauben – zugeschrieben. Die Vorbildwirkung des im Alltag fehlenden Vaters (vgl. Familienpositionierung in Kl. 8), an dem man sich gerade wegen seines Fehlens wenig reiben kann, scheint für den fast Fünfzehnjährigen ungebrochen groß. Wohin wird der Weg Erwins führen, wenn er sich vom Vater als Vorbild gelöst hat? Wird er die ihn über Jahre tragende religiöse Erfahrung „vergessen“, weil sie mit Männlichkeit nicht kompatibel ist? Wird er sie neu erschließen können?



9.8 Franziska

Franziska ist die dritte von vier Töchtern. Beide Eltern stammen aus Pfarrersfamilien, verstehen sich als aktive Christen und erziehen – ohne professionelle theologische Bildung – ihre Kinder theologisch reflektiert. Sie nehmen mit ihren Töchtern an sorgfältig ausgewählten kirchlichen Veranstaltungen teil. Familienzusammenhalt und Naturerleben werden gepflegt. Der maßvoll-bescheidene Lebensstil ist an christlichen Maßstäben und ökologischen Überlegungen orientiert. Beide Eltern haben in den von den Töchtern besuchten Schulen Verantwortung übernommen. Franziska und ihre Schwestern singen über Jahre in einer Kantorei, die Gottesdienste mitgestaltet, und sie nehmen regelmäßig an den Chorfreizeiten teil.

Klasse 2

Gottesmetapher (7,8)

„Ich denke, Gott ist ein Mensch ..., so wie Jesus.“ Er sei überall, auch hier im Zimmer. Und er wolle, „dass immer Frieden ist“. (Was Gott tue?) „Er hilft einem auch.“ (Ob er ihr schon mal geholfen habe?) „Ja.“ (Wann und wie?) „Weiß ich nicht mehr.“ (Ob ihr ein Beispiel von anderen Menschen einfallt?) „Als mein Opa gestorben ist, der hatte Krebs, da hat ihm ja Gott auch geholfen. Weil es ihn ja gequält hatte, der Krebs.“ (Wodurch ihm geholfen wurde?) „Dass er das nicht mehr merkt“, durch den Tod. Der Opa sei dadurch befreit worden vom Schmerz.

(Ob etwas in ihrem Leben mit Gott zu tun habe?) Also bei Wut, „dann lese ich in der Bibel“. (Was?) „Ganz verschieden.“ (Was das Lesen bewirke?) „Dann werde ich ruhiger.“ (Warum sie dann gerade die Bibel lese, sie könne ja auch Donald Duck nehmen?) „Haben wir gar nicht“, es gebe aber viele andere Bücher im Haus. (Menschen falle Gott in unterschiedlichen Situationen ein: Wie es ihr da gehe?) „Wenn ich Ärger kriege oder so was.“ (Und Orte?) „Auf dem Essigbaum.“ Das sei ihr Lieblingsbaum. Er sei recht klein, stehe im Garten vor der Essecke und habe rote hoch stehende Knos-

pen ... Situationen von Angst, Traurigkeit oder Freude bringt Franziska nicht mit Gott in Verbindung.

(Der Gott auf ihrem Bild sehe kräftig aus. Ob Gott für sie stark sei?) „Ja, aber er kämpft nicht. Er macht Frieden, sozusagen.“ (Wie Gott das mache?) „Dann scheint er in der Nacht oder so.“ Das könne man nur mit dem Herzen merken. Sie denke, wenn die Menschen darauf hörten, machten sie auch Frieden.

Als Knetfigur möchte sie auf Gottes Hand sein. (Überschrift für ihre Gestaltung?) Für Gott gebe es eigentlich keinen Vergleich. Aber wenn sie einen sagen solle, dann: „Gott ist wie Jesus“.

Franziskas anthropomorphe Gestalt ist explizit an Jesus orientiert und wird als unsichtbar allgegenwärtig gedacht, wahrnehmbar nur mit dem Herzen. Gott wird Kraft zugeschrieben, die aber durchgängig mit Friedenswirken verbunden wird. Wie dies geschieht, beschreibt sie mit einer Formulierung, die offensichtlich aus dem Adventslied von Jochen Klepper „Die Nacht ist vorgedrungen“ stammt: Wenn Gottes Wirken als Licht verstanden wird, dann ist das Fehlen von Armen/Händen keine Einschränkung. Vielleicht ist ihre starke Verknüpfung von Gott mit Friedenswirken dafür ursächlich, dass Franziska Gott bereichsspezifisch vor allem mit Situationen der Wut bzw. des Ärgers verbindet: Dann liest sie in der Bibel oder denkt allein für sich auf dem Essigbaum an Gott, möglicherweise – sie spricht es nicht aus – in der Hoffnung, dass Gott auch ihr wieder zu Frieden in der Familie verhilft.

Klasse 3

Lebenswelt (8,3)

Franziska hat einen Baum sowie zwei gleich gekleidete und gleich große Figuren mit Fußball und Wolken gemalt: sich selbst und ihren fiktiven Zwilling Bruder beim Fußballspielen (Auch mehrfaches Nachfragen lockt kein Erzählen zu ihrer Familie oder der Schule hervor). Sie hätte gern einen Zwilling Bruder als ständigen Begleiter. Fußballspielen sei ihr wichtig, Lesen und Natur. Deshalb stehe da auch ‚meine Freunde, die Bäume‘. (Wie sie später sein möchte?) Na ja, nicht böse. Mehr wisse sie dazu nicht. Das Leben könne eigentlich so bleiben wie es ist. Über schwere Fragen denke sie allein nach, auch Traurigkeit oder Angst mache sie für sich allein ab. Ihr helfe es dabei, ihren kleinen Plüschraben (sie trägt ihn in der Hosentasche und zeigt ihn vor) anzufassen. Dem vertraue sie alles an, das tue gut. Gott

komme für sie in den von ihm geschaffenen Bäumen in ihrem Leben vor und darin, dass sie Freunde habe.

Franziskas Figuren sind – wie ihr Gottesbild – stabil von unten, aber ohne Handlungsfähigkeit: Auch ihnen fehlen Arme/Hände. Der fiktive Zwilling ist neben dem stets mitgeführten Plüschtier offensichtlich ihr wichtigster Begleiter. Sie scheint derzeit wenig Geborgenheit in den familiären bzw. schulischen Beziehungen zu empfinden; offenbar spielen diese auch in Belastungssituationen keine Rolle, ebenso wenig Gott, der aber immerhin als Schöpfungskraft in ihren Freunden, den Bäumen, präsent ist. Der imaginäre Zwilling Bruder, ihr Alter Ego, deutet darauf hin, dass Franziska hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Identität mindestens gespalten, bzw. im Konflikt ist. Dies zeigt sich auch an anderen Phänomenen. Sie spielt auf dem Schulhof und in der Schach-AG fast ausschließlich mit Jungen. Und als es in einem Rollenspiel darum geht, dass sie eine wichtige Rolle (Tora-Lesung) nur übernehmen könnte, wenn sie sich in eine männliche Rolle begibt, lehnt sie ab, überhaupt an dem Spiel teilzunehmen: Wenn Mädchen als Mädchen keine gleiche Rechte hätten, spiele sie nicht mit. Aus der Sicht der Klassenlehrerin kämpft Franziska mittels übersteigertem Leistungsstreben verbissen um Anerkennung, in der Schule wie zu Hause. Wenige Monate nach der Anfertigung der Zeichnung entwendet Franziska Geld aus der Klassenkasse und kauft sich dafür Süßigkeiten, ein Genuss, der zu Hause eher selten erlaubt ist. Der Diebstahl wird aufgedeckt, sie wird zur Rechenschaft gezogen und genötigt, den Vorfall ihren Eltern zu beichten. Dies tut sie nach längerem widerständigem Zögern schriftlich. Die Eltern lassen sie den entwendeten Betrag von ihrem Spargeld ersetzen. Franziska wird der Vorfall aber offenbar nicht nachgetragen. Er kommt nie wieder zur Sprache.

Gottesmetapher (8,9)

Franziska hat aus Ton drei Menschen mit Armen gestaltet, aber „das sollen ganz viele Menschen sein ... Eigentlich hätte ich noch Pflanzen und Tiere machen können, also alles, was lebt, in dem ist doch Gott drin.“ Dass Gott nur im Himmel sei, wie es oft heißt, glaubt Franziska nicht: „Gott ist da zwar auch drin, aber der ist eben überall drin. Und deswegen ist der Mensch ein Teil von Gott.“

(Ob dieser Teil von Gott in ihr auch zu ihr spreche?) Kürzlich sei ihr bei einem Waldspaziergang mit dem Hund etwas eingefallen: Manchmal bilde man sich vielleicht ein, dass Gott direkt zu einem rede. Aber so denke sie sich das nicht, „sondern wenn man auf sich selber hört, dann hat man

auf Gott gehört, auf einen Teil von Gott. Oder wenn man auf andere Menschen hört, dann hat man auch auf einen Teil von Gott gehört.“ (Ob Gott uns durch den Teil in uns sage, was gut und böse ist und was man tun sollte?) Ja, aber auch andere Menschen oder die Bäume oder der Hund könnten das tun ... Da „kommt nicht auf einmal ein Männchen an und sagt: ‚Na, hier jetzt guten Tag, ich bin Gott‘, sondern das kann nur innen passieren“, dass man Gott höre.

(Ob es da Unterschiede gebe zwischen bösen und guten Menschen?) Im Inneren „sind die ja meistens auch ganz nett“. Die meisten – auch die Räuber – machten das ja nicht, weil sie anderen Menschen wehtun wollten: „Die meisten wollen ja nur das Lösegeld haben ...“ (Und wenn wir innen drin nicht zuhörten?) „Dann hat man auf Gott nicht gehört.“ (Und wenn einem passiere, dass man dann böse Dinge tue?) ((längeres Schweigen)) „Das ist verschieden.“ Der innere Gott sei manchmal gnädig und manchmal nicht ... „Wenn es nicht so schlimm ist, dann sagst du zu dir: ‚Na ja, das mache ich nicht noch einmal.‘ Und dann hat das Gott zu dir gesagt, dass er dir vergibt. Aber wenn du immer noch selber denkst: ‚Das war ja ganz dumm von mir!‘, dann dauert das noch. Aber irgendwann vergibt einem Gott dann immer. Weil, irgendwann, dann vergisst man das dann auch.“ Man sei wieder locker und frei, „wenn man sich dann selbst vergeben hat sozusagen“.

(Was man tun müsse, um sich selbst vergeben zu können?) „Dass man es wieder gut macht“, es in Ordnung bringe. Aber der Teil von Gott innen drin sei eben verschieden: Bei dem einen Menschen sei der Teil so, dass er leicht vergibt. Und der andere habe einen Teil, der nicht so gnädig sei: „Da kannst du dann nicht so schnell wieder verzeihen.“ Weil jeder einen anderen Teil von Gott habe, „deswegen ist auch jeder Menschen anders“.

Weil Gott von so vielen Gestalten ein Teil sei, „deswegen ist Gott auch ganz groß und mächtig, und Gott kann keiner besiegen, weil das gar nicht geht. Weil, wenn einer Gott besiegen will, dann ist in ihm selber ja ein Teil von Gott, deswegen kann er Gott auch nicht besiegen. Weil, dann muss er sich selbst besiegen. Dann hat er einen Teil von Gott besiegt, aber mehr nicht.“ (Was mächtig an Gott sei für sie?) Franziska erklärt es an einem Beispiel aus der Klasse im Konflikt mit einem stärkeren Jungen: Wenn sie den bei einem Streit einschüchtern könne ohne Schlagen, dann sei das so was wie Macht. „Gott hat Macht, aber er hat auch wieder keine Macht ... Weil, wenn sich jetzt ganz viele Menschen zusammen tun würden und sagen: ‚Wir führen jetzt Krieg gegen Gott‘, dann geht das ja nicht, weil er in ihnen drin ist ... Und weil wir zusam-

men wissen, dass Gott unbesiegbar ist, deswegen ist er mächtig. Aber er ist auch nicht mächtig, weil ganz viele Menschen nicht denken, dass Gott in ihnen drin ist.“

(Ob in der Welt nicht vieles so laufe, wie Gott das nicht möchte?) Doch, aber „er kann dagegen ja auch nichts tun, weil er nur so ein kleines Teil in jedem ist“. Na, vielleicht sei in manchen Menschen auch ein größeres Teil. Aber manche wüssten das und andere eben nicht ... Bei der Familie einer Freundin ihrer Schwester sei jemand gestorben. Und da sei die ganz traurig gewesen und habe Gott nicht mehr richtig vertraut, weil sie dachte: ‚Warum musste er gerade den sterben lassen? Warum konnte der dagegen nichts tun?‘ Dabei kann er dagegen nun mal nichts tun. Weil ..., in dem ist er nicht mächtig.“ Auch wenn man Gott nicht umbringen könne: Mächtig sei er nur bei denen, die auf ihn hörten. Wenn jetzt alle Menschen wüssten, dass der in einem drin sei und jetzt alle auf ihn hören würden, dann würde sich die Welt ganz doll verändern.

(Ob Gott die Menschen als Mitarbeiter brauche?) „Ja, deswegen hat Jesus ja auch gesagt: ‚Erzählt das ganz viel Menschenvolk!‘“ Wenn das viele Menschen wüssten, dann würden auch Auseinandersetzungen entstehen, aber kein Krieg mehr.

Als Knetfigur möchte sie zwischen den Figuren stehen. Ihre Gestaltung vom Vorjahr deutet Franziska nun nicht mehr von Jesus her. Früher habe sie sich Gott als einen Mann vorgestellt, „aber jetzt stell’ ich mir vor, dass er überall ist“. (Ihre Überschrift?) „Gott ist wie alles, was lebt“, in allem, was eine Seele habe.

Unübersehbar stark zeigt sich im Gotteskonzept der noch nicht ganz neunjährigen Franziska die Spiegelung ihres Verarbeitungsprozesses der Schuld erfahrung. Gott wird nun als Teil von allem, was lebt, vorgestellt. Dieser Teil von Gott, der auch im bösesten Menschen existiert, ermöglicht Orientierung, wenn man sich dafür öffnet. Gottes Ansprache kann durch alles geschehen: durch die innere Stimme, andere Menschen, Tiere oder auch Pflanzen. Wenn der Mensch nicht auf Gott hört, ist er uneins mit dem Teil von Gott. Wieder gutzumachen, was man angerichtet hat, ist Voraussetzung der Vergebung durch Gott, die sich darin ausdrückt, dass man sich selbst vergeben kann. Die Verschiedenheit der Menschen (auch hinsichtlich der Zeit, die sie brauchen, bis sie sich selbst vergeben können) wird darauf zurückgeführt, dass jeder einen anderen Teil von Gott hat. Gott wird zugleich Ohnmacht und Macht zugeschrieben. Ohnmächtig sieht Franziska Gott nicht nur in Hinblick auf Leid und Tod. Gott ist zwar unbesiegbar und mächtig, insofern er Teil von allem Lebendigen ist. Die Macht Gottes leuchtet allerdings

nur dort auf, wo Menschen auf dieses Teil von Gott in sich hören. Radikale Veränderungen der Welt erscheinen so möglich. Aber Gott braucht dazu die Menschen als Mitarbeiter. Jesu Auftrag zum Weitersagen des Evangeliums wird von daher begründet. Franziska hat – offensichtlich induziert durch die Schlüsselerfahrung eigener Schuldverstrickung – ihr Gottesverständnis erweitert und vertieft. Gott ist nicht mehr bereichsspezifisch präsent, sondern umfassend, verborgen anwesend auch bei denen, die schuldig werden. Umkehr ist möglich.

Bezüglich ihrer Rückschau auf das Vorjahr fällt auf, dass Franziska ihre durchaus deutlich transzendenzbewusste Darstellung und Deutung der anthropomorphen Gestaltung von Kl. 2 nun im Sinne einer naiv-anthropomorphen Vorstellung umdeutet, d. h. sich im Nachhinein ein Klischee von Gott zuschreibt, das sie real im Jahr zuvor gar nicht vertrat.

Das Gotteskonzept der Drittklässlerin Franziska thematisiert eine ganze Reihe von zentralen theologischen Grundfragen in elementarer Form: Unübersehbar wird von ihr die Dialektik zwischen dem „Schon jetzt“ und dem „Noch nicht“ der Königsherrschaft Gottes aufgegriffen, ebenso die Frage von Transzendenz und Immanenz. Gott wird als geheimnisvolles Du gedacht, aber nicht als eine himmlisch-ferne, unbezogene Transzendenz, welche die Erde letztlich als gottlos sieht, sondern Gott ist immanent in allem Lebendigen. Die Transzendenz ist in der Immanenz enthalten, ohne darin aufzugehen. Die besondere Stellung des Menschen drückt sich darin aus, dass der Mensch auf das Wort Gottes hörend oder sich verweigernd reagieren kann: Franziska fasst Schuld/Sünde nicht als Übertretung von vorgegebenen Geboten auf, sondern als Taubheit gegenüber dem Teil Gottes in uns und damit zugleich als Selbstverfehlung. Der inwendige Gott kann sich gnädig zeigen, dann kann man sich selbst vergeben. Die Macht Gottes kommt auch bezüglich der Theodizeefrage zur Sprache. Für Franziska ist die Vorstellung eines omnipotenten Gottes, der gemäß unseren Wünschen in die Abläufe der Welt eingreift, eine Sackgasse. Am Beispiel aus dem Bekanntenkreis verdeutlicht sie: Solch ein Illusionsgott trägt nicht, das Gottvertrauen zerbricht an solch einer Vorstellung.

Klasse 4

Lebensweg Vergangenheit und Zukunft (9,3)

Im Rahmen der UE SYMBOL WEG hat Franziska zu ihrem bisherigen Lebensweg einiges gemalt, aber geheim gehalten, was es ist. Das Bild zum Lebensentwurf der Zukunft zeigt, dass sie mit 10 Jahren Reiten lernt, mit 20 Schauspielerin wird, mit 35 verliebt sie sich, trennt sich kurz danach und

stirbt. Sie korrigiert den frühen Tod dann, indem sie eine rote Hundert ins Bild setzt. Ihr symbolisches Reisegepäck für den Lebensweg, verstaut sie in einem kleinen Brustbeutel. Sie notiert auf einem Merktzettel, den sie mir heimlich zeigt, was sie mitnehmen möchte fürs Leben: Klavier, Freunde, Liebe, Erinnerung, ihr Dorf. Sie mag aus ihrem Beutel nur zwei Dinge vorstellen: ein Blatt, weil sie gern Bäume mag und einen Stein, weil er sie an Fröhlichkeit erinnert.

Lebenswelt (9,6)

Franziska erzählt in ungewöhnlich gelöster fröhlicher Haltung. Der Weihnachtsbaum stehe für die Bedeutung dieses Festes, die riesige brennende Kerze für Freude. Die Möhrentorte auf dem Tisch, ihr Lieblingessen, könne sie schon selbst zubereiten, sie wolle das Rezept mitbringen. Die Blume auf dem einen Stuhl stehe für ihre Freundin Annika; die andere Blume stehe für jemanden, den sie lieb hat. Sie möchte nicht verraten, wer das ist. Der Kasten auf dem Stuhl bedeute nichts. Auf der Erde ist das Klavier angedeutet, auf dem sie recht gern spiele. Das Üben sei aber manchmal lästig: 30 Minuten pro Tag seien vorgegeben, Mama kontrolliere es, meist übe sie aber nur zwanzig Minuten. Das Harry-Potter-Buch stehe für Lesen überhaupt; sie zählt Bücher auf, die sie mag. Lesen sei ihre Lieblingsbeschäftigung. Die Eltern würden auch öfter vorlesen. Manchmal gehe sie mit dem Hund raus oder spiele Ball. Die Familie baue gerade das Haus aus. Sie freue sich auf ein eigenes Zimmer. Momentan streite sie mit den Schwestern noch um die Verteilung der Räume. Wenn sie traurig sei, gehe sie ins Bett und verstecke sich da oder sie lese. Das lenke ab. An ihrem Leben möchte sie gegenwärtig nichts ändern. Alles solle so bleiben, vor allem ihre Freundschaft mit Annika. Über schwere Fragen denke sie gewöhnlich allein nach, manchmal frage sie auch die Eltern. Gott komme in ihrem Leben vor. Er habe mit Weihnachten zu tun und mit der Freude, vor allem aber mit der Liebe. Sie klebt den blauen Punkt genau auf die Mitte zwischen ihren beiden Lieben, weil Gott da ganz besonders sei.

Franziska, inzwischen in Kl. 4, geht es gut. Sie ist erstmalig verliebt. Gott wird jetzt – im deutlichen Gegensatz zum Vorjahr, wo Situationen von Ärger und Wut benannt wurden – mit Licht, Freude und vor allem mit der Liebe im eigenen Leben zusammengebracht.

Gottesmetapher (9,10)

Franziska hat „ein Tier, einen Mensch und einen Baum dargestellt“, denn Gott könne einem in jeder Gestalt der Natur, besonders im Menschen, begegnen, auch im toten Menschen oder im Stein, aber nicht im Gameboy. (Warum?) „Weil er keine Gefühle hat. Ein Stein lebt aber auch.“ Gott sei in den Gestalten drin, „um etwas Gutes zu machen oder mal zu sagen, was Sache ist, sozusagen. Der Mensch oder meinetwegen das Tier weiß das dann und ... macht sich irgendwann bemerkbar oder der Baum blüht auf.“ Gott könne sich bemerkbar machen, auch als Baum. Allerdings: „Da müsstest du schon lang gehen. Mit dem Auto geht das nicht. Aber du merkst die Anwesenheit von Gott. Wenn du neben dem Baum stehst, dann denkst du da dran, vielleicht, was du sagen sollst oder was du merken sollst.“ (Ob Gott einen Autofahrer als Baum fragen könne, warum er den Pflanzen Benzin in die Luft pustet?) Das bejaht Franziska. Sie benutzt den Zug und das Fahrrad für den Schulweg. (Ob bei Gottes Anwesenheit in einem Stein der Stein irgendetwas fühle oder der Mensch?) „Dann fühlen beide etwas“, weil sie miteinander austauschten. (Ob man Gottes Botschaft verstehen könne?) „Wenn das ein Baum ist, dann merkst du das eben. Und ein Mensch kann mir das z.B. zeigen, wenn er lieb zu mir ist ... Also, es muss nicht sein, dass Gott mit dir spricht, meistens ist es nur so, dass du das fühlst und dann z.B. zu anderen nett bist. (Wie sie sich erkläre, dass es so viel Böses gibt, obwohl Gott in vielen Gestalten und Sprachen zu Menschen spreche?) Es gebe eigentlich keinen Menschen, der nie zu einem lieb sei. Jeder habe einen anderen Geschmack, und daher möge auch nicht jeder jeden, aber könne trotzdem ganz nett sein. (Und Menschen, die bewusst andere Menschen oder Tiere quälen?) „Na, die hören das nicht von Gott. Sie wollen es nicht hören.“ (Ob das für Gott traurig sei?) „Ja, aber die Menschen werden ja auch irgendwann denken: ‚Ach, das habe ich falsch gemacht.‘ Zu manchen müsse Gott eine Stunde länger dringen: ‚Manchmal sagt man ja auch: ‚Hätte ich das bloß nicht gemacht!‘ Und da hat man ... erst zu spät auf Gott gehört.‘ Franziska denkt, dass Gott einem die Chance gebe, dann wieder von vorn anzufangen. (In welchen Situationen ihr Gott einfalle?) „Also mir fällt Gott nur ein, wenn ich traurig bin.“ Und in der Natur falle ihr nur die Natur ein, aber Gott „ist da sozusagen versteckt“. Manche Leute meinten, dass Gott das macht, wenn ein Mensch zu ihnen lieb ist. Andere Menschen bekämen auch Liebe. Sie müssten aber nicht dran glauben, dass das mit Gott zu tun hat: „Andere stellen sich das vielleicht ganz anders vor. Und

die können dann gar nicht ein Gespür dafür haben, dass es Gott ist“, der zu ihnen spreche. (Wie man Menschen helfen könne, dafür ein Gespür zu entwickeln?) „Das will ich gar nicht machen, weil, man braucht ja nicht unbedingt an Gott zu glauben, um trotzdem Liebe zu erfahren“. (Sie meine, das Gespür helfe den Leuten nicht?) Franziska mag es nicht, wenn alles mit einer Deutung auf Gott hin erklärt wird. Wenn es dauernd – auch bei Lappalien in der Schule – „heißt: ‚Ach ja, Gott hat das so gemacht‘, dann fühlt man sich doch dumm“ ... Dann denke man doch, der andere Mensch „hat mich gar nicht richtig lieb. Der hat das nur gemacht, weil Gott in mir drin ist.“ (Ob das für sie dann unechte Gefühle seien?) „Ja.“ (Ob man sich deshalb lieber nicht mit biblischen Geschichten beschäftigen sollte, in denen ja immer Erfahrungen der Menschen mit Gott erzählt werden?) Nein, aber „ich würde das nur jetzt so machen, dass man nicht sagt: ‚Das ist alles Gott.‘ Das kann ja auch was ganz anderes sein ... Also, wenn jetzt ein Mensch an Gott glaubt, dann kann er von sich behaupten, er ist selber Gott. Und deswegen finde ich das blöde, wenn von Gott immer gesagt wird: ‚Ja, Gott ist im Himmel.‘ Und dann werden schöne Geschichten von ihm erzählt. Aber ich finde, das könnte ja auch mal ein Mensch machen. Also, das könnte ja auch ein Mensch sein, der die Wunder tut oder so.“ (I erzählt von der Aufforderung Jesu an die Jünger, auch Wunder zu tun.) „Ja, stimmt. Jesus war ein Mensch, der das konnte.“ Franziska erinnert die Gestaltung vom Vorjahr und auch die Deutung dazu. Zur Gestaltung von Kl. 2 fällt ihr gar nichts mehr ein. Als Knetfigur würde sie sich in den Kreis der Gestaltungen einreihen. (Die Überschrift?) „Gott ist wie ein Lebewesen“, sagt sie.

