

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Band 6

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Ina Bösefeldt

Männlich – Weiblich – Göttlich

Geschlechtsspezifische Betrachtungen von
Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender
aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr.phil.) angenommen.

Erster Gutachter: Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz

Zweiter Gutachter: Anna-Katharina Szagun

Tag der mündlichen Prüfung

28. Mai 2009

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2009

ISBN print: 978-3-89958-844-6

ISBN online: 978-3-89958-845-3

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-8453>

2010, kassel university press GmbH, Kassel

www.upress.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design, Kassel

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel

Printed in Germany

Vorwort

Mit der Arbeit von Ina Bösefeldt liegt die erste Dissertation in der Reihe „Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie“ vor. Ich freue mich, dass es mit dieser Arbeit gelungen ist, einen Einblick in die „Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen“ (Leitung: Prof. Dr. Anna-Katharina Szagun) zu geben.

Frau Bösefeldt hat sich intensiv mit geschlechtsspezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Rede von Gott befasst und in ihrer Arbeit etliche hilfreiche und weiterführende Erkenntnisse gewonnen, die im Folgenden dargelegt werden. Ihre Arbeitsergebnisse machen neugierig und öffnen die Augen für geschlechtsspezifische Ausdrucksformen von Kindern, die über ihre Beziehung zu Gott und ihr Verständnis von Gott nachdenken.

Die Ergebnisse, die hier vorgestellt werden, können als Zwischenfazit betrachtet werden, denn es finden weitere Befragungen der von Frau Bösefeldt untersuchten Kinder statt, die sich mittlerweile im Jugendalter befinden; erst danach werden die Daten ausführlich vorgestellt und die Ergebnisse nochmals aktualisiert werden (Reihe KET: Kinder erleben Theologie, hg. von Anna-Katharina Szagun und Klaus Kießling, Verlag IKS Garamond in Jena).

Besondere Aufmerksamkeit richtet Frau Bösefeldt auf die Vorbereitung der Untersuchung und die Auseinandersetzung mit den bislang vorliegenden empirischen Erkenntnissen. Die Leserinnen und Leser erhalten einen aktuellen und kompetenten Einblick und Überblick, der die Orientierung in der Forschungslandschaft erleichtert. Frau Bösefeldt referiert ausführlich die Studien zum Gotteskonzept bei Kindern und Jugendlichen, deckt Untersuchungsschwerpunkte und Einseitigkeiten bisheriger Forschungen auf und ordnet das eigene

Anliegen schlüssig in diesen Kontext ein. Ebenso sind die „Gender Studies“ im Blick auf ihre Relevanz für die Religionspädagogik berücksichtigt.

Allen Leser/innen dieses Buches wünsche ich viel Freude bei der Lektüre sowie Anregungen für die eigene Arbeit.

Petra Freudenberger-Lötz, im Februar 2010

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	9
1.1 Rahmenbedingungen der Arbeit.....	9
1.2 'Gott' - Begriff und Konzept.....	19
1.2.1 <i>Der Gottesbegriff und die Kindertheologie</i>	20
1.2.2 <i>Das Gotteskonzept aus der Sicht der religionspädagogischen Psychologie BERNHARD GROMS</i>	28
2. Die Geschlechter: Mädchen und Jungen - Männlich und Weiblich.....	33
2.1 Der Begriff: 'Gender'	33
2.2 Die Entwicklung der Gender Studies	34
Exkurs: Aristoteles (384 v. Chr. - 322 v. Chr.)	35
2.2.1 <i>Erste Welle der Frauenbewegung: Von den Anfängen bis 1920</i>	38
2.2.2 <i>Zweite Welle der Frauenbewegung 1920-1990</i>	40
Exkurs: Simone de Beauvoir (1908-1986).....	41
2.2.3 <i>Dritte Welle der Frauenbewegung seit 1990: Von den Women's Studies zu den Gender Studies</i>	45
Exkurs: Judith Butler (1956*) und Luce Irigaray (1930*)	46
2.3 Natur vs. soziokulturelle Konstruktion.....	52
2.3.1 <i>Das Denken</i>	57
2.3.2 <i>Selbstvertrauen</i>	59
2.3.3 <i>Bindung</i>	61
2.3.4 <i>Auseinandersetzungen</i>	62
2.3.5 <i>Fürsorge</i>	64
2.3.6 <i>Moral</i>	65
2.4 Auf dem Weg zur eigenen Fragestellung.....	67
2.4.1 <i>Zusammenschau der geschlechtsspezifischen Forschungserkenntnisse</i>	67
2.4.2 <i>Zu bedenken: Kleiner Exkurs in die Welt der religiösen Vorstellungen der Menschen jenseits der Pubertät</i>	68
2.4.3 <i>Schlussfolgerungen</i>	70
3. Forschungsgeschichte	73
3.1 Forschungspioniere im In- und Ausland (40er bis 80er Jahre) USA	74

3.2 Die Forschung in Deutschland in den 80er und 90er Jahren	82
3.3 Die Forschung in Deutschland von 1992 bis 2006	89
4. Methodologie	141
4.1. Kinder in der Theologie – Perspektivwechsel	141
Exkurs: Geschichte der Methodologie - Schwerpunkt 20. Jahrhundert	145
4.2 Erkenntnisse der Kindheitsforschung	153
4.3 Erkenntnisse der Kindertheologie	161
4.4 Einblicke in Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen	167
4.5 Eigenes Vorgehen	170
4.5.1 <i>Thesenhafte Zusammenschau der theoretischen Grundannahmen...</i>	170
4.5.2 <i>Konkretisierung der Fragen an das Datenmaterial</i>	171
4.5.3. <i>Auswahl der hier im Mittelpunkt stehenden Erhebungsmethoden</i>	176
4.5.4 <i>Schritte der Auswertung</i>	191
4.5.5 <i>Tabellarische Bündelung: Fragen – Methoden</i>	195
4.5.6. <i>Zielperspektive</i>	197
4.5.7 <i>Sample</i>	198
5. Auswertung	199
5.1 Essenzen	199
5.2 Schlüsse aus Theorie und Empirie	210
5.2.1 <i>Dialog</i>	210
5.2.2 <i>Potentiale</i>	22121
Literaturverzeichnis	227
Danksagung	238

1. Einleitung

1.1 Rahmenbedingungen der Arbeit

Diese Arbeit entsteht innerhalb des Projektes: „Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen“.¹ Die inhaltliche, methodische und organisatorische Verantwortung für die 1999 begonnene Studie liegt bei ANNA-KATHARINA SZAGUN. Primäres Ziel des Forschungsvorhabens ist es, individuelle religiöse Bildungsverläufe von Kindern nachzuzeichnen. Der zweite Zielbereich bezieht sich auf offene Forschungsfragen. Mittels Clusteranalysen der Einzelfalldaten soll zu ihrer Klärung beigetragen werden. Der didaktischen Wirkungsforschung dient - drittens - die Reflexion der Langzeitdaten in Korrelation zu den Dokumenten der die Befragungen flankierenden Unterrichtsversuche. Das Anliegen dieser Arbeit ist dem zweiten Zielbereich des Gesamtprojektes zuzuordnen. Schwerpunkt ist dabei die 'Gender-Frage': Gibt es Unterschiede bezüglich Gottesbeziehung und Gottesverständnis von Jungen und Mädchen aus Rostock? Und wenn ja, welcher Gestalt sind sie? Welche Gemeinsamkeiten lassen sich beobachten? Die Forschung ist bis dato zu der Einsicht gelangt, dass es geschlechtsspezifische Unterschiede gibt. Um diese näher beschreiben und analysieren zu können, fehlt es allerdings vor allem an detaillierten Langzeitbetrachtungen. Zudem sind in der bisherigen Forschung die Gruppe der Jungen sowie die Gruppe der Kinder, die in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen, nur äußerst marginal präsent. Diesen beiden Forschungsdesideraten wird durch die Anlage der Arbeit entsprochen.

¹ Im Rahmen des Projektes bereits erschienen: SZAGUN, ANNA-KATHARINA (2006) Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen, KET Bd. I, Jena und SZAGUN, ANNA-KATHARINA und FIEDLER, MICHAEL (2008) Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen, KET Bd. II, Jena.

Um sich der Fragestellung der Arbeit zu nähern, ist es im ersten Schritt erforderlich, den Forschungsgegenstand transparent werden zu lassen. Die Thematik 'Gender' bzw. 'Geschlecht' wird entlang der Historie im Überblick dargestellt und mündet in die aktuellen Erkenntnisse der Gender Studies. Aus diesen Ausführungen treten die Fragefelder hervor, die nach heutigen Erkenntnissen für die geschlechtsspezifische Forschung von besonderem Interesse sind. Auch wird in diesem theoretischen Teil der Arbeit die Forschungsgeschichte zur religiösen Entwicklung von Heranwachsenden von ihren Anfängen in den vierziger Jahren des letzten Jahrhunderts bis zum Jahre 2006 vorgestellt. Die chronologische Darstellung ermöglicht es vor allem, die bemerkenswerte Entwicklung der Erhebungsmethoden nachzuvollziehen und die Desiderate herauszustellen. Die drei theoretischen Schwerpunkte dienen auf die je eigene Weise der Annäherung an den Forschungsgegenstand, der Konkretisierung der Fragestellung und nicht zuletzt der Offenlegung des eigenen Standpunktes.

Im zweiten Schritt widmet sich die Arbeit der Methodologie, die es ermöglichen soll, sich den offenen Fragefeldern zu nähern. Das eigene Auswertungsvorgehen wird dann im Einzelnen aus der Anlage des Projektes, den Einsichten der Kindertheologie und der allgemeinen Kinderforschung entwickelt. Methodische Prämissen sind zuvorderst Transparenz, Multiperspektivität und Plausibilität. Der dritte Schritt beinhaltet dann die Auswertung der Daten von 8 Jungen und 8 Mädchen unter den erarbeiteten Gesichtspunkten. Im vierten und letzten Schritt sollen die gewonnenen Erkenntnisse mit der bisherigen Forschung konstruktiv in Beziehung gesetzt werden. Die Arbeit endet mit einer kurzen Skizze der Potentiale, die sich aus den neuen Einsichten für Theorie und Praxis ableiten lassen.

Bevor die theoretischen Grundlagen dargelegt, die Methodik erarbeitet, die Auswertung der Daten vollzogen und die Ergebnisse formuliert werden, soll an dieser Stelle die spezifische Situation in Ostdeutschland entfaltet werden. Es ist wichtig, dass diese um des Verstehens der Kinder willen bei der

Lektüre stetig präsent ist. Die 8 Jungen und 8 Mädchen, die im Zentrum dieser Arbeit stehen, wachsen in Rostock auf. Rostock liegt an der Ostseeküste im Bundesland Mecklenburg-Vorpommern und gehörte demnach bis 1989 zur DDR. Geboren wurden die Kinder in den Jahren 1993 und 1994, also drei bzw. vier Jahre nach der Wiedervereinigung. Nichtsdestoweniger ist ihr Umfeld selbstverständlich geprägt durch den Horizont der DDR-Diktatur. Um den mehrheitlich konfessionslosen Kontext, in dem die Kinder sich entwickeln, besser erfassen zu können, soll an dieser Stelle für den Status der Religion in der Gesellschaft der DDR sensibilisiert werden. Es kann aufgrund der Konzeption dieser Arbeit nicht das Anliegen sein, umfassend die unterschiedlichen Facetten des politischen Systems der DDR zu beschreiben und auch nicht die mit der Wende und Wiedervereinigung verbundenen Auswirkungen für die Menschen in Ostdeutschland im Detail zu analysieren.

Die religiöse Freiheit des einzelnen wurde in der Verfassung der DDR² als gewährleistet bezeichnet. De facto gab es ein Interesse, die Religiosität des Einzelnen soweit wie möglich zurückzudrängen, da sie dem Anliegen des marxistisch-leninistischen weltanschaulichen Fundamentes der DDR widersprach. Der folgende Artikel aus dem einschlägigen Meyer Lexikon (1975) soll dazu dienen, die theoretische Auseinandersetzung mit der Religion in der DDR komprimiert darzustellen. Dieses Lexikon war ein allgemein anerkanntes Nachschlagewerk und in vielen Haushalten vorhanden. Das Wesen der Religion³ verzerrt, laut Lexikonartikel die Realität, ist gefühlsbetont und führt zur Abhängigkeit. Die Wurzeln, so wurde dargelegt, sind vor allem in

² „Artikel 20, Absatz 1: Jeder Bürger der Deutschen Demokratischen Republik hat unabhängig von seiner Nationalität, seiner Rasse, seinem weltanschaulichen oder religiösen Bekenntnis, seiner sozialen Herkunft und Stellung die gleichen Rechte und Pflichten. Gewissens- und Glaubensfreiheit sind gewährleistet. Alle Bürger sind vor dem Gesetz gleich. [...] Artikel 39, Absatz 1: Jeder Bürger der Deutschen Demokratischen Republik hat das Recht, sich zu einem religiösen Glauben zu bekennen und religiöse Handlungen auszuüben.“ Verfassung der DDR von 1974.

³ Die Religion wird im Argumentationsprozess auf die christliche Religion eng geführt. Deutlich wird dies u. a. anhand der Beispiele Kopernikus und Galilei und an der Betonung der besonderen Stellung des Christentums unter den Weltreligionen hinsichtlich seiner Institutionalisierung in der Form Kirche.

der Begrenztheit des Wissens zu finden. Daraus wird geschlussfolgert, dass sich Wissenschaft und Religion widersprechen. Marx und Engels gelang es demnach zuerst wissenschaftlich korrekt das vermeintlich wahre Wesen der Religion bloß zu legen. Sie erkannten die spezifischen sozialen Ursachen der Religion: Ausbeutung, Not, Elend, Unterdrückung und Unwissenheit. Ihrer Meinung nach benutzte die herrschende Klasse die Religion zur Rechtfertigung der bestehenden Zustände. Im Sozialismus hingegen ist die Religion überflüssig. Die Weltanschauung des Sozialismus ist laut Artikel im Gegensatz zur Religion wissenschaftlich fundiert und dient der Befreiung des Menschen. Der Artikel „Religion“ wird hier in nur leicht gekürzter Form wiedergegeben, um der Authentizität der Argumentation und des Sprachgebrauchs Rechnung zu tragen:

„Religion: [...] Form des gesellschaftlichen Bewusstseins, in der die objektive Realität, insbesondere des menschlichen Daseins, in verzerrter und phantastischer Weise widergespiegelt wird. Religion ist eine idealistische Welt- und Lebensanschauung, in der als primäre Ursache des natürlichen und gesellschaftlichen Geschehens ein persönlicher Gott, mehrerer Götter, Geister o. ä. bzw. unpersönliche übernatürliche Kräfte und Mächte angesehen werden. Religion ist geprägt durch eine irrationale und gefühlsmäßig betonte Glaubenshaltung, in der sich der religiöse Mensch einerseits von geheimnisvollen, übernatürlichen Kräften abhängig fühlt, diese andererseits in seinem Interesse zu beeinflussen glaubt (durch Gebet, Opfer u. a. Riten und Kulthandlungen). Die erkenntnistheoretischen Wurzeln der Religion liegen im illusorischen Überschreiten der historisch bedingten Erkenntnissschranken der jeweiligen Gesellschaftsformation, die es nicht ermöglichen, die natürlichen und besonders gesellschaftlichen Zusammenhänge wissenschaftlich zu erfassen. Religiöse Fragen sind die phantastische, besonders emotionale und verzerrte Widerspiegelung wirklicher Fragen, die aus dem materiellen Lebensprozess der Menschen hervorgegangen sind. – Die Urmenschen in den ersten Jahrhunderttausenden nach der Menschwerdung hatten keine Religion. Keime und erste Stadien der Religion traten erst viel später in der Urgesellschaft in Form der Magie, des Totemismus, der Fruchtbarkeits- und Jagdkulte, des Ahnenkults, der Totenbräuche usw. auf. Als hauptsächliche Wurzeln dafür werden Ohnmacht gegenüber den Naturgewalten, ungelöste Probleme der Regelung des Gemeinschaftslebens, Furcht und Unwissenheit angesehen. – Mit der Auflösung der Urgesellschaft bzw. der Entstehung der Klassengesellschaft prägten sich religiöse Vorstellungen als Polytheismus aus, verbunden mit Priestertum, Herrscherkult, Tempelkult. Heute sind die großen monotheistischen Religionen am meisten verbreitet: Christentum, Islam und Buddhismus. Besonders im Christentum fand eine umfassende Institutionalisierung des religiösen Glaubens durch die Kirche und all ihre Einrichtungen statt. Da im Zentrum jeder Religion der Glaube an übernatürliche, transzendente Mächte steht, sind Religion und Wissenschaft nicht nur verschieden, sondern gegensätzlich. Der seit Kopernikus und Galilei offensichtliche Gegensatz zwischen Naturwissenschaft und christlicher Religion verurteilte zwangsläufig alle Versuche der Theologen, diesen Gegensatz zu verwischen, zum Scheitern. Dass eine Reihe von bekannten Naturwissenschaftlern zugleich religiös eingestellt war, widerlegt nicht die Unvereinbarkeit von Wissen-

schaft und Religion, da in keinem Falle die Religion aus den entsprungenen wissenschaftlichen Erkenntnissen zwangsläufig folgt. Vielmehr resultieren die religiösen Vorstellungen aus Tradition und Erziehung bzw. dem Unvermögen, die menschlichen und gesellschaftlichen Zusammenhänge mit wissenschaftlicher Genauigkeit zu durchschauen. Die religiöse Vorstellungswelt mancher Naturwissenschaftler steht somit neben und außerhalb ihrer naturwissenschaftlichen Erkenntnisse und Denkweisen. [...] - Erst Marx und Engels gelang es, das wahre Wesen der Religion zu entdecken, indem sie deren soziale Wurzeln bloßlegten. Wichtige Vorläufer waren die englischen und französischen Materialisten, besonders aber Feuerbach. Feuerbach zufolge schuf sich der Mensch Gott nach seinem Bilde. Feuerbach forderte in seiner Vorlesung über das 'Wesen der Religion' die Hörer auf 'aus Gottesfreunden zu Menschenfreunden, aus Gläubigen zu Denkern, aus Betern zu Arbeitern, aus Kandidaten des Jenseits zu Studenten des Diesseits' zu werden. Marx und Engels erklärten die Religion vornehmlich aus der Ohnmacht der unterdrückten Volksmassen gegenüber den herrschenden Ausbeuterklassen, aus der Unmöglichkeit, ihr eigenes Leben ihrem eigenen Interesse gemäß gestalten zu können, aus einer Welt, in der nach Marx für die Volksmassen 'das menschliche Wesen keine wahre Wirklichkeit besitzt'. Deshalb ist die Religion für diese Welt ihre 'moralische Sanktion, ihre feierliche Ergänzung, ihr allgemeiner Trost und Rechtfertigungsgrund'. In ihr findet das eigentlich menschliche Wesen seine 'phantastische Verwirklichung'. Daher bestimmt Marx die Religion als den 'Seufzer der bedrängten Kreatur, das Gemüt einer herzlosen Welt, das Opium des Volkes'. Religion hat somit ihre Ursache vornehmlich im Bestehen der Klassengesellschaft, der Ausbeutung und Unterdrückung der Volksmassen. Die soziale Wirklichkeit der Ausbeutergesellschaft erzeugt jedoch nicht nur das Bedürfnis der Volksmassen nach Religion, sondern auch die Möglichkeit und das Bestreben der herrschenden Klassen, die Religion als ideologisches Mittel der Manipulierung und der Rechtfertigung der bestehenden Zustände zu benutzen. Daher haben Religion und Kirche im Verlauf der Geschichte überwiegend (wenn auch nicht ausschließlich) im Dienst der Ausbeuterklassen und ihres jeweiligen Staates gestanden. Erst im Sozialismus werden die sozialen Wurzeln der Religion aufgehoben (Ausbeutung, Not und Elend, Unterdrückung, Unwissenheit). Daher schrieb Marx 'Die Aufhebung der Religion als des illusorischen Glücks des Volkes ist die Forderung seines wirklichen Glücks'. Er fordert deshalb, 'alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein erniedrigtes, ein geknechtetes, ein verlassenes, ein verächtliches Wesen ist'. - Die dem Sozialismus adäquate Weltanschauung trägt notwendigerweise wissenschaftlichen Charakter. Daher setzt der dialektische und historische Materialismus immer mehr als Weltanschauung des ganzen Volkes durch und stirbt die Religion in dem Maße allmählich ab, wie sich Sozialismus und Kommunismus entwickeln."

Diese vermeintlichen Erkenntnisse wurden wesentlicher Bestandteil des Bildungsprogramms. Es galt die Überzeugung, dass die Bildung und Erziehung gemäß der Ideologie den Menschen zum Sozialismus befreien könne. In der Konsequenz war dieser Bereich gerade für die Kinder und Jugendlichen bis in die kleinste Einheit organisiert. Die Kinderbetreuung begann idealerweise mit einem Vierteljahr in den so genannten Kinderkrippen (1/4 bis 3 Jahre), setzte sich fort in den Kindergärten (3 bis 6 Jahre) und mündete in die Schulen (6 bis 16 bzw. 18 Jahre). Für die Eltern gab es kaum eine Möglichkeit, der ideologischen Prägung ihrer Kinder auszuweichen. Wäh-

rend der Schulzeit wurde der ideologische Einfluss außerhalb des Unterrichts vor allem durch die Pionierorganisation (Jung- und Thälmannpioniere) und die Organisation der Jugendlichen (Freie Deutsche Jugend) zu gewährleisten angestrebt. Was waren die theoretischen Grundlagen und was war das Bildungsideal bzw. Bildungsziel in der DDR? Der „Vorgang der Vermittlung und Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (LAABS und DIETRICH 1987, 57.) wurde als Bildung bezeichnet. Unter Erziehung verstand man die „gesellschaftliche Tätigkeit zur bewussten und zielgerichteten Entwicklung von Persönlichkeiten“ (LAABS und DIETRICH 1987, 108.) Zentrales Prinzip der DDR-Pädagogik war die Einheit von Bildung und Erziehung. Die Theorie war, dass die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Bildung) den entscheidenden Beitrag zur Erziehung der Menschen zu allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeiten leistete. Die Bildungs- und Erziehungsparameter in der DDR basierten hauptsächlich auf den Schriften von MARX, ENGELS und LENIN. Die Arbeiten von KARL MARX (1818-1883) und FRIEDRICH ENGELS (1820-1895) galt zu vorerst der Aufdeckung von Gesetzmäßigkeiten gesellschaftlicher Zusammenhänge. Im Zentrum stehen dabei ihrer Meinung nach die Produktionsverhältnisse, die ökonomischen Strukturen. Nicht zuletzt, weil Bildung und Erziehung bezüglich der Veränderungen von Gesellschaft, von ökonomischen Zusammenhängen zentral sind, setzen sie sich auch mit diesem Themenfeld auseinander. MARX definiert den Erziehungsbegriff wie folgt:

„Unter Erziehung verstehen wir drei Dinge: Erstens: Geistige Erziehung. Zweitens: Körperliche Erziehung, wie sie in den gymnastischen Schulen und durch militärische Übungen gegeben wird. Drittens: Polytechnische Ausbildung, die die allgemeinen Prinzipien aller Produktionsprozesse vermittelt und gleichzeitig das Kind und die junge Person einweihet in den praktischen Gebrauch und die Handhabung der elementaren Instrumente aller Arbeitszweige.“ (MARX und ENGELS 1972, Bd. 16, 195f.)

Wichtig ist demnach vor allem, dass die Kinder und Jugendlichen bezüglich der Gesetzmäßigkeiten der produktiven Arbeit aufgeklärt sind und mit ihren Abläufen vertraut gemacht werden. Dies ist Voraussetzung, um die Prozesse selbst zu steuern und nicht der Unterdrückung durch die besitzende Klasse anheim gestellt zu sein. Bei MARX und ENGELS ist bereits zu finden,

dass die Kinder vom frühest möglichen Zeitpunkt an durch die Gemeinschaft für die Gemeinschaft erzogen werden sollten: „Die Erziehung sämtlicher Kinder, [soll] von dem Augenblick an, wo sie der ersten mütterlichen Pflege entbehren können, in Nationalanstalten und auf Nationalkosten [geschehen].“ (MARX und ENGELS 1972, Bd. 4, 373.) WLADIMIR ILJITSCH LENIN (1870-1924) entwickelte die Ansätze von MARX und ENGELS weiter. Er formuliert den Auftrag der Schule mit nachstehenden Worten:

„Die Schule muss ein Werkzeug der Diktatur des Proletariats werden, d.h. sie soll nicht nur die Prinzipien des Kommunismus im Allgemeinen vermitteln, sondern sie muss auch dem ideologischen, organisatorischen und erzieherischen Einfluss auf des Proletariats auf die halbproletarischen und nichtproletarischen Schichten der werktätigen Massen Geltung verschaffen, um die völlige Unterdrückung des Widerstandes der Ausbeuter und die Verwirklichung der kommunistischen Ordnung zu ermöglichen.“ (LENIN 1955-1964, Bd. 29, 116.)

Um das Ziel, den Aufbau des Sozialismus als Gesellschaftsform zu erreichen, ist die generelle Trennung von Kirche und Staat und die sowohl kostenlose also auch verpflichtende allgemeine polytechnische Bildung für alle Mädchen und Jungen erforderlich. Zudem gilt es ein Netz von Vorschuleinrichtungen (Kinderkrippen, Kindergärten, Kinderhorten) zur Verbesserung der gesellschaftlichen Erziehung und zur Emanzipation der Frau zu schaffen. Dies wurde in der Revision des Parteiprogramms der Bolschewiki von 1903 und in ihrem (zweiten) Parteiprogramm von 1919 festgeschrieben. MARX, ENGELS und LENIN bildeten die wichtigsten Pfeiler der Bildungs- und Erziehungstheorie der DDR. Nicht nur wegen der konkreten Anforderungen an den Aufbau eines neuen Bildungssystems einer sozialistischen Gesellschaft, sondern vor allem durch die aus ihren Schriften gewonnene ideologische Essenz, die unter dem Namen Marxismus- Leninismus den weltanschaulichen Rahmen der DDR-Gesellschaft setzt. Diese einzige offiziell geltende Weltanschauung schlägt sich im Bildungsauftrag nieder. Ziel ist es, die so genannte allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeit zu formen. So erzogene Menschen bilden eine Gesellschaft „sozialistisch bewusster, hochqualifizierter, gesunder, geistig und körperlich leistungsfähiger, kultur-

voller Menschen“⁴, „die bewusst das gesellschaftliche Leben gestalten, die Natur verändern und ein erfülltes, glückliches, menschenwürdiges Leben führen.“⁵ Sie verfügen zudem über „gründliche Kenntnisse des Marxismus-Leninismus“⁶. Nicht zuletzt dieses Wissen lehrt sie, „dass Hilfsbereitschaft, Freundlichkeit, Höflichkeit und Zuvorkommenheit, Achtung gegenüber ihren Eltern und allen älteren Menschen sowie ehrliche und saubere Beziehungen zwischen den Geschlechtern Charaktereigenschaften der sozialistischen Persönlichkeit sind“⁷. Als gute Staatsbürger haben sie erkannt, dass es wichtig ist, „mitzuplanen und Verantwortung zu übernehmen“⁸, um „den sozialistischen Staat zu stärken und zu verteidigen. [...] Sie sind im Geiste des Friedens und der Völkerfreundschaft, des sozialistischen Patriotismus und Internationalismus zu erziehen.“⁹ Bildung und Erziehung vollziehen sich „im und durch das Kollektiv“.¹⁰

Wie sich die Einstellung zur Religion jedes Einzelnen, von dieser Politik beeinflusst, verändert hat, lässt sich auf Grund der Komplexität von Religion nicht quantitativ ausdrücken, wohl aber die Entwicklung der Kirchenzugehörigkeit. Die Zahl der Kirchenmitglieder auf dem Gebiet der DDR sank zwischen 1945 und 1989 von 11% katholisch auf 4% und von 82% evangelisch auf 25%.¹¹ Die starke Reduzierung der Mitgliederzahlen ist mehr als deutlich, und es steht außer Frage, dass die eben dargestellte ideologische Degradierung der Religion, die sich auch im Bildungssystem wiederfand, einen maßgeblichen Beitrag dazu leistete. Darüber hinaus mussten DDR-Bürger, die zu ihrer Kirchenmitgliedschaft standen, mit erheblichen Sanktionen rechnen. Dazu gehörte in erster Linie die Verweigerung des Zugangs zu erweiterter Aus- und Fortbildung (z.B. Abitur, Studium und berufliche Spezialisierungen). Insbesondere im Kontext ideologischer Prestigeprojekte („sozi-

⁴ „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ von 1965 aus der Präambel.

⁵ Ebd., § 1 Absatz 1.

⁶ Ebd., § 5 Absatz 4.

⁷ Ebd., § 5 Absatz 5.

⁸ Ebd., § 1 Absatz 2.

⁹ Ebd., § 5 Absatz 2.

¹⁰ Ebd., § 5 Absatz 5.

¹¹ Vgl. POLLACK 1994, 374.

alistisches Dorf / Betrieb“) wurde erheblicher Druck auf Kirchenmitglieder ausgeübt. Im Bereich öffentlicher Verwaltung, Bildung, Wissenschaft und Militär war es nahezu unmöglich, als Kirchenmitglied in verantwortlicher Position zu arbeiten. Diese Sanktionspolitik verschärfte sich nach dem Bau der Mauer 1961 erheblich, nachdem die DDR-Regierung den Aderlass der Führungskräfte eingedämmt hatte. Des Weiteren spielt die Ideologie als „Ersatzreligion“ keine unwesentliche Rolle. Die Weltanschauung des Marxismus-Leninismus, die mit aller Überzeugungskraft zu etablieren versucht wurde, lieferte ein Wertesystem und eine Vision. Transzendente Momente lassen sich in der Projektion auf die Gemeinschaft (das Proletariat) finden. Nicht die Erlösung des Einzelnen ist relevant, sondern die Erlösung des Proletariats von der Unterdrückung der besitzenden Klasse in Verbindung mit der Vision einer gerechten Gesellschaftsordnung. Die bereits in der Weimarer Zeit nachlassende Bindung an die Kirche in den evangelischen Gebieten Ostdeutschlands hatte den Boden bereitet für die Implantierung solcher Art Ersatzreligionen. In den folgenden zwei Diktaturen führte dies somit zum ideologisch bedingten Traditionsabbruch, wobei er in der DDR durch eine repressive Politik verfestigt wurde. Die dramatisch sinkende Kirchenmitgliedschaft gibt zwar noch keinen Aufschluss über persönliche Glaubeinstellungen und die Nicht-Mitgliedschaft dokumentiert weder eine komplette Negation sämtlicher Glaubensinhalte noch ein absolutes Desinteresse. Sehr wohl ist aber davon auszugehen, dass der Kontakt mit den Texten, der Liturgie, der christlichen Gemeinschaft etc. für die allermeisten, die sich von der Kirche distanzieren, völlig abbrach. EHRHART NEUBERT spricht für Ostdeutschland sogar von der Entwicklung einer neuen Tradition, er spricht von der „Entwicklung einer Tradition der Konfessionslosigkeit“. (NEUBERT 2000, 378.) Im Zuge der Ereignisse von 1989 bricht diese „Tradition der Konfessionslosigkeit“ nicht ab. Die marxistisch-leninistische Ideologie konnte sich als gesellschaftsverbindende Weltanschauung nicht halten. Betrachtet man beiden Aspekte zusammen, wird das entstandene Vakuum verständlich. Gerade die in den '90er Jahren heranwachsende Generation ist zum größten Teil von Menschen umgeben, die Fragen wie „Wer bin ich?“

Woher komme ich? Worin liegt der Sinn des Lebens? Was ist der Maßstab für das Gewissen? etc.“ aufgrund ihrer eigenen Unsicherheit vermeiden. In den Familien werden diese Themenbereiche oftmals gar nicht besprochen. Die Schule kann dies nicht kompensieren. Genuin ostdeutsche Lehrer waren durch ihre Ausbildung in der überwiegenden Mehrzahl mit dem ideologischen System der DDR besonders verbunden. Die in der DDR verordnete Einheit von Bildung und Erziehung (Erziehung zur ‘allseitig gebildeten sozialistischen Persönlichkeit’) wird nun von ihnen im Umkehrschluss oftmals strikt getrennt. Getragen von der Annahme, auf diese Art und Weise nichts falsch machen zu können, geschieht in weiten Teilen ein Rückzug auf die reine Wissensvermittlung. Mädchen und Jungen fehlt es demnach häufig an traditionellen Bezügen, die für die Suche nach Antworten auf existenzielle Fragen dienlich sein können, und es mangelt ihnen ebenso an Gesprächspartnern im Alltag, die sich diesen Fragen mit ihnen gemeinsam stellen. Darüber hinaus führt der Traditionsabbruch dazu, dass es nur selten Bezugspersonen gibt, die ihnen helfen können, den kulturellen christlich abendländischen Kontext, in dem sie leben, zu verstehen.¹²

Die Situation hat sich auch im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrtausends nicht maßgeblich verändert. Sehr wohl ist das Religiöse kein Tabuthema mehr, aber von einem Anknüpfen an die christliche Tradition kann keine Rede sein. Die Institution der Kirche ist nicht zum Multiplikator der Tradition geworden. Dies wird nicht zuletzt deutlich an den weiter sinkenden Mitgliederzahlen in Mecklenburg-Vorpommern.¹³ Mag der Grund dafür auch zumeist in der demographischen Entwicklung und den ökonomischen Zusammenhängen liegen, so zeigt diese Zahl doch, dass die Institution Kirche von der

¹² „Die Kirchen sind öffentlich präsent. Trotz der Minoisierung sind Berührungen mit Gemeinden und Christen unvermeidbar, Elemente christlicher Tradition sind in Architektur und vielen Kulturerzeugnissen sichtbar, Christliches wird über die Medien, selbst noch in der säkularisierten Konvention und der Werbung, verbreitet. Die deutsche Sprache lebt von biblischen Metaphern. Trotz aller Verfremdung und trotz aller Simplifizierung sind auch Konfessionslose mit dieser überkommenden Kultur konfrontiert. [...] Was Konfessionslose davon wahrnehmen, wie sie diese sinnfälligen Zeugnisse christlicher Kultur verarbeiten, ist bislang kaum aufgearbeitet.“ (NEUBERT 2000, 385.)

¹³ <http://fowid.de/nc/datenarchiv/uebersicht/themenfeld/religionszugehoerigkeiten/> (30.11.2009)

Mehrheit der Bevölkerung nicht als Autorität in Bezug auf religiöse Fragen verstanden wird. Die ins Private zurückgedrängte christliche Religion konnte sich nicht aus selbigem befreien. Der öffentliche Raum ist weit reichend entkirchlicht und damit getrennt von der christlichen Tradition.

1.2 'Gott' - Begriff und Konzept

Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen der Gottesbegriff, der Begriff des Gotteskonzeptes und der der Kindertheologie. Diese werden zum einen erläutert und zum anderen werden die Bezüge zwischen ihnen herausgearbeitet, um damit einen Grundstein für die Absteckung des Untersuchungsfeldes zu legen. Die Kindertheologie ist laut SCHWEITZER die Lehre von 'Gott' „für Kinder, mit Kindern und der Kinder“. (SCHWEITZER 2003, 11-16.) Die Erörterung dieser drei Dimensionen gibt Einblicke in den Forschungsbereich der Kindertheologie und eröffnet den Horizont für die Auseinandersetzung mit dem Gottesbegriff. Der Gottesbegriff wird in Rückgriff auf die systematisch theologische Tradition referiert. Dies dient nicht nur der Offenlegung des eigenen Hintergrundes, sondern zudem der inhaltlichen Transparenz des Gottesbegriffes im Rahmen dieser Arbeit. Dabei wird die Tradition, das sei an dieser Stelle betont, nicht als enges Korsett verstanden, von welchem abweichend nichts Gültigkeit beanspruchen könnte, sondern vielmehr als Bezugspunkt und Gesprächspartner. Inwiefern gerade Heranwachsende mit ihren ganz eigenen Potentialen über die Tradition hinausweisen bzw. diese modifizieren können, wird im Anschluss dargelegt. Die abschließenden Ausführungen aus dem Bereich der religionspädagogischen Psychologie zum Gotteskonzept sollen bewusst machen, dass nicht allein der Gottesbegriff, das Verstehen von 'Gott' (kognitive Dimension) ausschlaggebend für die individuelle Auseinandersetzung ist, sondern ebenso die Beziehung zu 'Gott' (emotionale Dimension) elementarer Bestandteil ist.

1.2.1 Der Gottesbegriff und die Kindertheologie

Zunächst: Was verbirgt sich hinter dem Begriff '**Kindertheologie**': Ich greife exemplarisch FRIEDRICH SCHWEITZER (2003) heraus, der in seinem Aufsatz 'Was ist und wozu Kindertheologie?' dem Begriff der Kindertheologie drei Dimensionen beigemessen hat und sich für eine klare Unterscheidung zwischen religiösem Denken und Denken über religiöses Denken stark gemacht. Den Begriff also auf der einen Seite geweitet und auf der anderen Seite eng geführt.¹⁴ Unter Kindertheologie wird demnach die Reflexion über das religiöse Denken verstanden. (Vgl. ebd., 11.) Wobei SCHWEITZER selbst einräumt, dass „[d]ie Übergänge zwischen religiösem Denken einerseits und Kindertheologie andererseits [...] fließend“ (Ebd., 10.) sind. Diese Reflexion findet in drei Dimensionen statt: Theologie für Kinder, Theologie mit Kindern und Theologie der Kinder. (Vgl. ebd., 11-16.) Zur Theologie der Kinder: Das Denken der Kinder über ihr eigenes religiöses Denken ist bis dato nicht hinreichend erforscht. Die meisten entwicklungspsychologischen Untersuchungen der Vergangenheit waren nicht sensibel für die Unterscheidung zwischen religiösem Denken und dem Denken über religiöses Denken. Genau dies aber will und soll die Kindertheologie leisten. (Vgl. ebd., 11.) Dazu ist es notwendig sich gänzlich ernsthaft auf die religiösen Vorstellungen der Heranwachsenden einzulassen. Diesbezüglich muss allerdings zunächst geklärt werden, wie der Religionsbegriff verstanden wird. Dazu SCHWEITZER:

„Wenn Kindertheologie das Denken über religiöses Denken meint, ist eine vorab vollzogene Beschränkung auf die sog. substanzielle Religiosität, d.h. auf bestimmte - vor allem durch die religiösen Traditionen vorgegebene - Inhalte bezogene Vorstellungen, nicht einleuchtend. In der allgemeinen Religionsforschung, wird heute sowohl die Notwendigkeit eines funktionalen oder strukturellen Religionsbegriffs gesehen, der sich gerade nicht an bestimmten Inhalten festmacht, sondern an allgemeinen Bezügen wie Transzendenz, Letztgültigkeit usw. [...], wie auch das Erfordernis, immer wieder bestimmte religiöse Inhalte im Sinne eines substanziellen Religionsbegriffs in den Blick zu nehmen. [...] Ein solches weites

¹⁴ „Im Kern führt der vorliegende Beitrag zu der Forderung nach einer präziseren Unterscheidung zwischen religiösem Denken einerseits und einer Kindertheologie oder Theologie von Kindern als Reflexion über religiöses Denken andererseits. Insofern kann er als ein Plädoyer für eine Präzisierung und damit auch für ein engeres Verständnis von Kindertheologie aufgefasst werden. Zugleich wurde jedoch auch für ein weiteres Verständnis plädiert, weil zur Kindertheologie drei Richtungen oder Dimensionen gehören sollen, die allesamt in Praxis und Theorie weiter geklärt werden sollen: *Theologie von Kindern* [...], *Theologie mit Kindern* [...] und *Theologie für Kinder*.“ (SCHWEITZER 2003, 17f.)

Religionsverständnis als Voraussetzung der Kindertheologie lässt sich noch aus einer anderen Perspektive begründen. Wie eingangs dargestellt, erwächst die Kindertheologie aus einer veränderten Sicht des Kindes, einem Perspektivwechsel, der Religion und religiöse Begleitung als 'Recht des Kindes' verstehen lehrt. Ich selbst zeichne die Kindertheologie deshalb in den Horizont des Rechts des Kindes auf Religion ein und fasse sie von den 'großen Fragen im Aufwachsen der Kinder' her. M. E. verlangen insbesondere fünf Fragen, die im Aufwachsen der Kinder für sie selbst oder für die Erwachsenen aufbrechen, eine zumindest potentiell religiöse Antwort: 1) Wer bin ich und wer darf ich sein? Die Frage nach mir selbst; 2) Warum musst du sterben? Die Frage nach dem Sinn des Ganzen; 3) Wo finde ich Schutz und Geborgenheit? Die Frage nach Gott; 4) Warum soll ich andere gerecht behandeln? Die Frage nach dem Grund ethischen Handelns; [und] 5) Warum glauben manche Kinder an Allah? Die Frage nach der Religion der anderen. Bezeichnenderweise mischen sich dabei substanzielle (inhaltliche) und funktionale oder strukturelle als religiös bestimmende Fragen. Der Umkreis der Kindertheologie sollte nicht von vornherein enger gezogen werden, als es die Fragen der Kinder verlangen.“ (Ebd., 12.)

Das Anliegen der Kindertheologie, die Perspektive der Heranwachsenden zu fokussieren, ist verfehlt, wenn aus ihr keine praktische Relevanz abzuleiten ist. (Vgl. ebd., 12.) Dies macht die zweite Dimension der Kindertheologie aus: die Theologie mit Kinder. Ein „gemeinsames Fragen und Suchen nach Antwortmöglichkeiten“ (ebd., 13) ist der Kern dieses Aspektes. Diesbezüglich weist SCHWEITZER in positiver Hinsicht auf JOHN HULL (1997) hin, dem es gelungen ist, diesen gemeinsamen Weg zu beschreiten und zu beschreiben.

„Worin liegt das Spezifische einer kindertheologischen Praxis als Theologie mit Kindern? Solchen Beispielen [gemeint ist John Hull] zufolge ganz offenbar darin, dass die Deutungen und Argumentationen der Kinder ernst und deshalb beim Wort genommen werden. J. Hull korrigiert die Kinder nicht einfach, und er will ihnen auch nicht bloß etwas beibringen. Er verweist vielmehr auf Gegenargumente, Beobachtungen und Einsichten, die den Kindern zugänglich sind und die sie zu weiterführenden eigenen theologischen Einsichten gelangen lassen (können).“ (Ebd.)

Bei dem sich auf Heranwachsende Einlassen ist allerdings, so mahnt SCHWEITZER, eines nicht zu vergessen: „Religiöse Erziehung und Bildung ohne Anspruch auf Rationalität bliebe hinter Aufklärung und Moderne zurück!“ (ebd., 14) Eine Theologie für Kinder darf diese Erkenntnis nicht vernachlässigen, da sie sich sonst unglaublich machte und das nicht zuletzt, weil ihr der Bezug zur Realität dieser Welt verloren ginge.

„Theologische Aufklärung kann für Kinder hilfreich sein - bei Korrekturen eines das Kind einschränkenden und ängstigenden Gottesbildes etwa durch biblische

Impulse. Ähnliches gilt in der späteren Kindheit beispielsweise für Erkenntnisse der historisch-kritischen Exegese im Blick auf den 'Durchzug durchs Schilfmeer' (Ex 14), der im Übergang zum Jugendalter erhebliche Glaubensprobleme aufwerfen kann. Die grundlegenden Impulse einer Theologie der Befreiung oder der Rechtfertigung allein aus Glauben können auch schon für Kinder wichtig sein.“ (Ebd., 15.)

Aus diesem Grunde plädiert SCHWEITZER für die „Legitimität einer Theologie für Kinder, die allerdings keineswegs - das sei noch einmal betont - mit einem Versuch deduktiver Vermittlung theologisch - wissenschaftlicher Erkenntnisse verwechselt werden darf.“ (Ebd.) Es gilt, diesbezüglich eine Balance zu suchen und zu finden.

Welcher **Gottesbegriff** kann nun aber Bezugspunkt der Kindertheologie sein bzw. werden? Wie könnte der Gottesbegriff gefüllt sein für eine Theologie der Kinder, eine Theologie mit Kindern und eine Theologie für Kinder? Der Gottesbegriff kann nur dann tragen, wenn er kognitive und emotionale Anknüpfungspunkte bietet, wenn er, wie SCHWEITZER sagt, substantielle, funktionale und strukturelle Momente möglich sein lässt. Gerade für Kinder, die in einem mehrheitlich konfessionslosen Umfeld aufwachsen, aber wohl auch für alle anderen Heranwachsenden, muss der Gottesbegriff ein existentiell angefüllter Begriff sein und auch so verbalisiert werden. Ein 'Gott', dem man nicht begegnet, der gar nicht zu begreifen und nicht zu erfahren ist, der augenscheinlich nichts mit dem Leben zu tun hat, der nicht ankommt auf der Erde, wer kann sich an diesem festhalten und von diesem festgehalten werden? Deshalb wurde im Unterrichtsverlauf¹⁵ im Rahmen der Rostocker Studie darauf geachtet, dass 'Gott' den Kindern in einer Sprache, die für sie zu verstehen ist, begegnet.¹⁶ Eine Sprache, die den Heranwachsen-

¹⁵ Der Unterricht ist explizit Bestandteil des Projektes. Frau Professorin Anna-Katharina Szagun unterrichtete und dokumentierte über mehrere Jahre das Fach Religion in verschiedenen Schulen der Stadt Rostock. Die Dokumentation des Unterrichts lässt Aussagen über der Input und die Schülerreaktionen auf selbigen zu. Dies wird im Auswertungsteil von gewichtiger Bedeutung sein.

¹⁶ „In elementaren Formen werden Begriffe der neueren systematischen Theologie wie Gott als *Geheimnis der Welt* (Ebeling, Jüngel), als *Kraft der Beziehung*, *God happens* (Sölle), als *Grund des Seins* (Tillich), als *unbedingt verlässlichen Grund* (Luther: „Worauf du nun dein Herz...“) da eingebaut, wo die Kinder hinsichtlich ihrer vorhandenen oder auch potentiellen Gottesbeziehung an der Enge ihres bisherigen Gottesverständnisses zu scheitern drohen.“ (SZAGUN 2006, 17 - Methodenkapitel, noch nicht veröffentlicht.)

den hilft, nicht an den oftmals einseitigen theistischen Schranken zu zweifeln. Denn auch oder vielleicht sogar gerade im mehrheitlich konfessionslosen Umfeld ist es vor allem ein enger theistischer Gottesbegriff, der als kulturelles Erbe in den Köpfen ist. Dies ist hinsichtlich der DDR-Vergangenheit besonders einleuchtend, da die Abgrenzung vom Christentum maßgeblich durch die Darstellung von dessen Irrelevanz und dessen Dummheit erfolgte. Die Theodizee war oftmals einfacher Beweis für die Nichtallmacht, die Nichtallgegenwart, die Nichtexistenz 'Gottes'. 'Gott' wird also in der Rostocker Untersuchung logisch konsequent bewusst weitgefasst, d.h. aber nicht weit weg von der christlichen Tradition. Was ist damit gemeint? Wie kann dies verstanden werden? Wie lässt sich ein weiterer Gottesbegriff an der Tradition engführen, ohne eng zu werden, aber der Willkür zu entgehen? Hier soll mit WILFRIED HÄRLE¹⁷ dem Gottesbegriff nachgegangen werden. Es geht HÄRLE, und damit auch dieser Arbeit, wie bereits deutlich wurde, nicht um die Entfaltung einer Gotteslehre, sondern vielmehr darum, die verschiedenen Ansätze zum Gottesbegriff, die im Laufe der Geschichte der christlichen Theologie besonders einflussreich wurden, zu skizzieren.¹⁸ Diese sind in erster Linie Bezugsgröße der Theologie für Kinder und mit Kindern, insofern sie den Horizont der Erwachsenen prägen. Eine Transparenz dieses Horizontes ist zwingend für die bewusste Gestaltung der Theologie für und mit Kindern. Ich greife vier zentrale Bestimmungen heraus:

Groß

ANSELM VON CANTERBURY kam in seiner ontologischen Argumentation zu der Aussage: „Und zwar glauben wir, dass Du etwas bist, über dem nichts

¹⁷ vgl. HÄRLE (2000), 207-212 „Der Begriff 'Gott'“.

¹⁸ „In diesem Abschnitt geht es noch nicht um eine - und sei es auch nur ansatzweise - Entfaltung der Gotteslehre, sondern zunächst nur um eine Verständigung darüber, was wir mit dem Begriff „Gott“ meinen. [...] Es geht hier [...] nicht um eine allgemeine religionsphänomenologische oder um eine grundsätzlich religionsphilosophische Frage, sondern um die theologische Frage nach dem christlichen Gottesbegriff. [...] Als sinnvoll erscheint es [deshalb], sich an solchen klassischen 'Definitionen' zu orientieren, die im Kontext des christlichen Glaubens entwickelt und vorgetragen worden sind und prägende Bedeutung erlangt haben.“ (Ebd., 207f.)

Größeres gedacht werden kann.“¹⁹ Dies ist einer der prägendsten und damit wichtigsten Definitionsvorschläge der christlichen Tradition für ‘Gott’. ANSELM gelang es damit, ein Parameter zu finden, welches „dazu anleitet, *unzureichende Gottesbegriffe auszusondern*. Als eine solche ‘kritische Regel’ erscheint sie angemessen, ja unverzichtbar; denn wenn wir etwas Gott Überlegenes, auch nur denken könnten, dann hätten wir - mit dem Unterlegenen - noch nicht Gott gedacht.“ (HÄRLE 2000, 209.) Zudem gibt diese Formel eine Vorstellung von ‘Gottes’ Größe und Weite. Auch wenn wir laut ANSELM gerade nicht dazu in der Lage sind, uns diese Größe und Weite vorzustellen, so kann doch darin ein Maßstab gesucht und gefunden werden. Ein Maßstab, der dem einzelnen Menschen die Unverfügbarkeit bewusst macht. Unser Denken, unser Vorstellen fasst ‘Gott’ nicht und dennoch ist es unser ‘Gott’. Die Schwäche der Überlegungen von ANSELM liegt in diesem „*unser Gott*“. Seine Überlegungen zum Gottesbegriff liefern keinen Ansatz dazu, den Einzelnen und die Welt zu ‘Gott’ in Beziehung zu setzen, seine Bedeutung für die Menschen zu erschließen.²⁰

Verlässlich

MARTIN LUTHER schrieb in den Ausführungen zum ersten Gebot in seinem Großen Katechismus von 1529: „Worauß du nu (sage ich) dein herzt hengest und verlessest, das ist eigentlich dein Gott.“ (WA Bd. 30 I, 133.) PAUL TILLICH formulierte: „Es heißt, dass das, was einen Menschen unbedingt angeht, für ihn zum Gott (oder Götzen) wird und es heißt, dass nur das ihn unbedingt angehen kann, was für ihn Gott (oder Götze) ist.“ (TILLICH 1956, STh I, 247.) Sowohl LUTHER als auch TILLICH drückten gerade das aus, was bei ANSELM vernachlässigt wurde, die existenzielle Relevanz. Sie legten in diesen Ausführungen zum Gottesbegriff das Gewicht auf die Beziehung zwischen ‘Gott’ und Mensch und damit zwischen ‘Gott’ und der

¹⁹ „Et quidem credimus te esse aliquid quo nihil maius cogitari possit.“ Capitulum II in ANSELM VON CANTERBURY: Proslogion, übersetzt und hrsg. von P. FRANCISCUS SALESIUS SCHMITT O.S.B., 1995 Stuttgart.

²⁰ „Die eigentliche Schwäche von Anselms Gottes-Begriff liegt [...] darin, dass er weder etwas aussagt über die *Bedeutung* Gottes für den Menschen noch über die *Beziehung* Gottes zur Welt. Beides leitet Anselm zwar im Fortgang seiner Argumentation aus seinem Gottes-Begriff theologisch ab, aber der Begriff als solcher bringt das nicht zur Sprache [...]“ (Ebd., 209.)

Welt. Gerade in dieser Beziehung liegt nach ihrer Meinung das Entscheidende für den Gottesbegriff. Um 'Gott' geht es im Leben eines Menschen immer dann, wenn es um das Unbedingte geht, um die Herzenssachen, um die wichtigsten Entscheidungen, ja um die letzten Entscheidungen. Dieser Ansatz überzeugt dennoch nicht hinreichend, so HÄRLE, da sich 'Gott' und 'Abgott' nicht präzise unterscheiden lassen:

„Zwar könnte man zu Recht sagen, dass der Anspruch bzw. die 'Verheißung' eines Abgottes oder Götzen, vertrauenswürdig zu sein, eine bloße angemähte, sozusagen erlogene Zusage ist, aber das lässt sich anhand des *Gottesbegriffes* weder erkennen noch entscheiden oder unterscheiden. Dazu müsste man einerseits Anselms Kriterium heranziehen, andererseits auf die daseinskonstitutive Beziehung Gottes zur Welt verweisen, von der erst in den folgenden Gottesbegriffen die Rede sein wird.“ (HÄRLE 2000, 210.)

Gründend

FRIEDRICH SCHLEIERMACHER im 19. Jahrhundert und im 20. Jahrhundert vor allem PAUL TILlich schärften den schöpferischen, den begründeten Aspekt 'Gottes'. SCHLEIERMACHER schrieb in seiner Abhandlung über den christlichen Glauben: „[Das] *Woher* unseres empfänglichen und selbsttätigen Daseins [soll] durch den Ausdruck Gott bezeichnet werden [...]“ (SCHLEIERMACHER 1821/22, 28.) TILlich sprach von 'Gott' als dem Grund des Seins.²¹ Das verbindende Beider ist, „dass sie Gott als diejenige Wirklichkeit zur Sprache bringen, die zur Welt in *konstitutiver* Beziehung steht. Damit wird Gott als *Schöpfer* der Welt gedacht, auch wenn dieser Begriff so nicht auftaucht.“ (HÄRLE 2000, 210.) Den Kritikpunkt bei SCHLEIERMACHER sieht HÄRLE vor allem in dem interpretationsbedürftigen 'Woher'. Es kann nicht zeitlich und auch nicht räumlich gemeint sein, da 'Gott' so in die Kategorie endlich eingeordnet werden würde. „Wie aber ist dieses 'Woher?' sonst zu verstehen? Transzendental, also als Bedingung der Möglichkeit alles Seienden? Oder modallogisch im Sinne eines Notwendigen im Unterschied zu allem Kontingenten?“ (Ebd., 211.) Zudem gibt HÄRLE zu bedenken, dass das Dasein zu einseitig auf das menschliche Dasein beschränkt ist und doch eigentlich viel mehr alles Dasein einschließen müsste. (Vgl. ebd.) Bei TILlich

²¹ „Da Gott der Grund des Sein ist, [...] Der Satz, dass Gott das Sein selbst ist, ist ein nicht symbolischer Satz. Er weist nicht über sich selbst hinaus.“ (TILlich (1956) 276f.)

bemängelt HÄRLE einen ganz ähnlichen Punkt. Der Schlüssel des Gottesbegriffes ist der „Grund“ und dieser wird nicht ausreichend präzise bestimmt. „Was meint der Begriff ‘Grund’, wenn er doch - wie Tillich hervorhebt - weder im wörtlichen Sinn als ‘Ursache’ noch als ‘Substanz’ und natürlich erst recht nicht als räumliches Fundament verstanden werden darf?“ (Ebd., 211.)

Bestimmend

„Denn wo überhaupt der Gedanke ‘Gott’ gedacht ist, besagt er, dass Gott der Allmächtige, d.h. die Alles bestimmende Wirklichkeit sei.“ (BULTMANN, 1993⁹, 26.) Auch an dieser Formel kann die begriffliche Unschärfe beanstandet werden und HÄRLE tut dies auch, denn es ist nicht eindeutig, was das Wort ‘bestimmend’ zum Ausdruck bringen soll. (Vgl. ebd., 211.)

„[Es könnte] z.B. bedeuten [...]: determinierend, beeinflussend, durchdringend, in Anspruch nehmend. Wenn man sich dieser semantischen Unschärfe aber bewusst ist und bestimmte Deutungen (wie z.B. ‘determinierend’) ausschließt, dann ist diese Formel nicht nur akzeptabel, sondern bringt durch ihre Offenheit unterschiedliche Aspekte zum Ausdruck, die unverzichtbar zum Gottesbegriff dazugehören: die schlechthinnige *Überlegenheit*, die ontologische *Fundierung*, die existenzielle *Relevanz* sowie - vor allem - den teleologischen Aspekt, der darin besteht, dass Gott die Wirklichkeit ist, die Allem ein *Ziel* gibt.“ (Ebd., 211f.)

In diesen Dimensionen kann also ‘Gott’ den Kindern in der Theologie für sie und mit ihnen auf positiv traditionelle Art und Weise begegnen. In welchem Zusammenhang aber stehen sie mit der Theologie der Kinder? Da unser Kulturkreis trotz des Raumgreifens der Säkularisierung ohne seine christliche Prägung nicht denkbar ist, kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder der Untersuchung mit implizit oder explizit christlichen Vorstellungen von ‘Gott’ konfrontiert sind. Inwiefern die Theologie der Kinder in Rostock in Korrespondenz mit der Tradition steht, wird zu fragen sein. Bei dieser Frage kann und sollte der Horizont des ‘erwachsenen Gottesbegriffes’ nicht mehr sein als ein Gesprächspartner im Dialog. Der andere, also der Heranwachsende, muss, sollte und darf nicht mit dieser Schablone gelesen werden. Denn gerade darin besteht die Chance, die der Theologie durch die Theologie der Kinder eröffnet wird. WILFRIED HÄRLE (2004), der sich in seinem Aufsatz ‘Was haben Kinder in der Theologie verloren?’ um die Korrespondenz

der Theologie (der Erwachsenen) und der Theologie der Kinder bemüht, führt vier Bereiche dieser Chance aus:

a) Elementarität des Zugangs²²

„Kinder denken und fragen elementar. Sie denken in Bildern. Sie wollen nicht nur wissen, wer die Welt gemacht hat, sondern auch, wer Gott gemacht hat. Wer auf solche Fragen so reagiert, dass er dem Kind - behutsam, versteht sich - beizubringen versucht, dass die Frage falsch gestellt sein, der verspielt die theologische Chance und Herausforderung, die in einer solchen elementaren Fragestellung enthalten ist. Und erst wenn wir - mit dem Kind oder für das Kind - eine Antwort gefunden haben, die die Frage in kindgemäßer Weise beantwortet, haben wir uns dieser Form von Kindertheologie gestellt. Hinter dieser Aussage steht die Überzeugung, dass elementare Fragen und Antworten ein notwendiger Test für die Verständlichkeit und für das Verstandenhaben von Aussagen des Glaubens ist.“ (HÄRLE 2004, 25.)

b) Leiblichkeit des Denkens²³

„Weil sich das Abstraktionsvermögen erst allmählich entwickelt, denken Kinder konstitutiv leiblich bzw. leibhaft. [...] Zwar bestreite ich nicht, dass Abstraktionsvermögen eine Errungenschaft ist und dass sich erst durch die Ausbildung von formal-operatorischem Denken eine Fülle von Sachverhalten erschließt. Aber dabei sollte nicht aus dem Auge gelassen werden, das umgekehrt etwas verloren geht, wenn der konstitutive Bezug alles Abstrakten zum Konkreten, alles Geistigen zum Leiblichen aus dem Blick gerät oder verloren geht. [...] die Dualisierung und Hierarchisierung von Geist und Leib zugunsten eines integrativen Verständnisses des Menschen als leib-seelischer Einheit zu überwinden [...] dazu kann auch Kindertheologie einen - immer noch notwendigen - Beitrag leisten.“ (Ebd.)

c) Radikalität des Fragens²⁴

„Viele [...] sprachliche Artikulationen von Kindern, die man als 'theologisch' bezeichnen kann, haben meinem Eindruck nach den Charakter von Fragen. Hier zeigt sich etwas, was überhaupt charakteristisch ist für das Kindsein, das sich die Welt erst noch erschließen muss, sie verstehen und sich aneignen will. [...] Es ist nicht der geringste, sondern vielleicht der größte Dienst, den eine Kindertheologie der Erwachsenentheologie [...] zu leisten hat, dass sie durch ihr Fragen das theologische Denken aufscheucht, beunruhigt und in Gang halten kann. Diese Form der produktiven Beunruhigung und Infragestellung christlicher Glaubensaussagen und theologischer Einsichten kann gar nicht aufmerksam genug wahrgenommen werden.“ (Ebd., 26.)

d) Verfremdung des Vertrauten²⁵

„[Die] Verfremdung geschieht bei Kindern in der Regel nicht gewollt oder absichtlich, sondern sie ereignet sich, sie stellt sich ein, weil Kinder aus ihrer Lebenswelt heraus einen Zugang zu Aussagen des Glaubens suchen, der sich vom traditionellen, offiziellen, 'richtigen' Zugang unterscheiden kann. [...] Der große theologische Gewinn, der sich mit einer solchen Verfremdung des Vertrauten verbinden kann, liegt bekanntlich darin, eine fraglose Perspektive zu irritieren und mit einer völlig neuen Sichtweise zu konfrontieren.“ (Ebd.)

²² HÄRLE 2004, 24f.

²³ Ebd., 25.

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd., 26.

Der Beitrag den die 'Erwachsenentheologie' ihrerseits leisten kann, um den Kindern ein fruchtbringendes Wachsen ihrer Religiosität zu ermöglichen und einen gewinnbringenden Austausch zwischen Kindertheologie und 'Erwachsenentheologie' zu gestalten ist eine große Offenheit. Diese Offenheit muss sich sowohl auf emotionaler wie auch kognitiver Ebene vollziehen. Wie zentral diese beiden Aspekte für Gottesverständnis und Gottesbeziehung, also das Gotteskonzept der Heranwachsenden sind, zeigt im Folgenden die Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen der religionspädagogischen Psychologie.

1.2.2 Das Gotteskonzept aus der Sicht der religionspädagogischen Psychologie BERNHARD GROMS²⁶

GROM teilte den Kern der Religiosität²⁷, den Gottesglauben, in zwei große Bereiche, in das 'Gottesverständnis' und in die 'Gottesbeziehung' (GROM 2000⁵, 115.), die zum einen auf Engste miteinander verbunden sind, zum anderen aber eigenständige Dimensionen darstellen.

„Diese Unterscheidung bedeutet keine Trennung, sondern trägt folgender Auffassung Rechnung: *Kognitive, erkenntnisartige Prozesse* (Bewertung einer Situation oder der eigenen Person, die Angst, Vertrauen oder Freude auslösen; Bewältigungsstrategien; Pläne; Schlussfolgerungen) stehen mit dem *Erleben* (subjektiven Gefühlszuständen wie Angst, Trauer, Freude) in engster Wechselwirkung. Religiöse Gefühle sind gerade durch ihre kognitive Komponente gekennzeichnet, durch ihre Gestimmtheit beim Denken an eine übermenschliche Wirklichkeit oder dem Beeindrucktwerden von ihr.“ (Ebd., 115.)

²⁶ Bernhard Grom wird hier exemplarisch aufgegriffen, da er ein wichtiger Gesprächspartner im Rostocker Projekt war.

