

Anna-Katharina Szagun

Das vielfältige Ackerfeld – auch heute aktuell!

Brauchen wir einen Prüfstand von Konzepten zur religiösen Entwicklung?

Die in den letzten Jahrzehnten gewonnenen Erkenntnisse der Neurobiologie¹ haben unser Verständnis von Lernvorgängen so grundlegend erweitert, dass bisherige Konzepte zur religiösen Entwicklung auf den Prüfstand gestellt werden müssen. Und da pädagogisches Handeln zentral von den Wahrnehmungsrastern auf das Kind und seine Entwicklung bestimmt wird, tangieren die neurobiologischen Einsichten auch grundlegend unsere Begleiterrolle.

Die Frage nach Gott bildet für die christlich-biblische Religion das Zentrum des Glaubens. Deshalb sind Einsichten dazu, wie Kinder ihre Gottesvorstellungen entwickeln, von besonderer Bedeutung. Seit mehr als zwei Jahrzehnten wird heftig gestritten, ob es gesichertes Wissen dazu gibt, wie Kinder sich Gott vorstellen. Stufentheoretiker bejahen diese Frage, andere Religionspsychologen verneinen sie.

Gestützt auf Untersuchungen in kirchlichen Kontexten der 70/80er Jahre behaupteten Stufentheoretiker (Oser/Gmünder bzw. Fowler) eine universell geltende unumkehrbare Abfolge von notwendig zu durchschreitenden qualitativ unterschiedlichen Stufen. D.h. alle Heranwachsenden durchliefen – unabhängig von Erziehung und umgebender Kultur –

die gleiche religiöse Entwicklung, stellten sich z. B. Gott zunächst immer menschen-

1 Vgl. Gerald Hüther, Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn, Göttingen 2001. Elementaria der Neurobiologie:

- Lernen besteht im Bilden, Verstärken oder Abbau von neuronalen Verschaltungen. Die Vorstellungen, Haltungen, Überzeugungen eines Menschen sind somit als im Lebenslauf erworbene und im Hirn verankerte Verschaltungsmuster von Nervenzellen anzusehen.

- Die Schlüsselrolle bei diesen ständigen Aufbau-, Verstärkungs- oder Abbauprozessen bilden die Emotionen: Sicherheit ist die Grundvoraussetzung des Lernens.

- Lernsituationen sind von daher grundsätzlich soziale Situationen, – man kann auch sagen: Geglückte Sozialität! Denn ein Kind wird nicht durch Lernen sozial. Sondern es muss sozial sein, um zu lernen!

- Das Gehirn ist also ein soziales Produkt, denn entsteht interaktiv. Die frühen Beziehungserfahrungen bestimmen, wie und wofür ein Kind sein Gehirn nutzt. Die frühen Bindungspersonen prägen nachhaltig die Haltungen und mentalen Modelle.

- Dabei spielen Spiegelneuronen eine wesentliche Rolle. Das sind Nervenzellen, die während der Betrachtung eines Vorgangs (z. B. wenn die Mutter eine Spinne ins Freie setzt und Angst hat dabei) die gleichen Reize auslöst, wie sie entstünden, wenn dieser Vorgang nicht bloß betrachtet, sondern selbst aktiv durchgeführt würde. Spiegelneuronen ermöglichen also, Andere auf körperlicher Ebene zu verstehen ohne Zwischenschaltung des Bewusstseins. Ein Großteil unserer Gedächtnisinhalte (sog. implizites Gedächtnis, bereits vorgeburtlich funktionierend) – insbesondere emotionale Gehalte – wird ohne gerichtete Aufmerksamkeit eingespeichert und bleibt damit unbewusst.

- Gemäß den je unterschiedlichen Beziehungsstrukturen und Erfahrungen ist jedes Gehirn anders.

ähnlich vor, verwechselten Realität und Fiktion, könnten Texte nur buchstäblich verstehen. Bei der Arbeit mit Kindern sei es angemessen, Kinder auf der jeweiligen Stufe anzusprechen und zu fördern, Fehlformen verlören sich von selbst mit der nächsten Stufe.

Passen diese Behauptungen zur radikal veränderten gesellschaftlichen Wirklichkeit (Individualisierung, Pluralisierung, Traditionsabbruch usw.) und zu unseren Erfahrungen mit Lerngruppen? Sind die Behauptungen der Stufentheorien »kompatibel« zu neurobiologischen Einsichten?

Die Rostocker Langzeitstudie – eine »Prüf-Station« zur religiösen Entwicklung heute

Die Rostocker Studie zu Gotteskonzepten von Kindern, die im mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen, versuchte mittels einer qualitativen Langzeitstudie den o.g. Fragen nachzugehen.

Ausgegangen wurde von einem mehrdimensionalen Gotteskonzept, vorstellbar im Bild einer Ellipse mit zwei Brennpunkten: Brennpunkt 1: die kognitive Dimension, das »Gottesverständnis«; Brennpunkt 2: die affektive + motivationale Dimension, d. h. die »Gottesbeziehung«. Die Dimensionen beeinflussen sich wechselseitig. Um tiefere Einsichten zu den Faktoren zu gewinnen, die das Gottesverständnis wie die Gottesbeziehung von Kindern in Korrelation zur Sicht ihrer Lebenswelt beeinflussen, wurden die verschiedenen Dimensionen mittels eines facettenreichen Methodenrepertoires in einer Langzeitbeobachtung erhoben und phänomenologisch nachgezeichnet.

Mehr als 50 Kinder wurden – mehrheitlich ab dem 7. Lebensjahr – über 4–12

Jahre begleitet und regelmäßig unter durchgehendem Lebensweltbezug hinsichtlich ihrer religiösen Vorstellungen untersucht. Da sich junge Kinder eher visuell als begrifflich auszudrücken vermögen, bildeten von den Kindern erstellte Visualisierungen den Kern der Untersuchungsmethoden. Die Kinder erläuterten ihre Visualisierungen jeweils selbst in mitgeschnittenen Einzelgesprächen. Die Sicht auf die Lebenswelt wurde über Zeichnungen der Kinder erhoben. Ihre Gottesvorstellungen drückten sie in Materialcollagen aus zum Thema »Gott ist für mich wie ...« bzw. »Mein Leben und was es hält, nährt und trägt, ist wie ...« Ihre Gottesbeziehung machten sie sichtbar, indem sie Knetfiguren oder Puppen in die für sie passende Distanz zu Gott platzierten. Ergänzt wurden die vielfältigen visualisierenden Erhebungsinstrumente durch Befragungen, standardisierte Tests usw.

Nachfolgend wird ein Einblick in Ergebnisse vermittelt², indem zu zentralen Thesen exemplarische Gestaltungen einzelner Kinder vorgestellt werden.

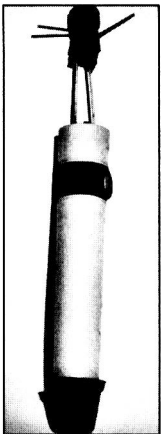
Wie Mama und Papa denken und fühlen und wie sie mit mir umgehen, das ist das Wichtigste ...