Franziska hat Inhalt und Form ihrer Darstellung vom Vorjahr nur leicht variiert in Richtung auf mehr Kongruenz. Die grundsätzliche Aussage ist gleich geblieben. Stärker herausgearbeitet wird von ihr der Aspekt der Kommunikation: Der ganzen Schöpfung (nicht aber Technikerzeugnissen) – auch Steinen und Toten – wird Gefühl zugeschrieben, beseeltes Leben und damit die Möglichkeit, Ort der Gegenwart Gottes zu sein, die sich in wechselseitiger Beziehung, in Kommunikation miteinander ausdrückt. In Beziehung mit Gott zu sein, reicht aus, um Menschen liebevoller zu machen. Die Verarbeitung der Schulterfahrung schwingt deutlich in Franziskas barmherziger und von Hoffnung auf positive Veränderung getragener Sicht auf schuldbeladene Menschen mit. Sie ist überzeugt, dass Gott jedem die Chance zu einem Neuanfang gibt. Franziska ist bewusst, dass es der religiöse Deutungsrahmen ist, der die Unterschiede in der Deutung und Wertung von Ereignissen bzw. Menschen bewirkt. Sie wehrt sich gegen eine allzu häufige

und vor allem sicher daherkommende Deutung von Situationen auf Gott hin, insbesondere hinsichtlich von Liebesbeziehungen. Für sie ist es eine Entwertung ihrer Person, wenn jemand anderes sie nur lieb hätte, weil in ihr Gott drin ist. Sie empfindet es als unecht und beschämend, wenn jemand sie um Gottes willen lieben würde. Biblische Erzählungen mit ihren Deutungen auf Gott hin müssen deshalb für sie nicht entfallen. Aber sie lehnt vollmundig-eindeutige Aussagen dazu, was Gott tut oder nicht tut, ab. Es soll Raum für verschiedene Deutungsmöglichkeiten geben. Auch glaubende Menschen können Wunder tun, sie sind dann sozusagen dabei an Gottes Stelle, selber Gott.

Lebenswelt (10,2)

Franziska ist gerade in die Sekundarstufe I gewechselt. Sie hat ihre Mutter als Blume gemalt, weil sie sie besonders liebe, ihren Vater als Baum mit wechselndem Grün: „Das soll wechselhaft sein, also nicht immer nett, aber auch nicht immer unnett.“ Was das Haus sein solle, fällt ihr erst später wieder ein: „Damit meine ich meine Großmutter, weil ich mich bei ihr so geborgen fühle.“ Die Sonne solle ihre Freunde darstellen. Ihre Schwestern, mit denen es öfter Streit gäbe, hat sie nicht gemalt. „Ja, meine Freunde, meine Großmutter und meine Eltern sind ganz wichtig für mich. ((Pause)) Eigentlich sind alle in meinem Leben für mich wichtig, die um mich leben ...“ Sie habe drei neue Freundinnen; der Kontakt zu den früheren Mitschülerinnen sei dünner geworden. Bücher und Hund seien ihr noch so wichtig wie früher, auch das Klavier. Sie sei mit ihrem Leben zufrieden. Alles könne so bleiben, wie es ist. Wenn sie etwas ändern könnte, würde sie gern in einem Verein Schach spielen. Eltern und Schwestern hätten nur selten Zeit, mit ihr zu spielen. Ihre Bewältigungsstrategie für Wut oder Traurigkeit ist das Lesen: „Dann nehme ich ein Buch, in dem eine ganz fröhliche Stimmung ist ... Wenn man ein glückliches Buch liest, kommt man da richtig hinein. Wenn jemand jung und glücklich ist, dann freut man sich richtig mit dem.“ Bei Angst in der Nacht mache sie das Licht an: „Und wenn ich vor irgendwem Angst habe, dann gehe ich schnell weiter oder lenke mich irgendwie ab.“ Bei Angst vor Situationen, „da muss ich überlegen, was ich in dieser Situation machen oder sagen würde“. Über schwere Fragen „denke ich manchmal auf dem Schulweg ganz lange nach ..., und dann frage ich auch meine Eltern. Und dann kommt auch irgendwann eine Antwort. Manchmal sind das auch solche Fragen, die ich nicht gerne fragen will, die den anderen Menschen nicht wichtig sind.“ Ein Beispiel dazu falle ihr jetzt nicht ein.

(Ob Gott mit ihrem Leben etwas zu tun habe?) Franziska denkt ein Weilchen nach. Ihre Eltern seien christlich, deswegen sei sie auch getauft. Dann: „Doch, momentan glaube ich an Gott. Ich habe bisher mein Leben lang an Gott geglaubt.“ (Was dieses Glauben für sie sei?) „Irgendwie sind in den Geschichten, so bei Gott und Jesus, auch ganz viele Vorbilder darin. Und wenn ich sie mag, dann ist es immer so, als ob ich Gott oder Jesus ein Stück näher bin.“ Sie habe ein dickes Buch mit solchen Geschichten.

(Ob sie in bestimmten Situationen stärker im Kontakt sei mit Gott?) „Näher schon irgendwie, wenn ich solche Geschichten lese ... ((denkt nach)) Ja, irgendwie haben andere Menschen aus anderen Ländern für mich ganz viel mit Gott zu tun, und dann denke ich an Gott.“ Franziska überlegt ein Weilchen, warum das so ist, findet aber keine Erklärung. (I macht einen Vorschlag: Sie fantasiere jetzt, wie man das verstehen könnte. Franziska müsse dann sagen: ‚Nein, das ist für mich anders.‘ Man könne denken, die Menschen aus den fremden Ländern seien eine Art Geschwister, weil alle Menschen Gottes Kinder sind.) „Nein, so denke ich das nicht. Bloß immer, wenn ich an Gott denke irgendwie, das ist dann ja nicht so, wie wenn ich an jemanden aus der Klasse denke. Irgendwie ist das so: Die kenne ich nicht, die sind mir fremd, aber irgendwie ... ((Pause)) sind die auch irgendwas.“ (Ihre Gedankenbrücke sei: Gerade weil sie ihr fremd seien, man kenne sie gar nicht auf der anderen Seite des Erdballes, sei irgendwie über Gott so eine Art Brücke da, eine Art Verbindung?) „Ja, so ungefähr.“

Franziska hat den Sprung in die räumlich entfernt liegende Sekundarstufe gut bewältigt. Die gespannte Beziehung zu den Schwestern ist geblieben. Die Beziehung zum Vater wird als wechselhaft erlebt. Geborgenheit und Wärme verbindet sie eher mit Großmutter und Freunden als mit der Familie, trotz betonter Nähe zur Mutter. Das Schachspiel taucht als Feld des Wettkampfes auf. Das Lesen ist ihre bevorzugte Bewältigungsstrategie geblieben. Die Identifikation mit literarischen Figuren dient nicht nur der Regelung von Emotionen im Sinne von Spannungsabfuhr und Aufbau einer positiven Lebenseinstellung, sondern ist für sie auch eine zentrale Quelle religiöser Erfahrungen. Glauben heißt für sie: Sich nahe, sich verbunden fühlen. Franziska ist bewusst, dass ihre Glaubenshaltung durch die Einstellung ihrer Eltern induziert wurde. Aber ihr scheint Autonomie wichtig: Sie formuliert ihre eigene aktuelle Position. Bemerkenswert ist ihre Verknüpfung von ihr fremden Menschen anderer Erdteile mit dem Gottesgedanken, eine Verknüpfung, die sie selbst nicht zu erklären vermag. Sind hier in elementarer Form Gedanken wie etwa von Buber oder Levinas, dass im Antlitz des Fremden die Spur des Unendlichen aufleuchte, angelegt?

Gottesmetapher (10,10)

Franziska wiederholt im Wesentlichen ihre Aussage der beiden Vorjahre in Form und Inhalt: „Für mich kann Gott in einem Menschen erscheinen, der ein *Mensch* zu mir ist, und dann denke ich, der gehört zu mir irgendwie ..., und das hat ihm Gott gegeben. Und in einem Baum oder Tier kann er auch sein ..., das kann in *jedem* sein. Aber dazu muss man sagen: Wenn ich mich mit dem Menschen gut *verstehe* oder dem Tier oder Baum oder so, dann kommt es mir *mehr* so vor ..., dann fühle ich das so, dass einer in meiner *Nähe* ist.“ (Ob sich Gott für sie in ihrer Verbundenheit zu Menschen, Bäumen oder Tieren äußere?) „Ja ..., das ist ungefähr so, wenn ich bei einem Baum liege oder wenn ich im Baum sitze, dann denke ich immer an solche Sachen. Oder auch, wenn ich morgens mit dem Fahrrad fahre ... ((erzählt ausführlich von Begegnungen mit Hasen, den Kuckucksrufen usw.)) Das ist schön, da zu fahren.“ (Ob das für sie ein Stückchen Gottesbegegnung sei?) „Ja.“ (Ob sie denke, dass alle Menschen Gott begegnen könnten im Spüren von solcher Verbundenheit?) „Ja, ja, könnten ..., ich denke, das ist für manche, die nicht an Gott glauben ... was anderes, irgendwie: Dann freuen sie sich daran, dass es so schön ist. Aber ... ((Pause)) (Ob sie meine, dass sie es nicht auf Gott hin deuten?) „Ja, die deuten es anders ..., aber die freuen sich genauso wie ich.“ (Ob Gott auch im Schmerz und Traurigkeit da sein könne?) „Also manchmal bin ich auch richtig *wütend* auf Gott, wenn ich traurig bin oder so ... Dann denke ich irgendwie: ‚Gott kann ja auch mal bei *mir* sein!‘ Und dann denke ich, er ist mit den anderen.“ Sie habe dann das Gefühl, Gott habe sie verlassen. Angesprochen auf Psalm 22 meint sie, den Psalm kenne sie vom Chor her.

Ihre Knetfigur stellt sie zwischen die Tonfiguren: Sie ist in das Gottesbild integriert. Das Handeln Gottes in der Welt geschieht für Franziska „durch Menschen ..., durch Tiere, Bäume, Pflanzen“. (Wo Gottes Sprechen zu uns bei ihr ankomme?) „Na, manchmal merke ich gar nichts ..., manchmal erst viel später ..., erst im Bett.“ Dann denke sie noch mal drüber nach: „Oder beim Fahrradfahren mache ich das immer, also, wenn ich nichts anderes zu tun habe ..., dann ist es meistens so.“ Dann komme ihr zu Bewusstsein, was Gott ihr sage, und dann rede sie auch mit Gott.

Die Fotos der Gottesmetaphern aus den vier Jahren betrachtend: „Ich weiß gar nicht mehr so viel ... ((sieht Foto von Kl. 2)) Da habe ich gedacht, dass Gott auch in allen Menschen sein kann, dass Gott eben ein

ganz kleiner Mensch sein kann, aber auch ein ganz großer oder ein ganz alter Mann.“ Sie stellt fest, dass es zwischen den Darstellungen von diesem und dem vorigen Jahr eigentlich keine Unterschiede gebe, in Kl. 3 aber nur drei Menschen dargestellt wurden. Franziska erklärt es so: „Na, ich glaube, dass ich da gemerkt habe, auch wenn ich mich in einen Baum lege“ ... Ihre Vorstellung sei da noch auf das Menschliche beschränkt gewesen sei und habe sich dann auf die Natur hin erweitert.

Franziska akzentuiert ihr grundsätzlich gleich gebliebenes Gottesverständnis noch ausdrücklicher in Richtung auf Verbundenheit, das Erfahren von tiefer Beziehung. Sie erlebt das Spüren solch tiefer Verbundenheit, insbesondere auf dem morgendlichen Fahrradweg durch die freie Natur, als Gottesbegegnung. Ihr ist bewusst, dass ihr Erleben von Naturschönheit sich von dem Erleben nicht-religiöser Menschen durch ihren Deutungsrahmen auf Gott hin unterscheidet. Franziska macht neben Erfahrungen einer Art mystischen Einheit in der Natur auch solche der Gottesferne. Sie kennt biblische Bilder für solche Erfahrungen. Der Dialog mit Gott geschieht zwar auch ritualisiert (vgl. Gebetsfragebogen: Tischgebet), wird aber vor allem in freier Form und selbstmotiviert gepflegt. Das Wichtigste am Beten ist, mit Gott über alles zu sprechen und ihm auch zu danken. Ihr Gebetsverständnis belegt die mehrfachen Aussagen, dass sie sich Gottes Wirken als durch andere Geschöpfe vermittelt vorstellt.

Die Metaphercollage von Kl. 2 wird, nachdem sie im Vorjahr gar keinen Deutungsversuch auslöste ein weiteres Mal neu besetzt: Franziska deutet ihre erste Gestaltung nun parallel zu ihrer aktuellen theologischen Position.

Schwarze Löcher (10,10) (o. Abb.)

Franziska platziert nur ein Loch auf ihr Papier: Sie erinnert ein weiteres schwarzes Loch vor der zweiten Klasse, als sie noch nicht auf diese Schule ging. Das dargestellte Loch sei eins vor der fünften Klasse. Es sei um die neue Klasse, die neuen Lehrkräfte, den möglichen Verlust von Freundinnen und Freunden gegangen. Sie sei nicht allein im Loch gewesen, da sei Gott mit drin gewesen: „Ich denke, dass es auch viele Leute sind, die mit im schwarzen Loch waren.“ (Und es teilten?) „Ja, das war gut“.

Franziska erinnert ganz offensichtlich das dunkle Tal der Schulderfahrung nicht mehr: Die Schuld ist verarbeitet und vergessen. In der Krise des bevorstehenden Schulwechsels hat sie sich begleitet gefühlt.

Klasse 6

Ein zu Beginn von Kl. 6 durchgeführter Test weist Franziska (11,1) als unsicher-ambivalent gebunden aus. Dazu konsistent ist ihre Beschreibung der erfahrenen elterlichen Unterstützung. Die Einschätzung fällt insgesamt kritisch aus, bezüglich des Vaters ausgeprägter. An vier Punkten stimmen die Aussagen zu den Eltern überein: Franziska ist sich sicher, dass ihre Eltern sie nie im Stich lassen würden. Und sie meint, es stimme eher, dass sie ihr zuhören, wenn sie ein Problem habe. Aber es stimme kaum, dass Vater/Mutter sie so mögen, wie sie ist. Auch stimme es kaum, dass sie zu ihr halten, wenn sie etwas Dummes angestellt habe. Bei zwei Items werden die Eltern unterschiedlich gesehen: Zum Item ‚... ist immer für mich da, wenn ich sie/ihn brauche‘, kreuzt sie bei der Mutter an ‚stimmt eher‘, beim Vater ‚stimmt kaum‘. Beim Item ‚Mit ... kann ich über alles reden‘ kreuzt sie bei der Mutter an ‚stimmt kaum‘, beim Vater ‚stimmt gar nicht‘.

Franziskas Selbstwertgefühl ist den Testdaten nach ausgesprochen niedrig, erkennbar positiver jedoch die Selbstwirksamkeitserwartungen.

Lebenswelt (11,8)

Für Franziska ist die „*Großmutter* ganz doll wichtig!“ Sie habe einen *Tumor*, sei operiert, war im *Koma*, sei dann wieder aufgewacht, „aber jetzt geht es ihr wieder ganz *schlecht*. Mein *Vater* hat heute eigentlich Geburtstag! Aber der ist bei meiner *Großmutter*!“

Freundinnen, Freunde und Familie seien *gleich* wichtig. Sie zählt zwei Mädchen und drei Jungen aus der Klasse auf. Wichtig: „Ich spiele *Schach* und habe letztes Wochenende *einen Pokal gewonnen*! Und jetzt habe ich auch bald wieder ein neues Turnier. Da freue ich mich schon ganz doll drauf!“ Franziska platziert mehrere Schnipsel kreisförmig, denn „mein Zuhause [mit Hund] ist mir auch ganz doll wichtig! ... Das ist alles *gleichrangig* ... , nur das mit dem Grün ((meint den väterlichen Geburtstag)) kommt ein bisschen weiter weg ... Dann spiele ich auch gerne *Fußball* in der Schule ... , und in den Wald gehe ich gerne!“ Mit Klavierspiel habe sie aus Zeitmangel aufgehört, singe aber noch im Chor. Bücher seien immer noch sehr wichtig: „Aber jetzt habe ich nicht mehr *so viel Zeit* zum Lesen! ... *Schach* spiele ich jetzt so viel, besonders an *Wochenenden*.“ Durch die vielen Schach-Termine im Verein und die umfangreicher gewordenen Hausaufgaben komme sie weniger zum Lesen.

Nach ihren Stärken gefragt, meint Franziska: „Ich mache gerne *Sport*, spiele auch ganz gut *Schach*.“ Sie müsse aber „noch ein bisschen besser

in der Schule werden. Das ist ganz *schön schwer*, wenn man immer erst so spät nach Hause kommt.“ Englisch müsse besser werden. Sie gesteht, dass sie Vokabeln lernen doof finde. Vielleicht werde es besser über die Brieffreundschaft mit Tansania. Vorstellungen dazu, was sie später einmal werden/tun möchte, habe sie noch nicht.

Was Franziska gern „einfrieren“ würde: „Ich will unbedingt da *wohnen bleiben!* Und ich denke, das *bleibt* auch so! Weil mein Vater das Haus neu gebaut hat, da werden wir nicht gleich wieder umziehen ... Dass unsere *Klasse zusammenbleibt* auch in der Siebten. Ja, dass ich meine *Freunde behalte!*“

Ändern würde Franziska gern: „Dass meine *Großmutter wieder gesund* wird! Aber richtig! Und dass Leo nicht mehr so stark ist, dass ich auch mit dem spazieren gehen kann!“ Der Hund sei so groß und stark geworden, dass sie ihn nicht halten könne, und „so richtig *gehorschen* tut er nur meiner *Mutter*“.

Ihre Bewältigungsstrategie bei Wut sei immer noch das Lesen. Oder sie gehe raus, auch bei Traurigkeit: „Dann gehe ich in den Wald, eigentlich ..., das ist *schön grün* ..., da kann man besser drüber *nachdenken!* Ja dann bleibe ich da so lange, bis ich wieder *fröhlicher bin.*“ In solchen Momenten achte sie nicht sehr auf Schönheiten: „Meistens sitze ich auf einem Baumplatz, und dann überlege ich.“

(Was bei Angst helfe?) „Meistens krieche ich dann in mein *Bett* ... Wenn ich in der Nacht Angst habe, dann mache ich einfach nur das Licht an, und dann geht es schon wieder“. Sie erzählt es „eigentlich nicht so oft“ anderen. Bei schweren Fragen im Kopf „*laufe* ich viel, auch wieder in den Wald ..., und dann denke ich immer“. Manchmal spreche sie auch mit anderen, je nach Situation.

(Ob Gott mit ihrem Leben zu tun habe?) Franziska wählt mehrere Gottespunkte: „Also z.B. hier bei meiner Großmutter, *damit* hat er viel zu tun ..., mit meinen Freunden *auch*. Mit meiner Familie *auch*, mit meinem Zuhause *auch*. Eigentlich mit *allem*, außer mit dem *Fußballspielen!* Da, finde ich, hat er eigentlich *nichts* mit zu tun oder ... beim Fußballspielen ein ganz bisschen, damit ich mich nicht verletze, da passt er auch auf! Aber sonst hat er damit eigentlich *nichts* zu tun!“

Franziska macht sich große Sorgen um die Großmutter, die geistig voll da sei, aber große Schmerzen leide. Man habe den Tumor zu spät erkannt. Der Vater sei jetzt bei ihr. Wahrscheinlich gehe es bald zu Ende. Ihre anderen Großeltern seien schon lange tot: „Ich habe die anderen Großeltern auch gar nicht gekannt. Ich glaube das ist auch besser so, da ist man nicht

so traurig, wenn *die* dann sterben.“ Ihre Mutter sei das jüngste von neun Kindern gewesen.

Aktuell hoch bedeutsam ist für Franziska ihre Großmutter, an deren Sterbebett der Vater weilt. Alle anderen Lebensbereiche sind demgegenüber weniger wichtig und ungefähr gleichrangig. Untypisch ist, dass ihr Freundeskreis nach wie vor gemischtgeschlechtlich ist, wenn nicht gar mehrheitlich aus Jungen besteht. Franziska sieht mit ihrem Kurzhaarschnitt und der knabenhaft schmalen sportlichen Figur selbst wie ein Junge aus und wird auf dem männlich dominierten schulischen Fußballfeld wie in Schachkreisen als gleichrangige Partnerin akzeptiert. Gelegentlich wird sie von den Jungen zu ihren „Freunden“ gezählt, d.h. männlich konnotiert. Ihre Bewältigungsstrategien haben sich wenig verändert: Lesen und der Aufenthalt in/auf Bäumen dienen der Emotionsregulierung. Sie versucht nach wie vor, Belastungssituationen allein zu bewältigen. Gott hat für Franziska mit all ihren Lebensbereichen zu tun. Bezüglich des Fußballspiels ordnet sie Gott überraschenderweise eine Schutzrolle zu, die wenig zu ihrem sonst vertretenen Gotteskonzept passt.

Lebensmetapher (11,10)

Franziska kommentiert ihre Gestaltung so: „Ich habe hier *verschiedene* Beispiele gemacht, weil mein Leben ja immer *anders* ist! ... Dann habe ich erst einmal das hier gemacht, dass mein Leben manchmal ist *wie eine kleine Nusschale* ..., die ist *nicht sicher* und kann immer herumgeworfen werden, aber dass trotzdem *der Schlüssel immer noch da ist!*“ (Der Schlüssel wozu?) „Zum *Herzen!* Und zu *Gottes Reich* vielleicht auch. Und dass Gott mich *immer trägt* mit dem *roten Faden!* Ja! Und manchmal ist mein Leben auch *wie ein fester Stein!* Ziemlich *undurchdringlich* ... Und dann ist mein Leben auch manchmal irgendwie *entzweit* ... Ja, und manchmal ist mein Leben ganz *fröhlich*, weil man *in der Natur* sein kann und nicht irgendwie großartig *was zu tun hat.*“ Franziska hat „noch ein *10-Pfennig-Stück* vergraben. Ja, etwas, was ich aufbewahren will! Das ist da drin“ in der Gestaltung. Und die Kokosfasern unten drunter sind „das, was das ganze Leben *zusammenhält!* Da wollte ich noch einen roten Faden drüber machen, aber das habe ich *nicht ganz hingekriegt.*“ Der rote Faden bedeutet das Verbindende: „Ja! Das ist immer, dass Gott mich *hält.*“

Was ihre *Aufgabe* im Leben sein könnte, darüber hat Franziska noch nicht weiter nachgedacht.

Zur Gestaltung des Vorjahres erinnert Franziska das Tier, den Baum und den Menschen und meint, in Kl. 4 dargestellt zu haben, wie Gott *zu ihr spricht*. Auch ihre Deutung zur Gestaltung von Kl. 3 trifft nicht zu. Die Fotos der Gestaltungen der vergangenen fünf Jahre werden in einer Reihe platziert. (Was bei ihr gleich geblieben sei in ihrem Denken bzw. was sich verändert habe im Laufe der fünf Jahre aus ihrer Sicht?) „Es sind eigentlich *immer Menschen dabei ... und Pflanzen ...* nachher auch ... So viel, denke ich, *hat sich* eigentlich gar nicht verändert.“ Franziska stimmt zu, dass sie mit dem roten Faden in der aktuellen Gestaltung die Aufgabenstellung zum Vergleich mit Gott auch mit drin habe. Der Faden stehe für das, was kontinuierlich halte, nähere und trage: für Gott. Er solle Beziehung ausdrücken: „Der *gute Freund!* Ja.“ Das könnten Menschen sein, Pflanzen: „Aber es können auch *Tiere* sein, die dann hier so zusammen sind.“

Franziskas Collage enthält verschiedene Polaritäten des Lebens in symbolischer Form: Zerbrechlichkeit (Nussschale) wie Festigkeit (Stein), Heil-Sein (Kokosfasern) wie Gespalten-Sein (Tonscherbe), Öffnung/Zugänglichkeit (Schlüssel) wie Verborgenheit (aufbewahrter Schatz), dazu die Hülle der Natur, alles zusammengehalten durch den roten Faden GOTT, der sich in vielfältigen Beziehungen ausdrückt und sich durch ihr ganzes Leben zieht. Für Franziska ist die Aufgabe, eine Lebensmetapher zu gestalten nah zur Aufgabe, eine Metapher für Gott zu gestalten. Sie deutet ihre Gestaltungen aus den vorherigen vier Jahren im Sinne ihres aktuellen Gotteskonzeptes und konstatiert entsprechend, ihre Vorstellung von Gott habe sich seit Kl. 2 eigentlich kaum geändert.

Klasse 7

Lebenswelt (12,5)

Franziska kommentiert ihre Bildauswahl so: Das Getreide-Bild stehe für den Sommer, den sie sehr möge. In Maisfeldern könne man z.B. gut Verstecken spielen. Manchmal sammele sie auch Ähren und mahle sie zu Hause in der Kaffeemühle. Der Weg erinnere sie an eine längere Radtour im letzten Sommer. Das Fenster erinnere sie an ihr eigenes Fenster zu Hause. Sie möge ihr kleines Zimmer, fühle sich dort wohl. Der Vogelschlag erinnere sie an den Blick aus ihrem Fenster zu Hause, auch an ein Baumhaus. Außerdem möge sie gern Tiere. (Was immer so bleiben solle?) Sie freue sich immer sehr auf die Schachturniere und würde diese Momente gern festhalten. Die Frage, ob sie etwas total verändern möchte, verneint sie. Der Ver-

mutung, dass ihr Leben dann wohl ein richtig glückliches sei, stimmt sie jedoch nicht zu. Sie wolle aber auch nichts daran verändern, weil einfach alles dazu gehöre und man sich sonst nicht mehr über die schönen Dinge freuen könne. Franziska geht seit drei Monaten zum Konfirmandenunterricht. Er gefalle ihr gut. Sie findet an sich gut, dass sie gut Schach spielen könne. Dass sie manchmal fies zu anderen sei, gefalle ihr nicht.

In Franziskas Lebenswelt dominiert weiter die Natur, die offensichtlich anhaltend eine Ressource für sie ist. Ein eigenes Fenster zum Himmel zu haben, ist ihr wichtig. Autonomie bleibt ein zentrales Thema. Franziska ist – trotz oder gerade wegen der Mischung von Höhen und Tiefen – mit ihrem Leben zufrieden, eine Weisheitsperspektive, die bei einer Zwölfjährigen überrascht. Der intellektuelle Wettkampf des Schachspiels hat nichts von seiner Faszination verloren.