²⁷ Die zentrale Stellung der Gottesfrage in der religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist unumstritten: „Das Gotteskonzept oder Gottesbild ist der Ausgangspunkt für jegliches Konzept für Religion.“ (TAMMINEN 1993, 167.) In der EKD Denkschrift 'Identität und Verständigung' wurde dazu formuliert: „Letztlich messen die Jugendlichen und junge Erwachsene Kirche, Konfession und Weltreligion an der *Frage nach Gott*.“ (EKD Denkschrift 2000⁴, 17 - vgl. auch 30 und 84.) BERNHARD GROM begann sein Kapitel 'Die Entwicklung und Förderung des Gottesverständnisses und der Gottesbeziehung' mit dem Satz: „Das folgende Kapitel befasst sich mit der Grundfrage und dem Kernbereich christlicher Religionspädagogik, dem *Gottesglauben*.“ (GROM 2000⁵, 115.)

Die überwiegend kognitive Dimension - 'Das Gottesverständnis'

Bei dieser Dimension geht es um die Frage der Repräsentation und Verarbeitung des Wissens²⁸. Was weiß ich von 'Gott'? Wie kann ich ihn mir vorstellen? Wie denke ich mir 'Gott'? Welches 'Bild' habe ich von 'Gott'? Viele empirische Untersuchungen orientierten sich an der Stufenlehre der kognitiven Entwicklung von Piaget. Sie nutzten diese als Ausgangspunkt ihrer Betrachtungen und zumeist auch ihrer Auswertungen. Der Blick war damit also geschärft für die entwicklungstheoretischen Behauptungen Animismus und Artifzialismus. Und so kam es immer wieder zuerst zu der Frage, ob die Kinder noch eine anthropomorphe oder schon eine symbolische Vorstellung von 'Gott' haben. Unterschieden wurden der physische Anthropomorphismus und der psychische Anthropomorphismus.

„Für das entwicklungspsychologische Verstehen und die religionspädagogische Betrachtung wichtiger ist indes eine andere Unterscheidung, die anthropomorphe Vorstellungen und Aussagen daran misst, inwiefern sie *transzendenzbewusst* sind, das heißt über eine nur Menschen zukommende Materialität, Zeitlichkeit, Endlichkeit, Fremdbestimmtheit, Charakterschwäche u. ä. hinausgehen. Sowohl physische als auch die psychische Anthropomorphismen können entweder *buchstäblich* oder aber *symbolisch-analog* verstanden und gebraucht werden.“ (Ebd., 121.)

„Kinder stellen Gott oft mit menschlichen Eigenschaften dar, meinen aber auch, dass er *mehr* ist als ein Mensch.“ (Ebd., 122.) Dies ist offensichtlich nicht an ein bestimmtes Alter der Kinder gebunden. TAMMINEN (1993) z.B. belegte, dass die anthropomorphe Gottesidee nicht linear abnimmt. Es ist also zwingend notwendig, die Kinder nicht nur malen zu lassen, sondern sie auch zu ihren Bildern zu befragen und zudem die Aufgabenstellung sensibel zu formulieren, um eine anthropomorphe Darstellung nicht schon durch selbige zu provozieren.²⁹

²⁸ „Kognition ist jede mentale Aktivität, die zur Repräsentation und Verarbeitung von Wissen eingesetzt wird, wie beispielsweise Denken, Erinnern, Wahrnehmen und die Verwendung von Sprache.“ (ZIMBARDO und GERRIG 2004, 282.)

²⁹ Bittet man die Heranwachsenden zu malen wie sie sich Gott vorstellen, und dies wird allzu oft getan, dann sind die Heranwachsenden versucht, Gott selbst zu malen. Dabei ahmen sie, was kaum verwundert, ikonographische Darstellungen und Bilder aus Kinderbibeln nach. Beispiele für derartige Fragestellungen sind: ORTH: „...als ich euch gesagt habe, dass ihr Gott malen sollt.“ (ARNOLD, HANISCH und ORTH 1997, 29.); HANISCH: „Sie wurden gebeten, ihre Gottesvorstellungen zu Papier zu bringen.“ (Ebd., 133.); ARNOLD: „Du hast vorige Woche ein Gottesbild

Die überwiegend emotionale und motivationale Dimension - 'Die Gottesbeziehung'

Adäquat zur Kognition stehen bei dieser Dimension die Emotionen im Zentrum. Was fühle ich Gott gegenüber? In welcher Beziehung stehe ich zu ihm und er zu mir? Ist er für mein Leben wichtig? Berührt er mich? „Was immer wir erkennen von Natur, Wissenschaft, Kunst, Mitmenschen und Gott - es wird für uns erst bedeutsam, wenn es unser Erleben berührt und bewegt.“ (GROM 2005, 25.) Über die Entwicklung der Gefühlswelt ist allerdings sehr viel weniger bekannt, als über die kognitive Entwicklung. Die eine kann allerdings nicht losgelöst von der anderen betrachtet werden und Rückschlüsse allein aus der kognitiven Entwicklung führen auf Irrwege. Die Forschung zur moralischen Entwicklung belegt dies.³⁰ Es sei nicht allein die Einsicht, die zum moralischen Handeln führe und das moralische Handeln wachse nicht stetig mit zunehmendem Alter. Vermutlich lasse sich dies auf die religiöse Entwicklung übertragen: „So können die religiösen Einsichten

gemalt.“ (Ebd., 245.); SCHREINER: „Weißt du, was ein Forscher tut? ... So ein Forscher ist zu uns gekommen und möchte von dir wissen, wie du dir Gott vorstellst. Male jetzt in Ruhe auf das Blatt, wie Du dir Gott vorstellst!“ (SCHREINER 1998, 269.); KLEIN: „Ich bat sie, nachdem ich mich als Forscherin vorgestellt hatte, die über die religiösen Vorstellungen von Menschen forscht, in einer kurzen Einführung um Mithilfe bei meiner Forschung und darum, ein Bild zu malen, wie sie sich Gott vorstellen.“ (KLEIN 2000, 74 und 81.); HILGER und DREGELY: „Ich hätte gern, dass du mir ein Bild von Gott malst, wie du dir Gott vorstellst. Wichtig ist, dass es dein eigenes Bild ist. Du kannst nichts falsch machen. Wenn du magst, kannst du auch auf dem Bild vorkommen. Zeit hast du genug. Du kannst auf der Rückseite etwas zu dem Bild schreiben. Schreib einfach los. Fehler interessieren uns nicht.“ (HILGER und DREGELY 2002, 69.)

³⁰ „Die moralische Entwicklung verläuft im Bereich gedanklich-kognitiven Verstehens anders als im Bereich der moralischen Motivation. Dies betrifft vor allem die Bereitschaft Normen als persönlich verpflichtend zu erleben und zu befolgen.“ (GROM 2005, 25.) GERTRUD NUNNER-WINKLER hatte in einer Längsschnittstudie mit ca. 200 Kindern zwischen 4 und 11 Jahren beobachtet, dass „bereits mit vier bis fünf Jahren so gut wie alle Kinder (96%) [wissen], dass Stehlen falsch ist; spätestens mit 8 bis 9 Jahren schreiben die allermeisten Kinder (geschichteabhängig 85-95%) auch den positiven Pflichten (helfen und teilen) Verbindlichkeit zu. [...] In ihren Begründungen für die Gültigkeit der vorgelegten einfachen moralischen Regeln benennen nur wenige Kinder (über alle Geschichten und Messzeitpunkte hinweg maximal 12%) Sanktionen, [...]“ (NUNNER-WINKLER 1996, 135.) ABER: „Ein Teil der Kinder (am Ende der Kindheit etwa ein Drittel) macht Moral [...] zu einer für die persönliche Lebensführung wichtigen Dimension, d.h. baut selbst moralische Motivation auf und versucht dementsprechend, das eigene Handeln auch unter Kosten an den eigenen moralischen Überzeugungen zu orientieren.“ (Ebd., 146.) WIE KOMMT ES ZU DEN UNTERSCHIEDEN: „Die Daten haben gezeigt, dass man mit zwei voneinander unterscheidbaren Lernprozessen zu rechnen hat. Zum einen erwerben Kinder universell und früh kognitives Moralverständnis: das Wissen um die Geltung einfacher Grundregeln und ein angemessenes Verständnis der intrinsischen Struktur moralischer Motivation. Eigene moralische Motivation hingegen wird in einem zweiten Lernprozess [NUNNER-WINKLER führte dazu im Folgenden aus: Konditionierungsmodelle, Orientierung an Modellen, Identifikationsprozesse, freiwillige 'Selbstbindung aus Einsicht'] aufgebaut, den die Kinder unterschiedlich rasch und unterschiedlich erfolgreich durchlaufen.“ (Ebd., 147f.)

in unsere Beziehung zu Gott im Zuge der Entwicklung des formalen Denkens differenzierter und reflektierter werden. Das heißt aber nicht, dass die Beziehung zu Gott deshalb auch intensiver erlebt wird.“ (Ebd., 27.) Gelingt aber eine Verknüpfung von Kognition und Emotion und wird diese in einen positiven Zusammenhang mit der eigenen Entwicklung gebracht, vergrößert sich damit wahrscheinlich die Stabilität der Persönlichkeit. Es ist zu vermuten, „dass Glaubenseinsichten umso wahrscheinlicher Motive und Normen des Selbstkonzepts bei Heranwachsenden anzusprechen vermögen, je mehr sie vom Heranwachsenden als Unterstützung bei der günstigen Bewältigung der Entwicklungsaufgaben (*developmental tasks*) wahrgenommen werden können: als personale Ressource, als Lebenshilfe.“ (Ebd., 28.)

Vorstellbar sind nach GROM (GROM 2005, 28-31 und GROM 2000⁵, 148-230.) als mögliche Anknüpfungspunkte für Kognition und Emotion in Bezug auf die Gottesbeziehung die folgenden Bereiche, die an dieser Stelle nur genannt werden sollen:

- 1) Selbstfindung oder die Fähigkeit zur Emotionsregulation mit Entspannung und Sammlung - auch als Grundlage intensiveren religiösen Erlebens und Sprechens mit 'Gott'
- 2) Der Aufbau und Erhalt von positivem Selbstwertgefühl - auch durch das Sich-Bejaht-Wissen von 'Gott'
- 3) Das Erlernen von Strategien zur Belastungsbewältigung - auch durch Glaube und Gebet
- 4) Die Aufrechterhaltung einer positiven Lebenseinstellung - auch durch ein 'Genießen in Danksagung' und Lobpreis
- 5) Die Entfaltung prosozialen Verhaltens - auch durch das 'Mitlieben' mit 'Gott' und Jesus
- 6) Die Bereitschaft zu einem differenzierten Verantwortungsbewusstsein (Gewissensbesinnung) - auch im Blick auf Jesu Liebesgebot und seine Zusage unbedingten Angenommenseins.

Die 'Rostocker Langzeitstudie zur Entwicklung von Gottesverständnis und -beziehung bei Kindern, die in einem mehrheitlich konfessionslosen Umfeld aufwachsen' schließt sich den Erkenntnissen GROMS (20005) an, wie schon der Titel der Untersuchungen erkennen lässt. Die Gotteskonzepte werden als komplexe Gebilde verstanden, die sich aus Kognition und Emotion zusammensetzen. Beide Bereiche sind eigenständig und zugleich aufs engste miteinander verknüpft, sind wechselseitig aufeinander bezogen, „vielleicht [am ehesten] im Bild der Brennpunkte einer in die gesamte Biographie eingebundenen Ellipse zu denken“. (SZAGUN 2006, 30.)

2. Die Geschlechter: Mädchen und Jungen - Männlich und Weiblich

Die Frage nach den unterschiedlichen Gestalt von Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Jungen und Mädchen, also nach der geschlechtspezifischen Entwicklung, setzt die Klärung des Begriffes 'Geschlecht' bzw. 'Gender' voraus. Was sind die Geschlechter? Die nahe liegende Antwort Mann und Frau, weiblich und männlich greift zu kurz und würde die Geschichte, insbesondere die der 'Gender Studies' und damit auch ihre Errungenschaften und die möglichen Konsequenzen ignorieren. Dies hätte zur Folge, dass die Analyse nicht tief greifend genug erfolgen würde. Deshalb soll sich an dieser Stelle dem Untersuchungsgegenstand auf die Art und Weise genähert werden, dass der Begriff 'Gender' erläutert und die Geschichte der 'Gender Studies' skizziert wird, um im Anschluss daran den eigenen Ausgangspunkt zu entwickeln.

2.1 Der Begriff: 'Gender'

Auch in der deutschen Forschung bedient man sich des englischen Begriffes 'Gender' und nimmt damit Abstand vom eindimensionalen deutschen Begriff 'Geschlecht', welcher die Unterscheidung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht nicht explizit in sich trägt.³¹ Das englische Wort 'gender' bezieht sich im eigentlichen Sinne auf die grammatische Unterscheidung. Zum ersten Mal „verwendet der Psychologe Robert J. Stoller den Begriff *gender* [1968] in einem anderen als grammatischen Sinne: zur Differenzierung sozialer und biologischer Geschlechtsidentität.“ (FREY STEFFEN, 2006, 12.) Was bedeutet nun biologisches bzw. soziales Geschlecht? ZIMBARDO und GERRIG definierten das biologische Geschlecht wie folgt:

³¹ „Der Vorteil der Kategorie 'Gender' gegenüber dem Begriff 'Geschlecht' ist also offensichtlich. Durch die Differenzierung zwischen sex und 'Gender' kann eine Unterscheidung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht markiert werden und die Eindimensionalität des deutschen Begriffes gesprengt werden. Durch die Einführung der *sex-gender*-Relation entsteht ein kultureller und historischer Rahmen, in dem sich die Frage nach der Konstruiertheit des Geschlechtes quasi von selbst stellt.“ (STEPHAN 2000, 58.)

„Biologische Merkmale, anhand derer sich Männer von Frauen unterscheiden, bezeichnet man als biologische Geschlechtsunterschiede. Zu diesen Merkmalen gehören unterschiedliche Funktionen bei der Fortpflanzung sowie hormonelle und anatomische Unterschiede. Diese Unterschiede sind universal, biologisch begründet und werden durch soziale Einflüsse nicht verändert.“ (ZIMBARDO und GERRIG 2004, 490.)

Zum sozialen Geschlecht führten sie aus:

„Im Gegensatz zum biologischen Geschlecht ist das soziale Geschlecht ein psychologisches Phänomen. Hiermit werden erlernte geschlechtsbezogene Verhaltensweisen und Einstellungen angesprochen. Kulturen unterscheiden sich darin, wie sehr das soziale Geschlecht mit alltäglichen Aktivitäten verbunden ist und wie viel Toleranz gegenüber geschlechtsuntypischen Verhaltensweisen besteht.“ (Ebd., 490f.)

Die ‘Gender Studies’ haben zum Anliegen, die Strukturen von biologischem und sozialem Geschlecht³² zu analysieren und das Verhältnis zu beschreiben, um so den jeweiligen Individuen gerecht zu werden:

„Der Fokus liegt [dabei] auf der Frage nach Geschlechterhierarchien, das heißt der Ungleichheit der Geschlechter oder der Geschlechterdifferenzen, der Geschlechterrollen und -stereotypen, mithin der Geschlechtsidentität(en), wie sie sich unter verschiedenen soziokulturellen und historischen Bedingungen ausformen oder eben ‘konstruieren’.“ (FREY STEFFEN 2006, 12.)

2.2 Die Entwicklung der Gender Studies

In diesem Kapitel wird die Geschichte der Geschlechterdebatte skizziert. Dabei sollen kleine Exkurse besonders wegweisende bzw. einschneidende Entwicklungen herausstellen. Der erste Exkurs ist den Wurzeln gewidmet. Diese liegen für die abendländisch geprägten Kulturen in der antiken Philo-

³² Zudem wurde 1987 von CANDANCE WEST und DON ZIMMERMANN die Begrifflichkeit ‘sex category’ eingeführt, die jüngst von ULRICH RIEGEL und ANGELA KAUPP (2006) wieder aufgegriffen wurde. Dieser Begriff dient vor allem der logischen Konsequenz der ‘doing gender’ Theorie. Diese Kategorie beschreibt das angenommene Geschlecht, welches dann in sozialer Interaktion Ausgangs- und Bezugspunkt ist. Es muss nicht mit dem natürlichen Geschlecht (sex) übereinstimmen, agiert aber an seiner statt. WEST und ZIMMERMANN hatten während ihrer Auseinandersetzung mit Transsexuellen festgestellt, dass diese unabhängig von ihrem natürlichen Geschlecht eine Geschlechtszuweisung erfahren, welche bewusst gesteuert ist. Diese bestimmt dann die Interaktionen. Interaktiv wirkt also auch im beschriebenen Fall das Ordnungssystem der Zweigeschlechtlichkeit, allerdings ist dieses innerhalb dieses Systems nicht Natur gegeben. Inwiefern die ‘sex category’ also vom ‘Ordnungssystem Frau-Mann befreit’ steht in Frage.

Für gewinnbringender erachte ich es die Zweigeschlechtlichkeit als an und für sich dynamisch zu begreifen. Dass dies möglich ist, ohne die Geschlechter unter den Zwang der absoluten Ordnungslosigkeit zu setzen zeigt zum einen den geschichtlichen Verlauf, der im Folgenden dargestellt wird, und zum anderen ist es das Anliegen dieser Arbeit im Ganzen.

sophie. Von den Wurzeln kann man sich, können wir uns, nicht einfach lösen, aber mit ihnen kann und muss man sich auseinandersetzen, will man eine nachhaltige Entwicklung ermöglichen. Und so beginnt dieses Kapitel mit einem Exkurs zu ARISTOTELES. Dieser war es, der die Frauen in seinem philosophischen System an den Herd bzw. vielmehr ins Haus ordnete. Aus dem Haus wieder herauszutreten, dem galten vor allem die Anstrengungen der Frauenbewegungen der letzten beiden Jahrhunderte. In der Frauenbewegung liegt der Ursprung der Gender Studies.

Exkurs: Aristoteles (384 v. Chr. - 322 v. Chr.)

Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis der Geschlechter entfaltete ARISTOTELES vor allem im ersten Buch seines Werkes 'Politik'. Zur damaligen Zeit bezeichnete man die Gedanken des ARISTOTELES hinsichtlich der Geschlechter als revolutionär³³ und dies besonders deshalb, weil er einen Gegenentwurf zu PLATONS „Gleichheit der Natur von Mann und Frau, [und der] daraus folgende[n] Zulassung der Frau zu den höchsten Ämtern im Staat (*polis*) [πόλις- Stadtgemeinschaft, Bürgerschaft]“³⁴ (HEINZ 2002, 94.) entwarf. Dieser sollte dann durch die Jahrhunderte hinweg Gesellschaften prägen. Zunächst definierte er die *polis* als die höchste Gemeinschaft.³⁵ Wie bei PLATON war diese Gemeinschaft der Bezugspunkt für die Auseinander-

³³ Dies ist ausführlich nachzulesen bei: PRUDENCE ALLEN (1985) *The Aristotelian Revolution* 750 BC - AD 1250, Montreal.

³⁴ „- Wollen wir also den Männern alles auftragen und dem Weibe nichts? - Woher doch? - Sondern wirklich ist, denke ich, wie wir behaupten werden, die eine Frau von Natur ärztlich und die andere nicht, und die eine tonkünstlerisch, die andere nicht [...]. Also ist auch eine Frau zur Staatshut geschickt und die andere nicht? Oder haben wir nicht eben so auch eine besondere Natur der zur Staatshut tauglichen Männer angenommen? – Allerdings eine solche. - So haben also Mann und Weib dieselbe Natur, vermöge deren sie geschickt sind zur Staatshut, außer inwiefern die eine schwächer ist, die andere stärker? - So zeigt es sich. - Also müssen solchen Männern auch solche Weiber ausgewählt werden, um mit ihnen zu leben und mit ihnen die Hut zu verstehen, wenn sie doch dazu tauglich und ihnen verwandt sind ihrer Natur nach. - Freilich. - Und müssen nicht gleiche Naturen auch gleiche Übungen zugeteilt werden? - Gleiche.“ (PLATON *Politeia*, Buch V, 465a-c.)

³⁵ „Da jeder Staat uns als eine Gemeinschaft entgegentritt und jede Gemeinschaft als eine menschliche Einrichtung, die ein bestimmtes Gut verfolgt - denn um dessentwillen was ihnen ein Gut zu sein scheint, tun alle alles -, so erhellt, dass zwar alle Gemeinschaften nach irgendeinem Gute streben, vorzugsweise aber und nach dem allervornehmsten Gute diejenigen, die die vornehmste von allen ist und alle anderen in sich schließt. Das ist aber der sogenannte Staat und die staatliche Gemeinschaft.“ (ARISTOTELES *Politik*, Buch I, Kapitel I, 1252a.)

setzung mit anderen, ihr untergeordneten Gemeinschaften, und so eben auch mit der von Mann und Frau:

„Von dieser höchsten Form der Gemeinschaft unterscheidet sich die niedere, die von Natur bestehende Gemeinschaft des Männlichen und Weiblichen, sowie die des von Natur Beherrschten, von Herrn und Sklaven also, dadurch, dass ihr Zweck in der Erhaltung des Lebens als solches – der Gattung im ersten Fall, der Individuen im zweiten Fall - besteht. Aus diesen beiden Gemeinschaften entsteht die komplexere Gemeinschaft des *oikos* [οἶκος - Haus, Hausstand, Familie, Heimat], zu der außer den genannten Verhältnissen das von Eltern und Kindern hinzukommt. Zweck des *oikos* ist die Befriedigung von Alltagsbedürfnissen und die Erhaltung des Lebens als Gattung.“ (Ebd., 95.)

Der Vergleich von Frauen und Sklaven blieb in der Beschreibung ihrer jeweiligen Rollen für ARISTOTELES bestimmend. Beide, Frauen und Sklaven, sind dem Mann unterlegen. Dies liegt an der Gestalt, dem Vermögen ihrer Seelen:

„In ihr [der Seele] ist das eine von Natur ein Herrschendes, das andere ein Dienendes, und beider Tugenden bezeichnen wir als verschieden, indem das eine vernunftbegabt, das andere ohne Vernunft ist. Also sieht man, dass es sich auf dieselbe Weise auch in den anderen Fällen verhält, so dass es von Natur mehrere Klassen von Herrschenden und Dienenden gibt. Denn auf je andere Weise herrscht das Freie über das, was Sklave ist, und herrscht das Männliche über das Weibliche und herrscht der Mann über das Kind. Und in ihnen allen finden die Seelenteile sich zwar, aber sie finden sich mit Unterschied. Der Sklave hat das Vermögen zu überlegen überhaupt nicht, das Weibliche hat es zwar, aber ohne die erforderliche Entschiedenheit, und das Kind hat es auch, aber noch unterentwickelt. Ebenso muss es sich denn auch mit den ethischen Tugenden verhalten. Man hat anzunehmen, dass alle an ihnen teilhaben müssen, aber nicht in derselben Weise, sondern jeder nur soweit, als es für seine Aufgabe nötig ist. Daher muss der Herrschende die ethische Tugend in vollkommenem Maße besitzen - denn das Werk gehört schlechthin dem Leiter an, und die Leiterin ist die Vernunft -, die anderen aber brauchen sie je soweit besitzen, als ihnen zukommt.“ (ARISTOTELES Politik, Buch I, Kap 13, 2160a.)

Die Hierarchie zwischen Männern und Frauen, zwischen ihren Seelen, so ARISTOTELES, ist im göttlichen Prinzip an sich verankert. Das männliche Prinzip ist demnach dem göttlichen Prinzip ähnlicher als das weibliche: „Denn ein Höheres und Göttlicheres ist das Prinzip der Bewegung, welches als Männliches den werdenden Geschöpfen zu Grunde liegt, indem das, was als Weibliches zu Grunde liegt, Stoff ist.“ (ARISTOTELES 1978, Buch II, 2-3.) Aus dieser Überlegung leitet sich die Ordnung ab. Die Frau ist damit aber nicht ausgeliefert und wertlos. Sie steht auch wie oben ausgeführt höher als der Sklave und sie (wie auch der Sklave) haben nichts zu befürch-

ten, leben sie ja nicht unter der Tyrannei, sondern werden beherrscht von dem tugendhaften Manne, der allen zum Besten verhilft. Diese Argumentation führte ARISTOTELES dann dazu, dass die Frau wegen ihrer Mängel gegenüber dem Mann aus der Polis, der perfekten politischen Gemeinschaft, ausgeschlossen werden muss. Ihre Wirkungsstätte ist das Haus – ihre Gemeinschaft ist die Ehe mit ihrem Mann und den dazugehörigen Kindern. In der Ehe ist die Unterordnung der Frau für sie keine Strafe, sie trägt kein Risiko in sich, da sie dem Wesen der Frau entspricht und der Mann seine Herrschaft tugendhaft ausübt.³⁶

Der Gedankengang, die Argumentation des ARISTOTELES mögen uns westlich Geprägten im 21. Jahrhundert wenig plausibel erscheinen. Er überzeugt uns nicht, und die Konsequenz seiner Überlegungen, nämlich der Ausschluss der Frauen aus der politischen Gemeinschaft, ist uns fremd, nein mehr als das, sie ist uns unvorstellbar, unmöglich, ist diskriminierend. Aber es gilt zu bedenken, dass dies noch nicht sehr lange so ist. Die politische Gleichstellung der Frau ist noch keine 100 Jahre alt, und sie musste errungen, erstritten werden. Das Ordnungssystem welches ARISTOTELES theoretisch grundlegte, galt, wenn auch in verschiedenen Ausformungen, so doch im Kern beständig, über zwei Jahrtausende. WARUM? Warum setzte sich die Idee des PLATO nicht durch? SIMONE DE BEAUVOIR, die bis heute die größte Aufarbeitungsleistung bezüglich der Geschichte der Geschlechter in ihrem Werk „Das andere Geschlecht“ geleistet hat, vermerkte dazu lediglich: „Platon, der sich vornimmt, einen Matronenrat in die Verwaltung der Republik einzuführen und den Mädchen eine freie Erziehung zu geben, ist eine Ausnahme.“ (DE BEAUVOIR 2006, 118.) Die Frage ist aber von äußerster Wichtigkeit und es ist kaum anzunehmen, dass PLATON weniger Autorität besaß als ARISTOTELES. War die Theorie des ARISTOTELES einleuchtender und damit praktikabler? Entsprach sie eher der Natur der Geschlechter?

³⁶ „Weil die eheliche Beziehung auf die *arete* [ἀρετή - Tugend, Wert, Güte] der praktischen Vernunft gegründet ist, geht sie über die biologische Einheit des Männlichen und Weiblichen zum Zweck der Zeugung von Nachkommen hinaus: Zwischen Mann und Frau besteht ein Freundchaftsverhältnis, dessen Zweck das gemeinsam geführte menschliche Leben ist.“ (HEINZ 2002, 98.) HEINZ fasst hier die Ausführungen des Aristoteles zur *arete* zusammen.

Oder setzte sie sich nur deshalb durch, weil sie die Macht des Mannes stützte und damit die Hierarchien stabil hielt? Dies sei an dieser Stelle zunächst rhetorisch gefragt. Diese Fragen sollen jedoch bei der Lektüre der nachstehenden Abhandlung der Gender Studies im Gedächtnis bleiben, um dann unter 2.2.3. „Natur vs. Konstruktion“ aufgegriffen zu werden.

2.2.1 Erste Welle der Frauenbewegung: Von den Anfängen bis 1920

Das Hauptanliegen der Frauen war zunächst der Kampf um die Partizipation an der politischen Gemeinschaft. Seit der Antike war ihnen dies versagt. (Vgl. ARISTOTELES s. o.) Im Zusammenhang mit der Befreiung der USA von England kam auch die Befreiung der Frau zur Sprache. Diese ersten Schritte zur Emanzipation der Frau konzentrierten sich auf den angloamerikanischen Raum.

Am Ende des 18. Jh. wurde sie von THOMAS PAINE (1737-1809) in seinem „Pamphlet of Common Sense“ (1776) thematisiert. Denn selbst wenn die Frauen in den USA besser gestellt waren als die in der Kolonialmacht England, so waren sie doch keine mündigen Bürgerinnen: „Ihre Stellung ist gleich derjenigen von Minderjährigen und Sklaven. So erstaunt es nicht, dass die Befreiungsbewegung der Frauen von Anfang an mit derjenigen der Sklaven gekoppelt ist.“ (FREY STEFFEN 2006, 30.) Frauen und Sklaven wurden aus dem öffentlichen Leben, ob ihrer angeblichen Minderwertigkeit ausgeschlossen (Vgl. ARISTOTELES s. o.), und so rangen sie nun gemeinsam um die Gleichstellung vor dem Gesetz, um ihre Bürgerrechte. Die Unabhängigkeit der USA (1776) gab beiden Gruppen, also sowohl der Frauen- als auch der Sklavenbewegung, Aufwind. Zudem war es das Gedankengut der Französischen Revolution (1789) - Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit -, welches dazu beitrug, dass die Ausgeschlossenen sich ihrer Sache bewusst wurden und bereit waren, für selbige zu streiten. Das Stimm- und Wahlrecht wurde den Frauen allerdings erst nach dem 1. Weltkrieg 1920 im „19th Amendment“ zuerkannt (Vgl. ebd., 34f.) Während des Weltkrieges hat-

ten die Frauen ihre Position in der Gesellschaft zwangsläufig gestärkt, da der Mangel an Männern notgedrungen zu ihrer größeren Einbindung führte. Dies war also nicht allein der Schlagkraft der Bewegung, sondern ebenso dem gesamtgesellschaftlichen Kontext zuzuschreiben.

In England war es vor allem eine Person, die als Vorkämpferin in die Geschichte einging: die Schriftstellerin und Frauenrechtlerin MARY WOLLSTONECRAFT (1759-1797). In ihrem Hauptwerk „A Vindication of the Right of Women“ (1792) forderte sie Bildung als Vorbereitung auf eine aktive politische und wirtschaftliche Beteiligung der Frauen. WOLLSTONECRAFT gehörte zu den ersten, die das Gedankengut der Aufklärung konsequent auf die Rolle der Frau bezogen: „So beklagt sie die Doppelmoral in der Geschlechterfrage ebenso wie die geschlechtstypische Arbeitsteilung, die nur den Männern den Zugang zum öffentlichen Raum gewährt und die Frauen in den häuslichen Raum verweist.“ (Ebd., 31.) Sie hatte einen erheblichen Anteil daran, dass sich die Auffassung die „Unterordnung der Frau [ist] weder ‘natürlich’ noch ‘unwiderruflich’ [...]“ (Ebd., 36.) allmählich etablierte. Das Stimm- und Wahlrecht für Frauen wurde auch in England im Zuge der Geschehnisse des Ersten Weltkrieges eingeführt und zwar in zwei Etappen: 1918 für alle Frauen über 30 Jahren und 1928 dann für alle Frauen ab 21 Jahren.

Auch andere westeuropäische Länder räumten in dieser Zeit den Frauen das Stimm- und Wahlrecht ein³⁷. Damit war das Ziel der politischen Integration zumindest per Gesetz erreicht. Dies war wohl nur möglich durch das Mit- und Ineinander des Gedankengutes, welches sich in der Französischen Revolution, den Unabhängigkeitsbestrebungen der USA, der Aufklärung und der Frauenbewegung zeigte und den Zwängen, die sich aus der Kriegssituation ergaben. Dies alles steht miteinander in Beziehung. Die Er-

³⁷ Norwegen 1913; Dänemark 1915; Deutschland 1918; Österreich 1918; Polen 1918; Russland 1918; Lettland 1918; - viel später bekamen die Frauen das Stimm- und Wahlrecht in Frankreich 1945; Italien 1946, Belgien 1946 also nach dem Zweiten Weltkrieg. Portugal ist ein Beispiel in Europa für die sehr, sehr späte Verleihung dieses Rechtes an die Frauen, und zwar geschah dies erst im Jahre 1976.

rungenschaft der politischen Beteiligungen der Frauen ist in genau diesem Zusammenhang zu verstehen. Keine Entwicklung kann begriffen werden ohne den Kontext, in welchem sie sich vollzog, ohne die Zeit, welche sie beanspruchte. Es war damit nicht etwa die Gleichstellung der Frau im Allgemeinen und Besonderen bewirkt, sondern vielmehr ein Prozess in Bewegung gesetzt worden. Veränderungen brauchen Zeit, gesamtgesellschaftliche vor allem.

2.2.2 Zweite Welle der Frauenbewegung 1920-1990

Angesichts der Erfolge im politischen Bereich und den damit einhergehenden Freiheiten, lässt es sich auch relativ leicht erklären, dass

„[d]ie jungen Frauen in den zwanziger Jahren [...] kein großes Interesse an Emanzipationsfragen [zeigten], sie sehen ihre Forderungen erfüllt - sie wählen, rauchen und tragen leichte Kleidung und bewegen sich freier. Und insgeheim belächeln sie die Anstrengungen ihrer feministischen Mütter und Großmütter: eine Form von *backlash*, die sich in den neunziger Jahren wiederholen sollte. Ein wichtiges Postulat, gleiche Bildung für alle, wird in den zwanziger Jahren jedoch eingelöst, das betrifft auch die universitäre Ausbildung.“ (Ebd., 37.)

Nichtsdestotrotz gab es Stimmen, die nachdrücklich darauf hinwiesen, dass das Stimm- und Wahlrecht und der Zugang zu den Bildungsanstalten nicht das einzige war, was es für Frauen einzufordern galt. Unter ihnen war die berühmte Schriftstellerin VIRGINIA WOOLF (1882-1941), die in dem Stück „A Room of One's Own“ - „noch weit mehr als Einlass in die Universitätsbibliotheken: ein 'eigenes Zimmer' und ein eigenes Einkommen als Voraussetzung unabhängiger intellektueller Arbeit [forderte]. [Sie macht klar, dass] Frauen Geld und Ungestörtheit [brauchen].“ (Ebd., 38.) Der Text fand jedoch keine große Beachtung, was vor allem daran lag, dass er 1929 erschien. Das Jahr, in dem die Wallstreet zusammenbrach und sich alle Aufmerksamkeit auf die Wirtschaftskrise und deren Folgen richtete. Die Angelegenheiten der Frauen spielten bis zur Beendigung des Zweiten Weltkrieges keine besondere Rolle. Wie bereits im Ersten Weltkrieg, so mussten die Frauen auch in den Jahren 1939-1945 die Männer, welche im Krieg waren, ersetzen. In den Nachkriegsjahren voller Entbehrung, Verwirrung und Neu-

orientierung erschien das bahnbrechende Werk 'Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau' (franz. 1949, dt. 1951) von SIMONE DE BEAUVOIR. Dieses errang nicht sofort Aufmerksamkeit, da der wirtschaftliche Aufschwung im angloamerikanischen und europäischen Raum, der nach dem Zweiten Weltkrieg Wohlstand für die breiten Massen brachte (Wirtschaftswunder) dafür sorgte, dass die Frauen zunächst an den Herd zurückkehrten. Das Wirtschaftswunder erzeugte den so genannten Weiblichkeitswahn (BETTY FRIEDANS (1963) *The Feminine Mystique*). Frauen waren zumeist nicht erwerbstätig, sondern gaben sich ganz der Hausfrauen- und Mutterrolle hin, die im Zuge des wirtschaftlichen Aufschwungs und den damit einhergehenden technischen Neuerungen weniger beschwerlich geworden war:

„Doch die Kehrseite der Mystifizierung ihrer Hausfrauen- und Mutterrolle [...], die den Babyboom jener Jahre begleitet, ist eine latente Unzufriedenheit. Ungeachtet ihrer Ausbildung und neuen Freizeit bleibt die Frau in einer psychologischen Abhängigkeit an Haus und Herd gebunden oder erlebt, falls berufstätig, unterschwellige Diskriminierung am Arbeitsplatz.“ (FREY STEFFEN 2006, 44.)

Aus dem Frustpotential dieser Situation erwuchs die zweite Welle der Frauenbewegung, die zum einen auf eine stärkere wirtschaftliche Gleichstellung und zum anderen auf eine wissenschaftliche Aufarbeitung der Geschlechterdifferenz zielte. Für beide Aspekte ist das Werk SIMONE DE BEAUVOIR maßgeblich.

Exkurs: Simone de Beauvoir (1908-1986)

Der berühmt gewordene Satz: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es.“ (DE BEAUVOIR 2006, 334.) bringt die Position DE BEAUVOIRS auf den Punkt. Sie ging davon aus, dass die Geschlechter konstruiert sind, wobei die unterschiedlichsten Faktoren immer wieder dazu führen, dass diese Konstruktion aufrechterhalten wird. In ihrem Werk analysierte sie diese bis ins Detail, nicht zuletzt, um die Emanzipation der Frau möglich werden zu lassen. Ihre Grundlage war die existentialistische Philosophie:

„Freiheit und Transzendenz sind die zentralen Kategorien dieser Philosophie: Freiheit ist die Grundbestimmung des Menschen als eines Seienden, dessen Auszeichnung darin besteht, nicht in die Grenzen eines festgelegten Wesens, ei-

ner Essenz, verwiesen zu sein, sondern sich selbst durch eigene Entwürfe definieren zu können, aber auch zu müssen. Als freies Wesen ist der Mensch nie in bruchloser, schierer Tatsächlichkeit es selbst, sondern unaufhörlich unterwegs zu sich, indem jede Faktizität in einer unendlich geöffneten Zukunft auf neue Möglichkeiten seiner selbst hin übersteigt.“ (HEINZ 2002, 423.)

Allerdings trägt dies auch die Schwierigkeit in sich, dass das Sein verfehlt werden kann, DE BEAUVOIR bezeichnet dies als „Herabminderung der Existenz in ein ‘An-sich’“ (DE BEAUVOIR 2006, 25.), als Verfallen der Transzendenz in die Immanenz. Diese Annahmen gelten für Frauen und Männer in gleicher Weise. Dennoch besteht eine Ungleichheit, welche sich in der Hierarchie, in der der Mann der Frau übergeordnet ist, ausdrückt, so SIMONE DE BEAUVOIR.³⁸ Um diese verständlich und damit nachvollziehbar zu machen, ging sie in dem zweibändigen Werk wie folgt vor: Im ersten Buch arbeitete sie die Genese des Patriarchats und den seine Herrschaft stabilisierenden Mythos vom ewig Weiblichen auf. Ihr Blickwinkel war konsequent der, der existentialistischen Philosophie, d.h. Freiheit und Transzendenz sind die zentralen Kategorien. Das zweite Buch widmete sie den gelebten Erfahrungen. Hier zeichnete sie die Lebenssituation des weiblichen Individuums präzise nach, um Schlussfolgerungen für eine mögliche Emanzipation auf individueller und gesellschaftlicher Ebene zu ziehen. Der Ausgangspunkt für die Hierarchie zwischen Mann und Frau ist der unterschiedliche Beitrag der Geschlechter zum Erhalt der Gattung:

„Dies ist der Schlüssel zu dem ganzen Geheimnis. Auf biologischer Ebene erhält sich eine Art nur, indem sie sich neu erschafft. Aber diese Schöpfung ist nur eine Wiederholung des gleichen Lebens in verschiedenen Gestalten. Indem der Mensch das Leben durch die Existenz transzendiert, sichert er die Wiederholung des Lebens: durch diese Überschreitung schafft er Werte, die der bloßen Wiederholung jeden Wert absprechen. [...] Der männliche Mensch [...] dient der Art, indem er das Antlitz der Welt gestaltet, neue Werkzeuge erschafft, die Zukunft erfindet und formt. Wenn er sich souverän setzt, findet er das Einverständnis der Frau selbst: denn auch sie ist ein Existierendes, die Transzendenz wohnt ihr inne, und ihr Entwurf ist nicht die Wiederholung, sondern deren Überschreitung auf eine andere Zukunft hin; sie findet im Innersten ihres Wesens die Bestätigung der

³⁸ In dem Teil „Geschichte“ zeichnete DE BEAUVOIR die Entwicklung und Etablierung der Hierarchie nach – Dieser Teil beginnt mit dem Satz „Diese Welt hat schon immer den Männern gehört.“ (DE BEAUVOIR 2006, 86.) und endet: „Das ökonomische Vorrecht, das die Männer besitzen, ihr sozialer Rang, das Prestige der Ehe, der Nutzen männlicher Unterstützung: all das veranlasst die Frauen zu dem glühenden Wunsch, den Männern zu gefallen. Alles in allem sind sie nach wie vor in der Lage einer Vasallin. Daraus folgt, dass die Frau sich nicht als für sich existierend erkennt und wählt, sondern so, wie der Mann sie definiert.“ (Ebd., 189.)

männlichen Ansprüche. [...] Ihr Unglück ist, dass sie biologisch zur Wiederholung des Lebens bestimmt ist, obwohl doch in ihren eigenen Augen das Leben seine Seinsgründe nicht in sich trägt und diese wichtiger sind als das Leben selbst.“ (Ebd., 90.)

Im Folgenden führte sie dazu weiter aus:

„Der weibliche Mensch ist unmittelbarer der Art ausgeliefert als der männliche. Die Menschheit hat von jeher danach gestrebt, ihrem spezifischen Schicksal zu enttrinnen; durch die Erfindung des Werkzeugs ist der Lebensunterhalt für den Mann Tätigkeit und Entwurf geworden, während die Frau durch die Mutterschaft an ihren Körper gefesselt blieb wie das Tier. Weil die Menschheit sich in ihrem Sein in Frage stellt, das heißt Lebensgründe höher bewertet als das Leben selbst, hat der Mann sich der Frau gegenüber als Herr gesetzt. Der Entwurf des Mannes besteht nicht darin, sich in der Zeit zu wiederholen, sondern den Augenblick zu beherrschen und die Zukunft zu erfinden. Das männliche Handeln hat in der Schaffung von Werten die Existenz selbst als Wert konstituiert: es hat den Sieg über die verworrenen Kräfte des Lebens davon getragen; es hat die Natur und die Frau unterjocht.“ (Ebd., 91.)

DE BEAUVOIR zeigte auf, wie diese unterschiedlichen Positionen zu einem spezifisch weiblichen und männlichen Umgang mit den Kategorien 'Subjekt' und 'Objekt' geführt haben und führen. Sie folgte HEGELS Erkenntnissen bezüglich des Bewusstseins und wendete diese auf das Mit- bzw. Gegeneinander der Geschlechter an: „[I]m Bewusstsein selbst [liegt] eine grundlegende Feindseligkeit gegenüber jedem anderen Bewusstsein [...] Das Subjekt setzt sich nur, indem es sich entgegen-setzt: es hat den Anspruch, sich als das Wesentliche zu behaupten und das Andere als das Unwesentliche, als Objekt zu konstituieren.“ (Ebd., 13.) Diese beiden Aspekte, die Abwertung der Frau durch den Mann nicht auf Grund von ontologischen Unterschieden, sondern wegen der verschiedenen Beiträge zum Leben selbst, und die Anlage des einzelnen Bewusstseins, sich als Wesentlich behaupten zu wollen, führten zu den Geschlechterrollen in ihren heutigen Gestalten. Sie haben sich entwickelt und manifestiert. Die Funktion ist gesichert durch die Tradition und nicht zuletzt wegen der Komplizenschaft³⁹ von Mann und Frau, die über die Jahrhunderte Bestandteil der Tradition geworden ist: „Das Drama kann durch das freie Sicherkennen jedes Individuums im anderen

³⁹ „Aber die Schwierigkeit der ganzen Angelegenheit rührt daher, dass beide Lager [Mann und Frau] sich im heimlichen Einvernehmen mit dem jeweiligen Feind befinden. Die Frau verfolgt einen Traum der Selbstaufgabe und der Mann einen Traum der Entfremdung.“ In Ausführlichkeit nachzulesen: SIMONE DE BEAUVOIR (2006) Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau, Hamburg, Schlusskapitel: „Auf dem Weg zur Befreiung“, 841-900.

überwunden werden, indem jeder gleichzeitig sich und den anderen in einem wechselseitigen Hin und Her als Objekt und Subjekt setzt.“ (DE BEAUVOIR 2006, 191.) Einzig darin sah DE BEAUVOIR den Ausweg aus dem ewigen Kreislauf.

In dieser bewegten, gar revolutionär zu nennenden Zeit des gedanklichen Aufbruchs (etwa 50er bis 70er Jahre des 20. Jahrhunderts) erreichte der Befreiungskampf der Afroamerikaner, und damit in enger Verbindung stehend⁴⁰ auch der Befreiungskampf der Frauen, einen Höhepunkt. Martin Luther King hielt 1963 seine berühmte Rede 'I have a dream'. Die Forderungen bezogen sich vor allem auf Chancengleichheit, politische Anerkennung und gerechte Förderung der afroamerikanischen Bevölkerung:

„So ist die revolutionäre Kraft der Bürgerrechtsbewegung ('Civil Rights Movement') auch wesentlich für die Ausformung der Feminist und Women's Studies, die sich analog zu den Black Studies, in jenen Jahren entwickeln. Frauen wie Schwarze kämpfen gegen ihre Unterdrückung und Marginalisierung in allen wichtigen Bereichen des öffentlichen Lebens. Beiden Bewegungen wichtig ist einerseits die Kritik an der dominanten Kultur des herrschenden Geschlechts, in Gestalt des weißen Mannes meist identisch mit der herrschenden Rasse, andererseits das Sichtbarmachen des Vergessens, Verdrängens, die Suche nach dem Authentischen. Es ist eine Phase der Bewusstseinsbildung, deren erklärtes Ziel es ist, zwischen eigenen und aufgezwungenen Denk- und Handlungsmustern und Geschlechterrollen zu differenzieren.“ (FREY STEFFEN 2006, 46.)

Das gemeinsame Streiten und Ringen der afroamerikanischen Bevölkerung und der Frauen war bis dato äußerst gewinnbringend, aber in den 80er Jahren kam es zu erheblichen Diskrepanzen. Der weiße Mainstream - Feminismus geriet in die Kritik: „Ebenso wenig wie der weiße Mann das Maß aller Dinge sei, sei es die Geschichts- und Theoriebildung der weißen mittelständischen Akademikerin. Der Streit um die Differenzen bricht aus.“ (Ebd., 56.) Zum neuen Schwerpunkt wurden die Differenzen selbst, die mit Hilfe dekonstruktivistischer Methoden analysiert wurden. Die Differenzen zwischen den Geschlechtern und die Differenzen innerhalb des Geschlechts wurden herausgestellt. Die Unterscheidung 'difference between' und 'diffe-

⁴⁰ „Wie im 19. Jahrhundert ist der 'schwarz-weiße' Kampf gegen Geschlechter-, Rassen- und Klassendiskriminierung entschieden stärker miteinander verzahnt als üblicherweise wahrgenommen, eine gemeinsame historische Würdigung ist deshalb unumgänglich.“ (FREY STEFFEN 2006, 46.)

rence within' stammt von BARBARA JOHNSONS⁴¹. Auf der Suche nach den Strukturen der Differenzen gewann die Psychoanalyse an Bedeutung, vor allem die Auseinandersetzung mit SIEGMUND FREUD und JACQUES LACAN.

2.2.3 Dritte Welle der Frauenbewegung seit 1990: Von den Women's Studies zu den Gender Studies

Die Fokussierung der Kategorie Differenz offenbarte allerdings in den 90er Jahren ihre Grenzen. Als die erkannt wurden, begann man zu neuen Ufern aufzubrechen:

„Die Dekonstruktion sowie die Problematisierung der Kategorie Differenz, zu der die Aufwertung und Ausdifferenzierung des Weiblichen gehört, beseitigen noch keine Machtasymmetrien. Gefragt sind neue Analysekategorien, die die Dominanz- und Geschlechterverhältnisse in ihrer gegenseitigen Bedingtheit untersuchen und verändern. Ein derart erweiterter Aufgabenkatalog bindet andere Fächer wie Anthropologie, Geschichte, Soziologie oder Wissenschaftstheorie ein, alles Fachgebiete, in denen *gender* ebenfalls als Analysekategorie gilt.“ (FREY STEFFEN 2006, 71.)

Die Strukturen der Macht und ihr Einfluss auf die Geschlechter ziehen sich nun wie ein roter Faden durch die wissenschaftlichen Bemühungen. 'Gender' dient „als erkenntnisleitende Kategorie in der Analyse von Machtbeziehungen nicht nur zwischen den biologischen Geschlechtern, sondern überall dort, wo Beziehungen und Verhältnisse mit Attributen von Männlichkeit und Weiblichkeit metaphorisch bezeichnet werden.“ (OSINSKI 1998, 136.) Dies ist das Zentrum der dritten Welle der Frauenbewegung, die sich zugleich von der Ausschließlichkeit feministischer Interessen verabschiedet, indem sie sich von den Kategorien männlich und weiblich entfernt. Das in dieser Zeit geprägte Schlagwort ist 'doing gender'. CANDANCE WEST und DON H. ZIMMERMANN etablieren es 1987 durch ihren Aufsatz mit gleichnamigem Titel. 'Doing gender' versteht „Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität als fortdauernde Herstellungsprozesse“. (FREY STEFFEN 2006, 127.) Diese neuen Bestrebungen wurden durch JUDITH BUTLER maß-

⁴¹ BARBARA JOHNSONS (1994) *A World of Difference*, Baltimore, 1. Auflage 1987.

geblich dynamisiert. Ihre Lesart der Gender-Debatte rüttelte diese zutiefst auf.

Exkurs: Judith Butler (1956*) und Luce Irigaray (1930*)

JUDITH BUTLER und LUCE IRIGARAY können als zwei Pole der Genderdebatte in ihrer Zeit betrachtet werden:

„Erscheint bei Butler die Naturwüchsigkeit der Zweigeschlechtlichkeit als vollständig von Diskursen erzeugt und somit durchweg als eine gesellschaftliche Konstruktion, hält demgegenüber Irigaray an einem unhintergehbaren Geschlechterdimorphismus fest.“ (KUSTER 2002, 449.)

BUTLER widmet sich also in „Gender Trouble“ (dt. Übersetzung: „Das Unbehagen der Geschlechter“) vor allem dem Gedanken bzw. der Annahme, dass die Geschlechter ausschließlich konstruierte Kategorien wären. BUTLER vertritt radikal die Ansicht, dass Männer und Frauen gesellschaftliche Konstruktionen sind und suchte einen Ausweg aus der Enge:

[D]as Geschlecht in der Unterscheidung Geschlecht (sex) / Geschlechtsidentität (*gender*) [tritt] in der Pose des 'Realen' und des 'Faktischen' bzw. des materiellen oder des körperlichen Grundes auf, auf den die Geschlechtsidentität als Akt kultureller *Einschreibung* einwirkt. Und dennoch ist die Geschlechtsidentität nicht so auf den Körper geschrieben, wie sich das Folterinstrument in Kafkas *Strafkolonie* unentzifferbar in das Fleisch des Angeklagten einschreibt. Die Frage ist nicht, welche Bedeutung die Einschreibung in sich birgt, sondern welcher kulturelle Apparat dieses Zusammentreffen von Instrument und Körper arrangiert und welche Eingriffe in diese ritualisierte Wiederholung möglich sind. Das 'Reale' und das 'sexuell Faktische' sind phantasmatische Konstruktionen - Illusionen von Substanz, denen sich der Körper annähern muss, ohne sie jemals zu erreichen. [...] [Aber] ebenso wie die Körperoberflächen *als* das Natürliche inszeniert werden, können sie umgekehrt zum Schauplatz einer unstimmgigen, entnaturalisierten Performanz werden, die den performativen Status des Natürlichen selbst enthüllt.“ (BUTLER 2003, 214.)

Sie setzte in ihrer Analyse beim Feminismus selbst an - das Kapitel ist überschrieben mit: „Die 'Frauen' als Subjekt des Feminismus“. Hier legte sie offen, wessen sich der Feminismus ihrer Meinung nach schuldig macht: „Die feministische Theorie ist zum größten Teil davon ausgegangen, dass eine vorgegebene Identität existiert, die durch die Kategorie 'Frau(en)' bezeichnet wird.“ (Ebd., 15.) Damit bleiben die, die Befreiung wollen, in den Strukturen der Unfreiheit. Indem sie sich der Kategorie „Frau“ bedienen, legen sie

fest, grenzen ein und sich damit ab. Das Abwenden vieler Frauen von feministischen Bewegungen verdeutlicht laut BUTLER, dass eine universale Identitätsfindung auf der Basis des kleinsten gemeinsamen Nenners nicht funktioniert. Es gibt sie nicht die FRAU. Und so kam BUTLER zu der Aussage:

„Die Identität des feministischen Subjekts darf nicht die Grundlage feministischer Politik bilden, solange die Formation des Subjekts in einem Machtfeld verortet ist, das regelmäßig durch die Setzung dieser Grundlage verschleiert wird. Vielleicht stellt sich paradoxerweise heraus, dass die Repräsentation als Ziel des Feminismus nur dann sinnvoll ist, wenn das Subjekt 'Frau(en)' nirgendwo vorausgesetzt wird.“ (Ebd., 22.)

Bis dato ist der ordnende Rahmen fatalerweise die Zweigeschlechtlichkeit und damit ging für BUTLER die 'Zwangsheterosexualität' einher und eben genau von dieser muss sich (nicht nur) der Feminismus lösen, will er seiner Sache dienen. Wenn man die Zwangsheterosexualität als ein gesellschaftliches Konstrukt verstanden hat, kann man konsequent anders über Natur und Person denken. Traditionellerweise versteht man eine Person als ein Individuum, welches in der Außen- und Innenwahrnehmung mit einer kohärenten und kontinuierlichen Identität existiert. (Vgl. KUSTER 2002, 478.) Dies geschieht, so BUTLER, vor allem über die Geschlechtsidentität, d.h. eine Person zu sein bedeutet, in einem System der Zwangsheterosexualität entweder ein Mann oder eine Frau zu sein. (Vgl. die Kapitel „Die Zwangsordnung Geschlecht / Geschlechtsidentität / Begehren“ BUTLER 2003, 22-24 und „Identität, anatomisches Geschlecht und die Metaphysik der Substanz“. (Ebd., 37-49.) Erst wenn das System aufgebrochen ist, können sich Individuen jenseits des Zwanges und der damit verbundenen Machtstrukturen entwickeln und im Zuge dessen befreien. BUTLER plädierte für eine Vielfalt an Geschlechteridentitäten, in der auch homoerotische, bi- oder transsexuelle Geschlechterformen vertreten sind. Gerade mit dieser Quintessenz wurde die Theorie BUTLERS wichtig für die Gay-, Lesbian- und Queer Studies⁴², die sich seit den 70er Jahren etablieren. Auch in den 70er Jahren

⁴² Den Queer Studies liegt eine Theorie zugrunde, die eine besondere Form des Dekonstruktivismus ist, in der das biologische Geschlecht, die Geschlechterrollen und die sexuelle Orientierung und die damit verbundenen Identitäten, Machtformen und Normen untersucht und einer kritischen Betrachtung unterzogen werden. Sie geht davon aus, dass alles, was mit geschlechtlicher und sexueller Identität (und in neueren Interpretationen, alles, was mit kultureller

gewann die Betrachtung des Mannes an Bedeutung. Der Sammelband „Men and Masculinity“ erschien 1974 und war das erste Werk, welches das Bild des Mannes in den Mittelpunkt der Analyse stellte. Dabei ging es vor allem um die männlichen Normen, um männliche Stereotypen: „Nicht mehr die Abweichung von der Norm gilt als krankhaft, sondern der Rollendruck wird als krankmachend erkannt.“ (FREY STEFFEN 2006, 85.)

LUCE IRIGARAY steht für die ‘Ethik der sexuellen Differenz’ (1984 franz. Originalausgabe):

„Die sexuelle Differenz stellt eine der Fragen oder die Frage dar, die in unserer Epoche zu denken ist. Jede Epoche hat - Heidegger zufolge - eine Sache zu ‘bedenken’. Nur eine. Die sexuelle Differenz ist wahrscheinlich diejenige unserer Zeit. Diejenige, die uns, wäre sie gedacht, die ‘Rettung’ bringen würde?“ (IRIGARAY 1991, 11.)

Im Gegensatz zu JUDITH BUTLER nimmt sie die Zweigeschlechtlichkeit nicht als ein Konstrukt an. Ihr Anliegen ist es, mit ihrer Ethik zu einem Miteinander der Geschlechter beizutragen, der sowohl den Frauen als auch den Männern gerecht wird. Zunächst muss ihrer Meinung nach dazu das weibliche Potential zum Sprechen gebracht werden, da es in den Jahrhunderten des Patriarchats verstummt ist, wenn es überhaupt jemals gehört wurde. IRIGARAY verknüpft in ihrem Ansatz die Psychoanalyse und die Philosophie:

„[B]eide Theorietraditionen werden dabei aus einer feministischen Motivation heraus gegeneinander ausgespielt. Die Philosophie erweist sich im psychoanalytischen Verstande als das Resultat der Sublimationspraxis konkreter, von Wünschen und Begehrungskräften geleiteter Individuen, an der Psychoanalyse selbst wiederum kann mit Mitteln der philosophischen Dekonstruktion ihr ‘phallogozentrischer’ Charakter abgelesen werden.“ (KÜSTER 2002, 452.)

Aus dieser theoretischen Interferenz ergibt sich der Ausgangspunkt der Analyse für IRIGARAY: „die abendländische Theorietradition ist in allen ihren Spielarten und Verästelungen als die Geschichte des sich spiegelnden männlichen Geistes zu begreifen.“ (Ebd., 453.) Von dieser Bestandsaufnahme macht sich IRIGARAY in ihrem Werk die ‘Ethik der sexuellen Differenz’ die Ausarbeitung eines Konzepts des ‘Weiblichen’ zur Aufgabe. Zu

und sozialer Identität) zu tun hat, nicht naturgegeben, sondern Erscheinung und Produkt eines sozialen und kulturellen Konstruktionsprozesses ist.

Beginn konstatiert sie die Notwendigkeit zweier eigenständige Pole: der Ort des Mannes und der Ort der Frau – um letzteren ist es schlecht bestellt.

„Die Begegnung der Geschlechter in der Form einer wechselseitigen Umhüllung, oder anders: in der Form der liebenden Anerkennung, erweist sich nur unter der Bedingung als möglich, dass jedem Geschlecht ein eigenständiger Ort der 'Selbstumhüllung' zuerkannt wird.“ (Ebd., 454.)

Den Ort des Weiblichen gilt es also neu zu bestimmen, denn

„[w]enn die Frau traditioneller Weise und als Mutter den *Ort* für den Mann repräsentiert, so bedeutet diese Lokalisierung, diese Eingrenzung, dass sie *Ding* wird, mit möglichen Abwandlungen von einer Geschichtsepoche zur anderen. Sie findet sich eingefasst als Ding. [...] Das Mütterlich-Weibliche bleibt *der Ort, der von 'seinem' Ort getrennt*, 'seines' Ortes beraubt ist. Sie ist oder wird unablässig der Ort für den anderen, der sich von ihm nicht trennen kann. Ohne es zu wissen oder zu wollen, wird sie daher bedrohlich gerade durch das, was ihr fehlt: ein 'eigener' Ort.“ (IRIGARAY, 17f.)⁴³

Voraussetzung und Folge für Veränderung seien veränderte Beziehungen. Dazu ist der Raum zwischen dem Ort der Frau und dem Ort des Mannes von besonderer Bedeutung. Diesen Zwischenraum nennen IRIGARAY 'das Begehren' (Ebd., 14.) Sie geht davon aus, dass man um das Begehren neu zu interpretieren, das was Sigmund Freud mit Sublimierung meint, neu interpretieren muss. IRIGARAY spricht von Nicht-Sublimierung, da sie selbige für nicht gelungen hält. (Vgl., ebd. 15.)

„In dieser möglichen Nicht-Sublimierung von und durch sich selbst strebt die Frau immer *hin zu*, ohne Rückkehr zu sich selbst als Ort der Ausarbeitung eines Positivs. In Begriffen der heutigen Physik könnte man sagen, dass sie immer auf der Seite des Elektrons bleibt, mit allem, was das für sie, den Mann und ihr Zusammenleben impliziert. Wenn es nicht zwei Begehren gibt, kommt es zu einer Aufteilung des Plus- und Minus-Pols zwischen den Geschlechtern statt zur Herstellung eines Chiasmus oder einer doppelten Schleife, die es jedem von beiden gestatten würde, sich zum anderen hinzubewegen und zu sich zurückzuziehen. Ohne dieses Plus und Minus in beiden, dem einen und dem anderen, geht die Anziehung immer von demselben aus, während der andere weiterhin in Bewegung bleibt, aber ohne 'eigenen' Ort. Es fehlt der doppelte Pol von Anziehung und Beharrung, der die Desintegration oder die Zurückstoßung, die Anziehung und Aufspaltung verhindern und statt dessen eine Trennung ermöglichen würde,

⁴³ IRIGARAY gibt an dieser Stelle zu bedenken, dass bei dem Ringen um einen angemessenen Ort des Weiblichen eine Gefahr nicht außer Acht gelassen werden darf: „Es ist im übrigen eine Gefahr, wenn kein dritter Term existiert. Nicht nur als Begrenzung. Dieser dritte Term kann seinen Ort im Umschließenden haben, als Beziehung des Umschließenden zu seinen eigenen Grenzen: als Beziehung zum Göttlichen, zum Tod, zum Gesellschaftlichen, zum Kosmischen. Wenn kein Drittes in dem Umschließenden und für das Umschließende existiert, wird er oder sie zur *Allmacht*.“ (IRIGARAY, 20.)

die die Begegnung skandiert und die Rede, das Versprechen, die Allianz zulässt.“ (Ebd., 15f.)

Zum Möglich werden lassen der zwei Orte sei es notwendig das Begehren in Leidenschaft zu üben.

„Um zur Konstitution einer Ethik der sexuellen Differenz zu gelangen, muss man auf jeden Fall auf jene Leidenschaft zurückkommen, die nach Descartes die erste ist: die *Verwunderung*. Auf jene Leidenschaft, die kein Gegenteil und keinen Gegensatz hat, und die immer ein erstes Mal ist. So sind der Mann und die Frau, die Frau und der Mann, immer ein erstes Mal in ihrer Begegnung: sie sind einander nicht substituierbar. Ich werde niemals an der Stelle eines Mannes sein, niemals wird ein Mann an meiner Stelle sein. Welche Identifikation es auch geben mag, niemals wird der eine ganz genau die Stelle des anderen einnehmen - sie sind nicht aufeinander reduzierbar. [...] Was der andere ist, wer er ist, ich weiß es nie. Aber der andere, der für mich immer unergründbar ist, ist der andere, der sich geschlechtlich von mir unterscheidet. Das Staunen, das Verzaubertsein, die Verwunderung angesichts des Unerkennbaren müssten an ihren Ort zurückkehren: den der sexuellen Differenz.“ (Ebd., 20f.)

Diese Leidenschaft aber ist unterdrückt. Sie wird eventuell noch Kunstobjekten zugeschrieben oder eben nur dem Göttlichen, dem Unergründbaren. Nähme man die Unergründbarkeit für das jeweils andere Geschlecht an, begriffe man es in seiner Differenz zum eigenen Sein, dann wäre es möglich, dass der Ort des Weiblichen und der Ort des Männlichen für sich existierten, und es könnte ein Miteinander in „Trennung und Vereinigung“ (Ebd., 21.) gelebt werden.

„Was sich zum Zeitpunkt einer ersten Begegnung ereignet - noch vor jeder Bindung -, würde als Zeugnis der Differenz fortbestehen. Es gäbe niemals ein *Überschreiten des Zwischenraumes*. Niemals eine vollständige Besitznahme. Sie ist eine Täuschung. Keines der Geschlechter kann das andere vollständig besitzen. Es bleibt immer ein Rest.“ (Ebd., 21f.)