Das religiöse Denken und Empfinden wird wesentlich durch familiäre Beziehungserfahrungen und durch die emotionalen, motivationalen und kognitiven Vorgaben der dem Kind bedeutsamen Erwachsenen bestimmt: Das Kind übernimmt zunächst vorbehaltlos die Haltungen und Vorstel-

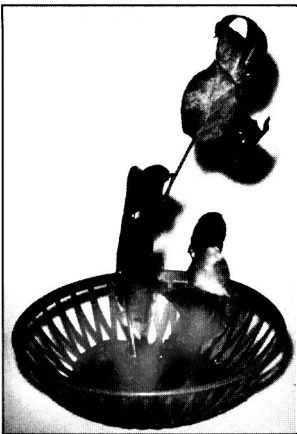
2 Vgl. A.-K. Szagun, *Dem Sprachlosen Sprache* verleihen, Jena 2006. KET 1; A.-K. Szagun / M. Fiedler, *Religiöse Heimaten*, Jena 2008. KET 2.

lungen seiner zentralen Bezugspersonen. Erlebt es an »Modellpersonen«, dass Glaube lebensrelevant ist, so übernimmt es – quasi durch Gefühlsansteckung – deren Gottesbeziehung. Umgekehrt übernimmt es ebenso die ambivalente oder aber negativ-abwertende Grundhaltung seiner Modellpersonen gegenüber Glaubensinhalten und deren damit verbundenen Vorstellungen. D.h. die von Gleichaltrigen mitgebrachten Gotteskonzepte variieren stark je nach Beziehungsklima, Breite und Offenheit (Freiraum!) des Anregungsmilieus und der Lebensrelevanz des Glaubens in der Familie. Die für die Kinder bedeutsamen Modelle sind also zentral wirksam, *für* wie *gegen* den Glauben. Bei Kindern aus lebensrelevant religiösen Kontexten bildet meist die Gottesbeziehung das Primäre; Kinder aus religiös »neutralen« Familien tasten sich über das Gottesverständnis heran. Betrachten wir die Gottesbilder einiger Erstklässler:

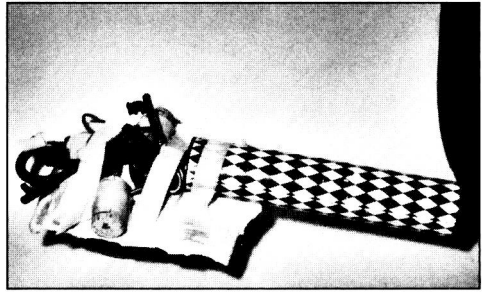
Für Ely steht Gott mit ausgebreiteten Armen auf einem hohen Baum und ruft laut »Frieden« in die Welt hinein. Wenn es noch keinen Frieden in der Welt gibt, so liegt das daran, dass die Menschen Gott nicht richtig zuhören. Aber Gott hat die



Ely



Eike



Peter

Macht, das noch zu bewirken. Und darauf hofft Ely. Seine Eltern, katholische Afrikaner, sind wegen des Bürgerkrieges in ihrer Heimat nach Deutschland gekommen. Elys Knetfigur berührt den »Baum«, auf dem Gott steht.

Peter kommt aus einer freikirchlichen Familie, die Küsterdienste versieht und deshalb im Gemeindehaus wohnt. Peter wird angehalten, an kirchlichen Aktivitäten teilzunehmen, was ihm gar nicht behagt. Er hat zur Aufgabenstellung einen Panzer gebaut. Einleitend behauptet Peter zwar, seine Gestaltung habe mit Gott gar nichts zu tun. Er habe ihn nur »aus Spaß« gebaut. Aber nach weiteren Vergleichen für Gott befragt, fallen ihm neben einem Haus dann doch nur »viele Panzer« ein. Hat Peter mit dem Panzer nicht vielleicht doch ein aktuell für ihn stimmiges Bild gefunden, und d.h. sein Unbehagen an der als eng empfundenen religiösen Erziehung ins Gottesbild projiziert?

Eike erlebt in seiner konfessionslosen Familie öfter Turbulenzen. Die stark zuckerkrankte Mutter gehe unausgeglichen und laut mit ihren Kindern um, erzählt die Klassenlehrerin. Eike kommentiert seine Zeichnung zur Familie in Tieren (Mutter als Ameisenbär, sein Bruder und er als Ameisen) mit der Bemerkung, er hoffe, dass Mama ihn nicht mehr so oft haue. Von Gott hat Eike erst im Religionsunterricht

gehört. Für ihn ist Gott auf einer mit hohem Graswall umgebenden geheimen Insel anwesend. Nach außen ist die Grasmauer »ganz hart«, aber »innen weich«. Seine Knetfigur stellt Eike mitten in die Gestaltung hinein: Ist Gott für ihn schon eine geheime Zufluchtsstätte, Ort von Schutz und Geborgenheit, oder drückt er hier nur seine Sehnsucht danach aus?

Für die Pastorentochter Tamara ist Gott wie Jesus. Ihre Knetfigur steht nahe. Für Tamara ist klar: Das Bilderverbot gilt. Und Gott kann nur in der Gestalt Jesu abgebildet werden.

Solche Beschränkungen gelten für Cornelli, die aus einem traditionellen evangelischen Elternhaus kommt, keineswegs: Sie stellt Gott auf einem Raumschiff mit Fernrohr (damit er die Welt überblicken kann) ganz figürlich dar. Als Sonnenschutz ist ein Tuch eingebaut. Gottvater bringe auf weichem Kissen gerade eine Gabe zum neugeborenen Jesus. Er bringe aber auch anderen Kindern Gaben zu ihrer



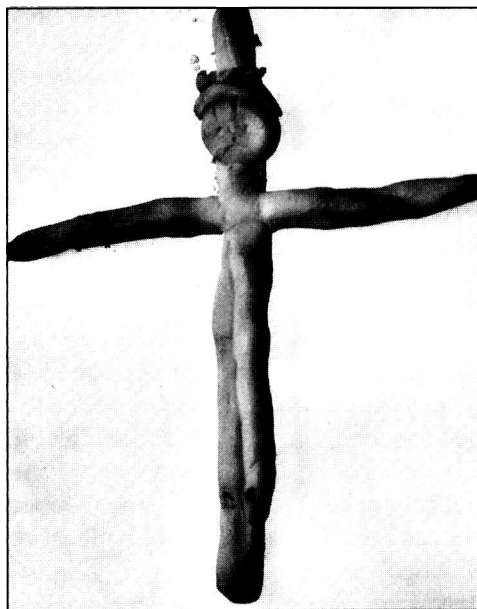
Cornelli



Jana

Geburt. Cornellis Knetfigur steht dicht bei ihrer Gestaltung.

Auch Jana hat eine Figur gestaltet: Für sie ist Gott wie eine alte, kostbare Statue, die man in einer Vitrine aufhebt. Jana wird katholisch erzogen, allerdings eher latent als manifest. Und ihre Gottesmetapher offenbart dies eindrücklich: Gott gibt es schon lange. Und Gott ist auch etwas Kostbares, das man bewahren sollte. Aber für das tägliche Leben braucht man Gott wohl eher nicht unbedingt, was sich auch in der leicht distanzierten Knetfigur äußert.



Tamara



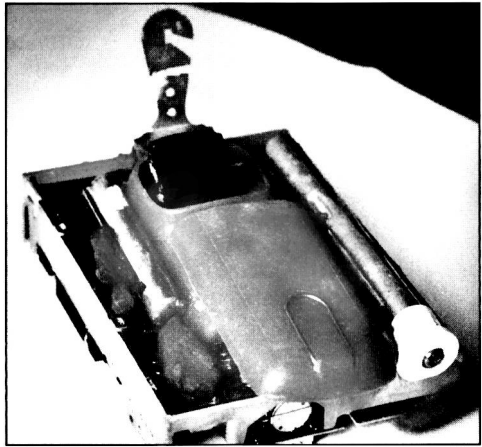
Annika

Annikas Eltern haben beide unter ihrer als evangelikal-eng empfundenen familiären Erziehung gelitten. Sie reflektieren die religiöse Erziehung ihrer Kinder deshalb sorgfältig. Anthropomorphe Gottesbilder werden von ihnen bewusst vermieden. Für Annika ist Gott wie der Frühling, der immer wieder alles neu mache, auch sie selbst. Das zeigt ihre Knetfigur an, die sie mitten in ihre Gestaltung setzt.