Positionierung zu Gottessymbolen: eigene Person (12,6)

Franziska wählt als Identifikationsfigur für sich eine Knabenfigur. Sie positioniert die Gottessymbole in für sie stimmiger Distanz und kommentiert: „Dies stimmt so, weil ich denke, dass Gott für mich ganz wichtig ist, ja, sehr viel, dass ich das auch für das restliche Leben brauche ... und dass er auch *viel spricht* zu mir, *sehr viel* ((INNERE STIMME)) ... und dass er mir *Kraft* gibt und *dies und das* noch ((Batterie)) ..., ENERGIE und ... *dass er mir auch hilft* ... und mich *auch gern hat* ((Netz)). Ja, und ich denke auch ..., dass er alles *geschaffen hat* und *auch für alles verantwortlich ist* ... ((stutzt, hält ein, setzt dann neu und anders an)) Ja, das kann ich *nicht* so sagen, sondern dass es *eben so* ist, dass er *auch in der Natur ist* ((MUTTER ERDE und QUELLE DES LEBENS)). (Ob die beiden Symbole für sie die *Schöpfung* seien?) „Ja, das hatte ich ja auch schon mal ausgedrückt, dass Gott für mich überall auftreten kann, also in einem Wald oder ... Baum oder ... Reh oder in einem Menschen ..., eben, dass er überall *ist*.“ (Den Mann auf der Wolke habe sie weg geschoben?) „Na, ich denke *nicht*, dass er so über den Wolken schwebt, weil ich denke, dass er überall ist und dass er in jedem drin sein kann und ... und auch durch Menschen handelt.“ Franziska denkt/hofft, dass die Positionierung bei ihren Eltern ganz ähnlich aussehen würde.

Positionierung zu Gottessymbolen: Freundin

Für ihre Freundin positioniert Franziska die Symbole neu und begründet dies: „Na, ich denk', dass die ((QUELLE DES LEBENS, INNERE STIMME, VATER

IM HIMMEL)) weiter *hier* sind ..., weil ich denke, dass sie nicht so wirklich an die Stimme in sich glaubt ..., dass sie sie nicht hört oder hören kann oder will, dass die QUELLE DES LEBENS auch nicht so wichtig für sie ist, dass sie manchmal daran glaubt und manchmal nicht und sich nicht sicher ist. Aber ich denke schon, dass sie auch daran glaubt, dass da irgendeine Macht in der Natur ist und in jedem Lebewesen ((MUTTER ERDE, ENERGIE, LICHT, KRAFT DER LIEBE)). Das muss nicht gleich Gott sein, aber irgendeine *Macht* und dass Gott ihr auch hilft, das denke ich auch, also wenn sie mal irgendwie traurig ist oder es ihr nicht so geht.“

Positionierung zu Gottessymbolen: atheistische Klassenkameraden

Für ihre explizit atheistischen Klassenkameraden stellt Franziska die Symbole noch einmal um und begründet: „Ja, weil ich denke, dass diese Sorte Mensch nicht denkt, dass sie von Gott geliebt werden, aber ich denke, dass Gott sie auch liebt.“ Mit „diese Sorte Mensch“ meint Franziska „so welche, die nicht an Gott glauben, das als Quatsch empfinden“. Franziska ist überzeugt, „dass Gott sie auch liebt und dass er ihnen auch Licht gibt, manchmal. Und ich denke, dass sie sich Gott irgendwie vorstellen, also, wenn es den überhaupt gibt ..., irgendwie wie so 'nen Mann, der über den Wolken schwebt.“ Für Franziska ist die Vorstellung vom Mann auf der Wolke aber nicht der Hauptgrund für die Ablehnung Gottes. „Nee, ich denke ..., es ist durch die Wissenschaft so viel bewiesen worden ... Man glaubt, ganz viel rausgefunden zu haben und dass die Welt mit dem Urknall entstanden ist ... Früher brauchte man Gott noch, um das alles zu erklären. Jetzt gibt es auch noch andere Erklärungen dafür. Und jetzt muss man sich nicht mehr in die Zuversicht zu Gott retten, sondern kann z.B. auch zu Drogen, Alkohol oder Rauchen greifen.“ Franziska sieht keine grundsätzlichen Probleme, solche Fragen auch mit nichtgläubigen Klassenkameraden zu diskutieren. Mit manchen könne man durchaus reden. Zur Frage, warum manche den Glauben an Gott völlig ablehnen, meint sie: „Ja, ich denke, es kommt auch durch die DDR, dass manche das total ablehnen. Da wurde erzählt, dass das alles Quatsch ist, es kommt auch durch Karl Marx ... Wenn man von seinen Eltern nichts erzählt bekommt vom Glauben, dann kommt das, dass man nicht daran glauben will.“ Für sie ist da nicht die Sorge ursächlich, sich irgendwie innerlich von den Eltern zu trennen. „Das ist einfach so, dass sie überhaupt nicht die Chance kriegen, darüber etwas zu erfahren und dass die Eltern ihnen auch erzählen, dass das Blödsinn ist und dass die Kinder dadurch schon eine Abwehr haben.“

Franziskas eigene Positionierung spiegelt die vielen Aspekte ihrer engen Gottesbeziehung, die anthropomorphe Elemente längst hinter sich gelassen zu haben scheint. Spontan fließt jedoch ein Element des theistischen Konzeptes ein, die Letztverantwortung Gottes für das Weltgeschehen. Franziska korrigiert dieses Einsprengsel sofort, als sie dessen ansichtig wird. Das wiederholte Auftreten solcher Elemente (vgl. die Schutzfunktion Gottes beim Fußball in Kl. 5) weist aber darauf hin, dass auch Franziskas theologisch reflektierter Denkraum offensichtlich im Hintergrund von traditionellen christlichen Lehren ausgekleidet ist, die man als eine Art von kultureller Tapete bezeichnen könnte. Diese kulturelle Tapete spielt sich offenbar unbemerkt immer wieder ein und bedarf einer bewussten Wahrnehmung und Bearbeitung, wenn sie nicht nachhaltig zum Irritationsfaktor werden soll.

Franziskas Positionierungen für die Freundin bzw. explizit atheistisch geprägte Klassenkameraden zeigen zum einen ihre differenzierte Wahrnehmung bezüglich der Glaubenshaltungen von Gleichaltrigen, zum anderen ihre Gelassenheit und ihr tiefes Vertrauen zu einem Gott, der nicht kleinlich und eifersüchtig ist: Für Franziska erfahren auch Ungläubige die Nähe Gottes in Erleuchtung, Wärme und Liebe. Ihre Begründung der Glaubensferne vieler Altersgenossen zeigt, dass sie sich der ursprünglichen Verwurzelung ihres eigenen Glaubens im Glauben ihrer Eltern bewusst ist.

Klasse 8

Lebensmetapher (13,2)

Franziska kommentiert ihre Gestaltung so: „Ja, ich hab’ ... gelesen in einem Buch, dass es schön wäre, wenn man schöne Momente in Marmeladengläser füllen und die dann zumachen könnte. Und das sollen diese Gläser hier sozusagen darstellen. Und dass man die dann immer bei Bedarf öffnen kann ..., wenn man mal gerade irgendwie den schönen Moment ... braucht.“ (Ob es das innerlich nicht schon gebe?) „Ja, man kann die Sachen schon wiederholen, aber nie so richtig die Stimmung“, auch wenn man sich erinnere. In dem anderen Gefäß „da sind Samen drin, was man auch sät in seinem Leben ... Die Blumen sind eigentlich die Saat, die schon aufgegangen ist.“ Der Schlüssel liegt da, „damit man die Marmeladengläser aufschließen kann“. Sie brauchten Schlüssel, „weil die hier keinen Deckel haben“. Dass der Schlüssel noch eine weitergehende Bedeutung an dieser Stelle habe, bestreitet Franziska. Die Feder in der Mitte „steht so für Indianer, weil ich fand, dass die immer so zufrieden ... und ruhig sind. So stelle ich mir auf

jeden Fall die Indianer vor. Und das wäre ich auch gern.“ Sie habe ihre Vorstellung aus Büchern. Sie sei „nicht immer so zufrieden“. Sie könne jetzt keinen konkreten Punkt der Unzufriedenheit benennen, erwähnt aber, dass es ihr bei Benotungen oft so gehe. Ganz Grundsätzliches in ihrem Leben, was sie mit Zauberkraft gern ändern würde, habe sie nicht. (Ob sie solche tragenden Glücksmomente bereits wie ein Marmeladenglas in sich trage?) „Ja, würde ich schon sagen ... z.B. wenn ich Schach spiele ... oder Frisbee ..., auch wenn ich laufe.“ Franziska läuft öfter „über mehrere Kilometer, zwei bis drei mindestens ... Für einen Kilometer brauch' ich fünf Minuten.“ Sie trainiere nur so für sich, für den Crosslauf der Schulen Rostocks. Beim letzten Mal habe sie den dritten Platz geholt. Franziska bestätigt, das Phänomen von Glücksgefühlen bei bzw. nach solchen Anstrengungen zu kennen. Glücksgefühle gebe es auch manchmal beim Lesen. In ihrer Gestaltung sind zwar keine Menschen enthalten, sie erklärt aber auf Nachfrage, auch Freunde gehörten zu den tragenden und nährenden Momenten ihres Lebens, danach „auch meine Familie“. In dem, was ihr Leben halte, nähre und trage, „da ist auch Gott mit drin“. Etwas, worauf sie momentan bei sich selbst stolz ist, fällt Franziska auch nach etwas Nachdenken nicht ein, ebenso wenig, worüber sie sich ärgert.

Unübersehbar empfindet Franziska die Höhen und Tiefen ihres Lebens nach wie vor als in starker Spannung zueinander stehend. Sie leidet teilweise unter ihrer Unausgeglichenheit. Die Zufriedenheit von Indianern oder eben die Möglichkeit, Glücksmomente auch affektiv als Ausgleichskraft in dunklen Stunden nutzen zu können, ist ihr Wunsch. Weist der von ihr wenig nachvollziehbar gedeutete Schlüssel darauf hin, dass Franziska unbewusst „weiß“, dass sie zu ihren eigentlich reichen Ressourcen manchmal keinen Zugang hat und einen sucht? Sind ihre sportlichen und intellektuellen Wettkämpfe als vorläufige Versuche zu verstehen, Spannungen abzubauen, Versuche, die sie vielleicht ersetzen könnte und möchte durch Nutzung ihrer inneren Ressourcen, die ihr aber partiell noch versperrt sind? Auch in dieser Gestaltung kommen Menschen als Ressource nur nachrangig ins Spiel. Ist die sich bei ihr durchziehende Betonung des Beziehungscharakters bezüglich Gottes eine Art Kompensation?

Traumwohnung (13,2)

Aufgefordert, ihr Traumhaus zu entwerfen, klebt Franziska einige bunte Streifen auf. Sie kommentiert: „Also das hier [vorn] soll eine ganz große Tür sein.“ Im Empfangsraum „sind auch ganz viel Türen drin ... Und

dann hab' ich ein Zimmer ... Da stehen meine ganzen Schachsachen. Und da bin ich auch mal alleine. Und hier bin ich dann mit meiner Familie und meinen Freunden. Und hier rechts unten ist eine freie Fläche, ein Garten sozusagen, ein Fußballtor. Ja, und hier links unten kann man noch so im Garten ein bisschen gärtnern, also Wege anlegen und so.“ Franziska ist es wichtig, neben dem Bereich für alle und einem für Familie/Freunde einen Bereich ganz für sich allein zu haben. Natur solle reichlich da sein, einmal für sportliche Zwecke und dann zum Pflanzen. Sie pflanzt – die jüngere Schwester teilt dies Interesse – ganz real Erbsen, Möhren und Radieschen an. Zwischen dem Gemeinschaftsraum und ihrem Raum solle lieber keine Tür sein. Die anderen, „nein, die dürften nicht reinkommen.“

Franziskas Traumhaus ist ausnehmend schlicht und sehr geordnet. Man fragt sich, ob eine Seitenansicht oder ein Grundriss gemeint ist. Nur die Positionierung der Naturbereiche verrät, dass es sich wohl um einen Grundriss handelt, der nach vorn hin offen ist. Die Natur ist von drei Seiten durch Mauern geschützt. Sie bettet den Empfangsraum ein, der durch doppeltes Mauerwerk vom Bereich der Freunde und Familie abgetrennt ist. Man sieht – im Gegensatz zu ihrer Angabe bezüglich des Empfangsraumes – keinerlei Türen. Franziskas Zimmer ist durch einen minimalen Spalt mit dem Bereich der Freunde und Familie verbunden. Zum Empfangsbereich gibt es keinerlei Verbindung. In ihren Bereich darf niemand hinein, d. h. sie wünscht Einbahnstraßenverkehr, Selbstbestimmung. Nur über den Bereich der Freunde/Familie scheint sie überhaupt zugänglich zu sein. Ist eine bewusste Stufung der Kontakte ausgedrückt? 1. offene Räume der Begegnung, 2. näherer Bereich, 3. abgeschotteter Kern?

Lebensmetapher (13,7)

Franziska kommentiert ihre Zusammenstellung von Symbolen zum Thema so: „Die (Sand-)Uhr hier und Ohropax stehen für das Schachspiel.“ Bei den auswärtigen Wettkämpfen sei es manchmal abends so laut, dass „man da nicht schlafen kann. Und weil ich Kraft dafür brauche, um mich da am nächsten Tag konzentrieren zu können und weil man sowieso ganz viel Ruhe braucht zum Schachspielen“, habe sie sich neulich eine Schachtel Ohropax gekauft. Die Sanduhr stehe dafür, dass beim Schachspiel eben auch die Zeit gemessen werde. Manchmal sei sie ihr Feind, „manchmal auch ihr Freund, wenn die Uhr meines Gegners abläuft“. Die Stoppuhr stehe für das Frisbeespielen bzw. für Sport allgemein, der Taschenrechner für die Schule. Den Button „Bunt statt Braun“ habe sie gewählt, weil die

Nazis „in Sachsen in den Landtag gekommen sind. Das fand ich nicht gut.“ Der Schlüssel liege da, „damit ich die Türen aufschließen kann.“ (Was sie gern aufschließen würde?) „Weiß ich nicht. Noch kann was zubleiben, aber ich möchte mir das vorbehalten.“ (Ob in den hingelegten Symbolen schon enthalten sei, was ihr Leben halte, nähre und trage?) „Na, teilweise so. Schachspielen z.B. hält mich manchmal fest, wenn ich irgendwie nicht wirklich weiß, was ich machen soll ... Dann kann ich halt Schach spielen, und das gefällt mir gut und auch unsere Schachgruppe.“ Sie gehe gern hin, freue sich immer schon darauf. Für das, was ihr Kraft, Mut und Zuversicht gibt im Leben, wählt Franziska aus dem Materialbuffet ergänzend noch den Tannenzapfen aus, „als Symbol für die Natur ... Ich fahre gern mit dem Fahrrad draußen 'rum“. (Ob Menschen weniger zu dem gehörten, was Kraft, Mut und Zuversicht gebe?) Franziska denkt ein Weilchen nach: „Na, die Leute aus meiner Schach-AG vielleicht.“

Positionierung von Bezugspersonen (13,7)

Aufgefordert, ihre Beziehungen zur Familie, Freunden, Klassenkameraden und Lehrkräften in einer Positionierung von Puppen und Holzfiguren zu symbolisieren, wählt Franziska wieder eine Knabenfigur für sich selbst. Am nächsten stehen ihr die 3 Jahre ältere Schwester (hellblauer Hut) und die Freunde aus Schule/Schach-AG (Holzkegel) sowie die 5 Jahre jüngere Schwester (Zopfkind). Dann folgen die Eltern (Paar hinter Zopfkind), danach Paten (gelber und brauner Hut) und Onkel (blauer Hut) sowie die älteste Schwester (roter Hut): „Mit der streite ich mich immer ..., wir geraten öfter aneinander.“ Die Lehrer (große Holzkegel) stehen auf gleicher Distanz wie die nicht zum engeren Freundeskreis gehörenden Schulkameraden.

Die für Franziska wichtigen Lebensbereiche scheinen unverändert zu bestehen, allerdings sieht es nach verschobenen Gewichtungen aus. Das Schachspiel mit den damit verbundenen Beziehungen dominiert hinsichtlich des tragenden, haltenden und nährenden Charakters jetzt vor der Natur. Sport, Schule und politische Fragen tauchen als Elemente des Lebens auf, haben aber keinen tragenden Charakter. Die Familie bleibt bei der Gestaltung zu „Mein Leben und was es hält, nährt und trägt“ völlig ausgeblendet, wird auch bei der Nachfrage zu Menschen nicht genannt. Das Symbol des Schlüssels taucht jedoch wieder auf: Auch jetzt hat Franziska keine Benennung für das, was aufzuschließen ist, wohl aber die Ahnung, dass es bei ihr etwas aufzuschließen gäbe, was derzeitig noch zubleiben darf. Auch diesbezüglich möchte sie autonom sein, selbst darüber ent-

scheiden. Deutet sich hier ein unbewusstes Wissen um oder gar Sehnen nach tieferer menschlicher Beziehung an? Im Unterschied zur vorherigen Gestaltung taucht Gott in ihrer Symbolzusammenstellung und Kommentierung weder explizit noch implizit auf.

Ihre Positionierung zum eigenen Beziehungsfeld spiegelt m. E. weitgehend das bisher zu ihr Erfahrene, insbesondere die Darstellung des Traumhauses, sie enthält aber zugleich auch Überraschendes: Wie im Traumhaus gibt es grob drei verschiedene Distanzen: Zu ihrem äußeren Kreis gehören – gleich nah! – Lehrkräfte und Schulkameraden; den nächstfolgenden näheren Kreis bildet die Großfamilie, die zunächst auf gleiche Distanz gesetzt wird. Im Gespräch selbst rückt Franziska dann ihre Eltern etwas näher an sich heran. Überraschend – gerade im Blick auf das Traumhaus vom Herbst zuvor – ist, wie dicht Franziska dann noch einen inneren Kreis um sich scharf: Die nächsten Freunde und zwei Schwestern finden hier Platz. Dass hier neben den Freunden zwei Schwestern stehen, ist umso wunderlicher, weil Franziska diese beiden Personen vorher nur in seltenen Ausnahmen überhaupt erwähnte, d. h. von beglückenden gemeinsamen Erfahrungen kaum (Ausnahme: gärtnern bei Traumhaus) berichtete. Ist die im innersten Kreis dargestellte Nähe eine Beziehungsrealität, die sich Franziska (noch) nicht eingestehen kann oder ist sie eher Wunsch/Sehnen im Sinne des Schlüssels?

Positionierung zu Gottessymbolen: eigene Person (13,7)

(Die Positionierungen von Franziska werden hier in der chronologischen Abfolge wiedergegeben, wodurch deutlich wird, wie stark die Abweichungen bzw. Übereinstimmungen einzelner Platzierungen waren: Franziska baute nach jedem Foto alles ganz neu auf)

Franziska wählt sich wieder die Knabenfigur für die eigene Person und positioniert die Gottessymbole – praktisch in gleicher Entfernung zu sich – kreisförmig ringsherum.

Überraschend ist hier, dass der im Vorjahr ganz weit weg gestellte VATER IM HIMMEL wieder auf gleicher Distanz auftaucht: Wie lässt sich dieses Phänomen erklären?

Die Wütende steht dicht bei Gott als KRAFT DER LIEBE und Gott als INNERER STIMME, während die anderen Symbole aufgereiht in größerer Entfernung stehen, weil sie in diesem Moment unwichtig seien. Franziska begründet ihre Aufstellung damit, „dass ich versuchen kann, die anderen zu verstehen“. Die INNERE STIMME frage einen dabei, ob die anderen nicht vielleicht doch Recht haben könnten.

Der 14 Monate zuvor ganz abgelehnte Vatergott steht – zwei Monate vor der Konfirmation – auf gleicher Höhe mit den anderen momentan weniger relevanten Symbolen.

Positionierung für die Traurige: Wenn sie traurig sei, dann denke sie „so auf den Ursprung zurück“. Sie denke dann immer „irgendwie ganz groß ... Also: Was bringt mir das, wenn ich jetzt lebe? Und dann stirbt man irgendwann. Und dann hat man auch nichts gemacht.“ An diesen Ursprung erinnere sie irgendwie die MUTTER ERDE ((meint Matrioschka)). Und dann hier das LICHT, dass dann auch wieder ein Licht aufgehe. Na ja, und die STIMME, die dann sage: „Du musst eigentlich gar nicht so traurig sein. Du kannst doch das und das tun. Das ist doch schön“. Die Sinnfrage treibt Franziska nur bei Traurigkeit um.

Wieder ist der – wie andere Symbole in der spezifischen Situation weniger relevante – Vatergott auf gleicher Distanz wie die übrigen Gottessymbole (ENERGIE, LIEBE, QUELLE DES LEBENS).

Positionierung für die Nachdenkliche: Franziska rückt die Symbole wieder in die Kreisform des Anfangs. Darauf aufmerksam gemacht bestätigt sie, dass die Nachdenkliche am ehesten der Sicht der Gesamtfigur entspreche. Für die nächstfolgende Lebenssituation wird wieder alles umgestellt.

Positionierung für die Ängstliche: Die Ängstliche steht sehr dicht an der INNEREN STIMME, nah auch bei LIEBE und LICHT. In Angstsituationen brauche man die INNERE STIMME, die einem sage, „was man machen könne, um wieder glücklich [zu werden]“, man überlege auch, „was man da machen könnte, wenn die Situation eintritt, vor der man Angst hat, und dass man sich dann damit abfindet, was dann passiert“ ... Das LICHT stehe da, dass es einem irgendwann aufgehe „und dann die Erkenntnis kommt: ‚Das ist doch alles gar nicht so schlimm.‘“ Franziska kennt beides, die Realangst und unbegründete irrationale Ängste.

Der VATER IM HIMMEL steht hier vergleichsweise besonders fern, annähernd so fern aber auch Gott als QUELLE DES LEBENS.

Positionierung für die Fröhliche: Für die Fröhliche rückt Franziska die Symbole wieder in Kreisform: „Zur Fröhlichen passt eigentlich auch alles wieder, weil man sich dann auch eher an manche Sachen erinnert, die schön sind.“

Positionierung für die Schuldbeladene: Franziska verschiebt erneut die Symbole für die Schuldbeladene: „Da ist wieder die STIMME sehr nahe, die

einem sagt, was man eigentlich anders machen müsste.“ Als hinsichtlich der Distanz nächstes Symbol folgt der VATER IM HIMMEL, während die anderen Symbole noch weiter entfernt stehen. Franziska scheint die Entfernung zu den anderen Symbolen aber nicht zu bemerken bzw. kommentiert sie nicht, sondern äußert sich lediglich zum Vatersymbol: „Ja, vielleicht auch so GOTT IM HIMMEL ein bisschen weiter weggerückt, so, ist zwar da, aber dass man den nur noch so weit weg sieht und nicht mehr so nah dran, dass man immer denkt: ‚Wieso habe ich das gemacht?‘“

Hat der kirchlich (Chor, Konfirmandenunterricht) vermittelte GOTT IM HIMMEL Franziska eingeholt? Als Stimme des Gewissens hört sie ihn innen, als Instanz, vor der sie sich verantworten muss, steht er ihr gegenüber. Der vorhandene Abstand wird – und dies, obwohl alle anderen Symbole sehr viel distanzierter stehen – von Franziska als „weiter weg“ interpretiert, „nicht mehr so nah dran“: Hat Franziska hier Positionen christlicher Sündenlehre ins Bild gesetzt? Hat sie unter dem Einfluss kirchlichen Unterrichts ihre deutlich non-theistischen Gottesvorstellungen, die sie ab Kl. 3 vertrat und theologisch differenziert zu entfalten wusste, nun aufgegeben zugunsten der traditionellen theistischen Vorstellungen, die ihr – falls dies zutrifft – in der Konsequenz Probleme (z.B. Theodizeefrage) wieder zurückbringen, die sie eigentlich schon hinter sich gelassen hatte? Könnte das überraschende Fehlen eines impliziten wie expliziten Gottesbezugs – gekoppelt mit dem Fehlen des für sie jahrelang tragenden Naturbezugs – in ihrer aktuellen Lebensmetapher mit dieser Rückkehr theistischer Vorstellungen zu tun haben? Wurde hier das eigenständige theologische Konzept eines Kindes – ein differenziertes Denken und Empfinden auf hohem Niveau – durch kirchlichen Unterricht so erschüttert, dass damit die über viele Jahre innige Gottesbeziehung gestört wurde? Der zeitgleich ausgefüllte Gebetsfragebogen weist eine stark zurückgegangene Gebetspraxis aus. Es stellen sich viele Fragen.

Klasse 9

Lebensmetapher (14,9)

Franziskas Kommentar zu ihrer Lebensmetapher beginnt beim Teebaumöl: „Das ist für mich so gemütlich, aber auch Frühling“, weil es eigentlich duftete. Es symbolisiere, „sich auch mal auszuruhen“. Auch der Schmetterling „steht für mich ganz doll für Frühling und draußen sein und Spaß haben“. Die Taschenlampe sei Symbol dafür, „dass irgendwie immer noch ein Licht da ist, obwohl man das manchmal nicht denkt“. Sie meine dabei sowohl

innere wie auch äußere Ereignisse. Die Lupe wählte sie, weil „es macht mir zur Zeit viel Spaß, Sachen genau zu betrachten und dann irgendwann raus zu bekommen“, was es genau ist, „also, so konzentriert ... zu sein“. Der kleine Holzkegel stehe für die Kinder ihrer Gruppe: „Ich ... leite jetzt eine Schach-AG und ... das ist ... irgendwie ganz neu, weil man da selber was machen ... und irgendwie Verantwortung übernehmen muss.“ Sie betreue elf 6–9-jährige Kinder „und merkt, ... dass es ziemlich schwierig ist, das zu machen“. Sie habe daneben noch selber Schachtraining. Der große Holzkegel stehe für Gleichaltrige: „Die prägen mich auch.“ Als besonders tragend empfindet Franziska neben der Natur und Gemütlichkeit derzeit konzentrierte Arbeit und das Schachspiel, weniger die Familie. Allerdings unternehme sie mit der älteren Schwester A öfter etwas zusammen. Verglichen mit früheren Zeiten seien ihre Eltern nicht mehr so wichtig. Hinsichtlich des konzentrierten Arbeitens sieht Franziska eine Entwicklung – dieser Punkt sei auch früher schon von Bedeutung gewesen, allerdings in geringeren Maßen.

Franziska führt gegenwärtig ein Leben, das kaum Ruhephasen enthält: Nicht nur die Schule stellt wachsende Anforderungen, Franziska tut es selbst, u. a. durch Übernahme von Verantwortung in einem ihrer besonderen Kompetenzfelder. Franziska engagiert sich in zwei Leistungssportarten und vor allem im Schachspiel, wo sie neben dem Training von Nachwuchs auch immer wieder durch die Teilnahme an (z. T. bundesweiten) Turnieren gefordert ist. Die Konzentration auf die Lösung schwieriger Aufgaben erlebt sie dabei nicht nur als Herausforderung sondern auch als tragendes Element ihres Lebens. Die Natur und das Genießen von (seltener) Entspannung sind weitere tragende Elemente. Die Eltern werden – verglichen mit Gleichaltrigen – als weniger prägend eingeschätzt.