Der Rest ist 'Gott' oder ist das Kind, also ein Neutrum. Aber dieser Rest muss ins Diesseits muss in die Begegnung der Geschlechter (Vgl. ebd., 21.) geholt werden und dort gelebt werden. Quell dieses Defizits, so IRIGARAY, ist die abendländische Tradition der Trennung von Körper und Seele. Wie diese Trennung aufgehoben werden kann, wie 'dieser Rest' im Diesseits seinen Platz haben kann, wie die 'erste Leidenschaft' zu einer dauerhaften werden kann, wie sich die Frau ihres Ortes bewusst werden kann und selbigen auch ausfüllt, das bleibt bei IRIGARAY abstrakt.

„Mit ihren metaphernreichen und mitunter poetisch anmutenden Beschreibungen des weiblichen Geschlechts versucht Irigaray die Umriss eines imaginären Raumes zu skizzieren, innerhalb dessen Frauen eigengesetzliche Ausdrucksformen ihrer Existenz unabhängig von männlichen Parametern entwickeln können.“ (KÜSTER, 456.)

Der Weg den sie zu diesem ihrem entworfenen Ziel beschreibt, ist der, die Differenz zwischen den Geschlechtern stehen zu lassen, die leibliche Vereinigung im gegenseitigem Sich-so-lassen, das Zweisein und Einssein zu einer Zeit an einem Ort, Trennung und Vereinigung zu einer Zeit.

In einem guten Jahrhundert hat die Frauenbewegung zu sich selbst gefunden und sich wieder von sich selbst entfernt und das im ganz positiven Sinne. Alles begann mit dem Streiten für die politische Gleichberechtigung von Frauen und Männern, ging über das Einfordern gleicher Bildungschancen und damit der Möglichkeit wirtschaftlicher Unabhängigkeit für die Frauen bis hin zur Öffnung der Frauenforschung. Heute stehen beide Geschlechter im Blick des Forschungsinteresses und das jenseits aller Fächergrenzen. Eine die Entwicklung begleitende Frage ist die nach dem Grad des Einflusses von Erbanlagen und Sozialisation. Dahinter steht der Gegensatz von naturgegeben und konstruiert. Zumeist wurde die Biologie dahingehend instrumentalisiert, die Minderwertigkeit der Frau und die Hegemonie des Mannes zu rechtfertigen. Das Ineinanderverschränktsein von Machtstrukturen und natürlichen Gegebenheiten ließ eine neutrale Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen der Biologie nicht zu. Es liegt mit Sicherheit eine große Errungenschaft der Frauenbewegung darin, eine aufgeklärte Atmosphäre geschaffen zu haben, die dies möglich macht. Es gibt bis heute, auch in den westlich geprägten Regionen dieser Erde, weniger Managerinnen, Professorinnen, Physikerinnen etc. als Manager, Professoren, Physiker etc., aber es gibt sie, und sie sind nicht mehr verboten, wenn es auch bis heute für Frauen mit Schwierigkeiten verbunden ist, sich auf „männlichem Terrain“ zu behaupten. Auf Grund der Aufhebung von Tabus und Verboten ist es auf eine ganz andere Art und Weise möglich, nach den Ursachen, nach den Gründen der Verschiedenartigkeit der Geschlechter zu fragen. Und so kön-

nen heute die neuesten Erkenntnisse der Biologie gewinnbringend für Frauen und Männer analysiert werden. Sie müssen nicht mehr ignoriert bzw. tabuisiert werden, weil die Diskriminierung der Frauen nicht mehr hinter jeder neuen Einsicht lauert. Im Folgenden soll ein Ansatz vorgestellt werden, der das Werden von Frauen und Männern, ihre unterschiedlichen Präferenzen zum Ausgangspunkt des Seins beider Geschlechter hervorhebt. Auf diesem Gebiet hat sich jüngst vor allem DORIS BISCHOF-KÖHLER verdient gemacht, die aktuell ihr Werk „Von Natur aus anders“ in überarbeiteter Fassung neu veröffentlichte. Sie zeigte eindrucklich, dass mit der Andersartigkeit der Geschlechter keine Minderwertigkeit des einen oder anderen Geschlechts verbunden sein muss, dass allerdings das Leugnen der Andersartigkeit in die Irre führt und beide Geschlechter unter den unnötigen Druck der Gleichheit setzt.

2.3 Natur vs. soziokulturelle Konstruktion

Es gibt zwei verschiedene Fragestellungen, mit denen man sich aus biologischer Sicht der Unterschiedlichkeit der Geschlechter nähern kann: 1) die *ultimate* und 2) die *proximate*. Die erste widmet sich der Funktion und die zweite dem Mechanismus. Die *ultimate Fragestellung* wäre demnach:

„Wozu ist ein Merkmal gut, welchen Vorteil bietet es seinem Träger, welche Leistungen erbringt es, welcher Funktion, welchem 'Zweck' dient es? Wie kann man verstehen, dass es sich evolutionsgeschichtlich durchsetzen konnte? Auf welchem Weg verhilft es seiner eigenen genetischen Grundlage dazu, sich in jeder neuen Generation erfolgreich zu behaupten?“ (BISCHOF-KÖHLER 2006, 107.)

Die *proximate Fragestellung* zielt hingegen auf Folgendes:

„Mit welchen Mitteln erreicht es der Organismus, dass das Merkmal überhaupt ausgebildet wird und seine Leistung erbringen kann? Welchem Konstruktionsprinzip verdankt das Merkmal seine Funktionstüchtigkeit? Welche Mechanismen müssen ablaufen, damit die Leistung zustande kommen kann?“ (Ebd.)

Was die Geschlechter angeht gilt es also zu fragen: 1) Welchen Vorteil hat es im evolutionären Zusammenhang, dass es zwei Geschlechter gibt und dass diese sich auch hinsichtlich ihres Verhaltens unterscheiden? und 2)

Welche Mechanismen wirken, dass sich diese Unterschiede durch die Zeiten manifestieren konnten und können?

Der ultimate Unterschied der Geschlechter betrifft im Kern die verschiedenen Rollen von Frauen und Männern bei der Fortpflanzung und damit ist nicht nur der Akt der Vermehrung an sich gemeint, sondern ebenso das Aufziehen, das Erziehen, das Inbeziehungsein zu den Nachkommen, zu den Kindern. Männer können, zumindest theoretisch, unbegrenzt viele Kinder zeugen. Die Frauen hingegen, die in der Zeit Schwangerschaft und zu meist auch für die Zeit des Stillens unentbehrlich sind, sind ihrer Anlage nach nicht dazu geschaffen, unbegrenzt viele Kinder zur Welt zu bringen. Die Rollen sind hinsichtlich der Reproduktion verteilt und das qua Geschlecht, also qua Geburt. Frauen werden ihre Kinder in der Regel gut behüten, denn ihre Nachkommenschaft ist begrenzt. Den Männern ist diese Grenze nicht per se gesetzt. Es sei eingewandt, dass die heutigen Lebensumstände vor allem im westlich geprägten Kulturkreis nicht mehr die Reproduktion und damit die Geschlechterrollenverteilung, die dieser Reproduktion größtmöglichen Erfolg sichert, in den Vordergrund stellen. Dagegen sei mit BISCHOF-KÖHLER Folgendes gesetzt: „Die Evolution ist ein sehr träger Prozess und die Natur einer Spezies, auch der menschlichen, ändert sich nicht schon deshalb, weil da und dort ein paar Jahrhunderte lang gewisse zuvor über erdgeschichtliche Zeiträume hinweg wirksame Selektionswirkungen aufgehoben oder geschwächt worden sind.“ (Ebd., 339f.) Die elementare Differenz zwischen den Geschlechtern, sprich die verschiedenen Rollen im Fortpflanzungsgeschehen, hat selbstverständlich Auswirkungen auf das Verhalten.⁴⁴ Vordergründig wird das Verhalten bezüglich der Fortpflanzung beeinflusst, aber dies findet sich logisch konsequent auch in anderen Lebensbereichen wieder. Das weibliche Geschlecht geht bei der Partnerwahl

⁴⁴ „Aufgrund phylogenetischer und kulturvergleichender Betrachtung gibt es keinen Zweifel daran, dass sich die parentale Investition, für die unsere Anlagefaktoren uns vorbereiten, [...] ungleich auf die Eltern verteilt.“ (BISCHOF-KÖHLER 2006, 339.) Im Detail ist die Argumentation im Zweiten Teil „Biologische Begründungen und ihre Evidenz“ des Buches „Von Natur aus anders“ von BISCHOF-KÖHLER nachzuvollziehen. Hier führt sie die einschlägigen Untersuchungen an, die dies plausibel belegen. Wie sich dies auswirkt, wird im Folgenden geschildert.

selektiver vor und trägt tendenziell ein hohes Maß an Fürsorglichkeit in sich. Beides dient dem Bestreben, die Nachkommenschaft zu sichern. Das männliche Geschlecht verfolgt, die Sicherung betreffend, eine andere Strategie. Auch die Männer versuchen, die bestmögliche Frau und Mutter für ihre Kinder zu finden. Sie sind aber dabei eher zu Kompromissen bereit, weil der hohe Selektionsdruck der Frauen einen großen Konkurrenzdruck ausübt und weil die Zahl ihrer Kinder weit weniger beschränkt ist. Man könnte verkürzt zusammenfassen: Die Frauen legen mehr Wert auf Qualität und die Männer auf Quantität. Diese Wahl ist nicht willkürlich, sondern entspringt der ungleichen parentalen Investition und diese liegt begründet in der unterschiedlichen Beteiligung der Geschlechter an ihrer Reproduktion. Diese Verschiedenheit sichert evolutionär betrachtet die beste Kombination, um möglichst viele Kinder möglichst lebensfähig heranwachsen zu lassen. Diese biologischen Gegebenheiten beziehen sich auf die Frauen und Männer an sich, auch auf jene die keine Kinder gebären oder keine Kinder zeugen, denn die Anlagen und auch die Prägung sind mitgegeben bzw. vollziehen sich ohne das klar ist, ob diese Frau, dieser Mann später im Verlauf des Lebens Mutter bzw. Vater werden wird.

Der proximate Unterschied ist wesentlich schwieriger zu fassen. Zwar kann man inzwischen auf Grund der weit fortgeschrittenen Hirnforschung sagen, dass sich die Hirnstrukturen der Geschlechter unterscheiden, allerdings sagt das noch nichts darüber aus, wie es zur Manifestierung dieser strukturellen Unterschiede kommt, sprich welche Ursachen dafür verantwortlich sind. In diesem Zusammenhang wurde dann auch immer wieder die Frage laut, inwiefern die soziokulturellen Einflüsse dazu führen, dass sich diese Strukturen (erst) im Laufe des Reifungsprozesses bilden oder inwiefern sie „vorherbestimmt“ sind. Um dieser Frage auf die Spur zu kommen, fokussierte sich das Forschungsinteresse auf die pränatalen Gegebenheiten. Dies hat

gezeigt, dass die pränatale hormonelle Situation erheblichen Einfluss hat. Vor allem die Wirkung der Androgene⁴⁵ ist zentral:

„Es wird zunehmend deutlich, dass sie [die Wirkung pränataler Androgene] für die geschlechtstypische Differenzierung nicht nur der Morphologie, sondern auch bestimmter Verhaltensdispositionen verantwortlich ist. Besonders aufschlussreich sind in dieser Hinsicht weibliche Personen, die während der Fötalentwicklung einer untypischen Androgenisierung ausgesetzt waren. Diese beeinflussen offensichtlich die Ausbildung bestimmter Gehirnstrukturen, die das Auftreten typisch männlicher Vorlieben begünstigen. So zeigen die betroffenen Mädchen Freude an sportlichen Wettkämpfen und an spielerischem Raufen, neigen zu einer eher aggressiven Konfliktbewältigung und präferieren Jungenspielsachen. Damit verbunden ist ein erhöhtes Leistungsvermögen auf dem visuell-räumlichen Sektor, das ebenfalls als Indikator für eine eher männliche Gehirnprägung zu werten ist.“ (Ebd., 341.)

Diese Beobachtung lässt den Rückschluss zu, dass eine hohe oder niedrige Konzentration der Androgene starken Einfluss auf die strukturelle Entwicklung von Geschlechtsorganen und Gehirn und damit auch auf die Verhaltensweisen hat. Eine hohe Konzentration, so kann man annehmen, führt zu dem männlichen, eine niedrige zum weiblichen Stereotyp. Stereotype kommen allerdings nicht in der Reinform zur Welt, sondern in allen denkbaren Spielarten in den jeweiligen Individuen. Es handelt sich dabei um ein theoretisches Konstrukt, welches jedoch verdeutlicht, wie bedeutsam der Einfluss der Hormone auf die geschlechtstypischen Verhaltensweisen ist. Jedes Individuum, egal ob männlich oder weiblich, hat nun aber keine absolut hohe oder absolut niedrige pränatale Konzentration der Androgene, sondern eine relative, ist also tendenziell eher weiblich oder eher männlich stereotyp. Nach diesem Modell sind die soziokulturellen Faktoren keineswegs bedeutungslos. Das Mitgegebene formt sich aus, gestaltet sich in der Interaktion mit der Umwelt und das schließt natürlich die in der Gesellschaft existierenden Geschlechterrollenvorstellungen auf das Engste mit ein. In dieser Interaktion entwickeln sich die Individuen. Wie sich aber diese Interaktion vollzieht, ist noch immer unklar:

„zum gegenwärtigen Zeitpunkt [so schrieb BISCHOF-KÖHLER im Jahre 2006] [sind wir] von der Aufklärung dieses Fragekomplexes noch weit entfernt [...] Das liegt wesentlich am Aufwand der hier einzusetzenden Forschungsstrategien. [...]

⁴⁵ Androgene sind die Gesamtheit aller männlichen Geschlechtshormone. Das bedeutsamste ist das Hormon Testosteron.

Längsschnittuntersuchungen [sind] bei der Schnelllebigkeit der gegenwärtigen Forschungspraxis mehr und mehr aus der Mode [gekommen].“ (Ebd., 342.)

Diese Tatsache kann aber nicht dazu führen, die Beweislast der Biologie anheim zu stellen, was in den letzten Jahrzehnten allerdings immer wieder geschehen ist. Vielmehr sollte unter Berücksichtigung der biologischen als auch der soziologischer Perspektive versucht werden, sich dem Phänomen Entwicklung zu nähern, Hand in Hand und nicht im Widerstreit. Die Kategorien soziales und biologisches Geschlecht sollten in ihrer getrennten Betrachtung und der daraus resultierenden getrennten Erforschung nicht zu einer Spaltung führen, denn jedes Individuum ist Träger eines biologischen und eines sozialen Geschlechts. Beide Bereiche gehören zusammen und müssen auch immer wieder zusammengeführt werden. Dabei ist der mühsame Weg der Beobachtung, des Interpretierens, Abwägens und Gewichtens zu gehen.

Die Rostocker Langzeitstudie zur religiösen Entwicklung kommt genau diesem Anspruch nach. Als Langzeitstudie erlaubt sie den Blick auf längere Entwicklungsabschnitte. Die Analyse der Daten versucht, im Bereich der geschlechterspezifischen religiösen Entwicklung Aufschluss zu geben. Bevor allerdings die Rostocker Kinder in ihren spezifischen Lebenszusammenhängen, mittels intensiver Beleuchtung der jeweiligen soziokulturellen Aspekte, selbst zu Wort kommen sollen, werden die Erkenntnisse grundgelegt, die aus der biologischen Sicht unter Einbeziehung der Umwelteinflüsse bereits gewonnen wurden. Dies wird dazu beitragen, die Mädchen und Jungen hinsichtlich der Korrespondenz zwischen ihrem biologischen und sozialen Geschlecht besser zu verstehen. Skizziert werden also im Folgenden die Verschiedenheiten der Geschlechter, die getragen sind von ultimativen und proximalen Verursachungen und der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt.

2.3.1 Das Denken

Die Information, dass sich die weiblichen und männlichen Hirnstrukturen unterscheiden, ist wohl kaum jemandem entgangen. Zunächst führte dies wieder einmal dazu, den Mangel des weiblichen Geschlechts bestätigt zu sehen. Inzwischen aber ist klar, dass es keinen monokausalen Zusammenhang zwischen dem Gewicht des Gehirns und dessen Leistungsfähigkeit gibt und dass zudem die Leistungsfähigkeiten von Frauen und Männern bzw. von Mädchen und Jungen nicht 1:1 miteinander zu vergleichen sind. Das weibliche Gehirn und das männliche Gehirn sind auf die jeweiligen primären Anforderungen an die Geschlechter ausgerichtet. Dabei ist nicht zu vergessen, dass jedes Gehirn für sich genommen einzigartig ist. Noch bevor die Hirnforschung detaillierte Aussagen treffen konnte, wurde durch verschiedene Tests herausgefunden, dass sich das weibliche und männliche Denken voneinander unterscheidet - eine Tatsache, die man vielerorts beobachten kann und die so „nur“ ihren wissenschaftlichen Niederschlag fand. Auch wenn diese Intelligenztests⁴⁶ aus guten Gründen umstritten sind - die Messbarkeit von Intelligenz ist fragwürdig, und nicht zuletzt gibt es keine Einigkeit darüber, was Intelligenz nun ganz genau ist -, ist der Befund, „dass Frauen im Durchschnitt über etwas bessere *verbale Fähigkeiten* verfügen, während Männer einen Vorsprung im *räumlichvisuellen Vorstellungsvermögen* sowie im *quantitativmathematischen* und im *analytischen* Denken aufweisen, [...]“ hinlänglich bestätigt worden. (Ebd., 214.) Die Unterschiede sind nicht gravierend und auch nur im Durchschnittswert signifikant - natürlich gibt es auch große Unterschiede in ein und demselben Geschlecht - dennoch wird eine Tendenz aufgezeigt, die nach einer Erklärung verlangt.

„Eine zentrale Rolle bei der Erklärung der beschriebenen Geschlechtsunterschiede spielt seit längerem ein neuropsychologischer Effekt, der als *Lateralisierung* bezeichnet wird. Darunter versteht man die ungleiche Verteilung einzelner Funktionen auf die beiden Gehirnhälften. Einschlägigen Untersuchungen⁴⁷ zufolge ist die linke Hemisphäre in erster Linie für analytische Fähigkeiten, schlussfolgerndes Denken und für alle sprachgebundenen Leistungen verantwortlich, die

⁴⁶ Das am häufigsten angewandte Verfahren ist der Intelligenz-Struktur-Test (IST) von AMTHAUER.

⁴⁷ HINES (1990) und COLLAER und HINES (1995).

rechte Hemisphäre dagegen für eine eher globalganzheitliche Erfassung und für nicht-verbale Leistungen wie anschauliches Vorstellen, raumbezogenen Fähigkeiten und Musikalität. Die Lateralisierung ist bei den Geschlechtern nachweisbar, sie ist aber bei den Männern nach dem gegenwärtigen Stand des Wissens deutlich ausgeprägter, wohingegen das Gehirn von Frauen, vor allem was die verbalen Fähigkeiten angeht, eher bilateral organisiert zu sein scheint. Frauen setzen also bei sprachlichen, möglicherweise auch bei räumlichen Problemen eher beide Hemisphären zur Lösung ein.“ (Ebd., 219.)

Noch lässt sich dieses Phänomen nicht präziser beschreiben. Es wird aber davon ausgegangen, dass die Hemisphärenasymmetrie für die geschlechtsspezifischen kognitiven Leistungen mitverantwortlich ist. Der Hypothese von GESCHWIND und GALABURA (1987) folgend, ist für die Lateralisierung der Einfluss der Androgene maßgeblich. Die Androgene verlangsamen demnach das Wachstum der linken Hemisphäre, wodurch sich die rechte schneller entwickeln kann, beim männlichen Geschlecht also dominierend ist.⁴⁸ Die Sozialisation verstärkt dann in den meisten Fällen die angelegten Strukturen. Was den Mädchen und Jungen besser gelingt, darin werden sie gefördert, das „trainieren“ sie selbst am liebsten. Daraus ergibt sich aber nicht zwangsläufig ein Gefangensein in den Strukturen, denn so gravierend sind die Unterschiede nicht. Es ist also ebenso gut möglich, dass Stärken genau auf den Gebieten ausgeprägt sind, die nicht dem Stereotyp des eigenen Geschlechts entsprechen. Diese Tatsache hebt aber die Argumentation nicht aus:

„Die Tatsache, dass man durch Förderung eine Leistung verbessern kann, spricht allein noch nicht dafür, dass sie auch ausschließlich durch Förderung entsteht. Die Verbesserbarkeit steht für den biologisch Argumentierenden ja nicht in Frage. Worauf es ankommt ist, *wie leicht* sie herbeizuführen ist. Am plausibelsten ist die Annahme, dass Veranlagung und Anregung interaktiv wirken. Es wäre z.B. denkbar, dass der Vater durch seinen die Exploration fördernden Interaktionsstil dem Jungen genau die Anregung bietet, die ausreicht, damit sich die Disposition der räumlich-visuellen Fähigkeiten entfalten kann. Mädchen dagegen müssten vielleicht gezielter bereichsspezifisch gefördert werden.“ (Ebd., 225f.)

Schwierig wird es dann, wenn die Stereotypen zum gesellschaftlichen „MUSS“, zum Maßstab werden und damit eine Ausschließlichkeit an die jeweiligen Frauen und Männer, Mädchen und Jungen herantragen, ja ihnen aufzwingen. „Ein wesentliches Problem besteht in der Dichotomisie-

⁴⁸ Empirisch bestätigt als erstes durch WITELSON (1979), später dann auch z.B. durch MOLFESSE (1990).

lungstendenz der Gesellschaft, die Geschlechtsunterschiede so versteht, als gelte für Fähigkeiten ein Alles-oder-Nichts-Gesetz: Mädchen erscheinen dann für Mathematik und Technik nicht nur ein wenig schlechter, sondern überhaupt nicht begabt.“ (Ebd., 239.) Es muss gelingen, diese Schranken aufzubrechen und die Fähigkeiten der Geschlechter, ebenso wie die jeweils individuellen für den Einzelnen und für die Gesellschaft fruchtbar zu machen.

2.3.2 Selbstvertrauen

Die unterschiedliche Einstellung der Geschlechter zu den eigenen Fähigkeiten ist empirisch sehr gut belegt.⁴⁹ Die Untersuchungen zeigen, dass das Selbstvertrauen der Jungen in die eigenen Leistungen im Schnitt größer ist als das der Mädchen, und das schon von Schulbeginn an. Daraus lässt sich ableiten, dass nicht einzig der Einfluss der (zumeist) Lehrerinnen, dafür verantwortlich sein kann. Wie Beobachtungen zeigen, gehen Mädchen und Jungen vor allem mit Erfolg und Misserfolg unterschiedlich um. Mädchen erklären sich Erfolg eher external und Misserfolg internal - Jungen gehen diesbezüglich genau umgekehrt vor: „Mehrere Untersuchungen haben übereinstimmend ergeben, dass Jungen und Männer dazu neigen, die Bewertung durch andere kaum oder überhaupt nicht zu beachten und Kritik an sich ablaufen zu lassen, während Mädchen und Frauen die Bewertung durch andere ernst nehmen.“ (Ebd., 250 und vgl. ROBERTS (1991).) Mädchen vermeiden oftmals den Misserfolg, indem sie ihr eigenes Anspruchsniveau senken. (Vgl. RUBLE ET AL (1993); LIRGG (1991); ROBERTS (1991).) Die Frage wie es dazu kommt, dass Mädchen und Jungen sich bezüglich des Umgangs mit Erfolg und Misserfolg voneinander unterscheiden, wurde oft mit den verschiedenen Erwartungen beantwortet, die an die Geschlechter gestellt werden. Sozialwissenschaftler argumentieren z.B. mit der „Furcht vor Erfolg“:

⁴⁹ CRONIN (1980); BROSNAN (1998); ROSENSTIEL (1997); WAWRA (2004); HORSTKEMPER (1987); RUSTEMEYER (1982); VOLLMER (1986).

„Eine mögliche Erklärung des Befundes besteht darin, dass die Gesellschaft Frauen durch Ablehnung und Liebesentzug bestraft, sobald sie Erfolg haben - vor allem, wenn es um prestigeträchtige Tätigkeiten geht, die als männlich gelten. Mädchen wären demgemäß zwar an sich durchaus motiviert, etwas Positives zu leisten, zögerten davor gleichwohl aber zurück, weil sie befürchten müssen, von den Männern oder der Gesellschaft abgewiesen zu werden. Sie erwarten, als Frau nicht mehr attraktiv zu sein und - was noch schlimmer zählt - in die Kategorie Konkurrenten zu fallen und entsprechend hart angegriffen zu werden.“ (Ebd., 248.)

Alternativ könnte man die Tatsache auch mit den neuronalen Unterschieden von Mädchen und Jungen von Geburt an begründen. Mädchen sind neuronal reifer und schon von den ersten Lebenswochen an angepasster. Sie sind in der Tendenz ausgeglichener, weniger fordernd und geben den Eltern durch das höhere Interesse an sozialer Kontaktaufnahme (Vgl. ebd., 254.) stärkeres Feedback. Das führt dann zu weniger Aufmerksamkeit und weniger Zuspruch für die Mädchen.

„Damit wären die üblichen Erklärungen auf den Kopf gestellt. Es wäre keineswegs so, dass man Mädchen von vorne herein zu wenig zutraut und ihnen bedeutet, sie könnten nichts, sondern dass man von ihnen, weil sie von Lebensbeginn an angepasster wirken, viel oder sogar zu viel fordert, ohne für die erbrachte Leistung dann aber die entsprechend positive Rückmeldung zu geben. Aus der Leistungsmotivationsforschung ist bekannt, dass verfrühte Anforderungen an Selbständigkeit die interne Attribution von Misserfolg begünstigt und dass sich auf der Basis kein Bewusstsein der eigenen Kompetenz ausbilden kann.“ (Ebd., 254f.)

Eine Untersuchung zur Verteilung von Lob und Tadel in der Schule stützt diesen Ansatz. SIMPSON und ERIKSON (1983) fanden heraus, dass das Vorurteil Jungen würden mehr gelobt als Mädchen in der Praxis keine Bestätigung findet. Vielmehr ist es so, dass Jungen mehr gelobt und mehr getadelt werden, sie also in Gänze mehr Aufmerksamkeit genießen. Mädchen werden hingegen weniger gelobt, weil man eben gerade so viel, zu viel von ihnen erwartet. Sie werden weniger getadelt, weil sie weniger auffällig sind. Ihnen wird also der geringere Teil der Aufmerksamkeit zuteil. Wenn Mädchen getadelt werden, dann zumeist für intellektuelles Versagen, weil sie in anderen Bereichen fast nicht auffallen. Dies wiederum wiegt dann umso schwerer. Hinzu kommt, dass Mädchen, ohnehin stärker auf die Meinungen der anderen hören. Jungen werden für alles Mögliche getadelt. Somit fällt die intellektuelle Kritik weniger ins Gewicht. Außerdem nehmen sie sich Kritik generell nicht so zu Herzen. Auch in diesem Falle ist davon auszugehen, dass Anlage und Sozialisation einander bedingen und das nicht unbedingt

mit den positivsten Folgen für das Gedeihen der Heranwachsenden. Es ist mithin im Interesse beider Geschlechter, das Augenmerk darauf zu richten, die Aufmerksamkeiten gewinnbringend auf Mädchen und Jungen zu verteilen.

2.3.3 Bindung

Kinder entwickeln sich in der Spannung zwischen Neuem und Vertrautem. Dabei kommen den Eltern, die in den meisten Fällen Träger beider Pole sind, dennoch primäre Funktionen zu:

„Das Schwergewicht der Mutter liegt in erster Linie im Bereich des Sicherheitssystems. Sie ist primär die Vermittlerin von Geborgenheit, diejenige, bei der das Kind in wirklichen Stresssituationen Zuflucht sucht. Das väterliche Verhalten dagegen hat seinen Schwerpunkt in der Förderung und Befriedigung des kindlichen Erregungsbedürfnisses. Der Vater ist somit vorzugsweise der Mittler von Exploration und unterstützt die Unternehmungslust des Kindes. Sekundär bleibt er zwar auch Spender von Sicherheit, sein eigentlicher Vorzug besteht aber darin, dass er immer wieder mit Neuem aufwartet.“ (Ebd., 261.)

Diese Zuschreibung sollte ernsthaft überdacht sein auf dem Hintergrund der unterschiedlichen Rollen und Verhaltensdispositionen beider Geschlechter im Fortpflanzungsgeschehen. So verblüfft es nicht, dass bereits bei kleinen Jungen im Mittel größere Unternehmungslust und ein höheres Erregungsbedürfnis feststellbar ist. (Vgl. ebd., 261.) Jungen sind in der Regel auch risikobreiter als Mädchen, was einschließt, dass sie sich bewusst auf Unternehmungen einlassen, bei denen eigener Schaden entstehen könnte. (Ebd., 261f.) Nun mag eingewandt sein, dass dies nicht auf die Anlage zurückzuführen ist, sondern vielmehr auf die Sozialisation, die die Jungen in ihrem Draufgängertum bestärkt. Dazu wurde konstatiert:

„Neuere Untersuchungen scheinen auf den ersten Blick [...] dafür zu sprechen, dass Mütter riskantes Verhalten bei Jungen eher tolerieren während sie Mädchen auf mögliche Gefahren aufmerksam machen. Die Frage ist nur, warum sie sich so unterschiedlich verhalten. Es könnte doch sein, dass die Jungen sich nicht deshalb riskanter verhalten, weil die Mütter das tolerieren, sondern dass die Jungen von vornherein zu riskanterem Verhalten neigen und die Mütter längst aufgegeben haben, daran etwas ändern zu wollen. Dies wurde jedenfalls in einer Studie bereits bei Dreijährigen deutlich, in der es den Eltern viel seltener gelang, Jungen von riskantem Verhalten zurückzuhalten als Mädchen. Die Untersucher halten deshalb die Annahme für plausibel, Geschlechtsunterschiede im Risiko-

verhalten seien sowohl biologisch als auch durch die Sozialisation bedingt, wobei letztere auf geschlechtstypische Anlageunterschiede aufbaue.“ (Ebd., 269. Hier wird verwiesen auf: MORRONGIELLO und DRAWBER (1998, 2000).)

Auch dieser Aspekt weist darauf hin, dass das männliche Geschlecht jenes ist, welches es ins Rampenlicht zieht. Ins Licht kommt man(n) aber nur, wenn er auch etwas wagt. Wer etwas wagt, erntet Beachtung von Männern und von Frauen. Und so bahnt sich dieser Wesenszug seinen Weg von der biologischen Rolle in die gesellschaftlichen Strukturen. Ein Mann konnte früher nur bestehen, wenn er sich gegenüber seinen Rivalen und den natürlichen Gegebenheiten durchsetzte. Nur wenn ihm das gelang, konnte er die Frau seiner Wahl überzeugen, dass er für die Nachkommenschaft zur Genüge Sorge tragen kann. Die Wichtigkeit des Sichdurchsetzens bringt es dann auch mit sich, dass im Bereich der Bindungen die soziale Nähe nicht im Vordergrund steht. Heute ist das Durchsetzungsvermögen weniger elementar überlebensrelevant. Aufgabenfelder mögen ihr Äußeres geändert haben, ihr Inneres wohl kaum. Tätigkeitsbereiche der Jungen und Männer sind die, die es ihnen ermöglichen, sich ins Licht, in Szene zu setzen.

„Damit sind wir auf den Kern der Diskriminierung von Frauen gestoßen. Er liegt darin, dass unter den aller Wertschätzung würdigen und für das soziale Gedeihen unerlässlichen Kompetenzen auch solche sind, die eben so gar keine spektakuläre Wirkung entfalten, und unter diesen finden sich in erster Linie die typisch weiblichen Tätigkeiten. Ausdauer, Beharrlichkeit, Sorgfalt, Verantwortung, Festhalten am Bewährten sind ihre Kennzeichen. Schließlich [aber] sagt der Grad der Auffälligkeit einer Leistung nichts über deren Bedeutsamkeit, und nur die Letztere und eben nicht die Auffällige sollten von Rechts wegen die Basis für die Bewertung sein - wäre unser Wertgefühl etwas mehr vom Stammhirn her gesteuert und mehr von der Ratio. Aber das ist eben leider nicht so.“ (Ebd., 271.)

Im Miteinander der Geschlechter gilt es, die Wertschätzung der geschlechtsspezifischen Vorzüge herauszustellen und zu stärken und eben nicht gegeneinander auszuspielen.

2.3.4 Auseinandersetzungen

Schon ab dem zweiten Lebensjahr kann man Verschiedenheiten zwischen Mädchen und Jungen im Umgang mit Konflikten feststellen. (Vgl. z.B. HYDE (1984) und ARCHER (2005).) Dies zeigt auch die Studie von JACKLIN und

MACCOBY (1978). Sie untersuchten Kindergartenkinder und fanden heraus, dass Mädchen länger brauchen, bevor sie auf einen Konflikt reagieren und zudem häufiger den Rückzug wählen als Jungen dies tun.⁵⁰ Jungen reagieren in Auseinandersetzungen körperlicher - oft ist es der körperliche Einsatz, der über den Platz in der Rangordnung entscheidet. Die Hierarchien in den homogenen Gruppen gestalten sich bei Mädchen und Jungen unterschiedlich und haben eine andere Bedeutung. Hierzu sind vor allem die Arbeiten von HOLD (1977) und HOLD-CAVELL und BRSUTZKY (1986) und SAVIN-WILLIAMS (1979 und 1987) aufschlussreich. Diese Studien kamen zu dem Ergebnis, dass die Hierarchien in Mädchen- und Jungengruppen anders funktionieren. Jungengruppen sind klarer hierarchisch organisiert, also weniger dynamisch und daher stabiler. Die Rangordnung hat hier konfliktreduzierenden Charakter. Der Platz in der Gruppe wird „erkämpft“. Der höchste Rang sichert die größte Macht, wird ergo von dem Dominantesten bekleidet und durch Imponieren und Einschüchtern errungen.

„Ein solches Hierarchieverständnis erweist sich als günstig, wenn es darum geht, schnell zu einem Konsens zu kommen und Entscheidungen zu treffen. Das Erfolgsgeheimnis besteht darin, dass der Einzelne mit seiner Meinung zurückstehen kann und bereit ist, sich unterzuordnen. Die Dominanzhierarchie bietet allerdings wenig Raum für Kreativität und persönliche Belange.“ (Ebd., 287.)

Auch in Mädchengruppen gibt es Ränge, allerdings sind diese viel flexibler, also nicht stabil und damit ist auch die konfliktreduzierende Wirkung gering. Die Ränge werden ständig neu sortiert, indem Aufmerksamkeit zuteil und wieder entzogen wird. Der höchste Rang wird von derjenigen eingenommen, die das größte Ansehen genießt. Dieses wird nicht errungen, sondern zugestanden. Man spricht von einer Geltungshierarchie.

„Die Geltungshierarchie ist spezifisch menschlich, also evolutionär gesehen relativ jungen Datums. Sie beruht darauf, dass wir ein Ichbewusstsein ausbilden und Anerkennung und Lob als Steigerung unseres Selbstwertes erleben. Damit wird das Streben nach Geltung zu einem zentralen Motiv. Die Geltungshierarchie ist die Basis der Demokratie. Sie ermöglicht eine egalitäre Sozialstruktur, weil ausufernde Dominanzansprüche einzelner Mitglieder dadurch kontrolliert werden können, dass die Gruppe diesen die Anerkennung entzieht. Das allerdings hat zur Folge, dass die Geltungshierarchie viel weniger stabil ist als die Dominanzhierarchie.“ (Ebd., 287.)

⁵⁰ COIE und DODGE (1998).

Beide Hierarchieformen haben, wie man an der Darstellung sehen konnte, ihre Vor- und Nachteile. Es ist sinnvoll die Strukturen zu kennen, um ein Verstehen möglich zu machen – eine Wertigkeit aber lässt sich daraus nicht ableiten.

2.3.5 Fürsorge

Der Aspekt der Fürsorge steht im engen Zusammenhang mit dem der Bindung und ist für Mädchen zentraler als für Jungen, was nicht heißt, und das sei noch einmal herausgestellt, dass er für selbige bedeutungslos wäre. Das potentielle Muttersein und die daraus resultierenden Verhaltenskodizes spielen dabei eine gewichtige Rolle. (S. o.) Mädchenfreundschaften unterscheiden sich von Jungenfreundschaften vor allem durch den Grad der Intimität. Das führt dazu, das Mädchen meist ein oder zwei enge Vertraute haben, während Jungen eher in größeren Gruppen ihre freie Zeit verbringen.

„Die Freundin wird zum Spiegel eigener Probleme, man vertraut ihr die intimste Geheimnisse an, vor allem auch solche, die sich auf erste Erfahrungen mit dem anderen Geschlecht beziehen. Mädchen suchen Anteilnahme, Verständnis und Einfühlung bei der Freundin und empfinden ihr gegenüber Gefühle der Verpflichtung und Verantwortung. Treue ist ein wichtiger Wert.“ (Ebd., 313.)

Es ist nicht verwunderlich, dass die große Nähe auch zu Spannungen führt. Diese Bindungen sind sehr empfindlich. Häufig werden Mädchenfreundschaften als kompliziert beschrieben - diese Sicht wird aber der Art der Verbindung keineswegs gerecht. Freundschaften werden oft im Zuge prosozialen Verhaltens geschlossen. Denn

„Mädchen [...] dominieren [vor allem] prosozial. Sie machen Vorschläge und erteilen Befehle, die zugleich das Wohlbefinden des anderen Kindes betreffen, also den Charakter der Verantwortlichkeit haben. In der prosozialen Dominanz bekundet sich einerseits die Kompetenz dessen, der besser Bescheid weiß und helfen kann, er lässt somit dem Rezipienten etwas zugute kommen. Zugleich verlangt sie vom anderen aber mehr oder weniger deutlich, dass er sich unterordnet, und speist somit auch das Gefühl der eigenen Überlegenheit. Hilfehandlungen können also doppelt motiviert sein - durch Verantwortlichkeit und Anteilnahme am Wohlbefinden des anderen oder aber durch den Wunsch, die eigene Überlegenheit zu spüren und sozial zu etablieren. Echte Besorgtheit und handfeste Bevormundung können hier gleitend ineinander übergehen.“ (Ebd., 315.)

Auch beim männlichen Geschlecht gewinnen „Dimensionen wie Intimität, Einfühlung und Anteilnahme an seelischen Belangen und der Wunsch, sich verstanden zu fühlen, an Bedeutung, dann aber [zumeist erst in der Adoleszenz und dann] auch in erster Linie in den Beziehungen zum anderen Geschlecht.“ (Ebd., 314.) Die frühen Beziehungen zwischen Jungen sind zumeist durch die Einordnung in die Hierarchie motiviert.

„Jüngere Buben dienen sich vorzugsweise älteren an. Sich mit Stärkeren zu verbünden, hebt die eigene Position, man kann sich wichtig fühlen, einmal, weil man vom Ranghöheren akzeptiert wird, und zum zweiten, weil man ein bisschen an dessen Macht partizipieren und sie auch in seinem Namen ausüben kann.“ (Ebd.)

Dennoch agieren auch Jungen und Männer selbstverständlich prosozial. Dies lässt sich unter anderem auf die Beziehung zur Nachkommenschaft zurückführen, auch wenn darin nicht der einzige Grund liegt. Denn das Leben in Gemeinschaft fordert selbstverständlich auch über die partnerschaftliche Beziehung und die Beziehungen zur Nachkommenschaft hinaus soziale Kompetenzen. Das weibliche und das männliche Geschlecht unterscheiden sich allerdings bezüglich der Art und Weise der Anteilnahme. Mädchen und Frauen sind überwiegend emotionaler am Schicksal ihres Gegenübers beteiligt. Sie handeln auf der Ebene der Gefühlsansteckung, während Jungen und Männer viel mehr durch die rationalere Perspektivübernahme motiviert sind. (Vgl. ebd., 318.) Sich dieser Verschiedenheit bewusst zu sein, hat den Vorteil, das Handeln und die damit oftmals verbundenen Erwartungen besser zu verstehen.

2.3.6 Moral

Das moralische Handeln steht im engen Zusammenhang mit der Fürsorge um das Wohl der Anderen. Die Wirkung der Gefühlsansteckung bringt es mit sich, dass das weibliche Geschlecht „anfälliger“ für Schuldgefühle ist. Aufschlussreich ist dazu die Arbeit von HOFFMAN (1976). Der Ansatz grenzt sich deutlich von SIGMUND FREUD und auch von den Lerntheoretikern ab, die den Hort der Schuld vor allem in der verinnerlichten Angst vor Strafe se-

hen. HOFFMAN sah hingegen die Schuld als Reaktion auf das Leid anderer, wenn dieses mit dem eigenen Handeln in Zusammenhang gebracht wird. Dieser Gedanke findet sich auch bei KOHLBERG wieder. Die dritte Stufe in seinem Modell zur moralischen Entwicklung beinhaltet, dass das Urteil auf Grund von zwischenmenschlichen Übereinstimmungen getroffen wird. Es ist also am emotionalen Gleichklang orientiert - Schuld führt zu Dissonanzen. Aus dieser Motivation agiert, so KOHLBERG, vor allem das weibliche Geschlecht. Wohingegen das männliche Geschlecht sein moralisches Urteil in erster Linie an die geltenden Gesetze knüpft. KOHLBERG bezeichnete dies als die vierte Stufe der moralischen Entwicklung. In seiner Theorie ordnete er also das moralische Bewusstsein der Männer dem der Frauen über. Dies weckte den Widerspruch seiner Mitarbeiterin CAROL GILLIGAN. In ihrem Werk „Die andere Stimme“ (1984) postulierte sie die Gleichwertigkeit von Stufe drei und vier. Den Grund für das geschlechtsspezifische moralische Urteilen, denn dies stellt sie keineswegs in Frage, sieht GILLIGAN in der frühkindlichen Entwicklung. Dabei berief sie sich auf die Theorie von NANCY CHODOROW (1978). Diese führte aus, dass die Mutter-Kind-Beziehung Hort der Verschiedenheit ist: Jungen sind um der eigenen Identifikation Willen gezwungen, sich von der Mutter, ihrer engsten Bezugsperson, zu distanzieren. Dieser Akt prägt ihre Art von Beziehungen nachhaltig. Mädchen hingegen können an der Mutter festhalten und machen frühkindlich keine vergleichbare Trennungserfahrung. Ihr Vertrauen in Zwischenmenschlichkeit ist somit erheblich größer und gewichtiger. Vor allem GERTRUD NUNNER-WINKLER hat sich in den letzten Jahren darum verdient gemacht, diese Pole in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung zur geschlechtsspezifischen moralischen Entwicklung des Menschen zu erhellen. Sie fand heraus, dass die von GILLIGAN und KOHLBERG postulierten Bereiche existieren, allerdings sind sie nicht auf ein bestimmtes Geschlecht festgelegt. Vielmehr ist der Grad des persönlichen Bezuges für das jeweilige moralische Urteil ausschlaggebend. (NUNNER-WINKLER (1995) und NUNNER-WINKLER und SODIAN (1988).) Es mag dennoch sein, dass GILLIGAN mit ihrer Beobachtung nicht fehl lag. Sie hatte wohl insofern Recht, dass die persönliche Bezogenheit für

das weibliche Geschlecht eine größere Rolle spielt, ergo auch innerhalb der moralischen Urteilsfindung maßgeblicher ist. Dies hat jedoch weniger mit der moralischen Entwicklung und Ausprägung zu tun, als vielmehr mit dem differenten Inbeziehungsein der Geschlechter. (S. o.)

2.4 Auf dem Weg zur eigenen Fragestellung

Um für die eigene Datenanalyse die Fragestellung herauszuarbeiten, sollen an dieser Stelle die Ergebnisse der Forschung zur religiösen Entwicklung von Mädchen und Jungen in Kürze zusammengeführt werden.⁵¹

2.4.1 Zusammenschau der geschlechtsspezifischen Forschungserkenntnisse

Die bisherigen Studien dokumentieren, dass sich die religiöse Entwicklung von Mädchen und Jungen durchaus unterscheidet.⁵² Um die Frage zu beantworten, worin im Detail die Unterschiede liegen und was ursächlich für sie ist, bedarf es noch weiterer intensiver Forschungsarbeit. Führt man sich die Ergebnisse der Untersuchungen und Erklärungsversuche dazu vor Augen, so scheint es, als seien die Mädchen tendenziell positiver, inniger und intensiver in ihrer Gottesbeziehung als die Jungen. Die Jungen scheinen weniger emotional, zweifelnder und härter in der Ausprägung ihrer religiösen Gedanken- und Gefühlswelt zu sein als die Mädchen. Das entspricht auch dem gängigen Klischee, das da lautet: Männer sind rational und Frauen emotional. Die Untersuchungen sind zu würdigen, und das Klischee muss bei der Auseinandersetzung im Blick bleiben. Bis dato versuchte man die Unterschiede wie folgt zu erklären:

⁵¹ Im dritten Kapitel (dabei von besonderer Relevanz die Ausführungen unter 3.3.) dieser Arbeit werden die Studien innerhalb der chronologisch dargestellten Forschungsgeschichte zur religiösen Entwicklung von Heranwachsenden detailliert vorgestellt.

⁵² Außer: BUCHER (1994) hält fest, dass sich die religiöse Entwicklung von Jungen und Mädchen nicht unterscheidet, ist aber damit im Widerspruch zu seinen eigenen Ergebnissen. (Vgl. Kapitel 3.3 dieser Arbeit) Und ECKERLE (2002). (Ebd.)

- Stand der Entwicklung⁵³,
- . allgemeine Unterschiede der Psyche⁵⁴,
- Sozialisation⁵⁵,
- . erlerntes Rollenverhalten⁵⁶,
- . 'Zerrissenheit'⁵⁷,
- . Erfahrungsbewältigung⁵⁸,
- . Interesse⁵⁹,
- . Ablösungsprozess von Mutter und Vater⁶⁰.

Es handelt sich bei diesen Erklärungsmodellen um Ansätze. Sie zu konkretisieren im Hinblick auf die geschlechtsspezifische religiöse Entwicklung von Mädchen und Jungen, die in einem mehrheitlich konfessionslosen Umfeld aufwachsen, ist das Anliegen dieser Arbeit. Im Bewusstsein des bereits Erforschten soll in dieser Arbeit der Verlauf der religiösen Entwicklung präzise nachgezeichnet werden, um so dem 'Inwiefern' und 'Warum' auf die Spur zu kommen und damit die bisherigen Auswertungen zu bestärken, zu ergänzen oder zu revidieren. Ein großes Interesse besteht auch darin, die Entwicklung der Jungen ebenso nachzuzeichnen, wie die der Mädchen. Die bisherige Forschung ist diesbezüglich, wie bereits erwähnt, vorwiegend weiblich fokussiert.

2.4.2 Zu bedenken: Kleiner Exkurs in die Welt der religiösen Vorstellungen der Menschen jenseits der Pubertät

Oftmals wurde in Untersuchungen in Hinblick auf die Verschiedenartigkeit der religiösen Vorstellungen von Mädchen und Jungen auf deren unter-

⁵³ U. a. TAMMINEN 1996, 329. SCHWEITZER u. a. (1995), 141.

⁵⁴ Ebd.

⁵⁵ HANISCH 1996, 224. HANISCH und BUCHER 2002, 84.

⁵⁶ TAMMINEN 1996, 329. Offene Fragen von SCHWEITZER u.a 1995, 138. HILGER und DREGELYI 2002, 77f.

⁵⁷ KLEIN 2000, 173. HILGER und DREGELYI (2002) wenden sich gegen diese These KLEINS. (HILGER und DREGELYI 2002, 78.)

⁵⁸ HANISCH 1996, 95.

⁵⁹ Ebd.

⁶⁰ HILGER und DREGELYI 2002, 77f.

schiedlichen Entwicklungsstand verwiesen.⁶¹ Das würde bedeuten, dass sich die Differenzen mit zunehmendem Alter ausgleichen müssten. Trifft diese Annahme zu? Möglicherweise kann die Untersuchung von JÖRNS (1997) bzw. die Auswertung der Studie von JÖRNS bezüglich der Geschlechtsspezifik durch BERNHARD DIECKMANN und CARMINE MAIELLO (1998) Antworten zu dieser Frage erbringen. Einige Ergebnisse, die beispielhaft zeigen, dass Frauen und Männer auch nach Abschluss der Pubertät offenbar unterschiedliche Zugänge zu existenziellen Fragen suchen und finden, sollen hier Erwähnung finden:

- „Lebenssinn erfüllen für Frauen die Gefühle seelischen und sozialen Gleichgewichts, für Männer eher Arbeit und berufliche Zufriedenheit, persönliche Freiheit, Glaube an ‘Gott’.“ (DIECKMANN und MAIELLO 1998, 45.)
- „Männer entschieden sich signifikant häufiger als Frauen für die Antwortalternative ‘nach diesem Leben kommt nichts mehr’, während Frauen signifikant häufiger als Männer die Antwortalternative ‘nach diesem Leben kommt ein anderes bzw. nächstes Leben’ ankreuzten.“ (Ebd., 42.)
- „In Bezug auf die Bestimmung des Lebens durch ‘übersinnliche Mächte’ zeigt sich, dass bei Frauen häufiger als bei Männern fatalistische Konzepte vorhanden sind, die sich eng an esoterische Weltbilder anlehnen. Frauen neigen eher dazu, an Horoskope, an Telepathie und an vorherbestimmte Schicksale zu glauben.“ (Ebd., 48.)
- „Männer haben eine größere Tendenz, sich in Bildung ihres moralischen und politischen Urteils für autonom halten zu wollen, d.h. unabhängig von institutioneller Öffentlichkeit. Die eigene und die Meinung von Freunden gilt viel. Die Affinität von Männern zu naturwissenschaftlichen Weltdeutungen ist deutlich größer als bei Frauen. Unter den Anhängern religiös-spirituellem Weltdeutung sind die Frauen

⁶¹ Z.B. TAMMINEN (1996) / SCHWEITZER u. a. (1995).

überrepräsentiert. Dies zeigt sich besonders beim Begriff 'Seele', der von männlicher Seite eher abgelehnt wird, während Frauen ihn sogar auf Tiere übertragen wissen wollen.“ (Ebd., 44f.)

- „Informativer als die oben behandelten, für 'Gott' und für 'jenseitige Mächte' verwendeten Namen sind die Begriffe, die mit diesem 'Gott' bzw. diesen 'Mächten' in Verbindung gebracht werden [...] Signifikante Geschlechterkorrelationen fanden sich hierbei bei den Assoziationen mit 'Geborgenheit', 'Wegweisung' und 'Heil'.“ (Ebd., 40.) Alle diese Begriffe werden vor allem von Frauen assoziiert. (Vgl. ebd., 40f.)
- „In Zusammenhang mit der Frage 'Ich kann mit Gott... in Kontakt treten...' [...] fanden sich signifikante Geschlechterkorrelationen für die Antwortvorgabe 'im persönlichen Gespräch'. Frauen sind dabei in der Zustimmung überrepräsentiert.“ (Ebd., 41.)

Die Erfassung existenzieller Vorstellungen mittels eines Fragebogens mag umstritten sein. Dennoch zeigen diese Beispiele, dass Frauen und Männer in Bezug auf ihre religiösen Zugänge Unterschiede aufweisen, dass sich also die bei Mädchen und Jungen aufgezeigten Differenzen nicht zwingend im Laufe der Entwicklung ausgleichen. Dies bedeutet, dass es keinesfalls ausschließlich und wohl auch nicht in erster Linie der unterschiedliche Entwicklungsstand ist, der die Unterschiedlichkeit zwischen Mädchen und Jungen erklären könnte.

2.4.3 Schlussfolgerungen

Der fokussierte Blick in die Forschung zur geschlechtsspezifischen religiösen Entwicklung hat gezeigt, dass in diesem Bereich bis dato verschiedenste Fragen unbeantwortet sind. Sehr wohl wurden, wie bereits ausgeführt, geschlechtsspezifische Unterschiede konstatiert und auch Erklärungshypothesen aufgestellt. Im Abriss zur Genese der Gender-Studies wurde nachvollziehbar, wo der Ursprung der gesellschaftlichen Dispositionen liegt, wie sie sich durch die Zeiten entwickelt haben und welchen Anteil die feministi-

schen Bewegungen an der Aufweichung der ausschließlich patriarchalisch zentrierten Ordnung hatten und haben. Es wurde ebenso deutlich, dass dies auch Grenzen hat. Nicht zuletzt daraus leitet sich die Grundannahme ab, dass das Infragestellen jeglicher Ordnung nicht humanus, nicht menschlich, nicht dem menschlichen Wesen entsprechend ist. Für den Bereich der Geschlechtlichkeit bedeutet dies, dass sich die Geschlechter, Frauen und Männer, unabhängig von jeglicher dekonstruierter Zweigeschlechtlichkeit zueinander ins Verhältnis setzten. In der folgenden Argumentation wurden dafür mögliche Erklärungen skizziert. Die im Zentrum die These belegen, dass sich die Geschlechter unterscheiden, und dass dies nicht nur gesellschaftliche Gründe hat und zudem sogar von Vorteil sein kann und nicht zwangsläufig zur Diskriminierung des weiblichen Geschlechts führen muss. Die Auseinandersetzung mit den Verschiedenheiten kann und soll dazu führen, sich selbiger bewusst zu werden, um fruchtbringend mit ihnen umzugehen. Bei der Datenanalyse soll also das Augenmerk darauf gerichtet werden, wie es um das geschlechtliche Selbstverständnis der Heranwachsenden bestellt ist und wie die angenommenen unterschiedlichen Veranlagungen den speziellen Bereich der religiösen Entwicklung beeinflussen. Haben Mädchen und Jungen aus Rostock unterschiedliche Zugänge zur Religion und wenn ja welche? Im Bewusstsein um die individuellen Entwicklungen geht es in dieser Arbeit in erster Linie darum, Tendenzen aufzuzeigen.⁶² Zentral ist dabei das Gotteskonzept. Es ist also konkret zu fragen, welcher Gestalt das Gotteskonzept der Mädchen und Jungen ist. Es gilt in diesem Zusammenhang darauf zu achten, inwiefern die (vermeintliche) Geschlechtlichkeit 'Gottes' sich darauf auswirkt. Gehen die Heranwachsenden aus Rostock davon aus, dass 'Gott' ein Geschlecht hat und wenn ja welches nehmen sie an? Ist diese Annahme bei diesen Mädchen und Jungen unter-

⁶² Der Individualität der religiösen Entwicklung wird im Rahmen des Projektes durch die Einzelfallstudien von Frau Prof. ANNA-KATHARINA SZAGUN Rechnung getragen. Bis dato erschienen: ANNA-KATHARINA SZAGUN (2006) Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, KET I, Jena. Und: ANNA-KATHARINA SZAGUN (2008) Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, KET II, Jena. Weitere Bände sind geplant.

schiedlich? Welche Rolle spielt die eigene geschlechtliche Identität dabei? Gibt es eine zu verallgemeinernde Korrespondenz zwischen dem eigenen Geschlecht und dem Geschlecht 'Gottes'? Zudem ist es von vor allem praxisrelevantem Interesse herauszufinden, welchen Einfluss der Input aus dem Religionsunterricht auf diesen Bereich hat.⁶³

⁶³ Einflüsse über den Religionsunterricht hinaus werden bei der Datenanalyse ebenso in Betracht gezogen. Diesbezügliche Fragestellungen werden im nächsten Kapitel (wie bereits oben erwähnt) herausgearbeitet.

3. Forschungsgeschichte

Im Folgenden soll die Geschichte der empirischen Forschung bezüglich der religiösen Entwicklung von Heranwachsenden in der Art skizziert werden, dass das Gotteskonzept der Heranwachsenden und die Art der Erhebung jenes Konzeptes den Fokus bildet. Der Blick wird also vor allem darauf gerichtet, wie mit dem Forschungsgegenstand 'Gotteskonzept'⁶⁴ umgegangen wurde. Mit welchen Methoden wurde er wie, wann und wo erhoben? Und welche Erkenntnisse förderte dies zu Tage. Darüber hinaus wird die Genderfrage im Zentrum der Darstellung stehen. Welche Unterschiede, welche Gemeinsamkeiten in der religiösen Entwicklung von Mädchen und Jungen wurden entdeckt und welche Erklärungsansätze wurden dafür gefunden. Im Mittelpunkt stehen Heranwachsende zwischen sechs und zwölf Jahren⁶⁵. Untersuchungen darüber hinaus sind aufgenommen worden um die Entwicklung der Methodik präzise nachzeichnen zu können. Dazu werden zunächst Pionierleistungen im In- und Ausland dargestellt, die maßgeblichen Einfluss auf die jüngere und jüngste Forschung hatten und haben. In Amerika wurde besonders hinsichtlich der Forschungsmethoden Innovatives geleistet. ERNEST HARMS (1944) und V. PETER PITTS (1975) gehörten zu den Ersten, die sich den Gottesvorstellungen der Kinder mit Hilfe von Zeichnungen näherten. Bis man dies auch in Deutschland aufgriff, vergingen Jahrzehnte. Die ersten Schritte in der deutschen Forschung begannen zunächst Ende der 50er Jahre. Man ergründete mittels des Wortes, d.h. in Fragerunden und mit Fragebögen, die Gottesvorstellungen von Heranwachsenden. THEOPHIL THUN (1959 und 1963) und HANS OTTO WÖLBER (1959) ist zu verdanken, dass das Interesse für die religiöse Entwicklung von Heranwachsenden geweckt wurde und die Bedeutung dieser Entwicklung ins Bewusstsein rückte. Mit der Studie von KALEVI TAMMINEN ist die Möglichkeit eröffnet worden, den Blick auf den Forschungsgegenstand entscheidend zu weiten.

⁶⁴ Wenn es um die Forschung zum 'Gott' der Kinder geht, wird nicht nur vom Gotteskonzept sondern ebenso vom Gottesbild und von Gottesvorstellung gesprochen.

⁶⁵ Dieses Alter umschließt für den deutschen Raum in der Hauptsache die Grundschulzeit der Heranwachsenden.

Er arbeitete methodisch äußerst vielfältig und entschied sich gegen eine Auswertung der Daten in direkter Auseinandersetzung mit den stufentheoretischen Erkenntnissen. Anschließend wird die Forschung in Deutschland ab 1980 in Vollständigkeit dargestellt. Zum einen um einen detaillierten Überblick zu gewinnen und zum anderen um deutlich zu machen, wie die Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, mit und aus der Forschung gewachsen ist.

3.1 Forschungspioniere im In- und Ausland (40er bis 80er Jahre) **USA**

ERNEST HARMS veröffentlichte 1944 den Aufsatz 'The development of religious experience in children'. In diesem schilderte er den Verlauf und die Ergebnisse seiner Untersuchung, die das Ziel hatte, Erkenntnisse bezüglich der allgemeinen Gesetzmäßigkeiten zur Entwicklung von Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen zu gewinnen. Im Mittelpunkt standen Kinder und Jugendliche aus den Vereinigten Staaten im Alter von 3 bis 18 Jahren. Methodisch arbeitete er als einer der Ersten mit Kinderzeichnungen. Er begründete dies damit, dass sprachliche Äußerungen ungenügend aussagekräftig wären, da wesentliche Inhalte religiöser Erfahrungen zumeist außerhalb der Sphäre des Bewusstseins lägen, die der durchschnittliche Mensch verbalisieren könnte. (HARMS 1994, 112.) Mehr als 1000 Zeichnungen entstanden, nachdem die Kinder bzw. Jugendlichen von ihren Lehrern/innen oder Erziehern/innen aufgefordert wurden, sich 'Gott' vorzustellen und dann eben diese Vorstellungen zu zeichnen. Die Auswertung der Zeichnungen, die HARMS leider nicht im Detail transparent machte, ließ drei Entwicklungsstufen erkennbar werden: 1) die Märchenstufe: 3 bis 6 Jahre, 2) die realistische Stufe: 7 bis 12 Jahre und 3) die individualistische Stufe⁶⁶:

⁶⁶ Die individualistische Stufe unterteilt HARMS noch in drei Untergruppen: a) formal symbolisch: Die Jugendlichen bilden Bekanntes nach und leisten dabei keinen eigenen Interpretationsbeitrag; b) emotional symbolisch: Die Vorstellungen der Jugendlichen zeigen sich in Symbolen, die von eigenen Erfahrungen getragen werden; c) Symbole weisen über die Grenzen des ver-

13 bis 18 Jahre. (Ebd., 115-119.) Ob sich Mädchen und Jungen diesbezüglich unterscheiden, war nicht Bestandteil der Fragestellung.

V. PETER PITTS (1976) ging es in seiner Untersuchung darum, den Gottesbildern der Kinder über die Methode der Zeichnung und der sensiblen Auswertung selbiger näher zu kommen.⁶⁷ Im Jahre 1975 wurden die Gottesvorstellungen von 125 Kindern aus Iowa City im Alter von 6 bis 10 Jahren erhoben. Die Kinder gehörten unterschiedlichen Konfessionen an.⁶⁸ Er ließ Bilder von 'Gott' im regulären Religionsunterricht malen, interviewte einige Jungen und Mädchen und bat die Eltern und geistliche Bezugspersonen der Kinder, Fragebögen auszufüllen, um den Sozialisationshintergrund der Kinder zu beleuchten. Die Auswertung der Bilder fand auf drei Ebenen statt: 1) Was lassen die Bilder bezüglich des kognitiven Wissens der Kinder von 'Gott' erkennen? Wissen die Kinder von 'Gott'? 2) Wie sehen die Kinder 'Gott'? 3) Was fühlen, ahnen, denken die Kinder von 'Gott'? (Vgl., PITTS 1976, 17f.) PITTS fand u. a. heraus, dass sich die Gottesbilder von Konfession zu Konfession unterschieden. Die Bilder der mormonischen Kinder waren am ehesten anthropomorph und die der jüdischen Kinder am abstraktesten. (Ebd., 20.) Was die altersspezifische Entwicklung angeht, bestätigte PITTS die Annahmen PIAGETS.⁶⁹ PITTS schlüsselte die Ergebnisse nicht unter dem Genderaspekt auf.

trauten religiösen Kontextes hinaus: Hier lassen sich vor allem Symbole anderer Religionen in den Vorstellungen der Jugendlichen entdecken. (Vgl., HARMS 1994, 118f.)

⁶⁷ Wenn man Kinder bittet, ein Bild von Gott zu malen, muss man sich darüber im Klaren, dass sie eine „representation of a conception“ (Ebd., 23.) malen und nicht Gott selbst, wie sie sich ihn plastisch vorstellen.

⁶⁸ 29 Juden (14 Jungen und 15 Mädchen), 11 Lutheraner (3 Jungen und 8 Mädchen), 20 Mennoniten (11 Jungen und 9 Mädchen), Methodisten 22 (13 Jungen und 9 Mädchen), 12 Mormonen (10 Jungen und 2 Mädchen), 24 Katholiken (11 Jungen und 13 Mädchen), 7 Unitarier (5 Jungen und 2 Mädchen). (Vgl. PITTS 1976, 18.)

⁶⁹ „The differences seen among the pictures of God that were attributable to chronological age seemed to parallel Piaget's theory.“ (PITTS 1976, 20.) und „Most importantly, and especially if one's own religious group does not approve of assigning anthropomorphic characteristics to G-O-D, a religious educator should not criticize young children for doing so. Moreover, a religious educator should not be afraid to give a child a concrete example, for young children need the concreteness. Actually, children appear to make a shift from the concrete to the more abstract at approximately eleven to twelve years of age. A religious educator does not need to 'push' children toward a capability that, in all likelihood, they will reach on their own!“ (Ebd., 23.)