Deutlich erkennbar ist die Vielfalt der Vorstellungen, Ausdrucksformen und ebenso der Distanz zu Gott. Betrachtet man die Gesamtzahl der über längere Zeit begleiteten Kinder (ca. 70), so ist zu konstatieren: bei Schuleintritt mitgebrachter *Anthropomorphismus* scheint wesentlich durch Erwachsene induziert. Er ist nachhaltig fixiert bei dezidiert atheistischem bzw. fundamentalistischem Hintergrund und erfährt durch die »kulturelle Tapete« (z. B. durch Bilder in Museen, Kirchen, aber auch durch Karikaturen in Printmedien) als Miterzieherin laufend Verstärkung.

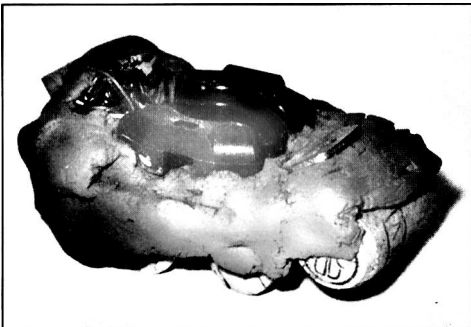
Gott ist doch irgendwie mehr und anders als ein Mensch ...

Frühe anthropomorphe Konzepte enthalten überwiegend bereits transzendenzbewusste Elemente: Oft wird von jungen

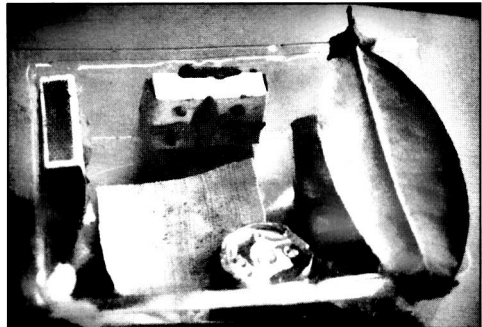


Raumschiff (Junge)

Kindern statt einer »echten« Metapher das »Gehäuse« Gottes gebaut, wo man sich Gott unsichtbar vorstellt wie z. B. Eikes Insel. Mädchen gestalten häufiger z. T. liebevoll ausgestattete Wohnungen, Jungen bevorzugen Fahrzeuge, vor allem Raumschiffe, die besonders geeignet sind, Vorstellungen von Allwissenheit, Unerreichbarkeit und Omnipräsenz auszudrücken. Gott wird von vielen Kindern als schutzbedürftig angesehen und mit Abwehrinstrumenten ausgestattet, zumeist gegen zudringliche Menschen, seltener gegen andere Götter. Die meisten Kinder schreiben Gott eine Wächterfunktion bezüglich der Erde zu, sind aber angesichts der Zu-



Monstertruck (Junge)



Wohnung (Mädchen)



Wohnung II (Mädchen)



Nora Kl. 2

stände (Umweltprobleme, Kriege usw.)
unsicher, ob Gott sie auch ausfüllen kann.

**In meinem Kopf und Herz ist nur
wenig von Gott drin. Es kann – falls
erlaubt – mehr werden ...**

Kinder bringen meist kein konsistentes
Gotteskonzept mit, eher Teilbegriffe. Je
nach Wachstumsanreizen und Kommuni-
kationsräumen im Umfeld erweitern, kor-
rigieren und systematisieren sie ihr Kon-
zept, sofern keine emotionalen Barrieren
dagegen stehen wie etwa Familienloyalität.

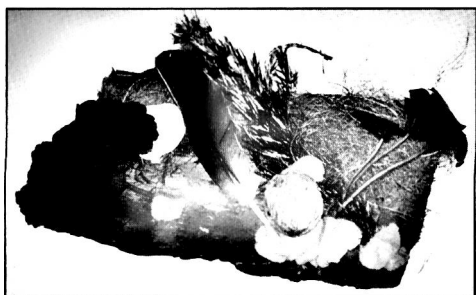
Nora kommt aus einer konfessionslo-
sen Familie mit Restbeständen einer kirch-
lichen Sozialisation, die eine offene Hal-
tung des Mädchens gegenüber christlichen
Inhalten ermöglicht. Als Erstklässlerin
stellt sie – vermutlich aufgrund eines Fern-
sehfilms zu Abraham, der mit Gott sprach
– Gott figürlich dar, durch Arabertuch und
eine Art Sonnenschirm geschützt. Ihre
Knetfigur bleibt entfernt. In Klasse 2 baut
sie ein Schiff, auf dem Gott unsichtbar zu
armen Leuten fährt, um ihnen Brot zu
bringen. Gott macht satt und dadurch heil.
Ihre Knetfigur (blau) steht dicht am Boot,
weil sie nun »mehr von Gott weiß«. Ihr ge-



Nora Kl. 1



Nora Kl. 3



Nora Kl. 4

wachsenes Transzendenzbewusstsein spiegelt die Unsichtbarkeit ihres neuen Gottesbildes. In Klasse 3 integriert Nora die kosmologische Dimension: Nun ist Gott wie eine Muschel, die auf ihre Perlen aufpasst. Zu den Perlen gehörten alle Sterne, die Erde, alle Menschen und Tiere. In Klasse 4 schließlich hat Gott in ihr selbst Raum gefunden. Nun ist Gott wie ein Ruheplatz im Herzen, wohin man sich zurückziehen kann, wenn es einem nicht gut geht. Stück für Stück erweitert Nora so ihre Gottesvorstellung.

Solch Wachstum des Gotteskonzeptes auch nach innen ist Kindern mit dezidiert atheistischer »Impfung« schwer oder gar nicht möglich. Ihre Familienloyalität verbietet ihnen das Sich-Einlassen auf eine Gottesbeziehung.



Ferdinand Kl. 4

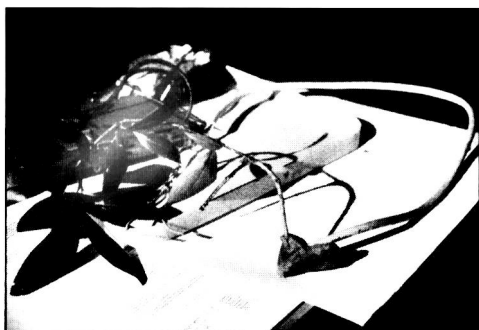
Ferdinands Eltern kommen aus Partei- bzw. NVA-Kontexten. Ferdinand baut zehnjährig »Gott ist wie ein Fitnessstudio«. Man sieht einen Menschen (= Korke mit Gesicht) vor einem Spiegel stehen, rechts daneben ein Trainingsgerät (= Gebilde mit grüner Knete). Er kommentiert seine Gestaltung: Der Mensch könne sich bei Gott selbst erkennen, erfahren, wer er ist und was er kann. Und er könne dort an seinen Schwächen arbeiten, d. h. trainieren. Seine Knetfigur stellt er dicht vor den Spiegel und sagt: »Hier möchte ich gern stehen. Denn ich weiß nicht, wer ich wirklich bin. Und meine Eltern schicken mich schon jede Woche zum Psychologen, weil ich immer so traurig bin ...« Dann nimmt er seine Knetfigur wieder fort und sagt: »Aber ich kann hier vorn nicht stehen, weil – ich glaube an die Wissenschaft wie meine Eltern, nicht an Gott.« Diese Zerrissenheit zwischen religiöser Sehnsucht einerseits und der Fixierung auf atheistischen Klischees von Christentum kennzeichnet den Jungen über die acht Jahre, die er begleitet wurde.