Positionierung zur Bibel (14,9)

Franziska hat wieder die Knabenfigur für sich gewählt. „Ja, ich lese zur Zeit wieder häufiger in der Bibel, also, jetzt in der richtigen Bibel, nicht in der Kinderbibel. Deswegen habe ich mich ziemlich nah ran gesetzt. Manchmal finde ich aber, dass es in der Bibel ziemlich schwer verständlich ist und auch Sachen drin stehen, die ich nicht gut finde ... Ich habe ... so einen Tageskalender ... für dieses Jahr ... da sind ... immer Ideen für Bibelsprüche drauf, aber den finde ich total blöd, also die Auslegung der Bibel, weil mir das alles viel zu sehr hergeholt vorkommt. Man kann ja die Bibel sehr verschieden interpretieren.“ Schwer verständlich oder nicht gut findet sie zum

Beispiel „das mit der Blutrache und dass nur Israel das ausgewählte Volk ist“. Insgesamt sei das Alte Testament „schwieriger als das Neue Testament ... zu lesen“. (Ob sie Unterstützung bekomme zum Verstehen schwieriger Texte durch Personen oder Literatur?) „Also Literatur zur Bibel kenne ich keine, die mir gefällt ... da habe ich immer nur was gefunden, das mir nicht gefallen hat ... Mit meinem Vater hab ich mal ... gesprochen, gerade über das Problem ... mit den vielen Religionen. Und da hat er mir die Fabel von den drei Ringen von Lessing empfohlen und das Gespräch fand ich sehr gut, ... das war sehr aufschlussreich ... Ja, sonst rede ich manchmal noch mit Ruben über Sachen aus der Bibel. Oder zu Weihnachten habe ich mal selber versucht, aufzuschreiben, was Weihnachten ist.“ Franziska positioniert nun ihre Familie zur Bibel. „Ja, meine Eltern stehen ziemlich nah dran, weil ich denke, dass sie ... auch daran glauben ... ich habe gerade bei dem Gespräch mit meinem Vater gemerkt, dass er sich das selbst ausgelegt und dadurch ... gut verstanden hat und halt auch gut glauben kann. Meine kleine Schwester steht bei meinen Eltern, weil sie das alles noch so hin nimmt ... aber trotzdem ... ein bisschen weiter weg, weil sie es sozusagen noch nicht selber lebt.“ Wenn sie älter werde, stehe sie vielleicht ganz woanders. Die distanziertere Position der beiden älteren Schwestern erklärt Franziska damit, dass sie „nicht mehr so einen Bezug zur Bibel“ hätten: Die mittlere Schwester mache „jetzt ... nichts mehr, was irgendwie mit Kirche zu tun hat, während meine andere Schwester ja noch im Chor singt“.

Franziska erschließt sich selbstmotiviert und kritisch biblische Texte. Während sie in der Literatur bisher keine brauchbare Unterstützung zum reflektierten Umgang mit biblischen Texten entdeckte, fand sie in ihrem Vater einen Gesprächspartner für ihre kritischen Fragen. Sie zieht eine Linie aus zwischen seiner eigenständigen Auslegung von Bibeltexten und seinem Glauben. Der reflektierte, eigenständige Umgang mit biblischen Texten ist aus der Sicht von Franziska die Basis für ein existenzbezogenes Verstehen, das wiederum ein Leben aus der verstandenen Substanz der Bibel ermöglicht. Eine solche Haltung schreibt Franziska mit ihrer Positionierung offenbar beiden Eltern zu, auch wenn sie die Zusammenhänge besonders am Beispiel ihres Gesprächs mit dem Vater ausführt. Franziska behauptet, ihre Eltern seien derzeit weniger relevant als die Gleichaltrigen. Ist ihr Bemühen, jetzt – ein Jahr nach der Konfirmation – einen eigenen reflektierten Zugang zur Bibel zu finden, nicht doch wesentlich am offenbar überzeugend wirkenden Modell ihrer Eltern orientiert?

Bilanz

Franziska besuchte einen kirchlichen Kindergarten, in dem ihre Patentante leitend tätig war. Nach Auskunft ihrer Mutter zeigte Franziska von klein auf besonderes Interesse an religiösen Fragen und ein ausgeprägtes Streben nach Autonomie. Es sei ihr über eine längere Zeit wichtig gewesen, der Mutter abends ein Kreuz auf die Stirn zu zeichnen, woher sie das hatte, wisse sie nicht. Über lange Zeit habe sie der Mutter bei den täglichen Abschieden (Fahrschülerin) immer einen Engel mitgeschickt. Und bemerkenswert sei ihr Verständnis von Taufe gewesen. Die richtigen Christen seien die, wo das Taufwasser bis ins Herz gekommen sei. Bei den anderen sei es nur runter geflossen. Die Taufe habe sie ganz intensiv bewegt, wie sie sich überhaupt zu religiösen Fragen immer sehr viele Gedanken gemacht habe. Deswegen sei sie von den älteren Schwestern (vier bzw. drei Jahre älter) auch eine ganze Weile regelrecht gemobbt worden – insbesondere von der Ältesten –, weil sie Franziska überhaupt nicht verstanden hätte: Franziska habe eine andere Sprache gesprochen, und was sie gesagt habe, sei der Ältesten eigentlich zu hoch gewesen, so habe sie nicht gedacht und habe Franziska von daher nicht verstehen können trotz der vier Jahre Altersunterschied. Den Großen sei das Denken von Franziska so fremd gewesen, dass die Älteste eine regelrechte Mauer aufgebaut habe. Im letzten Sommer – Franziska wurde gerade 12 Jahre – habe es von einem Tag zum anderen einen Umschwung gegeben. Die Älteste habe Franziska als GROSS akzeptiert und jetzt gehe es normal zu. Es gebe gemeinsame Abendessen, wo allerdings die Großen meist das Gespräch bestimmten und wo sich Franziska oft/meist auslinke; Gelegenheit zu intensiven Gesprächen über Glaubensfragen gebe es sehr selten.

Franziskas Mutter meint, in ihrem Umgang mit den eigenen Kindern zu stark auf die Erzieherrolle fixiert zu sein: Ehemann wie Töchter nähmen sie anderen Kindern gegenüber als viel herzlicher wahr als gegenüber den eigenen. Sie wünschte sich, das anders zu machen, denke aber, dass sie das nicht könne. Sie hätte sich auch gewünscht, von klein auf mit den Kindern mehr die eigenen Gefühle kommuniziert zu haben; das habe es in ihrer Kindheit aber nicht gegeben, und sie merke trotz Reflexion darüber ihren Wunsch danach und zugleich ihr Unvermögen. Die Mutter freut sich an der Intensität gelegentlicher Gespräche mit Franziska zu religiösen Themen. Die älteren Töchter seien eifersüchtig auf die Nähe, welche die Mutter offenbar in diesem Austausch mit Franziska empfinde.

In den Äußerungen der Mutter spiegelt sich, was aus den Visualisierungen, den Gesprächen, aber auch aus Testdaten zu Franziskas Bindungsverhalten hervorgeht: Die Beziehung zu den primären Bezugspersonen ist nicht unproblematisch. Stehen das frühe religiöse Interesse und die sich anschließende intensive

Gottesbeziehung in Zusammenhang mit den problematischen Beziehungserfahrungen im primären Bezugsfeld? Könnte Franziskas Biographie als Beleg für die Kompensationshypothese gelesen werden?

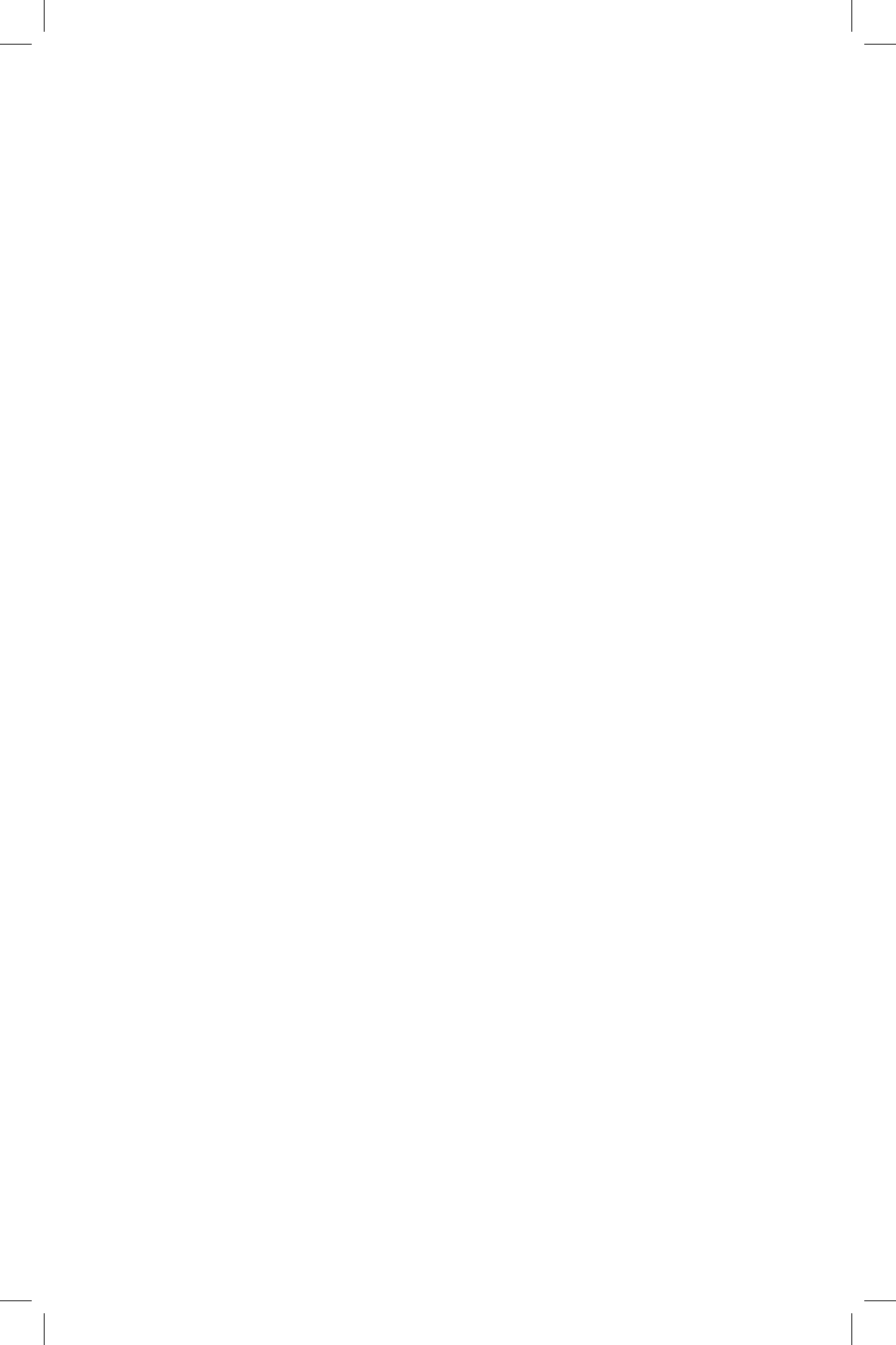
Aber wie würde man solche Perspektive mit dem Phänomen zusammen denken können, dass als ambivalent erlebte Bezugspersonen bezüglich Gotteskonzept und Bibelkonzept offensichtlich durchaus überzeugende Modelle der Ausprägung einer erlebnisverwurzelten und existenztragenden Religiosität sein können?

Franziskas Entwicklung weist darauf hin, dass es bei Kindern wie bei Erwachsenen oft existenzielle Krisen sind, die eine Weiterentwicklung des Glaubens vorantreiben. Die existenzielle Krise scheint nach wenigen Jahren vergessen, hat aber offenbar bleibende Spuren hinterlassen sowohl in Franziskas Offenheit für Menschen mit Fehlverhalten wie in ihrem von Barmherzigkeit geprägten Gotteskonzept.

Franziska nimmt die Impulse ihres religiösen Umfeldes auf und entwickelt sie autonom weiter: Sie scheint frühzeitig das Theismuskonzept hinter sich zu lassen, damit ebenso die Theodizeefrage, wehrt sich vehement gegen dogmatische Aussagen (Bibelkonzept, Präsenz oder Wirken Gottes usw.), die mit dem Anspruch eines Wahrheitsmonopols daher kommen. Sie beharrt auf Perspektivenvielfalt. Ihr ist frühzeitig bewusst, dass es der Deutungsrahmen von Erfahrungen ist, der religiöse Menschen von nichtreligiösen unterscheidet. Trotz ihres non-theistisch wirkenden Konzeptes scheint Franziska über Jahre aus/in einer tiefen Gottesbeziehung zu leben, die wesentlich von Gottese Erfahrungen naturmystischer Art geprägt sind. Immer wieder tauchen jedoch auch – unvermittelt und meistens Irritation und Korrektur auslösend – Elemente der von theistischem Traditions-gut geprägten „kulturellen Tapete“ auf. Im Jahr vor ihrer Konfirmation scheint die Intensität der Gottesbeziehung nachzulassen, auch Franziskas Gebetspraxis nimmt ab. Parallel dazu mehren sich Elemente der traditionellen Gotteslehre, die Franziska vorher nie vertreten hat. Sind es Auswirkungen des Konfirmandenunterrichts? Oder hat die Chorarbeit in diese Richtung gewirkt? Ist es nur eine vorübergehende Irritation durch Traditions-gut, die bald überwunden sein wird? Oder passt sich Franziska in der mental und sozial verunsichernden Phase der Pubertät zugehörigkeitsmotiviert dauerhaft mehrheitlich vertretenen Gotteskonzepten an? Welche Folgen hätte dies für ihre Glaubensentwicklung?

Die Entwicklung ihres Gotteskonzeptes spiegelt m. E. eindrucksvoll das Reflektions- und Anregungspotential des theologischen Denkens von Kindern, denen theologisch reflektierte Unterstützung hinsichtlich der Impulse und Spielräume zur Entfaltung eigenständiger Gedanken zuteil wird. Die Frage ist, ob Kirche und Schule bereit und fähig sind, derart eigenständige und differenzierte Konzepte

wahrzunehmen und sich wertschätzend akzeptierend damit auseinanderzusetzen, zum einen, um Heranwachsende durch einen solchen Umgang angemessen zu begleiten in ihrer Subjektwerdung, zum anderen, um den Schatz des theologischen Denkens von Kindern für die Weiterentwicklung des theologischen Denkens der Gemeinde von Erwachsenen (einschließlich universitärer Theologie) zu entdecken und zu nutzen.



9.9 Hella

Hella wächst in einer Patchworkfamilie auf. Die Eltern leben nicht mehr zusammen, als sie elfjährig in Kl. 4 der Privatschule erstmalig eine Collage zur Gottesmetapher erstellt. Ihr Vater, neu gebunden wie die Mutter, wohnt in der Nähe, so dass der Kontakt gepflegt werden kann. Hella hat einen Bruder und mehrere ältere bzw. jüngere Halbgeschwister aus anderen Verbindungen ihrer Eltern. Der Vater, therapeutisch tätig, ließ sich als Erwachsener taufen. Hellas Mutter, Krankengymnastin, wünscht für ihre Kinder eine religiöse Bildung: Hella und ihr Bruder sind getauft, ebenfalls die zwei jüngeren Halbgeschwister. Hella und ihr Bruder lassen sich im Untersuchungszeitraum konfirmieren. Die Familie lebt ohne Auto und Fernseher. Hella Mutter pausierte der Kinder wegen mehrere Jahre beruflich.

Klasse 4

Gottesmetapher (11,3)

Hella kommentiert ihre Gestaltung: „Manchmal bin ich furchtbar verzweifelt wegen irgendetwas, und dann scheint es mir so, als wäre Gott eine Brücke, die mich dann hält.“ Sie hat sich als traurige Gestalt auf der Brücke dargestellt; das blaue zerknitterte Papier symbolisiert die Verzweiflung. (Ob das goldene Netz unter der Verzweiflung für sie ausdrücke, dass die Verzweiflung nicht ganz tief gehen könne, weil das goldene Netz darunter hänge?) „Ja, so könnte man sich das gut vorstellen.“ Hella entdeckt mit I ihre Gestaltung: Für sie gehören Brücke und Netz zusammen. Das Netz fange sozusagen die Verzweiflung auf. (Ob sie das innen spüre oder außen, dass Gott wie eine Brücke oder wie ein Netz sei in Verzweiflungssituationen?) „Manchmal außen, also wenn ich ganz verzweifelt bin und dann erfahre ich etwas ... es passiert etwas, manchmal aber auch innen ..., dass ich fühle, dass es doch wieder gut geht.“ Hella deutet die Ermutigung und Hilfe bzw. die neuen Perspektiven, die sie in Verzweiflungssituationen durch Menschen erfährt, auf Gott hin: Menschen seien zwar tätig, aber eigentlich sei Gott die Ursache.

(Ob ihre Verzweiflungssituationen eher mit der Schule oder mit Familie zu tun hätten?) „Das ist verschieden ... Das letzte Schuljahr, da war ich an einer schrecklichen Schule und die Rettung war, dass meine Mutter die auch schrecklich fand und mich dann hierher gebracht hat ... Ich hab' auch mal in einer schrecklichen Wohnung gewohnt, da war alles schrecklich, auch die Schule und die Umgebung, na, die ging noch, aber unsere Stimmung war schrecklich ... Wir haben alle zusammen abends oft geheult, weil wir in einer so schrecklichen Lage waren. Dann sind wir in die Kur gefahren und danach sind wir umgezogen nach Rostock.“ Die Personen, die abends zusammen heulten, seien die Mutter, ihr Lebensgefährte, der Bruder und sie gewesen, die beiden Kleinen hätten das noch nicht verstanden.

(Ob es Orte oder Zeiten gebe, wo sie besonders das Gefühl der Nähe Gottes habe?) „In meinem Zimmer, wenn ich allein bin, setz' ich mich manchmal einfach nur irgendwo hin und mach' nichts, ja und dann fühl' ich mich ganz nah.“ Hella hat sich als Figur auf der Brücke in ihre Gestaltung bereits hinein gebaut, insofern entfällt die Knetfigur. Ihre Überschrift lautet: „Gott ist für mich wie eine Brücke, die mich in der Verzweiflung trägt“.

Hella lebt erkennbar in einer Gottesbeziehung, die für sie Ressource in schwierigen Situationen ist, ihr Halt und Hoffnung schenkt. Sie bringt innere wie äußere positive Wendungen ihres Lebens mit Gottes Wirken, das sie sich synergetisch vorstellt, in Verbindung. Als im Religionsunterricht in der UE WUNDER zum Speisungswunder von Klassenkameraden gefragt wird, warum Gott heute nicht in den Hungergebieten der Welt hilfreich eingreife, sondern die Menschen einfach verhungern lasse, bringt sich Hella energisch ein. Dass Menschen hungerten, sei nicht Gott anzulasten, sondern den Menschen. Sie sollten hilfreich eingreifen. In der Geschichte habe Jesus auch gesagt: ‚Gebt alles, was ihr habt.‘ Woher hat Hella den religiösen Deutungsrahmen, woher die Reife im Gottesverständnis und die Intensität der Gottesbeziehung?

Lebenswelt (11,3)

Hella hat links die Positiva ihrer Lebenswelt dargestellt, rechts das, was sie weniger mag. Links sieht man ihr Traumhaus, nicht das reale: „Einen riesengroßen Garten und ein Haus für mich allein.“ Die Realitäten ihres derzeitigen Lebens sieht man oben in verschlüsselter Gestalt. Der Rasenmäher stelle ihren Vater dar. Warum der Rasenmäher zu ihm passt, weiß sie nicht,

allerdings mähe er oft Rasen. Die Ziege sei ihre Mutter: Sie gebe Nahrung, sei aber auch zickig. Die Hörner sagten, dass Hella Respekt vor ihr habe. Die fast blinde Oma sei gerade bei ihnen. Die habe sie als Handtasche gemalt, als Quasseltasche. Sie erzähle viele Geschichten davon, was Mama mal gemacht habe oder die Enkel und Urenkel. „Ich finde es interessant ..., witzig, was die alles erzählt“. Das Skelett sei ihr gut zwei Jahre jüngerer Bruder. Hella weiß nicht zu sagen, warum, aber „meistens mag ich ihn nicht so gerne ..., manchmal ist er auch ganz nett“. Zuweilen wünsche sie ihn weg. Sie habe mit ihm jetzt einen Vertrag gemacht: „Wenn er mich ärgert, muss er mir 5 Pfennige bezahlen am Ende des Monats. Und jetzt sind es schon über eine Mark. Und er kriegt in der Woche ja nur 2 DM Taschengeld. Deswegen wollte er den Vertrag jetzt kündigen. Und ich habe ihm gesagt: ‚Das geht nur, wenn ich auch den Vertrag unterschreibe.‘“ Der Ochse stellt den Lebensgefährten ihrer Mutter dar. Er sei ziemlich empfindlich, achte auf alles Negative. Wenn er gerade mal mit ihr nicht gut zurechtkomme, sehe er alles, was sie falsch mache und nehme sie auf die Hörner ... Die Katze sei die echte Hauskatze. Der kleine Halbbruder ist rechts als Schwein gezeichnet, weil er immer „so rumschweinet“. Er ärgere die jüngere Halbschwester. Hellas Vater wohne um die Ecke, sie sehe ihn ziemlich oft.

Die geteilte Maske zeige das Positive und Negative ihres Lebens. Bruder und Lebensgefährte der Mutter gehörten eigentlich auf die dunkle Seite, ebenso fast alle Lehrer, die Hausaufgaben und Hellas häusliche Pflichten: Tischdecken oder zum Bäcker gehen, Abendbrottisch decken oder abdecken, aufräumen und staubsaugen, die anderen Zimmer staubsaugen, ihr Beet zurechtmachen, Blumen gießen. Richtig nett seien ihr Patenonkel und seine Freundin.

(Was sie an ihrem Leben ändern würde, wenn es ginge?) Hellas Stimme wird ganz leise. Sie hat Tränen in den Augen: „Ich würde gern bei meinem Vater wohnen.“ Sie habe das schon mal gesagt, aber das Problem sei, dass seine Wohnung zwar eigentlich groß genug sei, aber sie hätte dann kein eigenes Zimmer: „Ein Zimmer ist für Papa und seine Freundin, dann gibt es noch ein Arbeitszimmer, wo man Schlagzeug spielen kann oder am Computer arbeiten und lesen. Und dann noch das Wohnzimmer.“ Mit der Freundin des Vaters vertrage sie sich: „Die ist ziemlich nett.“ (Ob ein Klappbett im Wohnzimmer eine Lösung sei?) „Das Bett ist nicht die Frage, aber ich hätte nicht meinen eigenen Raum, keinen Schrank für meine Sachen.“

(Was ihr helfe bei Kummer oder Angst?) „Wenn ich Kummer habe, dann muss ich eigentlich darüber nachdenken, wieso ich jetzt Kummer habe. Manchmal hilft es auch, wenn ich dann weine ...“

Schweren Fragen behält sie für sich: „Ich glaube, ich kann nicht so gut darüber reden, z.B. wenn ich mal was verloren habe, was ich einen Tag davor zum Geburtstag bekommen habe, dann kann ich mit dem nicht darüber reden, dann schreibe ich lieber einen Brief an denjenigen ...“ Und bei allgemein philosophischen Fragen? Sie denke darüber selber nach, auch wenn komische Sachen dabei rauskommen: „Dass ich z.B. denke, dass es noch andere Wesen auf dieser Welt gibt oder auf den Sternen, Wesen, die nicht für uns da sind, aber die wir noch fühlen mit unseren Gefühlen. So beantworte ich mir die Fragen meistens selbst.“

Hella scheint Schwierigkeiten zu haben, sich auf die Metapher „Gott wie ein Punkt im eigenen Leben“ einzulassen. Sie thematisiert den Zusammenhang von Gott und Lebenswelt auf ihre Weise: „Wenn man einen Beruf wählt, weiß man auch nicht gleich, was zu einem passt, was man wirklich können wird ... Ich denke, das schafft man ohne die Hilfe von Gott nicht. Da gibt es große Ampelkreuze ... Da kenne ich die Geschichte von jemandem, der das Selbstvertrauen verloren hat und nichts mehr entscheiden kann, z.B. ob er dies trinkt oder das andere. Aber es gibt ja viel größere Dinge, die man entscheiden muss ...“ Diese vielen Entscheidungen haben für sie mit Gott zu tun. Sie möchte später viele Kinder adoptieren. Das sei schwer. Aber die Kinder ohne Zuhause, ohne Eltern tun ihr immer Leid. Ein Kind allein fühle sich nicht wohl. Aber wenn es adoptiert werde, könne es lernen, sich mit anderen zu befreunden. Obwohl sie sich oft über ihre Brüder ärgert, möchte Hella sie nicht missen: „Ich weiß noch, als ich mal geträumt habe, dass mein Bruder stirbt – da war ich wohl 4 Jahre – da bin ich schreiend aufgewacht und hatte totale Angst, und ich habe nach seinem Bett geguckt, ob er noch da ist.“ Ein Kind möchte sie selbst haben und die anderen adoptieren ...

Hella fühlt sich in der derzeitigen Familiensituation ganz offensichtlich nicht wohl. Die Beziehung zum Lebensgefährten der Mutter belastet sie. Offenbar gibt ihr die Mutter keinen ausreichenden Schutz vor den Angriffen des „Ochsen“: Nutzt sie ihre Hörner gar in ähnlicher Weise wie der abgelehnte Lebensgefährte? Ochse und Ziege sind auffallend ähnlich gestaltet. – Hella hat als älteste Tochter viele Alltagspflichten, ihr scheint es an Freiraum zu Spiel und Spaß zu fehlen. Hella würde lieber zum Vater übersiedeln, wo es ihrer Aussage nach aber keinen Raum für sie gibt. Ist die Rede vom fehlenden Schrank eine Rationalisierung, hinter welcher Hella ihren Schmerz darüber verbirgt, dass der Vater sie nicht bei sich aufnehmen will? Der Rasenmäher strahlt nicht gerade Geborgenheit aus, so dass von den angeblichen Positiva der linken oberen Blatthälfte nur die punktuell

anwesende Erzähloma und die reale Hauskatze übrig bleiben. Hella entwirft für sich ein Traumhaus mit umfriedetem Garten, in dem man Kinder spielen sieht, während ein Mädchen mit ausgebreiteten Armen auf dem First zu balancieren scheint. Sieht sich Hella in ihrer Traumwelt als eine Art Pippi Langstrumpf, die sich ihren Geborgenheitsraum selbst schafft und sich die Freiräume nimmt, die sie braucht? Was verbirgt sich hinter der Erwähnung einer Person mit mangelndem Selbstvertrauen und Entscheidungsproblemen bezüglich des zu wählenden Getränks? Für Hella ist Gott die zentrale Orientierungsinstanz in Entscheidungssituationen. Hella will später elternlose Kinder adoptieren. Ist dieser Wunsch ein Indiz dafür, dass Hella sich derzeit unzureichend „beeltert“ fühlt und anderen das bieten möchte, was ihr selbst nicht zuteil wird?