Deutschland

THEOPHIL THUN untersuchte in zwei separaten Studien die religiösen Vorstellungen von Kindern und Jugendlichen, vor allem mit dem Ziel, den Lehrenden das Verstehen ihrer Schüler zu erleichtern bzw. zu ermöglichen. (Vgl., THUN 1959, 9-13 und THUN 1963, 7-9.)

Die erste Studie (THUN 1959) widmete sich Kindern. Untersucht wurden Mädchen und Jungen der ersten bis vierten Klasse aus unterschiedlichen Grundschulen.⁷⁰ Methodisch arbeitete THUN mit Hilfe von Gruppengesprächen.⁷¹ Die Gottesvorstellung direkt behandelte THUN in den Kapiteln 'Gottesvorstellungen der Kinder - Vom Handeln Gottes' und 'Gottesvorstellungen der Kinder - Von der Begegnung mit Gott'. Damit nahm er, wenn auch nicht explizit benannt, die Teilung in Kognition und Emotion an, THUN formulierte:

„Während im vorigen Kapitel die Frage auf das Handeln Gottes gerichtet war und die Antworten der Kinder ihrer Reifungslage entsprechend nacheinander die ihnen zugänglichen Aspekte des Gottesbildes sichtbar werden ließen und mithin in ihrem Sinne *objektive* Aussagen darstellten, sollten in den folgenden Fragen mehr die *subjektiven* Momente angesprochen werden unter Hervorhebung des Emotionalen und der Phantasietätigkeit.“ (THUN 1959, 40.)

Zusammengefasst lassen sich folgende Ergebnisse festhalten⁷²: In der ersten Klasse tritt „[...] eine religiös verbrämte Märchenwelt [zu Tage], zu der besonders die verschiedenen Variationen einer massiv anthropomorphen Gottesvorstellung“ beitragen. (THUN 1963, 67.) In Klasse Zwei „[...] entwi-

⁷⁰ Beteiligt waren die katholische Stadtschule von Paderborn, die katholische Landschule in Rimbeck (Westfalen), die städtische Gemeinschaftsschule in Detmold und einzelne Kinder (die THUN als milieugeschädigt bezeichnete) aus Bielefeld. (Vgl. THUN 1959, 20.)

⁷¹ „Bei der Gruppendiskussion handelt es sich um eine im Vergleich zu anderen Verfahren relativ junge Methode. Ihre Anwendung als Forschungsmethode kann im deutschsprachigen Raum erst auf eine etwa 50jährige Geschichte zurückblicken. [...] Im angloamerikanischen Raum lässt sich die Gruppendiskussion schon vor 1950 nachweisen. Sie wurde zuerst von *Kurt Lewin* (1936) und seinen Schülern (Lewin&Leppitt, 1938; Cartwright&Zander, 1953) im Zusammenhang mit sozialpsychologischen Kleingruppenexperimenten eingesetzt.“ (LAMNEK 2005, 409.) „Es standen zunächst [also] gruppenprozessuale Beobachtungen, wie der Führungsstil oder das Verhalten der Teilnehmer untereinander, im Vordergrund des Erkenntnisinteresses. Später und insbesondere in der Bundesrepublik [am Frankfurter Institut für Sozialforschung] gelangten inhaltliche Aspekte ins Blickfeld: Die Gruppendiskussion wird als Instrument zur Erhebung von Informationen eingesetzt.“ (Ebd., 411.)

⁷² Die zusammengefassten Ergebnisse der ersten Studie (1959) sind THUNS eigener Darstellung in seinem zweiten Band (1963) entnommen.

ckelt sich sodann, im Verlauf des ersten Gestaltwandels, [...] eine ganzheitlich-ungeteilte Erlebniswelt des Kindes, die sich auf dem umfassenden Gedanken aufbaut: 'Der liebe Gott macht die ganze Welt'.“ (Ebd.) THUN schrieb weiter:

„Im dritten Schuljahr stoßen wir auf zahlreiche christozentrische Antworten, aus denen hervorgeht, dass sich, besonders bei den katholischen Kindern, über die starke emotionale Bindung an Christus die Welt des Glaubens und damit auch der Gottesvorstellungen in besonderer Weise erweitert und vertieft hat.“ (Ebd., 67.)

„Schließlich ergibt sich in der letzten Zeit der Grundschule ein verstärktes Verständnis für die Gewissensprobleme.“ (Ebd.)

Die zweite Studie (THUN 1963) widmete sich Jugendlichen. An der Untersuchung nahmen 375 Jugendliche aus dem westfälischen Raum⁷³ teil. Methodisch wurde mit Aufsätzen gearbeitet. Die Jugendlichen verfassten Texte zu den unterschiedlichsten Themen⁷⁴. THUN hielt die Unterschiedlichkeiten in den religiösen Gedanken, je nach religiöser Bindung [für zentral] und konstatierte:

„Für die religiös nicht gebundenen Jugendlichen geht es um die Frage, die außerhalb ihres Erlebniskreises liegt. 'In diesen religiösen Fragen kann ich mir beim besten Willen keine Meinung bilden... Ich bin in diesen Dingen viel zu nüchtern und sachlich... Ich habe selbst noch nie etwas vom Wirken Gottes gespürt...' Bei den anderen, die religiös gebunden sind, bzw. auch zum Teil noch bei denen, die in der Unsicherheit verharren, besteht das Problem darin, in welcher Weise das theozentrische Weltbild der Kindheit angesichts der inzwischen hinzugekommenen Erfahrung umgebildet bzw. neu strukturiert werden kann.“ (Ebd., 86.)

Er zog daraus die Schlussfolgerung, das Wichtigste sei, die Jugendlichen in ihrer religiösen Entwicklung nicht allein zu lassen.⁷⁵ Hinsichtlich des emoti-

⁷³ Die Daten wurden in „[...] drei Städte[n], die sowohl soziologisch wie konfessionell starke Unterschiede aufweisen“, erhoben (THUN 1963, 11.)

⁷⁴ THUN 1963, aus dem Inhaltsverzeichnis: Glaube und Unglaube / Gottesvorstellung und Gottesgedanke / Die Gestalt Jesu Christi / Das Gebet und die Begegnung mit Gott / Das Erlebnis der Kirche / Die Stellungnahme zur kirchlichen Verkündigung: Von Himmel und Hölle, von den Engeln und dem Teufel - Von der Erschaffung der Welt und der Auferstehung von den Toten / Das Erlebnis des Gewissens und das sittliche Urteil / Das Erlebnis des Todes - insgesamt 16 verschiedene Themen sind nicht identisch mit dem Inhaltsverzeichnis, aber um diese Thematiken muss es sich gedreht haben, wie auch immer die Fragestellung genau formuliert worden ist.

⁷⁵ „Soweit der Jugendliche in der unvermeidbaren Auseinandersetzung mit der geschlossenen Weltimmanenz allein gelassen wird, ergibt sich in den meisten Fällen jene Verworrenheit und

onalen Aspektes, den er vorrangig am Gebetsverhalten untersuchte, kam er zu dem Ergebnis, dass sich die Hinwendung zu 'Gott' vielfältig gestalten lässt, dass aber eine Hinwendung, und geschehe sie auch nur in besonders bedrängenden Lebenssituationen, von keinem ganz verleugnet werden könne.⁷⁶ Der Genderaspekt stellte keinen Fokus dar.

HANS-OTTO WÖLBER wollte „mit Hilfe einer statistischen Erhebung Material über religiöse Einstellungen der jungen Generation zwecks Überprüfung kirchlicher Jugendarbeit [...] gewinnen.“ (WÖLBER 1959, 5.) Er untersuchte im Auftrag der 'Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend Deutschlands' die Jugendlichen der Bundesrepublik⁷⁷ im Alter von 15 bis 24 Jahren. Die Jugendlichen wurden an Hand eines Fragebogens bzw. Leitfadens interviewt, wobei WÖLBER sich der Unzulänglichkeit der Methode⁷⁸ bewusst war und daraus die Konsequenz zog, „[...] eine große Zahl von Fragen in offener Form“ zu stellen. (Ebd., 26.) WÖLBERs Analyse ergab, dass

„die [...] zu beobachtende geringe Bereitschaft zur intellektuellen religiösen Selbstformung mitten in einem an und für sich rationalisierten Zeitalter und auch die Unfähigkeit, sich religiös kräftig zu entscheiden, auf dem Hintergrund der Minderung persönlicher Frömmigkeit gesehen werden [muss] [...] Es 'glauben' zwar 56% der Befragten an einen persönlichen Gott. Fragt man aber: Können Sie mir sagen, was Sie dabei für Vorstellungen haben?, so antwortet die Hälfte: Das weiß ich nicht, ich kann mich da nicht ausdrücken! oder man macht überhaupt keine Angaben. 'Himmlicher Vater', 'persönlicher Gott' kann zwar als der allgemeinste Gottesbegriff betrachtet werden, aber man muss vermuten, dass von der Gesamtheit weniger als ein Zehntel wirklich eine persönliche Gottesvorstellung bzw. eine persönliche Gottesbindung hat.“ (Ebd., 43f.)

Widersprüchlichkeit, die als Begleiterscheinung der religiösen Unsicherheit anzusehen ist.“ (Ebd., 88.)

⁷⁶ „Es liegt nahe, dass religiös gebundene Jugendliche häufiger spontan an Gott denken. Die Anlässe für eine solche Hinwendung und Begegnung sind verschieden: das Erleben der großen Natur, die Einsamkeit, die Gewissensnot, der Anblick von Kirche und Kreuz, das 'Aufleuchten Gottes im Menschen in Augenblicken großer Freude, aber auch angesichts der Größe und Tragik des Menschen, die von einem Dichter dargestellt werden kann'. Eine besondere Bedeutung für die spontane Hinwendung zu Gott haben alle Grenzsituationen des Lebens, insbesondere soweit sie den Gedanken an den Tod hervorrufen. Es wird dabei ersichtlich, dass nicht nur die religiös Gebundenen, sondern ebenso auch viele andere, die sich nicht mehr zum christlichen Glauben bekennen, eine solche spontane Hinwendung zu Gott erleben. In Notsituationen bricht der Gedanke an Gott mit Gewalt ins Bewusstsein.“ (Ebd., 158.)

⁷⁷ Die Umfrage ist als eine repräsentative ausgewiesen. Genauere Angaben bezüglich der Jugendlichen werden nicht aufgeführt. Beauftragt wurde das Emnid-Institut in Bielefeld.

⁷⁸ „Man möchte [...] fragen, ob das sozial-empirische Arbeitsmittel, die Erhebung mit Fragebogen und Interview, überhaupt die richtige Schicht der Einstellungen erreicht, und ob es nicht vielmehr seinerseits einen weiteren Beitrag zur Verschüttung der seelischen Sphären durch Rationalisierung und Säkularisierung darstellt.“ (WÖLBER 1959, 24.) Ausführlich dazu ebd., 23-27.

Ein weiteres zentrales Ergebnis der Untersuchung war die Einteilung der religiösen Entwicklung in drei Phasen: 1) die 15 bis 17jährigen⁷⁹, 2) die 18 bis 20jährigen⁸⁰ und 3) die 21 bis 24jährigen⁸¹. Inwiefern Mädchen und Jungen sich diesbezüglich unterschieden, war nicht Inhalt der Fragestellung.

Finnland

Die Untersuchung von KALEVI TAMMINEN (1993) „sollte so weit wie möglich aufzeigen, wie die religiöse Entwicklung mit dem Hintergrund der Kinder und Jugendlichen in Bezug auf ihre Persönlichkeit, ihr Geschlecht, ihre Familie, die Schule und Freizeitbeschäftigung verknüpft ist.“ (TAMMINEN 1993, 13.) Er führte eine Langzeitstudie in sieben verschiedenen Orten in Finnland durch. Die Basisuntersuchung fand 1974, die Folgeuntersuchungen 1976 und 1980 statt. Im Jahre 1986 setzte eine Wiederholungsuntersuchung den Endpunkt. Beteiligt waren 1558 Schüler (789 Mädchen/769 Jungen) im Alter von 7 bis 20 Jahren. Methodisch wurde eine Vielfalt angestrebt: „Die Gottesbilder von Kindern bilden ein derart komplexes Ganzes, dass unterschiedliche Messinstrumente unterschiedliche Aspekte davon zu Tage bringen.“ (Ebd., 203.) Angewandt wurden unstrukturierte Messinstrumente (Satzergänzungsaufgabe: „Wenn ich über Gott nachdenke...“ - wurde 1986 zu „Meiner Meinung nach ist Gott ...“ und für Erstklässler „Was kommt dir in den Sinn, wenn du an Gott denkst?“; Aufsatz: „Wie ist mein Gott?“; projektive Bildvorlage) und strukturierte Messinstrumente (Beurteilung: Welche von vier Antwortalternativen das Beste ist was die Bibel über Gott erzählt; semantische Differenziale der Konzepte „Gott“, „Jesus“, „Himmlischer Vater“

⁷⁹ „Zwischen dem 15. und 17. Lebensjahr tritt trotz vieler Abweichungen im einzelnen eine reharmonisierende Phase der Pubertät ein. Die Zeit der Konflikte und der Unsicherheit und der mehr oder weniger kompensierten Einsamkeit wird überwunden. Religiöse Gruppen erfassen hier noch eine größere Zahl von jungen Menschen.“ (Ebd., 158.)

⁸⁰ „Etwa vom 18. Lebensjahr an beginnt dann eine starke Verselbständigung. Man urteilt leidenschaftlicher und kritischer. Die Altersstufenpyramide der religiösen Jugendgruppen verengt sich wesentlich. Man wandert aus der Jugendgruppe aus.“ (Ebd.)

⁸¹ „Die dritte und letzte Phase des hier untersuchten Jugendalters, [...], dient dann der vollen Eingliederung in die durchschnittliche Lebensaufgabe. Die Orientierung gegenüber der Welt der Erwachsenen und die Eingliederung in Arbeit und Beruf wird abschließend vollzogen. Man hat nun die Hauptlinien seiner Einstellung zu Welt und Mitmenschen festgelegt. [...] In den religiösen Gruppen befinden sich noch diejenigen, die ein besonderes Treuverhältnis zur Kirche entwickelt haben, [...]“ (Ebd.)

und „Heiliger Geist“). (Ebd., 175f.) Die methodische Vielfalt spiegelte einen Ansatz, welcher sich jenseits der bekannten strukturalistischen entfaltete. TAMMINEN erläuterte:

„[Die] Untersuchung hatte keine spezifische Entwicklungstheorie zum Ausgangspunkt, mit deren Hilfe die einzelnen Phasen der religiösen Entwicklung hätten einheitlich analysiert werden können. [...] Religiosität [wurde] in meiner Untersuchung aus sehr unterschiedlichen Perspektiven angegangen, [es] wäre [darum] schwierig, die Ergebnisse in Folge einzelner kognitiver Entwicklungsphasen einzuordnen. Außerdem gehen die Veränderungen bei vielen zentralen Aspekten der religiösen Entwicklung ziemlich langsam und kaum merklich vor sich. Alles in allem habe ich nicht versucht, die ganze religiöse Entwicklung als eine Reihe klar von einander getrennter Stufen oder Phasen darzustellen.“ (Ebd., 317f.)

Die Auswertung der Daten zeigte, dass ‘Gott’ relativ weit von der alltäglichen Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen entfernt ist. (Ebd., 206.) Zudem konnte festgehalten werden, „[...] dass der Anthropomorphismus nicht als der dominante Zug einer Gottesidee, in welcher Phase der Kindheit und Jugend auch immer, angesehen werden kann.“ (Ebd., 204) und dass von einem klaren, wenn auch schwer zu konkretisierenden Einfluss der familiären Hintergründe auf die Gestalt des Gottesbildes auszugehen ist.⁸² KALEVI TAMMINEN (1993) stieß bei seiner Untersuchung auf zentrale Unterschiede in der religiösen Entwicklung von Jungen und Mädchen. Er konstatierte, dass „[...] Mädchen hinsichtlich jeder Dimension tiefer religiös und stärker religiös engagiert [sind] als Jungen. Mädchen verfügen über mehr Erfahrungen von Gottes Gegenwart und Führung. Ihre Haltung zum christlichen Glauben ist nahezu durchweg positiver als die von Jungen.“ (TAMMINEN 1993, 328.) Zu dieser Aussage kam er auf Grund von Differenzen zwischen den Geschlechtern in verschiedenen Bereichen. Vor allem betraf dies die Einstellungen der Heranwachsenden zur Bibel, zum Gotteskonzept und zum Gebet. Im Zusammenhang mit der Bibel war auffällig, dass die Mädchen zum einen abstraktere, (abstrakt i. S. von metaphorisch)

⁸² „Zwischen dem Gottesbild der Kinder und Jugendlichen und ihrem *familiären Hintergrund* und ihrem *Verhältnis* zu ihren *Eltern* besteht ein Zusammenhang. Es gab gewöhnlich eine deutliche Verknüpfung zwischen einer engen Elternbeziehung und dem Konzept eines nahen, realen, fürsorglichen und vergebenden Gottes.“ (Ebd., 207.)

Auslegungen bevorzugten⁸³ und zum anderen sich eher dem Schöpfungsmythos zuwandten als dies die Jungen taten, welche eher die wissenschaftliche Erklärung der Weltenstehung bejahten. (Ebd., 143.) Beide Aspekte wiesen nach TAMMINEN auf einen positiveren Zugang der Mädchen zur Religion hin. Bezüglich der Einstellungen zu 'Gott' analysierte TAMMINEN, dass die Mädchen auch hier tendenziell einen positiveren Zugang hatten. Dies drücke sich vor allem darin aus, dass sie 'Gott', im Vergleich zu den Jungen, als näher empfänden und weniger an seiner Existenz zweifelten.⁸⁴ „Auch hinsichtlich der Einschätzung der Merkmale Gottes gab es zwischen den Antworten von *Mädchen* und *Jungen* deutliche Unterschiede. Mädchen schätzen Gott deutlich mehr als Garant von Sicherheit, während Jungen von der Macht Gottes beeindruckt waren.“ (Ebd., 179.) Im Gebetsverhalten bzw. in der Einstellung zum Gebet differierten die Mädchen und Jungen ebenso. TAMMINEN stellte heraus: „Mädchen glauben mehr als Jungen an eine Wirksamkeit des Gebetes.“ (Ebd., 328.) Die Inhalte der Gebete unterschieden sich dahingehend, dass die Jungen beinahe alles für erbittenswert hielten, während die Mädchen häufiger hinsichtlich der moralischen Korrektheit abwägten.⁸⁵ Ausdruck dessen war auch, dass Jungen Bittgebete für wichtiger hielten, hingegen Mädchen Dankgebet höher wertschätzten. Den

⁸³ „Hinsichtlich des Verständnisses von Gleichnissen war dies zu erwarten, da hier die abstrakten Alternativen zugleich die religiöse Auslegung der Gleichnisse repräsentieren. Mit der Wahl wurde die Tatsache dokumentiert, dass die Mädchen der Religion positiver gegenüber eingestellt sind als Jungen.“ (TAMMINEN 1993, 143f.)

⁸⁴ „In allen Klassenstufen wurde Gott von *Mädchen* gewöhnlich mit positiveren Vokabeln beschrieben als von den *Jungen*.“ (Ebd., 182.)
 „Es sollte noch erwähnt werden, dass auch *Mädchen - die im allgemeinen Gott als näher empfanden*, als es Jungen taten – in der Pubertät, d.h. in den Klassen VII und VIII, häufiger sagten, dass Gott weit weg sei und keinen Einfluss auf das alltägliche Leben habe und sie selbst nicht viel über Gott nachdächten.“ (Ebd., 207 - Hervorhebung von d. V.);
 „Auch hier gaben *Jungen* häufiger Antworten, die die Existenz Gottes verneinten als *Mädchen*, die ihrerseits in ihren Antworten die Existenz Gottes mehr bestätigten. Die Anzahl der zweifelnden und skeptischen Schüler schwankte von Klassenstufe zu Klassenstufe: Bei Mädchen setzte das Nachdenken früher ein als bei Jungen, in den höheren Klassen äußerten sich diese jedoch in dieser Richtung stärker als Mädchen.“ (Ebd., 185.)

⁸⁵ „Es gibt bei den Antworten einige Unterschiede zwischen *Mädchen* und *Jungen*. In allen Klassenstufen bewerten Mädchen moralisch verdächtige Situationen eindeutig negativer als Jungen. Sie betrachten auch das Beten für einen Lottogewinn oder für einen Sieg im Fußballturnier negativer als Jungen in den meisten Klassen. Andere Themen wiederum wurden von Mädchen als geeigneter für Gebete angesehen als von Jungen. Am deutlichsten trat dieser Unterschied bei schulischen Angelegenheiten zu Tage. Die Schule ist für Mädchen wichtiger als für Jungen. Auch die Tatsache, dass Mädchen dem Beten allgemein positiver gegenüberstehen als Jungen, kann bei den Differenzen eine Rolle spielen.“ (Ebd., 244.)

Mädchen lag der innere Dialog am Herzen, und die Jungen achteten verstärkt auf die Form.⁸⁶ TAMMINEN versuchte diese Abweichungen verschiedentlich zu ergründen, wies aber darauf hin, dass dies zunächst auf Grund der Anlage der Untersuchung nur *mögliche* Erklärungen sind.⁸⁷ Die Andersartigkeit der Geschlechter führte er auf den Stand der Entwicklung, die allgemeinen Unterschiede der Psyche, das erlernte Rollenverhalten und die unterschiedliche Erziehung seitens des Elternhauses zurück. (Vgl. ebd., 329.)

3.2 Die Forschung in Deutschland in den 80er und 90er Jahren

Im Jahre 1980 veröffentlichte HERMANN SIEGENTHALER die Ergebnisse seiner empirischen Forschung, die versuchte die Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen zu ergründen. Dazu hatte er Heranwachsende im Alter von 5 bis 21 Jahren gebeten, ihre Gottesvorstellung zu Papier zu bringen. Eingeführt wurde mit der Geschichte „Josef in Potifars Haus“ (Gen 39,1-18).

„Joseph berief sich, wie der Bericht schildert, auf seinen Gott, der ihm verbietet, ‘solch ein Unrecht zu begehen’. Darauf fragt die Frau: Wer ist denn dein Gott, erzähl mir doch von ihm, damit ich verstehe. Joseph begann seine Gottesvorstellungen zu schildern“ [Gen 39]. Dies war für uns der Einstieg: Wir erzählten den Kindern und Jugendlichen diese Episode und fragten abschließend: ‘Wie würdet ihr dieser Frau eure Gottesvorstellungen zeichnen?’“ (SIEGENTHALER 1980, 6.)

Es entstanden 350 Zeichnungen, die auf dem Hintergrund der Tiefenpsychologie von Carl Gustav Jung ausgewertet wurden. Ergebnis der Untersuchung war die Einteilung der religiösen Entwicklung in fünf Stufen: 1) Bei den 5 bis 8jährigen steht ‘Gott’ als der Schöpfer im Himmel im Zentrum ihrer Vorstellungen. Die Kommunikation zwischen Himmel und Erde geschieht

⁸⁶ „Es gab gewöhnlich recht deutliche Unterschiede in den Beurteilungen durch *Mädchen* und *Jungen*. Die Jungen schätzen Bittgebete viel mehr als Mädchen, die ihrerseits den Dialog mit Gott und das Dankgebet höher bewerten als die Jungen. Die Jungen hielten auch eher als die Mädchen die äußeren Formen des Gebets, das Falten der Hände und Stillsein für wichtig.“ (Ebd., 236.)

⁸⁷ „Um die Gründe herauszufinden, die für diese fundamentalen Unterschiede in der Religiosität von Mädchen und Jungen verantwortlich sind bedürfte es noch eingehender Analysen und Untersuchungen.“ (Ebd., 329.)

mit Hilfe von Boten, Leitern, Regenbögen oder auch Fernrohren. 2) Zwischen dem 8. und dem 9. Lebensjahr vollzieht sich die Hinwendung zur Realität. Es ist der Beginn der symbolhaften Darstellung 'Gottes'. 3) Im Alter von 10 bis 12 Jahren werden bevorzugt die Tätigkeiten 'Gottes' dargestellt; 'Gott' als Richter, Beschützer, Schöpfer etc. 4) Zwischen 12 und 13 Jahren wird 'Gott' vermehrt in 'formal abstrakter Form' gezeichnet. 5) Ab dem 16. Lebensjahr wird 'Gott' vorwiegend als Ordnungsprinzip dargestellt, und zudem gewinnt die Figur Jesu Christi als Vermittler an Bedeutung. Die Anlage der Untersuchung war nicht auf den Genderaspekt ausgerichtet.

DIETER BOßMANN, GEORG SAUER und KLAUS DEBECKER (1984) verfolgten das Anliegen, „[...] Eltern und Erziehern sowie allen in den verschiedenen Bereichen der Jugendarbeit Tätigen, Denkanstöße zu vermitteln.“ (BOßMANN u. a. 1984, 6.) Denkanstöße bezüglich der Fragen, die Kinder und Jugendliche zum Thema 'Gott' bewegten. Dazu gingen sie zwischen 1979 und 1981 mit dem Thema 'Meine Fragen an Gott' auf Heranwachsende aus dem gesamten Bundesgebiet⁸⁸ im Alter von 8 bis 19 Jahren zu.

„Die beteiligten Lehrkräfte wurden um Beachtung der folgenden Rahmenbedingungen gebeten: Die Arbeiten sollten möglichst unvorbereitet und unter Verzicht auf jegliche inhaltliche oder sonstige Erläuterungen von den Schülern in Angriff genommen werden; es wurde lediglich erwähnt, dass die Arbeiten die Grundlage für ein Veröffentlichungsvorhaben bilden. Ferner sollten die Jungen und Mädchen unbeeinflusst von Vorgaben jedweder Art selbst entscheiden dürfen, ob, was und wie sie etwas verschriftlichen oder zeichnerisch darstellen. Sie sollten weiterhin nach Möglichkeit die Anfertigungsdauer frei bestimmen können und die Aufsätze bzw. Zeichnungen während der Unterrichtszeit (also nicht als zusätzliche Hausaufgabe) ausarbeiten; wozu meist eine volle Schulstunde zur Verfügung stand“ (Ebd., 5.)

Die Auswertung basierte hier, ebenso wie bei SIEGENTHALER (1980), auf der Tiefenpsychologie C. G. Jungs.⁸⁹ Ergebnis war die entwicklungstheoretische Einteilung in die drei großen Phasen Großkindalter (8 bis 10 Jahre),

⁸⁸ „[...]hinsichtlich der geographischen Repräsentanz die Regionen südlich der Mainlinie etwas untergewichtig vertreten sind.“ (BOßMANN u. a. 1984, 5.)

⁸⁹ „Die Kommentare [der Autoren zu den Bildern und Aufsätzen] beabsichtigen, [...] so einzuführen, dass die Freiheit des Lesers gewahrt wird, aus dem eigenen Erleben heraus Stellung zu beziehen und die Texte und Bilder selbst sprechen zu lassen. Die dabei verwendete Methode basiert auf den Erfahrungen und Ergebnissen der praktischen psychotherapeutischen Arbeit der Schule Carl Gustav Jungs.“ (Ebd., 7.)

Vorpubertät und Pubertät (11 bis 16 Jahre) und Adoleszenz (17 bis 19 Jahre). Die Phasen wurden auf Grund der Zeichnungen spezifiziert.⁹⁰ Auch wenn das methodische Vorgehen den heutigen Ansprüchen nicht gerecht wird (den Autoren waren soziale Herkunft und schulisches Umfeld der Heranwachsenden nicht bekannt, zudem beteiligten sie die Kinder und Jugendlichen nicht an der Interpretation der Zeichnungen), ist diese Untersuchung sehr wertzuschätzen, vor allem wegen ihres Pioniercharakters, aber auch, weil sie den Blick dafür schärfte, dass die Sinnfragen für Heranwachsende von großer Bedeutung sind.⁹¹ Die Untersuchung war nicht hinsichtlich geschlechtsspezifischer Erkenntnisse angelegt.

Ziel der Untersuchung von CHRISTINE REENTS (1987)⁹² war es zu erkunden, an welche Voraussetzungen ein biblisches Sprechen von 'Gott' anknüpfen kann. (Vgl., CHRISTINE REENTS 1987, 10.) Sie nahm dazu Gottesbilder von Heranwachsenden aus Klasse 3 bis Klasse 6 und aus Klasse 8 bis Klasse 10 in Augenschein.⁹³ Insgesamt waren 237 Kinder und Jugendliche betei-

⁹⁰ Großkindalter (8 bis 10 Jahre): „Es zeichnet sich allgemein aus durch den Höhepunkt der kindlichen Entwicklung in körperlicher und seelischer Sicht, bevor der erneute Gestaltwandel körperlich und psychisch einsetzt. Tiefenpsychologisch dominieren väterliche Bilder und Heldenbilder. Erstere bilden die Normen und Regeln der umgebenden Welt ab. Der Heldenarchetyp dirigiert für beide Geschlechter mit Heldenbildern, [...], die Entwicklung des Ich's.“ (Ebd., 26.) - Zentrale Themen: Gott ist allwissend/das Leid.

Vorpubertät und Pubertät (11 bis 16 Jahre): „[Der] Mutterarchetyp [wird] wirksam und steuert mit den entsprechenden inneren Bildern die Entwicklung der Persönlichkeit zwischen den Bedürfnissen der sich entfaltenden Sexualität, des Größenwachstums und des wachsenden Selbstbestimmungsbedürfnisses einerseits und den Anforderungen der Gesellschaft andererseits. In der Religiosität bahnt sich, - wie auch in anderen Bereichen - mehr und mehr der Wunsch nach eigenen Wegen an. [...] Die Gottesbilder selbst zeigen eine starke Spannung zwischen väterlichen und mütterlichen Elementen. Sexuelle Symbole finden in versteckter Weise ihren Platz.“ (Ebd., 44.) - Zentrale Themen: Wurzel des Bösen/Beziehungen/der Sinn.

Adoleszenz (17 bis 19 Jahre): Die Jugendlichen grenzen sich ab. Sie können sich gegen den Glauben entscheiden. Sie sind in der Lage die eigene Position zu vertreten. - Zentrale Themen: das Leid/die Einsamkeit/die Menschen als Quelle des Bösen.

⁹¹ „Sie [die Heranwachsenden] erforschen den Gottesglauben, von dem die Eltern reden, mit den ihrem Alter entsprechenden Kräften des Denkens und versuchen, ihn in ihr Weltbild einzuordnen: Die Sinndimension der logischen Rationalität und der kausalen Welterklärung melden sich an.“ (Ebd., 122.) und „Im Erfahrungsfeld des Gottesglaubens haben die ethischen und existenziellen Dimensionen der Sinnfrage eine herausragende Bedeutung. Dabei überwiegen sinnkritische und sinnverneinende Aussagen. Die Kinder und Jugendlichen drohen unter der Last der Sinnfrage zusammenzubrechen.“ (Ebd., 118.)

⁹² Die Untersuchung ist die Fortführung des Ansatzes, welchen REENTS in ihrem Aufsatz von 1984 bereits vorstellte.

⁹³ „Es handelt sich um Ermittlung der Lernausgangslage bei Schulanfängern, in 3./4. Schuljahren, bei Orientierungsstufenschülern (5./6. Schuljahr) und in Klasse 8-10 jeweils in großstädtischem

ligt. Den methodischen Ansatz wählte CHRISTINE REENTS mehrdimensional (Bildersymbolauswahl, Fragebogen, Schülerzeichnungen, Wahl von Farbkarten). Ergänzt wurde dies durch Einzelinterviews oder Gruppengespräche. Sie konstatierte, die Gottesvorstellungen tendierten eher zu einem „Gott über uns“ als zu einem Gottesverständnis, „das mit menschlichen Beziehungen und menschlichem Handeln (Gott in uns) zu tun hat.“ (Ebd., 12.) Die methodischen Zugänge ließen erkennen, dass die Heranwachsenden sich zwar bezüglich ihres Gottesbildes äußern, ihnen aber dafür nur noch wenige Mittel zur Verfügung ständen.

„Mit der Lockerung familiärer und schulischer Bindung reduziert sich für viele *Jugendliche* die Resonanz für das bisherige Reden von Gott. Vielen bleibt bezüglich der Gottesfrage eine freundlich-diffuse Ratlosigkeit, verstärkt durch ein reduziertes Sprachvermögen und theologische Defizite, durch Schweigen im Lebensumfeld, durch ein Denken in vereinfachenden Alternativen, durch soziale Ablösungsprozesse und erstes Erkennen der Funktionslosigkeit mancher alter Gottesbilder in einer zweckrational bestimmten Umwelt.“ (Ebd., 27f.)

REENTS diskutierte ihre Ergebnisse in Auseinandersetzung mit den Stufentheorien. Sie stellte kritische Anfragen an die Theorie von OSER und GMÜNDER, sah aber auch Vorteile dieser Theorie für die Unterrichtspraxis.⁹⁴ Kritisch an ihrer eigenen Untersuchung beurteilte REENTS, dass schichten- und geschlechterspezifische Differenzierungen zu kurz gekommen wären.⁹⁵

KARL ERNST NIPKOW (1987) versuchte in seinem Buch „Erwachsen werden ohne Gott?“ zu verallgemeinernde Aspekte bezüglich der „Gotteserfahrung-

Milieu und in einer ländlichen Arbeitersiedlung [...] [im Bundesland Niedersachsen].“ (REENTS 1987, 10f.)

⁹⁴ „Sofern Gottesbilder in frühen Sozialisationsprozessen geprägt wurden, sehe ich - auf die Schulzeit bezogen - eine gewisse Verwandtschaft zwischen Stufe 1-3 und den Gottesbildern Heranwachsender, die mit dem Wort 'Gott' eine den Menschen direkt bestimmende absolute Macht verbinden bzw. sich mit zunehmender Selbständigkeit von frühen Gottesbildern zu lösen beginnen. Vor allem bezüglich späterer Stufen ist anzumerken, dass weder Überlagerungen von Vorstellungen - z.B., welchem Erwachsenen sind do-ut-des Verhaltensweisen fremd? - noch blockierte Entwicklungen gründlicher diskutiert werden. Insgesamt handelt es sich m. E. um Zielperspektiven zur Moralerziehung für die breite Mittelschicht in westlichen Demokratien. Positiv kann die abstrahierende kognitivpsychologische Entwicklungslogik dazu beitragen, dass der seine Schüler kaum kennende Fachlehrer zu didaktischer Prognose Hilfestellungen findet; sie kann Erziehenden helfen, solche inhaltlichen Angebote zu meiden, die kaum revidierbare Missverständnisse zur Folge haben, und solche Angebote zu ermöglichen, die angemessene Erweiterungen von Alterstrends bedeuten. Sie lässt jugendliche Religionskritik als notwendige Entwicklungsstufe verstehen.“ (Ebd., 30.)

⁹⁵ REENTS selbst reflektierte dieses Manko. (Vgl. ebd., 12f und 28f.)

gen im Lebenslauf“ (Untertitel) herauszuarbeiten. Er wertete Daten aus, die ROBERT SCHUSTER (1984) unter Mitwirkung von Religionslehrern veröffentlicht hatte. Der Datensatz umfasste weit mehr als 1000 Texte von württembergischen Jugendlichen, die eine Berufsschule besuchten, zwischen 16 und 20 Jahren alt waren und der evangelischen Konfession angehörten.⁹⁶ Die Texte wurden nach der vergleichend-entdeckenden Methode von BARNEY GLASER und ANSELM L. STRAUSS (1967)⁹⁷ interpretiert. Die Ergebnisse von NIPKOW weisen Ähnlichkeiten zu den Ergebnissen von BOßMANN u. a. (1984) und REENTS (1987) auf. Insbesondere zeigte er auf, dass Gottessuche und Glaubenszweifel ineinander verschränkt sind. (Vgl. NIPKOW 1992a, 88.) Zudem arbeitete NIPKOW vier Einbruchstellen des Gottesglaubens Jugendlicher heraus: 1) „die enttäuschte Erwartung an Gott als Helfer und Garant des Guten“, 2) „die enttäuschte Erwartung an Gott als Schlüssel zur Erklärung der Welt und des Sinns von Leben und Tod“, 3) „die enttäuschte Erwartung an Gottes Realität gegen die Vermutung bloßer Fiktivität“ und 4) „die enttäuschte Erwartung an das glaubwürdige Zeugnis über Gott [...] in der Kirche.“ (NIPKOW 1990b, 236-244.) Eine geschlechtsspezifische Differenzierung wurde nicht vorgenommen.

Das Ziel von HANS SCHMID (1989) war es, in Erfahrung zu bringen, wie Glaube, Religion und Kirche von Jugendlichen (Berufsschülern) dargestellt wird. SCHMID wollte einen Beitrag dazu leisten, die Distanz zwischen Lernenden und Lehrenden zu verringern. Er analysierte Gruppendiskussionen von Berufsschülern und Berufsschülerinnen, die zwischen 1984 und 1986 in

⁹⁶ Auf diese Datenbasis stützte sich auch MARTIN ROTHGANGEL (1999). Er re-interpretierte die Textsammlung von SCHUSTER (1984). Seine Fragestellung bezog sich auf das Verhältnis zwischen Naturwissenschaft und Gottesbild.

⁹⁷ Die vergleichend-entdeckende Methode wird auch 'Grounded Theory' genannt. Es ist eine Methode, deren Ausgangspunkt erste Einsichten sind, die sich aus Einzelbefragungen ergeben. Daraus werden Hypothesen abgeleitet, die wiederum geprüft werden. Im ersten Schritt geht es zentral um das Verstehen. Der Interviewer bemüht sich während des Interviews nicht Verstandenes wieder aufzuwerfen, um dem Kern der Aussage so nah wie möglich zu kommen. Die Überlegungen aus der Metaebene des Interviewers werden, um diese zu prüfen, mit eingebracht. Im zweiten Schritt, der auf der Grundlage des Interviews vollzogen wird, geht es darum, einen Leitfaden zu entwickeln. Dieser beinhaltet Fragestellungen und Themenbereiche, die bereits einer ersten Deutung gleichkommen. Im dritten Schritt werden die Transkriptionen der Interviews an Hand des Leitfadens analysiert. Gemeinsamkeiten, Unterschiede - Kategorien - Schlussfolgerungen. (Vgl. BARNEY GLASER und Anselm L. Strauss 1979.)

einer fränkischen Kleinstadt geführt wurden. Untersucht wurden vier spezifische Gruppen: 1) Jungen aus einem homogenen Arbeiterviertel (11 Jungen, zwischen 17 und 19 Jahren und ein Mädchen, 15 Jahre alt, die Freundin eines Jungen), 2) Mädchen, die größtenteils aus dem gleichen Viertel stammten (sechs Mädchen zwischen 15 und 18 Jahren), 3) gemischtgeschlechtliche Gruppe aus einem Neubaugebiet (fünf Jungen und fünf Mädchen zwischen 15 und 18 Jahren) und 4) vorwiegend Hilfsarbeiter (sieben Jungen zwischen 17 und 20 Jahren) aus einem Gebiet mit städtischen Notwohnungen. Die Gespräche wurden aufgenommen, transkribiert und anschließend nach der Textinterpretationsmethode von RALF BOHNSACK (1987)⁹⁸ analysiert. SCHMID fand heraus, dass die Existenz 'Gottes' von den Jugendlichen nicht angezweifelt wurde, die Vorstellungen von diesem 'Gott' aber vage wären. Er sprach von „Irgendwie-Gott“ und „Irgendwie-Glauben“. (SCHMID 1989, 202.) Ob Mädchen und Jungen sich diesbezüglich unterschieden oder eher ähnelten, stand nicht im Fokus der Studie.

Der Fokus von GÜNTHER LEYH (1994) lag darauf „in der Frage nach 'Gottesbildern'⁹⁹ kirchlich orientierter Jugendlicher und junger Erwachsener, Analysen und weiterführende Gesichtspunkte darzulegen, die vielleicht Bausteine in einem Dialog mit jungen Menschen über den Glauben sein können“. (Ebd., 11.) Er untersuchte in den Jahren 1987 und 1988 mit Hilfe von Leitfadeninterviews 36 kirchlich orientierte Frauen und 30 kirchlich orientierten Männer zwischen 17 und 24 Jahren in der Erzdiözese Bamberg. Er wählte sich diese spezifische Gruppe, weil er annahm, dass in einer solchen „am

⁹⁸ Textinterpretation nach BOHNSACK: 1) Formulierende Interpretation der Textpassagen: Möglichst nah an Text und Wort werden die Themen und Unterthemen transparent gemacht und gebündelt. 2) Dramaturgischer Verlauf der Diskussion: Die Höhepunkte, Konklusionen, kollektive Übereinstimmungen und Dissonanzen usw. werden herausgearbeitet. 3) Reflektierende Interpretation: Die bisherigen Ergebnisse werden zusammengefasst und mit Hilfe von Außenperspektiven reflektiert. 4) Vergleichende Interpretation: Die Ergebnisse werden mit anderen Gruppen verglichen, d.h. es werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet (BOHNSACK 1987, 405f.)

⁹⁹ „Dabei wird es sinnvoll sein, nicht allein die Frage nach dem Glauben an Gott (Glaubensakt), sondern auch mögliche Überlegungen, Vorstellungen und Frageaspekte einzubeziehen, die in den Horizont Jugendlicher und junger Erwachsener mit diesem Glauben verbunden sind, also - in einem bewussten weit gefassten Sinn - als 'Gottesbilder' bezeichnet werden können [...]“ (LEYH 1994, 13.)

ehesten eigene Auslegungsversuche zu erwarten“ (LEYH 1994, 13.) wären. Die Interviewten hatten die Möglichkeit, die Transkriptionen zu lesen und zu korrigieren. Die Auswertung orientierte sich an der Methode der ‘Grounded Theory’. Es kristallisierte sich heraus, dass sich das Gottesbild im Spannungsfeld zwischen überkommendem Glauben¹⁰⁰ und Anfragen aus den Erfahrungen der Lebenswirklichkeit befände. (Vgl. ebd., 192.) LEYH griff den Begriff der ‘Einbruchstellen’ (NIPKOW 1992⁴) auf und erweiterte diesen um den Begriff der ‘Fokussierung’. (LEYH 1994, 50-56.) Diese Erweiterung, im Sinne der größeren Neutralität des Begriffes ‘Einbruchstellen’, suggerierte weniger eine ausschließlich negative Auseinandersetzung.¹⁰¹

Zusammenschau: Bereits die Untersuchungen der 80er Jahre zeigen, dass Heranwachsende die traditionellen Glaubensvorstellungen nicht unhinterfragt übernehmen, sondern die ihnen eigenen Anfragen stellen. Die religionspädagogische Forschung bezüglich der Gottesvorstellungen von Heranwachsenden ist gerade in methodischer Hinsicht am Anfang. Es ist vor allem das Wort über das man sich den Gottesvorstellungen zu nähern versucht. Der Aspekt der Geschlechtsspezifität steht nicht im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Die Sensibilität diesbezüglich ist dabei, sich langsam zu entwickeln.

¹⁰⁰ „Denn in ihrem Fragen nach Gott und dem Glauben schöpfen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ja aus dem Reservoir religiösen Wissens und religiöser Erfahrungsaussagen, die sie durch Familie, Religionsunterricht, Jugendarbeit, Gottesdienst - um die wesentlichen Gesichtspunkte zu nennen - erhalten haben und das oben mit den Begriffen ‘überkommener Glaube’ und ‘überkommenes Gottesbild’ bezeichnet wurde.“ (Ebd., 332.)

¹⁰¹ „[...] der Begriff [‘Einbruchstellen’ kann] [...] nicht als zentrale Kategorie verwendet werden [...], weil er nur auf die Deutung von Verlusterfahrungen abzielt. Es muss also eine Kategorie gesucht werden, die sowohl Verlusterfahrungen als auch positive Neuauslegungen erfassen kann.“ (Ebd., 51.) Daraus schlussfolgernd: „Das beinhaltet nicht, dass der Begriff der Einbruchstellen abgelehnt wird, sondern, dass er als Bezeichnung für den Verlust des Gottesverständnisses dem umfassenderen Fokusbegriff zugeordnet werden kann: ‘Einbruchstellen’ sind demnach Fokusse, die von einzelnen zur Begründung für ihre Verneinung des Gottesglaubens oder zur Beschreibung eines problematischen Gottesverständnisses herangezogen und ausgelegt werden.“ (Ebd., 52.)

3.3 Die Forschung in Deutschland von 1992 bis 2006

HEINER BARZ (1992a, 1992b und 1993) gab mit seinem dreibändigen Werk neue Impulse für die Erforschung der religiösen Entwicklung. Der ersten Band „Religion ohne Institution?“ war eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Phänomen Religion und Jugend, in dem auch eine Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung gezogen wurde. Barz konstatierte als Ergebnis, dass die Forschungslage mehr als desolat sei. Die beiden folgenden Bände sollten einen Beitrag dazu leisten, diesbezüglich Abhilfe zu schaffen. Band Zwei „Postmoderne Religion. Die junge Generation in den Alten Bundesländern.“ erschien 1992. Es wurden im Februar, März und April 1991 Gespräche¹⁰² mit 64 Heranwachsende im Alter von 12 bis 24 Jahren aus Baden-Württemberg, Berlin-West, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz geführt. (Vgl., BARZ 1992b, 31.) Die Gespräche waren „[...] nicht begrenzt [...] auf das *Image der christlichen Kirche und ihre Angebote*. Von vornherein sollten *Lebenswelt und Lebenslauf, Religion und Alltag* und die *funktionalen Äquivalente von Religion* sowie die *neuen okkulten und esoterischen Strömungen* mit einbezogen werden.“ (Ebd., 24.) BARZ teilte seine Probanden in drei sehr unterschiedliche Gruppen: „Jugendliche ohne offene religiöse Praxis, Anhänger der neuen religiösen Bewegungen und aktive Teilnehmer der evangelischen Jugendarbeit.“ (Ebd., 29.)

„Mit Ausnahme der zahlenmäßig geringen Gruppe der kirchlich Orientierten hat die Religion der jungen Deutschen aus den alten Bundesländern [...] nur noch Spurenelemente christlicher Glaubenstradition behalten. [...] Weitreichende Subjektivierung ist zum wichtigsten Strukturelement der Religion in der modernen Industriegesellschaft des Westens geworden. Daraus folgt die Verwaschung ihrer Konturen.“ (LUCKMANN, Vorwort in: ebd., 12.)

¹⁰² „Sie [die Studie] bedient sich der Methode der nondirekten Gesprächsführung durch erfahrene Lebenswelt-Interviewer anhand eines Explorationsleitfadens. Die ca. dreistündigen, offenen Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet und in einem mehrstufigen, inhaltsanalytischen Auswertungsverfahren aufbereitet.“ (BARZ 1992b, 27.) Luckmann kommentierte die Methoden- und Auswertungsreflexion im Vorwort wie folgt: „Man hätte sich wünschen können, dass der Verfasser sowohl den Datenerhebungs- wie vor allem den Analysemethoden einen breiteren Raum zugestanden hätte, als er es in der vorliegenden Studie für nötig hielt.“ (LUCKMANN, Vorwort in: BARZ 1992b, 14.)

An der Untersuchung in Ostdeutschland nahmen im Mai, Juni und Juli 1991 24 Heranwachsende im Alter von 12 bis 24 Jahren aus Berlin-Ost, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen teil. (Vgl., BARZ 1993, 40.) Die Methodik und die Auswertung waren die gleichen wie in der vorangegangenen Studie. Dies ergab sich schon allein aus Gründen der Vergleichbarkeit. Die diffizile Situation in Ostdeutschland ließ sich nur schwer verallgemeinern, und damit waren Ergebnisse kaum formulierbar. Als eine der wichtigsten Schlussfolgerungen hielt Barz fest, dass es zunächst gilt, die geeignete Methodik zur Erhebung der Religiosität Ostdeutschlands zu suchen und zu finden. (Vgl., BARZ 1993, 34.) Die Daten wurden zwar geschlechtsspezifisch erhoben, aber nicht unter diesem Gesichtspunkt ausgewertet.

ANTON A. BUCHER (1994) wollte dem Phänomen des Anthropomorphismus näher kommen. Dazu untersuchte er die Gottesvorstellung von 343 Kindern aus dem Kanton Luzern, die zwischen 7 und 12 Jahren alt waren. Die Kinder „haben spontan gezeichnet, was sie sich unter ‘Gott’ vorstellen“. (BUCHER 1994, 81.) Die Zeichnungen wurden statistisch ausgewertet. Das Kriterium anthropomorphe oder symbolische Darstellung war dabei bestimmend. (Vgl. ebd., 82.) „Der Befund, [...], ist eindeutig: Anthropomorphe Gottesbilder herrschen vor (insgesamt 87%), sie gehen aber mit zunehmendem Alter überzufällig zurück [...] Mädchen und Jungen unterscheiden sich diesbezüglich nicht.“ (Ebd., 82.) Interessant ist allerdings der Unterschied hinsichtlich der weiblichen Gottesdarstellung (fast 20% der Mädchen und 0% der Jungen). Der Divergenz, die in diesen beiden Aussagen liegt, wurde allerdings mit Verweis auf die Anlage der Untersuchung nicht weiter nachgegangen.¹⁰³ Die Anthropomorphismen ließen sich, so BUCHER, nicht aus-

¹⁰³ „Aufgrund der Anlage der Untersuchung ist es schwierig, diesen Befund zu erklären. Eines der befragten Mädchen meinte, es habe sich ‘Gott’ schon immer als Frau vorgestellt, so wie seine Großmutter. Eine andere Schülerin verwies darauf, es werde später eine Frau, also sei ‘Gott’ auch eine Frau. Bei den weiteren weiblichen Gottesbildern wurden die Motive nicht erfragt.“ (Ebd., 84.)

schließlich sozialisationstheoretisch erklären, sondern lägen vielmehr in der Entwicklung an sich begründet¹⁰⁴ (Vgl. ebd., 92.)

„Es ist nur zu verständlich, wenn die Tendenz zur Anthropomorphisierung auch auf die Wirklichkeit bezogen wird, die wir ‘Gott’ nennen. Dies umso mehr, als die Funktion der Personifizierung des Unbegreifbaren und Unbegreiflichen darin besteht, dieses greifbar und begreiflich zu machen.“ (Ebd., 93.)

BUCHER zog daraus drei religionspädagogische Konsequenzen: 1) Das naiv-theologische Wissen von Kindern müsse respektiert werden. 2) Es müsse aber vielmehr nicht nur respektiert, sondern auch gewürdigt werden. 3) Aus dem Respektieren und Würdigen, ergebe sich die Konsequenz der Förderung. (Vgl. ebd. 94f.)

ULRICH SCHWAB (1995) „geht [es] um die Frage, wie bestimmte Formen von Religiosität in unterschiedlichen, auch historisch zu bestimmenden Soziallagen entstehen und wie sich diese Formen auch wieder verändern.“ (SCHWAB 1995, 39.) Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen diesbezüglich die spezifischen Tradierungs- und Transformierungsprozesse von Religion. Ausgangspunkt seiner Betrachtungen ist die weit verbreitete These vom Traditionsbruchs bzw. Traditionsabbruchs der Religion.¹⁰⁵ SCHWAB definiert den Religionsbegriff als „einen Beziehungsbegriff, der näherhin die Beziehung eines endlichen Subjekts zu einem diese Endlichkeit transzendierenden absoluten Grund bezeichnet.“ (Ebd., 54.) Sein theoretischer Bezugspunkt ist der Ansatz von JOACHIM MATTHES (1990), der vereinfacht lautet: Religion ist mehr als Kirche!

„Methodisch bedeutet dies, dass man Religion eben nicht ‘als ein umreißbares Feld beobachtbarer Erscheinungen’ (MATTHES 1990, 134.) untersuchen kann,

¹⁰⁴ „Das Hervorbringen von Gottesbildern vollzieht sich [...] gemäß solcher Bewusstseinsstrukturen, die sich im Verlaufe der Geschichte nicht so rapide verändern, [...]. Auch die Kinder der Antike und des Mittelalters durchliefen animistische Phasen, die wesentlich länger gedauert haben dürften. Deshalb ist hier auch von ‘alten’ Kindern die Rede, was nicht chronologisch misszuverstehen ist, sondern besagen will, dass Kindheit - und mit ihr die entwicklungsbedingte Tendenz zur Anthropomorphisierung - anthropologische Grundkonstanten sind (dazu auch Bucher 1993).“ (Ebd., 96f.)

¹⁰⁵ SCHWAB verweist hier auf: GERT OTTO (1987) Jugend und Kirche. Einige Aspekte eines aufschlussreichen Verhältnisses. In ROLF HANUSCH und GODWIN LÄMMERMANN (Hrsg.) Jugend in der Kirche zur Sprache bringen, München, 335-353. Und ARMIN KUPHAL (1979) Abschied von der Kirche. Traditionsabbruch in der Volkskirche, Berlin.

sondern es vielmehr erforderlich ist, eine Zugangsweise zu entwickeln, die sich als elastisch genug erweist, Religion als 'diskursiven Tatbestand' (Ebd.) zu erfassen. Wird die Wirklichkeit von Religion erst in 'gesellschaftlich-kultureller Diskursivität' hergestellt, so kann diese Konstitutionsbedingung von keiner Methode eliminiert werden, sondern die Methodenwahl muss so getroffen werden, dass genau dies im Forschungsprozess 'präsent' (Ebd., 135.) gehalten wird." (SCHWAB 1995, 33.)

Daraus kann nur der Schluss gezogen werden, qualitativ zu forschen. Dies tut ULRICH SCHWAB mit Hilfe von Interviews. Insgesamt interviewte er zwischen November 1992 und Februar 1993 in der Hauptuntersuchung 96 Personen aus 20 Familien¹⁰⁶. Seine Studie ist eine generationsübergreifende. Dadurch sind die Tradierungs- und Transformationsprozesse am bestmöglichen sichtbar zu machen. Die Interviews dauerten etwa eine Stunde und waren dreifach gegliedert. Alle Gespräche wurden aufgezeichnet und transkribiert.¹⁰⁷ Zu Beginn arbeitete SCHWAB mit einem projektiven Bildverfahren. Den Interviewpartnern wurden 23 Schwarz-Weiß-Photos (Abgebildet ebd., 45-48.) zusammen gezeigt und folgende Aufgabe gestellt:

„Wir fangen damit an, dass ich Ihnen Bilder zeige. Sie werden dabei Bilder aus ganz unterschiedlichen Lebenssituationen sehen. Wenn Sie etwas entdecken, das auch in Ihrem Leben eine wichtige Rolle gespielt hat, dann legen Sie das Bild bitte auf die Seite. Sie können so viele Bilder auswählen, wie Sie möchten und Sie haben dabei soviel Zeit, wie Sie brauchen.“

[Pause]

Bitte ordnen Sie jetzt einmal die Bilder so, dass sie zu Ihrem Leben zeitlich passen und beginnen Sie dabei mit ihrer Kindheit.

[Pause]

Können sie jetzt einmal von den Bildern erzählen?“ (Ebd., 45.)

¹⁰⁶ „Zusammenfassend sollen die für diese Untersuchung gesuchten Familien also aus drei Generationen bestehen, wovon einer aus der Elterngeneration evangelisch und einer aus der Kindergeneration mindestens 20 Jahre alt sein muss. Die Familie soll entweder auf dem Land oder in der Großstadt, hier in den alten oder neuen Bundesländern leben, und aus dem akademischen, arbeiter-/ handwerklichen oder bäuerlichen Berufsmilieu stammen.“ (SCHWAB 1995, 43.)

„Insgesamt wurden [...] in der Hauptuntersuchung 20 Familien befragt, davon 8 aus einer Landregion, 8 aus einer süddeutschen Großstadt und 4 aus einer Großstadt in einem der neuen Bundesländer. [...] In der Hauptuntersuchung waren es insgesamt 96 Interviews, davon 58 mit Frauen und 36 mit Männern.“ (Ebd.)

Generationsverteilungsgrafik vgl. ebd. 44. In Zahlen: 1904-1933: 20 Frauen - 1909-1923: 6 Männer / 1929-1956: 21 Frauen - 1929-1954: 18 Männer / 1958-1978: 17 Frauen - 1958-1976: 14 Männer.

¹⁰⁷ Ausführlich zu den Transkriptionsregeln: ebd., 62f.

Der zweite Teil war dann ein halbstandardisiertes Interview¹⁰⁸. Im dritten Teil arbeitete SCHWAB mit fünf Bildserien zu den Themen: Glückliches ist wie ... / Meine Familie ist wie ... / Das Leben ist wie ... / Da bin ich ganz dagegen ... / So habe ich die Kirche in meiner Kindheit erlebt Zu jedem Thema gab es fünf schwarz-weiß Bilder, jeweils zwei sollten ausgewählt werden unter den Gesichtspunkten: Welches passt am besten? Welches am schlechtesten und warum? (Ebd., 54-56.) Damit sollten „Aussagen über allgemeine Werthaltungen und Einstellungen gewonnen werden, die dann vielleicht auch wiederum etwas zur der Beschreibung von Religiosität beitragen könnten.“ (Ebd., 57.) Die Analyse des Datenmaterials erfolgte im Dreischritt: 1) Noch einmal Hören / Vergleich mit der Transkription. 2) Fragen an den 1. Teil: „Wie werden die Bilder betitelt? Gibt es in der Auswahl hinsichtlich der Lebensphasen einen Schwerpunkt? Welcher Erklärung wird zu den einzelnen Bildern angegeben? Welche Reihenfolge wird konstruiert und gibt es darin einzelne Bildsequenzen?“ (Ebd., 64.) Die Teile 2 und 3

¹⁰⁸ Leitfaden Kindheit: „Ja vielen Dank, das war schon der erste Teil. Jetzt habe ich ein paar Fragen zu Ihrer Kindheit. Erzählen Sie doch mal, wie in Ihrer Kindheit Weihnachten gefeiert wurde! / Haben Sie noch eine Erinnerung an Karfreitag? / Haben Sie als Kind mal ein Tischgebet irgendwo erlebt? / Und beim Einschlafen, wurde da gebetet? Haben Sie da etwas Bestimmtes gebetet? / Gab es eine Person, die für Sie in Ihrer Kindheit besonders beeindruckend war? / Erzählen Sie mal, wie Sie als Kind den Religionsunterricht erlebt haben! / Wer war eigentlich 'Gott' für Sie in Ihrer Kindheit? / Mit welchen Leuten war Ihrer Familie hauptsächlich zusammen? Zum Beispiel Verwandte, Nachbarn, Vereinsfreunde und so. / Wurde in Ihrer Kindheit eigentlich viel Wert auf Sauberkeit gelegt? / Wie war das, wenn es in der Familie was zu entscheiden gab? Wurden die Kinder da auch gefragt?“ (Ebd., 52.)

Leitfaden Erwachsenenalter: „Großeltern und Eltern: Können Sie sich noch daran erinnern, wie Sie sich mal mit Ihren Kindern über Religion unterhalten haben? Worum ging's denn da?

Kinder: Gibt es etwas, was Sie im Bereich der Religion an Ihre Kinder - später einmal - weitergeben möchten? / Was fällt Ihnen zum Thema 'Kirchengemeinde' ein? / Wenn Sie mal überlegen. Was sind eigentlich in Ihrer Familie 'wichtige Tage' im Jahreslauf?

Großeltern und Eltern: Wie haben Sie selbst mit Ihren Kindern Weihnachten gefeiert? Erzählen Sie mal! / Und wie gestalten Sie heute Karfreitag und Ostern?

Kinder: Haben Sie schon mal mit Freunden, also ohne Ihre Familie Weihnachten gefeiert? Wie war das? / Woher stammen eigentlich die Leute, die zu Ihrem Freundes- und Bekanntenkreis gehören? / Können Sie mir mal eine biblische Geschichte sagen, die Ihnen etwas bedeutet? [Pause] Kann auch ein Spruch sein. / Wer ist 'Gott' eigentlich heute für Sie? Hat sich das in Ihrem Leben geändert? / Nehmen wir einmal an, Ihre (späteren) Kinder oder Enkel würde Sie so ganz direkt fragen, wer war eigentlich Jesus Christus. Was würden Sie ihnen denn da von Jesus Christus erzählen?

Großeltern: Können Sie mal erzählen, wie Ihre Tochter / Ihr Sohn mit ihren / seinen Kindern umgeht?

Eltern: Können Sie mal erzählen, wie Ihre Eltern mit ihren Enkeln, also mit Ihren Kindern umgegangen sind?

Kinder: Können Sie mal erzählen, wie Ihre Großeltern und Eltern miteinander umgehen? / Beten Sie eigentlich heute auch noch manchmal? Können Sie mal erzählen, in was für einer Stimmung Sie dabei sind?“ (Ebd.)

wurden dann mit Hilfe der hermeneutischen Textinterpretation ausgewertet (Ebd.) und 3) Wurden die Einzelaussagen in folgendes Schema gebracht:

Personen	Kindheit / Jugend	Erwachsenenalter	Erziehung / Kinder
Lebenswelt			
Kirchlichkeit			
Religiosität			

Auf dieser Übersichtsgrundlage wurde erst die Entwicklung der Religiosität in den jeweiligen Familien, später die der Generationen, vergleichend nachvollzogen. (Ebd., 64f.) SCHWABS Analyse ergab, dass die Ausgangsthese vom Traditionsbruchs bzw. Traditionsabbruchs der heutigen jungen Generation gar nicht auf selbige zu fixieren sei.

„[Es] ist darauf zu insistieren, dass es sich keineswegs so verhält, als wäre die Distanz zur Kirche ein Problem der letzten 20 Jahre. Anhand mehrerer Familien mit unterschiedlichen sozialen Kontexten hat sich vielmehr gezeigt, dass die Distanz zur Kirche vielfach bereits seit Generationen eine *familieneigene Tradition* ist.“ (Ebd., 274.)

SCHWAB gliedert seine Ergebnisse nach Milieus. Die bürgerlichen Familien seien vor allem durch das Bewusstsein der eigenen Unabhängigkeit geprägt. Das eigene Denken steht „gegen die [unreflektierte] Verpflichtung auf eine kirchliche Lehrtradition.“ (Ebd.) In den Arbeiterfamilien sei es „die Erfahrung, dass Verkehrs- und Organisationsform der Kirchengemeinde fern von den eigenen lebensweltlichen Bezügen stehen.“, die zur Distanz führte und führt. (Ebd., 275.)

„Bemerkenswert ist für diese Familien aber, dass sie betonen, für die Entwicklung eines eigenen Glaubens keiner Kirche zu bedürfen und trotzdem nicht aus der Kirche austreten. Sie haben eigenständige Formen von Religiosität entwickelt, die im *Schatten der Kirchen* gelebt werden und ihren sozialen Ort in der Lebenswelt, hier nicht zuletzt im Bereich der Familie fanden.“ (Ebd.)