Bauen kann ich, was Gott für mich ist. Aber erklären, was das nun bedeutet ...?

Kinder sind theologisch produktive Subjekte, falls sie freie Denkräume und Anregungsimpulse erhalten. Dass schon Kleinkinder zum aktiven Umgang mit Metaphern bzw. Symbolen fähig sind, ist an ihren Spielen ablesbar. Da wird z. B. von einem kaum Zweijährigen ein Bauklotz mit Motorgeräuschen als Auto über den Fußboden geschoben³. Beim aktiven

3 Der passive Umgang mit Metaphern / Symbolen gelingt erst später und erfordert Übung, vor allem aber Erhellung des Kontextes, aus dem

Umgang mit Gottesmetaphern können Kinder mit der Tiefe ihrer intuitiv gewonnenen Bilder ein fruchtbares Anregungspotential auch für Erwachsene bereithalten. Ihre zum Teil hoch abstrakte Weisheit steckt jedoch in konkreten Bildern, die wir lesen lernen müssen, um den Reichtum zu erschließen. Denn die Verbalisierung ihrer Gestaltung hinkt der visuellen Ausdrucksmöglichkeit oft über Jahre hinterher⁴. Das heißt, in manchen Gottesmetaphern von Kindern blitzt ein Gott-Wissen auf, von dem ihr eigenes Bewusstsein noch nichts weiß: Erwachsene sind hier als sensible Übersetzer/innen gefragt, den gemeinten Sinn der »Schätze« vorsichtig ans Licht zu heben.



Für den achtjährigen Norbert ist Gott wie eine Viper im Urwald, die Verirrte rettet. Was ähnlich ist zwischen Gott und einer Viper? Eine Viper ist klug und potentiell gefährlich, denkt er: »Und Gott sollte man auch nicht unterschätzen!« Wenn man im Urwald auf eine Viper trifft, sollte man aber nach Norbert nicht meinen, man habe Gott getroffen. Denn »Gott kann sich immer anders verkleiden!« Deutlich erkennbar hat der Achtjährige die »helle« und die »dunkle« Seite Gottes sowie seine Unverfügbarkeit erfasst und ins Bild gesetzt.



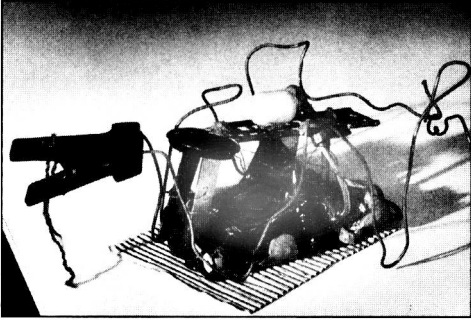
Claus baut zehnjährig als Gottesmetapher eine Insel, an deren Strand ein zerborstenes Boot liegt. Der Schiffbrüchige hat sich ein mit Fackeln umgebenes Nachtlager gebaut. Jetzt steht er neben einem Abfallhaufen. Gefragt, ob und wo gegebenenfalls Gott in seiner Gestaltung vorkomme, sagt Claus: »Das ist es doch gerade: Gott hat es gemacht, dass der Mann da strandet, wo die Teile auf dem Schrott liegen, die er braucht, um sein Boot wieder zu reparieren!« Das heißt doch: »Du kannst stranden im Leben. Aber Gott lässt dich nur da stranden, wo auch die Möglichkeiten für einen Neuanfang schon bereitliegen!« Gibt es ein besseres Bild für Gottvertrauen? Hat Claus nicht einen »Psalm« gestaltet?

Was ich baue, hat immer viele Bedeutungen. Manche erkenne ich selbst erst Jahre später ...

Das Gottesbild spiegelt das Empfinden des Kindes bezüglich seiner Lebenswelt⁵ und artikuliert oftmals auch seine individuell-spezifische Kernthematik, weist in seiner Polyvalenz aber darüber hinaus.

die Vergleiche kommen. Wer kein Senfkorn und den Baum dazu kennt, kann die Metapher nicht verstehen.

- 4 Die Verbalisierung ihrer Bilder (bzw. Gotteskonzepte) ist an die kognitive Entwicklung gebunden.
- 5 Vgl. dazu Peter, Eike, Jana.



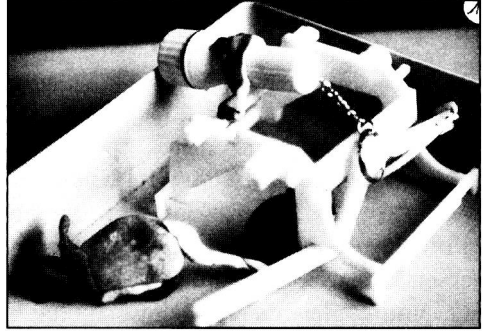
Die Bombe, die Horst neunjährig zur Aufgabenstellung baut, drückt vermutlich wesentlich den explosiven Alltag aus, dem der Junge durch familiäre Turbulenzen (Scheidung) ausgesetzt ist. Aber zugleich kann darin auch ein »vorbewusstes Wissen« um die Kontingenzhaftigkeit der Existenz gesehen werden. Horst deutet seine Gestaltung einige Jahre später selbst aus der Rückschau in diesem Sinne.

Dass Kinder in ihren Gestaltungen »vorbewusstes Wissen« um die eigene Kernproblematik ausdrücken, ist durch eine mehrjährige Begleitung bei vielen Kindern beobachtbar:

Aaron vergleicht achtjährig Gott mit einer Vulkaninsel, weiß aber absolut keine Ähnlichkeit zwischen Gott und den Elementen einer Vulkaninsel zu benennen. Neunjäh-



Aaron (8)



Aaron (9)

rig sieht man in seiner Gestaltung zur Gottesmetapher eine Taschenlampe (= Gott), welche auf einen bösen Dino scheint. Der böse Dino werde dadurch vielleicht ein bisschen freundlicher, erklärt Aaron dazu. Zehnjährig gestaltet Aaron wieder eine Vulkaninsel zur Gottesmetapher. Und jetzt kann er auch Auskunft dazu geben, was er mit den einzelnen Teilen seiner Gestaltung ausdrücken will. Er selbst sei der Vulkan. Denn er raste öfter aus und schlage dann zu Hause alles kaputt, was ihm in den Weg komme. »Dann wackelt die ganze Insel« (= seine Familie). Aber Gott (= strahlende Glasscherbe) schaue freundlich auf den Vulkan, »denn er hat mich gemacht!« Und vielleicht helfe Gott



Aaron (10)

ihm, besser mit seinen zerstörerischen Impulsen umzugehen. In den Gestaltungen der Vorjahre sieht Aaron jetzt die Parallelen zum aktuellen ›Werk‹: Der Dino, das sei er ... Der aufgrund einer Körperbehinderung überbehütete Junge scheint unsicher zu sein, ob er wirklich von seinem Umfeld vorbehaltlos akzeptiert wird. In seinen Gestaltungen wird seine Problemlage und zugleich seine Sehnsucht (oder schon Gewissheit?) bezüglich eines ›unbedingten Angenommenseins‹ deutlich.

Gott ist ›angedockt‹, wo ich ihn als Hilfe bei der Bewältigung meiner Probleme erfahre ...