Klasse 5

Gottesmetapher (12,3)

Zur Gestaltung rechts: „Das soll ein geschütztes Tal sein ... mit einem schützenden Baum, das ist Gott, und das sind hier die Menschen oder auch Schafe, die alle in dem Tal wohnen und unter dem Baum, zusammen mit ihrem Schäfer, der träumt. Und das ist Wasser, was für Leben steht ... Ich wollte auch noch ein Boot machen, das auch Gott sein soll, der alles über das Wasser trägt.“ Wasser sei etwas Gefährliches, „aber gleichzeitig ist es auch ... Leben für dieses Tal ... , hat beide Seiten“. Tal, Baum, Boot, Schäfergestalt wie auch das tragende Wasser schützen: „Das Wasser spendet Leben.“ All dies seien Vergleiche für Gott: „Gott ist hier sozusagen überall“, auch in den Geschöpfen, „aber so, das ist alles eins. Das sind nicht ganz viele Götter ... , das ist eben einer und einer ist immer überall“. (Ob überall ein Stück von Gott drin sei?) „Ja. Aber das sind keine Stücke, das ist alles zusammen, ohne Stücke.“

(Gegen was der vielfältige Schutz Gottes schütze? Ob es bedrohliche Mächte gebe?) Hella nickt. Die seien nicht dargestellt: „Wenn das Schützende nicht da wäre, dann wären die Menschen viel verzweifelter.“ Sie denke, das Böse sei stärker als das Gute. Und ohne Gott „würde das Böse ... das Gute übermannen“. Gottes schützende Wirkung finde im Menschen statt, sodass das Böse im Menschen nicht überhand nehme. Gott handle in der Seele von Menschen.

Zur Gestaltung links im Bild: „Das soll auch Gott sein, wie ein Baum. Die Federn, das sollen Flügel sein ... , und mit diesen Netzen fängt er alles Gute auf.“ (Was die Flügel für sie bedeuten?) Hella überlegt ein Weilchen.

„Bei dem Baum soll das heißen ..., das ist so wie die Freiheit ..., ja und gleichzeitig Geborgenheit.“ Hella zeigt auf den Kopf der linken Gestaltung: „Gott hat zwei verschiedene Augen. Mit einem sieht er die Sachen aus seiner Sicht sozusagen, mit dem anderen sieht er, wie der Mensch das sieht.“ (Gott könne alles von verschiedenen Standpunkten aus sehen und sich in den andern reinfühlen?) „Ja. Ich finde das total wichtig ..., wenn man mit jemandem streitet ..., dass man versucht, sich selbst anzuhören und die Meinung des anderen zu verstehen.“ Dann lasse sich das leicht regeln.

Hella stimmt zu, dass sie in der einen Gestaltung mehr das Schützende Gottes betont habe und in der anderen ergänzend die Freiheit, Geborgenheit, das Gute aufzufangen, was damit zu tun habe, sich in andere hinein zu versetzen. (In welchen Situationen ihr Gott einfalle?) „Wenn ich ein Problem habe oder wenn ich ganz traurig bin oder ganz wütend. Dann denk ich mir irgendwas, was mich tröstet. Dann denke ich an einen Gott, der so ist, wie ich es hier dargestellt habe. Und dann fällt mir auch ein, dass andere ganz anders denken. Die denken, er ist streng. Für mich ist das aber *ganz anders*.“ (I verweist auf Jesu Vergleiche für Gott, der sich Verlorenen zuwendet.) „Ich finde, die Menschen denken was Falsches. Sie denken, Gott würde ... sie nicht verstehen. Sie nehmen so typisch menschliche Sachen an ..., dass ich mir gar nicht vorstellen kann, dass das Gott ist, wie so wie viele das beschreiben ... Wenn das Gott ist, muss er was Besonderes haben, nicht was jeder Mensch hat ...“ Hella denkt sich Gott vor allem nicht „als Herrscher ... Und ich mag viele Lieder auch nicht, weil das da vorkommt, dass das so ein Herrscher ist, vor dem man sich fürchten muss.“ (I verweist darauf, dass in Gottesvorstellungen immer auch zeitgebundene Gedanken einfließen: Man habe den Gottesgedanken in Verkehrung der Predigt Jesu teilweise auch benutzt, um die eigene Herrschaft damit zu festigen. In Jesu Geschichten gehe es fast immer um Gottes Erbarmen gegenüber denen, die sich verirrt haben, die in Angst sind.) Hella stellt ihre Knetfigur unter die Flügel des schützenden Baums.

Hella erinnert sich an ihre Gestaltung vom Vorjahr. (Welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede sie zwischen ihrem Denken vor einem Jahr und jetzt sehe?) „Mit diesem Boot und ... der Brücke ist es ungefähr das Gleiche ..., Schutz ist hier ((Kl. 4)) eigentlich nicht so.“ Sie habe den Schutz jetzt mehr betont. (Ein weiterer Unterschied?) „Hier ((Kl. 4)) bin ich, und hier ((Kl. 5)) sind ganz viele.“ Hella erklärt sich das so: „Jetzt denke ich mehr an die Menschen als an mich ... Und da habe ich an mich gedacht und nicht an die Menschen.“

Hella hat in ihren beiden Gestaltungen gleich ein ganzes Bündel einander ergänzender Metaphern dargestellt. Sie verweist ausdrücklich auf die Ambivalenzen der gewählten Bilder (Wasser zugleich als Leben vernichtend wie spendend) und betont die Einheit Gottes in der Vielgestaltigkeit der Facetten. Das Böse denkt sie sich als bedrohliche Macht im Inneren des Menschen. Das ist zugleich der Ort des schützenden Wirkens Gottes. Hella schreibt Gott nicht nur viele Facetten zu, sondern auch eine mehrperspektivische Sichtweise, die für sie zu Empathie und zu konstruktiver Konfliktbearbeitung dazu gehört. Gott wird als alles verstehende Instanz gesehen, die zugleich Freiheit, Geborgenheit und Friedensfähigkeit schenkt, eine Haltung, an der sich aus Hellas Sicht der Umgang mit anderen Menschen orientieren soll. Hella ist bewusst, dass ihr Gotteskonzept im Kontrast zu anderen Gottesbildern steht. Sie reibt sich am anthropomorphen Bild des allmächtigen Herrschers, das ihr in liturgischer Sprache oft begegnet. Sie fühlt sich ihrem „anderen“ Gott nahe, der Freiheit und Geborgenheit schenkt. Hellas Gottesbild lässt Assoziationen zu einem Therapeuten aufkommen. Spiegelt sich in ihrem Bild der idealisierte Vater, dem sie gern näher wäre?

Hella kann die Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Gotteskonzepte aus Kl. 4 und Kl. 5 reflektieren. Die Unterschiede schreibt sie ihrer erweiterten Perspektive zu, die andere Geschöpfe nun stärker integriert.

Klasse 6

Lebenswelt (13,1) (o. Abb.)

Hella mochte nichts zeichnen, erzählt aber ausführlich. Sie fühlt sich derzeit gestresst durch den langen Schultag und die zusätzlichen Hausaufgaben, für die sie sich gewöhnlich nur wenig Zeit nimmt. Sie komme kaum noch zum Lesen oder zum Nachdenken. Die Trennung der Mutter von ihrem Lebensgefährten (Alkoholiker) beschäftigt Hella sehr. Sie habe früher den Alkoholismus gar nicht richtig mitgekriegt. F habe zwischenzeitlich eine Entziehungskur gemacht, bevor er wieder zu ihnen zog. Er lebe inzwischen wieder getrennt, suche schon lange nach Arbeit, habe aber kaum noch eine Chance. Zu Weihnachten sei er völlig betrunken angekommen, um die beiden Kinder zu sich zu holen; ihre Mutter habe ihn rausgeworfen. Er liebe die Mutter wohl immer noch ... Die Mutter sei schon lange – bis auf Nebenjobs – nicht mehr berufstätig; sie komme gut mit der Sozialhilfe zurecht, an vielen Arbeitsstellen würde sie weniger verdienen ... Hella ist froh, dass sie derzeit keine Schulprobleme hat und mit ihren Freunden in einer Klasse ist. Sie habe ziemlich oft die Schule gewechselt und mehrere

schreckliche Schulen erlebt. Die jetzige gefalle ihr. (Was sie mit Zauberkraft im Leben einfrieren würde?) „Es soll sich alles irgendwie ... entwickeln, sonst wäre es ja kein Leben mehr, sonst wäre es ja Stehenbleiben.“ Bleiben solle die Birke auf dem Schulgrundstück, die solle nicht abgeholzt werden für den Neubau der Schule. „Ich bin zufrieden damit, dass sich alles ändert“, auch wenn das zum Schlechteren führe, „das kann ja auch wieder vorbeigehen“. Auf jeden Fall ändern würde sie, dass Kinder an Drogen kommen könnten, auch, „dass die Menschen einsehen, dass man mit Krieg nicht zum Ziel kommt“. Ändern würde sie auch „die Sache mit F ... und dass ich mehr Zeit hätte für die Dinge, die ich wirklich machen möchte“.

(Ihre Bewältigungsstrategien bei Wut, Traurigkeit und Angst?) Hella kann sich nur mit Mühe an eine Situation von Wut erinnern. Ja, vor 9 Monaten hätten bei der neuen Klassenzusammenstellung ihre Freund/innen aus der Grundschule nicht in ihre Klasse kommen sollen. Sie habe viel geheult, konnte sich nicht mehr konzentrieren, habe sich dann aber in zähen Verhandlungen mit den Lehrkräften durchgesetzt. Bei Traurigkeit müsse sie sich erst mal ausheulen. Es einer vertrauten Person zu erzählen, tue gut, auch, in den Arm genommen zu werden. Manchmal gebe es auch so eine leise, grundlose Traurigkeit, „dann bin ich lieber allein. Manchmal gehe ich dann auch raus und versuche, in der Natur das Gleichgewicht wiederzufinden. Oder ich stelle mich ans Fenster und summe eine Melodie.“ Angst hat Hella von klein auf vor Betrunknen. Sie sei auch sonst ziemlich ängstlich, z.B. beim Klettern brauche sie immer Leute, die sie ermutigen und durch Vormachen zeigen, dass nichts passieren könne. Schwere Fragen habe sie eine Zeitlang mit der Freundin Maja besprochen. Das funktioniere momentan nicht. Sie wisse nicht, warum. Es habe auch eine Zeit gegeben, „da habe ich mir selbst Antworten gesucht ... das in mein Tagebuch geschrieben und später noch mal nachgeguckt, was ich da für Gedanken hatte, manchmal waren das nach einer Zeit ganz andere, und manchmal sind die auch so geblieben. Jetzt schreibe ich ziemlich wenig ((lacht))... Wenn man keine Zeit hat, kommen einem kaum schwere Gedanken, es ist komisch. Oder man nimmt sie nicht wahr.“ ... (Ob und wie Menschen sich und ihr Leben in einer Beziehung zu Gott sehen, sei sehr unterschiedlich: Wie es ihr damit gehe?) Das sei schwierig. ((längere Pause)) „Das ist ganz verschieden, ich habe ein Buch gelesen ..., das finde ich überzeugend ... Gott gibt es, wenn ich an Gott glaube ... Früher habe ich mir immer eine Fee gedacht, die meine Schwester ist. Und die gibt es auch nur so lange, wie ich an sie glaube. Und so ist es auch mit Gott.“ (Ob sie meine, indem sie glaube, werde Gott zum Gegenüber?) „Ja,

mein Tagebuch habe ich Antonia genannt, Antonia war ... eine Person, ein Spiegelbild sozusagen, aber kein Mensch sondern eine vollkommene Person, die immer neben mir ist und mir immer helfen kann, in gewisser Weise eben auch Gott, bloß eben nicht als großer, starker Mann, der so von oben runterguckt sondern neben mir steht. Das ist nämlich viel ... besser (I merkt an, dass Gottesbilder auch gesellschaftliche Verhältnisse, z.B. Herrschaftsvorstellungen, spiegeln können, heute spreche man auch von Jesus als Bruder ...) „Ja, darüber haben wir beim letzten Mal geredet, ich weiß es noch ..., aber wenn man sagt ‚Herr im Himmel‘, und der Himmel ist immer oben ...“ (I verdeutlicht den Unterschied zwischen sky und heaven) „Ja, aber da Himmel zwei Bedeutungen hat, führt es leicht zu Missverständnissen.“ (I lenkt zurück auf ihr Spiegelbild Antonia) Sie habe mal eine Figur gehabt, die sie im Wald verloren habe. Die stelle sie sich immer noch unsichtbar vor. „Und ich habe nicht nur eine Antonia, ich habe mehrere. ((*leiser*)) Schutzengel könnte man auch sagen, Begleiter.“ (I verdeutlicht, dass die Vielzahl der Bildern von Gott biblisch die Größe und Unfassbarkeit Gottes ausdrücke, nennt Beispiele wie Burg, Henne, Adler usw.) „Ich finde es schade, dass man sich darum streitet oder sogar Kriege führt ... Schade finde ich auch, dass viele Kinder von ihren Eltern gezwungen werden: ‚Du gehst jetzt zum Konfirmandenunterricht.‘“ Sie kenne Kinder, die das nicht freiwillig tun, kenne aber auch Eltern, die ihre Kinder bewusst fern hielten, weil sie es als Kinder doof gefunden hätten. Das finde sie auch schlecht, weil die Kinder da auch Vorurteile kriegten: „Mein Papa ... wurde erst getauft, als er schon erwachsen war. Der wollte das dann auch.“

Das Rätsel der Entscheidungsnot bezüglich der Getränke ist gelöst. Hella nimmt die mit der Trennung verbundenen Schmerzen beim Alkoholiker F wie bei der Mutter wahr. Trotz ihrer Angst vor Betrunknen wertet Hella den Alkoholiker F nicht ab, sondern zeigt Empathie für ihn. Ist ihre Offenheit für jedwede Veränderung um der Erhaltung von Lebendigkeit willen Ausdruck eines tiefen Gottvertrauens? Hella fühlt sich durch Schule und häusliche Pflichten so belastet, dass kaum noch Raum ist für Nachdenken. Der Zusammenhang von fehlender Muße und Verdrängung von existenziellen Fragen scheint ihr bewusst. Sie hat ihre spezielle Form der Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen über das Tagebuchschreiben derzeit fast eingestellt. Hella zieht von sich aus die Parallele zwischen Gott als fiktivem Anderen und dem fiktiven Gegenüber im Tagebuch: Beide „gibt“ es für Hella nur insoweit, als man sie existenziell in Anspruch nimmt. Obwohl sich Hella an den Austausch mit I zu zeitgebundenen theistischen

Gottesbildern erinnert, ist die im kirchlichen Raum übliche Gottessprache – vermutlich angestoßen durch aktuelle Erfahrungen mit Konfirmandenunterricht – für Hella weiter ein Stein des Anstoßes, eine Irritation. Sie stellt neben ihrer weiblichen Tagebuchfigur weitere weibliche Engelfiguren als Begleitung dagegen. Im Zusammenhang mit dem Aspekt „Entscheidungsfreiheit“ taucht bei ihr assoziativ ihr Vater auf. Erstmals taucht das Thema „Klettern“ auf, wird aber nicht weiter ausgeführt.

Gottesmetapher (13,3)

Hella hat ein Stück Ton genommen und mit beiden Händen fest hineingedrückt von zwei verschiedenen Seiten, so dass man die Fingerabdrücke deutlich sieht. Sie kommentiert: „Ich habe gedacht, ich mache etwas, wo man sich festhalten kann.“ (Ob man eine Voraussetzung brauche, um sich an Gott festhalten zu können?) „Ja, eigentlich *schon*: Man muss dran *glauben* ... Ja! Man *kann* sich dann, also *ich* kann mich dann ..., jeder ..., also ich habe etwas, woran ich *glauben* kann und was mich auch *hält!* Wo ich auch *sicher* sein kann, dass ich, wenn ich was mache, nicht im *Stich gelassen* werde!“ (Ob dieses Vertrauen Auswirkungen habe, z.B. auf das Verhalten?) „Na, ich *denke* mal auf alles, was ich *mache*: Ich kann nicht wirklich was *falsch* machen! Ich kann *nicht ins Bodenlose* fallen! ... Fehler machen, das schon ..., aber nicht so, dass ich so ins Bodenlose sinke ..., eher so, dass ich das auch wieder gut machen kann. Und wieder auferstehen. Und weitermachen!“ (I merkt an, dass Bewahrung manchmal so verstanden werde, dass Christen kein Unfall, keine Arbeitslosigkeit zustoße. Was es für sie heiße, „nicht ins Bodenlose fallen“?) „Ich würde sagen: Auch wenn jemand einen Autounfall hat, er kann *trotzdem weiterleben!* Oder wenn jemand seinen Job verliert, kann er versuchen, einen neuen zu finden! Diese Kraft zu haben, *weiterzumachen*, und nicht einfach zu sagen: ‚Das *schaffe* ich nicht! Mich *braucht* keiner mehr! Ich gebe jetzt *auf*.‘ Das ist es!“

Zur Gestaltung des Vorjahres meint Hella: „Ich glaube, das war der Baum! Und eine Landschaft.“ (Und im Jahr davor?) „Eine Brücke.“ (Was gleich und was anders in den Auffassungen sei?) „Ich würde sagen, das ist im Prinzip das Gleiche! Hier ist die Brücke da, die mich hält! Und da ist es ein kleines Schiffchen ... und da der Baum, der über mir steht.“ Es sei eigentlich das Gleiche.

Schwarze Löcher (13,3) (o. Abb.)

Hella legt für das erste Jahr ein sehr tiefes schwarzes Loch, für das aktuelle drei flachere. Auf die Frage, wer mit ihr im Loch gewesen sei bzw. ihr her- ausgeholfen habe, meint sie zum großen Loch: „Da hat mich *meine Mama* raus gezogen, als ich ihr erzählt habe, wie *dreckig* es mir ging ... Gott war *überall*, also bei allen schwarzen Löchern, mehr oder weniger.“ Sie ver- suche, mit ihren „*Freunden* ... zusammen *Probleme* zu lösen ..., um wieder *rauszukommen* ... Ja, durch die Schule muss ich *durch*, und das *schaffe* ich auch ... Und bei der Familie, da sehe ich eben, dass es meiner Mama nicht *noch schlechter* geht ..., in der Beziehung oder *Nicht-Beziehung* zu F ... Ja, F ist *reingefallen* ins Loch ... Der *hockt da jetzt*.“

Der zeitgleich ausgefüllte Gebetsfragebogen weist eine nicht wunsch- fizierte intensive Gebetspraxis aus. Gottes Wirken in der Welt wird als durch Menschen vermittelt verstanden.

Hella formuliert ihr Gotteskonzept explizit existenzbezogen: Sie beginnt ihre Er- läuterung mit einem allgemeinen „man“, spürt dann offenbar die fehlende Ange- messenheit und wechselt zu einer konfessorischen Redeweise. Ihre persönliche Erfahrung von Vertrauen, das trägt und nicht ins Bodenlose fallen lässt, wird ausgedrückt. Glaube beinhaltet für Hella Auferstehung jetzt und hier, d. h. trotz schmerzlicher Verluste, trotz Leid weitermachen zu können. Diese Erfahrung, die menschliche Zuwendung/Aktivität und Wirken Gottes als eins sieht, beschreibt Hella auch bezüglich der schwarzen Löcher ihres Lebens.

Klasse 7

Der zu Beginn von Kl. 7 (13,6) durchgeführte Test (erst nach Abschluss der 6 Jahre währenden Begleitung ausgewertet) weist Hella als unsicher-vermeidend gebunden aus. Ihr Verhältnis zu den Eltern bezüglich der erfahrenen Unterstüt- zung beschreibt Hella jedoch überwiegend positiv. Die Beziehung zum Vater wird – korrespondierend zu den Gesprächsdaten – hinsichtlich aller Items als höchst positiv gewertet, lediglich ein Item wird bei „stimmt kaum“ angekreuzt: „Mit ... kann ich über alles reden.“ Bei diesem Item ist komplementär bei der Mutter „stimmt genau“ angekreuzt. Bei der Mutter sind dagegen die Items „... ist immer für mich da, wenn ich sie brauche“ bzw. „... hört mir zu, wenn ich Probleme habe“ bei „stimmt kaum“ angekreuzt. Offensichtlich empfindet sich Hella auch zu die- sem Zeitpunkt als unterversorgt hinsichtlich der mütterlichen Zuwendung, schätzt aber gleichzeitig die Kommunikationsmöglichkeiten mit der Mutter hoch ein. Die

Testwerte bezüglich des Selbstwertgefühls wie auch bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartungen liegen sehr deutlich im positiven Bereich. Es erscheint denkbar, dass die Sicht auf Vater und Mutter wesentlich durch den Umstand mitgeprägt ist, dass eine Alltagsmutter einem Besuchsvater gegenüber steht.

Lebensweltcollage (14,1)

Hella beginnt ihren Kommentar bei der besten Freundin, die sie durch Schulwechsel verlor. (Was ihr an dieser Freundin besonders wichtig war?) Hella überlegt eine Weile: „Mit der kann man *wunderbar lachen* ... aber auch über *ernste* Dinge reden ... *nachdenken, philosophieren*.“ Sie habe vieles mit ihr teilen können. Jetzt sehen sie sich selten, telefonieren aber ziemlich *oft*. „Jetzt habe ich *Telefonverbot* deswegen!“ ((lacht)) (Was derzeitig noch wichtig in ihrem Leben sei?) „Wichtig ist natürlich auch ..., zu träumen ..., einfach mal nichts zu tun ..., im Zimmer sitzen ... Und dazu gehört auch *Nachdenken*, denn wenn man da sitzt und *träumt*, denkt man auch nach! Und *dabei* kann ich dann gut Gedichte schreiben ..., Gedanken und Träume in Worte fassen ..., festhalten ... Schreiben fällt mir leichter als reden ..., ja! Das ist eigentlich alles für mich.“ (LEBEN steht auf dem nächsten Schnipsel) „*Leben* ist für mich *auch* sehr wichtig! *Logisch!* Aber ... ((Pause, dann verlegenes Lachen)) ... (Ob sie diesen Extraschnipsel etwas erläutern könne?) „Ja ..., ich bin sozusagen dabei, meinen Platz im Leben zu suchen ..., den *Sinn* in meinem Leben ..., und das ist für mich z. Z. auch sehr wichtig! ((lacht)) Und auch *spannend*, das zu *entdecken* ..., das eigene Leben ..., die Vorstellungen“. (Wo sie augenblicklich *hinstrebe*?) „Ja, augenblicklich möchte ich *selbst* leben, selbst auch mal *glücklich* sein ..., das tun, was man *selbst* möchte ... Das mal *auszuprobieren*, die *Balance* zu finden ..., Ja! Die *kleinen* Momente zu genießen, zu schauen ..., ja Gefühle sind dabei ... Das ist manchmal ... *schön*, wenn man über ... Dinge *lachen kann*, wo andere gar nicht *sehen*, was daran so *lustig* sein soll! Zum Beispiel ... Geschichten schreiben, erfinden sozusagen! Den anderen zeigen, wie man dieses Glück *finden* kann, was ja auch wichtig ist zum *Leben*, nachher, sonst *lebt* man ja nicht wirklich!“

Auf dem letzten Zettel steht der Name ihres Freundes, der auch an dieser Schule ist. (Wie es ihr damit gehe, eine junge Frau zu werden? Welche ihrer Fähigkeiten oder Eigenschaften ihr momentan *wichtig seien*?) „Zum Jahreswechsel habe ich ziemlich lange überlegt, was ich mir für das neue Jahr vornehme ... Und da ... ist mir aufgefallen, dass ich gerne etwas *direkter* wäre! Also nicht so zurückhaltend ... Das finde ich an mir nicht so gut, dass ich auch Angst davor habe, etwas zu sagen, wo ich denke, dass die *anderen* was

dagegen sagen könnten ... (Ob ihr in solchen Situationen gleich oder eher erst hinterher einfallt, was sie eigentlich hätte sagen wollen?) „*Beides!*“ Sie finde wichtig, beides an sich zu kennen. (Jeder Mensch trage verschiedene *Interessen*, Wünsche in sich. All dies werde – im Bild gesprochen – meist durch ein bestimmtes *Ziel*, bestimmte *Bindungen* oder bestimmte *Interessengebiete*, denen alles andere untergeordnet werde, wie durch ein *Netz* zusammengehalten. Ob es bei ihr so etwas *Übergeordnetes* gebe, was alles *zusammenbinde*?) „*Glücklichsein* ... ((überlegt, dann leise)) und das Glück *weitergeben!*“ (Ob dieses *Zusammenhalten* irgendwo auch mit *Gott* für sie zu tun habe? Oder eher *nicht*?) Hella denkt eine Weile nach. Das sei nicht einfach, „vielleicht ist das Gute Gott? Ehrlich gesagt: Da habe ich noch nicht so drüber *nachgedacht*.“ Hella überlegt sehr lange, ehe sie einen Gottes Präsenz ausdrückenden Punkt für einen ganzen Bereich einklebt.

Der Verlust der besten Freundin, mit der sie Fröhliches, aber auch Nachdenkenswertes teilen konnte, schmerzt Hella. Sie nimmt sich derzeitig Raum zum Träumen und Nachdenken und hat in der Poesie eine neue Form der Verarbeitung von Gedanken und Gefühlen gefunden. – Die Sinnfrage ist für sie aufgebrochen. Ist die Antwort, welche Hellas Wunsch nach Autonomie und Selbstverwirklichung spiegelt, vor allem als Reaktion auf die hohe Belastung mit häuslichen Pflichten zu verstehen? Ist mit der Balance, die Hella im Ausprobieren zu finden hofft, die Balance zwischen einem Dasein für andere und einem selbstbestimmten Leben gemeint? Hella möchte direkter werden, ihre Angst vor möglichen negativen Reaktionen anderer auf ihre Impulse ein wenig ablegen, eine Sehnsucht nach mehr Authentizität? In der Antwort, die Hella auf die Frage nach dem übergeordneten Ziel/Wunsch gibt, drückt sich aus, was für Hella gegenwärtig die Balance zwischen dem Dasein für andere und eigener Authentizität bzw. Autonomie ausmacht, vermutlich mitbestimmt durch die erste Liebesbeziehung: „Glücklich sein und Glück weitergeben.“ Wie dies mit Gott zusammengedacht werden kann, ist für sie noch offen.