In der Familie auf dem Lande ist Kirche und Religion ein fester Bestandteil der Lebenswelt. Die Kirche ist zumindest für Großeltern und Elterngeneration noch eindeutig Sozialisationsinstanz (Ebd., 276.) Dies allerdings weicht in der Generation der Kinder auf. Während die Distanz zur Kirche in der

Großeltern und Elterngeneration vorwiegend auf persönlichen Ambivalenzen beruhte, ist die Distanz der Generation der Kinder mit der Maßgeblichkeit der subjektiven Entscheidung verknüpft. Distanzen gab es also auch schon früher - neu aber ist, dass diese Kirchenaustritte zur Folge haben kann. (Ebd., 277.) SCHWAB erkennt in seiner Auswertung vor allem die Bedeutung der persönlichen Beziehung und fordert: Da „die Verankerung von Kirche in der Lebenswelt des einzelnen nicht mehr strukturell abgesichert [ist], verlagert sich die Frage nach der bleibenden Zugehörigkeit zur Kirche in den Bereich personaler Kontakte.“ Dem ist in Aus- und Weiterbildung der Pastoren und Religionslehrer gerecht zu werden. (Ebd., 278.) Er legt nahe, die programmatische Forderung des Perspektivwechsels von HENNING LUTHER in den Mittelpunkt der Auseinandersetzungen der praktischen Theologie zu stellen: „Anstatt dass die einzelnen Subjekte aus der Perspektive des Ganzen (der Kirche) betrachtet werden, soll Praktische Theologie das Ganze (Religion, Kirche) aus der Perspektive der (betreffenden) Subjekte wahrnehmen.“ (H. LUTHER 1984, 295.) Die Genderfrage wird nicht an die Daten herangetragen. Sie ist nicht Bestandteil des Forschungsinteresses.

Das Vorhaben von FRIEDRICH SCHWEITZER, KARL ERNST NIPKOW, GABRIELE FAUST-SIEHL und BERND KRUPKA (1995) hatte verschiedene Ziele. Eines war es, zu erfahren, woran Kinder und Jugendliche denken, wenn sie von 'Gott' sprechen, welche Fragen ihnen wichtig sind, welche Gottesbilder ihre Vorstellungen bestimmen. (Vgl., SCHWEITZER u. a. 1995, 12.) Zudem sollten „[...] Erkenntnisse *explorativer* Art darüber [gewonnen werden], *ob und wie die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in der Praxis des Religionsunterrichts berücksichtigt wird oder berücksichtigt werden kann.*“ (Ebd., 194.) Außerdem ging es darum, die Lehrenden für die religiöse Entwicklung, auch die geschlechtsspezifische, der Heranwachsenden zu sensibilisieren und zu helfen, angemessene Impulse und Inhalte für die Lernenden zu finden. (Vgl. ebd., 135.) Die Daten wurden zwischen 1988 und 1993 in Süddeutschland erhoben. Es wurden 24 Stunden evangelischer und katholischer Religionsunterricht untersucht, die aufgezeichnet und transkribiert

wurden. Beteiligt waren zwölf Klassen der Stufe 5/6 und zwölf Klassen der Stufe 10 an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien. Thema des Unterrichts waren Gleichnisse, Gerechtigkeit und die Gottesfrage. (Ebd., 196.) Des Weiteren wurde die Lehrerschaft befragt. Sie kamen zu ihren Aussagen über die Entwicklung des Gottesbildes im Kinder- und Jugendalter, indem sie entwicklungspsychologische Theorien¹⁰⁹ und Beobachtungen im Unterricht zueinander in Beziehung setzten. Die Autoren hoben in ihrer Auswertung zwei Aspekte hervor: zum einen die Rolle der Erfahrung der Kinder und Jugendlichen und zum anderen die Relevanz der Erkenntnisse der Stufentheorien für den Religionsunterricht. Festzustellen sei, dass der Erfahrungshintergrund der Kinder und Jugendlichen nicht von elementarer Bedeutung sei. Zwar „fließen psychosoziale Konflikte und Krisenkonstellationen in fast allen Stunden in offener oder verdeckter Weise in den Unterricht ein“ (Ebd., 211.), aber für die Kinder und Jugendlichen sei dies nicht immer transparent. „[Die] *Strukturgeladenheit* [des Unterrichts] - so kann formuliert werden - ist gering. Kognitive Konflikte können dann kaum entstehen oder werden dort, wo sie unter der Oberfläche doch aufbrechen, für den Unterrichtsprozess nicht fruchtbar gemacht.“ (Ebd., 202.) Das Potential, das sich aus der Entwicklung der Heranwachsenden ergebe, werde also nicht hinreichend fruchtbar gemacht. Dies gelte auch für die Behandlung der Gottesfrage, die ohnehin nur selten im Unterricht vorkomme.¹¹⁰ Auch die Genderfrage wurde gestellt. Die Verfasser bezogen sich auf die Mädchen, „[d]a sich das Interesse derzeit vor allem auf die weibliche Sozialisation richtet, [...] wir [...] weisen aber auf die parallele Möglichkeit einer Betrachtung der *Jungen* [...] ausdrücklich hin.“ (FRIEDRICH SCHWEITZER u. a. 1995, 133.) Zunächst wurde die Dominanz der Geschlechter im Religionsunterricht betrachtet. Die Auszählung ergab, dass in den 24 untersuchten Religionsstunden 43% der Äußerungen von Mädchen kamen. (Vgl. ebd., 135.) Diese Differenz war nicht signifikant. Die qualitative Analyse gewährte allerdings tie-

¹⁰⁹ D.h. die Stufentheorien von FOWLER (1981) und OSER/GMÜNDER (1984).

¹¹⁰ „Religiöse Urteile im Sinne von OSER/GMÜNDER (1984) kommen in den Stunden auch dann nur selten vor, wenn im Unterricht die Gottesfrage zum Thema gemacht wird. Die Frage nach dem Handeln Gottes oder nach der Beziehung zwischen Gott und Mensch wird nur in wenigen Fällen aufgenommen.“ (Ebd., 211.)

fere Einblicke. In den untersuchten Stunden kam die Sprache drei Mal darauf, ob 'Gott' auch eine Frau sein könnte (ein Mal lediglich als Zwischenruf), und dieses Thema wurde ausschließlich von Mädchen aufgeworfen. (Vgl. ebd., 137.) In einer Unterrichtssequenz fragte eine Schülerin:

„Warum wird denn Gott immer als Mann dargestellt? Also ich meine, er könnt' ja auch ne Frau sein.' [und ein] Schüler erwiderte: 'Es heißt doch: der Gott.' [Eine zweite] Schülerin [kommentierte]: In dem Buch, was ich da über Religion habe, da stehn ... so'n paar Artikel, und da steht auch: Gott war weiblich, weil erst gab's ja diese Fruchtbarkeitsgöttinnen, und da gab's ja noch keinen Gott. Schüler: Aber wie ist dann Maria schwanger geworden?“ (Ebd., 137f.)

Die Autoren/-innen gaben zu bedenken, dass man aus dieser Situation erkennen könnte, dass „das wörtliche Verstehen der Kinder auffällig [ist]. [...] Die Ordnung der Dinge gibt auch Auskunft über Gott: Wenn es 'der Gott' heißt, dann kann Gott keine Frau sein. So sieht es der Junge und weist die Frage des Mädchens ab.“ (Ebd., 137.) Der Junge wendet sich offensichtlich gegen das weibliche Gottesbild. Aber warum? „Ist es für ihn bedrohlich? Stellt es seine Weltordnung in Frage, ihn selbst und seine im Übergang zum Jugendalter neu zu bestimmende Geschlechtsidentität? Und für das Mädchen: Worin liegt für sie die Attraktivität dieser Vorstellung?“ (Ebd., 138.) Über die offenen Fragen hinaus wurden an dieser Stelle keine Erklärungen versucht, da das Material dies nicht zuließe. (Ebd.) In der zweiten Unterrichtssequenz stellte sich ebenso die Frage nach der Weiblichkeit 'Gottes' auf. Es kam aber nicht zu einer Auseinandersetzung, da ein Folgeproblem (Ablösung vom Kinderglauben) alsbald in den Vordergrund rückte. Daraus wurde geschlussfolgert: „Als Hypothese kann jedoch vertreten werden, dass bei den beteiligten Mädchen die Frage nach dem Geschlecht Gottes an Bedeutung *verliert*, weil eine andere Frage - die Ablösung vom Kinderglauben - in den Vordergrund tritt.“ (Ebd., 139.) Aus dieser Hypothese kann man ablesen, dass das Gewicht der Frage für die Mädchen von den Verfasser/-innen in dieser konkreten Situation als eher gering eingeschätzt wurde. Darüber hinaus fiel Folgendes auf: „Interessanter Weise fallen manche der Stunden aus Klassen, die ausschließlich oder ganz überwiegend von Mädchen besucht werden, dadurch auf, dass in ihnen häufig von *Beziehungen*

und von *zwischenmenschlichen Gefühlen* gesprochen wird. Auch hier reicht unser Material nicht über erste Hypothesen hinaus.“ (Ebd., 140.) Die Kategorie der Beziehung und des zwischenmenschlichen Gefühls spielt offenbar bei Mädchen in allen Bereichen eine vermehrte Rolle, so auch im Bereich des Religiösen. Dazu zwei Beispiele:

1. „[Schülerin]: Es kann kein Friede sein, wenn der andere ... und in der Bibel steht ja schon: Liebe deinen Nächsten. Und das gehört einfach dazu, dass ich keinen Streit mit dem krieg'. Wenn ich hasse, dann gibt es automatisch Streit. Deswegen gehört Liebe dazu. [...]“ und
2. Schülerin: „Darf ich mit dem, was mir gehört, nicht tun, was ich will? Das ärgert mich. Wenn jeder mit dem tut, was ihm gehört, was er will, dann ist es ja auch nicht recht.“ (Ebd., 140 und 141.)

Die Idee von Gerechtigkeit wurde von den Mädchen mit der unverletzten Beziehung zum Mitmenschen, zum Nächsten, in Verbindung gebracht.¹¹¹ Was die Erklärungsversuche angeht, wiesen die Verfasser/-innen auf entwicklungspsychologische Aspekte hin, d.h. sie führten die Unterschiedlichkeiten auf die schnellere, ergo weiter fortgeschrittene Entwicklung der Mädchen zurück. (Ebd., 141.) Weitergehende Erklärungen waren ihnen nicht möglich, da die erhobenen Daten ihnen Grenzen setzten. (Ebd., 138 und 140.)

FRED-OLE SANDT (1996) lag daran, „tiefere und differenziertere Einsichten in die Struktur religiösen Wandels“ (SANDT 1996, 46.) in der multikulturellen Gesellschaft zu gewinnen. Er hatte es sich zur Aufgabe gemacht, im Rahmen einer qualitativen Strukturanalyse religiöse Entwürfe sowie religiöse Praxis von Jugendlichen zu erforschen. Der Verlauf der Untersuchung, die an Hamburger Schulen stattfand, erstreckte sich über die Jahre 1993 bis 1996 und wurde wie folgt gestaltet:

„Der empirische Forschungsverlauf gliederte sich entlang von vier Feldphasen. In der ersten Erhebungsphase wurden eine Lehrer/-innen-Befragung und eine

¹¹¹ „Auch hier wird die Gerechtigkeit erst erreicht, wo Verbundenheit möglich ist und Beziehungen nicht verletzt sind. Auch wenn dies, wie auch Gilligan betont, keineswegs eine nur Frauen mögliche Perspektive sei, sondern bei Mädchen und Frauen nur empirisch häufiger auftrete, fällt auf, dass solche Argumentationsformen im Unterricht besonders bei Mädchen zu finden sind.“ (Ebd., 141.) - Der Verweis geht zu CAROL GILLIGAN (1984) Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München und Zürich.

Schüler/-innen-Gruppenbefragung durchgeführt. In der zweiten Erhebungsphase wurden, ausgehend von den Ergebnissen der bis dahin durchgeführten Interviews, homogene Gruppeninterviews [sic] mit Jugendlichen unterschiedlicher Glaubensrichtungen geführt. In der dritten Phase wurden Einzelinterviews mit christlich und muslimisch orientierten Jugendlichen durchgeführt. Anschließend wurden viertens Beobachtungen im Religionsunterricht durchgeführt.“ (Ebd., 60.)

Er teilte die Jugendlichen in zwei große Gruppen: 1) Jugendliche, die (eher) christlichen geprägt waren und 2) Jugendliche die (eher) islamisch geprägt waren. Die konkrete Fragestellung an die erste Gruppe war: In welcher Form stellen sich die Jugendlichen gegen die traditionelle kirchliche Form der Religion? „Dabei muss gleichzeitig in den Blick genommen werden, warum es trotz dieser Kritik unter Jugendlichen nur randständig zu einer vollkommenen Negierung von Religiosität kommt.“ (Ebd., 48.) „Es ist [also] somit der Bedeutung nachzugehen, die christliche Jugendliche ihrer Religion im Alltag zuweisen.“ (Ebd.) Die Fragen an die zweite Gruppe lauteten: Wie wird muslimische Religiosität in der 2. und 3. Generation gelebt? Wie hat sie sich verändert, welche religiösen Strömungen gibt es unter den muslimischen Jugendlichen? (Vgl. ebd.) SANDT bediente sich bei der Datenerhebung verschiedener Methoden: Fragebögen, vorstrukturierte Einzel- und Gruppeninterviews, Unterrichtsbeobachtungen und Lehrerinterviews.¹¹² Die Analyse der Daten stellt vier Gruppen heraus: 1) 49 Jugendliche mit christlicher Orientierung¹¹³, 2) 44 mit muslimischer Orientierung¹¹⁴, 3) 21 mit spiritualistischer Orientierung¹¹⁵ und 4) 28 mit atheistischer¹¹⁶ Orientierung. Alle

¹¹² „Im Zentrum dieser Arbeit stehen Interviews, die zwar in unterschiedlichen Formen variiert wurden (heterogene und homogene Gruppeninterviews, Einzelinterviews), letztlich aber kognitiv orientiert bleiben. Auch die durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen zielten vor allem auf sprachliche Äußerungen von Jugendlichen.“ (SANDT 1996, 50.)

¹¹³ „Die rationale Kritik an den traditionellen bildlichen Auffassungen von Gott wird von den christlich orientierten Jugendlichen aufgenommen und in eine abstrakte Anschauung überführt. Sie insistieren gemeinsam darauf, dass Gott als abstrakte Kraft oder Macht zu begreifen ist, auch wenn bei vielen Jugendlichen untergründig ein personales Bild bleibt.“ (Ebd., 158.)

¹¹⁴ „Alle muslimisch orientierten Jugendlichen entwerfen die religiösen Glaubensvorstellungen, indem sie Gott als die Verkörperung der uneingeschränkten Erkenntnis - und Handlungsfähigkeit bestimmen.“ (Ebd., 247.) Dennoch kommt es auch zu Modifikationen der Glaubensvorstellungen, die sich zumeist in einem Auseinanderdriften von Theorie und Praxis äußern. (Vgl. ebd., 249.)

¹¹⁵ Es gibt nur wenige spiritualistisch orientierte Jugendliche. (Vgl. ebd., 165.) „Spiritualistisch orientierte Jugendliche nehmen die atheistische Kritik gegenüber dem traditionellen Christentum auf [...]“ (Ebd., 188.) Allen spiritualistisch orientierten Jugendlichen ist gemeinsam, „[...] dass [sie davon ausgehen, dass] das Leben durch positivistisch-rational nicht erklärbare Kräfte beeinflusst oder gesteuert wird. [...] Um das Leben zu gestalten, um erlebte Ambivalenzen auflösen zu können, wird über verschiedene Techniken versucht, diese Einflüsse auf das Leben zu erschließen und somit Handlungsfähigkeit herzustellen.“ (Ebd.)

Gruppen einte die Tendenz zur Abwendung von kirchlich geprägter Religiosität, verbunden mit einer Hinwendung zum religiösen Individuum. Daraus schlussfolgerte SANDT:

„Wichtig ist, dass sich die Religionspädagogik die gegenwärtigen Strukturen der Religiosität von Jugendlichen bewusst zu machen hat, um nicht Gefahr zu laufen, an deren Voraussetzungen und Fragestellungen vorbeizugehen. Aus den Untersuchungen geht hervor, dass die Frage von Religiosität für Jugendliche eine wichtige Rolle spielen kann, und zwar nicht nur für christlich und muslimisch, sondern auch für atheistisch und spiritualistisch orientierte Schüler/-innen. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse, dass Religiosität mit ganz verschiedenen Fragestellungen für viele Jugendliche ein wichtiges Thema sein kann. Zentral schält sich dabei der lebensweltliche Aspekt heraus.“ (Ebd., 262.)

SANDT stellte seine Auswertung nicht unter den Fokus der spezifisch weiblichen bzw. männlichen Auseinandersetzung mit der Religiosität der multikulturellen Gesellschaft.

HELMUT HANISCH (1996) widmete sich den Gottesbildern von Kindern und Jugendlichen unter folgender Fragestellung: 1) Welche Entwicklungstendenzen weisen Gottesbilder von Kindern und Jugendlichen auf? 2) Welche Faktoren beeinflussen die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes? (Vgl., HANISCH 1996, 13.)

„Um diese doppelte Fragestellung zu erarbeiten, ließen wir Kinder und Jugendliche in zwei verschiedenen Stichproben Gottesbilder zeichnen. Die erste Stichprobe setzte sich aus 7 bis 16 jährigen zusammen, die religiös erzogen worden sind [Westdeutschland]. Die zweite Stichprobe bilden junge Menschen der gleichen Altersstreuung, die ohne religiöse Erziehung aufgewachsen sind [Ostdeutschland].“ (Ebd.)

Im Zeitraum von Mai bis Oktober des Jahres 1992 wurden im Rahmen des Religionsunterrichts 1471 Zeichnungen von religiös erzogenen Jugendlichen (666 Jungen/805 Mädchen) aus dem süddeutschen Raum angefertigt. Ziel war es herauszufinden, von welchem Gottesbild bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 7 bis 16 Jahren (religiös erzogen) ausgegangen wer-

¹¹⁶ „Der Begriff ‘atheistisch’ wurde hier gewählt, weil, [...], die von den Jugendlichen geäußerte Kritik zu den historischen Klassikern der Religionskritik (Feuerbach, Marx, Freud) analoge Strukturen aufweist.“ (Ebd., 73.) „In den Interviews [...] wurde sichtbar, dass viele Jugendliche, wiewohl sie sich kritisch gegenüber dem Christentum abgrenzen, religiöse Bedeutungen nicht insgesamt negieren, dass sie trotz vehementer Ablehnung des Christentums als ganzem positiv auf einzelne Aspekte des Christentums oder des Spiritualismus Bezug nehmen. Ein Teil dieser Jugendlichen steht trotz atheistischer Kritik dem ‘Glauben’ positiv gegenüber.“ (Ebd.)

den kann, um daraus Schlussfolgerungen für den Religionsunterricht und die Lehrerfortbildung zu ziehen. (Vgl. HANISCH 1996, 18.) Die Aufgabenstellung lautete: „[Bringt eure] Vorstellungen von Gott zu Papier“. (Ebd., 31.) Zudem konnten die Jugendlichen zu ihren Zeichnungen schriftliche Kommentare abgeben, welche mit in die Auswertung einbezogen wurden.

„Die Auswertung konzentrierte sich auf die Erfassung leicht ablesbarer Merkmale. Dabei sind wir von der Unterscheidung anthropomorpher und nicht-anthropomorpher Darstellungen¹¹⁷ ausgegangen. Dadurch erfahren wir, ab welcher Altersstufe die anthropomorphen Repräsentationen zugunsten nicht-anthropomorpher Bilder zurückgehen.“ (Ebd., 19.)

Anhand ausgewählter Hypothesen von HANISCH sollen hier kurz die Hauptergebnisse skizziert werden:

1) Hypothese: „Die Entwicklung der Gottesbilder erfolgt kontinuierlich. Mit zunehmendem Alter treten an die Stelle anthropomorpher Darstellungen nicht-anthropomorphe.“ (Ebd., 31 und 94.)

Diese These wird zum Teil bestätigt. Es ist ein Ausschlag bei den Jungen im 9. Lebensjahr zu verzeichnen, der mit FOWLER begründet wird. „Diese Entwicklung hängt nach Fowler bei den Jungen damit zusammen, dass sie auf dieser Alterstufe fähig sind, vom anderen her zu denken. Dies führt bei den männlichen Probanden zu einer vorübergehend zunehmenden Anthropomorphisierung des Gottesbildes.“ (Ebd., 94.)¹¹⁸ Eine deutliche Hinwendung

¹¹⁷ Die Begriffe wurden wie folgt geklärt: „Als ‘*anthropomorph*’ werden solche Bilder angesehen, auf denen die Gottesdarstellung deutliche menschliche oder menschenähnliche Züge aufweist. Dazu gehören das erkennbare Gesicht mit Augen, Nase, Ohren, Mund, Haaren usw. oder die ganze Gestalt mit einem menschenähnlichen Körper oder Gliedmaßen.“ (HANISCH 1996, 32.) „Alle Bilder, die keine menschliche oder menschenähnliche Gestalt erkennen lassen, werden als ‘*nicht-anthropomorph*’ bzw. ‘*symbolisch*’ kategorisiert, z.B. Gott als Licht, Burg oder Auge. Dazu werden auch alle die Bilder gerechnet, auf denen die Schülerinnen und Schüler Gott im Rückgriff auf biblische Geschichten darstellen: z.B. die Geburtsgeschichte Jesu, Gott als Wolkensäule, der brennende Dornbusch oder Gott als Hirte in Anlehnung an Ps. 23 oder das Gleichnis vom verlorenen Schaf.“ (Ebd.)

¹¹⁸ HANISCH verweist hier auf JAMES W. FOWLER (1991) Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach dem Sinn, Gütersloh, 155. An dieser Stelle weist FOWLER in der Tat auf den „anthropomorphen Knick“ im Alter von 9. Jahren hin. Die Begründung für eine Geschlechtsspezifität lässt sich hier allerdings nicht finden: „Wie ich in früheren Arbeiten ausgeführt habe, bekommt diese unerwartete Verzögerung in dem Auftreten voll ausgebildeter anthropomorpher Gottesbilder bis zur Stufe 2 [...] einen Sinn, wenn wir die Revolution in der Perspektivübernahme in Betracht ziehen, die das konkret-operationale Denken möglich macht. Der Egozentrismus der Stufe 1 begrenzt die Fähigkeit des Kindes, Gottes Per-

zu symbolischen Vorstellungen ist ab dem 13. Lebensjahr zu erkennen. Dies hängt vor allem mit der Umstrukturierung des Denkens zusammen. (Ebd.)

2) Hypothese: „Die Gottesbilder der Kinder und Jugendlichen zeigen eher einen freundlichen als einen bösen oder aggressiven Gott.“ (Ebd., 31 und 96.)

Dieses kann weitgehend bestätigt werden.

Parallel zu der Studie im süddeutschen Raum fertigten nicht religiös erzogene Jugendliche¹¹⁹ aus Leipzig (einige auch aus Dresden und Zwickau) 1187 Zeichnungen im Ethikunterricht¹²⁰ an (505 Jungen/682 Mädchen). Die Aufgabenstellung war die gleiche. Allerdings wurden die schriftlichen Kommentare nicht berücksichtigt. Anhand ausgewählter Hypothesen von HANISCH, sollen hier wiederum kurz die Hauptergebnisse skizziert werden:

1) Hypothese: „Bezogen auf die Gesamtstichprobe, sind weit mehr anthropomorphe als nichtanthropomorphe Darstellungen zu erwarten.“ (Ebd., 199.)

Dies kann bestätigt werden. „Dies kann als Hinweis darauf gewertet werden, dass das kindliche Gottesbild ohne Einfluss religiöser Erziehung stark nachwirkt oder dass die Jugendlichen davon ausgehen, dass Gott für sie so

spektive von seiner eigenen Perspektive zu unterscheiden, ebenso wie er auch die Fähigkeit einschränkt, die Perspektive anderer Menschen zu übernehmen. Die Fähigkeit der Stufe 2, die anderer zu konstruieren bedeutet, dass die Kinder jetzt auch Gottes Perspektive konstruieren können, wobei sie ihr ebensoviel Fülle verleihen - und einige derselben Einschränkungen - wie den Perspektiven, die jetzt in Konsequenz Freunden und Familienmitgliedern beigelegt werden.“ (FOWLER 1991, 155f.) FOWLER betrachtet den Gender-Aspekt in diesem Zusammenhang nicht. Die Begründung von HANISCH ist an dieser Stelle von der Warte her nicht transparent.

¹¹⁹ Kinder und Jugendliche aus christlichem Elternhaus wurden bei der Auswertung nicht berücksichtigt. Die Information darüber gaben die Lehrenden.

¹²⁰ Die Heranwachsenden, die den Ethikunterricht noch nicht besuchten, wurden in anderen Fächern um die Erfüllung der Aufgabe gebeten.

märchenhaft ist, dass er mit den Maßstäben realistischer Malerei nicht zu messen ist.“ (Ebd.)

2) Hypothese: „Die Entwicklung der Zeichnungen erfolgt - bedingt durch die fehlende religiöse Erziehung und Orientierung - nicht kontinuierlich.“ (Ebd., 200.)

„Im Anschluss an das, was wir bereits im Zusammenhang mit der ersten Hypothese festgestellt haben, gilt es zunächst festzuhalten, dass sich die anthropomorphen Darstellungen im Laufe der Entwicklung weitgehend verfestigen. Eine Weiterentwicklung von anthropomorphen zu symbolischen Repräsentationen Gottes ist nur bedingt feststellbar.“ (Ebd.)

„Zusammenfassend ist die aufgestellte Hypothese dahingehend zu modifizieren, dass kaum eine Entwicklung des Gottesbildes feststellbar ist.“ (Ebd.)

3) Hypothese: „In den Darstellungen fehlen weitgehend Bildinhalte, die der christlichen Tradition entnommen sind.“ (Ebd., 202.)

Christliche Symbole kommen sehr wohl vor, werden allerdings umgedeutet: „Bei den symbolischen Darstellungen fällt auf, dass das Kreuz dazu verwendet wird, um zu verdeutlichen, dass Gott tot ist.“ (Ebd.)

HELMUTH HANISCH konstatierte darüber hinaus hinsichtlich der Geschlechtsspezifität, und grenzte sich damit vor allem von BUCHER (1994, 82.) ab, dass sich Jungen und Mädchen¹²¹, sowohl religiös erzogene, als auch nicht religiös erzogene, in ihrer religiösen Entwicklung unterscheiden. (HANISCH, 1996, 103.) Gott wurde zwar überwiegend als männliches Wesen dargestellt (Ebd., 40 und 122.), aber es gab Heranwachsende, die die weibliche Darstellung wählten. Mehr nicht religiös als religiös erzogene Mädchen malten Gott als Frau. Nur in der Gruppe der nicht religiös erzogenen Heranwachsenden malten auch Jungen weibliche Gestalten. (Ebd., 40 und

¹²¹ HANISCH untersuchte sowohl religiös als auch nicht religiös erzogene Heranwachsende und diese These gilt für beide Gruppen.

134.)¹²² Die symbolischen Darstellungen nahmen bei allen Kindern und Jugendlichen im Laufe der Entwicklung zu. Mädchen allerdings griffen früher und häufiger zu symbolischen Darstellungen. (Ebd., 64.) Wenn Jungen Symbole benutzten, dann verwendeten sie zumeist den Thron und die Krone. Mädchen zeichneten eher die Symbole Heiligenschein und ausgebreitete Arme. Das Symbol des Kreuzes, wurde sowohl von Jungen als auch von Mädchen sehr oft gewählt. HANISCH vermutet, dass die Unterschiedlichkeiten vor allem auf die verschiedenen Erfahrungshorizonte zurückzuführen sind:

„Wenn davon auszugehen ist, dass religiöse Symbole die Aufhellung der lebensgeschichtlichen Erfahrungen widerspiegeln und dazu helfen 'Grundkonflikte zu bearbeiten' und 'Grundambivalenzen'^[123] ertragbar zu machen, dann ist zu vermuten, dass Mädchen gegenüber Jungen im Laufe ihrer Entwicklung - besonders im sozialen Bereich - verstärkt Konflikte erleben und daher herausgefordert sind, sie zu meistern. Diese Vermutung wird von der neueren amerikanischen Forschung gestützt. Besonders L. M. Brown und C. Gilligan¹²⁴ haben darauf verwiesen, dass diese Konflikte ab dem 10./11. Lebensjahr aufbrechen. Sie fallen damit lebensgeschichtlich mit der zunehmenden symbolischen Repräsentanz zusammen. Inhaltlich beziehen sich die Konflikte auf das Problem der Unverbundenheit der Mädchen mit der Gefühlswelt. Sie nehmen sich um der Beziehung willen aus sozialen Bezügen heraus und trennen zwischen dem, was sie wissen und dem, was sie sagen, um das soziale Miteinander nicht zu gefährden. Dabei entdecken sie, dass ihr Verhalten letztlich unaufrichtig ist und sie nicht mehr mit sich selbst identisch sind. Vermutlich führt diese emotionale Unsicherheit zu einer Bevorzugung symbolischer Darstellungen auch in Beziehung auf Gott. Denn im Gegensatz zu anthropomorphen Darstellungen, die direkt sind und unmittelbar das zum Ausdruck bringen, was der einzelne Zeichner denkt und fühlt, lassen symbolische Bilder Interpretationsspielräume offen, die keine eindeutige Festlegung offenkundig werden lassen.“ (Ebd., 95f.)

Zudem vermutet HANISCH, dass das größere religiöse Interesse der Mädchen sie zu anderen kognitiven Leistungen bewegt. (Vgl. ebd., 96.) Diese Erklärungsversuche bleiben Hypothesen. Das lag nicht zuletzt auch an der Anlage der Studie, die auf die Erfassung entwicklungspsychologischer Zusammenhänge bei der zeichnerischen Entwicklung des Gottesbildes eingegrenzt war. Die sozialen Kontexte der Schüler/-innen, kommunikative Validierungen durch Gespräche oder durch Analysen des Malprozesses selbst

¹²² 38 jüngere, aber auch ältere von 682 Mädchen und jüngeren Frauen zeichneten Gott als Frau, sowie 4 von 505 Jungen (HANISCH 1996, 134.)

¹²³ Mit diesen Termini bezieht sich HANISCH auf: SCHARFENBERG und KÄMPFER (1980) Mit Symbolen leben. Soziologische, psychologische und religiöse Konfliktbearbeitung, Freiburg.

¹²⁴ Verweis auf BROWN und GILLIGAN 1992.

wurden nicht erhoben und konnten somit auch nicht in die Auswertung und Interpretation einfließen. Im Rahmen der Untersuchung verwies HANISCH auf die zeitliche Unterschiedlichkeit im Entwicklungsprozess von Mädchen und Jungen. Ebenso sei die individuelle Situation entscheidend, allerdings erläuterte HANISCH nicht inwiefern.

URSULA ARNOLD, HELMUT HANISCH und GOTTFRIED ORTH (1997) versuchten herauszufinden „was Kinder unter Glauben, Religion und Theologie verstehen, was sie selbst glauben und welche Bedeutung ihr Glaube für sie hat.“ (ARNOLD, HANISCH und ORTH 1997, 7.) Im Dezember 1995 und Januar 1996 wurden in Aachen¹²⁵, Leipzig¹²⁶ und Mödling in Österreich¹²⁷ Daten von 56 Jungen und Mädchen erhoben. Von allen Mädchen und Jungen wurden Bilder zum Thema 'Gott' gezeichnet, die Aufgabenstellungen waren allerdings unterschiedlich.¹²⁸ Zu den Bildern wurde mit den Heranwachsenden 30 bis 40minütige Einzelgespräche an Hand eines Gesprächsleitfadens¹²⁹ geführt. Die Arbeit ist in erster Linie eine Darstellung. Die Auswertung erfolgt dann im 2. Band.

Im 2. Band standen zwei Fragen im Zentrum des Interesses von HELMUT HANISCH und GOTTFRIED ORTH (1998): 1) „Wie gehen Kinder mit Informationen um, die sie im Rahmen religiöser Erziehung in Familie, Gemeinde und Schule, sowie in ihrer Umwelt erhalten?“ (HANISCH und ORTH 1998, 7.) 2) „Welche Bedeutung haben diese Informationen für ihren Glauben?“ (Ebd., 7.) Sie bezogen sich bei der Erhebung auf die Heranwachsenden aus Aa-

¹²⁵ Es handelte sich um eine 5. Klasse eines evangelischen Gymnasiums, die im Rahmen des Religionsunterrichts die Zeichnungen anfertigte. Die Interviews wurden in schulfreier Zeit geführt.

¹²⁶ Die 4. Klasse einer evangelischen Schule nahm an der Untersuchung teil. Die Zeichnungen entstanden im Unterricht und auch die Interviews wurden am Schulvormittag geführt.

¹²⁷ Vier verschiedene 1. Klassen eines Gymnasiums (Alter der Heranwachsenden: 10 bis 11 Jahre) wurden im Rahmen des Unterrichts gebeten zu malen und im Anschluss interviewt.

¹²⁸ ORTH: „...als ich euch gesagt habe, dass ihr Gott malen sollt.“ (ARNOLD, HANISCH und ORTH 1997, 29.) HANISCH: „Sie wurden gebeten, ihre Gottesvorstellungen zu Papier zu bringen.“ (Ebd., 133.) ARNOLD: „Du hast vorige Woche ein Gottesbild gemalt.“ (Ebd., 245.)

¹²⁹ Inhalt des Leitfadens: u. a. Themen Gottesbilder, Gotteserfahrung und Gottesverständnis, Bedeutung und Verständnis Jesu sowie Gebet und Gebetserfahrung. (Vgl. ebd., 7.)

chen und Leipzig¹³⁰. Methodisch arbeiteten sie mit Leitfrageninterviews¹³¹, Zeichnungen¹³², Fotografien¹³³ thematischen Aufsätzen¹³⁴ und der 'Beppogeschichte'¹³⁵. Die Auswertung, die auch an Hand von biographischen Einzeldarstellungen vollzogen wurde, zeigt deutlich die Einflüsse der Umwelt, in welcher die Heranwachsenden ihr Verhältnis zur Religiosität entwickeln.

„Die Kinder in Aachen leben ihren christlichen Glauben in ganz unterschiedlicher, selbst bestimmter oder auch zufälliger Distanz zur Kirche und Gemeinde. Sie lernen im Religionsunterricht der Schule und in ihrem persönlichen Erfahrungsbe- reich Religion als plurales Phänomen kennen, das eine kritische Auseinanderset- zung hervorruft. [...] Die Kinder in Leipzig - weitgehend mitgeprägt durch die Christenlehre - leben meist in einem deutlich engeren Kontakt zur Kirche, Ge- meinde und traditionellen christlichen Lebensformen. Die Rezeption von Religion im schulischen Religionsunterricht erscheint eher von einer affirmativen Über- nahme christlichen Glaubens und christlicher Tradition bestimmt. Kritische Anfra- gen an den christlichen Glauben spielen kaum eine Rolle.“ (Ebd., 313.)

HANISCH und ORTH schlussfolgerten für einen gelingenden Religionsunter- richt sei es von äußerster Wichtigkeit, die Voraussetzungen und die sich daraus entwickelnde Glaubensvorstellung der Heranwachsenden zu kennen und zu verstehen. Dies setze ein offenes Auf-sie-Zugehen voraus. „Was die Wahrnehmung religiöser Voraussetzungen erschweren kann, sind Stufen- theorien, die zu einer voreiligen Klassifizierung und Pädagogisierung der Äußerungen von Kindern führen können.“ (Ebd., 166.) Sie konstatierten be-

¹³⁰ Datenbasis aus ARNOLD, HANISCH und ORTH (1997).

¹³¹ Leitfragen für die Interviews: „Wie erleben und bewerten die Kinder die unterschiedlichen reli- giösen Angebote in der Schule (Religionsunterricht), in der Gemeinde (Gottesdienst, Christen- lehre, Kurrende) und im Elternhaus (z.B. die Erzählung biblischer Geschichten, Gespräche über den Glauben, das Begehen christlicher Feste?“ / „Welche Vorstellungen haben sie von Gott? In welcher Weise ist er für sie erfahrbar? Wie deuten sie das Handeln Gottes?“ / „Was wissen sie von Jesus Christus? Welche Vorstellungen verbinden sie mit ihm? Welche Bedeu- tung hat er für sie?“ / „Was sagen ihnen biblische Geschichten? Wie gehen sie damit um? Welche behalten sie? Welche geraten bei ihnen in Vergessenheit?“ / „Wie nehmen Kinder Glaubensaussagen wahr? Wie verarbeiten sie sie? Wie formulieren sie ihren eigenen Glau- ben?“ / „Mit welchen Formen der Frömmigkeitspraxis sind sie vertraut? Welche Rolle spielt das Gebet?“ / „Wie erleben sie ihre Kindheit? Was gefällt ihnen daran? Was stört sie?“ (HANISCH und ORTH 1998, 10.)

¹³² „Von V.P. Pitts [vgl. 1.3.1. dieser Arbeit] stammt die Idee, Kinder Bilder sowohl vom Menschen als auch von Gott zeichnen zu lassen, um durch einen Vergleich herauszufinden, welche Cha- rakteristika die Zeichnerin und der Zeichner Gott zuschreiben und welche dem Menschen.“ (Ebd., 11.)

¹³³ Zwei Fotografien: 1. zur Umweltverschmutzung und 2. zum Problem Hunger in Afrika. Die He- ranwachsenden wurden gebeten, die Bilder zu beschreiben und zu äußern, was sie glauben, wie Jesus reagieren würde. (Vgl. ebd., 11.)

¹³⁴ Es wurden Aufsätze zum Thema Kindheit, „Gott ist für mich wie...“ und „Zukunft ist für mich wie...“ geschrieben. (Vgl. ebd.)

¹³⁵ In dieser Geschichte geht es darum von den Kindern zu erfahren, wie sie sich das Einwirken Gottes auf das Weltgeschehen vorstellen.

züglich geschlechtsbedingter Unterschiede: „Eindeutig lässt sich auf Grund unserer Analyse nur sagen, dass die Differenzen zwischen den einzelnen Kindern auffälliger und größer sind als diejenigen zwischen den Jungen und Mädchen.“ (HANISCH und ORTH 1998, 165.) HANISCH und ORTH gaben zu bedenken, dass die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die religiöse Entwicklung erst mit dem Eintritt in die Pubertät relevant werden. (Vgl. ebd.) Zu beobachten waren nichtsdestotrotz Differenzen zwischen Mädchen und Jungen, die die Verfasser in drei Bereiche gliederten:

„1) Hinsichtlich der Erfahrungen ihrer Kindheit wird deutlich, dass die Mädchen eher als die Jungen schon jugendlich oder erwachsen sein möchten. 2) Im Blick auf das Gottesbild fällt auf, dass lediglich drei Mädchen - aber kein Junge - Gott nicht nur als den zugewendeten und liebenden Gott kennen, sondern auch als den, der zornig sein oder sich abwenden kann. Und 3) Ein weiterer Unterschied betrifft möglicherweise das Verhältnis von Glauben und Denken: Während rationales Denken bei den Jungen eher zu einer kritischen bis zweifelnden Auseinandersetzung mit ihrem bisherigen Glauben führt, nutzen die Mädchen ihre Rationalität eher, um über ihren Glauben nachzudenken und ihn zu verstehen.“ (Ebd.)

Die Untersuchung arbeitete in Blick auf die Geschlechtsspezifität keine Unterschiede zwischen den Mädchen und Jungen aus Aachen und Leipzig heraus. (Vgl. ebd., 307.)

„Was die Menschen heute wirklich glauben“ (Untertitel des Buches) versuchte KLAUS-PETER JÖRNS (1999²) zu erhellen. Er führte seine Untersuchung 1992 in verschiedenen Bezirken Berlins und in rheinlandpfälzischen ländlichen Gemeinden¹³⁶ durch. Die Stichprobe umfasste insgesamt 1924 Personen ab dem 16. Lebensjahr. Es handelte sich dabei um eine quantitative religionssoziologische Erhebung mit Hilfe von überwiegend geschlossenen Fragen. Religionssoziologisch bezieht sich JÖRNS auf THOMAS LUCKMANN¹³⁷, grenzt sich allerdings von diesem insofern ab, als dass er die zwischenmenschlichen Beziehungen für den Ort des Transzendenten

¹³⁶ Die Berliner Bezirke (Kreuzberg, Mitte und Wannsee) und die zwei rheinlandpfälzischen ländlichen Gemeinden (katholische/evangelische) bilden den Kern der Befragungen. An ihnen nahmen 1133 Menschen teil. Hinzu kommen 791 Menschen aus verschiedenen Kleingruppen. Dies kann im Detail bei JÖRNS (1999², 30-32) nachgelesen werden.

¹³⁷ THOMAS LUCKMANN (1991) Die unsichtbare Religion. Frankfurt am Main.

schlechthin hält und davon ausgeht, dass dieser Aspekt, bei LUCKMANN nicht hinreichend berücksichtigt wurde:

„Denn über das religiöse Bewusstsein hinaus, das sagt, ‘dass es wisse, woran es glaubt’, in dem also Glaubensakt und Glaubensinhalt zusammengesehen werden, hat Glauben zu allen Zeiten, in ganz elementarer und allgemeiner Weise mit den Lebensbeziehungen der Menschen zu tun, und zwar ohne die Sinnfrage ausdrücklich zu thematisieren oder gar zu beantworten. *Vielmehr ist der Sinn den Lebensbeziehungen immanent.*“ (JÖRNS 1999, 14.)

Die daran anknüpfende theoretische Basis der Untersuchung ist die Theorie von der Quaternität der Lebensbeziehungen¹³⁸. Damit sollte ein Einblick gewonnen werden, wie die konkrete Gestalt des Lebensbereiches ‘Beziehung zur Transzendenz’ beschaffen ist und wie religiöse Vorstellungen in die vielfältigen Lebensbeziehungen der Menschen hineinwirken. Mit diesem Ansatz stellt er die Lebensbezogenheit der Glaubenshaltungen ins Zentrum und schafft ein Bewusstsein für die Unterschiede zwischen kirchlichen Lehren und tatsächlichen Glaubensvorstellungen. Die Studie arbeitete vier Glaubensstypen heraus: 1) Gottgläubige, 2) Transzendenzgläubige, 3) Unentschiedene und 4) Atheisten. Die Antwort auf die Eingangsfragen nach dem Glauben an einen persönlichen ‘Gott’ oder an überirdische Wesen und Mächte hatte erheblichen Einfluss auf die Typisierung.

Eine genderspezifische Auswertung der Daten leisteten BERNHARD DIECKMANN und CARMINE MAIELLO (1998) auf diese wird unter 3.4.2. eingegangen.¹³⁹

¹³⁸ Im Konkreten ist dies ebd., 20-27 nachzulesen. In Kürze: „Leben heißt: In Beziehung sein. Im Geflecht der Lebensbeziehungen korrespondieren alle wesentlichen Perspektiven unserer Existenz.“ (Ebd., 20.) - „In vier voneinander unterscheidbaren Bereichen gestalten sich die Lebensbeziehungen der Menschen als die Wahrnehmungsgestalt von Leben: Es handelt sich um die personalen Beziehungen (I), die Beziehungen zur Erde (II), zu Werten und Ordnungen (III) und die Beziehungen zur Transzendenz (‘Gott’) (IV).“ (Ebd., 21.) - „Ich [sic JÖRNS] verstehe die Theorie von der Quaternität der Lebensbeziehungen auch als einen Beitrag zur Lösung des oft angesprochenen Problems, wie wir *Glauben elementarisieren* können.“ (Ebd., 21.)

¹³⁹ Es handelt sich bei dieser Untersuchung nicht im speziellen um die Religiosität von Kindern und Jugendlichen. Die Untersuchung wurde im Forschungsüberblick dennoch vor allem wegen der methodischen Gesichtspunkte berücksichtigt. Die genderspezifische Auswertung erfolgt aus eben diesem Grund nicht an dieser Stelle sondern in 3.4.2. und dort im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung zum Erklärungsmodell: Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind zuvorderst auf den Entwicklungsstand zurückzuführen.

GESA DANIEL (1997) untersuchte die Selbst- und Gottesvorstellungen¹⁴⁰ von sprachgestörten Heranwachsenden. Ihr Ziel bezüglich der Gottesvorstellungen war

„[...] die Klärung kindlicher Gotteskonzepte und -repräsentationen. Durch die Kombination imaginativer und projektiver, zeichnerischer Methoden soll den Probanden ein nach subjektiver Einschätzung besseres Verständnis ihrer persönlichen Gottesvorstellungen ermöglicht werden. Insbesondere unbewusst, affektiv besetzte Komponenten des Gottesbildes gilt es mit Hilfe dieses Verfahrens dem Bewusstsein zugänglich zu machen und zu reflektieren. Der Einsatz imaginativer Techniken eröffnet den Untersuchungsteilnehmern Zugang zu ihren inneren Vorstellungsbildern. Somit kann dieser Abschnitt des Klärungsverfahrens zur bewussten Auseinandersetzung mit emotional besetzten Aspekten der Gottesrepräsentation beitragen.“ (Ebd., 242.)

An der Untersuchung nahmen 30 sprachgestörten Mädchen und 44 sprachgestörten Jungen, unterschiedlicher Konfessionen (katholisch, evangelisch, muslimisch, griechisch-orthodox, bekenntnislos) teil. Das Durchschnittsalter betrug 9,3 Jahre. (Vgl. DANIEL 1997, 214f.) Der Auftakt der Erhebung war eine Imaginationsübung. Die Probanden wurden im Anschluss an eine Imaginationsübung gebeten „erneut die Augen zu schließen, sich ihre gottesbezogenen Vorstellungsbilder und Empfindungen zu vergegenwärtigen und diese anschließend zeichnerisch darzustellen.“ (Ebd., 244.) Ihnen stand dafür etwa eine halbe Stunde zur Verfügung. Die Auswertung erfolgte mit Hilfe quantitativer Methoden. (Vgl. ebd., 298.) Die Mehrheit der Kinder malte eine anthropomorphe Darstellung ‘Gottes’ (88%). (Vgl. ebd., 248.) DANIEL stellte jedoch fest, die Kinder könnten zwischen Mensch und ‘Gott’ unterscheiden. Sie machte dies beispielhaft daran fest, dass von ‘Gott’ in den Gesprächen häufig als Geist gesprochen wurde. (Vgl. ebd.) Zudem sei die gleichzeitige Darstellung von anthropomorphen und symbolischen Elementen in den Zeichnungen ein Hinweis darauf. (Vgl. ebd., 250.) Es „muss ausdrücklich betont werden, dass die Entwicklungslinie in der Regel nicht gradlinig zwischen den Polen anthropomorph und nicht-anthropomorph verläuft.“ (Ebd., 252.) Die strukturalistischen Theorien verstand die Autorin als grobe Ori-

¹⁴⁰ Zu den Begrifflichkeiten bei DANIEL: Der Gottesbegriff (bzw. die Gottesvorstellung, das Gottesbild – diese Begriffe werden synonym gebraucht) setzt sich zusammen aus der Gottesrepräsentation („Gott des Erlebens“) und dem Gotteskonzept („Gott des Denkens“). (Vgl. DANIEL 1997, 141-144.)

entierungslinie. (Vgl. ebd., 253.) Die Auswertung erfolgte nicht geschlechtsspezifisch.

MARTIN SCHREINER (1998) hatte das Ziel „die Wahrnehmung der religiösen Dimension im Vorschulalter am Beispiel von Kinderzeichnungen [zu schärfen]. Untersucht werden sollte in einer ersten Studie das Gotteskonzept von Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren.“ (Ebd., 269.) Folgende Fragen standen im Mittelpunkt:

„Verfügen heutige Kinder im Vorschulalter über Vorstellungen von Gott? Wenn ja, welche Vorstellungen von Gott existieren bei den Kindern? Lässt sich eine altersspezifische Entwicklung feststellen? Wird eher ein strafender/aggressiver oder ein freundlicher/liebender Gott gezeichnet? Unterscheidet sich das Gottesbild religiös erzogener Kinder von dem der anderen?“ (Ebd., 269.)

SCHREINER ließ im Juli 1996 in acht verschiedenen Kindergärten¹⁴¹ 285 Zeichnungen zum Thema Gottesvorstellungen erstellen. Die Kinder malten 10 bis 15 Minuten, nachdem sie folgenden Impuls erhalten hatten: „Weißt du, was ein Forscher tut? ... So ein Forscher ist zu uns gekommen und möchte von dir wissen, wie du dir Gott vorstellst. Male jetzt in Ruhe auf das Blatt, wie Du dir Gott vorstellst!“ (SCHREINER 1998, 269.) Die Erziehenden wurden gebeten, Alter, Geschlecht, soweit bekannt Familiensituation und religiöse Sozialisation zu notieren. Zudem sprachen sie mit einigen Kindern über ihre Bilder und hielten dies fest. (Vgl. ebd., 269f.) Die Untersuchung habe gezeigt, dass auch schon Kinder im Vorschulalter facettenreiche Gottesvorstellungen hätten. Die meisten Mädchen und Jungen malten diese menschenähnlich. Oft werde ‘Gott’ in Beziehungen dargestellt, mit einer Familie, mit anderen Göttern oder mit biblischen Gestalten. Die freundlichen/liebenden Gottesdarstellungen überwögen deutlich, nur zwei Kinder zeichneten einen strafenden ‘Gott’. Eine altersspezifische Entwicklung lasse sich aus den Daten nicht erkennen. Ob sich das Gottesbild religiös erzogener Kinder von dem nicht religiös erzogener Kinder unterscheidet, konnte

¹⁴¹ Fünf städtische und ein privater Kindergarten im Münchner Osten (gemischte Stadtviertel hinsichtlich der sozialen Herkunft), keine bzw. nur rudimentäre religiöse Erziehung; ein katholischer und ein evangelischer Kindergarten in München; ein ländlicher Kindergarten in evangelischer Trägerschaft.

auf Grund des Mangels an Informationen leider nicht gesagt werden. (Vgl. ebd., 275f.) Die Verschiedenartigkeiten von Mädchen und Jungen waren nicht im Fokus des Forschungsinteresses.

HARTMUT BEILE (1998) untersuchte den Zusammenhang von religiöser Urteilsfähigkeit und Emotionalität (BEILE 1998, 22.):

„Theoretischer Ausgangspunkt dieser Untersuchung sind die Forschungen von Fritz Oser und seinen Mitarbeitern zum religiösen Urteil. Die Theorie des religiösen Urteils ist ein empirisch fundierter, entwicklungspsychologisch orientierter Ansatz zur Religiosität. Die Theorie besagt, dass die Entwicklung des religiösen Urteils durch fünf aufeinander folgende, strukturell verschiedene Stufen beschrieben werden kann, die durch unterschiedliche Perspektiven gekennzeichnet sind: (1) Deus ex machina, (2) Do ut des, (3) Deismus, (4) religiöse Autonomie und (5) religiöse Intersubjektivität. In diesem Forschungsansatz wurden aber die religiösen Emotionen und ihre Beziehung zum religiösen Urteil nicht angemessen berücksichtigt.“ (Ebd., 223.)

Diese Forschungslücke war BEILE bemüht zu schließen. Um dies zu erreichen wurden mit 52 Jugendlichen zwischen 15 und 20 Jahren ca. einstündige halboffene Interviews geführt. (Ebd., 22.) Der Einstieg in das Gespräch war eine Dilemmageschichte zum Theodizeeproblem.¹⁴² Die so gewonnenen Daten wurden zudem mit 196 ausgefüllten Fragebögen ins Verhältnis gesetzt, um eine größere methodische Vielfalt zu gewährleisten und die Datenbasis zu stabilisieren. Alle Untersuchungsinstrumente wurden transparent gemacht, da BEILE die Leitfragen für die Interviews, die Dilemmageschichte und auch den Fragebogen in Gänze seiner Arbeit anhängte. (Ebd., 249-260.) Die Jugendlichen kamen aus Kleinstädten und Dörfern in Baden-Württemberg und aus der Großstadt Baden Baden. Allen gemeinsam war, dass sie „weltanschaulich neutrale“ (Ebd., 93.) Gymnasien besuchten. Die Parität der Geschlechter wurde angestrebt und auch zum großen Teil gewahrt. (Ebd., 95.) Es sind also alle Daten geschlechterspezifisch erhoben, allerdings nicht dies bezüglich analysiert worden. Die Auswertung erfolgte unter Zuhilfenahme der Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach

¹⁴² Die Zentralität des Theodizeeproblems wurde vor allem durch KARL ERNST NIPKOW (1987 - 1. Auflage) herausgestellt und darauf bezog BEILE sich auch. Die aktuelle Forschungsarbeit von RITTER und HANISCH u. a. (2006) stellt diese Position in Frage. Auf die sei an dieser Stelle zunächst lediglich verwiesen.

MAYRING (1983)¹⁴³. BEILES Untersuchung stellt die Wichtigkeit der religiösen Emotionen für die Entwicklung und hierbei vor allem für die Entwicklung der religiösen Urteilsfähigkeit heraus.

„Die Grundannahmen der Theorie des religiösen Urteils werden in dieser Untersuchung bestätigt. Darüber hinaus können Beziehungen zwischen bestimmten religiösen Emotionen und dem religiösen Urteil aufgezeigt werden. Im Stufenbereich 1 des religiösen Urteils argumentieren nur zwei Jugendliche, die besonders von religiösen Ängsten berichten. Es scheint, dass negative Emotionen (besonders Ängste) die religiöse Entwicklung verzögern. Spontane Dankbarkeit, Angst und Stolz gegenüber Gott werden im Stufenbereich 2 des religiösen Urteils erlebt. Vorherrschend ist auf dieser Stufe die Perspektive des Austausches und Handelns. Jugendliche, die im Bereich 3 des religiösen Urteils argumentieren, äußern häufig religiöse Zweifel, andere religiöse Emotionen dagegen seltener als auf Stufe 2 und 4. Auf dieser Stufe sieht sich der Mensch selbst bestimmt, eigenverantwortlich und unabhängig von Gott. Im Bereich der Stufe 4 des religiösen Urteils, in dem der Mensch seine Freiheit als von Gott gegeben annimmt, nennen die Jugendlichen wieder vermehrt religiöse Emotionen, die durch gleichzeitiges Erleben von Glück und Schauer gekennzeichnet werden können. Im Übergang zu Stufe 5 und auf Stufe 5 des religiösen Urteils argumentiert kein Jugendlicher.“ (Ebd., 224.)

Daraus leitete BEILE zwei Hypothesen ab: 1) Für die Entwicklung von Stufe zwei zu Stufe drei sind vor allem die kognitiven Veränderungen verantwortlich (Ebd., 224.) und 2) die Entwicklung von Stufe drei zu Stufe vier wird vor allem durch Emotionen vorangebracht. (Ebd.) Auch wenn BEILE im System der stufengenetischen Entwicklung bleibt, so wirkt er doch mit seiner Untersuchung der kognitiven Enge des Systems entgegen, indem er die Bedeutung der Emotionen herausarbeitet. Insbesondere auch mit dem Wahrnehmen spezifisch religiöser Emotionen, die sich durch „ihren Ausschließlichkeitscharakter, die Schwierigkeit der sprachlichen Mitteilbarkeit und durch ihre Innerlichkeit und Intensität charakterisieren“ (Ebd.) lassen, schärft er den Blick für die Komplexität der religiösen Entwicklung. Die genaue Analy-

¹⁴³ 1. Stufe: Festlegung des Materials Tonbandprotokolle - Antworten inhaltlich zusammenhängender Fragen werden zu einer Auswertungseinheit zusammengefasst / 2. Stufe: Analyse der Entstehungssituation - ist die Interviewatmosphäre den Anforderungen an Offenheit gerecht geworden? / 3. Stufe: Formale Charakterisierung des Materials - Transkription / 4. Stufe: Richtung der Analyse - Inhalt der Beziehung der Befragten zu Gott bzw. zum Transzendenten / 5. Stufe: Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung - Analyse mit Hilfe der theoretisch gewonnen Dimension und Definition von Religiosität / 6. Stufe: Bestimmung der Analysetechnik - induktive Kategoriebildung / 7. Stufe: Überprüfung der Kategorieeinteilung - mit Hilfe der anderen Interviewteile / 8. Stufe: Darstellung der Ergebnisse - mit Hilfe typischer Beispiele / 9. Stufe: Überprüfung der Kategorieeinteilung durch statistische Auswertung - Einbeziehung der Fragebögen. Daran schließt sich die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse an (Ebd., 81-83.)

se für dieses Phänomen und damit auch die Bedeutung für die religiöse Entwicklung steht noch aus. Damit weist BEILE auf eine zentrale Forschungsaufgabe hin. (Ebd.) Inwiefern Mädchen und Jungen sich in dieser Hinsicht ähneln oder unterscheiden, wurde im Zuge dieser Studie nicht beleuchtet.

MARTIN SCHREINER und RAHEL THOMAS (2000) wollten die Bedeutung sozialisatorischer Einflüsse erhellen. Vor allem ging es um den Einfluss, den religiöses Wissen aus Schule und Kirche auf die Entwicklung der Gottesvorstellungen hat. Es wurden Daten von 57 Heranwachsenden im Alter von 6 bis 10 Jahren gesammelt. Sie knüpften forschungsmethodisch an die Untersuchungen von ARNOLD, HANISCH und ORTH 1997 und 1998 an. (Vgl. SCHREINER und THOMAS 2000, 143.) „Die Untersuchung wurde 1998 in jeweils einer ersten, zweiten und dritten Klasse im Rahmen des regulären Schulunterrichts an drei verschiedenen Stadt- und Landschulen im Hildesheimer Raum durchgeführt.“ (Ebd., 143.) Nach einer kurzen Hinführung¹⁴⁴ wurde zur Gottesfrage übergeleitet. Den Kindern wurde „zunächst der abstrakte Impuls gegeben, darüber nachzudenken, was ihnen zu Gott einfällt und welche Vorstellungen sie von Gott haben, um dann ein Bild davon zu malen.“ (Ebd., 145.) Für das Zeichnen standen etwa 30 Minuten zur Verfügung. Der Prozess wurde beobachtet und schriftlich festgehalten. Die nachfolgenden Einzelinterviews hatten eine Länge von etwa 5 bis 10 Minuten und wurden an Hand von Leitfragen¹⁴⁵ geführt. Außerdem konnte für die Auswertung auf Informationen der Lehrkräfte bezüglich besonderer Auffälligkeiten, familiärer Situation und religiöser Sozialisation zurückgegriffen werden. (Vgl. ebd., 146.) „Zunächst lässt sich festhalten, dass alle 57 Kinder [...] ausnahmslos über eine Gottesvorstellung verfügen und einen situativen Ausschnitt davon in ihrem ‘Gottesbild’ auf ganz unterschiedliche Art und

¹⁴⁴ Die Hinführung wurde mit dem Ratespiel „Ich seh, ich seh was du nicht siehst...“ gestaltet. Handpuppen nahmen die vermittelnde Position zwischen Kindern und Erwachsenen ein.

¹⁴⁵ Leitfragen: Was hast du gemalt? Gibt es etwas, was du gern gemalt hättest, aber nicht konntest? Kennst du noch andere Bilder für Gott? Was weißt du noch von Gott? Woher kennst du die Bilder oder Vorstellungen von Gott? Wo hast du sie gesehen oder von ihnen gehört? Denkst du manchmal über Gott nach? (Vgl. ebd., 146.)

Weise auszumalen vermochten.“ (Vgl. ebd., 170.) Die Darstellungen waren, bis auf eine symbolische, anthropomorph. Der Einfluss der religiösen Sozialisation auf die Gottesvorstellungen der Kinder war vor allem durch die Interviews eindeutig erkennbar. (Vgl. ebd.)

„Anschauliche Beispiele hierfür sind vor allem die vielen Jesus-Bilder der dritten Klasse, in der zum Zeitpunkt der Studie gerade Jesusgeschichten im Religionsunterricht behandelt wurden, aber auch das wiederkehrende biblische Motiv des Regenbogens oder sakraler Zeichen, wie zum Beispiel Kreuz und Aureole.“ (Ebd., 171.)

Es handelt sich aber keinesfalls um „rezeptive Spiegelbilder“. (Ebd.) „Kinder [verstehen es], ihr religiöses Wissen mit eigenen Erfahrungen und Vorstellungen zu ihrem individuellen Gotteskonzept zu verknüpfen.“ (Ebd.) Die Genderfrage wurde nicht gestellt.

GABRIELE SIES (2000) ließ im Frühsommer 1997 drei Jungen und drei Mädchen¹⁴⁶ (2. Klasse) einer Grundschule in einem Dorf in der Nähe von Frankfurt a. M. im evangelischen Religionsunterricht ein Bild¹⁴⁷ dazu, wie sie sich 'Gott' vorstellen, malen und führte mit den Kindern etwa 25minütige Gespräche über die Bilder, um auf diese Art und Weise das Gottesbild zu erforschen. (SIES, 2000, 190.) Die Gespräche erwiesen sich als wenig ergiebig, da sie von den Erwachsenen bestimmt wurden. SIES erklärte dies mit dem hierarchischen Gefälle zwischen Kind und Erwachsenem. (Vgl. ebd., 192f.) „[E]s ist nicht möglich, auf diese Weise festzustellen, welche inneren Gottesvorstellungen einzelne Kinder haben.“ (Ebd., 203.) SIES traf mit ihrer Arbeit auf Grund ihrer eigenen Einwände keine Aussagen zu den Gottesvorstellungen, sondern schärfte den Blick für die Grenzen des methodischen Vorgehens.

¹⁴⁶ „Die Religionslehrerin, die zu dieser Zeit bei ihnen unterrichtete, hatte sie für diese Untersuchung ausgewählt, weil sie am Religionsunterricht interessiert und qualifiziert mitarbeiten.“ (SIES 2000, 189.)

¹⁴⁷ Malimpuls: „Ihr habt sicher schon von Gott gesprochen - in der Schule, in der Kirche, mit anderen Kindern. Ich möchte heute, dass ihr einmal malt, wie ihr euch Gott vorstellt, was dabei wichtig ist.“ (Ebd., 190.)

ULRICH SCHWAB (2000) bemühte sich bei seiner Untersuchung der Gottesvorstellungen der Kinder sowohl die 'Individualität der Kinder' als auch ihre 'sozialen Kontexte' (Vgl. ebd., 80.) mit einzubeziehen. Dazu bat er 34 Heranwachsende im Alter zwischen 5 und 12 Jahren aus verschiedenen Regionen Deutschlands, drei Bilder anzufertigen zu den Themen: 1) Das Haus, in dem wir wohnen, mit einem Baum, 2) unsere Familie und 3) die Tierfamilie mit Gottesbild¹⁴⁸ als Tier. Zu allen drei Bildern wurden Interviews geführt. Diese wurden aufgenommen und transkribiert. Die Bilder wurden zunächst mit quantitativen Methoden ausgewertet (Anzahl der verwendeten Tierarten und Häufigkeit, verwendete Farben und Häufigkeit sowie Analyse der Raumaufteilung entlang eines entwickelten Rasters (Vgl. ebd., 83ff.) und dann in Korrelation zu zwei Fallstudien, die darauf angelegt waren, die individuelle und soziale Situation des jeweiligen Kindes sowie entwicklungspsychologische Aspekte zu verdeutlichen, interpretiert. Die Analyse ergab, dass die Gottesvorstellungen der Kinder differenzierte sind. Weder gab es Tierarten, die besonders oft für 'Gott' standen, noch gab es große Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Farbauswahl und der Raumaufteilung. (Vgl. ebd., 83.)