Sofern Gott als Ressource für die Kernthematik in Anspruch genommen wird, bildet diese den Kristallisationspunkt für die Gottesbeziehung: dies scheint für Aaron zu gelten, ebenso auch für Monika mit ihrem anders gelagerten Kernproblem: Begleiten wir den von vielen Brüchen gekennzeichneten Weg dieses Mädchens über eine kleine Strecke:

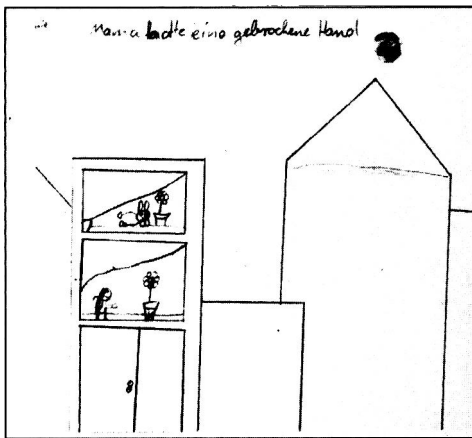
Monika verbringt ihre ersten Jahre nahe der frommen katholischen Großmutter. Die Ehe der Eltern zerbricht. Die Mutter verzieht vor Monikas Schuleintritt mit deren jüngerer Schwester 500km weit zum neuen Lebensgefährten. Nach Monikas dritten Schuljahr trennt sich die Mutter erneut: Alle Kontakte zur vertrauten Familie des Exlebensgefährten werden abgebrochen. Sie zieht zum nächsten Lebensgefährten. Es gibt eine ›neue Oma‹. Die Mutter heiratet den neuen Freund kurz vor der Geburt eines Sohnes. Die finanzielle Situation ist so angespannt, dass Monika wiederholt ihr knappes Taschengeld abgeben muss. Sie wird durchgehend zur Versorgung der jüngeren Geschwister

eingespannt. Sie wechselt nach Klasse 4 auf ein Gymnasium, wird dort in Klasse 6 von einem Tag zum anderen abgemeldet, weil die Mutter erneut und mit unbekannter Adresse verzieht.

In Klasse 2 gestaltet Monika zur Gottesmetapher (8,3) eine Art Blumenvase, in welcher ein Zweig steckt, ein ›Baum‹, der Monika symbolisiert. Im Glas stecken – nicht sichtbar – weiche, weiße Plastikteile: Stückchen von Gott. »Das bedeutet für mich, dass Einer mit mir ist!« Gott wohnt in allem und allen und hilft, wenn es einem nicht gut geht, er beschützt, macht fröhlich. Monika spricht mit Gott, er aber nicht mit ihr. »Der ist ganz still ... ich rede manchmal mit Gott ... abends ... da habe ich gut Zeit. Und ich habe ein Gebet ... auswendig gelernt.« Sie sagt es auf, kann es aber nicht ganz wiedergeben: »Lieber Gott, ich bin noch klein, kann so vieles nicht allein. Drum lass Menschen sein auf Erden, die mir helfen, groß zu werden. Die mich führen und mich leiten ...??? die mich trösten, wenn ich weine! Lieber Gott, um dieses Eine: wenn ich es mal schlimm getrieben, mach, dass sie mich trotzdem lieben!« Das Gebet hängt im



Monika Kl. 2



Monika Kl. 3

Schlafzimmer bei Oma. – Monika platziert ihre Knetfigur in ihre Gestaltung. Ihre Überschrift: »Gott ist wie eine Hilfe.«

Das Motiv »Hilfe« taucht immer wieder auf: Ihre Oma soll sie auf ihrem Lebensweg unterstützen. Monika malt sich in einem Bild zur Lebenswelt als erwachsene Frau, die einem starken Sturm entgegen reitet.

In Klasse 3 malt Monika zu ihrer Lebenswelt (9,3) ein geisterhaft anmutendes



Monika Kl. 3

Haus. Man sieht ihre Mutter mit gebrochener Hand und den schon verstorbenen Hasen. Alle anderen Räume sind leer, obwohl im Haus neben der Kleinfamilie noch die Eltern des derzeitigen Lebensgefährten und die Familie von dessen Schwester leben, dazu mehrere Hunde und eine Schildkröte. Bei Belastungen (Wut, Traurigkeit, Angst) hilft ihr die Oma, ihr Bild, der Gedanke an sie oder auch mal ein Telefonat. Monika klebt einen Gottespunkt auf, der für alles gelten soll, vor allem für Frieden und die Oma. Bei ihr bete sie in den Ferien immer, aber sie bete auch manchmal für sich allein. Dann fühle sie sich wohl.

Als Vergleich für Gott (9,5) baut Monika ein kleines Feld, das durch eine Mauer (= blaues Glas) vor dem Feuer (= 2 Kerzen) geschützt wird. »Gott ist für mich wie eine schützende Mauer vor dem Feuer. Weil – hier ist das doch so trocken. Die Figur ist »der Bauer, der gerade über das Feld gegangen ist, um zuzucken. Und der hat die schützende Mauer aufgestellt. Und dabei hat der auch an Gott gedacht.« Gott habe ihm beim Mauerbau geholfen. – Manchmal fühlt sich Monika auch wie der Bauer. Gott gebe Kraft und helfe, Ideen zu haben, wie man sich schützen könne.

Der Bauer ist leichenblass. Und die Mauer sieht nicht so aus, als ob sie vor einer Katastrophe schützen könne. Wenige Wochen später wird Monika aus ihrem vertrauten Kontext herausgerissen.

Als schwarzes Loch empfindet Monika ihre Einsamkeit, besonders die Entfernung zur Oma und den Abbruch des Kontaktes zur Patentante. Beten helfe ihr bei Einsamkeit.

Klasse 4: Monika malt sich (9,7) als satt grüner Baum mit vielen Ästen (= Wünschen / Vorhaben) und Wurzeln (= Basis:



Monika Kl. 4

Familie – vor allem Oma, eigene innere Kräfte, Musik, Hunde) Der Baum hat allerdings keine Erde. Er hängt in der Luft, und auch die Wurzeln sind nicht richtig angeknüpft: *Weiß Monika um ihr Potential und darum, dass sie keinen pflegenden Boden hat für ihre Möglichkeiten?*

Monikas Gestaltung zur Gottesmetapher (10,0) ist langsam gewachsen. Sie hat Bohnen in das rote Gefäß gefüllt und die Zweige und Kornähren hineingesteckt (= Menschen, Tiere, Pflanzen). Das rote Gefäß mit den Federn steht für Gottes Schutz, ebenso die Kokosfasern, die sie anschließend herum gewickelt hat. Gott



Monika Kl. 4



Monika Kl. 4

schütze außen und innen. Ein Beispiel für äußeren Schutz in ihrem Leben kann Monika »nicht wirklich« benennen. Innerlich könnten das aber alle erleben. Man kriege durch Gott wieder Mut. Bei Oma sei das auch so.

Zum Thema »Mein Leben und was es hält, nährt und trägt ist wie ...« (10,4) hat Monika kurz vor dem Wechsel aufs Gymnasium eine Blechschachtel unten mit weichen, weißen Plastikteilchen gefüllt, darauf eine Kokoschicht gelegt, auf welcher Blumen, Kornähren, eine Muschel und eine Schnecke platziert sind. Blumen, Korn und Schnecke stehen für Monika, die Muschel für Mut, z. B. den Mut, neue Freunde zu finden in der neuen Schule. Auf die Frage, ob Gott in ihrer neuen Gestaltung enthalten sei, meint sie: »Gott ist mitten drin ... der weiche Untergrund, der geht ja nicht weg, sondern der ist ja eingepasst ... Gott lebt in allen Lebewesen«, auch in der Schnecke.