Lebensmetapher (14,3)

Hella meint, es seien „eigentlich die Personen, die mir nahe stehen, die halten mich ziemlich. Also ich suche Kontakte, suche Verbindungen. Das ist so ein Netz. Ohne diese Personen würde ich alleine stehen und hätte auch keinen Halt. Ja, bei manchen ist die Schnur eben ziemlich dick. Bei anderen ist es etwas unsicher, ob sie mal nah ... Man kann sie aber auch schnell weg-schnippen. Bei manchen ist es eben dünnes Band.“ (Ob sie, Hella, ein be-

stimmtes Band darstelle?) „Ich bin sozusagen durch dieses Netz. Also ohne dieses Netz wäre ich nicht da.“ (I habe die Fantasie, sie sei das schwarze Band, weil die meisten drangeknüpft seien. Ob das goldene eine unsichere Verbindung sei?) „Auf die Farben habe ich nicht so geachtet.“ (Wichtiger sei, dass es flexibel ist?) „Ja, also dass es eine enge Verbindung sein kann, also ein kurzes Band, aber auch sich weit dehnen kann. Wobei bei einem Band ((sie zeigt auf den weißen Draht)), das ist fest. Das ist eine feste Verbindung, da weiß ich immer, also so nah oder so fern ist diese Person. Und hier bei dem Band ist es so, dass dieses Band das andere ein bisschen am Wegschnipsen hindert.“ Die eine Beziehung halte die andere am Laufen, das gelte für mehrere. Es gebe auch ganz tragende, feste, aber „es gibt ja nicht wirklich einen Mittelpunkt“. Die Dicke der Bänder und teils auch die Knoten darin spiegelt sich die Tragfestigkeit und Beständigkeit der Beziehungen, z. B. „das ist sicherlich eine Person, wo das Band nicht so schnell reißen kann ... sehr dicht ..., wo die Knoten sehr fest sind“. (Ob dieses Netzwerk nur Gegenwart und Vergangenheit spiegele oder auch Zukunftsentwurf sei: Leben vor allem als Beziehungsgeflecht?) Bei ihrer Geburt habe sie nur wenige Verbindungen gehabt, von ihrem Tod wären da „nicht viele Menschen betroffen gewesen, direkt. Im Laufe der Zeit werden das immer mehr ... Verknüpfungen bis es am Ende ein festes Netz geworden ist.“ Sie möchte aber „nicht immer nur an die Zukunft denken“. (Ob für Hella in ihrer Gestaltung dessen, was hält, nährt und trägt, Gott enthalten sei?) ((lacht leise)) „Auf die Frage habe ich gewartet. Das war mir klar.“ (Gott könne drin sein oder auch nicht.) „Ich denke, dass Gott auch eines von den Bändern ist, was mal näher an mir dran ist und mal weiter weg. Aber nicht immer so bewusst. Also nicht so ein auffälliges Band.“ ... (Was für sie der Sinn ihres Lebens sei?) „Da überlege ich immer. Momentan weiß ich das gar nicht ... Das ist deprimierend.“ Hella fragt sich, „warum das so ist. Warum weiß man nicht, was der Sinn des Lebens ist. Warum muss man deprimiert durch die Gegend laufen und nicht wissen, warum man überhaupt lebt.“ (Vielleicht weil man immer wieder neu den Sinn seines Lebens bestimmen müsse. Anders könne man ja auch nicht wachsen.) „Aber wozu wachsen? Wo führt das denn hin?“ (I verweist auf Thesen des theoretischen Physikers Tipler, dass die gesamte Entwicklung des Kosmos auf ein Erscheinen Gottes zulaufe, in dessen Ganzheit alles hineinfließe. Tipler behaupte, dass jedes einzelne Leben in seiner Individualität nötig sei, um die Seinsmöglichkeiten, die in Gott schlummern, auszubilden. I verweist auf einen zeitnahen Vortrag dazu.) „Ja ... Wie kann aus so viel ... Krieg auf der Welt und so viel Leid ... irgendwas entstehen, was gut sein soll?“ (I: Tipler behaupte, dass sich

auf Dauer das Gute durchsetze, weil für das Überleben des Lebens das Gute erfolgreicher sei.) „Wenn die Menschen alle gut wären ..., das würde doch gar nicht gehen ... Dann würden wir doch verhungern z.B., wenn wir andere töten, um sie zu verspeisen, das kann doch nicht gut sein für das Tier“. (Tipler denke in anderen Zeiträumen. Seine Grundthese: Das Leben wolle überleben, immer höhere Intelligenz werde sich bilden, die immer mehr zusammenarbeiten werde, damit das Universum am Leben bleibe. Umweltzerstörung o. ä. werde ausgemerzt, weil das für eigenes Überleben wichtig sei. Der These von Tipler müsse man sich nicht anschließen. Sie habe es nur als ein mögliches Denkmodell der Physik zum Sinn der einzelnen Existenz eingebracht. Mit der Entwicklung des eigenen Denkens müsse man für sich immer neu bestimmen, was der Sinn ist. Wenn man das bisherige Modell nicht weglegen könne, könne man nichts Neues finden. Sinnkrisen seien so wohl notwendig Ob der Sinn früher für sie feststand?) „Da war ich mir relativ klar, nein, da war ich mir sogar sehr klar.“ Was das inhaltlich genau war, wisse sie nicht mehr, nur dass es klar war. (Nach dem Chassidismus sei jeder Mensch ein Unikat. Der Sinn des Lebens bestehe, darin herauszufinden, welche speziellen Gaben man habe und diese zum Wohle aller zu entfalten. Ihr habe das sehr geholfen, die eigene Individualität wie auch die von anderen Menschen wertzuschätzen.) „Das hört sich gut an ... Haben Sie das auch ausprobiert, also haben Sie Ihre Begabung gefunden?“ (I erzählt von ihrer universitären Lehrtätigkeit, die auf andere manchmal exotisch wirke, aber ihrem speziellen Potenzial entspreche. Ihr habe die chassidische Vorstellung geholfen, zu den ungewöhnlich wirkenden Verfahren auch zu stehen. Themenwechsel: Was sie im letzten Jahr gestaltet habe?) Hella benennt es spontan, erinnert auch die Überschriften der Vorjahre, schaut danach die Fotos aller Gestaltungen an. Sie sieht Zusammenhänge über die vier Jahre: „Überall ist irgendwas zum Festhalten, etwas, wo man gehalten wird.“ Schwierigkeiten hat Hella jedoch, die Parallele in den Aufgabenstellungen zu den Materialcollagen „Gott ist für mich wie ...“ und jetzt „Mein Leben und was es hält, nährt und trägt ist wie ...“ selbst zu entdecken. Sie fragt zurück, überlegt nach einer Erläuterung von I noch einmal, meint dann, sie habe Verständnisschwierigkeiten. Sie entdecke den Zusammenhang nicht. Erst nachdem I mit einer neuen Erläuterung bei den Formulierungen von Hella ansetzt, die sie selbst zu früheren Gestaltungen gefunden hat: „Gott ist für mich etwas, was mich festhält“, setzt Hella fort: „Und was ich festhalten kann!“ (Hella habe mit ihren Gestaltungen und Formulierungen die neue Aufgabenstellung sozusagen mitgeprägt) Hella stimmt – nun verstehend – der Parallelität zu.

Hella hat eine Gestaltungsform gefunden, die ihr Lebensgefühl, durch ein dynamisches Beziehungsgeflecht genährt, gehalten und getragen zu werden, differenziert ausdrückt. Sie kann dies auch verbalisieren. Obwohl gerade Hella frühere Gestaltungen und ihre Deutungen besonders präzise erinnert und mit ihrer Gestaltung im Vorjahr sozusagen die „Steilvorlage“ für die Formulierung der Aufgabenstellung zur Lebensmetapher geliefert hatte, fällt es ihr schwer, die Parallelität der Aufgabenstellungen zu erkennen. Was könnte ursächlich sein für die Denkblockade? Hella scheint von Beginn an Gott nichtanthropomorph und transzendent gedacht zu haben. Sie grenzt sich als Dreizehnjährige auch explizit gegenüber dem traditionellen Gottesbild (männlich, strafend, herrschend, im Himmel, äußerlich und direkt in die Welt hineinwirkend) ab, sieht Gott primär als Quelle von Mut, Kraft und Zuversicht auch in ausweglos erscheinenden Situationen. Ihre existenzbezogenen Ausführungen wie ihre Gebetspraxis lassen darauf schließen, dass ihre Gottesbeziehung für sie tatsächlich eine Quelle von Geborgenheit, Kraft, Mut und Zuversicht darstellt. Im Hintergrund ihres Gotteskonzeptes scheint dabei – Folge oder Voraussetzung einer persönlichen Gottesbeziehung? – ein abgegrenztes jenseitiges „Phänomen“ zu stehen. Ihre Aussage, Gott sei ein (gesondertes) Band im tragenden Beziehungsgeflecht lässt dies vermuten. Es scheint so, dass sie aktuell Gott (noch) nicht als in den sie tragenden Beziehungen präsent denken kann: Von daher wird auch ihre Denkblockade verständlich. Denn nur, wenn Gott als zugleich transzendent und den Lebensbeziehungen immanent erlebt und gedacht werden kann, rücken die beiden unterschiedlich formulierten Aufgabenstellungen zu einer zusammen.

Hellas Denkbewegungen – gekoppelt mit ihrer als Ressource genutzten Gottesbeziehung – werfen Fragen auf: Kann Gott jenseits von klassischen theistischen Fixierungen als das Du einer vertrauensvollen Gebetsbeziehung gedacht werden – und wenn ja, wie? Ist eine das Leben nährende, haltende und tragende Gottesbeziehung für Kinder/Heranwachsende auch ohne ein (mehr oder weniger personal gedachtes) Du vorstellbar? Wenn ja, wie könnte es angebahnt werden?

Klasse 8

Lebenswelt (14,10)

Zur Darstellung ihrer Lebenswelt hat Hella das Foto eines nachdenklichen Kindes und einen Waldweg ausgewählt. Sie denke momentan darüber nach, wo ihre Stärken und Schwächen liegen, was ihr Spaß mache und was nicht. Sie überlege auch, welchen Beruf sie später ausüben will. Sie stellt sich die Frage, was sie tun kann, damit sie am Ende ihres Lebens sagen

kann, dass es lohnend war. Sie habe den Weg als Foto ausgesucht, weil das Leben auch einer sei.

Ihre Stärke sei, dass sie sich gut ausdrücken und so auch andere begeistern könne, z.B. bei Referaten. Sie habe das Gefühl, jemand mit gutem Selbstbewusstsein zu sein. Momentan denke sie viel nach und habe Lust, neue Dinge auszuprobieren. Derzeitig interessiert sie sich für „Schwarze Löcher“. Als Beruf könnte sie sich Lehrerin vorstellen. Allerdings möchte sie vorher die Welt kennen lernen, z.B. Indien.

Zu Hause sei es momentan etwas stressig, weil ihre Mutter die Hausarbeit wichtiger als die Schule finde. Sie streite allerdings nicht viel mit ihrer Mutter. Ungerecht sei aber, dass ihr Bruder weniger im Haushalt tun müsse. Hella geht allgemein lieber ihre eigenen Wege. Neben der Hausarbeit, Schule, Klavier und Freunden bleibe auch wenig Zeit für die Familie. Sie befinde sich im Moment im Aufbruch. Das erlebe sie sehr positiv. Schade findet sie, dass sie auch für ihre wenigen guten Freundinnen und Freunde zu wenig Zeit habe.

(Ob sie mit jemandem tauschen würde?) Hella würde manchmal gern mit einem dreijährigen Kind tauschen, weil sie dann die Zeit, die sie jetzt schon hinter sich hat, noch vor sich hätte. Außerdem wäre die Verantwortung geringer. Hella meint, dass sie es auch vermisse, mit ihrer Mutter zu kuscheln.

(Ob noch etwas wichtig in ihrem Leben sei?) Sie schreibe seit etwa einem halben Jahr wieder Tagebuch. In den Herbstferien sei ihr Großvater gestorben. Sie sei zum ersten Mal wirklich mit dem Thema „Tod“ konfrontiert worden. In ihrer Vorstellung ist der Tod für den Menschen, der stirbt, etwas Schönes.

Hella ist deutlich im Aufbruch. Sie kennt ihre Stärken, gesteht sich regressive Wünsche zu und geht ihre Wege mit Selbstbewusstsein, sie immer wieder durch Phasen der Selbstreflexion unterbrechend. Einige Fäden des Gesprächs vom Vorjahr scheint sie aufgenommen zu haben.

Klasse 9

Lebensmetapher (15,7)

(Die Tonaufzeichnung zur Materialcollage ging verloren; I erstellte ein Gedächtnisprotokoll und befragte Hella einige Monate (16) später anhand der Fotos zur Bedeutung der Gestaltung. Ihre immer durch Phasen des

Nachdenkens unterbrochene Rekonstruktion deckt sich erstaunlich präzise mit dem Gedächtnisprotokoll von I.)

„Die blaue Kiste war – ich glaube – mein Leben ... (wird später korrigiert) Ja, also ich denke, diese Scheibe ..., das war irgendwie Licht und Wärme. Also ... etwas, was mich auch hält, also ..., wenn das das Leben ist, dieser Faden ..., ja. Könnte sein. Ja, dann ist das ((zeigt auf die Watte)), was es trägt ... mit Wärme, mit Weichem, also die Watte ist was Kuscheeliges. Und das Gelb und Rot so als warm und Licht und Geborgenheit. Ja, das können Freunde gewesen sein, kann Familie gewesen sein ... ja, auf jeden Fall wird ... oder wurde mein Leben sicher getragen von allem Warmen, von Menschen, die mir Geborgenheit gegeben haben ... Die rote Blume könnte stehen – oh – da würde ich jetzt sagen, das könnte die Liebe gewesen sein. Oder es sollte einfach zeigen, dass ich aufblühe und wachse und mich entwickle und meinen Platz im Leben suche ... Und der Kasten ((lacht)), das sollte so zeigen, dass ich mich mit Fragen des Universums auseinandersetze. Ja, eben physikalisch da forsche und auch in die Tiefe gehe und versuche, mehr herauszufinden. Und das ist so Eintauchen in den Kosmos und ... tiefgründiger über mein Leben nachdenken und so was. Das sollte das halt zeigen.“ (Ihre Erinnerung stimme auffallend mit der von I überein.) „Okay ((lacht)). Aber irgendwas war noch mit dem Faden. Da war noch was anderes. Das hab ich vergessen. (Sie könne doch mal spinnen: Ein Faden für Leben. Was sie da assoziiere?) Hella denkt lange schweigend nach: „Also dieser Faden könnte so als mein Leben gesehen werden. Und es ist nicht klar, wo das Ende ist. Also Anfang ist ja klar, aber Ende, oder wie der sich kringelt und kräuselt oder wie auch immer ..., das ist auch nicht klar Das heißt, der wird sich irgendwie noch ..., also man könnte jetzt hier anbauen ..., also den Faden noch länger machen. Und dann ...“ Hella kann diesen Teil nicht mehr rekonstruieren. Ihre Rekonstruktion entspricht den Aufzeichnungen von I: Die Blume repräsentierte damals ihr aufblühendes Leben.

Zu den Fotos der Gestaltungen aus den Vorjahren: Hella kann sich überhaupt nicht daran erinnern, die Materialcollage „Netz aus bunten Fäden“ zur Lebensmetapher gestaltet zu haben. An alle anderen Gestaltungen erinnert sie sich noch. Sie denkt, „eine Brücke, die ist überall drin.“ (Was sie denke, woher sie dieses Grundgefühl habe, getragen zu sein?) Hella denkt nach: „Das ist ein Teil einfach Urvertrauen an das Leben ..., was aufgebaut wird in den ersten Lebensmonaten durch die Eltern, die sich kümmern, die kommen, wenn man schreit als Baby. Dass man da erfährt, dass jemand für einen da ist. Und dass man da so ein Vertrauen entwickelt, das Gefühl,

dass man eben niemals allein ist.“ Hella denkt, dass sie solch Urvertrauen hat, was durchträgt, wenn zwischendurch üble Zeiten kommen.

(Ob sie einen Zusammenhang sehe zwischen der Metapher „Gott ist für mich wie“ und „Mein Leben und was es hält, nährt und trägt ist wie“ Ob das verschieden oder gleich sei?) „Na ... wenn man irgendwie Gott beschreiben soll, dann könnte man auch sagen, Gott ist was, was hält, nährt und trägt, aber ... ich weiß nicht, ob das so direkt für mich zutrifft. Ob ich das für mich sagen würde.“ (Wie sie das differenzieren wolle? Was es für sie sei, was sie halte, nähre und trage?) „Ich denke, dass man selbst ganz viel mitentscheidet, wo man steht im Leben, dass man sich selbst Freunde sucht, und diese Freunde eben auch vielleicht das sind, was einen hält, nährt und trägt. Aber dass die eben nicht von Gott geschickt wurden, sondern dass man sich selbst Freundschaften erarbeitet hat. Sonst könnte ja zu jemandem sagen: ‚Du wurdest von Gott geschickt. Schön, dass du da bist!‘ oder so, aber ...“ (Dann müsse man sich Gott vorstellen als etwas, was jenseitig sei und lenke?) „Ja. Denke ich aber nicht ((längere Pausen mit Hmm und Ähm dazwischen)) „Ich denke gar nicht, dass Gott so persönlich ist. Dass er uns alle kennt, also ... das ist ... jetzt meine Überzeugung, dass er ... keine Person ist, sondern einfach dieses ... große Universum und die Gesetze des Universums. Und dass wir diesen Gesetzen folgen, denen gehorchen, sozusagen ... Also Gesetz ist eigentlich das falsche Wort, weil wenn ein Gesetz da ist, dann ist es klar, dass man ein Gesetz übertreten kann, also deswegen ist es ja da. Aber die Gesetze des Universums ..., da können wir ja nicht irgendwas dran tun. Wir können uns ja nicht mir Überlichtgeschwindigkeit bewegen oder so. Also, Gesetz ist nicht das richtige Wort, aber wir folgen diesen Regeln dieses Universums. Und die Regeln sind, wie sie sind, und das trägt. Und ... das trägt mich. Für mich hat alles eine Ordnung, und darauf kann ich mich verlassen, und ... es können zwar alle möglichen Katastrophen passieren, aber dann sind es eben Katastrophen. Die gehören dazu und ..., weiß ich nicht. (Ob für sie Gott diese große Ordnung sei, aus der alles kommt?) „Ja.“ (Und sie sei ein Teil davon?) „Genau. Ich bin ein Teil vom ganzen Großen“, ebenso ihre Freunde: „Das ist alles, was mich trägt. Ja, genau.“ (Ob Gott in dem Tragenden dann auch mit drin sei?) „Ja, klar.“ (I: Insofern sei es dann doch die gleiche Aufgabe?) „Ja, ja.“ Beide lachen.

(Ob ihre Gestaltung von ein paar Monaten zuvor jetzt noch aktuell sei für sie?) Hella überlegt: „Ich denk’ schon. Ich würde jetzt nur noch eine Leiter dazu machen.“ (Was die Leiter ausdrücke?) „Das würde ich anstelle des Fadens machen, weil ich ja vergessen hab’, wozu der da war. Die Leiter

so als ... Weg, das Leben leben, und dann eben einen Weg hochgehen ..., immer den Horizont erweitern. Das tut man ja, indem man hochklettert. Dann sieht man ja mehr. So als eine Metapher dafür. Seinen Horizont erweitern, viel lernen, viel entdecken ..., viel verstehen ... Man kann natürlich von der Leiter mal runterfallen.“

(Ob sie noch poetisch tätig sei?) „Ja, ab und an mal wieder. Das letzte Mal zu Weihnachten, glaub ich. Bei mir wechseln die Interessen immer. Also mal nur Physik und mal nur Literatur.“ Mit Kunstgestaltung befasse sie sich aktuell gar nicht, „der Kunstunterricht nervt mich tierisch.“ An sich forme sie gern etwas, habe aber keine Zeit oder keine Idee. Befragt nach Barlach meint sie, den kenne sie nicht. – Sie komme über die Mutter, die seit ca. 2 Jahren in einer Tagesstätte für psychisch Kranke arbeite, an Ton heran. Der Vater wohne weiterhin „um die Ecke“, und der Kontakt werde gepflegt.

Hella vermag die Deutung ihrer letzten Lebensmetapher wieder erstaunlich präzise zu rekonstruieren. Die (verglichen mit anderen Kindern ganz ungewöhnliche) Präzision war auch für ihre vorhergehenden Rekonstruktionsversuche kennzeichnend. Umso mehr muss einen die Erinnerungslücke bezüglich ihrer Lebensmetapher „Beziehungsgeflecht“ verwundern. Was könnte ursächlich sein für diese neuerliche Denkblockade?

Hellas sich auf wenige Elemente beschränkende aktuelle Gestaltung zeigt einen klaren Aufbau: Den tragenden Grund bildet der blaue Kasten, den Hella als Symbol des Kosmos, des Universums versteht, wo derzeit ihr besonderes Interesse liegt. Die nächste Schicht bilden warm getöntes Glas und Watte, Elemente, die Hella als Symbole von Geborgenheit, Getragen-Werden von Freunden/Familie sieht. Darauf aufruhend der Faden ihres Lebens bzw. die Hellas Aufblühen symbolisierende Blume, deren Stängel bis in den blauen Kasten hineinreicht, was Hella bei ihrem Deutungsversuch jedoch übersieht. Hella konstatiert bei einer vergleichenden Zusammenschau ihrer Materialcollagen aus den fünf Jahren, dass sie offenbar immer ein Grundgefühl, getragen zu sein, ausgedrückt habe. Als Quelle dieses Gefühls nennt sie das Urvertrauen, das ein Baby durch die Zuwendung der Eltern in den ersten Lebensmonaten entwickle. Während Hella das Kontinuum eines „tragenden Grundes“ in der Vergangenheit stets mit Gott in Verbindung brachte (im „Beziehungsgeflecht“ allerdings reduziert auf einen Faden unter vielen), stellt sie diese Verbindung jetzt zwar theoretisch her, bezweifelt aber, dass dies auch für sie existenzbezogen zutreffe. Sie hat sich vom Konzept eines persönlichen Gottes, der jeden kennt, gelöst: Gott ist jetzt im Universum und seinen Regeln präsent, sie vermag Gott aber nicht in den menschlichen Be-

ziehungen, die man sich auch erarbeitet, auszumachen. Auf der bildnerischen Ebene hat sie Gott als auch die Beziehungen und ihr eigenes Aufblühen abstützenden Grund, als tragendes Apriori, abgebildet, aber sie hinkt begrifflich gewissermaßen ihrer Visualisierung hinterher. Gegen Ende des Gesprächs erkennt sie – induziert durch Impulse von I – den von ihr in der Visualisierung bereits gestifteten Zusammenhang.

Für den Schritt vom Konzept eines (letztlich immer theistisch gefärbten) „persönlichen Gottes“ zu einem Konzept, das in Gott den Ermöglichungsgrund¹ des Personseins sieht, finden sich in den gängigen Sprachspielen religiöser Unterweisung bzw. Liturgie und Predigt statt weiterführender Modelle eher Stolpersteine. Die relative Sprachlosigkeit von Hella erscheint von daher kaum verwunderlich. Das Zerbrechen des Schutz und Geborgenheit stiftenden „alten“ Gotteskonzeptes dürfte – gerade für Hella – ein schmerzender Verlust sein, nicht nur Befreiung. Würde die Lebensmetapher „Beziehungsgeflecht“, in welcher sich der Bruch zwischen beiden Konzepten andeutet, deshalb „vergessen“? Wie kann sich Hella mit einem Gotteskonzept im Sinne Tillichs in einem christlichen Umfeld beheimaten, in dem theistische Sprachspiele – ohne den analogen Charakter theologischer Aussagen zu verdeutlichen – die Regel sind? Das Thema „Klettern“ als Metapher für eine Lebensgestaltung mit wachsenden Horizonten klingt an bei Hella.

Klasse 10

Lebensmetapher (17,3)

Der Bindfaden stehe für Klettern, das real eine große Rolle in ihrem Leben spiele und zugleich Metapher sei: „Klettern ist erst mal ein Sport, den

- 1 Vgl. Härle, 2000, 250f: „Ein (theistisches) Gottesverständnis, das Gott als eine solche höchste, der Welt gegenüberstehende Instanz, also als eine Person denkt, wird dem Wesen Gottes nicht gerecht“. Das Reden von Gott im Zusammenhang mit Personalität sei trotzdem unverzichtbar: „Der Hinweis liegt in der Formel ‚Ermöglichungsgrund ihres Personseins‘. Er besagt, dass die Person sich nicht selbst setzen, sondern nur als gesetzt annehmen und wahrnehmen kann. Das Gesetztsein kann aber letztlich auch nicht auf andere Personen (geschweige denn auf Dinge) zurückgeführt werden. Der (christliche) Glaube spricht im Blick auf diesen Ermöglichungsgrund von Gott als der Alles, also auch die Personalität von Personen, bestimmenden Wirklichkeit. Von da aus ist Tillichs Aussage zuzustimmen: ‚Persönlicher Gott bedeutet nicht, dass Gott eine Person ist. Es bedeutet, dass Gott der Grund alles Personhaften ist und in sich die ontologische Macht des Personhaften trägt.‘“ (STh I, 283) Grund des Personseins meine die schöpferische Wirklichkeit, der sie sich verdanken. Die Wirklichkeit von Personen verweise auf ihren schöpferischen Grund.

ich total liebe, also mit Leuten zusammen ... die Felsen hoch zu klettern ..., an sich selbst so arbeiten zu können ..., einen Gipfel zu besteigen ..., mit all seinem Können, das ist für mich eine Metapher für das, was ich in meinem Leben auch leiste.“ Das gelte für die ganze „Lebenseinstellung, dass ich mir einen Gipfel, ein Ziel vornehme und dort Kraft und Energie reinstecke, um dort hochzukommen.“ Wichtig sei ihr dabei, „immer ein Seil zu haben, was mich hält“, es mit Freunden „gemeinsam zu machen ... Man braucht immer jemanden, der einen sichert.“ Dieses Wort „Sichern“ habe für sie „auch im richtigen Leben Bedeutung. Da ist jemand da, der dich sichert ..., der ... mit trägt, der hilft, dies Ziel zu erreichen, der sich mit einem freut, wenn man oben auf dem Gipfel steht und um sich schaut.“ Dabei müsse man es nicht bis „ans Äußerste reizen ... Das ist auch das Schöne, dieses Gefühl beim Klettern ... mit der Gruppe: Es wird akzeptiert, wenn man nicht *den* Supergipfel klettert. Man kann sich selbst sein Ziel setzen, man kann sagen, man macht nur eine leichtere Route, und das allein kann einen schon weiter bringen ... Dieses Lebensgefühl, was einem da vermittelt wird, das steht für mein ganzes Leben.“

Auch die Muschel sei Symbol für Schutz, Sicherheit, Geborgenheit. Ihr sei zentral wichtig, „dass es immer jemanden gibt, der mich hält, der mich trägt. Ob es nun meine Freunde, meine Familie ... oder ob es Gott ist, all diese Instanzen ... tragen mich, und ich bin froh, dass sie mich tragen ... und zeige denen auch, dass ich mich darüber freue, dass sie für mich da sind und fordere das auch und sage ihnen: ‚Das ist es, was ich brauche in meinem Leben,‘ Ja, und das Schweinchen ..., das bin ich ((lacht)) ..., im Sinne von Glücksschweinchen.“ Sie könne sich „ganz oft ... sagen: ‚Jetzt in dem Moment bin ich glücklich, und das sollte ich genießen, das ist wichtig.‘“ Sie könne „einfach den Moment nutzen, um Glück zu empfinden“. Sie nehme wahr, wo es ihr gut gehe, wo sie sich wohl fühle. Es kämen „ganz oft spontane Dinge ..., wo ich einfach merke: ‚Hier ist ja Glück ...‘ Dass ich das aufnehmen kann, ist auch ein großes Glück.“ Sie „denke, diese Fähigkeit hat man nicht sein Leben lang ..., kann sein, dass einem was dazwischen kommt, zeitweise. Und gerade ist es aber bei mir so, dass ich das ganz offen wahrnehmen und annehmen kann.“ Hella bestätigt, dass die Fähigkeit, dankbar auf das Schöne zu blicken und es genießen zu können, Geschenkcharakter habe. Sie ergänzt das Geschenk des dankbaren Glücksempfindens um den ihr wichtigen Aspekt „Und trotzdem nicht träge werden!“

Im zeitgleich ausgefüllten Fragebogen finden sich nachfolgende Eintragungen:

**Sätze über GOTT, die Welt und mich,
über die ich nachdenke**

Den Satz lehne ich ab,

GOTT ist groß und mächtig und regiert die Welt.