¹⁴⁸ „Nun hat vor fast 20 Jahren Theodor Eggers den Vorschlag unterbreitet, eine vermutete Abhängigkeit von Gottesbild und Familienstruktur anhand von Tierfamilienzeichnungen zu untersuchen. (Eggers 1981, 465-469.) Eggers benutze dabei ein von Luitgard Brem-Gräser (1995) entwickeltes projektives Testverfahren zur Diagnostik von Persönlichkeitsstörungen bei Kindern. Die Kinder werden darin aufgefordert sich vorzustellen, ihre Familie wäre eine Tierfamilie und sie sollten nun alle, auch sich selbst, als Tiere zeichnen. Diese Tierfamilienbilder geben dann in erhellender Weise Aufschluss über die persönliche Situation der Kinder in ihrer Primärgruppe, indem sie die Rollenverteilung in der Familie und die eigene Position darin offen legen. Wichtig ist dabei, dass die Kinder selbst etwas über die Eigenschaften der von ihnen gemalten Tiere sagen, werden doch den Tieren sehr unterschiedliche Attribute beigelegt. Auch hier gilt also, die Individualität des zeichnerischen Ausdrucks von Kindern zu beachten und nicht vorschnell in semantische Symbolismen abzugleiten. Eggers hat nun das Verfahren dahingehend modifiziert, dass er die Kinder aufgefordert hatte, zusätzlich zur Familie auch Gott in das Bild hineinzuzichnen. Soweit ich sehe, hat Eggers diesen Vorschlag dann selbst nicht weiter ausgewertet, zumindest sind mir bisher keine publizierten Untersuchungsergebnisse bekannt. [...] Wir haben in unserem Projekt diese Anregung Eggers aufgegriffen und mit einigen zusätzlichen methodischen Schritten ergänzt. Ziel unseres Projektes war es, sowohl der *individuellen Konstruktion* als auch der *sozialen Einbettung* der Religiosität von Kindern gerecht werden zu können.“ (SCHWAB 2000, 81.)

Der Impuls für die „Tierzeichnung“ lautete wie folgt: „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.“ - anschließend haben die Kinder einzelne Figuren / Tiere benannt und erklärt - und anschließend sollten die Kinder die einzelnen Tiere in einer Phantasiegeschichte miteinander in Verbindung bringen: „Gibt es denn auch eine Geschichte zu den Tieren auf deinem Bild? Kannst du dir eine ausdenken?“ (Ebd., 82.)

„Wer also etwas über die Religiosität eines Kindes erfahren will, muss sowohl die individuellen Konstruktionsleistungen als auch das sie umgebenden soziale Umfeld methodisch mitberücksichtigen. Der schematische Verweis auf allgemein gültige Gebrauchsmuster ist nicht (und war wahrscheinlich nie) hinreichend.“ (Ebd., 84f.)

Für die Arbeit mit Kindern bzw. für die religiöse Erziehung schlussfolgerte SCHWAB daher: „Kinder sind angewiesen auf soziale Kontexte, die ihnen Zugang zu solchen Hoffnungsquellen ermöglichen. Ohne einen dazugehörigen sozialen Kontext bleiben religiöse Vorstellungen für sie bedeutungslos, weil abstrakt bzw. bloß prinzipiell.“ (Ebd., 95.) Dieses Erkenntnis wird hier für Mädchen und Jungen gleichermaßen für gültig erklärt. Eine Differenzierung wird diesbezüglich nicht vorgenommen.

Die Studie von GOTTFRIED ORTH (2000) verstand sich als Anschluss an die Untersuchung von 1997 und 1998 mit HANISCH und ARNOLD, hier „standen nun theologische, hermeneutische, pädagogische und nicht zuletzt methodische Fragen im Vordergrund.“ (ORTH 2000, 173f.) Ziel war es demnach herauszufinden, wie „Kinder ihren Glauben denken“, inwieweit sie selbst „theologisch produktive Subjekte sind“. (Ebd., 174.) Er stellte vier Kinder (drei Mädchen und ein Junge) mit unterschiedlichem religiösen Hintergrund aus einer mittleren Großstadt in Nordrhein-Westfalen in den Mittelpunkt seiner Untersuchung (zwei Kinder jüdischer Einwanderer, ein Kind evangelisch, ein Kind (ein Junge) plante, sich evangelisch taufen zu lassen). Alle besuchten den Religionsunterricht an einer evangelischen Grundschule in der 4. Klasse. Die Kinder wurden durch die Klassenlehrerin darüber informiert, dass ein „Lehrer aus der Universität sehr neugierig darauf sei, was die Kinder ihrer Klasse über ‘Religion’ und über ‘Gott’ denken.“ (Ebd.) Außerhalb des Unterrichts auf freiwilliger Basis hatten die Kinder an zwei Nachmittagen jeweils eine halbe Stunde Zeit, um zu malen, was sie unter Religion verstehen und wie sie sich ‘Gott’ vorstellen. Beim ersten Treffen lautete der Malimpuls: „Malt doch einmal bitte auf das ausgewählte Blatt das, was ihr unter ‘Religion’ versteht. Ihr habt dazu höchstens eine halbe Stunde Zeit. Auf meine Nachfrage, ob sie mit der Aufgabe etwas anzufan-

gen wüssten, war die Antwort eindeutig: Klar!“ (Ebd., 175.) Beim zweiten Treffen war die Aufgabenstellung: „Malt doch bitte einmal auf das ausgewählte Blatt, wie ihr euch Gott vorstellt.“ (Ebd.) Im Anschluss an das Malen wurde jeweils ein etwa halbstündiges Gespräch geführt, in dem die Kinder über ihre Bilder erzählten. Der Erwachsene nahm die Position eines Moderators ein. Alles wurde auf Tonband aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Ergebnisse, so ORTH, zeigten, dass die Kinder ein hohes Maß an Integrationsleistung erbracht hatten.

„Synagoge, Kirche und Moschee werden von den Kindern auf der gleichen Ebene gesehen: Hier kommen Menschen zusammen, die glauben; sie finden Gemeinschaft und beten. Ohne offensichtlich die eigene Religion höher zu bewerten, wird Verschiedenheit wahrgenommen. Religion gibt es für die Kinder nur als Religionen! Doch diese Wahrnehmung führt für die Kinder weder zur Beliebigkeit im Blick auf die eigene Religion oder die Religionszugehörigkeit anderer noch zur Privatisierung von Religion. Vielmehr diskutieren die Kinder zum einen ihre verschiedenen Gottesbilder und Gottesvorstellungen im Wissen um ihre unterschiedliche Religionszugehörigkeit mit großem Ernst. Sie nehmen Differenzen wahr und wollen, ohne diese Differenzen zu verwischen, sich – ausgehend von und im Gegenüber zu ihren Bildern - ernsthaft unterhalten über Werke, Wesen und Eigenschaften Gottes. Ohne dass für die Kinder Religion gleichgültig wird, erscheinen ihnen die Religionen in gleicher Weise gültig.“ (Ebd., 183f.)

Bei der Datenerhebung wird das Geschlecht berücksichtigt, es steht aber nicht im Mittelpunkt der Datenauswertung.

HEINZ STREIB (2000) wollte mit seiner Herangehensweise den Prozess des Malens und das Reden über die gemalte Gottesvorstellung in den Mittelpunkt stellen. Er ließ Kinder im Alter von 5 bis 6 Jahren, zumeist zu zweit¹⁴⁹, im Kindergarten vor laufender Kamera malen. Die Erzieherin hinter der Kamera redete währenddessen mit den Kindern über das, was selbige malten.

„Aus den Malprozessanalysen soll die Dynamik eines Prozesses erkennbar werden: wie Kinder mit eigenen und fremden religiösen Vorstellungen arbeiten, welche Vorlagen sie verarbeiten, mit welcher Absicht und Deutung sie diese ein- und umarbeiten. Wir haben deshalb folgende Schlüsselfragen formuliert: 1. Welche Aufschlüsse eröffnet der Prozess des Gestaltens von Bildern mit religiöser Thematik auf die religiösen Vorstellungen des malenden Kindes? 2. Welchen Einfluss haben religiöse Sozialisations- und Milieubedingungen und insbesondere die Medieneinflüsse auf die Gottes-Bilder der Kinder?“ (STREIB 2000, 133.)

¹⁴⁹ „Es wird in der Regel der Gestaltungsprozess zweier gemeinsam malender Kinder beobachtet.“ (STREIB 2000, 133.) Wie groß das Sample ist, wird nicht explizit gesagt.

Gespräche mit Erziehern und Eltern sollten den soziokulturellen Hintergrund erhellen und Aufschluss über die ästhetische und religiöse Sozialisation der Kinder geben. (Vgl. ebd.) Die Auswertung ergab, dass neben der Alltagskommunikation mit den Kindern und neben den traditionellen Quellen (z.B. Kinderbibel) mediale Einflüsse die Gottesvorstellungen prägten. (Vgl. ebd., 139.) „Kinder [...] greifen das symbolische Material auf, um es umzuarbeiten und produktiv zu gestalten und dabei theologische Grundfragen zu bearbeiten. Gottesbilder fallen nicht vom Himmel und auch nicht unbehelligt aus dem Äther.“ (Ebd., 140.) Differenzierungen das Geschlecht betreffend wurden nicht herausgearbeitet.

STEFANIE KLEIN (2000) war daran gelegen den religiösen Vorstellungen bzw. Gottesbildern heutiger Mädchen nachzugehen. Ihre Schwerpunkte waren der geschlechtsspezifische Aspekt und der methodische Zugang. Sie arbeitete 1998 und 1999 mit fünf Mädchen im Alter zwischen 6 und 10 Jahren zusammen. Die Kinder kamen aus einer westdeutschen Großstadt und lebten in einem katholisch geprägten Kontext. Methodisch griff sie auf eine Variante der ‘Gruppendiskussion’ zurück. Die Mädchen gehörten einer Spielgruppe an, waren miteinander also vertraut. So konnte die Kommunikation zu den Bildern vor allem unter den Mädchen stattfinden und wurde nur geringfügig durch KLEIN gesteuert. Diese motivierte zunächst den Malprozess: „Ich bat sie, nachdem ich mich als Forscherin vorgestellt hatte, die über die religiösen Vorstellungen von Menschen forscht, in einer kurzen Einführung um Mithilfe bei meiner Forschung und darum, ein Bild zu malen, wie sie sich Gott vorstellen.“ (KLEIN 2000, 74 und 81.) Die Gespräche wurden aufgezeichnet, transkribiert und ausgewertet. Es zeigte sich, dass sich die Mädchen vor allem mit der Unsichtbarkeit und der Unvorstellbarkeit Gottes auseinandersetzten und damit, wie dieses Unvorstellbare in der Welt wirkt. Der Zugang werde zumeist über die Schöpfung gesucht und gefunden. Die greifbare Natur, die Schöpfung, stelle eine elementare Verbindung zwischen Schöpfer und Geschöpf dar. Eine geschlechtsspezifische Besonderheit zei-

ge sich darin, dass dies für diese Mädchen komplizierter sei als für Jungen, da der Schöpfer traditionellerweise männlich assoziiert werde.

„Wenn einige Mädchen trotz der engen Verbindung von Gott und Mann in der christlichen Tradition Gott als Frau malen, Jungen dies jedoch nicht tun, kann dies ein Hinweis darauf sein, dass sie aus ihrem weiblichen Selbstverständnis als Mädchen und aus ihrer Gottesbeziehung herkömmlich die männliche Darstellungsweise Gottes problematisieren und möglicherweise die Sehnsucht nach einer Gottheit haben, die ihrer weiblichen Identität und Perspektive entspricht und die die eigene weibliche Existenz in sich birgt. Dies bringt sich zeichnerisch bei diesen Mädchen intuitiv zum Ausdruck. Allerdings ist es den Mädchen nicht möglich, diese Darstellung auch als Frau zu benennen. Darin werden die Macht internalisierter religiöser Normen, die Gott nur als Mann (Vater, Sohn, Herrscher etc.) zulassen, sowie Denkverbote sichtbar, die den Mädchen verbieten, Gott rational als Frau oder Göttin zu denken und sprachlich zu benennen. Die Mädchen geraten dadurch in einem Zwiespalt zwischen der religiösen Norm und der eigenen religiösen Erfahrung und Identität.“ (Ebd., 172.)

KLEIN vermutete, dass die vermehrten symbolischen Darstellungen von Mädchen auch mit dieser Spannung in Zusammenhang stünden und steht. Weil die Mädchen ‘Gott’ nicht männlich zeichnen wollten und nicht weiblichen zeichnen bzw. benennen konnten, griffen sie auf symbolische Darstellungen zurück und gaben so ihrer „inneren Zerrissenheit“¹⁵⁰ Ausdruck. Die Zerrissenheit beruhe auf der Spaltung zwischen gesellschaftlichen Normen und Erwartungen und den inneren Bedürfnissen und Vorstellungen der Mädchen.¹⁵¹

Das seit 2002 erscheinende Jahrbuch für Kindertheologie ist ein klares Zeichen dafür, dass der Stellenwert der Perspektive der Kinder mehr und mehr wertgeschätzt wird und ihr auch eigener Raum gegeben wird. Der erste Band „‘Mittendrinn ist Gott’ Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod“ widmet sich im Kern den Gottesvorstellungen. Hier wurden die empirischen Studien von GEORG HILGER und ANJA DREGELYI und die von SANDRA ECKERLE veröffentlicht.

¹⁵⁰ Diese Begrifflichkeit geht auf BROWN und GILLIGAN (1994) zurück.

¹⁵¹ „Im begrifflichen Fassen dessen, was unvorstellbar und undenkbar ist, aber doch erfahren wird, kommt es zu einer einseitigen Verzerrung zwischen Erfahrung und Reflexion, weil die zur Verfügung stehende religiöse Sprache männlich genormt ist, keine weiblichen Bilder und Metaphern zur Verfügung stehen und zudem Denkverbote bestehen.“ (KLEIN 2000, 173.)

Die empirische Studie von GEORG HILGER und ANJA DREGELYI (2002) wollte vor allem die Wahrnehmungskompetenzen für theologische und religiös-relevante Äußerungen von Kindern fördern. (Vgl. HILGER und DREGELYI 2002, 69.) In Unterrichtsversuchen von Studierenden wurden im WiSe 99/00 und WiSe 00/01 etwa 300 Zeichnungen von Jungen und Mädchen, teilweise kommentiert, erstellt. Der Impuls zum Malen lautete:

„Ich hätte gern, dass du mir ein Bild von Gott malst, wie du dir Gott vorstellst. Wichtig ist, dass es dein eigenes Bild ist. Du kannst nichts falsch machen. Wenn du magst, kannst du auch auf dem Bild vorkommen. Zeit hast du genug. Du kannst auf der Rückseite etwas zu dem Bild schreiben. Schreib einfach los. Fehler interessieren uns nicht.“ (Ebd.)

Die Auswertung zeigte, so HILGER und DREGELYI, dass Jungen Gott oftmals realistischer, stärker und provokativer darstellten und dass die Attribute und Anregungen aus der für Jungen typischen Lebens- und Spiele-Welt entsprangen.¹⁵² Die Darstellungen der Mädchen hingegen wäre Ausdruck für eine besondere Sensibilität und Empfindsamkeit für das Bild eines fürsorglichen Gottes. Ihr Zugang wäre die Beziehung zur Schöpfung und insbesondere zu den Menschen.¹⁵³

„Überrascht waren wir, dass Mädchen im Grundschulalter eine weitestgehend ungebrochene Beziehung zu einem männlich geprägten Gottesbild der jüdisch-christlichen Tradition ausdrücken konnten. Trotzdem wurde Gott in der Mehrzahl der Bilder und Kommentare mit weiblichen Zügen versehen. Die Geschlechterdifferenz des männlichen Gottes zu ihrem eigenen geschlechtlichen Selbstbewusstsein wird (noch?) zu keinem erkennbaren Problem. Ihre Beziehung zu Gott zeigt sich sogar emotional dichter als die von Jungen. Haben diese nicht größere Probleme mit dem ‘männlichen’ Gottessymbol? Wir können Stephanie Kleins interessante These im Hinblick auf unsere Bilder von Grundschulkindern insoweit bestätigen, dass das männliche Gottesbild sich unterschiedlich auf das Selbstbewusstsein, auf die religiöse Entwicklung und auf das Selbstverständnis von Jungen und Mädchen auswirkt. Von einer ungebrochenen Nähe der Jungen zu Gott und von einer unüberwindbaren Fremdheit der Mädchen in ihrer Beziehung zu Gott können wir [jedoch] nicht sprechen.“ (Ebd., 78.)

¹⁵² „Trotzdem sind beide so individuellen Bilder typisch für Jungen. Das zeigt ein Vergleich mit anderen Bildern von männlichen Grundschulkindern: meist realistischere, stärkere und provokativere Darstellungen bei vielen Jungen. Attribute und Anregungen aus der für Jungen typischen Lebens- und Spiele-Welt sind deutlich zu erkennen.“ (HILGER und DREGELYI 2002, 73.)

¹⁵³ „Insgesamt zeigt sich auch im Vergleich mit anderen Bildern von weiblichen Grundschulkindern, dass bei den Mädchen häufiger als bei Jungen mit besonderer Sensibilität und Empfindsamkeit ein fürsorglicher Gott in Beziehung zur Schöpfung und insbesondere zum Menschen dargestellt wird.“ (Ebd., 76.)

Sie erklärten sich die Differenzen zwischen Mädchen und Jungen mit der jeweils unterschiedlichen Gestalt des Ablösungsprozesses von Mutter und Vater - die Ausprägung der Beziehung des Kindes zur Mutter und zum Vater sind nach ihrer Einschätzung von elementarer Bedeutung. „Es spricht einiges für die Annahme, dass Jungen in ihrem Ablösungsprozess den Aspekt des Weiblichen verdrängen [...] und sich deshalb leichter mit männlichen Stereotypen identifizieren.“ (Ebd., 77.)¹⁵⁴ Zudem vermuten HILGER und DREGELYI, dass die Prägung durch Geschlechtsstereotypen einflussreich sei.

SANDRA ECKERLE (2002) beabsichtigte

„zu klären, wie sich Drei- bis Sechsjährige Gott vorstellen und ob eine religiöse Sprachfähigkeit überhaupt gegeben ist. Außerdem sind Zusammenhänge zwischen Gottesvorstellungen und sozialisatorischen Einflüssen zu beleuchten. Den Fragen nach geschlechtsspezifischen Unterschieden sowie den Aussagen bezüglich eines kontinuierlichen Entwicklungsverlaufs des Gotteskonzeptes soll nachgegangen werden.“ (ECKERLE 2002, 59.)

Untersucht wurden 22 Kinder (9 Mädchen und 13 Jungen) mit unterschiedlichem religiösem Sozialisationshintergrund. Im Mai 1999 wurde in einem ländlich gelegenen Kindergarten in Oberfranken mit Hilfe von problemzentrierten Interviews und Zeichnungen versucht, einen Zugang zu den religiösen Vorstellungen der Kinder zu finden. Die Auslegung der Zeichnungen verstand sich als „hermeneutische Interpretation“.¹⁵⁵ Zudem wurden Schilderungen der Erzieherinnen zum familiären Hintergrund in die Auswertung der Daten mit einbezogen. (Ebd.) Die Untersuchung ECKERLES ergab, dass „[d]ie Bestätigung eines tendenziell kontinuierlichen Entwicklungsverlaufes [...] nicht geleistet werden“ könne. (Ebd., 67.) „Ein Augenmerk auf geschlechtsspezifische Aspekte lässt erkennen, dass bei den am Projekt be-

¹⁵⁴ An dieser Stelle verweisen HILGER und DREGELYI auf NANCY CHORDROW (1994).

¹⁵⁵ „Die Auslegung der Kinderzeichnungen selbst versteht sich als hermeneutische Interpretation. Die Zeichnungen stehen immer im Zusammenhang mit der Lebenswelt und der momentanen Erfahrung des Einzelnen. [...] Gerade deshalb sind die persönlich geführten Gespräche mit den Kindern nötig, sie machen weitere Aufschlüsse und Einblicke über die Gottesvorstellungen erst möglich. [...] Eine angemessene Bildinterpretation kann nur unter Berücksichtigung der exogenen und endogenen Voraussetzungen des Zeichners und dem Handlungsakt (Anlass der Handlung, Mittelwahl etc.) erfolgen.“ (ECKERLE 2002, 59f.)

teiligten 9 Mädchen und 13 Jungen keine besonderen Auffälligkeiten beobachtet werden können.“ (Ebd., 66.) Vielmehr steht „[d]ie religiöse Sprachfähigkeit [...] im engen Zusammenhang mit der Situation in der Familie.“¹⁵⁶ (Ebd.)

Ebenso im Jahre 2002 wurde die Studie von HELMUT HANISCH und ANTON BUCHER zum Bibelverständnis von Heranwachsenden veröffentlicht, die gerade zum Genderaspekt interessante Erkenntnisse gewann. Erforscht wurde das Bibelverständnis von 2402 Kindern aus Baden-Württemberg (1703) und Berlin (699). Es waren 49% Jungen und 51% Mädchen. Der Altersdurchschnitt betrug 10,1 Jahre. Bei der Auswertung der Daten stießen sie auf interessante geschlechtsspezifische Unterschiede: Den Mädchen war die Bibel vertrauter. Sie konnten spontan mehr Geschichten nennen und schnitten auch bei dem Bibeltest besser ab.¹⁵⁷ Zu den Lieblingsgeschichten der Mädchen zählten vor allem die Geburtsgeschichte Jesu und die Geschichte von Adam und Eva. Während Jungen eher die Geschichte von Mose und die von David und Goliath als ihrer Lieblingsgeschichten bezeichneten. Nur ein Junge nannte die Ruth Geschichte seine Lieblingsgeschichte, aber 12 Mädchen wählten selbige aus.¹⁵⁸ Auffällig waren die geschlechtsspezifischen Erwartungen an die Geschichten der Bibel: „Mädchen erwarten signifikant häufiger Geschichten die von Jesus und Gott handeln, lehrreich sind und Qualität aufweisen; die Jungen hingegen überwiegen einzig in der Kategorie, künftige biblische Geschichten sollten brutaler sein.

¹⁵⁶ „[Den] Kindern ohne religiösen Hintergrund in der Familie ist es in keiner Form möglich eine Gottesvorstellung mitzuteilen.“ (Ebd., 66.) / „Diese [Familienklima positiv religiös, aber keine bewusste religiöse Erziehung] Kinder setzten sich mit dem Thema Gott auseinander, können über ihre Gottesvorstellungen sprechen und unterscheiden sich nicht wesentlich von den [...] Kindern, die bewusst religiös erzogen werden.“ (Ebd.) Vgl. SIMONE A. DE ROOS (2002) zeigte mit ihren Forschungsbemühungen, dass nicht nur das Elternhaus daran Anteil hat, sondern ebenso andere nahe Bezugspersonen z.B. die Erziehungspersonen in Kindergärten und Schulen.

¹⁵⁷ „Die Mädchen führen im Durchschnitt deutlich mehr Geschichten [...] an als die Jungen[...]. Insbesondere gilt dies für *Schöpfungsgeschichten* (33% versus 20%), die *Arche Noah* (52% versus 44%), die *Geburt Jesu* (59% versus 49%), und nicht zuletzt für das Buch Ruth, das nur ein einziger Junge nannte, aber immerhin 12 Mädchen.“ (HANISCH und BUCHER 2002, 29.)

„Die Varianzanalyse zeigt, dass den Mädchen nicht nur spontan mehr Bibelgeschichten einfallen, sondern dass sie auch bei dem Bibeltest signifikant höhere Werte erzielen.“ (Ebd., 35.)

¹⁵⁸ Vgl. ebd., 37-60.

(14 Jungen versus ein Mädchen)“. (Ebd., 78.) Die erfragten Lieblingsgestalten in der Bibel waren sehr oft gleichgeschlechtlich: „die Mädchen [favorisierten] speziell Maria und Sarah, die von keinem einzigen Jungen genannt wurden. Umgekehrt waren es ausschließlich Jungen, die Simson, Gideon, Salomo, Goliath zu ihren Lieblingen rechneten.“ (Ebd., 88.) Die Geschichten wurden den Kindern vor allem durch weibliche Bezugspersonen nahe gebracht. „Die männlichen Bezugspersonen erzählen aus der Sicht der Kinder seltener biblische Geschichten als Großmutter und Mutter.“ (Ebd., 62.) Beinahe die Hälfte aller befragten Kinder hatte eine Kinderbibel zu Hause, aber nur wenige lasen auch darin. Die Wenigen, die in ihrer Kinderbibel lasen, waren zumeist Mädchen. (Vgl. ebd., 69.) Auch wenn die Bibel nicht so oft von den Kindern gebraucht wurde, hatten fast alle ein positives Verhältnis zu ihr, die Mädchen allerdings verstärkt.¹⁵⁹ Als Erklärung für die Unterschiede führte die Verfasserin die Sozialisation an. (Vgl. ebd., 84.) Differenziert wurde dies allerdings nicht. Im Kapitel zu den „bibeldidaktischen Konsequenzen“ (Ebd., 99-104.) wurden aus den geschlechtsspezifischen Unterschieden keine Schlüsse für die Praxis gezogen.

ZIEBERTZ (2003) stellte seiner empirischen Untersuchung folgende Überlegungen zur Gottesfrage voran:

„Die Hälfte der Deutschen, vielleicht sogar schon mehr, scheint ohne Gott auszukommen. Andererseits ist Religion und damit die Gottesfrage auf dem Buchmarkt, im Film, in der Kunst und in der Musik eher mit zunehmender als mit abnehmender Intensität präsent. [...] Die Beobachtungen sind somit widersprüchlich. Gott ist auf der einen Seite totgesagt, auf der anderen Seite gegenwärtig [...]“ (ZIEBERTZ 2003, 352.) „Die Frage nach Gott scheint heute unzeitgemäß und zeitgemäß zugleich.“ (Ebd., 327.)

ZIEBERTZ schließt aus dieser Ambivalenz eine Theismuskrise. Denn es ist nicht der Bedeutungsverlust religiöser Themen bzw. Fragen im Allgemeinen und Besondern - nein es ist vielmehr die Krise des klassischen Theismus

¹⁵⁹ „Das Gesamtergebnis zeigt, dass die befragten Kinder ein mehrheitlich positives Verhältnis zur Bibel haben. Dabei ist hervorzuheben, dass dies bei Mädchen noch stärker der Fall ist als bei Jungen.“ (Ebd., 78.)

der jüdisch-christlichen Tradition.¹⁶⁰ Die Auseinandersetzung mit den „letzten Dingen“ ist eine anthropologische Grundkonstante. Die Menschen im 21. Jahrhundert, aber erwarten diesbezüglich keine Antworten mehr von ‘Gott’, vom theistischen ‘Gott’.

„Zusammengefasst sind in der gegenwärtigen Situation durchaus Merkmale eines Säkularisierungsprozesses zu erkennen. Es bestehen jedoch berechtigte Zweifel, ob sich die Veränderungen der Thematisierung Gottes insgesamt als ‘Säkularisierung’ verrechnen lassen. Angemessener scheint die Deutung aus der Perspektive eines Strukturwandels heraus.“ (Ebd., 328.)

ZIEBERTZ weist darauf hin, dass wenn man Religion in „Durkheim’scher Tradition als ‘Kette’, durch die sich einzelne Menschen als Mitglied einer Gemeinschaft erfahren, und durch die sie den Lebensstrom von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zusammenbinden“ (Ebd., 329.) versteht, dann stellt sie „als *Collective Memory* Teile des Fundaments bereit, auf dem eine Gemeinschaft existiert.“ (Ebd.) Die Gottesvorstellung ist also demnach ein Teil dieses Fundamentes, wenn nun der Theismus in der Krise ist, angenommen diese Analyse trifft zu, ist die Frage wie und inwiefern dieser Teil des Fundamentes vorgestellt wird, ob er ersetzt wird oder aber als Leerstelle fungiert und welche Folgen dies für die Gesellschaft bzw. die Gemeinschaft und den einzelnen Menschen hat oder haben könnte. Um diese Prozesse, diese strukturellen Veränderungen der Gottesvorstellung zu erfassen, geht ZIEBERTZ sowohl quantitativ als auch qualitativ vor. Der Quantitative Teil der Untersuchung bezieht sich auf Fragebögen¹⁶¹, die zwischen

¹⁶⁰ Beispielhaft seien für die Analyse dieser Situation Folgende genannt: JOHANN BAPTIST METZ; JOHANN REIKERSTORFER; JÜRGEN WERBICK. (Hrsg.) (2001²) Gottesrede, Münster (1. Auflage 1996). STEPHAN PAULY (Hrsg.) (19992) Der ferne Gott in unserer Zeit, Stuttgart (1. Auflage 1998). MICHAEL WELKER (1995) Kirche im Pluralismus, Gütersloh. ANTON HOUTEPEN (1999) Gott - eine offene Frage, Gütersloh.

¹⁶¹ Der Fragebogen selbst ist nicht abgedruckt - allerdings wurden die Zustimmungen zu den einzelnen Items abgedruckt und dadurch ist ein Rückschluss möglich. Die Aussagen zu denen Position bezogen werden sollte, seien hier genannt: ‘Es gibt ein höheres Wesen, das wir nicht in Worte fassen können.’ / ‘Es gibt etwas Höheres, das alle Religionen anders benennen.’ / ‘Wir sind ein Teil eines größeren Ganzen’ / ‘Gott ist nicht über uns, sondern in den Herzen der Menschen.’ / ‘Gott ist einfach ein Wort für etwas, das wir nicht begreifen.’ / ‘Das Göttliche ist etwas in unserem tiefsten Inneren’ / ‘Es gibt so etwas wie eine höhere Macht, die das Leben beherrscht.’ / ‘Jeder Mensch hat in seinem tiefsten Inneren einen göttlichen Funken.’ / ‘Es gibt eine höhere Macht, sie ist etwas anderes als der christliche Gott.’ / ‘Ich weiß nicht, ob es einen Gott oder ein höheres Wesen gibt.’ / ‘Jeder Mensch ist ein kleiner Teil Gottes.’ / ‘Das Höhere ist keine Person, aber eine Macht, die die Welt bestimmt.’ / ‘Es gibt einen Gott, der sich in Jesus Christus zu erkennen gibt.’ / ‘Es gibt eine Art kosmische Energie, von der wir abstammen und zu der wir zurückkehren.’ / ‘Es gibt einen Gott, der sich um jeden Menschen persönlich

1998 und 1999 von fast 2000 Heranwachsenden um das 16. Lebensjahr aus den Niederlanden (Mittelholland), Deutschland (Unterfranken), Österreich (Steiermark) und Großbritannien (Wales) beantwortet wurden. (Ebd., 55f.) Die Parität der Geschlechter wurde annähernd gewahrt. Die Jugendlichen waren unterschiedlichster Religion und Konfession (keine / römisch-katholisch / protestantisch (lutherisch und reformiert) / anglikanisch / andere christliche Konfessionen / nicht-christliche Religionen). (Ebd., 56.) Die Datenbasis des qualitativen Untersuchungsteils sind 21 ein- bis zweistündige problemzentrierte Interviews¹⁶² mit Jugendlichen der 10. und 11. Klasse aus Unterfranken.¹⁶³ (Ebd., 57f.) Mit Hilfe dieses methodischen Instrumentariums versucht ZIEBERTZ das Phänomen zu erhellen. Er unterteilt dazu zunächst in drei Niveaus:

„Wenn wir somit die Religiosität Jugendlicher untersuchen, ergibt sich die folgende grobe Unterscheidung zwischen Makro-, Meso-, und Mikro-Niveau [...] Auf dem Makro-Niveau geht es um die Pluralität der Kultur und darin um den Platz der Religion. Das Meso-Niveau rückt die religiösen Institutionen in den Blick. Institutionen gelten als Mediatoren zwischen der Gesellschaft und dem Individuum. Das Mikro-Niveau betrifft den Einzelnen, also die individuelle religiöse Einstellung und religiöse Praxis. Der Theorie der Interpendenz folgend, werden diese drei Ebenen nicht als unabhängig voneinander betrachtet. Die Frage wird also sein, wie sie zusammenhängen und ob sich Interaktionsmuster zeigen.“ (Ebd., 41.)

Konkrete wird in Bezug auf die Gottesrepräsentation (Mikro-Niveau) gefragt „wie Jugendliche individuell Gott denken, ob und welche Gottesbeziehung

kümmert.’ / ‘Gott ist für mich nichts anderes als das menschliche Gewissen’ / ‘Die Menschen haben Gott erfunden, um ihre Verantwortung abzuschieben.’ / ‘Gott ist ein anderes Wort für Natur.’ / ‘Gott ist für mich das wertvollste im Menschen.’ / ‘Es gibt einen Gott, dessen Reich im Kommen ist.’ / ‘Gott ist für mich der Gott der Bibel’ / ‘Gott ist eine Erfindung der Kirche, um die Menschen zu unterdrücken.’ / ‘Es gibt keine höhere Macht’ / ‘Es gibt keinen Gott und keine göttliche Macht.’ / ‘Für mich ist Gott ein Mann mit Vollbart, der auf einer Wolke sitzt.’ (Ebd., 337.)

¹⁶² Die Leitfragen sind teilweise nachvollziehbar, da Interviewausschnitte abgedruckt sind. Die Eingangsfrage lautete demnach: „Glaubst du an Gott?“, „An was glaubst du?“, „Gibt es Gott?“ oder „Wer oder was ist Gott für dich? - Weiterhin wurde nach Eigenschaften Gottes gefragt, nach seinem Eingreifen in die Welt bzw. nach einem Eingreifen in die Welt durch eine höhere Macht, so dann die Existenz Gottes vorher verneint worden war. (ZIEBERTZ u. a. 2003, 338 - 345)

¹⁶³ Geschlechterverhältnis: 11 Mädchen und 10 Jungen
 „10 Befragte kommen aus dem Umland, 11 aus der Stadt Würzburg. 15 Befragte sind katholisch, vier evangelisch und 2 nicht getauft. 15 Interviewpartner stammen aus Familien, deren Eltern in ehelicher Gemeinschaft leben, fünf Befragte lebten mit allein erziehenden Müttern zusammen (vier davon Scheidungsfälle, ein Mutter ist verwitwet). In zehn Elternhäusern gibt es einen akademischen Hintergrund [...], acht Elternhäuser können dem Mittelstand zugerechnet werden [...] und drei Elternhäuser der Arbeiterschicht [...]. 12 Jugendliche geben an, aus einem christlich geprägten Elternhaus zu stammen und auch gemäß der christlichen Tradition erzogen worden zu sein, für 8 Jugendliche galt dies nur eingeschränkt oder nicht.“ (Ebd., 58.)

sie pflegen, und welche Begriffe sie verwenden, wenn sie von Gott sprechen.“ (Ebd., 325.) Dabei wollten die Forscher vermeiden die Gottesrepräsentation christlich eng zu führen, weil dies die Möglichkeit ausschließen würde „alle in der Wirklichkeit vorhandenen Gottesthematisierungen [...] vorkommen“ (Ebd.) zu lassen. Im Fragebogen spiegeln sich deshalb folgende Aspekte wider: I) der ‘Gott’ der Bibel; II) humanistische Rede von ‘Gott’ (das Göttlich-Transzendente wird auf den Menschen selber zurückgeführt); III) ‘Gottes’ immanente Präsenz (Anknüpfungspunkt ist die christlichen Mystik); IV) ‘Gottes’ deistische Züge (höhere Macht); V) kosmologische Deutung ‘Gottes’ (Einheit von Mensch, Natur und Kosmos - verbunden durch Energie); VI) Meta-Theismus (‘Gott’ ist das Zentrum - darüber hinaus kann nichts gedacht werden); VII) kritisch; VIII) atheistisch; IX) agnostisch und X) barock („alter Mann mit weißem Bart“). (Ebd., 335.) Die Auswertung der quantitativen Daten konnte auf drei Aspekte gebracht werden: 1) das Wort ‘Gott’ bzw. ‘das Göttliche’ ist ein Geheimnis und nicht definierbar [...]; 2) ‘Gott’ bzw. das Göttliche ist anthropologisch-immanent erfahrbar [...] und 3) der Mensch und die göttliche Macht sind im Kosmos miteinander verbunden [...]. (Ebd., 336.) Dies, so ZIEBERTZ, erinnert an die Analyse von CARL GUSTAV JUNG, der vom „größeren Selbst“, vom „Imago Dei“ spricht. Ein unaussprechliches Geheimnis, das über alle Vernunftkräfte hinausreicht, immanent und transzendent erfahrbar ist und doch mehr ist als der Mensch selbst, ein „Mysterium tremendum et fascinosum“. Etwas das als kulturelle Eigenheit und gesellschaftliche Determinante im Inneren aller Menschen vorhanden ist. C. G. JUNG spricht in diesem Zusammenhang vom „kollektiven Unbewusste“ (Ebd., 336f; mit Verweis auf C. G. JUNG 1971.). Im Zuge der Analyse der qualitativen Daten versuchte ZIEBERTZ das für die Jugendlichen so schwer in Worte zu Fassende näher zu ergründen. Fünf Aspekte konnten gefiltert werden, die das gesamte Interviewmaterial durchziehen:

- 1) dass die Jugendlichen einerseits bereitwillig und offen antworten, dass es ihnen andererseits zum Teil erhebliche Schwierigkeiten bereitet, die Frage nach ‘Gott’ zu verbalisieren;

- 2) dass auch nach Jahrzehnten moderner Religionspädagogik Vorstellungsmuster sozialisiert wurden und anscheinend werden, die die Jugendlichen nicht mit einem modernen Weltbild in Verbindung bringen können;
- 3) dass das Abweisen traditioneller Vorstellungen von 'Gott' zwar kein 'Loch' hinterlässt, wohl aber zu semantischen Leerstellen führt, die mit Begriffen wie 'Macht' und 'Kraft' gefüllt werden;
- 4) dass sich in vielen Aussagen die Konkurrenz zwischen dem Bild eines allmächtig, steuernden 'Gottes' und dem Autonomiewunsch der Jugendlichen widerspiegelt; und
- 5) dass (allzu) gegenständliche Gottesrepräsentationen als unbefriedigend erfahren werden, was in der Konsequenz zu abstrakten Vorstellungen führt.“ (Ebd., 340f.)

Die Interpretation der Daten ergibt vier semantische Felder für die Gottesrepräsentation das biblisch, das immanenten, das kosmodeistisch¹⁶⁴ und das kritisch. (Ebd., 347.) Die ersten drei werden von ZIEBERTZ das „konzeptuelle Triangel“ genannt (Ebd., 348.), da zwischen ihnen ein starker Austausch, eine große Korrespondenz feststellbar ist, während das vierte semantische Feld, das kritische nur sehr schwach mit den anderen korrespondiert. (Ebd., 349.)

„Eine inhaltliche Füllung [der] Vorstellungen [der Jugendlichen] würden biblisch formulierte Vorstellungen [ermöglichen], doch diese werden nicht als attraktiv und plausibel empfunden. Die Befragten lehnen biblisch formulierte Gottesaussagen ab, ebenso religions- und gotteskritische Aussagen. Insbesondere schließen heutige Jugendliche die Existenz Gottes nicht aus. Nach ihrer Vorstellung wird dieser Gott von immanenten und kosmodeistischen Zügen gekennzeichnet. Zwischen Gott und dem Menschen wird eine Beziehung gesehen, denn Gott ist nahe beim Menschen, aber zugleich abstrakt und entfernt.“ (Ebd., 350.)

¹⁶⁴ „Darüber hinaus hat sich ein neues Konzept gebildet, das Aussagen zur Existenz eines transzendenten, nicht persönlichen Gottes, Aussagen zur Symbiose der Gottesvorstellungen mit dem Kosmos insgesamt, Aussagen zur Unaussprechlichkeit Gottes angesichts seiner Größe [...] sowie zur Kontingenz menschlicher Wahrnehmung, menschlichen Denkens und menschlicher Sprache andererseits beinhaltet. Dieses neue Konzept soll 'kosmodeistisch' genannt werden.“ (Ebd., 347.)

ZIEBERTZ stellte bezüglich der geschlechtsspezifischen Gottesrepräsentation signifikant Unterschiedlichkeiten zwischen Mädchen und Jungen in zwei Punkten fest:

„Dass Gott immanent präsent und erfahrbar ist, wird von den befragten Mädchen stärker befürwortet als von den Jungen. Dieses Konzept hat eine starke affektive Ladung, und es beinhaltet explizit die Idee von der Autonomie des Menschen (der Mensch als Teil von Gott, Gott im Menschen). Auf beide Motive reagieren Mädchen positiver als Jungen. Die Jungen wiederum sehen die Gotteskritik weniger negativ als Mädchen, d.h. Mädchen lehnen die Vorstellung stärker ab, Gott sei eine menschliche Konstruktion und diene Mächtigen dazu, Menschen an sich zu binden.“ (Ebd., 352.)

Er sieht die bevorstehende Aufgabe in der Religionspädagogik vor allem darin nach Möglichkeiten für Transformationsprozesse zwischen christlicher Tradition und den abstrakten, vielleicht gar säkularen Vorstellungen der Jugendlichen, zu suchen. (Ebd., 373f.) Gerade die religiöse Erziehung ist, was dies betrifft kritisch zu hinterfragen.

„Die Konkretheit des barocken Gottesbildes ist sowohl theologisch als auch empirisch in der Wahrnehmung der Befragten passé. Die neue inhaltliche Herausforderung liegt aber eindeutig in einer Verhältnisbestimmung der tradierten Vorstellung von Gott mit den erkennbar abstrakteren Vorstellung Jugendlicher.“ (Ebd., 380.)

Dem wird die religiöse Erziehung bis dato nicht gerecht.

ULRICH RIEGEL (2004) widmete sich mit seiner quantitativen Untersuchung dem Komplex „Gott und Gender“ (Buchtitel). Sein vorderstes Interesse war es, transparent zu machen, inwiefern die Gottesvorstellungen Jugendlicher geschlechtlicher Art sind. RIEGEL nannte dies die „geschlechtliche Ladung des Gottesbildes“. (RIEGEL, 2004, 14.) Die Stichprobe war so gewählt, dass ein breites Spektrum Heranwachsender damit erfasst werden konnte. Dazu wurden die Daten in verschiedenen Schularten (Hauptschule 15,7%; Realschule 48,6%; Gymnasium 35,7%)¹⁶⁵ und Wohnumfeldern Süddeutschlands (Dorf 42 %; Kleinstadt 16,3%; Stadt 38,5%; Großstadt 14,8%)¹⁶⁶ erhoben und zudem auf die Beteiligung Jugendlicher unterschiedlicher Religionen

¹⁶⁵ Vgl. RIEGEL (2004), 162.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., 160.

bzw. Konfessionen (katholisch 67,1%; evangelisch 23,5%; islamisch 2,4%; jüdisch 0,2%; sonstige 1,5%; bekenntnislos 5,3%)¹⁶⁷ wert gelegt. Die Fragebögen¹⁶⁸ werden von den 14 bis 16jährigen Jugendlichen im September und Oktober 1999 im Ethikunterricht (8,7%)¹⁶⁹, im evangelischen Religionsunterricht (23,4%)¹⁷⁰ und im katholischen Religionsunterricht (67,9%)¹⁷¹ bearbeitet. RIEGEL wollte nicht nur einen Betrag zur Sensibilisierung leisten, sondern auch Anstöße für die Praxis geben, um die Identitätsfindung junger Menschen besser begleiten zu können.¹⁷² Die Auswertung der 1439 ausgefüllten Fragebögen führte ihn zu Folgendem: Die Gottesbilder Jugendlicher sind übergeschlechtlich, aber geschlechtsrelevant strukturiert. „So gilt für Gott nicht, dass ihm gemäß dem Kriterium der Naturhaftigkeit, notwendig ein Geschlecht zugeschrieben wird: Der hohe Anteil symbolischer Metaphern gilt im Erkenntniszusammenhang als geschlechtslos. [...] Das Kriterium der Dichotomie zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit gilt im Gottesdiskurs also nicht. In dieser Unabhängigkeit von biologisch-psychologischen Plausibilitätsstrukturen entspricht das Gottesbild Jugendlicher dem biblisch-christlichen Gottesdiskurs, der in Anlehnung an den alttestamentlichen Befund jegliche Relevanz biologischer Geschlechtlichkeit in der Gottesfrage negiert. [...] Trotz dieser Unabhängigkeit bleibt Geschlecht im biologisch-psychologischen Sinn ein wesentliches Bestimmungsmoment im Antwortverhalten der Befragten.“ (Ebd., 357.) Die Gottesbilder der Jugendlichen waren, blicken sie aus biologisch-psychologischer Perspektive eher männlich besetzt. War die Perspektive jedoch soziokulturell, wurden überwiegend eher weibliche Eigenschaften assoziiert. (Vgl. ebd., 361.) „In diesem Sinne ähnelt Gott eher dem Klischee des ‚neuen Mannes‘ aus den 1980ern oder den biblischen Motiven des barmherzigen Vaters bzw. des guten Hirten [...]“ (Ebd., 362.) Das anzunehmen und zu integrieren, wird für die Jugend-

¹⁶⁷ Vgl. ebd.

¹⁶⁸ Der Fragebogen ist nicht im Detail nachvollziehbar, da er vom Autor nicht beigelegt wurde.

¹⁶⁹ Vgl. ebd., 158.

¹⁷⁰ Vgl. ebd.

¹⁷¹ Vgl. ebd.

¹⁷² Vgl. ebd., 24ff.

lichen erst dann zum Problem, wenn sie mit der eigenen Geschlechterrolle und den damit verbundenen Erwartungen Schwierigkeiten haben.

„Die kontextuelle Verwobenheit der geschlechtlichen Ladung des Gottesbildes Jugendlicher wird durch deren geschlechtliches Selbstbild beeinflusst, wobei sich die beobachteten Differenzen als Effekte der kulturellen Passung erweisen. Im Detail unterscheiden sich hierbei weiblich-maskuline und männlich-feminine Jugendliche von ihren Altersgenossen.“ (Ebd., 329.)

RIEGEL wies für die Praxis den Weg der geschlechtergerechten Auseinandersetzung. Mädchen und Jungen bzw. jungen Frauen und Männer muss gerade im Unterricht ermöglicht werden sich in geschlechtergerechter Art und Weise mit ihren Gottesvorstellungen auseinanderzusetzen. In einer Tabelle fasst RIEGEL seine Zielperspektiven für einen geschlechtergerechten Religionsunterricht unter den Kategorien: „Aufklärung über ...“¹⁷³, „Einsichten in ...“¹⁷⁴ und „Vergewisserung bezüglich ...“¹⁷⁵ wie folgt zusammen:

Abb. 12.2: Zielperspektiven für einen geschlechtergerechten Umgang mit Gottesbildern			
Basisziele			
	Aufklärung über ...	Einsicht in ...	Vergewisserung bzgl. ...
Komplement.	den gegenseitigen Bezug von weiblichen und männlichen Ladungspotentialen in Gottesvorstellungen	Ordnung und Verzerrung geschlechtlicher Komplementarität durch das System der Zweigeschlechtlichkeit	der Bedeutung religiöser Symboliken für die Ausgestaltung der eigenen Weiblichkeit bzw. Männlichkeit
Gleichheit	Verteilung und Funktion von weiblichen und männlichen Ladungspotentialen in Gottesvorstellungen	die ungleiche Zuweisung von Lebensmöglichkeiten durch das System der Zweigeschlechtlichkeit	der Bedeutung religiöser Symboliken für die gleichberechtigte Verwirklichung eigener Weiblichkeit bzw. Männlichkeit

¹⁷³ Ebd., 384.

¹⁷⁴ Ebd.

¹⁷⁵ Ebd.

Differenz	Ansatzpunkte in Gottesvorstellungen für geschlechtsspezifisch relevante Definitionen von Weiblichkeit bzw. Männlichkeit	die Beschneidung individueller, geschlechtsrelevanter Definitionsmacht durch das System der Zweigeschlechtlichkeit	der Bedeutung religiöser Symboliken für die geschlechtsspezifische Definition der eigenen Geschlechtlichkeit
Dekonstrukt.	Die Zuschreibungsprozesse, die weibliche und männliche Ladungspotentiale in Gottesvorstellungen einschreiben	die interaktive Erzeugung des Systems der Zweigeschlechtlichkeit	der Bedeutung religiöser Symboliken für die individuelle Entwicklung unabhängig vom System der Zweigeschlechtlichkeit

Tabelle, siehe RIEGEL, 384.

ANGELA KAUPP (2005) widmete ihre Arbeit der Glaubensgeschichte jungen katholisch sozialisierten Frauen im Alter von 17 bis 24 Jahren. Im Fokus steht vor allem der Aspekt Geschlechtlichkeit¹⁷⁶ innerhalb der religiösen Entwicklung. Ihr formuliertes Ziel lautet:

„Die vorliegende Untersuchung führt vor Augen, dass nicht nur verschiedene Alters- und Bildungsstufen für die (religiöse) Entwicklung bedeutsam sind, sondern auch das Geschlecht. Im Mittelpunkt steht die Frage, wie sich Religiosität katholischer junger Frauen im Kontext einer christlich geprägten modernen Gesellschaft entwickelt und verändert.“ (KAUPP 2005, 18.)

KAUPP stellt die Relevanz, ja die Notwendigkeit der Bearbeitung dieses Themas angesichts des Forschungsstandes prägnant heraus: „Bisher liegen kaum theoretische Entwürfe vor, wie die Kategorie *gender* mit einem theologisch angemessenen Reden von Gott und Mensch korrelieren und wie theologisches Reden von einer einengenden Geschlechterzuweisung befreit werden kann.“ (Ebd., 43.)¹⁷⁷ Sie selbst leistet mit ihrer Arbeit einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke, weist aber auch darauf hin, dass sie

¹⁷⁶ ANGELA KAUPP steht in der 'doing gender' Tradition. (KAUPP 2005, 41f.)

¹⁷⁷ Darauf weisen hin u. a.: PAHNKE 1990; SCHWEITZER 1993; KOHLER-SPIEGEL 1995, 2001; LEHNER-HARTMANN 1998, KLEIN 1999, LEHNER-HARTMANN und LEHNER 2000; RIEGEL und ZIEBERTZ 2000; RIEGEL 2001; WUCKELT 1998. BERNHARD GROM (2000) fasst dies dahingehend zusammen, dass er konstatiert, dass sehr wohl geschlechtsspezifische religiöse Entwicklung auf Grund der Befunde und des Blickes in die Realität anzunehmen ist. Dass aber eine explizite, detaillierte Aufarbeitung bis dato nicht geleistet wurde. Da sich zunächst vor allem feministische Religionspädagoginnen mit dem Thema 'gender' auseinandergesetzt haben, ist die spezifisch männliche religiöse Entwicklung gar nicht beschrieben, während die Aufarbeitung der spezifisch weiblich zumindest begonnen wurde.

den Bereich der männlichen religiösen Entwicklung ganz außen vor lies.¹⁷⁸ Sie näherte sich methodisch der Schließung der Lücke mit Hilfe von narrativen Interviews. KAUPP konstatierte, dass diese Methode für das erklärte Forschungsinteresse besonders geeignet ist: „Biographische Interviews eignen sich als Instrument zur Erforschung der narrativen religiösen Identität im Jugendalter. [...] Die Ergebnisse belegen die Fähigkeit älterer Jugendlicher, ihr ‘Leben auf die Reihe zu bekommen’, also als Geschichte zu präsentieren.“ (Ebd., 397.) Die Interviews von fünf jungen Frauen wurden in dieser Arbeit detailliert analysiert.¹⁷⁹ Bezüglich des der Gottesbeziehung beobachtete KAUPP, dass die jungen Frauen diese als face-to-face Beziehung (Ebd., 354f.) beschrieben. Also so wie auch hinlänglich die freundschaftlichen Beziehungen unter Mädchen beschrieben werden.¹⁸⁰ Interessanterweise ließ sich aber trotz dieser Parallelität die auf eine innige Gottesbeziehung schließen ließe, ebenso feststellen, dass „[d]ie religiöse Lebensgeschichte [...] von vielen jungen Frauen nur selten in Verbindung mit der Lebensgeschichte insgesamt erlebt [wird].“ (Ebd., 393.) Erst, wenn man direkt nachfragt, nachhakt wird die Gottesbeziehung sichtbar. Erzählen die jungen Frauen von sich aus, treten die Bezüge von Gottesbeziehung und Lebenswirklichkeit nicht deutlich hervor. Dies fasste KAUPP in einer zweiten These wie folgt zusammen: „Die religiöse Lebensgeschichte und die geschlechtliche Identität junger Frauen haben nur wenige explizite Berührungspunkte.“ (Ebd.)¹⁸¹ Um die weibliche Identität ist es, nach KAUPPS Ana-

¹⁷⁸ „Um Aussagen über geschlechterdifferente Formen von Religiosität zu machen, ist es unverzichtbar, die religiöse Sozialisation auch unter der Perspektive des männlichen Geschlechts zu untersuchen. Leider stehen eine empirische Erforschung der Religiosität von Jungen und ein Vergleich zwischen beiden Geschlechtern noch weitgehend aus.“ (Ebd., 398.)

¹⁷⁹ Das genaue Vorgehen sowohl was die Interviews selbst angeht, als auch deren Auswertung ist nachzulesen ebd., 103-108.

¹⁸⁰ Zu den unterschiedlichen Freundschaftsbeziehungen von Mädchen und Jungen wird unter 2.2.3. dieser Arbeit Genauerer ausgeführt.

¹⁸¹ KAUPP führt dazu aus: „Im kirchlich verfassten Christentum gibt es kaum Punkte, an denen Geschlecht und Religiosität eine explizite Verbindung eingehen. Es fehlen z.B. Rituale, die weibliche oder männliche Geschlechtlichkeit als Teil der Schöpfungsordnung feiern. Die Tradition der katholischen Kirche hat über Jahrhunderte hinweg vor allem das Ideal der Jungfräulichkeit in den Vordergrund gestellt, das vielen jungen Menschen heute lebensfern erscheint. Das Thema Sexualität blieb bis in die heutigen Zeiten ein schwieriges und z.T. tabuisiertes Thema im kirchlichen Bereich. Vermutlich ist es eine logische Folge dieser historischen Tatsachen, dass junge Frauen von sich aus Religion und Geschlecht in ihrer erzählten Lebensgeschichte nicht verbinden (können). Sie erinnern sich erst auf explizite Nachfrage an geschlechterdifferente Aspekte in ihrem (kirchlichen) Lebensumfeld.“ (Ebd., 393.)

lyse, ohnehin schlecht bestellt. Die jungen Frauen erfahren das eigene Geschlecht offenbar als minderwertig - oftmals sind sie damit konfrontiert, dass ihre Eltern einen Sohn bevorzug hätten. KAUPP stellt zur Debatte, dass sich auch Jungen mit Derartigem auseinandersetzen müssten - kann aber auf Grund ihres Sampels dazu keine Aussagen treffen. (Ebd., 379.) Es ist also unklar, ob dies spezifisch für das weibliche Geschlecht ist und zudem ist nicht klar, ob die traditionell katholische Sozialisation Ursprung ist oder die gesamtgesellschaftliche Einstellung zu den Geschlechtern. Bei den untersuchten fünf jungen Frauen war zu erkennen, dass sie einen weiblichen Stereotyp vor Augen haben, von dem es sich abzugrenzen gilt. Die Konnotation dieses Typus ist eindeutig negativ - bietet also keine Möglichkeit zur positiven Identifikation.

„Die Mädchen nehmen die Begrenzungen durch das Stereotyp wahr und ziehen es vor, sich eher vom Mädchensein abzugrenzen als ihre Freiheiten einschränken zu lassen. Es gelingt den jungen Frauen nicht, ein positives Mädchenbild zu zeichnen, das für sie attraktiv wäre. Die Beschreibung durch Abgrenzung deutet daraufhin, dass Mädchen auch heute noch positive Identifikationsangebote fehlen, wie Mädchen- und Frausein attraktiv gelebt werden kann.“ (Ebd., 381.)

Zudem bestätigte KAUPP, dass der differenzierte Verlauf der religiösen Entwicklung nicht hinlänglich durch Stufenmodelle beschreibbar ist. (Ebd., 392.) Als wichtigste Komponente für eine gelingende religiöse Entwicklung stellt sie, auf Grund ihrer Forschung, intensive kommunikative Beziehungen heraus: „Das Kommunikationsmilieu religiöser Lernarrangements entscheidet über ihre positive Bedeutung für die religiösen Identitätsprozesse in der (Post-) Adoleszenz.“ (Ebd., 395.) und: „In den biographischen Lernerfahrungen sind Personen und die Beziehungsqualität zu ihnen für die Entwicklung einer religiösen Sprachkompetenz entscheidend.“ (Ebd.)

Auch ILSE FLÖTER (2006) machte die religiösen Vorstellungen von Kindern zum Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses, um Antworten auf die Frage zu finden: „Welche Rolle spielt Gott im Alltagsleben zehnjähriger Kinder am Anfang des 21. Jahrhunderts?“ (Buchuntertitel). Die Kinder, die an der qualitativen Studie im Jahre 2002 teilnahmen, gingen in die 3. bzw. 4. Klasse

einer Grundschule in Norddeutschland mit einem signifikanten Prozentsatz muslimischer Kinder.¹⁸² Im Zentrum der Untersuchung stand eine Klasse mit 25 Schüler/-innen (14 Mädchen und 11 Jungen)¹⁸³. Erweiterung fand diese Gruppe durch zwei evangelikal geprägte Kinder (ein Junge und ein Mädchen) und ein katholisches Mädchen. Methodisch arbeitete FLÖTER mit Hilfe der teilnehmenden Beobachtung, mit einer Bildersammlung, mit Kinderzeichnungen zum Thema

„Gott“¹⁸⁴ und mit ca. einstündigen Leitfadeninterviews¹⁸⁵. Die Auswertung wurde vor allem durch eine qualitative Inhaltsanalyse mit Kategoriebildung geleistet.

„Ich las sie [die Protokolle] wiederholt gründlich und notierte gleichzeitig stichwortartig am Rand, worüber die Kinder gesprochen hatten. Der Themenkreis war keineswegs identisch mit den von mir gestellten Fragen. [...] Ich bildete zunächst sehr viele enge Kategorien, weil ich meinte, nur so die Datenfülle angemessen bearbeiten zu können. Aber diese Aufsplitterung erwies sich als wenig hilfreich. So verzichtete ich auf die starke Differenzierung und sammelte z.B. alle Äußerungen der Kinder zu ihren Vorstellungen von Gott unter der Überschrift Gottesvorstellungen und ordnete sie unter verschiedene Aspekte, die sich ergeben hatten (z.B. Gott hilft, Gott beschützt, Gott als Schöpfer, Gott lenkt, der Gott der anderen, der Dragonball Z-Gott usw.) Die Aussagen, in denen Kinder ihre Gottesvorstellungen mit ganz persönlichen Aspekten verbanden, fiel unter die Kategorie: Gottesbeziehungen. Alles, was an Einflüssen aus der Umwelt genannt wurde, ordnete ich der Kategorie: Religiöse Sozialisation und Entwicklung ein. Die evan-

¹⁸² „Es gibt im Einzugsgebiet ländliche Orte mit unterschiedlicher kirchlicher Prägung, so genannte 'gute' Wohnviertel mit Bewohnern aus sozial gehobenem Milieu, Problemviertel mit sozialen Randzonen, ein relativ breites Spektrum religiöser Gemeinschaften von Russlanddeutschen und einen relativ hohen Anteil muslimischer Einwohner.“ (FLÖTER 2006, 47.)

¹⁸³ Aufschlüsselung: Muslime: zwei Mädchen und ein Jungen; Russlanddeutsche: zwei Jungen; Freikirchliche: ein Junge. Die anderen 19 Mädchen und Jungen waren evangelisch oder konfessionslos. Flöter wusste, dass vier Kinder konfessionslos sind, allerdings nicht wer diese vier Kinder sind. Deshalb ist eine weitere Aufschlüsselung nach Geschlechtern nicht möglich.

¹⁸⁴ Malaufforderung: „Male, was dir einfällt, wenn Du an Gott denkst.“ (Ebd., 60.)

¹⁸⁵ „Fragenkatalog für die Leitfadeninterviews: Persönliche Landkarte [„Der Auftrag für die persönliche Landkarte lautete, die Orte aufzuzeichnen, die in der Freizeit außerhalb der Schule eine wichtige Rolle im Leben der Kinder spielen.“ (Ebd., 77).] / Malaufträge: a) „Male was dir einfällt, wenn du an Gott denkst. b) Malst du auch ein Bild davon, wie du dir Gott vorstellst? / Bildprojekt: Welches Bild sagt am meisten, was Gott für dich bedeutet? / Die Beppogeschichte / Welche Geschichten von Gott kennst du? / Wer hat dir zuletzt von Gott erzählt? / Gespräche über den Islam, meist anknüpfend an die Frage: Worüber spricht ihr gerade im Religionsunterricht? / Dilemma-Geschichte / Worüber möchtest du noch gern reden?“ (Ebd., 61.)

„Fragenkatalog für die Leitfadeninterviews für muslimische Kinder: Male ein Bild. Male das, was dir einfällt, wenn du an Gott denkst. / Bildersammlung / Wo ist Gott? / Worte für Gott? Namen für Gott? / Wer erzählt dir von Gott / Liest du im Koran oder in anderen heiligen Schriften? / Kannst du mit Gott sprechen? / Welches ist dein Lieblingsfest? / Was passiert mit guten Menschen, die Gott verehren, wenn sie gestorben sind? / Was passiert mit bösen Menschen, die nicht an Gott glauben, wenn sie gestorben sind? / Welche Geschichten kennst du von Gott?“ (Ebd., 62f.)

gelikalen und die muslimischen Kinder bekamen je eigene Auswertungskategorien, die den speziellen Themen dieser Gruppe Rechnung tragen, sich im übrigen aber an die der anderen Interviews anlehnen.“ (FLÖTER 2006, 66.)

Die Ergebnisse FLÖTERS zeigten, dass ‘Gott’ sehr wohl eine Rolle im Alltagsleben der Kinder spielt. Die Kinder wurden auf Grund der Daten in drei große Gruppen eingeteilt: 1) die „Mehrheitskinder“, diese werden im Elternhaus nicht oder wenig religiös erzogen, 2) die evangelikalen Kinder und 3) die muslimischen Kinder. „Trotz der mangelnden religiösen Sozialisation vom Elternhaus entwerfen die [‘Mehrheitskinder’] sich ein eigenes Gottbild und eine eigene Theologie, die durch ihre prinzipielle Offenheit auch andere Glaubensvorstellungen zulässt und sich aus vielen Versatzstücken ihrer Lebenswelt speist.“ (Ebd., 377.) Neben den Gottesvorstellungen entwickeln viele dieser Kinder auch eine Gottesbeziehung, die „stabilisierend auf ihr Leben wirken“. (Ebd., 378.) Die Religiosität der evangelikalen Kinder ist entscheidend durch ihr Elternhaus geprägt.

„Ihre religiösen Vorstellungen sind [...] weniger frei und phantasievoll. [...] Während die ‘Mehrheitskinder’ sich ihre eigene Religion zusammenbauen, bewegen sich die evangelikalen Kinder in einer fest gefügten Glaubenswelt fundamentalistischer Religionsauffassung, die ihnen (zumindest im Grundschulalter) kaum Freiräume lässt.“ (Ebd., 379.)