Monika mangelt es erkennbar an Sicherheit, Geborgenheit und familiärer Unterstützung. Sie, die selbst bedürftig ist, gibt ihrerseits den jüngeren Geschwistern Unterstützung. Die Kraft zur Bewältigung ihrer ungeborgenen und immer wieder brüchigen Lebenswelt

bezieht Monika offensichtlich aus dem von ihrer Großmutter übernommenen Gottvertrauen einschließlich der Gebetspraxis. Bezeichnenderweise wohnt bei ihr Gott von Anfang an innen und bietet ihr dort das Nest, die Geborgenheit, den Wurzelgrund, den sie im realen Leben so schmerzlich vermisst. Dass sie ihre über Strecken sehr belastete Lebenswelt bisher erfolgreich bewältigt, d. h. Resilienz zeigt, dürfte wesentlich mit diesem Gefühl eines letztlich tragenden Grundes zu tun haben.

Der ›liebe Gott‹ hat mich enttäuscht – Gottesbilder können die Beziehung zu Gott (zer)stören ...

Gottesbeziehung und Gottesverständnis stehen in Wechselwirkung. Eine intensive Gottesbeziehung kann – vor allem, wenn das Kind Modellpersonen mit gelebtem Gottvertrauen zur Seite hat – naive Vorstellungen und Widersprüchlichkeiten des Gottesverständnisses gewiss partiell (aber u. U. nur auf Zeit) abfedern. Und die Dimension der Gottesbeziehung (d. h. die emotionalen und motivationalen Aspekte) ist mit Sicherheit der wichtigere Motor bei der Entwicklung des Gotteskonzeptes. Aber das Gottesverständnis kann – sofern es mit dem Weltbild und der Lebenserfahrung nicht kompatibel ist – zu einem gewichtigen Störfaktor der Gottesbeziehung werden. Dies ist an Annika ablesbar:

In Klasse 1 war Gott für sie wie der Frühling, der alles neu macht. Ihre Welt schien in Ordnung. In ihrem Lebensweltbild kommt Gott überall vor, beim Essen, Kastanien sammeln oder Bergsteigen.

Als sie in Klasse 2 ist, trennen sich die Eltern. Durch Umzug verliert sie das geliebte kleine Haus mit Gespensterwald ne-

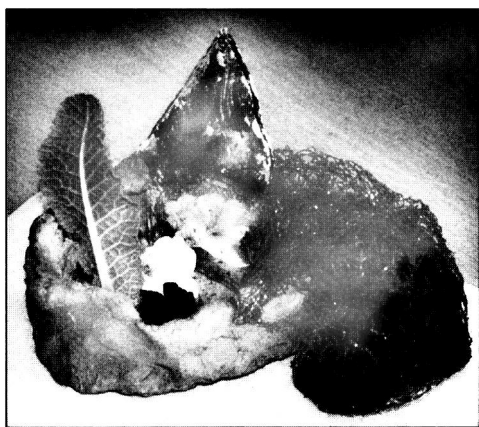


Annika Kl. 1

benan. Ihr Bild zur Lebenswelt spiegelt ihre Verluste wie ihre Hoffnung, dass die Eltern wieder zueinander finden. Gott ist nun nur noch bei/in ihrer Katze präsent, der sie allen Kummer anvertrauen kann.



Annika Kl. 2



Annika Kl. 3

Ihre Metapherngestaltung in Klasse 2 zeigt jetzt Gott als jemand, der das Schöne verdoppelt (= Spiegel) und das Böse, das Traurige (= schwarzes Tuch im Netz) einsperrt. Dieses Bild spiegelt ihren dringlichen Wunsch, ja, die Erwartung, dass Gott helfen wird, die Trennung rückgängig zu machen.

In Klasse 3 baut Annika zur Gottesmetapher eine fast identische Gestaltung mit gleicher Aussage und dies, obwohl die Scheidung der Eltern vor der Tür steht. Ihre Hoffnungen erfüllten sich nicht. Und



Annika Kl. 4

das Gespräch zu ihrer Gestaltung offenbart, dass Annikas Gottesbeziehung aktuell abgebrochen zu sein scheint: Gott falle ihr eigentlich nie ein, erzählt sie. Und gebetet habe sie überhaupt noch nie (was nicht stimmen kann, da sie mit ihren Eltern regelmäßig den Hochschulgottesdienst besuchte). In ihrem nächsten Bild zur Lebenswelt kommt Gott dann gar nicht mehr vor. Sichtlich hat Annika mit ihrer Gestaltung an einem Gottesverständnis festgehalten, das mit ihrer Lebenserfahrung nicht kompatibel war. Und ihr enggeführtes Gottesverständnis, das von einem das Dunkle im Leben stets ausräumenden Gott ausgeht, ist nun zum Störfaktor für ihre Gottesbeziehung geworden. Im Folgejahr schafft es Annika, ihr Gottesverständnis zu erweitern um die verborgene Seite Gottes: man muss durch das Leben gehen (= Turnschuh), als ob es Gott nicht gäbe. Erst nach dem Tod (= Holzschachtel) erfährt man, was und wie Gott wirklich ist. Jetzt, im Leben, hat man nur eine schwache Ahnung von Gottes Wirklichkeit, steht allerdings doch (= rotes Band zwischen Schachtel und Turnschuh) mit Gott in Verbindung.

Das neu gewonnene Gottesverständnis öffnet den Raum für eine Anknüpfung an die frühere Gottesbeziehung, wenngleich der Bruch dauerhafte Spuren zurück lässt.

Kindern ist theologisch sehr viel mehr zuzutrauen – Je nach Wurzelgrund und Pflege des Ackers entwickeln sich die Pflänzchen jedoch höchst unterschiedlich

Welche theologischen Gedankengänge schon Kinder entwickeln bzw. nachvollziehen können, wird weithin unterschätzt. Der »Same« des Glaubens und des

Nachdenkens darüber entfaltet sich – wie im Gleichnis vom vielfältigen Ackerfeld – aber höchst unterschiedlich, je nach Wachstumsanreizen, Kommunikationsräumen und Modellpersonen im Umfeld.

Für Franziskas Eltern ist ihr Glaube lebensrelevant. Sie sind theologisch gebildet, engagieren sich kirchlich (ev.-luth.) und reflektieren ihre religiöse Erziehung sehr bewusst. Achtjährig baut Franziska als Gottesmetapher drei Menschen und erklärt dazu: Gott sei in jedem Geschöpf ein Stückchen drin, deshalb könnte sie jetzt auch eine Pflanze, ein Tier und einen Menschen gestaltet haben. Dieses Stück von Gott in jedem sei unzerstörbar. Auch der böseste Mensch könne in sich dies Teil von Gott nicht zerstören. Darin bestehe die All-Macht Gottes. Gott sei aber zugleich auch ohnmächtig, weil der Mensch auf das Stück von Gott in sich nicht hören müsse. Er sei frei. Wenn jetzt alle Menschen auf Gott hören würden, dann würde sich die Welt doll verändern. Jesus habe die Menschen dazu aufgefordert: Dann komme das Reich Gottes ... Franziska hat Wachstumsanreize, Modellpersonen und Kommunikationsmöglichkeiten bezüglich ihrer Glaubensvorstellungen.

Das ist anders bei Torsten, ihrem Klassenkameraden. Seine Eltern sind konfessionslos. Seine Mutter hat als Kind zeitweise die Christenlehre besucht und als junge Mutter zum Gebet zurückgefunden, als ihr Kind todkrank war: Tage und Nächte habe sie mit Gott um ihr Kind gerungen. Und es wurde gesund. Torstens Mutter hat – was die Mitgliedschaft in der Kirche angeht – keine Konsequenzen daraus gezogen. Aber in ihr lebt – ohne dass sie mit ihren Kindern oder anderen darüber spricht – ein Stück tiefes Gottvertrauen. Dieses Gottvertrauen hat sie – Gefühlsansteckung? – ganz offensichtlich an Torsten vermittelt.