Gott ist keine Person und erst recht kein Herrscher.

GOTT ist irgendwie im Himmel, hat aber mit der Erde/Menschen nichts zu tun.

Gott ist überall

GOTT kann man nicht sehen oder hören, aber im Herzen spüren, wenn man das Herz dafür aufmacht. **Zustimmung**

GOTT belohnt die Guten und bestraft die Bösen.

Gott steht über Gut und Böse so wie die Natur.

GOTT kann ich denken als Kraft des Lebens, aus der Welt und Kosmos kommen; mit einem Urknall hat das wohl angefangen. **Zustimmung**

GOTT hat mich mit meinem Aussehen und meinen Fähigkeiten gewollt und hat mich lieb so, wie ich bin. **Zustimmung**

GOTT ist das Wort für das Geheimnis von Welt und Leben **Zustimmung**

GOTT wünscht sich von jedem Menschen, die eigenen Fähigkeiten so zu nutzen, dass sich diese Welt weiter entwickelt und nicht zerstört wird.

die Welt geht ihren Weg auch ohne uns.

GOTT gibt den Menschen Freiheit. Daran, dass die Menschen Böses tun, leidet GOTT.

Gott steht darüber, er kann nicht leiden.

GOTT vergibt den Menschen, wenn sie böse Taten ehrlich bereuen.

er muss nicht vergeben.

GOTT hat Schuld, dass es Hunger, Krieg und Verbrechen gibt auf der Welt.

Gott lenkt das Leben nicht so direkt.

GOTT gibt Menschen Kraft, Mut und innere Sicherheit. Das hilft ihnen, schwere Situationen durchzustehen.

wir selbst geben uns durch den Glauben daran, dass er da ist, Sicherheit und Kraft. Weil wir spüren, dass etwas DA ist.

GOTT zeigt sich immer wieder anders, als Menschen es erwarten. **Zustimmung**

GOTT kann zu uns auf vielfältige Weise sprechen, z.B. durch andere Menschen, durch Ereignisse oder durch eine Stimme im Herzen. **Zustimmung**

GOTT will als Kraft des Lebens und der Liebe bei uns wohnen. Wo die Liebe ist, da ist GOTT.

Gott ist überall!

Was mir wichtig ist an Gott, aber hier nicht steht: **Er ist überall für mich da; ich bin ein Teil des Ganzen und muss mich nicht fürchten!**

Hellas Grundthema „Schutz, Sicherheit, Geborgenheit“ hat sich erhalten. Deutlicher als im Jahr zuvor kann sie das Grundgefühl, gehalten und getragen zu sein, empfinden und benennen. Das tragende Apriori nimmt sie nun als die grundlegende Basis für eigene Anstrengungen, Mut, Zähigkeit und Gipfelerfahrungen wahr. Zu dem, was hält, nährt und trägt, gehört Gott wieder fraglos dazu. Sie spricht von tragenden „Instanzen“. Inwieweit die „Instanz Gott“ anderen Instanzen immanent ist, kann aus dem zeitgleich ausgefüllten Fragebogen zum Gottesverständnis erschlossen werden. Hella vertritt jetzt eine eindeutig non-theistische Position, aus der sie gleichwohl Vertrauen, Kraft und Sicherheit schöpft.

Hella sieht sich in einer Phase besonders intensiven Wahrnehmens und Erlebens: Sie entdeckt und genießt auch im Alltag gehäuft Glücksmomente und ist dankbar dafür. Sie ist sich dessen bewusst, dass auch die Fähigkeit, Schönes zu entdecken und Glück zu empfinden, Geschenkcharakter hat. Das Grundthema „Schutz, Sicherheit, Geborgenheit“ scheint Hella wesentlich bei Klettertouren immer wieder neu durchgearbeitet zu haben. Woraus erwuchs die Intensivierung der Wahrnehmung? Hat Hellas gewachsene Fähigkeit, im alltäglichen Umfeld Schönes zu entdecken und Glück zu empfinden, möglicherweise mit dem halb-

jährigen Aufenthalt im fremdsprachigen Ausland zu tun? Haben die Erfahrungen von Fremde und Ferne den Blick geschärft für das positive Potential des heimischen Umfeldes, auf das sie nun eine neue Perspektive mitbringt? Wurde ihr vielleicht durch die Erfahrung von Fremde und Ferne neu bewusst, was sie hinsichtlich Familie und Freunden zu Hause an Geborgenheit, Schutz und Sicherheit erfuhr und erfährt?

Positionierung zur Bibel (17,3)

Hella hat die große Bibel gewählt. Sie beginnt mit ihrem Kommentar bei der Mutter: Die Bibel spiele im Alltag keine große Rolle, man rede selten darüber. „Aber sie ((meint die Mutter)) schubst uns schon ein bisschen in diese Richtung, d. h. wir ... haben alle schon mal darin gelesen, wir setzen uns damit auseinander ..., meine Geschwister sind in der katholischen Grundschule und haben da sehr viel damit zu tun. Deswegen stehen die auch ein bisschen näher.“ Ihr jüngerer Bruder sei kürzlich konfirmiert worden, habe sich vorher auch mit der Bibel befasst, auch „um einen schönen Spruch für sich raus zu suchen“. Natürlich habe die Mutter „Einfluss darauf gehabt, dass er das vielleicht macht oder machen könnte ... D. h. sie steht relativ nah dran ... und bringt uns ein wenig in diese Richtung.“ Befragt nach den Gründen berichtet Hella, die Kirche habe den Werdegang ihrer Mutter entscheidend geprägt. Sie habe als Klassenbeste nicht Abitur machen dürfen, weil sie sich konfirmieren ließ, habe auch sonst auf manches verzichten müssen. Aber die Jugendgruppe und ihre Gemeinde damals habe „einen Eindruck hinterlassen ... da hat sie auch [heute] immer noch ihre besten Freunde, die sie jetzt halten ... D. h. für sie hat die Kirche schon ... was, wo sie auch Wurzeln hat ..., Halt, Freunde. Und ich denke, das ist auch das Wesentliche, was sie uns rüberbringen möchte.“ Ihr Bruder habe jetzt z.B. auch „total viele Freunde in seiner Konfirmandengruppe, und sie haben schon beschlossen, sie werden nach der Konfirmation noch ganz viel zusammen tun, einfach, weil es Freunde sind und was gemeinsam haben, einen gemeinsamen Raum ..., und genau ... diesen Raum wollte meine Mutter uns mitgeben und deswegen ist es ihr nicht so wichtig, uns immer aus der Bibel vorzulesen ..., aber diese Botschaft, die da drin ist ..., Gemeinschaft und Nächstenliebe ..., diese Botschaft bringt sie uns auf jeden Fall jeden Tag rüber.“ Hella bestätigt, dass dazu für sie auch gehöre, dass jeder Mensch gleich geachtet und in seiner Besonderheit geliebt ist. Die Großmutter mütterlicherseits habe eine ähnliche Einstellung wie die Mutter, auch wenn man darüber selten rede. „Aber ... manchmal schenkt

sie mir einen Schutzengel oder sagt einen Spruch, der mir bekannt vorkommt, weil er aus der Bibel stammt.“ Die Oma habe auch viel mit der Kirche zu tun über den Chor. Ihr geschiedener Mann, der Großvater, den Hella nur oberflächlich kennt, stehe weiter entfernt, sei aber wohl Kirchenmitglied; sein Sohn aus zweiter Ehe habe sich jedenfalls konfirmieren lassen, was auf Hella eher als Fassade wirkte. Kontakt habe sie noch zur kirchlich engagierten Urgroßmutter, der Mutter des Großvaters.

(Ihr Vater stehe abgewandt von der Bibel, obwohl er sich erst als Erwachsener taufen ließ?) Hella erzählt, bei der Konfirmation ihres Bruders hätten dessen Paten den Vater nach seiner religiösen Einstellung gefragt „und der meinte, dass er die Kirche ... als etwas Wertvolles betrachtet, als etwas, was in der Welt viel leisten kann und viel Gutes vollbringt, was andere vernachlässigen, aber dass er zur Zeit keinen Glauben hat oder nicht so bewusst ... dass er das zeitweise als wichtig in seinem Leben empfunden hat, aber zur Zeit andere Dinge als wichtiger empfindet.“ Die Taufe des Vaters sei jetzt 20 Jahre her. Der Vater lese als Psychotherapeut aber zu solchen Themen Literatur und setze sich damit auseinander.

Hellas mehrmonatiger Auslandsaufenthalt hat ihrer Beziehung zur Familie offenbar gut getan. Sie erzählt erstmalig – und durchweg positiv getönt – von ihrer Mutter und deren biografischem Hintergrund. Die Verfasserin erfährt (erst jetzt) etwas zur Konfessionsbindung der Familie und deren unterschiedlichen Intensität. Die Konfirmation des jüngeren Bruders bildete innerfamiliär offensichtlich einen Anlass zur Vergewisserung der eigenen Haltung wie auch des wechselseitigen Austausches zu religiösen Einstellungen. Hella hat einen neuen Blick auf ihre Familie auch hinsichtlich des Glaubens gewonnen und empfindet sich den kirchenverbundenen Vormüttern in der Haltung nah.

Bilanz

Hellas religiöse Entwicklung zeigt Kontinuität hinsichtlich des Grundgefühls von Getragenwerden, in ihrem Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz, in der Intensität des Empfindens und dem Niveau der Selbstreflexion wie des theologischen Denkens. Ihre Gottesbeziehung scheint über Jahre das zu kompensieren, was in der Beziehung zur Mutter als defizitär erlebt wird. Gott wird als Quelle von innerer Kraft, Geborgenheit, Hoffnung und konstruktiver Lebensgestaltung wahrgenommen, die eigene Situation als so ungeborgen und überlastet von Pflichten, dass sie zwischenzeitlich zum Vater übersiedeln möchte. Resultieren die Defizit-

erfahrungen wesentlich aus der Geschwisterkonstellation in Kombination mit der angespannten Lebenssituation der Mutter? Spiegelt der Bindungstest eventuell nur eine phasenweise Störung? Im Respekt und dem Mitgefühl gegenüber der Mutter wie auch in der hohen Wertschätzung, die Hella der Kommunikation mit der Mutter entgegenbringt (auch im Vermissen von früher erlebter Zärtlichkeit) scheint etwas durch wie die Sehnsucht nach dem verlorenen Paradies, in dem Hella – wie sie es selbst ausdrückt – Urvertrauen ausbildete. Auch ihre hohen Testwerte zum Selbstwertgefühl wie zur Selbstwirksamkeitserwartung deuten eher darauf hin, dass Hellas Defiziterleben der Beziehung zur Mutter einem Kern aufruht, der von stabilen Beziehungserfahrungen geprägt wurde.

Hella zeigt – vermutlich induziert durch die Mutter – bereits in der Grundschule ein transzendenzbewusstes Gottesverständnis. Sie entwickelt – Anregungen von außen aufnehmend und eigenständig weiterführend – ihr Gotteskonzept autonom und stets existenzbezogen weiter. Am Ende des Untersuchungszeitraums ist sie bei einem Konzept angelangt, welches in Gott zwar das Apriori von Welt und Leben sieht, zunächst aber keinen Raum zu bieten scheint, sich im veränderten Denkkonstrukt existenziell neu zu verorten. Nach ihrem längeren Auslandsaufenthalt, der möglicherweise auch zur Bereinigung ihrer Beziehung zur Mutter beitrug, kann sie in Gott wieder eine tragende Instanz sehen und empfinden. Dienen ihr die „Vormütter“, in deren Nähe sie sich in der Bibelpositionierung platziert, dabei als Modelle? Offenbar kann Hella die Glaubenshaltung und -praxis ihrer Mutter momentan als authentische Haltung wahrnehmen, eine Haltung, die zu tragen scheint. In ihrem non-theistischen Gottesverständnis, das für sie selbst erkennbar existenziell tragend, haltend und nährend ist, dürfte sich Hella jedoch von den Gotteskonzepten des üblichen kirchlichen Umfeldes weit entfernt haben. Wo kann Hella einen Raum des glaubenden Denkens finden, den sie mit anderen teilen kann, wo sie begleitet wird, wo es Boden gibt, in dem sie sich einwurzeln kann wie es die Mutter in ihrer Gemeinde vermochte?



10 Bilanz und Ausblick

Acht Heranwachsende, je zur Hälfte Mädchen und Jungen, wurden in ihrer Entwicklung bis Kl. 4 bzw. bis Kl. 9/10 nachgezeichnet: Acht individuell spezifische Verläufe, deren Muster bei allen Verschiedenheiten partiell auch Parallelen aufweisen. Beides, das individuell Besondere wie auch die Andeutungen von Schnittmengen, wirft Fragen auf, denen im Fortgang der Reihe nachzugehen ist. Im Nachzeichnen der individuellen Verläufe wurden bereits viele Fragen angerissen. Die Bemerkungen an dieser Stelle beschränken sich auf einige Punkte, zu denen in den Befunden gewisse Schnittmengen erkennbar sind, denen deshalb in der Analyse weiterer Einzelfälle (vgl. die folgenden Bände der Reihe) besondere Beachtung geschenkt werden sollte.

10.1 Blickpunkt Retrospektion

Es zeigen sich ganz unterschiedliche Muster bei den Versuchen der Kinder, ihre in Vorjahren erstellten Gestaltungen zur Gottesmetapher bzw. zur Lebensmetapher und deren subjektive Deutung zu erinnern.

Das erste Muster: Die Kinder erinnern sowohl die Gestaltung selbst als auch die damalige Deutung recht präzise (z. B. Erwin, Hella, überwiegend Franziska). Möglicherweise zeigt sich bezüglich einzelner Gestaltungen dann aber ein völliger Ausfall der Erinnerung (z. B. Hella, Joel).

Das zweite Muster: Die Kinder erinnern sich zwar der Gestaltung, passen die Deutung der früheren Kreationen aber der aktuell dominierenden Perspektive an, d. h. interpretieren in frühere Gestaltungen den aktuellen Bedeutungsgehalt hinein (z. B. Nora, teils Lilli, teils Franziska).

Das dritte Muster: Die Kinder sehen sich offenbar in einer aufsteigenden Entwicklung begriffen. Sie schreiben ihren früheren Gestaltungen wesentlich schlichtere, flachere Bedeutungen zu als sie es zum Zeitpunkt ihrer Entstehung taten. So kann die komplexe Deutung einer frühen Gestaltung Schritt für Schritt qua Zuschreibung in ein flaches Klischee verwandelt werden (teils Lilli, teils Franziska).

Das vierte Muster: Die Kinder deuten zu einem späteren Zeitpunkt ihre ursprünglich fast ohne verbale Deutung gebliebene Gestaltung im Sinn des latenten Inhalts, den die Forscherin damals vermutlich festhielt, dem Kind gegenüber aber niemals offen legte (z. B. Aaron).

Ein letztes Muster: Die Kinder erinnern weder vorausgehende Gestaltungen noch deren Deutung (z. B. Damian). Manche Kinder wechseln in ihrer Erinnerungsarbeit auch zwischen den o. g. Mustern. Wie ist das situative oder auch durchgängige Auftreten der unterschiedlichen Muster zu erklären? Welche Anfragen werden durch die Befunde zur heterogenen Erinnerungsarbeit der Kinder über mehrere Jahre hinweg an Theorien gestellt, welche meinen, kindliche Gotteskonzepte aus der Retrospektion von Erwachsenen ermitteln zu können?

10.2 Blickpunkt religiöser Kontext Familie

Drei Kinder kommen aus konfessionell gebundener Familie, drei weitere wurden mindestens partiell durch eine kirchlich geprägte Großmutter beeinflusst, zwei Kinder brachten keine explizite religiöse Prägung aus ihren Familien mit.

Die beiden konfessionell gebundenen Mädchen Hella und Franziska – vermutlich induziert durch das theologisch reflektierte Elternhaus – zeigten bereits zu Beginn des Untersuchungszeitraums ein deutlich transzendenzbewusstes Gotteskonzept mit einer als tragend empfundenen Gottesbeziehung. Ihr Gebetskonzept zeigt keine erfüllungsmotivierten oder wunschfixierten Züge. Beide Mädchen grenzten sich früh kritisch gegenüber traditionellen Gottesbildern (Vater im Himmel, der alles regiert usw.) ab und gerieten damit in Konflikt u. a. zum liturgischen Traditionsgut in kirchlichen Kontexten. Beide gelangten schließlich zu einem apersonalen Gotteskonzept, das gleichwohl Ressource zu sein scheint.

Auch Joels Familie hält sich zur Kirche. Das Gespräch zu schwierigen theologischen Fragen (Tod der Tante: Theodizee) bzw. zum Symbolgehalt liturgischer Sprache wurde jedoch offensichtlich nicht gepflegt. Joel sang während des gesamten Untersuchungszeitraums in einer Kantorei, die auch Gottesdienste mitgestaltet, begegnete also regelmäßig christlicher liturgischer Sprache wie Franziska, die derselben Kantorei angehörte. Im Unterschied zu Franziska schien sich Joels von vielfältigen inneren Widersprüchen und Fantasie geprägtes Gotteskonzept (trotz massiv aufbrechender Theodizeefrage) gedanklich und verbal nicht am traditionellen Gottesbild eines himmlischen Vaters, der auch direkt in die Geschehnisse der Welt ein-

greifen kann, zu reiben. Joel agierte aufgrund seiner schwierigen Beziehung zum Vater das Problem der traditionellen Gottesmetapher auf einer anderen Ebene aus: Von Gott als Vater im Himmel blieb in Klasse 4 nur noch ein strenger Kontrolleur übrig, den er erst einmal verabschiedete.

Hinter Lilli, Aaron und Erwin stand jeweils eine Großmutter mit kirchlicher Prägung: Außerhalb dieses Einflusses gab es kaum Berührung mit Kirche bzw. Christentum (bei Erwin gelegentlich). Es scheint – bezogen auf diese drei Kinder – als ob der religiöse Einfluss dieser Großmütter vor allem im Sinne der gängigen „kulturellen Tapete“ wirkte und damit zugleich öffnete und versperrte: Alle drei Kinder brachten eine rudimentäre Gebetspraxis mit, allerdings verknüpft mit einem erfüllungsmotivierten und wunschfixierten Gebetskonzept. Alle drei hatten ein traditionelles Gottesbild im Sinne vulgärer Dogmatik im Kopf mit hohen Erwartungen bezüglich Schutz und Fürsorge eines allmächtigen Versorgers, dem sie sich anzuvertrauen bereit waren. Diese Basis des traditionellen Gottes- und Gebetskonzepts erwies sich im Fortgang als nicht unproblematisch für die religiöse Entwicklung der Kinder. – Nora und Damian schienen nicht durch die „kulturelle Tapete“ vorgeprägt: Sie konnten sich auf ein unterrichtlich induziertes transzendenzbewusst-offenes Gotteskonzept und ein entsprechendes Gebetskonzept ohne Vorbehalte einlassen, entbehrten im familiären Umfeld aber jedweder Modellperson dafür, dass der Glaube an Gott Lebensrelevanz besitzt bzw. besitzen kann. Kann das, was sie unterrichtlich aufnahmen, unter diesen Bedingungen Wurzeln schlagen im Denken und Erleben?

Welche Möglichkeitsräume der kognitiven wie emotionalen und motivationalen religiösen Entwicklung eröffnet bzw. behindert oder verschließt die jeweilige religiöse Heimat der Familie? Was heißt es unter dieser Perspektive, in einem dezidiert agnostischen Umfeld groß zu werden, was im evangelikalen? Wie wird die im Prinzip gleiche religiöse Heimat der Familie von Geschwisterkindern gesehen und in die eigenen Sicht- und Erlebensweisen von Religion eingebaut? Welche kulturellen Faktoren (z. B. Migration) spielen bezüglich der religiösen Heimat über dies hinaus eine Rolle? Alles Fragen, die im zweiten Band der Reihe weiter verfolgt werden.

10.3 Blickpunkt Geschlecht

Die Visualisierungen wie auch die zentralen Themen zeigten deutliche Unterschiede bereits bei diesen acht Kindern: Während Erwin, Joel und

Damian (Aaron weniger) zur Gottesmetapher vielfältige technische Vergleiche (Fahrzeuge usw.) einfielen und sie gern technisches Material für die Darstellung nutzten, dominierten bei den Mädchen andere Metaphern: Sie nutzten auch deutlich mehr Naturmaterialien. Nur Erwin und Joel nehmen Elemente aus Science-Fiction in ihre Gottesvorstellungen auf.

Bemerkenswert ist auch, dass Jungen im Grundschulalter bereits deutlich zu spüren scheinen, welchen Gewinn für das Selbstwertgefühl eine Person aus der Spiegelung in einer gleichgeschlechtlichen göttlichen Figur ziehen kann. Erwin begründet sein männliches Gottesbild bereits in Kl. 2 damit, dass er ein Junge sei und als Mädchen vielleicht anders denken würde. Joel lässt für die Mutterfigur den VATER IM HIMMEL hinter einem schwarzen Tuch verschwinden, für den Vater die MUTTER ERDE, beide Male mit der Begründung der Übereinstimmung im Geschlecht: der Vater will keine weibliche, die will Mutter keine männliche Gottesfigur.

Auch in den Perspektiven von Jungen und Mädchen auf die Lebenswelt, speziell auf die Beziehung zur Natur bzw. zu Menschen, ließen sich bereits an den acht Kindern Unterschiede heraus stellen, die im Rahmen der Analyse weiterer Einzelverläufe aber deutlicher zu konturieren sind. Dem Gender-Aspekt mit seinen vielen offenen Fragen ist weiter nachzugehen.

10.4 Blickpunkt Stufentheorien zur religiösen Entwicklung

Entsprechend dem Anliegen, zugunsten einer genauen Wahrnehmung des Forschungsgegenstandes in seiner Mannigfaltigkeit generalisierende Interessen wie den Gegenstand betreffende Vorannahmen zunächst möglichst zurückzustellen, erfolgte im Nachzeichnen der acht Einzelverläufe kein Versuch, Befunde in Raster von Stufentheorien einzuordnen bzw. sie in einen expliziten Dialog zu den Ergebnissen von Oser/Gmünder bzw. Fowler zu setzen. Die Phänomene in ihrer Einzigartigkeit und Variabilität sollten im Vordergrund stehen, das Nachzeichnen ergebnisoffen erfolgen. Dass sich in der differenzierten Kenntnisnahme der acht Einzelverläufe bei theoriegeschulten Leserinnen und Lesern unter der Hand trotzdem ein Dialog anbahnt, ist angesichts der Rezeption von Stufentheorien fast unvermeidbar und kann zu fruchtbaren neuen Perspektiven führen. Ein expliziter Dialog zwischen den Rostocker Befunden und den Annahmen der Stufentheorien von Fowler und Oser/Gmünder erfolgt im Rahmen dieser Reihe auf der Basis weiterer Einzelfallstudien – d. h. empirisch breiter belegt – in Band 2.

10.5 Blickpunkt Bindung

Zur Korrelation zwischen den in der frühen Kindheit in der Interaktion mit primären Bezugspersonen ausgebildeten typischen Bindungsmustern und dem Gotteskonzept einer Person gibt es zwei grundsätzlich unterschiedliche Hypothesen (de Roos 2002), die Korrespondenz- und die Kompensationshypothese. Beide gehen von der Grundannahme aus, Gott könne als eine Bindungsfigur verstanden werden, die als sicherer Ausgangs- bzw. Zufluchtsort dienen könne, „von dem aus ein Individuum Kraft und Vertrauen bezieht, um aktiv und erfolgreich anstrengende und herausfordernde Situationen bewältigen zu können“.¹ Von den acht Kindern weist ein Bindungstest sieben Kinder als unsicher-ambivalent bzw. unsicher-vermeidend gebunden aus. Alle acht Kinder haben – obgleich sie die dunkle, d. h. richtende Seite Gottes nicht ausblenden – ein positives Gotteskonzept. Befragt danach, in welchen Situationen ihnen Gott einfalle, werden von den Kindern überwiegend negativ konnotierte Momente genannt, Situationen des Unwohlseins wie Ärger, Unsicherheit, Angst, Trauer. Nora fällt Gott ein, wenn sie sich in einer neuen Umgebung befindet, Franziska bei Ärger mit der Familie, Aaron bei Angst vor Verfolgern usw. usw., Gebete werden vorzugsweise in Situationen von innerer oder äußerer Bedrängnis praktiziert. Auch die Positionierung der verschiedenen Lebenssituationen repräsentierenden Knetfiguren belegt, dass von den Kindern eine enge Gottesbeziehung eher mit Situationen von Angst und Traurigkeit verbunden wird als mit Fröhlichkeit. In Situationen des Unwohlseins, der Unsicherheit und Angst wird – so die Bindungsforschung² – Bindungsverhalten aktiviert. Wären die oben genannten Befunde so schon als Bestätigung einer Kompensationshypothese zu werten? Was müsste genauer erfasst und reflektiert werden, falls man die vorhergehende Frage verneint? Darauf, dass die in der Phase der Vorpubertät bzw. Pubertät erhobenen Bindungstypen mit

1 de Roos 2002, 45 in Bezugnahme auf Kirkpatrick, L.A., An attachment-theory approach to the psychology of religion. In: *The International Journal for the Psychology of Religion* 2/1 (1992), 3–28. Die Korrespondenzhypothese nimmt an, es bestehe eine Korrespondenz zwischen der Sichtweise in Hinblick auf die Erziehungspersonen und in Hinblick auf Gott. Deshalb könne erwartet werden, „dass Personen mit sicherer Bindung mehr positive, also liebende und weniger negative, also abweisende Gottesvorstellungen entwickeln als unsicher verbundene“, a.a.O., 46. Die Kompensationshypothese geht davon aus, „dass Menschen, die keine sichere Bindung zu ihren Eltern in der frühen Kindheit entwickeln konnten, solche Bindungen anderswo suchen. Besonders Gott könnte von solchen unsicher gebundenen Menschen als Ersatzbindungsfigur herangezogen werden“. Ebd.