‘Gott’ wird von ihnen nicht grundsätzlich positiv gedacht, sondern auch zornig und strafend. Das Sündenbewusstsein und die damit verbundene Angst sind dies bezüglich von großer Bedeutung. (Vgl., ebd.) „Die religiöse Gottesbeziehung dieser Kinder ist schwer zu erkennen, weil ihrer religiöse Ausdrucksweise so stark durch die Erziehung und Sozialisation geprägt ist, dass kaum möglich ist, eigenen Anteile zu erkennen.“ (Ebd.) Die religiöse Sozialisation der hier untersuchten muslimischen Kinder ähnelte der, der evangelikalen Kinder weitgehend. „Die Orthopraxie, also das ‘richtige religiöse Tun’, spielt in ihren Familien eine große Rolle. Dagegen scheint über den ‘rechten Glauben’ nicht so viel kommuniziert zu werden. Anders ausgedrückt, der ‘rechte Glaube’ zeigt sich im ‘rechten Tun’ [...]“ (Ebd.) Das Verhältnis zu anderen Religionen ist unterschiedlich und reicht von klarer Abgrenzung bis zur Erlaubnis den evangelischen Religionsunterricht zu besu-

chen und dies auch mit Freude es zu tun. (Vgl. ebd., 380.) Was alle Kinder einte, war das Bedürfnis, über ihre religiösen Vorstellungen zu reden, wofür es offenbar nur wenig Raum gibt. (Vgl. ebd., 378, 379 und 380.) Umso wichtiger ist es, dass der Religionsunterricht diesen Raum bietet. Dazu muss er, so FLÖTERS Konsequenz, bei der Funktion der Religion für die Kinder ansetzen. Kinder brauchen Religion in erster Linie im Zusammenhang mit Kontingenz und deren Bewältigung. (Vgl. ebd., 384-387.) Zudem ist es wichtig, bei der Ausgestaltung des Religionsunterrichts auf große Offenheit zu achten, um der Lebenswirklichkeit der Kinder gerecht zu werden. FLÖTER verbindet diese Offenheit zum einen mit dem Aufgeben des konfessionell gebundenen Unterrichts, da nicht mehr davon ausgegangen werden kann, dass alle Kinder einer christlichen Konfession angehören und zum anderen damit dem Unterricht die pluralistische Theologie¹⁸⁶ zu Grunde zu legen, weil die Kinder in einer pluralistischen Welt heranwachsen. Das heißt vor allem, dass der Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft der Religionspädagogik ein größeres Gewicht zugeschrieben werden müsste. Die Dimension Geschlecht spielt in der Auswertung der Daten keine explizite Rolle.

Das Forschungsprojekt unter Leitung von RITTER und HANISCH (2006) untersuchte 2002/2003 „ob, wie, wann und unter welchen Bedingungen sich die religiöse Auseinandersetzung mit Leiderfahrungen vom Grundschul- bis zum jungen Erwachsenenalter verändert bzw. welche Gesichtspunkte und Dimensionen konstant bleiben.“¹⁸⁷ (RITTER und HANISCH u. a. 2006, 76.) Ziel war es, entwicklungspsychologische Aussagen zu treffen und diese für den didaktischen Umgang mit der Theodizeefrage nutzbar zu machen. (Ebd.) In Leipzig und Nürnberg wurden an Schulen in kirchlicher Trägerschaft mit der

¹⁸⁶ Grundthese der pluralistischen Religionstheologie: „Es gibt eine Pluralität von heilshaften menschlichen Antworten auf die Wirklichkeit des Göttlichen in ihren unterschiedlichen Repräsentanzen.“ (BERNHARDT 1991, 27.)

¹⁸⁷ „Die starke Ausrichtung auf den Entwicklungsaspekt war jedenfalls die ursprüngliche Intention. Es ist eine andere Sache, dass dieser Aspekt im Zuge der Durchführung in den Hintergrund rückte, weil sich nur wenige entwicklungspsychologische Anhaltspunkte ergaben.“ (RITTER und HANISCH u. a. 2006, 76.)

Methode des Gruppendiskussionsverfahrens Gespräche zum Thema Leid geführt und aufgezeichnet. „Der Dreh- und Angelpunkt dieses Verfahrens ist, dass die Gesprächsgruppe ihre Relevanzen selbst artikulieren kann, wobei gruppendynamischen Prozessen eine tragende Rolle zukommt.“ (Ebd., 78.) Der Einstieg ins Gespräch war eine Leiderzählung, in der ein krebskranker Junge im Zentrum stand. (Ebd., 83-85.) Durch Leitfragen¹⁸⁸ wurden die Diskussionen in gewissem Maße strukturiert. Es gab 45 Gruppen in Leipzig und 39 Nürnberg. Im Durchschnitt waren 3 bis 5 Kinder bzw. Jugendliche in einer Gruppe. Die Gesprächsgruppen waren Neigungsgruppen, es entstanden also was die Geschlechter betrifft sowohl heterogene als auch homogene Gruppen. Insgesamt waren 392 Mädchen und Jungen zwischen 9 und 18 Jahren an der Untersuchung beteiligt. (Ebd., 80f.) Die Forschungsgruppe beantwortet im Auswertungsteil die gestellten Fragen wie folgt:

1) „Taucht die Theodizeefrage bei Kindern *und* Jugendlichen in gleicher Weise auf?“ (Ebd., 148.)

Sofern die Auseinandersetzung mit der Theodizeefrage überhaupt erfolgt, tut sie dies in allen Altersstufen. (Ebd., 149.) „[...] die Theodizeefrage [wird] im Wesentlichen unabhängig vom Alter der Schülerinnen und Schüler angesprochen und diskutiert, jedoch [besitzt sie] bei weitem nicht die Brisanz, die in früheren Untersuchungen, etwa der von KARL ERNST NIPKOW [2000⁵, 1. Auflage 1987], beobachtet wurde.“ (Ebd.)

2) „Kommt es bei Jugendlichen eher zum Verlust des Gottesglaubens als bei Kindern?“ (Ebd., 148.)

¹⁸⁸ Zwei Fassungen 4-9 Jahrgangsstufe und 10-12 / Verändert ist lediglich die Anrede Du bzw. Sie: „1. Über die Familie kommt unsägliches Leid. Kennst Du Menschen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben? 2. Peter hat eine besondere Beziehung zu Gott. Worin drückt sie sich aus? 3. Hast du einen ähnlich Glauben wie Peter? Kannst du deine Beziehung zu Gott mit der von Peter vergleichen? 4. Welche Erfahrungen hast du mit leidvollen Lebenssituationen mit deinem Glauben / mit deiner Beziehung zu Gott gemacht?“ (Ebd., 87.)

„Unsere Ergebnisse zeigen, dass der Glaube an Gott sogar bei Kindern in evangelischen Schulen keine Selbstverständlichkeit ist. Das heißt, der Glaube, der angesichts des Leids einbrechen könnte, ist häufig gar nicht vorhanden.“ (Ebd.) Sowohl das Motiv der Strafe als Erklärung für das Leiden, also auch das Motiv der Ohnmacht Gottes angesichts des Leides, ist in allen Alterstufen zu finden. (Ebd., 150.) Mit dieser Beobachtung ist die stufengenetische Theorie von OSER und GMÜNDER in Frage gestellt.

3) „Sehen nur Kinder Gott als allmächtig an, als jemanden, der in die Welt eingreift, Leid zufügt und beendet?“ (Ebd., 148.)

Die Palette, wie sowohl Kinder als auch Jugendliche mit dem Theodizeeproblem umgehen, ist fassettenreich.

„I) Leid ist unausweichlich, ist ein immanentes Geschehen, ist selbstverständlich; II) Gott steht leidenden Menschen bei (seelsorgerliche Güte Gottes) bzw. Gott als Freund im Leid; III) Gott weiß nicht alles und kann nicht alles wissen (Allwissenheit, Allmacht); IV) Gott gibt es nicht V) Zweifel an Gottes Gerechtigkeit und Güte; VI) Leid führt zur Aufnahme oder Intensivierung der Gottesbeziehung, führt zum Glauben; VII) Leid als Strafe Gottes; VIII) Gott als mächtiger und unergründlicher Herrscher, Plan Gottes; IX) Leid als Prüfung Gottes; X) Leid führt zum Verlust des Glaubens“ (Ebd., 150f.)

4) „Verwenden die Schülerinnen und Schüler verschiedene Theodizeekonzepte?“ (Ebd., 148.) Es ließen sich vier verschiedene Konzepte herausarbeiten: a) Es wird keine Beziehung zwischen Leid und ‘Gott’ gesehen. Das Leid wird als selbstverständliches Phänomen des Lebens begriffen. b) Das Leid wird vom Ziel her verstanden. „Es führt zum ‘Erfolg’, indem Menschen im Leid Gottes Nähe spüren können oder ihn als Freund an ihrer Seite ‘wahrnehmen’“ (Ebd., 151.) c) Das Leid ist Ausdruck der Macht ‘Gottes’ und wird als Prüfung bzw. Strafe verstanden. d) Leiderfahrungen führen zum Zweifel an der Gerechtigkeit ‘Gottes’ und dies kann bis zur Negierung seiner Existenz gehen. (Ebd., 151f.)

5) „Welche Rolle spielt die Dimension der religiösen Sozialisation?“ (Ebd., 148.)

Diese Frage lässt sich auf Grund der gewonnenen Daten nicht abschließend beantworten. Es wurde beobachtet, dass die Kinder und Jugendlichen aus Leipzig stärker zweifeln und tendenziell die Existenz 'Gottes' eher negieren. Eine Erklärung dafür aber konnte nicht gefunden werden. (Ebd., 152f.)

Die theoretischen Schlussfolgerungen beziehen sich auf zwei zentrale Aspekte. Zum einen die Theorie NIPKOWS vom Theodizeeproblem als eine Einbruchstelle des Glaubens und zum anderen auf die Stufentheorie der religiösen Entwicklung von OSER und GMÜNDER. Das Theodizeeproblem wird als Einbruchstelle des Glaubens in Frage gestellt, da auf Grund des Wandels im Religions- und Gotteskonzept der Kinder und Jugendlichen das Leid gar nicht mehr zum Prüfstein des Glaubens würde.

„Abgesehen von der nicht zu vernachlässigenden Zahl der Schülerinnen und Schüler, die den Glauben an Gott nicht teilen und folglich auch kein Theodizeeproblem haben, spielen traditionelle Gottesattribute wie Allmacht und Allwissenheit, an denen die Theodizeefrage virulent wird, für einen großen Teil der Kinder und Jugendlichen heute eine weniger wichtige Rolle als noch vor 20 Jahren. [...] Den Kindern und Jugendlichen fehlt teils der nötige Hintergrund in Form konkreter Leiderfahrung, teils ein theistisch orientierter Gottesglaube.“ (Ebd., 155.)

Die Tatsache, dass die unterschiedlichen Konzepte zum Umgang mit dem Theodizeeproblem in der Untersuchung altersunabhängig sind, passt nicht mit dem stufengenetischen Modell von OSER und GMÜNDER zusammen. „[...] unsere Untersuchung schließt die Tauglichkeit der Stufen als ein mögliches Instrument zur Beschreibung und Ordnung beobachtbarer Qualitäten nicht aus, bestätigt sie aber auch nicht.“ (Ebd., 155.) Erklärt wird auch dies wiederum mit den veränderten Konzepten von Religion und 'Gott'. „[Es] spricht unseres Erachtens vieles dafür, dass die kognitiven Strukturstufentheorien zu Zeiten eines weithin allgemein akzeptierten theistischen Gottes- und Religions-Konzeptes erklärungskräftiger waren, als sie es heute sind bzw. sein können; [...]“ (Ebd., 171.) Unabhängig von der vermeintlichen Veränderung der Stellung des Theodizeeproblems, liegt nach Meinung der Forscher, die Aufgabe des Religionsunterrichtes in der Problematisierung des Leidens

und dies vor allem, weil das Leid als menschliche Grunderfahrung nach wie vor zentral sei, unabhängig davon, ob dieses mit 'Gott' in Verbindung gebracht würde oder nicht. Im Abschlusskapitel wurde ein konkreter Unterrichtsentwurf zum Thema Leid für die Klassenstufe 9/10 entfaltet. Die Beobachtung und Analyse von Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen Jungen und Mädchen standen nicht im Fokus der Forschungsinteresses dieser Studie.

4. Methodologie

4.1. Kinder in der Theologie – Perspektivwechsel

Die Geschichte der Theologie ist alt, die der Kindertheologie¹⁸⁹ noch relativ jung. Dass die Kinder erst jetzt, und das auch sehr langsam, ins Zentrum der Theologie rücken, ist einerseits wenig verwunderlich, andererseits jedoch nichtsdestoweniger bemerkenswert. Im Laufe der Geschichte spielten sie als Subjekte der Theologie eine untergeordnete Rolle, im Neuen Testament ist ihre Position ambivalent und das obgleich die Botschaft in den Evangelien diesbezüglich eindeutig ist:

„Und sie brachten Kinder zu ihm, damit er sie anrühre. Die Jünger aber fuhren sie an. Als es aber Jesus sah, wurde er unwillig und sprach zu ihnen: Lasst die Kinder zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn solchen gehört das Reich Gottes. Wahrlich, ich sage euch: Wer das Reich Gottes nicht empfängt wie ein Kind, der wird nicht hineinkommen. Und er herzte sie und legte die Hände auf sie und segnete sie.“ (Mk 10,13-16)¹⁹⁰

Im Gegensatz allerdings zu dieser Aussage über die Kinder aus dem Markusevangelium¹⁹¹ galten die Kinder in der sich konstituierenden urchristlichen Gemeinde wohl um der Ordnung Willen vielmehr „als unvollkommen, unfertig, unreif, ja als Mängelwesen. In diesem Sinne kann Paulus u. a. in 1. Kor 14,20 die Gemeindemitglieder aufrufen, nicht kindlich, d.h. kindisch, sondern erwachsen, d.h. vollkommen zu sein. Er selbst legte das Kindisch-Kindliche ab, als er erwachsen wurde (1. Kor 13,11).“ (KÄHLER 2002, 106.) Von daher verwundert es letztlich dann doch nicht allzu sehr, dass die Theologie durch die Jahrhunderte das Geschäft von weisen, gelehrten Herren, nicht von naiven, ungelehrten Heranwachsenden war und zum (großen) Teil bis heute ist. Dass sich die Sicht auf die Kinder in der Theologie

¹⁸⁹ Der Begriff Kindertheologie ist mit dem ersten Erscheinen des Jahrbuchs für Kindertheologie im Jahre 2002 definitiv etabliert. Der Leitartikel von ANTON BUCHER (2002) und der Artikel von FRIEDRICH SCHWEITZER (2003) bemühen sich um die Transparenz des Begriffs. WILFRIED HÄRLE (2004) stellt mit seinem Beitrag den Anschluss an die Systematische Theologie her und schafft damit die Basis für einen konstruktiven Dialog beider Disziplinen. Die Diskussion um die Kindertheologie kann an dieser Stelle nicht geführt werden. Vgl. hierzu vor allem ANTON A. BUCHER: „Jahrbuch für Kindertheologie“ sowie PETRA FREUDENBERGER-LÖTZ (2007).

¹⁹⁰ Bibelübersetzung nach MARTIN LUTHER (revidierte Fassung von 1984). Diese Bibelstelle sei stellvertretend aufgeführt.

¹⁹¹ Die Parallelstellen in Lk 18,15-17 und Mt 19,13-15 stärken die Wichtigkeit der Aussage.

dahingehend verändert, dass die Sicht der Kinder von immer größer werdendem Interesse ist, muss einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung im christlichen Abendland zugeschrieben werden. Die Perspektive des Kindes rückte in der Pädagogik mit der Aufklärung allmählich ins Blickfeld. Maßgeblich Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) begann der Kindheit als eigenem Lebensabschnitt Bedeutung beizumessen. Bis dato waren Kinder zumeist als unvollkommene Erwachsene betrachtet worden. Die an Einfluss gewinnenden reformpädagogischen Bestrebungen und Strömungen stärkten die Position der Heranwachsenden und proklamierten eine Erziehung „vom Kinde aus“.¹⁹² Von der Religionspädagogik ist dies zunächst nicht aufgenommen worden, vielmehr distanzierte man sich.¹⁹³ Dennoch wurde der damit verbundene Missstand wahrgenommen und auch benannt. WERNER LOCH¹⁹⁴ schrieb z.B. in seinem Buch 'Die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik':

¹⁹² Beispielhaft: ELLEN KEY (1902) *Das Jahrhundert des Kindes*, autorisierte Übersetzung des Originals 'Barnets århundrade' (1990) von FRANCIS MARO, Berlin. Und MARIA MONTESSORI (1969) *Die Entdeckung des Kindes*, Übersetzung des Originals 'La scoperta del bambino' (1959) von EDITH SEIDEL, Freiburg i. Br., Basel, Wien.

¹⁹³ „Die [...] Vernachlässigung der Situation des Kindes und der Jugendlichen in der Evangelischen Pädagogik muss [...] von einem weiteren Grund her verstanden werden: nämlich als eine gewisse *Gegenbewegung gegen die Übertreibung und Verstiegtheit der sogenannten 'Pädagogik vom Kinde aus'*, [...]. Gegen diese den pädagogischen Subjektivismus auf die Spitze treibenden, zumeist mit einer sentimentalischen Bewunderung des kindlichen Wesens und seiner 'schöpferischen' Kräfte einhergehenden Ideologie wurden schon früh Bedenken laut, die mit Recht darauf verwiesen, dass jene völlige Relativierung der Erziehung durch die Entwicklung notwendig dazu führe, die Erziehung selbst zu vernichten, weil diese nicht möglich sei ohne die bestimmende 'Umfassung' des 'Erzieherischen', den wegweisenden Bezug eines 'Führers', die begrenzende Macht eines 'Anderen', einer fordernden Autorität, die 'bildende Begegnung' mit den 'Bildungsinhalten', den 'Entsprechungen' fordernden Anspruch einer 'Sache', den 'Anspruch des Objektiven'. Die Evangelische Pädagogik, angeführt durch die bereits erwähnten maßgebenden theologischen Einwendungen *Gogartens*, hat an diesen kritischen Korrekturen an der Pädagogik vom Kinde aus einen bedeutenden Anteil.“ (LOCH 1964, 26.)

¹⁹⁴ WERNER LOCH ist nicht die einzige Stimme diesbezüglich, beispielhaft erwähnenswert ist ebenso DIETER STOODT, der in seinem Buch 'Religionsunterricht als Interaktion' schreibt: „Nun wird man sehen müssen, dass [...] eine ausgesprochene pragmatische Tendenz in der Bildungspolitik der letzten Jahre z.B. auch in der Curriculumtheorie bestand. Die jetzige und künftige Lebenssituation stehen im Vordergrund und bilden den Reflexionshorizont dafür, was in der Schule legitimer Weise noch an Unterrichtszielen vorkommen soll, was an Lernzielen formuliert werden kann. Wenn man dem gegenüberstellt, dass die religionspädagogischen Äußerungen seit über zehn Jahren auf die Verleugnung des Kindes in der evangelischen Pädagogik hinweisen, dass am selben Ort moniert wird, die Kirche beantworte Fragen, die sie selber gestellt habe, dass Kinder und Jugendliche als reale Personen im allgemeinen in diesem Unterricht nicht vorkommen und dass ganz speziell die Kinder der Unterschicht mit ihrem spezifischen Sozialverhalten und Lernverhalten für den RU praktisch ausfallen - dann ist damit der Nachweis erbracht, dass der RU für viele Kinder nicht genügend Relevanz besitzt. Wir werden also sehr entschieden eine Umkehr in der religionspädagogischen Besinnung riskieren und uns sehr ernsthaft *fragen müssen, was wir den Kindern, die da vor uns sitzen, zu sagen haben.*

„Der provokatorische Titel der vorliegenden Schrift deutet auf einen Missstand hin, [...] Obgleich das Evangelium der Daseinsgestalt des Kindes im Begriff der Gotteskindschaft Christi wie der Christen einen hervorragenden Platz einräumt und obwohl die Pädagogik [...] ihren Gegenstand, die Erziehung, primär auf Grund der besonderen menschlichen Situation des Kindseins empfängt, gefällt sich die Evangelische Pädagogik darin, so zu tun, als ob es diese Wirklichkeit nicht gäbe.“ (LOCH 1964, 7.)

Im Jahre 1994 wurde dann schließlich der Perspektivwechsel in der Evangelischen Kirche von der 8. Synode ausdrücklich konstatiert. Dort hieß es diesbezüglich:

„Oft werden Mädchen und Jungen ja nur in ihren jeweiligen Bezugsfeldern gesehen: Familie, Kindergarten, Schule, Kommune, Kirchengemeinde etc. Meist rücken dabei allzu schnell die Probleme der Erwachsenen in den Blick. Hier brauchen wir alle einen Perspektivwechsel. Er verlangt, dass Kindern ein fester Platz in der Wahrnehmung der Erwachsenen eingeräumt wird und dass sich Erwachsene immer wieder neu auf den oft mühsamen Prozess einlassen, Kinder wirklich zu verstehen.“ (8. EKD-Synode 1994, 2.)

Die zwingenden Veränderungen für Theorie und Praxis zu gestalten, die aus der Einsicht in die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels folgen, ist eine große Herausforderung. Will man die Heranwachsenden als Persönlichkeiten ernst nehmen, muss man bestrebt sein, sie aus sich heraus zu verstehen. Wie denken und fühlen Heranwachsende? Für das wissenschaftliche Arbeiten auf diesem Gebiet folgen daraus verschiedene methodische Problemfelder:

- Auf welche Art und Weise lässt sich das den Heranwachsenden Innenwohnende zur Sprache bringen? Welche Methoden dafür sind geeignet?
- Wie kann das Verhältnis zwischen Forscher und Heranwachsenden gestaltet werden, um die Heranwachsenden ihnen entsprechend wahrzunehmen? Das impliziert die Frage nach Objektivität, Subjektivität bzw. Intersubjektivismus. Inwiefern ist es möglich einen kognitiv und emotional verflochtenen Bereich als Wissenschaftler so zu erforschen, dass er allgemeine gültige Relevanz erfährt? Dabei handelt es

Nicht dem Kinde, sondern den einzelnen Kindern, die da mit uns sprechen, die irgendetwas von uns hören wollen - oder eben auch nicht, weil sie eben den Eindruck haben: das geht uns nichts an.“ (STOODT 1975, 13.)

sich um ein Themenfeld, das gerade in der deutschen Forschungsgeschichte eine lange Tradition hat und die Diskussion um positivistisch messbare Fakten als die (einzige) Quelle der wissenschaftlichen Erkenntnis als Garant für die angestrebte Objektivität beinhaltet.

- Gerade auf dem Forschungsfeld der religiösen Entwicklung von Heranwachsenden stellt sich verschärft die Frage nach der nicht messbaren Dimension. Religiosität findet im bewussten und unbewussten Raum, auf der kognitiven und emotionalen Ebene statt. Selbige zu erheben bedarf also eines sensiblen Instrumentariums.

Um den eigenen Standpunkt zu diesen Problemfeldern zu erarbeiten und Lösungswege zu beschreiten, soll wie folgt vorgegangen werden:

1) Exkurs: Geschichte der Methodologie - Schwerpunkt 20. Jahrhundert

Im 20. Jahrhundert wurde in der deutschen Methodologie zwei Aspekte kontrovers diskutiert, die miteinander verzahnt sind: Zum einen die Frage der Beziehung zum Forschungsgegenstand und zum anderen die Rolle des Bewussten und des Unbewussten. Wie kann sich ein Wissenschaftler „gefangen“ in seinen eigenen bewussten und unbewussten Strukturen einem anderen Menschen, der ebenso aus bewussten und unbewussten Strukturen „besteht“ forschend nähern? Wie lässt sich eine derartige Untersuchungssituation wissenschaftlich aufbereiten? Um die Linie der Tradition und die unterschiedlichen Ansätze in dieser Linie transparent zu machen, sei hier selbige in Kürze dargestellt. Dies soll dazu dienen, den eigenen Ansatzpunkt deutlich werden zu lassen in Auseinandersetzung mit der Tradition: Auf welche Erkenntnisse bezüglich der Methodologie kann man sich stützen? Wo liegen die Chancen, wo die Grenzen der jeweiligen Methodologie?

2) Exkurs: Kinderforschung

Die Kinderforschung beschäftigt sich schon länger mit der Herausforderung, Heranwachsende wissenschaftlich gerecht zu werden, sie ihrem Wesen nach zu erkennen. Ein kurzer Einblick in dieses Forschungsfeld soll die Sensibilität für diesen Prozess schärfen und mögliche Lösungsansätze eröffnen. Die allgemeine Kinderforschung ist bemüht um den Vollzug eines ernsthaften Perspektivwechsels, ebenso wie die Kindertheologie darum bemüht ist.

Daran anschließend wird die Datenbasis dieser Arbeit und das eigene Auswertungsvorgehen erläutert.

Exkurs: Geschichte der Methodologie - Schwerpunkt 20. Jahrhundert

Die Auseinandersetzung, ja das Ringen um die Aussagekraft, um die Vergleichbarkeit, um die Wahrheit der Erkenntnis ist, das liegt in der Natur der Sache, ewiger Begleiter der Wissenschaften. Seit etwa anderthalb Jahrhunderten gehört zum Kern der methodologischen Diskussionen der Streit um die 'Messbarkeit', mit allen daran verhafteten Folgestreitigkeiten wie z.B. die Frage der Objektivität, der Werturteilsfreiheit etc. Damit sind vor allem die zwei bereits erwähnten Aspekte verbunden: Auf welche Art und Weise kann ich mich dem Untersuchungsgegenstand nähern, um wissenschaftliche Erkenntnisse zu erlangen? (Verhältnis von Forschendem und 'Untersuchungsgegenstand') Und: Was macht den Untersuchungsgegenstand (und auch den Forschenden) aus? (Verhältnis von bewussten und unbewussten Strukturen.) Dass Vergleichbarkeit so oft mit 'messbarer', 'zählbarer' Vergleichbarkeit und mit dem Begriff der 'Objektivität' in Verbindung gebracht wird, ist ein Erbe unserer methodologischen Wissenschaftsgeschichte, die seit dem 19. Jahrhundert von den Naturwissenschaften und damit im bildlichen Sinne gesprochen von den Zahlen 'regiert' wird. Das bedeutete ein Übergewicht zu Gunsten der quantitativen empirischen Forschung, welches

sich erst langsam ausgleicht, erst allmählich auf dem Weg zu einer Balance zwischen quantitativer und qualitativer Forschung findet. Genau genommen ist die Trennung von Geistes- und Naturwissenschaften konkret erst mit WILHELM DILTHEY (1833-1911) begonnen und dann auch vollzogen worden. Die Natur muss erklärt, der Geist kann nur verstanden werden - so sein Ansatz. Die Hermeneutik aber blieb nicht unberührt von den naturwissenschaftlichen Maximen und die strikte Trennung zog größere methodische Schwierigkeiten und Streitigkeiten nach sich. Zunächst sei bedacht, dass die naturwissenschaftlichen Erfolge des 19. Jahrhunderts, dass dem Jahrhundert der Aufklärung, der Französischen Revolution und nicht zuletzt der industriellen Revolution folgte, ein positivistisches Selbstverständnis in den Wissenschaften etablierten. Das Positive, das Sicht- und Zählbare und damit (vermeintlich) Nachweisbare, wurde zum Zentrum der Erkenntnis. Schon der Begriff zeigt deutlich den Bezug zu den Naturwissenschaften; von 'positiven Befunden' spricht man, wenn eine Studie unter vorab definierten Bedingungen einen Nachweis erbrachte. AUGUST COMTE (1798-1857), auf den der Begriff und dessen Institutionalisierung zurückgeht, war der Ansicht, dass die Entwicklung der Menschheit sich in drei Stadien vollzog, vom theologisch-fiktiven, über das metaphysische oder abstrakte Stadium, hin zum wissenschaftlichen oder positiven Stadium (Dreistadiengesetz). In der dritten Phase wird die Suche nach den letzten Ursachen aufgegeben und im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses stehen die 'nackten' Tatsachen. Damit wird folgeschwer die Wissenschaft zum Religionersatz. Der 'Glaube' an die Gestaltbarkeit, an die Beherrschbarkeit der Welt fasste Fuß. Der Erfolg der Naturwissenschaften wirkte auch dahingehend, dass die Idee Raum griff sich ihrer Methoden zu bedienen, da diese Erfolg verhiessen.

MAX WEBER (1864-1920), der Begründer der Soziologie, entscheidend auch auf dem Gebiet der Religionssoziologie, ist insofern explizit zu erwähnen, da er sich der Wissenschaft der Tatsachen verhaftet sah, sehr wohl aber die Grenzen dieses Forschens und Erkennens wahrnahm, wohl auch gerade bezüglich der religiösen Dimension.

„In einer Zeit, in der die einen die Religionskritik der Aufklärung fortsetzten und andere Religionen gegen die Zwänge moderner Rationalitäten reflektierten, bezog Weber eine dritte Position: Auch noch der vergesellschaftete Mensch der Moderne ist in die Religionsgeschichte verstrickt, gerade auch wenn er nicht mehr persönlich an Götter glaubt. Weber hat es nicht anders gesehen als Ernst Troeltsch: ‘Geistige Mächte können herrschen, auch wenn man sie bestreitet.’ (TROELTSCH 1911, 22).“ (KIPPENBERG 2003, 145.)

MAX WEBER ging es nicht darum, die ‘Geistigen Mächte’ zu ergründen. Vielmehr war sein Interesse darauf gerichtet, das soziale Handeln der Menschen ‘deutend zu verstehen’ und ‘in seinem Ablauf und seinen Wirkungen ursächlich erklären’ zu können. (Vgl., WEBER WL, 524.) WEBER sah den Sinn der Wissenschaft also darin, Tatsachen, vor allem auch die unbequemen, zu klären, ans Licht zu bringen, ins Bewusstsein zu heben und die daraus resultierenden Handlung transparent zu machen. Die Motivation kann ‘nur’ das leidenschaftliche Wissenwollen sein. Das machte WEBER auch in seinem Pamphlet „Wissenschaft als Beruf“ deutlich:

*„Und wer also nicht die Fähigkeit besitzt, sich einmal sozusagen Scheuklappen anzuziehen und sich hineinzusteigern in die Vorstellung, dass das Schicksal seiner Seele davon abhängt: ob er diese, gerade diese Konjektur an dieser Stelle dieser Handschrift richtig macht, der bleibt der Wissenschaft nun ja fern. Niemals wird er in sich durchmachen, was man das ‘Erlebnis’ der Wissenschaft nennen kann. Ohne diesen seltsamen, von jedem Draußenstehenden belächelten Rausch, diese Leidenschaft [...] hat einer den Beruf zur Wissenschaft *nicht* und tue etwas anderes. Denn nichts ist für den Menschen als Menschen etwas wert, was er nicht mit *Leidenschaft* tun *kann*.“ (WEBER WaB, 80f.)*

Darüber hinaus gibt es keinen Sinn für die Wissenschaft. Der Wissenschaftler kann sein Arbeiten nicht aus sich selbst begründen. Sie kann nur unter der Annahme von ihr nicht innewohnender Voraussetzungen existieren. „Sie hat stets zur Voraussetzung, dass etwas aus anderem Ursprung wichtig sei, z.B. die Medizin [...]: dass das menschliche Leben bedingungslos erhalten, das Leiden vermindert werden müsste; die Astronomie [...]: dass die Gesetze des kosmischen Geschehens wert sind, erkannt zu werden.“ (JASPERS, 95.) Der Kern der Weberschen Methode lässt sich, versucht man ihn in Kürze darzustellen, an Hand folgenden Schlagwörter fassen: subjektiver Sinn, Tatsachen deutend verstehen und deutend erklären, Idealtypus, Wertfreiheit und Wertbezogenheit. Mit Hilfe eines konstruierten Idealtypus sollen die Tatsachen, soll die Wirklichkeit deutend verstanden und erklärt werden.

WEBER ging davon aus, dass das Handeln des Menschen durch einen subjektiven Sinn motiviert ist. Die Tatsachen, die Wirklichkeit, die sich aus diesem Handeln speisen, gilt es erklärend zu verstehen. Der Idealtypus dient diesbezüglich als Vergleichspunkt. Er ist nicht Abbild der Wirklichkeit, sondern Hilfsmittel um selbige zu erschließen.

„Die Wirklichkeit ist ein endloses Gewebe von Sinnhaftem und Sinnfremden. Sie zu erfassen sind konstruierte Begriffe notwendig, die, in sich sinnkonsequent entwickelt, für die Wirklichkeit nur als Maßstäbe dienen, zu sehen, wie weit sie diesen Begriffen entspricht. Diese konstruierten Begriffe nennt Weber *Idealtypen*. Sie sind ihm das erkenntnisthechnische Mittel, an die Wirklichkeit heranzukommen, nicht die Wirklichkeit selbst. Sie sind nicht Gattungsbegriffe, unter die das Wirkliche subsumiert, sondern Sinnbegriffe, an denen es gemessen wird, um es, soweit es ihnen entspricht, prägnant zu fassen, und um durch sie das ihnen nicht Entsprechende deutlich als Tatbestand vor Augen zu bringen. Sie sind nicht Ziel der Erkenntnis, nicht Gesetze des Geschehens, sondern Mittel, das Eigentümliche der jeweiligen menschlichen Wirklichkeit zu klarstem Bewusstsein zu bringen.“ (JASPERS, 85- vgl. WEBER WL 192ff.)

Diese Idealtypen beschreiben nicht den ‘Sollzustand’ der Wirklichkeit. Sie sind Werkzeuge, die dazu dienen, den ‘Ist-Zustand’ klar herauszustellen, insofern sind sie wertfrei.¹⁹⁵ Die Grenzen dieser Herangehensweise liegen, und das war WEBER sehr wohl bewusst, in dem Nichtmiteinbeziehen können/wollen der ‘Geistigen Mächte’, denn diese haben sehr wohl Einfluss auf den ‘subjektiven Sinn’ und damit auf die Wirklichkeit.

„Das rationale und empirische Erkennen und das dadurch erreichbare Erfahrungswissen ist [...] an Voraussetzungen gebunden, die subjektiv sind. Es handelt sich zum einen um die subjektiven Voraussetzungen unserer Erkenntnis (insbesondere unserer kulturwissenschaftlichen und damit wertbeziehenden Erkenntnis), zum anderen um die subjektive Voraussetzung, dass uns die dadurch gewonnene wissenschaftliche Wahrheit wertvoll ist. Letzteres versteht sich keineswegs von selbst: ‘Wem diese Wahrheit nicht wertvoll ist - und der Glaube an den Wert der wissenschaftlichen Wahrheiten ist Produkt bestimmter Kulturen und nichts Naturgegebenes-, dem haben wir mit den Mitteln der Wissenschaft nichts zu bieten [WL, 213].“¹⁹⁶ (SCHLUCHTER 1988, 357.)

¹⁹⁵ Vgl.: „Um aus dem Chaos einen Forschungsgegenstand zu machen, d.h. ein historisches Individuum zu machen, ist die Beziehung dieses Chaos auf Wertideen von großer Wichtigkeit, denn sie allein entscheidet, welcher Teil dieses Chaos für uns Bedeutung gewinnt. Ein Idealtypus ist zwar eine schematische und theoretische, meistens rationale Konstruktion, sein Zweck ist aber nicht, eine eigene Philosophie aufzustellen, sondern lediglich ein brauchbares begriffliches Hilfsmittel für die historische Forschung und das Verständnis menschlichen Handelns anzubieten. Er ist also dem logischen Wesen nach werturteilsfrei.“ (CHANG, 102.) und im Original WEBER WL, 196.

¹⁹⁶ Ein Themenfeld, das Weber an verschiedenen Stellen seiner Wissenschaftslehre immer wieder behandelt. Es sei hier in dem Zitat von CHANG komprimiert: „Das psychische Leben verläuft nicht logisch, sondern psychologisch, nicht rein rational, sondern irrational. Nicht die logisch

Es wird damit deutlich, dass das menschliche Verhalten nur bis zu einem gewissen Grade verstehend erklärt werden kann, wenn die Dimension des Unbewussten und Irrationalen als unerfassbar herausgelassen wird. WEBER hat dies erkannt. Die folgenden Diskussionen innerhalb der Methodologie ließen diesen Aspekt nur allzu oft vermissen oder nur am Rande in Erscheinung treten. Das Verbindende in den Auseinandersetzungen des beginnenden 20. Jahrhunderts war die Zentralität der ambivalenten Positionen zur 'Werturteilsfreiheit' der Wissenschaft. Dabei spielte die Frage, welcher methodische Zugang größtmögliche, vom Wertestandpunkt des Forschenden 'unabhängige' Wahrheit förderte, eine entscheidende Rolle. Dies wurde innerhalb der Kontroverse Methodenmonismus (naturwissenschaftliches Methodenideal: Kausalerklärungen, Quantifizierungen, Verifizierungen, Falsifizierungen) - Methodendualismus besonders deutlich. Polarisierend ließe sich sagen, es ging um den Gegensatz von 'Erklären' und 'Verstehen'. Die WEBERSche Methode des erklärenden Verstehens geriet ins Hintertreffen. Im Positivismusstreit der 60er Jahre, in dem sich vor allem die Ansichten von KARL POPPER (Kritischer Rationalismus) und THEODOR W. ADORNO (Dialektische Theorie) gegenüberstanden, wurde der Mittelpunkt der Diskussionen dahingehend verlagert, dass es nun hauptsächlich um das Verhältnis von Wissenschaft und Wissenschaftlern und um die daraus zu ziehenden Schlüsse ging:

„Vereinfacht wird von Seiten der Frankfurter Schule (Adorno) behauptet, der Wissenschaftler stehe bei der Analyse sozialer Phänomene nicht 'außerhalb' des Untersuchungsgegenstandes (wie ein Naturwissenschaftler), sondern sei als Mitglied der Gesellschaft notwendigerweise ein Teil des Untersuchungsgegenstandes. Eine wertfreie Beschreibung von sozialen Tatsachen sei u. a. deshalb nicht möglich.“ (SCHNELL u. a. 2005⁷, 87.)

erschließbaren, sondern die psychologischen Zusammenhänge bestimmen das reale Handeln (WL 436). Das Unbewusste und Irrationale spielt dabei eine große Rolle. 'Das reale Handeln verläuft in der großen Masse seiner Fälle in dumpfer Halbbewusstheit oder Unbewusstheit seines gemeinten Sinns. Der Handelnde fühlt ihn mehr unbestimmt, als dass er ihn wüsste oder sich klar machte, handelt in der Mehrzahl der Fälle triebhaft oder gewohnheitsmäßig. Nur gelegentlich, und bei massenhaft gleichartigem Handeln oft nur von Einzelnen, wird ein (sei es rationaler, sei es irrational) Sinn des Handelns in das Bewusstsein gehoben. Wirklich effektiv, d.h. voll bewusst und klar, sinnhaftes Handeln ist in der Realität immer nur ein Grenzfall' (WL, 562). Das für uns sinnvolle Tun wird außerdem vom 'Walten sinnloser Naturmächte' beeinflusst (WL, 99).“ (CHANG 1992, 97.)

Welche Schlüsse daraus zu ziehen wären, besonders methodischer Art, blieb allerdings unkonkret.¹⁹⁷

Der Standpunkt POPPERS war bezüglich der 'wertfreien' Wissenschaft nicht diametral. Er schrieb in seinem Aufsatz „Die Logik der Sozialwissenschaften“:

„Wir können den Wissenschaftler nicht seiner Parteilichkeit berauben ohne ihn nicht auch seiner Menschlichkeit zu berauben. Ganz ähnlich können wir nicht seine Wertungen verbieten oder zerstören. Unsere Motive und unsere rein wissenschaftlichen Ideale, wie das Ideal der reinen Wahrheitssuche, sind zutiefst in außerwissenschaftlichen und zum Teil religiösen Wertungen verankert. Der objektive und der wertfreie Wissenschaftler ist nicht der ideale Wissenschaftler. Ohne Leidenschaft geht es nicht, und schon gar nicht in der reinen Wissenschaft. Das Wort 'Wahrheitsliebe' ist keine bloße Metapher. Es ist also nicht nur so, dass Objektivität und Wertfreiheit für den einzelnen Wissenschaftler unerreichbar sind, sondern Objektivität und Wertfreiheit sind ja selber Werte.“ (POPPER 1997, 88.)

Den Ausweg im Umgang mit der Einsicht in die Parteilichkeit eines jeden Wissenschaftlers sah POPPER in der Ausübung der Kritik. Jede wissenschaftliche Erkenntnis muss sich der Kritik stellen und gilt lediglich solange bis sie widerlegt worden ist. In diesem Einsehen und Widerlegen sieht POPPER den einzig möglichen Weg zur Wahrheit.¹⁹⁸

Die Position der Frankfurter Schule lässt sich eher dahingehend zusammenfassen, dass sie einen anderen (wissenschaftlichen) Zugang für zwingend hielt.

¹⁹⁷ „Die *'kritische Sozialforschung'* begann ihr kurzes Leben in der Literatur (Habermas 1965) und der Praxis (Jürgen Ritsert, z.B. 1972), die *'kritische Psychologie'* ihr längeres (Holzkamp 1972, 1985, Braun, Holzkamp 1985, Markard 1991). Beide Richtungen haben, außer einer Infragestellung der positivistischen Denkweise und Forschungsverfahren und einer Sensibilisierung gegenüber der 'Normalität' des Messens und Machens, tiefgreifende Veränderungen in der Methodologie der Sozialforschung nicht bewirkt. Im Frankfurter Institut hat sich ebenfalls keine kritische Sozialforschung gebildet, für die es seit Horkheimers Abtrittsrede im ersten Institut (1930) sogar einen theoretischen Entwurf gab, trotz der Anfänge im 'Gruppenexperiment' und Adornos Plädoyer für eine dialektische Sozialforschung im Positivismusstreit (1969).“ (KLEINING 1995, 35f.)

¹⁹⁸ „Was man als wissenschaftliche Objektivität bezeichnen kann, liegt einzig und allein in der kritischen Tradition; in jener Tradition, die es trotz aller Widerstände so oft ermöglichte, ein herrschendes Dogma zu kritisieren. Anders ausgedrückt, die Objektivität der Wissenschaft ist nicht eine individuelle Angelegenheit der verschiedenen Wissenschaftler, sondern eine soziale Angelegenheit ihrer gegenseitigen Kritik, der freundlich – feindlichen Arbeitsteilung der Wissenschaftler, ihres Zusammenarbeitens und auch ihres Gegeneinanderarbeitens. Sie hängt daher zum Teil von einer ganzen Reihe von gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen ab, die diese Kritik ermöglichen.“ (POPPER 1997⁹, 82.)

„Von Seiten ADORNOS und verschärft von HABERMAS wurde [...] eingewandt, dass durch die Erhebung der faktischen Realität zur allgemeinen Prüfinstanz von Theorien der Verdinglichung, Unfreiheit und Ausbeutung des Menschen Vorschub geleistet werde; eine darauf basierende Wissenschaft verkenne ihre Zugehörigkeit zur gesellschaftlichen Totalität. Sie übersehe, dass sie durch ihre unreflektierte Zugehörigkeit zu gesamtgesellschaftlichen Produktions- und Herrschaftsverhältnissen selbst zum stabilisierenden Moment des Status quo werde.“ (SCHNELL u. a. 2005⁷, 89.)

HABERMAS plädierte für übergeordnete Kriterien, wie z.B. Emanzipation und Freiheit, als Maßstab für die wissenschaftliche Reflexion - eine breite Zustimmung allerdings erfuhr dies nicht.

Die Streitigkeiten mündeten also weniger in einer Lösung bzw. einem Lösungsansatz, sondern vielmehr erkalten sie ohne Lösung, und so wurde mit dem Positivismusstreit der Positivismus nicht letztgültig überwunden. Die Auswirkungen der Auseinandersetzungen auf die methodische Praxis der Sozialwissenschaften waren denkbar gering. Nach wie vor war die quantitative Forschung die maßgebliche - nach wie vor wurde die naturwissenschaftliche Herangehensweise nachgeahmt. Noch immer kam es nicht zu einer durchgreifenden Emanzipation der spezifischen qualitativen empirischen Sozialforschung. Die Nachhaltigkeit des Erfolgskurses der Naturwissenschaften beruhte in erster Linie auf ihren Früchten, die sie in ihrem Bereich zweifelsohne trug. Die Fortschritte auf den verschiedenen technischen Gebieten waren auch im 20. Jahrhundert enorm. Der Glaube in die Technik wuchs, ebenso wie der Glaube an die ausschließliche Gültigkeit der Vernunft. Das erklärende Verstehen der Wirklichkeit mit dem Bewusstsein um unterbewusste, irrationale Phänomene spielte dann konsequenter Weise nur noch eine untergeordnete Rolle. Im Zentrum standen das Deskriptive und das Messende.¹⁹⁹ Die neuen Möglichkeiten, die durch die Weiterent-

¹⁹⁹ Es soll nicht unerwähnt bleiben, dass es natürlich zu allen Zeiten alternative Ansätze gab: „Gegen diese Richtung und deren Objektivitätsanspruch haben die sich aus den Naturwissenschaften herauslösenden Sozial- und Geisteswissenschaften immer wieder methodologische *Alternativen* hervorgebracht, wie die der antirationalistischen Strömungen in der Philosophie, die Dialektiken des neunzehnten Jahrhunderts, die 'Geisteswissenschaften' mit dem Deutungspostulat, die Phänomenologie, die Psychoanalyse, die Gestalt- und Ganzheitspsychologie. Eine Vereinheitlichung dieser Richtungen ist nicht eingetreten, trotz des Versuchs der Kombination, z.B. der Psychoanalyse mit der kritischen Gesellschaftstheorie (frühe Frankfurter Schule) oder der Phänomenologie mit Dialektik (Sartre) oder der Ethnologie mit Psychologie (Ralf Linton). So erscheinen sie weiter als Alternativen.“ (KLEINING 1995, 56.)

wicklung der Informatik geschaffen wurden, 'verführten' darüber hinaus zum Mittelwert, zur Standardabweichung, zur Varianzanalyse, zu Normalverteilungen, zu Prozentsätzen, zur Faktorenanalyse etc. Allein die Daten sind wenig erhellend. Was sagen uns die Zahlen über die Phänomene im sozialwissenschaftlichen Bereich? Inwiefern sind sie uns hilfreich in Hinblick auf das Verstehen der Menschen, ihres Handelns und damit in Hinblick auf ihre zukünftigen Entscheidungen? Die Wende im Denken geschah langsam - etwa mit dem Beginn der 80er Jahre. Getragen war diese Änderung vor allem von der Erfahrung, dass mit der Technik, mit dem Glauben an den Fortschritt die Probleme der Welt weder hinreichend analysiert noch gelöst werden können. Die Beherrschbarkeit der Welt durch den Menschen wurde im 20. Jahrhundert verschiedentlich in Frage gestellt. Der Holocaust, Vietnam und Tschernobyl ließen die Einsicht reifen, dass Aufklärung, Ratio und Fortschritt allein nicht zur Humanisierung der Gesellschaft führen. Die Gründe dafür zu finden, bedarf es vielfältigerer Methoden als sie der Positivismus und dessen Nachfolger bis dato eröffnet hätten. Der Glaube an den Fortschritt ersetzt den Glauben an 'den Gott - die Götter' nicht. Diese Dimension, die Jahrhunderte lang selbstverständlich war, die im Zeitalter der Aufklärung ins Wanken geriet, die WEBER erkannt hatte, ohne jedoch klar den Umgang mit selbiger beschreiben zu können - die Religion im Allgemeinen und Besonderen, spielt in der Wissenschaft wieder vermehrt eine Rolle. Es gilt demnach zu bedenken, dass:

- die unbewussten, irrationalen Dimensionen auf dem Weg der Erkenntnis zum Wesen einer 'Sache' nicht außer Acht gelassen werden dürfen.
- versucht werden muss, der 'Sache' gerecht werdende Methoden zu suchen und zu finden.
- die Beziehung zwischen dem Forschenden und der 'Sache' vor allem durch Transparenz des Forschungsprozesses zur Vergleichbarkeit gelangen.

- die Datenerhebung und -auswertung 'nachvollziehbar' gestaltet werden muss. Der Standpunkt des Forschenden muss deutlich werden durch den theoretischen Horizont, in welchem die Daten erhoben und analysiert werden.

4.2 Erkenntnisse der Kindheitsforschung

Die Etablierung des Forschungszweiges²⁰⁰ der Kinderforschung ist als logische Konsequenz des Perspektivwechsels anzusehen. Die Kinderforschung setzt sich mit den allgemeinen Anforderungen an wissenschaftliches Arbeiten in besonderer Weise auseinander, da die Spezifika von Kindern und das Verhältnis von Kindern und Forschenden dies erforderlich machen. Die Parameter der Forschung zu und mit Erwachsenen können nicht eins zu eins übernommen werden, will man den Heranwachsenden in ihrer ganz eigenen Art gerecht werden. Die Veränderungen des wissenschaftlichen Blickwinkels auf die Lebensphase der Kindheit begann in Deutschland²⁰¹ innerhalb der Sozialisationsforschung. Die kritische Auseinandersetzung mit der kognitiven Entwicklungspsychologie führte zu einer stärkeren Gewichtung der Kinderpersönlichkeit. Das „Konzept des Kindes als 'sozialem Akteur' und 'Konstrukteur der eigenen Persönlichkeit'“ (HURRELMANN und BRÜNDEL

²⁰⁰ Zwei Fixpunkte der Etablierung: Das 'Handbuch der Kindheitsforschung' (MARKEFKA und NAUCK 1993) bilanzierte erstmals die Entstehung des Forschungsfeldes. Die Kindheitsforschung erhielt 1994 einen institutionellen Ort in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie.

²⁰¹ Im angelsächsischen und skandinavischen Raum setzte diese Entwicklung später ein (90er Jahre). Die „New Social Childhood Studies“ sind vor allem verbunden mit den Namen ALLISON JAMES, ALAN PROUT 1990 und JENS OVORTUP (1990; 1993). Sie sagt sich los „von den bis dahin in Psychologie und Soziologie vorherrschenden Entwicklungs- und Persönlichkeitskonzepten. Vor allem die kognitive Entwicklungspsychologie und die strukturfunktionale Systemtheorie, die im angelsächsischen Raum mit der Sozialisationstheorie praktisch gleichgesetzt werden, stießen auf Ablehnung.“ (HURRELMANN und BRÜNDEL 2003, 40.). Ihre Forderung bestand darin die „Kindheit als eine gesellschaftliche Lebensform im historischen Wandel mit einer Eigenständigkeit im Verhältnis zu anderen Lebensphasen und anderen Generationen zu verstehen.“ (Ebd., 41.) Die zentralen Annahmen sind: 1) Kindheit ist eine soziale Konstruktion 2) Kindheit ist eine Variable der soziale Analyse, die nicht vollständig von anderen Variablen wie Klasse, Gender oder Ethnizität abgelöst werden kann 3) Die Beziehungen und die Lebenswelt der Kinder ist von eigener Art und verdient eine wissenschaftliche Betrachtung sui generis 4) Kinder sind aktiv an der Konstruktion und Bestimmung ihres eigenen Lebens, dessen der Menschen in ihrem Umkreis und der Gesellschaft, in der sie leben, beteiligt. (Von der Verf. zusammengefasst nach ebd.) Die wissenschaftliche Forschung im angelsächsischen und skandinavischen Raum nahm also eine der Deutschen Forschung vergleichbare Entwicklung, wenn auch auf einem eigenen Weg und zeitlich versetzt.

2003, 44.) hat sich unter dem Einfluss der Sozialisationstheorien in der Kinderforschung weiterentwickelt, wurde spezifischer, konkreter, stabiler. Die Kindheit wird also mit breiter Zustimmung als „sozial konstruierte“²⁰² Eigenwelt“ (HÜLST 2000, 47.) begriffen.²⁰³ Damit sind besondere **Herausforderungen** an den Forschungsprozess mit Kindern verbunden, derer es sich bewusst zu sein gilt. In der Kinderforschung haben sich diesbezüglich drei Bereiche herauskristallisiert:

1) Die Asymmetrie

In ihrem Alltag sind Kinder in ständiger Auseinandersetzung mit Erziehungsinstanzen, seien es die Begegnung mit den Eltern oder mit anderen erziehenden Erwachsenen. Die Erziehungssituation beinhaltet ein Informationsgefälle und Kompetenzgefälle, an welches eine Abhängigkeit gebunden ist. Kinder sind nicht in der Lage, sich in der Welt (der Erwachsenen) unabhängig zu recht zu finden, zu agieren, zu leben. „Kinder begegnen dieser Allgegenwart von Erziehung in ihrem Leben aktiv und bringen Bewältigungsstrategien in Forschungssituationen ein.“ (HEINZEL 2000, 25.) Die „Gefälligkeit“ (HÜLST 2000, 51.) kann eine Möglichkeit der Bewältigungsstrategie sein. Kinder neigen mitunter „den vermeintlicher Erwartungen der Forschenden zu entsprechen.“ (Ebd.) Strategien dieser Art müssen soweit als möglich

²⁰² Fußnote von HÜLST an dieser Stelle: „In dem Doppelsinn, dass Kinder und Erwachsene an der Konstruktionsarbeit teilhaben.“ (HÜLST 2000, 48 - Fußnote 16.)

²⁰³ HÜLST stellt neben diesem Ansatz drei weitere vor, welche allerdings den Heranwachsenden nicht hinreichend gerecht würden. Um zu zeigen von welchen Zugängen HÜLST sich abgrenzt seien sie an dieser Stelle erwähnt:

1) „Kinder als unfertige Menschen“ (HÜLST 2000, 47.)

Die Kompetenzen der Kinder würden unterbewertet. Ihre Aussagen würden somit nicht ernst genommen und nicht für wahr gehalten. Bei diesem Ansatz, so HÜLST liegt „die Macht der ForscherInnen [...] vor allem im Bereich der Interpretation der gesammelten Daten“ (Ebd.)

2) „eigenartige Ethnie“

Den Heranwachsenden wird eine eigene Welt, mit eigenen Regeln und Deutungsmuster zugeschrieben. In dieser Welt werden sie als kompetente Akteure betrachtet. „Wenn Kinder jedoch an einer anderen Sinnwelt partizipieren, ist das, was sie tun teilweise unerkennbar, unzugänglich. Erwachsene werden ihre eigenen Attitüden und Deutungsgewohnheiten nur schwer kontrollieren, während sie teilnehmend beobachten. Zugleich würden sie die Kinder erheblich irritieren, wenn sie deren Erwartungen an Erwachsenen konterkarieren, indem sie ‘verkindlichen’.“ (Ebd.)

3) „Kinder als Erwachsene“

Kinder seien „kompetente Teilnehmer an einer gemeinsamen aber erwachsenenzentrierten Welt aufgefasst“ (Ebd.) Im Mittelpunkt steht das Interesse der kindlichen Verstehens der Erwachsenenwelt. „Die erheblichen Statusunterschiede zwischen erwachsenen Forschern und Kindern belastet [jedoch] jede Forschungshandlung.“ (Ebd., 48.)

aufgedeckt und reflektiert in die Datenerhebung und die Datenauswertung einbezogen werden. Darüber hinaus sollte versucht werden, dem Hierarchiegefälle zwischen Kindern und Erwachsenen mit der Methodenwahl entgegenzuwirken. Das heißt, dass die Methoden den kognitiven und emotionalen Ansprüchen der Heranwachsenden entsprechen müssen. Zudem ist der Hierarchie mit einer emphatischen Haltung des Forschenden den Kindern gegenüber zu begegnen. Dabei bleibt zu beachten die

„Balance von Fremdheit und Vertrauen [zu finden]. Nähe und Ferne sind zwei problematische Pole jeder Beziehung. In allzu formalisierte Kommunikation wird Verständnis lediglich auf der Basis sehr allgemeiner, weitgehend inhaltsleerer Typisierungen (Floskeln) hergestellt, - allzu vertraute Kommunikationen, in denen ein ganzes Bündel von Vorverständnis unterstellt wird, neutralisieren die Chancen, Äußerungen als indexikalische Hinweise zu begreifen und um Erläuterungen bemüht zu sein.“ (Ebd.)

2) Die kindtypischen Ausdrucksformen

Die Kommunikation zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden, also auch die in der Forschungssituation, ist eine Kommunikation ungleicher Partner. Ungleich ist sie, da die Kinder wegen ihrer Abhängigkeit auf Grund der geringeren Kompetenzen (Vgl. Asymmetrie) benachteiligt sind. Wenn es den Forschern darum geht, Kinder zu verstehen, dürfen sie die Kompetenzunterschiede nicht verstärken, sondern müssen mit ihnen sensibel umgehen, d.h. ihr Agieren aufmerksam dahingehend hinterfragen. Die Methoden müssen den Fähigkeiten der Heranwachsenden entsprechen und die Auswertung muss im Bewusstsein der „eingeschränkten“ Verbalisierungsmöglichkeiten geschehen. Die Tatsache also, dass Kinder je nach Alter im Vergleich zu Erwachsenen weniger oder besser gesagt geringere Verbalisierungsmöglichkeiten haben, muss als Herausforderung an den Forschenden verstanden werden. „Wenn Kinder andere als verbale Symbolisierungen benutzen, wie z.B. Gesten, Zeichnungen oder Spiele, fällt es den auf Sprache fixierten ForscherInnen oft sehr schwer, diese wissenschaftlich zu erfassen und richtig zu interpretieren.“ (HEINZEL 2000, 27.) Die Forschung mit Kindern kann ihnen aber nur dann gerecht werden, wenn dies gelingt. Außerdem ist bezüglich des Gelingens der Kommunikation zu bedenken, dass die Methodik ihren Beitrag zur „Reduzierung der symbolischen Gewalt“

(50f.) leisten sollte. D.h. sich die Heranwachsenden durch die Art und Weise der Erhebung nicht „ausgehört, instrumentalisiert [oder] erzogen“ (Ebd.) fühlen dürfen. Um dem zu entsprechen, so HÜLST,

„empfiehlt [es] sich, eine mittlere Position zwischen dem unkontrollierten Laissez-faire eines nichtdirektiven Verfahrens und dem Dirigismus eines weitgehend standardisierten Erhebungsinstruments einzunehmen und sich den zu erforschenden Kindern ohne Vorbehalte zu widmen, dazu gehört auch: die Einzigartigkeit ihres jeweils besonderen Lebenslaufes zu respektieren, wenigstens zeitweilig ihre Sichtweise, Gefühle, Gedanken, vielleicht [...] auch ihre Sprache aufzunehmen.“ (Ebd., 50f.)

Ein weiterer Aspekt ist bezüglich der Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern beachtenswert - die Störung. Wenn die „Störung als Gewinn“ (Ebd., 52.) gesehen werden kann, dann, kann sie das Forschungsprozedere maßgeblich bereichern.

„Die Perspektive des vom Forscher betrachteten Kindes kommt dabei nicht in erster Linie in einem vorentworfenem Bild, sondern in dessen Störung zur Geltung (SCHÄFER 1997). Die Problematisierung des eigenen Verstehens, das Nicht-Verstehen-Können als methodische Leistung (REISER 1993) oder die Dummheit als Methode (HITZLER 1991) verweisen auf sinnvolle Möglichkeiten, übliche Verstehensmuster und Deutungsgebräuche (den 'Erwachsenenblick') zeitweilig auszusetzen, um das beobachtete Geschehen aus einer erst nicht zu konstruierenden Perspektive neu zu bewerten.“ (HÜLST 2000, 52.)

3) Die Erwachsenenzentrierung

Die Untersuchungsziele, das Untersuchungsinteresse und die Herangehensweise basieren auf der Sicht von Erwachsenen. „Die Forschungsinteressen von Erwachsenen sind also Maßstab der Forschungsarrangements, der Fragestellungen, Erhebungs- und Auswertungstrategien.“ (Ebd.) Darauf kann und sollte reagiert werden, indem „das Gefälle zwischen den Vorstellungen der Kinder und denen der ForscherInnen über den Gegenstand der Untersuchung“ (Ebd., 50.) festgehalten werden, um „Verzerrungen sowie suggestive Einflussnahme zu neutralisieren.“ (Ebd.) Zur Zentrierung auf den Erwachsenen trägt auch bei, dass selbiger seine eigenen Kindheitserfahrungen in den Forschungsprozess zwangsläufig einbringt. Diese können die Wahrnehmung der Heranwachsenden strukturieren, da das Erleben der eigenen Kinderzeit die Perspektive auf die Kindheit im Allgemeinen prägt. Ebenso kann das Zusammenleben mit eigenen Kindern eine Rolle spielen

bezüglich der Sicht auf die Kinder, die an der Studie mitarbeiten. Die Einflussnahme lässt sich sicher nicht bis ins letzte reflektieren. Das Bewusstsein darüber allerdings kann helfen, den Fokus zu benennen und ihn damit als Forscherstandpunkt den Rezipienten transparent werden zu lassen. Zusätzlich sind die Phänomene „Übertragung und Gegenübertragung“ (Ebd., 49f.) bezüglich der Fokussierung des Forschenden relevant. Übertragung und Gegenübertragung sind unbewusste Bedeutungstransfers, die in jeder face-to-face Kommunikation stattfinden. In dem Forscher wird

„z.B. der Vater, die Mutter, der Lehrer, der Polizist, der Wissenschaftler“ (Ebd.) gesehen und so auf ihn reagiert, d.h. mit einer gelenkten Antwortbereitschaft oder auch einer gelenkten Sperre (Übertragung). Wenn der Forscher sich dann als „x“ oder „y“ fühlt und dementsprechend Signale sendet und die Antworten auf diese Art und Weise „liest“, spricht man von Gegenübertragung. Man sollte versuchen, durch geeignete reflexive Zwischenschritte dem entgegenzuwirken. (Vgl. ebd.)

In der Kinderforschung wird, wie sich in der Erläuterung zu den Herausforderungen bereits zeigt, für die Grundstruktur einer Methodik, die den Herausforderungen angemessen ist, die „Verstehenstriangulation aus intuitiven, symbolisiertem und methodisch geleitetem (typisierendem) Verstehen“ (Ebd., 49.) herausgearbeitet. Zum Ersten sollte ein Rückbezug auf die „intuitive und gefühlsbezogene Alltagskompetenz, die die meisten Erwachsenen zum Umgang mit (ihren) Kindern befähigt“ (Ebd.) stattfinden, zum Zweiten kann „die durch alltägliche Symboldeutungskompetenz und szenisches Verstehen eröffnete Einsicht in noch fremde Sinnzusammenhänge“ (Ebd.) genutzt werden und zum Dritten muss

„die wissenschaftsmethodische angeleitete Verstehenslogik, die mit Hilfe des Inventars der theoretischen verstehenden Soziologie die erforderlichen Situationsbestandteile (Situationsdefinition, Rahmen, Regeln, Objektivationen, Typisierungen, Habitualisierungen, Werte, Interessen, Sinn etc.) rekonstruieren und zur Interpretation vorstellt.“ (Ebd.)

in den Dienst genommen werden.

Im Folgenden sei im Detail auf **zwei Methoden** eingegangen: das Qualitative Interview und die Kinderzeichnung. Diese stehen zum einen auch im Zentrum der Kindertheologie und sind zum anderen im Rahmen dieser Ar-

beit von besonderer Relevanz. An ihnen soll exemplarisch gezeigt werden, wie versucht wird, die Herausforderungen reflektierend, selbigen gerecht zu werden.

Das **Qualitative Interview** gilt als „Königsweg“ (LAMNEK 1995, 35.) in der qualitativen Sozialforschung. Heranwachsende als eigenständige Personen wahrzunehmen, als Sendende und Empfangende, also als Akteure zu begreifen,

„geht einher mit der Erkenntnis, dass die Welt der Kinder grundsätzlich von der Erwachsenenwelt verschieden ist. Kindheit ist eine Form der Wirklichkeit, die Erwachsenen tendenziell fremd ist und auf die sie eine Vielzahl von eigenen Wünschen, Ängsten und Bildern übertragen. (Vgl. FUHS 1998.) Eine der selbst gewählten Aufgaben der neueren Kindheitsforschung ist es nun, diese 'soziale Konstruktion' von Kindheit (SCHOLZ 1994) sichtbar zu machen und den Erwachsenen einen Zugang zu der unbekannten Kultur der Kinder zu ermöglichen.“ (FUHS 2000, 88.)