Er zeigt über Jahre eine tragende Gottesbeziehung kombiniert mit einem sehr naiven Gottesverständnis, obwohl Torsten kognitiv weit entwickelt ist. Erst in der gymnasialen Oberstufe bearbeitet Torsten sein Gotteskonzept auf dem Niveau seiner kognitiven Kompetenzen.

Die konfessionslose Nora fing in Klasse 1 Feuer für den Religionsunterricht und blieb bis zum Ende der Grundschulzeit hoch motiviert und engagiert mitarbeitend dabei: Sie findet in den Jahren danach weder familiär noch in Peergroups, der Schule (geschweige denn in einer Gemeinde) Wachstumsanreize, Kommunikationsräume oder Modellpersonen, für die Glaube lebensrelevant wäre. Von ihrem intensiven Fragen und Nachdenken über religiöse Themen ist in Klasse 10 nichts mehr zu spüren.

Die Beispiele zeigen, welches Gewicht den Faktoren der Wachstumsanreize, Modellpersonen und Kommunikationsräumen zukommt: Das vielfältige Ackerfeld – auch heute eine aktuelle Gegebenheit!

Nur die Vater-Metapher? Das führt in Sackgassen ... und theologisch unangemessen ist es auch!

Die Bibel enthält – besonders im Alten Testament und dort insbesondere in den Psalmen – eine Vielzahl von Gottesmetaphern: Gott erscheint wie eine Burg, Quelle, Mutter oder Hebamme, wie ein Schirm, Schild, Fels und vieles mehr. In der für die Gottesfrage zentralen Dornbuscherzählung (Ex 3) offenbart und verhüllt sich Gott mit seinem Namen: »Ich werde da sein als der ich da sein werde«. Diesem Namen, der kein Name ist, wächst seine Bedeutung, sein Inhalt mit den sich wandelnden individuellen wie gesell-

schaftlichen 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 Wirklichkeit Gottes gilt diese Aussage aber zum anderen über die Jahrhunderte christlicher Wirkungsgeschichte hinweg bis in unsere Gegenwart hinein. Wenn Karl-Ernst Nipkow unter Aufnahme von Schleiermacher anmerkt, die »Glaubenssprache [müsse] als Sprache der inneren Erfahrung unter Freigabe der religiösen Vorstellungswelt« im Unterricht Raum haben, weil – so Schleiermacher – sich die Selbstmitteilung Gottes nur im unmittelbaren Selbstbewusstsein des Menschen als wahr erweisen könne, so liegt darin zugleich eine kritische Anfrage wie ein Anregungsimpuls zu den in Schule wie Kirche traditionell üblichen Sprachspielen. Statt biblischer Vielfalt an Gottesmetaphern, in deren unterschiedlichen Bildern Heranwachsende ihre Erfahrungen mit Gott gespiegelt sehen könnten, herrscht hier mit der trinitarischen Formel vom »Vater, Sohn und Heiligen Geist« überwiegend eine Monokultur vor, die sich nicht nur in den Sprachspielen von Bekenntnissen, Liturgien, Liedgut, Gebeten, sondern auch in einem Großteil der Bildwerke aus vergangenen Jahrhunderten ausdrückt: Die gesamte »kulturelle Tapete« ist sozusagen imprägniert von dieser trinitarischen Formel, welche die Schöpferseite Gottes auf das Vaterbild festlegt und damit – theologisch unzulässig – verdinglicht. Denn eine Metapher, die nicht mehr als Metapher erkennbar ist, weil nur dieses eine Bild verwendet wird, kann von (theologisch nicht gebildeten) Betrachtern kaum als Metapher wahrgenommen werden. Sie wird als Seinsaussage verstanden: Gott ist dann der

»himmlische Vater, den man sich irgendwo oben über den Wolken mit dem Sohn zur Rechten vorstellt ...

Dieses auf den »himmlischen Vater« reduzierte (und damit Gott verdinglichende) Gottesbild mag zu anderen Zeiten Menschen den Zugang zum christlichen Glauben erleichtert haben. Für die heutige Generation der Heranwachsenden gilt dies – empirisch belegbar – ganz sicher nicht. Die Fixierung auf das Vaterbild stellt vielmehr für viele Kinder/Jugendliche einen Störfaktor dar, der auch nicht dadurch zu beheben wäre, dass man ihn durch ein Mutterbild ersetzte. Die durch die »kulturelle Tapete« (z. B. mittelalterliche Malerei, Kinderbibeln oder auch aktuellen Karikaturen) genährte und vielen Zeitgenossen quasi ins Hirn eingebrannte Gottesvorstellung einer über den Wolken schwebenden Jenseitsfigur macht es ihnen schwer, sich dem Glauben an Gott zu nähern. Ihre Suchbewegungen bezüglich eines »umgreifenden DUs«, dem sie vertrauen könnten, werden durch das enggeführte Bild behindert.

Dies belegen nicht nur die Rostocker Ergebnisse, sondern auch Beobachtungen in volksskirchlich geprägten Kontexten. Ein Spot: Eine Gruppe dreizehnjähriger »Konfis« aus einem großstadtnahen Dorf im Westen bearbeitet ein mittelalterliches Bild zur Manna-Erzählung: Ein bärtiger alter Mann wirft darauf Hostien aus dem Himmel zu den sie auflesenden Menschen. »Gott darf man doch nicht so darstellen!« empört sich ein Junge. Die anderen pflichten ihm bei. Dann nach einer kurzen Pause ein anderer Junge: »Aber so ein Bild habe ich irgendwie dauernd im Kopf. Und es kommt immer wieder hoch, auch wenn ich das gar nicht will ...« Die anderen Jungen bestätigen das. Und in ihren Voten schwingt ein Stück Traurigkeit mit, dass

ihnen dies Bild im Wege steht bezüglich eines inneren Zugangs ...

Wäre es nicht hilfreich zum Aufbrechen dieser (ver)störenden Fixierung auf die Vatermetapher, dieses Bild durch religionsgeschichtliche Ausflüge in die Zeiten anderer Gottesmetaphern zu verflüssigen? Wenn der biblische Gott, den wir Jesus Christus »nachglauben« der ewige und alles umgreifende Seinsgrund ist, sind dann die Gottesmetaphern der Frühzeit nicht auch menschliche Versuche, diesen von ihnen gespürten geheimnisvollen Seinsgrund in Bilder zu fassen? Und könnte uns die Einsicht, dass wir uns mit unseren beschränkten Erkenntnismöglichkeiten immer nur ergänzungsbedürftige Bilder von Gott machen können, nicht helfen, auch das ebenfalls zeitgebundene (nämlich in patriarchalischem Kontext formulierte) Vaterbild zu relativieren und ihm andere Bilder in unseren Liturgien zur Seite zu stellen?

Die zweite Naivität ist offenkundig kein »Selbstläufer« ...