2 Vgl. Rauh 2002, 197.

Vorsicht zu betrachten sind, weisen die Langzeitstudien von Grossmann (2001) und andere Studien hin³. Dies relativiert den Aussagegehalt der im Alter von 10–13 Jahren gewonnenen Bindungstestergebnisse in gewisser Weise, vor allem für die drei Kinder, für welche die Trennung der Eltern über weite Strecken des Untersuchungszeitraums ein schmerzhaftes Thema bildete. Insofern als die Rostocker Befunde direkt ermittelt wurden (also nicht über Selbsteinschätzungsfragebogen, in welchen Erwachsene retrospektiv ihre Bindung an die Eltern rekonstruierten), kommt ihnen dennoch erhebliches Gewicht zu. Dies gilt umso mehr, als sie sich empirisch nicht nur auf einmal erhobene Bindungstestwerte stützen, sondern zum Beziehungserleben der Kinder über Jahre mehrperspektivische Dokumente – eine Triangulation der Daten vornehmend – in die Analyse einbeziehen. Trotzdem bleiben zu möglichen Korrelationen von Bindungsqualität/Bindungstyp und Gotteskonzept viele offene Fragen. Grundsätzlich fraglich dürfte z. B. sein, ob und wie von möglichen Korrelationen gesprochen werden kann, wenn das Gotteskonzept nicht (mehr) theistisch ist?

10.6 „Dem Sprachlosen Sprache verleihen“

Dieser Buchtitel bündelt Inhalte und Anliegen von Band 1 der Reihe zur Rostocker Langzeitstudie: Aaron baut in Kl. 2 zur Gottesmetapher eine Vulkaninsel, kann sie aber nicht deuten. Dies gelingt ihm erst in Kl. 4, als er eine ähnliche Gottesmetapher gestaltet. Parallele Sprachlosigkeit war an Damians Thema „Strommaschine zu beobachten. Hella baut in einer Phase, in der sie Gott als tragenden Grund ihres Lebens nicht mehr zu spüren meint, in ihre Lebensmetapher einen solchen tragenden Grund ein. Zwanzig Monate später kann sie Gott in dieser Funktion für ihr Leben auch wieder benennen: Beispiele für die facettenreiche Sprache der Visualisierungen, die ein „Wissen“ auszudrücken vermag, das – vorübergehend oder bleibend – jenseits der Bewusstseinssebene angesiedelt erscheint. Exemplarisch aufzuzeigen, dass und wie über Visualisierungen dem Sprachlosen Sprache verliehen werden kann, war ein wesentliches Anliegen dieses Bandes. Vielleicht lassen sich Leser/innen durch die Begegnung mit der

3 Die frühkindliche Bindung zur Mutter mit einem Jahr ergebe eine hohe Stabilität zur Bindungsklassifikation mit sechs Jahren, und diese wiederum zu der mit 16 Jahren, vgl. dazu Rauh 2002, 202; in den Übergangsphasen herrsche geringere Stabilität. Deutliche Wechsel von sicherer zu unsicherer Bindungsqualität – offenbar induziert durch schwerwiegende Lebensereignisse wie Trennung der Eltern usw. – seien durch mehrere Studien belegt. Ebd.

theologischen Kreativität der Kinder, die sich in den Visualisierungen spiegelt, anstecken. Wie wäre es, selbst neue Metaphern für Gott oder das eigene Leben zu finden und – aktiv wie passiv – eine an Breite wie Tiefe gewinnende Mehrsprachigkeit in religionspädagogischen Handlungsfeldern auch für sich zu entdecken?



11 Literaturverzeichnis

- Aldebert, Ulrike* u. a. (Hg.), Das Kindergesangbuch, München 1998.
- Arnold, Ursula; Hanisch, Helmut; Orth, Gottfried* (Hg.), Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt, Stuttgart 1997.
- Biehl, Peter*, An Schlüsselerfahrungen lernen. Schlüsselerfahrungen in hermeneutischer, theologischer und religionspädagogischer Perspektive, in: Biehl, Peter u. a. (Hg.), JRP 16, Neukirchen 2000, 3–49.
- Biehl, Peter*, Gott, in: Mette, Norbert; Rickers, Folkert, LexRP, Bd.1, Neukirchen 2001, Sp. 739–746.
- Biehl, Peter*, Kinder erspielen Wahrheit, in: ZPT 1/05, 54–64.
- Bittner, Rudolf; Hany, Ernst A.*, Schulklima-Skalen (Schul-S), Institut für Pädagogische Psychologie, Universität München, 1987.
- Brem-Gräser, Luütgard*, Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung, München ⁸2001.
- Bucher, Anton*, Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? In: Merz, Vreni 1994, 79–100.
- Bucher, Anton*, Einführung in die empirische Sozialwissenschaft, Stuttgart/Berlin/Köln 1994.
- Bucher, Anton*, Das Weltbild des Kindes, in: Büttner, Gerhard/Dieterich, Veit-Jakobus 2000, 197–215.
- Bucher, Anton; Büttner, Gerhard; Freudenberger-Lötz; Schreiner, Martin* (Hg.), „Mittendrin ist Gott“. Kinder denken nach über Gott, leben und Tod, Jahrbuch für Kindertheologie, Bd.1, JaBuKi 1 Stuttgart 2002.
- Dieselben*, „Im Himmelreich ist keiner sauer“, JaBuKi 2, Stuttgart 2003.
- Dieselben*, „Zeit ist immer da“, Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage, JaBuKi 3, Stuttgart 2004.
- Dieselben*, „Kirchen sind ziemlich christlich“, Erlebnisse und Deutungen von Kindern, JaBuKi 4, Stuttgart 2005
- Büttner, Gerhard; Schreiner, Martin* (Hg.), Sonderband JaBuKi, „Man hat immer ein Stück Gott in sich.“ Mit Kindern biblische Geschichten deuten, Teil 1, AT Stuttgart 2004.
- Büttner, Gerhard; Dieterich, Veit-Jakobus* (Hg.), Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs, Stuttgart 2000.
- Büttner, Gerhard; Rupp, Horst* (Hg.), Theologisieren mit Kindern, Stuttgart u. a. 2002.

- Büttner, Gerhard*, Jesus hilft! Untersuchungen zur Christologie von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2002.
- Büttner, Gerhard*, Landkarten des Denkens. Argumentationsstrukturen beim Nachdenken über das Verhältnis von göttlicher Führung und menschlicher Autonomie, in: ZDPE 25 (2003), 74–81.
- Büttner, Gerhard*, Der Heilige Geist in der Vorstellungswelt von Kindern, in: KatBl 129 (2004), 187–192.
- Büttner, Gerhard*, Religion als evolutionärer Vorteil?! In: KatBl 130 (2005), 14–21.
- Büttner, Gerhard; Bucher, Anton*, Kindertheologie – Eine Zwischenbilanz, in: ZPT 1/05, 35–45.
- Bultmann, Rudolf*, Das Urchristentum im Rahmen der antiken Religionen, Zürich 1949.
- Coles, Robert*, Wird Gott nass, wenn es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder, Hamburg 1992.
- Danz, Christian*, Gott und die menschliche Freiheit. Studien zum Gottesbegriff in der Neuzeit, Neukirchen 2005.
- de Roos, Simone A.*, Attachment, Working Models of Self and Others and God Concept in Kindergarten, in: Journal for the Scientific Study of Religion 40:4 (2001), 607–618.
- de Roos, Simone A.*, Young Children's Description of God: influences of parents' and teachers' God concepts and religious denomination of schools, in: Journal of Beliefs & Values, Vol. 22, No. 1, 2001, 19–30.
- de Roos, Simone A.*, Der Beitrag der Erziehungspersonen zur Gottesvorstellung, in: JaBuKi 1, 2002, 42–56.
- Domszen, Michael*, Religionsunterricht und Familie in Ostdeutschland, in: ZPT 1/05, 65–77.
- Domszen, Michael* (Hg.), Konfessionslos – eine religionspädagogische Herausforderung. Studien am Beispiel Ostdeutschlands, Leipzig 2005.
- Dornes, Martin*, Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre, Frankfurt 1999.
- Effel, Jean*, Heitere Schöpfungsgeschichte für fröhliche Erdenbürger, Reinbek 1999.
- Eggert, Dietrich; Reichenbach, Christina; Bode, Sandra*, Das Selbstkonzept Inventar (SKI) für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik, Dortmund 2003.
- Elkind, David*; Hellmuth, Jerome, Deficits in cognition, New York 1971.
- Ertel, Suitbert* (1965a), Standardisierung eines Eindrucksdifferenzials. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 12, 22–58.
- Ertel, Suitbert* (1965b) Weitere Untersuchungen zur Standardisierung eines Eindrucksdifferenzials. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 12, 177–208.

- Fetz, Luzius Reto; Reich, Karl Helmut; Valentin, Peter*, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgegenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 2001.
- Filipp, Sigrun-Heide*, Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für die Selbstkonzept-Forschung: Menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie, in: *Filipp, Sigrun-Heide* (Hg.), Selbstkonzept-Forschung, 129–152, Stuttgart 1979.
- Fischer, Dietlind; Schöll, Albrecht* (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000.
- Fischer, Dietlind; Schöll, Albrecht*, Annäherungen an die Religion von Kindern, in: *Fischer, Dietlind; Schöll, Albrecht* 2000, 283–301.
- Flick, Uwe*, Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek ²1996.
- Flöter, Gott* in Kinderköpfen und Kinderherzen, Münster 2006.
- Fowler, James W.*, Stufen des Glaubens, Gütersloh 1991.
- Freitag, Markus; Hesse, Silke; Leppin, Anja; Nordlohne, Elisabeth*, Skalen zur Erfassung der elterlichen Unterstützung, Universität Bielefeld, 1994, SFB 227.
- Groebe, Norbert*, Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts, Tübingen 1988.
- Grom, Bernhard*, Religionspädagogische Psychologie, Göttingen 1981.
- Grom, Bernhard*, Religionspädagogische Psychologie, Düsseldorf 2000.
- Grom, Bernhard*, Wie froh macht die Frohbotschaft? Religiosität, subjektives Wohlbefinden und psychische Gesundheit, in: *Wege zum Menschen* 54/2002, 196–204.
- Grom, Bernhard*, Religiöse Entwicklung – nicht ohne unsere Gefühle, in: *KatBl* 130 (2005), 25–31.
- Grossmann, Klaus E.; Grossmann, K.*, Bindungsqualität und Bindungsrepräsentation über den Lebenslauf, in: *Röper, Gisela; v. Hagen, Cornelia; Noam, Gil*, (Hg.), Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer Klinischen Entwicklungspsychologie, Stuttgart 2001, 143–168.
- Härle, Wilfried*, Dogmatik, Berlin/New York ²2000.
- Hanisch, Helmut*, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 1996.
- Hanisch, Helmut; Hoppe-Graff, Siegfried*, „Ganz normal und trotzdem König“. Jesus Christus im Religions- und Ethikunterricht, Stuttgart 2002.
- Hanisch, Helmut; Pollack, Detlev*, Religion – ein neues Schulfach. Eine empirische Untersuchung zum religiösen Umfeld und zur Akzeptanz des Religionsunterrichts aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern in den neuen Bundesländern, Stuttgart 1997.
- Heimbrock, Hans-Günter*, Vom Abbild zum Bild, in: *Fischer, Dietlind; Schöll, Albrecht* 2000, 19–40.
- Heine, Susanne*, Religionspsychologie, Göttingen 2005.

- Henning, Christian; Murken, Sebastian; Nestler, Erich*, Einführung in die Religionspsychologie, Paderborn 2003.
- Hesse, Silke; Freitag, Markus; Leppin, Anja; Nordlohne, Elisabeth*, Skalen zur Erfassung des Selbstwertgefühls, Universität Bielefeld 1994, SFB 227.
- Hofstätter, Peter Robert*, Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart 1954, ⁵1973.
- Hülst, Dirk*, Symbol und soziologische Sprachtheorie. Untersuchungen zum Symbolbegriff in Geschichte, Sprachphilosophie, Psychologie und Soziologie, Opladen 1999.
- Huber, Stefan*, Zentralität und Inhalt. Ein neues Messmodell der Religiosität, Opladen 2003.
- Hull, John M.*, Wie Kinder über Gott reden, Gütersloh 1997.
- Jörns, Klaus-Peter*, Die neuen Gesichter Gottes. Was Menschen heute wirklich glauben, München 1997.
- Kalff, Dora*, Sandspiel. Seine therapeutische Wirkung auf die Psyche, München ⁴2000.
- Kaschnitz, Marie Luise*, Tutzinger Gedichtkreis, in: Gesammelte Werke Bd. 5 Gedichte, Frankfurt/M. 1985, 245–254.
- Kießling, Klaus*, „Oh Gott, Religion! Oh Gott, was ist das?“ Exemplarische Dokumentation einer multidisziplinären Pilotstudie zu Wirkzusammenhängen religiöser Familienerziehung, in: Transformationen. Pastoralpsychologische Werkstattberichte 3 (2003), 79–148.
- Kießling, Klaus*, Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen (Zeitzeichen; Bd. 16), Ostfildern 2004.
- Kirchenamt der EKD* (Hg.), Aufwachsen in schwieriger Zeit, Gütersloh 1995.
- Klein, Stefanie*, Theologie und empirische Biographieforschung, Stuttgart u. a. 1994.
- Klein, Stefanie*, Gottesbilder von Mädchen, Stuttgart 2000.
- Kleining, Gerhard*, Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung, Bd. 1, Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik, Weinheim 1995.
- Knehr, Edeltraud*, Konfliktgestaltung im Szenotest, München u. a. 1961.
- Knoblauch, Hubert*, Qualitative Religionsforschung, Paderborn 2003.
- Kröger, Christoph; Reese, Anneke; Walden, Kerstin; Kutza, Ralph*, Prävention des Substanzmissbrauchs an Schulen durch das Lebenskompetenzprogramm ALF. Abschlußbericht an das BMFT, Institut für Therapieforchung (IFT), München 1999.
- Kroeger, Matthias*, Der fällige Ruck in den Köpfen der Kirche. Im religiösen Umbruch der Welt, Stuttgart 2004.
- Langer, Inghard*, Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung, Köln 2000.
- Langeveld, Martinus J.*, Das Kind und der Glaube. Einige Vorfragen zu einer Religions-Pädagogik, Braunschweig ²1964.

- Lévi-Strauss, Claude*, Das wilde Denken, Frankfurt/M. 1977.
- Lionni, Leo*, Fisch ist Fisch, Köln 1988.
- Loetscher, Hugo*, Vom Erzählen erzählen, Zürich 1988.
- Luther, Henning*, Religion und Alltag. Bausteine zu einer praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992.
- Mähler, Claudia*, Weiß die Sonne, dass sie scheint? Eine experimentelle Studie zur Deutung des animistischen Denkens bei Kindern, Münster/New York 1995.
- Manes, Sabina*, Mama ist ein Schmetterling, Papa ein Delphin. Kinderzeichnungen verstehen, München 1998.
- Mayring, Philipp*, Qualitative Inhaltsanalysen. Grundfragen und Techniken, Weinheim 1993.
- Merz, Vreni* (Hg.), Alter Gott für neue Kinder? Freiburg/Schweiz 1994.
- Moseley, Romney M.; Jarvis, David; Fowler, James W.*, Manual for Faith Development Research (Center for Research in Faith and Moral Development, Emory University), Atlanta 1994.
- Mummendey, Hans Dieter*, Die Fragebogenmethode, 1995.
- Murken, Sebastian*, Gottesbeziehung und psychische Gesundheit. Die Entwicklung eines Modells und seine empirische Überprüfung, Münster 1998.
- Murken, Sebastian*, Religionspsychologie in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme, in: Wege zum Menschen, 54/2002, 185–196.
- Nipkow, Karl-Ernst*, Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München 1987.
- Nipkow, Karl-Ernst*, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung, Gütersloh 1990.
- Nipkow, Karl-Ernst*, Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 1: Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung, Gütersloh 2005.
- Nunner-Winkler, Gertrud*, Moralisches Wissen – moralische Motivation – moralisches Handeln. Entwicklungen in der Kindheit, in: Honig, Michael-Sebastian; Leu, Hans-Rudolf; Nissen, Ursula (Hg.), Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim/München 1996, 129–156.
- Petersen, Kay*, Persönliche Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen/Entwicklung eines Klärungsverfahrens, Hamburg 1993.
- Oelkers, Jürgen*, Die Frage nach Gott. Über die natürliche Religion von Kindern, in: Merz, Vreni 1994, 13–22.
- Oerter, Rolf*, Daseinsthematische Emotionen, in: Friedlmeier, Wolfgang; Hodynski, Manfred (Hg.), Emotionale Entwicklung, Heidelberg/Berlin 1999, 100–113.
- Orth, Gottfried; Hanisch, Helmut*, Was Kinder glauben, Teil 2, Stuttgart 1998.
- Oser, Fritz; Gmünder, Paul*, Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung, Gütersloh 1988.

- Oser, Fritz*, Der Aufbau der Gottesbeziehung in der (frühen) Grundschule, in: Schweitzer, Friedrich; Faust-Siehl, Gabriele 1994, 48–55.
- Oser, Fritz; Reich, Helmut*, Wie Kinder und Jugendliche gegensätzliche Erklärungen miteinander vereinbaren, in: Büttner, Gerhard; Dieterich, Veit-Jakobus 2000, 216–225.
- Paivio, Allan*, Visuelles Vorstellen und verbale symbolische Prozesse, in: Steiner, G. (Hg.), Piaget und die Folgen (Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII), Zürich 1978.
- Piaget, Jean*, Das moralische Urteil beim Kinde, Stuttgart 1983.
- Piaget, Jean*, Das Weltbild des Kindes (Originalausgabe 1926), München ⁵1997.
- Pickel, Gert*, Konfessionslose in Ost- und Westdeutschland – ähnlich oder anders? In: Pollack, Detlev; Pickel, Gert 2000, 206–235.
- Pollack, Detlev; Pickel, Gert*, (Hg.), Religiöser und kirchlicher Wandel in Ostdeutschland 1989–1999, Opladen 2000.
- Rauh, Hellgard*, Vorgeburtliche Entwicklung und frühe Kindheit, in: Oerter, Rolf; Montada, Leo, (Hg.), Entwicklungspsychologie, Stuttgart 2002, 129–208.
- Reents, Christine*, Was wird aus dem Kinderglauben? Gottesbilder im Wandel, Gütersloh 1987.
- Richter, Hans-Günther*, Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik, Berlin 1997.
- Rizzuto, Ana-Maria*, The birth of the living God. A psychoanalytic study. University Press Chicago, Chicago/London 1979.
- Roth, Marcus; Markert, Rudolf; Petermann, Harald* (2000). Praxis schulischer Suchtprävention. Skalen zur Erfassung von personalen und Umweltmerkmalen bei Schülerinnen und Schülern. Zeitschrift für praxisorientierte Jugendhilfeforschung, ZPJF 2/00.
- Schäfer, Gerd*, Universen des Bastelns. Gebastelte Universen, in: Duncker, Ludwig u. a. (Hg.), Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung, Langenau-Ulm ²1993, 135–161.
- Schäfer, Gerd*, Bildungsprozesse im Kindesalter, Weinheim/München 1995.
- Schatz, Tanja; Perleth, Christoph*, Kognitive und persönlichkeitspezifische Merkmale von Schülern und Zusammenhänge mit deren Internetverhalten (Unveröffentlichter Projektbericht), Universität Rostock 2001.
- Schatz, Tanja*, „Das OnlineMaus Projekt“. Bindungsspezifischer Umgang mit dem Computer im Kinderkrankenhaus. Vortrag auf der AESF-Tagung in Würzburg, 2002a.
- Schatz, Tanja*, Behandlungserwartungen und Ursachenzuschreibungen von Eltern in einer Kinder- und Jugendneuropsychiatrischen Ambulanz. Poster auf der AESF-Tagung 8.–9.11.2002, Rostock 2002.
- Schatz, Tanja*, Die psychologische Konstruktion und Funktionalität virtueller sozialer Beziehungen im Chat. [Habilitationsschrift] Universität Rostock 2003.
- Scheele, Brigitte; Groeben, Norbert*, Die Heidelberger Struktur-Lege-Technik

- (SLT), Weinheim/Basel 1984.
- Schlufß, Henning*, Ein Vorschlag, Gegenstand und Grenze der Kindertheologie anhand eines systematischen Leitgedankens zu entwickeln, in: ZPT 1/05, 23–35.
- Schnorr von Carolsfeld, Julius*, Die Bibel in Bildern, Stuttgart 1990 (Original Dresden 1860).
- Schuster, Martin*, Die Psychologie der Kinderzeichnung, Göttingen ³2000.
- Schuster, Martin*, Kunsttherapie. Die heilende Kraft des Gestaltens, Köln ⁵2003.
- Schwab, Ulrich*, „Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin der Schmetterling“ – Die Religiosität von Kindern im sozialen Kontext der Familie verstehen, in: Fischer, Dietlind; Schöll, Albrecht 2000, 79–95.
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias*, Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen, Freie Universität zu Berlin 1999.
- Schweitzer, Friedrich; Faust-Siehl, Gabriele* (Hg.), Religion in der Grundschule, Frankfurt/M 1994.
- Schweitzer, Friedrich; Faust-Siehl, Gabriele*, Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie, Gütersloh ²1997.
- Schweitzer, Friedrich*, Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung, Gütersloh ⁴1999.
- Schweitzer, Friedrich*, Was ist und wozu Kindertheologie? In: JaBuKi 2, 2003, 9–18.
- Schweitzer, Friedrich*, Auch Jugendliche als Theologen? In: ZPT 1/05, 46–53.
- Seitz, Willi; Rausche, Armin*, Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (PFK 9–14). Göttingen, 1992.
- Spangler, Gottfried*, Frühkindliche Bindungserfahrungen und Emotionsregulation, in: Friedlmeier, Wolfgang; Holodynski, Manfred (Hg.), Emotionale Entwicklung, Heidelberg/Berlin 1999, 176–196.
- Staaß, Gerhild v.*, Der Szenotest, Bern u. a. 1964.
- Szagan, Anna-Katharina*, Gott neu denken und aussagen lernen: Metaphern gestalten, in: Nembach, U. u. a. (Hg.) *Informationes Theologiae Europae*, Frankfurt u. a. 2000, 231–261.
- Szagan, Anna-Katharina*, Zugänge zur Gottesfrage. Anspruch – Wirklichkeit – Möglichkeiten, in: Frank, Werner u. a. (Hg.), *Schulfach Religion 19/2000*, Nr.1–2, Wien 2000, 103–166.
- Szagan, Anna-Katharina*, Bibeltexte: Stolpersteine für konfessionslose Gottsucherinnen? In: Frank, Werner u. a. (Hg.), *Schulfach Religion 22/2003*, Nr. 1–2, 21–38.
- Szagan, Anna-Katharina*, Gibt es DEN Kinderglauben? In: Fischer, Dietlind u. a. (Hg.), *Religionsunterricht erforschen*, Münster u. a. 2003, 188–206.
- Szagan, Anna-Katharina*, Wahrnehmung und Begleitung von Heranwachsenden. Erhebungsmethoden und eine Fallstudie. In: Frank, Werner (Hg.), *Schulfach Religion*, Jg. 23/2004, Nr.1–2, Wien 2004, 15–38.
- Szagan, Anna-Katharina*, Images of God among Young Children – Religious Lear-

- ning in an Irreligious Context, in: Larsson, Rune/Gustavsson, Caroline, (Hg.) Towards a European Perspective on Religious Education. *Bibliotheca Theologiae Practicae* 74, Författarna 2004, 268–278.
- Szagun, Anna-Katharina*, Zum Beispiel: Bodo und Cornelli. Gottesbilder von Kindern in konfessionslosem Kontext. Ergebnisse einer empirischen Langzeitstudie in Rostock, in: *Gemeindepädagogik* 2/05, 16–23.
- Tamminen, Kalevi*, Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt/Berlin u. a. 1993.
- Tausch, Anne-Marie; Tausch, Reinhard*, Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen 1998.
- Thierfelder, Constanze*, Gottes-Repräsentanz. Kritische Interpretation des religionspsychologischen Ansatzes von Ana-Maria Rizzuto, Stuttgart, Berlin, Köln 1998.
- Tress, Wolfgang*, Psychoanalyse als Wissenschaft, in: *Psyche* 39/1985, 385–412.
- Trudewind, Clemens*, Das Bochumer semiprojektive Verfahren zur Erfassung der Bindungsmotivation und Bindungsqualität. Vortrag auf dem 42. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Jena 2000.
- Walden, Kerstin; Kutza, Ralph; Kröger, Christoph; Kirmes, Jana*, ALF – Allgemeine Lebenskompetenzen und Fertigkeiten. Programm für Schüler und Schülerinnen der 5. Klasse mit Informationen zu Nikotin und Alkohol, Hohengehren 1998.
- Wieczerkowski, Wilhelm, Nickel, Horst; Janowski, Alexander; Fittkau, Bernd; Rauer, Wulf*, Angstfragebogen für Schüler (AFS), Göttingen 1981.
- Zinnecker, Jürgen; Georg, Werner*, Die Weitergabe kirchlich-religiöser Familienerziehung und Orientierung zwischen Eltern- und Kindergeneration, in: Zinnecker, Jürgen; Silbereisen, Rainer K., Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim, München, 1996, 347–356.
- Zinnecker, Jürgen; Behnken, Imke; Maschke, Sabine; Stecher, Ludwig*, null zoff und voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts, Opladen 2002.