Der Traditionsabbruch – bereits in der Generation der Eltern heutiger Jugendlicher⁶ – nötigt zu einem neuen Nachdenken über die Sprachbilder bzw. -spiele, die die christliche Tradition prägen und die fraglos über Jahrhunderte die Existenz erhellend und tragend gewesen sind. Denn die einstmals tragenden kollektiven Leitbilder – dies zeigten Elternbefragungen – werden von der großen Mehrheit der Eltern heutiger Jugendlicher weder verstanden noch gar als die Existenz tragend empfunden: Ein Gemisch von erster Naivität und Symbolkritik steckt – seit Kindertagen – eingekapselt in ihren Köpfen. Nur als Oberfläche sind die Bilder noch vorhanden im Sinne einer »kulturellen Tapete«,

die dazugehört im Jahresablauf wie auch bezüglich der Passageriten. Eine Tiefenwirkung bezüglich der eigenen Lebensgestaltung hat diese »kulturelle Tapete« jedoch für die meisten nicht. Die Symbole von einst geben keine innere Nahrung mehr, d.h. sie verweisen auf nichts, was dem Großteil der Elterngeneration Kraft, Mut, Zuversicht und Orientierung gäbe. Die Symbolbilder sind zu eindimensionalen Klischees ohne Existenzbezug mutiert. Diese eingekapselten klischeehaften Denkbilder (mit je spezifischen Mischungen aus erster Naivität und Symbolkritik) ohne wirkliche Lebensrelevanz werden jedoch den Kindern verbal und nonverbal (Spiegelneuronen!) mit auf den Weg gegeben und haften nachhaltig, sind sie doch im frühesten Alter von den lebenswichtigen Bezugspersonen implementiert. Mit diesem »sozialen Erbe« von (emotional entleerten, zumeist »platten«) Denkkonstrukten, die eher einen Ballast als fruchtbare Anknüpfungspunkte für unterrichtliche Bemühungen bilden, sitzen die Kinder dann vor uns: Das fordert uns zu radikalem Neudenken und -handeln heraus.

Ein grundlegender Perspektivenwechsel der Begleiter/innen ist dran: Was ist zu tun?

Die primären Bezugspersonen als Weggefährt/innen einbeziehen

Die bisherigen Annahmen zum Kind und seiner religiösen Entwicklung sind zu revidieren. Kinder erfinden Gott nicht. Und ihre Gotteskonzepte fallen weder vom

6 Vgl. Ulrich Schwab, Familienreligiosität, Stuttgart 1995.

Himmel noch entstehen sie naturwüchsig. Sie werden vielmehr zentral durch die (inhaltlichen und atmosphärischen) Vorgaben der frühen Bezugspersonen bestimmt: Das heißt aber: Meine Begleitung von Kindern in ihrer religiösen Entwicklung muss deren primären Bezugspersonen in den Begleitungsprozess mit einbeziehen: Eltern, Großeltern, Erzieher/innen usw. Das heißt auch: Die Aufarbeitung der eingekapselten Konstrukte ist anzugehen!

Eine Vielfalt von Bildern statt einer Monokultur pflegen

Da die frühen Bilder am nachhaltigsten haften, müssen von Beginn an vielfältige und mitwachsende Gottesbilder angeboten werden: Statt der Reduzierung auf das Vaterbild gilt es, eine Vielfalt von Metaphern einzubringen: Gott kann wie der Wind, wie eine Kuscheldecke, ein Gewitter, ein Regenbogen, wie eine Strommaschine, eine Burg, eine Henne oder ein Adler sein. Die Psalmen laden zu einer solchen Vielfalt von Metaphern ein. Und die biblische Vielfalt lässt sich durch eigene Gestaltungen ergänzen und durch Lieder pflegen (z. B. »Bist du ein Haus aus dicken Steinen ...?«).

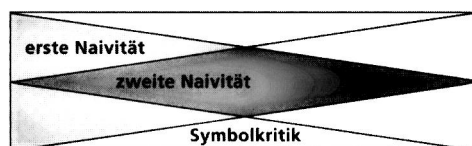
Das Entwicklungsmodell im Hinterkopf überdenken



Lege ich – wie die Oser/Gmünder – eine Folge qualitativ verschiedener, klar voneinander getrennter Stufen zugrunde, die

alle notwendig durchschritten werden müssen, so werde ich (wie die Strukturgenetiker es tun) die Kinder jeweils auf ihrer Stufe ansprechen und darauf vertrauen, dass sich Missverständnisse bzw. problematische naive Konzepte von allein mit dem nächsten Reifungsschritt auflösen.

Statt einer Folge von zueinander abgegrenzten Stufen des Denkens kann ich mir Entwicklung aber auch im Modell von ineinander verschränkten Denkformen im Sinne eines gleitenden Übergangs vorstellen. Dann wäre z. B. bei einem Kindergartenkind zwar ganz überwiegend die erste Naivität (das buchstäbliche Verstehen von Texten oder Symbolen) anzutreffen, aber auch bereits Ansätze zu Symbolkritik (»Ist das »echt« passiert?«) und ansatzweise auch die zweite Naivität, z. B. wenn das Kind realisiert, dass die Mäuse in »Frederic« nicht wirklich sprechen ...



Lege ich dies an Erikson angelehnte Stufenmodell von gleitenden Übergängen des Denkens zugrunde, werde ich didaktisch ganz andere Entscheidungen fällen. Religion ist auf symbolische Sprachfähigkeit zwingend angewiesen. Im Interesse der Förderung eines reifen Symbolverstehens werde ich deshalb von Beginn an symbolkritische Äußerungen von Kindern konstruktiv aufnehmen und gezielt Impulse setzen zur Anbahnung einer zweiten Naivität. Zur Förderung einer symbolischen Sprachfähigkeit werde ich auch bewusst eine Symbolisierungsdidaktik betreiben, d. h. die Kinder immer wieder anregen, ihre Gedanken und Gefühle symbolisch auszudrücken. Denn die Fähigkeit zum ak-

tiven Umgang mit Symbolen ist der Türöffner zum Entschlüsseln anderer (fremder) Symbole.

Neue Eimer zum Transport des Lebenswassers: Theopoesie

Wenn wir die Substanz der christlich-biblischen Botschaft einmal im Bild des Lebenswassers sehen, durch welches alle gereinigt, erfrischt und gestärkt werden sollen, so sind unsere biblischen Geschichten wie auch Glaubenslehren oder liturgische Formeln und Formen nichts anderes als (jeweils zeittypisch gestaltete) Eimer, mittels deren wir das Lebenswasser weiterzugeben versuchen. Unsere Eimer sind alt, zum Teil uralte. Die von Zeitgenossen kaum oder gar nicht mehr nachvollziehbaren zeittypischen Elemente führen zu ›Löchern‹ in den Gefäßen oder ›vergiften‹ gar das kostbare Nass.

Deshalb ist dringend geboten, neue Eimer zu schaffen, d. h. den gemeinten Sinn unserer Schätze ins heutige Leben hinein

zu übersetzen: Die trinitarischen Formeln des Credo mögen vor anderthalb Jahrtausenden stärkend gewesen sein. Jetzt gilt es, eine neue Sprache zu finden, die Gott mitten im Alltag entdecken und spüren hilft, ja ermutigt, nach neuen Quellen des Lebenswassers zu suchen. Es gilt, Theo-Poesie zu betreiben, wie Dorothee Sölle es nannte. In Michael Endes ›Unendlicher Geschichte‹ taten sich schwarze Löcher auf, ja, alles drohte wegzubrechen, wenn die kindliche Kaiserin nicht einen neuen Namen bekam. Wie groß müssen die schwarzen Löcher in unseren Gemeinden noch werden?

Zum Neu-Denken und Um-Handeln können wir uns von den theologischen Impulsen der Kinder anstiften lassen. Wie sagte es der neunjährige Claus? »Gott lässt dich nur da stranden, wo auch die Teile liegen, die du brauchst, um dein Boot wieder flott zu machen!«

Das Schiff ›Kirche‹ ist in Westeuropa einigermaßen gestrandet ... Los geht's, die Teile liegen da ...