Um eine 'unbekannte Kultur' kennen zu lernen, eröffnet das Gespräch die bestmöglichen Zugänge sich erzählen lassen, wie es ist, wie es sich anfühlt, nachfragen können, sich dem Gegenüber voll und ganz widmen, zu hören und zu sehen, wie und was das Gegenüber von seiner Welt berichtet. Wie die Schilderungen der Herausforderungen gezeigt haben, kann es diesbezüglich und das weiß jeder - der sich schon einmal einer fremden Kultur genähert hat – zu Missverständnissen kommen. In der Interviewsituation mit Kindern kann dem entgegengesteuert werden, indem man:

1) sich der eigenen *Ausgangsposition* bewusst ist²⁰⁴ (Bewusstsein über die eigene Kindheit: Wie ist mein Kindheitsbild beschaffen? / Reflexion der theoretischen Basis: Welchen Standpunkt habe ich zu meiner konkreten Fragestellung und Warum? Was will ich wissen? Wie kann ich ermöglichen, dass meine Fragen nicht die Antworten schon vorgeben?)

²⁰⁴ „Die Kindheitsforschung bewegt sich in dem Dilemma, das jede Form der kindgerechten Methode stets ein bestimmtes Kindheitsbild voraussetzt und damit in der Gefahr steht, eben dieses Bild zu reproduzieren, während eigentlich von den Grundsätzen der qualitativen Forschung die unvoreingenommene Erforschung der Kindheit im Vordergrund stehen sollte.“ (HÜLST 2000, 92.)

2) durch einen *Interviewleitfaden*, der die im ersten Schritt gewonnen Einsichten, für das Gespräch aufbereitet und sie durch selbigen sichtbar werden lässt. Zudem dient der Interviewleitfaden, dem Abschweifen vorzubeugen.

3) Kenntnisse bezüglich des *Entwicklungsstandes* hinsichtlich der Ausdrucksformen der Heranwachsenden berücksichtigt. Vor allem für jüngere Kinder bedeutet dies etwas "Zeigbares" (HÜLST 2000, 89.) Bestandteil des Interviews sein zu lassen. Dieses dient der Motivation, kann immer wieder Bezugspunkt sein und man wird damit der Erkenntnis gerecht, dass es Kindern entgegenkommt, ihre Ansichten nicht eben nur sprachlich ausdrücken zu müssen. Kinder sind größere Fachfrauen und Fachmänner der Bilder als des gesprochenen Wortes. In Bildern können also Themen sichtbar werden, die ein Kind (noch) nicht versprachlichen kann. An dieser Stelle sei aber darauf hingewiesen, dass das nicht zur Überinterpretation führen darf. Diese Themen sollten in der Auswertung als Anfragen formuliert werden und sie sollten mit Daten anderer Erhebungsmethoden ins Gespräch gebracht werden.

4) Mit Hilfe einer empathischen *Atmosphäre* Vertrauen darauf schaffen, dass es dem Forschenden ein echtes Anliegen ist, die Welt des Gegenübers, des Kindes zu entdecken. Ungeteilte Aufmerksamkeit ist eine zwingende Voraussetzung für Vertrauenswürdigkeit. Der Forscher will die Aussagen, des Kindes nicht auf 'richtig' oder 'falsch' hin überprüfen, sondern teilhaben dürfen an der Welt des Kindes. Dies muss für den Heranwachsenden erkennbar sein.

5) *Transkripte* sorgfältig angefertigt werden, die es ermöglichen das Interview in seiner Gesamtheit (nicht nur das gesprochene Wort, sondern auch die Art und Weise, z.B. laut, leise, lachend, zögerlich etc.) nachzuvollziehen - zu einem späteren Zeitpunkt und von anderen Forschenden.

6) Optimal ist es, wenn an der *Auswertung* der Interviews ein Forscherteam beteiligt ist. Die Reflexion der Herausforderung und der Umgang mit ihnen sind erschwert, wenn er von einer einzigen Person geleistet werden soll. Das Aufdecken von Störungen, von Übertragungen und Gegenübertragungen etc. ist durch verschiedene Blickwinkel am ehesten gegeben. Nicht zu vergessen ist, dass die Kriterien für die Auswertung konkret formuliert werden müssen, zuvorderst sei hier die eindeutige Fragestellung, also die inhaltlichen Kriterien genannt.

Kinderzeichnungen sind eine natürliche Ausdrucksform der Heranwachsenden (Vgl. PIAGET 1969, 112 und DAUCHER 1990, 166f.) und schon aus diesem Grund als Erhebungsmethode der kindlichen Ausdrucksweise entgegenkommend. Kinderzeichnungen sind zudem ein Schlüssel nicht nur zum Denken, sondern auch zum Fühlen des Kindes. (Vgl. SCHUSTER 1990, 1.) „Das Bild ist nicht objektiv gegeben, sondern es entsteht als ein ‘inneres Modell’. Das Entäußern im Zeichnungsprozess richtet sich einerseits auf die Dingerkenntnis der Strukturgebilde, andererseits ist es geprägt von dem emotionalen Empfinden der Gegenstände.“ (REIß 2000, 233.) Das bedeutet, dass in einer Zeichnung durch Inhalt und Form Elemente der gesamten Kinderpersönlichkeit Ausdruck finden können. HANS GÜNTHER RICHTER versucht mit seinem „strukturanalytisch-biographischen Interpretationsmodell“ (RICHTER 1997, 210ff.), den verschiedenen miteinander in Beziehung stehenden Ebenen gerecht zu werden. Richter bemüht sich damit, zwei unterschiedliche Betrachtungsweisen von Kinderzeichnungen in einem Modell zusammenzuführen: die Konzentration auf Strukturen, Formen, Motiven und Inhalt zum einen und die Konzentration auf die „produzierende Persönlichkeit“ (Ebd., 215.) zum anderen. Damit leistet er bezüglich des Interpretationsansatzes eine Zusammenführung der „interpretatorische[n] Rekonstruktion bildnerischer Gegebenheiten [und] der Analyse biographischer Befindlichkeiten“. (Ebd.) Was die Abfolge der Analyseschritte betrifft, beginnt RICHTER bei den eher formalen Aspekten und wendet sich dann den eher biographischen Bezügen in jeglicher Form zu. Im Zusammenhang mit dem

zweiten Schritt ist das „explorative Gespräch“ (Ebd., 216.) mit dem Kind von elementarer Bedeutung und ebenso darüber hinaus gewonnenen Einsichten zur Persönlichkeit des Kindes. Diese können aus anderen methodischen Verfahren oder/und durch Information von Bezugspersonen eruiert werden. Die Triangulation ist demnach Grundvoraussetzung für eine umfassende Analyse.

4.3 Erkenntnisse der Kindertheologie

Die steigende Bedeutung der Kinderzeichnungen im Rahmen der Forschung zur Kindertheologie kann als ein Zeichen dafür verstanden werden, dass die Heranwachsenden auch auf diesem Forschungsgebiet in ihrer Persönlichkeit, ihrer vielschichtigen Persönlichkeit ernst genommen werden - der Perspektivwechsel also methodische Umsetzung erfährt. Dafür spricht zum einen die Vielzahl der neueren Untersuchungen, in deren Mittelpunkt die Kinderzeichnung steht, da dies erkennen lässt, wie groß das Interesse am Verstehen der Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen ist. Zum anderen zeigt die zunehmende Mehrdimensionalität der Methoden (Triangulation) darüber hinaus, dass man verstärkt bemüht ist, der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes gerecht zu werden. Auch die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mehr und mehr in den Forschungsprozess einbezogen wurden, verdeutlicht, dass sie als Subjekte ernst genommen werden. Prägend für die Forschung im letzten Jahrzehnt war indes der Zugang zu den Gottesvorstellungen der Heranwachsenden über Zeichnungen. Damit näherte man sich den Gottesvorstellungen auf eine andere Weise als über das gesprochene Wort und trug der begrenzten Möglichkeit, diese Vorstellungen zu verbalisieren, in gewisser Weise Rechnung. Das Arbeiten mit „Gottesbildern“ ist nicht unumstritten und das in zweifacher Hinsicht. Zum einen ist es die theologische Ambivalenz bezüglich des Umganges mit Gottesbildern, die dazu führt, dass die Methode kritisch hinterfragt wird und zum anderen sind es die auch daraus resultierenden methodischen Herausforderungen, die immer wieder Anlass zur Diskussion ge-

ben haben. Schon das alttestamentliche Bilderverbot führt immer wieder zu kontroversen Auseinandersetzungen. Beispielhaft sei hier auf die diesbezüglichen Ausführungen von WERNER H. RITTERS (2006) verwiesen:

„Was ist dann der theologische *Sinn des so genannten Bilderverbotes*? Theologisch wie religionspädagogisch gibt es bis heute erhebliche Skepsis gegenüber Gottesbildern im Besondern wie Bildern im Allgemeinen [...] Dies ist zum Teil das Resultat einer problematischen theologischen (vielleicht eher protestantischen) Wirkungsgeschichte des so genannten alttestamentlichen Bilderverbots, in deren Verlauf es zu einer Dominanz von Wort und Hören kam und durch die sich weder Theologie noch Religionspädagogik in ein konstruktives Verhältnis zu Bildern setzen konnten. Gottesbildern haftet der Geruch des Heidnischen und Untheologischen an. [...] Im biblischen Zusammenhang ist dagegen zu entdecken, dass das so genannte Bilderverbot wesentlich ein Kultbildverbot ist. [...] Der Sinn dieses Verbotes besteht vermutlich darin, der *Idolaterie* (Götzenanbetung) infolge der Vergegenständlichung bzw. Verdinglichung Gottes zu wehren. Zum einen soll damit die Nicht-Festlegbarkeit und Unverfügbarkeit Gottes gewahrt, seine Fixierung auf ein innerweltliches Objekt verhindert werden, zum anderen sollen von Menschen gefertigte Bildwerke nicht als Gottesbilder und als Gott angebetet werden. (Vgl. Ex 32,1ff und Jes 44,9ff.) Denn es ist zweifelsohne eine Gefahr von Gottesbildern, dass durch sie Gott auf ein bestimmtes Bild festgelegt wird.“ (RITTER 2006, 176f.)

Wie aus den Ausführungen hervorgeht, ist dies allerdings nicht das Kernproblem, sondern gibt vielmehr die Chance zur Sensibilisierung im Umgang mit den „Gottesbildern“. Das Hauptproblem liegt vielmehr in der Methodik: der Aufgabenstellung zu den Zeichnungen, der Situation, in der die Zeichnungen entstehen und der Auswertung der Bilder. Die Untersuchungen stießen dahingehend deutlich an ihre Grenzen: „Kritisch äußert sich *Klein* über den forschungsmethodischen Ansatz des Malens von Gottesbildern, bei dem Kinder in einen Widerspruch gerieten, weil sie ‘das was nicht sichtbar ist, sichtbar darstellen sollen’. (KLEIN 2000, 158.) In der Untersuchung von *Klein* und in verschiedenen anderen Untersuchungen wird versucht, dieses Problem durch Beteiligung der Schüler/-innen an der Entschlüsselung der Bilder zu entschärfen.“ (LEHMANN 2003, 56; vgl. dazu auch: ARNOLD, HANISCH und ORTH 1997; KLEIN 2000; SCHREINER und THOMAS 2000; SIES 2000; ORTH 2000.) BUCHER reflektierte dazu im Jahrbuch für Kindertheologie: „Zwar ist fraglich, ob solche Zeichnungen wirklich *die* Gottesbilder von Kindern wiedergeben. An sich scheinen sie facettenreicher und dynamischer zu sein als die Fixationen auf dem Zeichenblatt.“ (BUCHER 2000,

18.) Aber nicht nur die empirische Forschung hinterfragt das Zeichnen, die theoretische Auseinandersetzung untermauert dies und liefert damit neue Anstöße:

„Gott wird wie eine bekannte Person oder ein bekanntes Bild attribuiert, aber die Kinder ahnen, dass dieses Bild nicht ihrer Frage^[205] entsprechen kann. Was ganz groß ist, unendlich entfernt und zugleich überall da, das kann man nicht darstellen. Zur Darstellung gelangt der christliche Mythenhimmel, überfremdet mit den Kinderklischees der modernen Unterhaltungsindustrie, während Gott gerade das Geheimnis hinter der Darstellung bleibt.“ (OELKERS 1994, 20.)

HANS-GÜNTER HEIMBROCK kritisierte vor allem die strukturalistische Messlatte, die an die Zeichnungen der Kinder angelegt wird. Damit wird der unbefangene offene Blick auf die kindlichen Gottesdarstellungen unnötig verengt, ja in den meisten Fällen gar verfehlt.²⁰⁶ Er sieht daher:

²⁰⁵ „Alle Versuche der Erwachsenen *Gott* zu konkretisieren oder gar zu beweisen, scheitern an den Bedingungen des Glaubens. Die Sprache der Religion legt eine intensive, aber zugleich *vage* Vorstellung nahe, die sich selbst paradoxieren muss, um überhaupt zum *Unvorstellbaren* eine Beziehung herstellen zu können. Noch schwerer ist der *Gott* der Kinder zu beschreiben, denn Kinder akzeptieren keine *vage* Realität, während sie zugleich ständig Kräfte hinter dem Eindeutigen vermuten. Sie sind darum *selbst* paradox, verwiesen auf eine kausale Ordnung, die sie beständig in Frage stellen, ohne ihr ausweichen zu können. Was sie daher als Gottesidee herausbilden, ist nie die Übernahme des Kirchengottes von gläubigen Erwachsenen. Es ist *Gott* als Frage, nicht als Antwort, oder anders: Weil die Erwachsenen nicht verlässlich sagen können, was *Gott* 'ist' oder ob und wie es ihn 'gibt', ist nur die Frage selbst akzeptabel. Sie wird so gelernt, dass sie gegen *Antworten* immun sein kann. Anders könnte sie nicht das ganze nachfolgende Leben beunruhigen. Nur die Antwortverweigerung gibt der Frage bleibenden Sinn.“ (OELKERS 1994, 19-20.)

²⁰⁶ „Aber was versteht man vom einzelnen Bild und vom Kind als Subjekt und darin möglicherweise der Artikulation subjektiver Religiosität, wenn die Wahrnehmung der Bilder am Raster strukturalistischer Denkentwicklung orientiert wird? Wo man sich vor allem an Piagets Modell der Stufen kognitiver Entwicklung anlehnt, zieht dies weitere Probleme nach sich. Diese betreffen vor allem den spezifischen Umgang mit den angesprochenen Bildern. Mit der kategorialen Unterscheidung 'anthropomorph-vergeistigt' bei Bucher [1994] und Hanisch [1996] wird implizit eine theologisch wie ästhetisch höchst problematische Hierarchie unterstellt. Aber das Ästhetische hat insgesamt nur minderen Rang. Bei Bucher wird zwar auf die beigegebenen 13 Abbildungen eingegangen, dies aber im Sinne des Beleges für alterstypische Erscheinungen. Bei Hanisch werden zwar 60 Zeichnungen mit abgedruckt, in der Auswertung jedoch, wenn ich recht sehe, nicht außer einem einzigen knappen Hinweis auf ein individuelles Bild. Die ästhetische Dimension der Bilder als eigenständige Dimension wird überhaupt nicht diskutiert. Auch in Bezug auf die im Titel genannte Problemstellung der 'zeichnerischen Entwicklung' wird durchweg eine direkte Abhängigkeit von kognitiver Entwicklung unterstellt. Im Grunde genommen werden [...] in allen Untersuchungen [er bezieht sich auf BUCHER 1994, HANISCH 1996, BOSSMANN u. a. und HANISCH u. a. 1996, 1998] Gottesbilder von Kindern und Jugendlichen auf verbale Deutungen von Interpretationen hin reduziert. Der Bereich des bildhaften Gestaltens wird als nonverbaler Ausdruck gar nicht in seinem Eigenwert untersucht, sondern auf Denkelemente und kognitive Schemata hin ausgewertet nach dem Motto 'was sagen die Gottesbilder über die Denkentwicklung?'“ (HEIMBROCK 2000, 29.) Vgl. dazu auch WERNER H. RITTER: „Die entsprechenden Erkenntnisse *religiös-kognitiver Entwicklungstheorien* (Oser/Gmünder 1988; Fowler 1991; vgl. dazu Schweitzer 1991) sind dabei als heuristische Wahrnehmungshilfen von (kindlichen) Gottesbildern wichtig, dürfen aber in ihrer Leistung nicht überschätzt werden [...].“ (WERNER H. RITTER 2006, 182.)

„[D]ie religionspädagogische Aufgabe bezüglich der Gottesbilder weniger in der Stimulation zum Zeichnen nach dem Motto 'Nun mal mir bitte Deine Gottesvorstellungen', sondern eher im Ermöglichen von 'Bildlichkeit - als Grenze oder Spur'. Dabei wäre aber die Differenz zwischen Gottes-Vorstellung und Gottes-Bildern genauer zu betrachten [...] Letztere wären in anderen Prozessen anzusiedeln, als beim Abbilden kognitiver Konzepte mit Papier und Bleistift. Als Gottesbilder kämen dabei Bilder in Betracht, in denen Menschen sich und die Wirklichkeit im Ganzen neu strukturieren, mit welchen handwerklichen Mitteln auch immer. Bilder, die weniger orientiert sind an der zeichnerischen Illustrierung konventioneller Gottesvorstellungen, sondern solche, die kreativen Sehprozessen in subjektiv schöpferischer Weise ästhetisch Ausdruck geben, auf welchem artistischen Niveau auch immer. Sie aufzuspüren, erfordert vom Betrachter sichtliche Kenntnis von lebensgeschichtlichen Zusammenhängen, vom Verlauf individueller kindlicher Bildungsprozesse und dabei auch den Bildprozess in Form von nicht bestellten, sondern subjektiv motivierten Malproduktionen.“ (HEIMBROCK 2000, 35f.)

Die Frage, ob es auch andere methodische Zugänge jenseits des Bildes gäbe, die der Mehrdimensionalität der Gottesvorstellungen gerechter werden, weil sie die Erkenntnisse der Forschung zu religiösen Entwicklung von Kindern, die der religionspädagogischen Psychologie berücksichtigen und ebenso jener der Kindheitsforschung, könnte ihre Beantwortung in der methodischen Weiterentwicklung von SZAGUN (Vgl. ausführlich SZAGUN (2006) KET I) finden. Sie versucht, jenen Vorstellungen mit Hilfe von Materialcollagen auf den Grund zu gehen. Die Methode wird im Zusammenhang mit den Ausführungen zur Rostocker Studie detaillierter im Verlauf des Kapitels geschildert werden.

Nicht nur die Entwicklung vom Wort zum Bild und weiter zur Collage verdeutlicht die Bemühungen der methodischen Durchdringung auf dem Forschungsfeld der Kindertheologie, auch die jüngst geleistete methodische Zusammenführung und Reflexion durch MIRJAM ZIMMERMANN (2006) ist Ausdruck dessen. In ihrem Aufsatz „Brauchen wir Methoden in der Kindertheologie?“ (ZIMMERMANN 2006, 99.) stellte sie die Grundannahmen zum qualitativen Forschungsdesign dar, um näherhin die möglichen Methoden der Datenerhebung, der Datenerfassung und der Datenauswertung aufzuzeigen und zu reflektieren. Auch ZIMMERMANN wies darauf hin, dass „[e]rst die Kombination verschiedener Verfahren, als Absicherung, Ergänzung oder

als wechselseitige Überprüfung eine Forschung valide [macht].“²⁰⁷ (Ebd., 108.) Triangulation steht hier für Validität. Was die Auswertung der Daten betraf, versuchte ZIMMERMANN, nachdem sie die unterschiedlichen Erhebungsmethoden²⁰⁸ vorstellte, Bewertungskriterien zu entwickeln. Sie fragte nach „Bewertungskriterien für Kinderäußerungen als Theologie oder Was ist ‘gute Kindertheologie’?“ (Ebd., 114.) Es galt herauszufinden, was eine Kinderäußerung zur Kindertheologie macht? (Ebd., 114.) ZIMMERMANN formulierte im Folgenden Kriterien, die zur Beantwortung der Frage beitragen sollten. Zunächst plädierte sie für eine „Trennung von Spreu und Weizen durch Sprechaktanalyse (Ausschluss von Zufallsäußerungen, Nonsens und Provokation)“ (Ebd., 115.):

„Ein hilfreiches methodisches Instrumentarium scheint mir hierbei die Sprechaktanalyse im Gefolge von Searle und Austin²⁰⁹ zu sein. Wenn man eine Gesprächssequenz hinsichtlich des perlokutiven Aktes beurteilt, kann man erkennen, ob ein Kind etwas sagt ‘um des Sagens willen’ (Geschwätzigkeit), ‘um zu provozieren’ oder aus ‘Lust am Widerspruch’ oder im Gegenteil, weil es glaubt, damit dem Gesprächspartner zu gefallen. Durch genaue Wahrnehmung der Gesprächssituation, des Tonfalles, der Interjektionen etc. kann man meist ziemlich genau beurteilen, ob eine Äußerung aus der subjektiven Sicht des Kindes ein ‘sinnvoller Beitrag’ zum Thema sein will - oder nicht. Nur im ersten Fall kommt die Äußerung überhaupt für eine Kindertheologie in Frage und kann mit Hilfe von internen [...] und externen Kriterien [...] als ‘Theologie’ bewertet werden.“ (Ebd., 115.)

Die internen Kriterien sollten, laut ZIMMERMANN, dazu dienen, die „gedankliche Durchdringung bzw. (Selbst-) Reflexion“ (Ebd.) zu analysieren. Ermöglicht werden sollte dies durch die Unterscheidung von Assoziation und Reflexion:

„Um den Reflexionsgrad einer Äußerung wahrzunehmen, können folgende Fragen leitend sein: Liegt bei den Kinderäußerungen und den hinter ihnen liegenden Gedankenwelten ein gewisses Maß an innerer Logik, Stringenz oder Kohärenz vor? Wie können Widersprüche (z.B. im Gottesbild) vermittelt werden (auf Nachfragen, vom Kind selbst)?“ (Ebd., 115f.)

²⁰⁷ Sie verweist in diesem Zusammenhang auf GÜNTHER MEY (2003) Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. Forschungsbericht 1-2003 Abteilung Psychologie der TU in Berlin. <http://tuberlin.de/fb7/ifs/psychologie/entwicklung/mey> (15.03.2006)

²⁰⁸ Formalisierte Methoden: Häufigkeitsanalyse, Indikatorenanalyse, Valenz- und Intensitätsanalyse, Kontingenzanalyse zum einen und Inhaltsanalyse und hermeneutische Verfahren zum anderen. Im Detail nachzulesen bei ZIMMERMANN 2006, 110-113.

²⁰⁹ CLIVE SEARLE (1999) The quality of qualitative research. London. JOHN L. AUSTIN (1989) Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart.

Weitere Kriterien dafür sind die Sprachkompetenz, Referenzialität, die Angemessenheit der Äußerungen, das Abstraktionsniveau und die Vernetzungsmöglichkeiten. (Vgl. ebd., 116.) Zu den externen Bewertungskriterien führte sie aus:

„Die Bewertungsmaßstäbe der Kindertheologie sind in hohem Maße von außen herangetragene, aus theologischen Wissenstraditionen geprägte ‘Codes’. Nur in Anknüpfung an diese Codes - oder in Abgrenzung von ihnen - wird die Qualität einer Kinderäußerung als ‘Theologie’ letztlich beschreibbar.“ (Ebd.)

Drei Bezugspunkte schlug ZIMMERMANN in diesem Zusammenhang vor:

- a) „Bezug zu biblischer und theologischer Sprachtradition
- b) Bezug zu (gegenwärtigen) Forschungspositionen der theologischen Wissenschaft
- c) Bezug zur Vormeinung des Fragenden/Analysierenden“ (Ebd.)

Im letzten Schritt beschäftigte sich ZIMMERMANN mit den „Gütekriterien bzw. Mindeststandards kindertheologischer Forschung“. (Ebd., 117.) Diese sieht sie in der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Ebd., 118.), der Indikation und Kohärenz des Forschungsprozesses (Ebd.), in der empirischen Verankerung (Ebd., 119.), der Limitation und Relevanz (Ebd.) und in der reflektierten Subjektivität. (Ebd., 120.)

Hinsichtlich der Kriterien wird der inhaltliche Aspekt m. E. vernachlässigt. Diesen gilt es zu gewichten, da die konkrete Fragestellung von enormer Bedeutung ist. Was genau versucht man von den Heranwachsenden zu erfahren? Was haben sie dazu aus ihrer Welt zu berichten, zu senden? Inwiefern es möglich ist, die Kinderäußerungen in Theologie und Nicht-Theologie mit Hilfe der genannten Verfahren zu leisten, sei an dieser Stelle angefragt. Ein Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion kann m. E. vor allem dadurch angestrebt werden, dass man die Gotteskonzepte von Kindern durchschaubar erhebt und analysiert. Die Transparenz einer Studie, sowohl hinsichtlich

der theoretischen Bezugspunkte als auch der Methodik, soll als Bedingung für die Gültigkeit der Aussagen verstanden werden. Der Anspruch an die Methodik, das sei hier noch einmal betont, ist der der Nachvollziehbarkeit und der Vielseitigkeit (Triangulation). Das Gotteskonzept ist Terminus Konstrukt, das bewusste und unbewusste, kognitiven und emotionale Elementen beinhaltet - sie sensibel sichtbar zu machen, soll hier das Anliegen sein. Auf diesem Wege können die Erkenntnisse empirischer Studien fruchtbar werden für die Theoriebildung und damit dann auch für die Begleitung der Heranwachsenden in ihrem Prozess der religiösen Entwicklung.

4.4 Einblicke in Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen

Eine Studie zum Gotteskonzept von Heranwachsenden hat den Anspruch, dieses in seiner Komplexität (kognitive und emotionale Elemente) zu ergründen. Allerdings ist bestenfalls eine Annäherung an das wissenschaftlichen Ideal: 'die 'Sache' (das Gotteskonzept) wahrhaft zu erkennen' möglich. Der erwachsene Forscher kann nicht denken wie ein Heranwachsender. Er kann sich der kognitiven Fähigkeiten bestimmter Altersstufen bewusst sein und sich dadurch hineinfühlen, ansatzweise hineindenken. Der Forscher kann weder die emotionalen und noch die unbewussten Elemente des Gotteskonzeptes seines Gegenübers in Gänze ergründen. Er kann sich jedoch vergegenwärtigen, dass diese existieren und bemüht sein, sie sensibel wahrzunehmen und zu versprachlichen. Dabei ist sein Wissen um die Einflussfaktoren (z.B. Tradition, Familie, Lebenssituation des Heranwachsenden, Komplexität der Forschungssituation) zwingende Voraussetzung. Wie versucht die Rostocker Langzeitstudie dem gerecht zu werden? Es gibt vier Punkte, die in besonderer Weise ihren Beitrag dazu leisten:

1) Langzeitstudie

Die Tatsache, dass die Studie die Heranwachsenden seit 1999 begleitet, birgt ein enormes Potential, da Entwicklungen über längere Zeiträume sichtbar werden; z.B. tauchen Motive (Inhalte) des Gotteskonzeptes in verschiedenen Zusammenhängen (Formen) auf und sind dadurch besser verstehbar.

2) Methoden

SZAGUN hat die Methoden zur Erhebung der Gotteskonzepte viel versprechend weiterentwickelt.²¹⁰ Exemplarisch sei hier auf die Gottescollagen verwiesen. Diese Methode wird im nächsten Schritt detailliert vorgestellt. Außerdem ist hervorzuheben, dass eine Vielfalt von Erhebungsmethoden zum Einsatz kam. Dem Gotteskonzept wurde sich vielfältig direkt und indirekt angenähert:

- a) direkt: Gottescollagen, Positionierungen, Zeichnungen zu Unterrichtseinheiten, Fragebögen zum Gebetskonzept und zur Gebetspraxis, Fragebögen zur Kommunikation über religiöse Themen, Fragebögen zum Wesen und zu Eigenschaften Gottes,
- b) indirekt: Visualisierungen zur Lebenswelt, Zeichnungen zur Familie in Tieren, Zeichnungen zu Phantasiereisen, Klappcollagen zum Selbstkonzept, Hauszeichnungen, Psychologische Tests (Semantisches Differenzial, Kombi-Test zu Persönlichkeitsmerkmalen und Situationserleben, Bochumer Bindungstest, Frankfurter Kinder-Selbstkonzept-Inventar), Fragebögen zum Bibelverständnis.

Diese Aufzählungen verdeutlichen, dass der Forschungsgegenstand aus unterschiedlichsten Perspektiven beleuchtet wurde. Die Triangulation ist ein elementarer Grundbaustein des Untersuchungsdesigns. Zudem gilt es zu

²¹⁰ Bezüglich der gesamten Bandbreite und der Genese der Methoden sei auf Band I der Reihe Kinder-Erleben-Theologie verwiesen.

betonen, dass das angewandte Verfahren ein Entdeckendes ist und damit einer heuristischen Konzeption entspricht. D.h. die unterschiedlichen, eben aufgezählten Erhebungsverfahren, wurden im Vollzug weiterentwickelt bzw. entwickelt, um somit den Bedürfnissen, den Fragen der Heranwachsenden auch auf diesem Wege so weit wie möglich entgegenzukommen.²¹¹

An dieser Stelle muss auch erwähnt werden, dass das Forschungsprojekt in den Unterricht eingebettet und somit für die Schüler/-innen nicht künstlich war, zumal dadurch ein intensiver Bezug zwischen Lehrer und Schüler/-innen entstehen konnte.

3) Auswertung im Forscherteam²¹²

In zwei Schritten wurden die Visualisierungen der Heranwachsenden in einer Forschergruppe besprochen.

a) ohne nähere Informationen zum Heranwachsenden (nur Alter und Geschlecht):

„Zu jeder Visualisierung wurden nicht nur die 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.“ (SZAGUN 2006, 105f.)

b) die Visualisierungen wurden unter Einbeziehung der verbalen Äußerungen des Heranwachsenden und unter Berücksichtigung des biographischen Hintergrundes (Persönlichkeitsmerkmale, teilweise Perspektiven von Begeleitpersonen wie Klassenlehrkraft und Eltern) erneut im Team kommuniziert:

²¹¹ Näheres zur Genese des Untersuchungsdesigns in SZAGUN 2006.

²¹² „interdisziplinäres Forschungsteam (Theologie/Religionspädagogik, Psychotherapie; Klinikseelsorge, partiell mitwirkend: Pädagogische Psychologie, Kunsttherapie)“ (SZAGUN 2006, 105.)

„Durch die Einbeziehung von Biographie, Persönlichkeitsmerkmalen wie auch der kindlichen Bedeutungszuschreibung zu seinen Gestaltungen wurden bisherige Deutungen des Teams relativiert oder auch bestätigt: Persönlichkeits- und Situationsanalyse, Text- und Bildinterpretation erfuhren wechselseitig eine korrigierende Überprüfung [...]“ (Ebd., 106.)

Beide Schritte wurden aufgezeichnet und transkribiert und stehen somit bei der Datenauswertung zur Verfügung.

4.5 Eigenes Vorgehen

Das Hauptaugenmerk dieses Kapitels liegt auf der konkreten Fragestellung an das Datenmaterial und der Methodik, welche zur Beantwortung selbiger ihren Betrag leisten soll. Zunächst aber werden die theoretischen Grundannahmen noch einmal thesenhaft zusammengefasst, um die Transparenz zu gewährleisten und die Zusammengehörigkeit von Theorie und Methode zu verdeutlichen. Im Anschluss daran wird die konkrete Fragestellung im Gespräch mit den Erkenntnissen der bisherigen Fragestellung erarbeitet. Die Erläuterung der im Zentrum der Auswertung stehenden Erhebungsmethoden und deren Auswertung werden dann nachfolgend ausgeführt. Am Ende des Kapitels wird die Zielstellung formuliert und das der Analyse zugrunde liegende Sample vorgestellt.

4.5.1 Thesenhafte Zusammenschau der theoretischen Grundannahmen

- 1) In Ostdeutschland kann mit NEUBERT von einer „Tradition der Konfessionslosigkeit“ (NEUBERT 2000, 378.) gesprochen werden. Die christliche Tradition ist rudimentär anwesend, die Jungen und Mädchen aber wachsen zumeist ohne Vorbilder im Glauben auf. Dies führt zu einer Art Vakuum vor allem im Bereich der Kommunikation und Dechiffrierung religiöser Inhalte.
- 2) Religion wird verstanden als Kontingenzbewältigung mit Transzendenzbezug. Damit ist zunächst jedem, aus theologisch-anthropologischer Sicht, eine Transzendenzbeziehung möglich; „[d]enn in der Abhängigkeit vom ‘Seinsgrund’ ist jeder unbedingt von der Kontingenzhaftigkeit seines

Lebens betroffen.“ (MICHAEL FIEDLER 2008, 546.)²¹³ Betroffensein und Abhängigsein sind bewusste und unbewusste Erfahrungen und sind deshalb nicht im Experiment uneindeutig messbar.

3) Das Gotteskonzept, als Kern der (christlich abendländischen) Religion, ist ein In- und Miteinander von kognitiven und emotionalen Aspekten.

4) Heranwachsende entwickeln sich als Mädchen und Jungen. Die Zweigeschlechtlichkeit ihrer Form nach wird als gegeben gesehen (Ordnungselement - nicht zwingend machtsstrukturierendes Ordnungselement). Sehr wohl aber wird der Inhalt, die Ausformung, als multidimensionaler Interaktionsprozess (Gesellschaft - Individuum) verstanden.

4.5.2 Konkretisierung der Fragen an das Datenmaterial

Die Auswertung des Datenmaterials von im Kern 8 Mädchen und 8 Jungen²¹⁴ aus Rostock soll dazu beitragen, die in der Forschung herausgearbeiteten Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der religiösen Entwicklung von Mädchen und Jungen weiter zu erhellen, sei es im Sinne der Bestätigung oder Abgrenzung zu den bisherigen Einsichten. Die Forschungsarbeit zur geschlechtsspezifischen religiösen Entwicklung hat zwei Schwerpunktfelder und damit verbundene Einsichten, Erkenntnisse und These hervorgebracht. Diese stehen ohne Frage in enger Beziehung zueinander, können und sollen aber um der größeren Klarheit willen getrennt von einander betrachtet werden:

Schwerpunkt A: die unterschiedliche (emotionale) Intensität der Religiosität von Mädchen und Jungen

Schwerpunkt B: die Geschlechtlichkeit 'Gottes' und ihre Konsequenzen

²¹³ Die Erarbeitungen zum Religionsbegriff für das Projekt „Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen“ wurden durch MICHAEL FIEDLER geleistet. Nachzulesen in SZAGUN und FIEDLER (2008) KET II, 461 - 546.

²¹⁴ Bezüglich der Auswertung der semantischen Differentiale wird das Sample erweitert. Dazu Genauerer unter Kapitel 4.5.6.

A) Bis dato steht in der Forschung zur religiösen Entwicklung mit geschlechtsspezifischem Fokus zumeist²¹⁵ im Zentrum, dass der Umgang der Mädchen mit Religiosität intensiver sei. TAMMINEN beschrieb dies wie folgt: „[...] Mädchen [sind] hinsichtlich jeder Dimension tiefer religiös und stärker religiös engagiert [...] als Jungen.“ (TAMMINEN 1993, 328.) Diese Erkenntnis verdichtete sich bezüglich der stärkeren Gewichtigkeit von (emotionalen) Beziehungen für Mädchen, und des ausgeprägteren affektiven Zuganges zum Leben und über dieses hinaus. Dies wurde durch verschiedene Untersuchungen festgestellt. KAUPP arbeitete die Wichtigkeit der face-to-face Beziehungen²¹⁶ für die jungen Frauen, die an ihrer Studie teilnahmen, heraus und konstatiert diesen Beziehungsansatz auch für die Gottesbeziehungen jener Frauen. (KAUPP 2005, 354f.) Face-to-face bedeutet in dieser Hinsicht, dass die emotionale Verbundenheit, das Einander-Vertrauen, das Sich-auf-einander-verlassen und sich bis ins Letzte Kennen im Vordergrund steht. Gestützt wird dieser Aspekt auch durch Beobachtungen SCHWEITZERS u. a., die innerhalb der Untersuchungen im Religionsunterricht gemacht wurden. Dabei wurde deutlich, dass die Mädchen signifikant öfter das Thema Beziehungen und zwischenmenschliche Gefühle direkt angesprochen haben oder andere Themen mit diesem Aspekt in Verbindung brachten. (SCHWEITZER u. a. 1995, 149.) Der Befund ZIEBERTZ u. a., dass Mädchen dem Konzept von der immanenten Präsenz und Erfahrbarkeit Gottes stärker zustimmen als Jungen (ZIEBERTZ u. a. 2003, 352.), vertieft diesen Ansatz. Die starke emotionale Ladung dieses Zugangs, so ZIEBERTZ u. a. (Ebd.), macht ihn für Mädchen zugänglicher. Jungen ihrerseits stimmen den Konzepten der Gotteskritik eher zu als Mädchen dies tun. (Ebd.) Ausdruck findet dies, so könnte man zunächst annehmen, z.B. in den Darstellungen der Gottesbilder von Jungen und Mädchen wie sie HILGER und DREGELYI erforschten. Sie halten diesbezüglich fest, dass Jungen für ihre Gottesbilder

²¹⁵ Es wird in der Forschung auch vereinzelt die Position vertreten, dass die Geschlechtsspezifität in der religiösen Entwicklung irrelevant wäre: vgl. BUCHER 1994 und ECKERLE 2002.

²¹⁶ KAUPP bezeichnet die Beziehungsstruktur zwischen Mädchen als face-to-face Beziehung, während sie die zwischen Jungen als side-by-side Beziehungen bezeichnet. (Vgl. KAUPP 2005, 354f.) Genauer zu den präferierten Beziehungsstrukturen der Geschlechter wurde im Kapitel 3.3.5 ausgeführt.

„[...] meist realistischere, stärkere und provokativere Darstellungen“ (HILGER und DREGELY 2002, 73.) wählten, während Mädchen „mit besonderer Sensibilität und Empfindsamkeit ein[en] fürsorglichen Gott in Beziehung zur Schöpfung und insbesondere zu Menschen“ gestalteten. (Ebd., 76.) Um diesen Bereich der (emotionalen und kognitiven) Verankerung des Gotteskonzeptes bei den Mädchen und Jungen aus Rostock näher zu analysieren, sollen drei Kernfelder beleuchtet werden, die helfen, die Gestalt und den Zugang zur Religiosität zu erschließen bzw. zu verstehen.

1) Beziehung

Wie drückt sich der Beziehungsaspekt im Gotteskonzept der Heranwachsenden aus? Ist die Beziehung von Schöpfer und Geschöpf unterschiedlich bedeutsam für Mädchen und Jungen? Inwiefern ist das Kommunizieren über 'Gott' geprägt vom Erfahren, Fühlen, Spüren oder vom Denken, Wissen, 'logischen' Argumentieren?²¹⁷ Gibt es in diesem Bereich Geschlechtsspezifika? Gibt es eine unterschiedliche Gewichtung der emotionalen bzw. kognitiven Dimension des Gotteskonzeptes bei Mädchen und Jungen?

2) Nähe und Distanz

Welche Rolle spielen Nähe und Distanz im persönlichen Gotteskonzept der Heranwachsenden?

3) Kommunikation

Wie wird die Kommunikation gestaltet? Reden die Heranwachsenden über religiöse Themen? Und wenn ja, mit wem? Verfügen die Mädchen und Jungen über eine Gebetspraxis? Und wenn ja, was macht diese Gebetspraxis aus (Anlässe / Häufigkeit / Gebetsverständnis)?

B) Der zweite Schwerpunkt in der Forschung zur geschlechtsspezifischen religiösen Entwicklung liegt auf der 'Geschlechtlichkeit Gottes' und der Aus-

²¹⁷ Auch die Möglichkeit, dass es diese Aspekte parallel auftreten können und es keine Differenzierungen in diesem Bereich gibt, ist selbstverständlich mit gedacht.

einandersetzung mit selbiger im Horizont der eignen Geschlechtsidentität der Heranwachsenden. Zunächst sei nochmals angemerkt, dass die Jungen diesbezüglich bis jetzt noch nicht im selben Maße wie die Mädchen im Mittelpunkt des Forschungsinteresses standen. Der spezifischen Situation der Mädchen widmet sich vor allem KLEIN mit ihrer Untersuchung aus dem Jahre 2000. Im Kern ihrer Erkenntnisse steht die These, dass der Zugang zu 'Gott' für Mädchen komplizierter sei als für Jungen, dass der Schöpfer traditioneller Weise männlich gedacht würde und dies die Identifikation für die Mädchen erschwere. (Vgl. KLEIN 2000, 172.)²¹⁸ Mädchen griffen bei der Darstellung 'Gottes' deshalb eher auf Symbole zurück, weil sie 'Gott' nicht als Mann zeichnen wollten und auf Grund von „Denkverböten“ (Ebd.) nicht als Frau zeichnen könnten - ein Ausdruck der „inneren Zerissenheit“ (Ebd. KLEIN verweist hier hinsichtlich des Begriffes auf BROWN und GILLIGAN (1994)). HANISCH (1996) konstatierte, dass Mädchen früher als Jungen zu symbolischen Gottesdarstellungen greifen - eine Feststellung die mit KLEINS These korrespondieren könnten. Allerdings führt er dies auf die verschiedenen Erfahrungshorizonte, insbesondere bezüglich dem Erleben von sozialen Beziehungen und den damit verbundenen Konflikten, von Mädchen und Jungen zurück.²¹⁹ Die Beobachtung HANISCHS, dass die weibliche Darstellung 'Gottes' für Heranwachsende aus einem konfessionslosen Umfeld weniger tabuisiert sind (HANISCH 1996, 40 und 134.), geht nicht zu 100% in seinem Erklärungsansatz auf. Dem ist näher auf den Grund zu gehen. Zu

²¹⁸ Durch die Untersuchung KAUPPS (2005) wird der Fokus auf die problematische Lage der weiblichen Identität und die daraus resultierenden Schwierigkeiten für die weibliche Religiosität untermauert.

²¹⁹ Der Erklärungsansatz von HANISCH wurde ausführlich unter 1.3. ausgeführt. Hier sei noch mal in Kürze daran erinnert: „Wenn davon auszugehen ist, dass religiöse Symbole die Aufhellung der lebensgeschichtlichen Erfahrungen widerspiegeln und dazu helfen 'Grundkonflikte zu bearbeiten' und 'Grundambivalenzen' ertragbar zu machen, dann ist zu vermuten, dass Mädchen gegenüber Jungen im Laufe ihrer Entwicklung - besonders im sozialen Bereich - verstärkt Konflikte erleben und daher herausgefordert sind, sie zu meistern. [...] Inhaltlich beziehen sich die Konflikte auf das Problem der Unverbundenheit der Mädchen mit der Gefühlswelt. Sie nehmen sich um der Beziehung willen aus sozialen Bezügen heraus und trennen zwischen dem, was sie wissen und dem, was sie sagen, um das soziale Miteinander nicht zu gefährden. Dabei entdecken sie, dass ihr Verhalten letztlich unaufrichtig ist und sie nicht mehr mit sich selbst identisch sind. Vermutlich führt diese emotionale Unsicherheit zu einer Bevorzugung symbolischer Darstellungen auch in Beziehung auf Gott. Denn im Gegensatz zu anthropomorphen Darstellungen, die direkt sind und unmittelbar das zum Ausdruck bringen, was der einzelne Zeichner denkt und fühlt, lassen symbolische Bilder Interpretationsspielräume offen, die keine eindeutige Festlegung offenkundig werden lassen.“ (Ebd., 95f.)

bedenken bleibt hinsichtlich des Umgangs von Mädchen und Jungen mit dem traditionell männlich geprägten Gottesbild auch, dass HILGER und DREGELYI sich durch die Ergebnisse ihrer Studie von der These der 'Zerissenheit' abgrenzen. Sie stellen fest, dass „[v]on einer ungebrochenen Nähe der Jungen zu Gott und einer unüberwindbaren Fremdheit der Mädchen in ihrer Beziehung zu Gott [...]“ (HILGER und DREGELYI 2002, 78.) nicht zu sprechen ist. Überdies konstatiert RIEGEL, dass es zu Konflikten mit dem traditionell männlich geprägten Gottesbildes erst dann kommt, wenn die eigene Geschlechtsidentität als problematisch empfunden wird. Ist dem nicht so, nutzen die Heranwachsenden den Interpretationsspielraum, den das männlich geprägte Gottesbild bietet. Dies führt, so RIEGEL, bei Mädchen und Jungen zu einem Gottesbild, das einerseits übergeschlechtlich, andererseits aber dennoch geschlechtsrelevant strukturiert ist. „In diesem Sinne ähnelt Gott eher dem Klischee des 'neuen' Mannes aus den 1980ern oder den biblischen Motiven des barmherzigen Vaters bzw. des guten Hirten [...]“ (RIEGEL 2004, 362.) Die direkte Auseinandersetzung mit der Weiblichkeit des Gottesbildes wird also auf diese Art und Weise gemieden. Um die verschiedenen Beobachtungen und Erklärungsmodelle im Zuge der Rostocker Studie zu eruieren, soll diesbezüglich gefragt werden:

4) Geschlecht 'Gottes'

Wird 'Gott' ein Geschlecht zugeschrieben? Ist dies bei Jungen und Mädchen anders konnotiert? Wie steht es um den Umgang mit der Weiblichkeit 'Gottes'? Gibt es diesbezüglich Hinweise auf Denkverbote, auf Konflikte mit selbigen?

5) Geschlechtsidentität der Heranwachsenden

Wird das eigene Geschlecht thematisiert? Werden Rollenmuster sichtbar? Findet eine Auseinandersetzung mit diesen statt? Bereiten Rollenmuster Konflikte, gehen die Mädchen und Jungen in ihnen auf oder sind diese absolut sekundär?

6) Korrespondenz eigenes Geschlecht - Geschlecht 'Gottes'

Ist der Gebrauch von symbolischen Darstellungen geschlechtsspezifisch (hinsichtlich des Zeitpunktes, des Themas, der Farbe und der Form)?

4.5.3. Auswahl der hier im Mittelpunkt stehenden Erhebungsmethoden

Die Datenauswertung wird ein Nebeneinander der Analyse der Gottescollagen (mit dazugehörigen Kinderäußerungen), der lebensweltlichen Hintergründe (dazu zählen die Visualisierungen zur Lebenswelt, in den erhobenen Fällen: die Zeichnungen Familie in Tieren und das semantische Differenzial zum Gottesbild / Mutterbild / Vaterbild), der Positionierungen und verschiedener Fragebögen sein.²²⁰

I) Gottescollagen

Bevor Collagen zu 'Gottesmetaphern' angefertigt wurden, gab es eine Übungsphase, die dazu diente, den Metaphernbegriff an und für sich zu erfassen, mit ihm vertraut zu werden, um ihn dann auch selbst füllen zu können. Den Heranwachsenden wurden im ersten Schritt die Regeln erklärt (schweigendes Arbeiten, Geheimhaltung der Bedeutung bis zu einem verabredeten Zeitpunkt - nach den Einzelgesprächen). Im Anschluss daran wurde die Aufgabe gestellt: „Gestalte aus den bereitliegenden Materialien den Vergleich für 'Gott', der dir heute Morgen am wichtigsten ist: 'GOTT' IST FÜR MICH WIE ...²²¹ Bleibe dabei ganz bei dir - lasse deine Einfälle kommen - es gibt kein FALSCH oder RICHTIG - beim Beginn des Bauens musst du noch gar nicht wissen, was das schließlich wird“. (SZAGUN 2006, 68.) Anschließend wurde das Materialbüfett, bestehend aus Natur- und Schrottmaterialien, eröffnet. Nach Fertigstellung der Collage wurden Einzelgespräche

²²⁰ Ein Zugriff auf die Daten, die sich aus den anderen methodischen Erhebungen ergeben haben, ist jeder Zeit möglich und wird immer dann geschehen, wenn die Analyse der beschriebenen Methoden unbefriedigend ist.

²²¹ „Eine Variation der Aufgabenstellung zur Materialcollage erfolgte ab 2003 [...], frühestens in der vierten Klasse: An die Stelle der Metapher 'Gott ist heute 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.“ (SZAGUN 2006, 70.)

zu den Werken geführt, aufgezeichnet, transkribiert verdichtet, mit den Daten vorhergehender Erhebungen tabellarisch in Zusammenhang gebracht und zu einem späteren Zeitpunkt in zwei getrennten Durchgängen (einmal nur sämtliche Bilder eines Kindes, ein anderes Mal kommunikative Zusammenschau aller Bilder und Texte) in der Forschergruppe besprochen. Die damit verbundenen Vorteile liegen auf der Hand:

- Metapher: Durch die Aufgabenstellung 'Gott ist für mich wie ...' sind sich die Kinder darüber im Klaren, dass sie von Gott in Vergleichen „sprechen“, damit also nicht aufgefordert worden sind, Seinsaussagen von Gott zu treffen.
- Dynamik: Die Kinder werden gebeten zu gestalten, was ihnen heute am Wichtigsten ist. Sie müssen sich also nicht festlegen, keine ewigen Wahrheiten zum Ausdruck bringen.
- Verborgen und offen: Die Kinder werden ernst genommen, denn die Collagen sprechen nicht für sich allein, sondern sie sprechen in erster Linie durch die Kinder. Die Forscherin ist also bei der Entschlüsselung auf die Kinder angewiesen. Durch das Einzelgespräch wird die Gestaltung lebendig. Die Kinder haben also die Interpretationsmacht über ihre Werke, und sie können bestimmen über welche Aspekte sie reden und welche sie verschweigen. Alle darüber hinausgehenden Aspekte, die latenten Inhalte, die unbewussten Spuren, die in den Collagen eingefasst sind, werden mit äußerster Vorsicht interpretiert. Was bedeutet, dass diese als Fragen an die Collagen und damit an die Kinder herangetragen werden.
- Kein Nachahmungseffekt: Die Kinder kommen nicht in Versuchung, bekannte Bilder (aus Kirchen, Kinderbibeln Karikaturen) nachzuahmen, weil das Material es nicht nahe legt. Menschenähnliche Gestaltungen kommen vor, sind also möglich, allerdings selten im Vergleich zu den Studien, die mit Zeichnungen arbeiten.
- Kein Schönheitsideal: Es entsteht kein Druck, das schönste Bild zu malen. Die Collagen haben eine ganz eigene Ästhetik, für die es keine Maßstäbe gibt, keine bekannten 'Schönheitsideale'. Die Kinder sind also dahingehend nicht gehemmt.

Auf diese Art und Weise ist es möglich, das Gottesverständnis und die Gottesbeziehung zu ergründen, also eine komplexe Einsicht in das komplexe Gebilde des Gotteskonzeptes zu gewinnen. Die Methode gibt beidem Raum. Die Heranwachsenden können ausdrücken, was sie über 'Gott' denken und welche Emotionen sie 'Gott' gegenüber haben. Im Gespräch können sie beides anhand der Collage in Worte fassen oder Geheimnisse bewahren. Es kam vor, dass Kinder erst Jahre später das ganze Geheimnis ihrer Collage erzählten. Dies war nur möglich, weil die Studie als Langzeitstudie geführt wurde und sich ein starkes Vertrauensverhältnis zwischen den Kindern und der Forscherin aufbauen konnte.

II) Lebenswelt

„Über die Zeichnungen^[222] 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.“ (Ebd., 75.) Die Heranwachsenden wurden gebeten, ein Bild zu Personen, Orten und Beschäftigungen zu malen, die gerade eine große Rolle für sie spielten, sei diese Rolle positiv oder negativ.²²³

„Die Aufgabenstellung richtet sich auf die Darstellung von personalen Beziehungen wie die Beziehungen zu Orten, Natur, Dingwelt, kulturellen Bereichen, besonderen Interessengebieten usw. Dabei sollte sowohl die positive als auch die negative Seite der gegenwärtigen Lebenssituation in den Blick genommen werden, Hoffnungen und Wünsche, Sorgen und Ängste wie Bewältigungsstrategien von Belastungssituationen. Angesprochen wird auch, inwiefern das Kind für Existenz- und Sinnfragen Ansprechpartner hat bzw. solche in Anspruch nimmt.“ (Ebd., 76.)

Bei dem anschließenden Gespräch²²⁴ stand die Darstellung des Heranwachsenden im Mittelpunkt. Der Bezug zwischen Lebenswelt und Gottesbeziehung wurde am Ende hergestellt, sofern der Heranwachsende, diesen

²²² Bei nachlassender Motivation zum Malen wurden andere Angebote gemacht - Collagen, Ideogramme. (Vgl., SZAGUN, 2006, 75.)

²²³ Konkrete 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 vor den Nachbarn geheim bleiben.“ (Ebd., 76.)

²²⁴ Leitfaden zum Gespräch siehe ebd., 76-78.

Bezug nicht vorher selbst ins Spiel gebracht hatte.²²⁵ Um auch in diesem Bereich dem Heranwachsenden visuelle Unterstützung zu ermöglichen, konnten von den Jungen und Mädchen Punkte in die Lebensweltdarstellung Punkte geklebt werden, die 'Gott' symbolisierten.²²⁶

III) Familie in Tieren

„Die Aufgabenstellung [lautet] 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.'“ (Ebd., 80.)

Das dahinter stehende Verfahren ist in der psychologischen Diagnostik gebräuchlich und wurde von LUITGART BREM-GRÄSER entwickelt.

„Dieser [...] projektive Test wird von Richter 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 sein: Es bestehe Kontinuität zwischen dem bewussten und dem unbewussten Symbolismus.“ (Ebd.)

Die Zeichnungen dienten als Basis für ein Gespräch mit den Heranwachsenden über ihre Familien. SZAGUN erweiterte die Methode von BREM-GRÄSER und ließ die Kinder in einem Einzelgespräch über die Zeichnungen „Gott - gedacht als Kraft der Verbundenheit, symbolisiert in farbigen Klebe-

²²⁵ „Der Impuls zu einer möglichen Verknüpfung der Sicht auf die eigene Lebenswelt mit Gott erfolgt - 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 entfalteter) Lebenswelt aus der Sicht des Kindes zu erkunden.“ (Ebd., 76.)

²²⁶ Aus dem Interviewleitfaden zu den Lebensweltbildern von SZAGUN zu diesem Topos: „Die Bereiche der Lebenswelt erkunden, die das Kind mit seinem Gotteskonzept verknüpft (Wenn das findet, Gott hat einen Platz in seiner Lebenswelt, dann das Kind einen Punkt oder auch mehrer 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 dahin passt.). **Vielleicht magst du erzählen, was der Punkt an dieser Stelle für dich bedeutet.** (Nicht insistieren: das Kind kann dies möglicherweise nicht versprachlichen.).“ (Ebd., 78.)

bändern²²⁷ - noch in [die] Darstellung einfügen.“ (Ebd., 81.) Über diesen Zugang wurde versucht, die Familiensituation der Heranwachsenden näher zu ergründen und (gegebenenfalls) mehr über die Gottesbezüge innerhalb der Familie zu erfahren.

IV) Fragebögen

Innerhalb der Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, waren gegenstandsbezogene Fragebögen ein methodisches Instrument, mit dessen Hilfe Aussagen über die Gebetskonzept und die Gebetspraxis, zu den Gesprächspartnern und Informationsquellen der Heranwachsenden bezüglich religiöser Themen und zum Wesen 'Gottes' erhoben wurden.

- Fragebogen zu Gebetskonzept und Gebetspraxis

Auf die Ambivalenz des Themenbereiches Gebet weist schon SZAGUN in ihren Ausführungen zur Methodik der Studie hin. (Vgl., SZAGUN 2006, 93.) Zum einen ist das Gebet als kommunikatives Element ein wesentlicher Bestandteil von Gottesverständnis und Gottesbeziehung und kann von daher nicht unberücksichtigt bleiben, zum anderen handelt es sich um einen Bereich, der gerade im mehrheitlich konfessionslosen Umfeld als Tabubereich bezeichnet werden kann. Nicht zuletzt aus diesem Grunde sind die Fragebögen als komplettierende Methode zu den persönlichen Gesprächen bezüglich der Gottescollagen und den Lebensweltdarstellungen unverzichtbar. Bei der Erstellung der Fragebögen wurde darauf geachtet, die verschiedenen Aspekte des Themenfeldes zu berücksichtigen:

die Charakteristika des Betens (wie z.B. das Falten der Hände, das Stillsein),

die Vorstellungen zur Wirkung des Gebetes:

²²⁷ „Das Kind konnte sich die Menge, die Farbe und die Länge des Bandes selbst aussuchen.“ (Ebd., 81.)

(„Wird die Gesundung (Beispielfall: Mädchen betet für die Gesundung von Großmutter; Großmutter gesundet) auf direktes oder indirektes Eingreifen Gottes zurückgeführt, gänzlich naturalistisch verstanden oder herrscht völlige Unsicherheit hinsichtlich eines Zusammenhanges zwischen Gebet und Heilung“ ebd.)²²⁸,

die an das Gebet geknüpfte Hilfeerwartung

(„Wird eine Befreiung aus der Notlage erwartet oder ist eine Aufgeschlossenheit für spirituelle Hilfeerwartungen vorhanden, d.h. wird ‘das Gebet als Chance zur (eigenaktiven) problembezogenen wie auch emotionsbezogenen Bewältigung’ (GROM 2000, 186.) von Notsituationen verstanden? Dieser Aspekt schien gerade unter dem Gesichtspunkt des durch vielfältige Untersuchungen belegten Enttäuschungsatheismus in Folge von mangelnder Gebetserhörung (im Sinne von Rettung aus äußeren Notlagen) relevant.“ (SZAGUN 2006, 94.),

die Häufigkeit des Gebetes und Gebetsanlässe („Die Ermittlung der Situationen/Anlässe, in denen Gebet praktiziert wird, sollte Aufschluss erbringen, inwieweit die Gottesbeziehung auch zur Bewältigung von Belastungssituationen beiträgt.“ (Ebd.)

Die Fragebögen wurden im Setting des Einzelgespräches von den Heranwachsenden ausgefüllt. Diese Entscheidung traf SZAGUN, nachdem beim erstmaligen Ausfüllen, „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.“ (Ebd.) Im Detail sah der Fragebogen, den die Heranwachsenden im Laufe der Studie mehrmals (mit kleinen Variationen) ausfüllten wie folgt aus:

Fragebogen: Gebetskonzept und Gebetspraxis

1) Wir haben in der letzten Woche gemeinsam über das Beten in den verschiedenen Religionen nachgedacht und gesprochen. Jetzt interessiert uns, was du darüber denkst. Was ist das wichtigste am Beten für dich? Schreibe die Buchstaben nach ihrer Wichtigkeit für dich auf.

- a) das Falten der Hände,
- b) das Stillsein,
- c) Gott die eigenen Bitten und Wünsche sagen,
- d) mit Gott über alles sprechen und auch danken,
- e) ein Gefühl von Sicherheit bekommen.

Meine Reihenfolge

2) Kinder diskutieren über das Beten. Wem stimmst du am ehesten zu?

²²⁸ 1) und 2) orientieren sich an den Erhebungsmethoden TAMMINENS. (Vgl. SZAGUN 2006, 93.)

Was vor der Diskussion passierte: Marens Oma wurde schwer krank und musste ins Krankenhaus. Marens Mama sagte: „Maren, vielleicht magst du beten, dass Oma wieder gesund wird.“ Das tat Maren auch. Nach einigen Tagen berichtet Maren ihrer Klasse, dass ihre Oma wieder gesund sei. In der Klasse entbrannt folgende Diskussion:

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

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

Karl: Es kann doch Gott gewesen sein, der Marens Oma heilte, auch wenn er durch die Medikamente handelte.

Sandra: Mir fällt es schwer irgendetwas über die Heilung deiner Oma zu sagen. Ich bin unsicher.

Otto: Ich glaube, das hat überhaupt nichts mit Gott oder mit beten zu tun, wenn jemand gesund wird.

Mache ein Kreuzchen hinter den Satz, den du in dieser Diskussion am ehesten gesagt hättest. Falls keiner der Sätze zu deiner Meinung passt, schreibe einen eigenen Satz auf.

3) Gebete für einen Kranken können sehr verschieden sein. Bei Familie Maier ist der Opa, den die Enkelkinder sehr gern haben, schwer krank geworden. Der Arzt hat nur noch wenig Hoffnung, dass er wieder gesund wird. Die Enkelkinder sind es gewohnt ihre Freuden, Sorgen und Ängste mit Gott im Gebet zu besprechen. Jedes Kind betet auf seine Weise.

Nadine: „Lieber Gott, du kannst doch alles. Bitte mach den Opa wieder gesund!“

Samuel: „Lieber Gott, hilf dem Arzt, dass er die richtigen Behandlungsmethoden und Medikamente findet. Und lass unseren Opa dadurch wieder gesund werden.“

Elena: „Lieber Gott, unser Opa ist schwer krank. Hilf dem Arzt und uns alles zu machen, was dem Opa gut tut und tröste ihn. Denn du bist der Freund von allen Menschen.“

Alfons (Cousin) sagt: „Ich mag den Opa auch gern. Aber ich bete nicht für ihn, weil ich denke, dass das sowieso nicht hilft.“

Was würdest du am ehesten mitsprechen mögen, wenn es dein Opa wäre, der so krank ist? Mach dort ein Kreuzchen hinter den Satz. Wenn kein Satz zu dir passt, schreibe einen eigenen Satz.

4) Du weißt inzwischen: Es gibt viele Menschen auf der Welt, die beten, - manche ganz regelmäßig, manche nur bei einigen Anlässen. Andere beten gar nicht. Wie geht es dir selbst mit dem Beten?

Ich bete	häufig	manchmal	selten	nie
am Abend vor dem Einschlafen				
vor dem Essen				
In der Kinderstunde / Kirche				
wenn ich mich doll freue				
wenn ich Angst habe				
wenn ich Sorgen / Kummer habe				
wenn ich mich einsam fühle				
wenn ich mir was wünsche				
weil ich mein ganzes Leben mit Gott besprechen möchte				

5) Was mir besonders gefallen (oder mich gestört hat) am Unterricht über das Beten:

- Fragebögen zur Kommunikation von/über religiöse(n) Themen

Die Kommunikationssituation für die Kinder, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, ist bezüglich religiöser Themen eine spezielle, die es sich bewusst zum machen gilt. Die Heranwachsenden haben in den seltensten Fällen Kontakt zu institutionalisierter Kommunikation zu Glaubensfragen über den Religionsunterricht hinaus. Die Elternhäuser sind nicht per se Ort des Gespräches. Zudem ist die Kommunikation über Religiosität nicht selbstverständlich gesellschaftlich verankert. „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.“ (Ebd., 95.) Die folgenden Fragen wurden teilweise mehrfach in Variation und Kombination mit anderen Fragekomplexen gestellt:

1) Über manche Themen spricht man öfter über andere seltener

	häufig	manchmal	selten	nie
Ich spreche mit Oma / Opa über Gott / Glauben / Religion				
Ich spreche mit FreundInnen über Gott / Glauben / Religion				
Ich spreche mit Mama und Papa über Gott / Glauben / Religion				
Ich spreche mit ... über Gott / Glauben / Religion				

2) In welchem Maße haben folgende Dinge/Personen deine Vorstellungen von Religion / Glauben bestimmt?

	sehr stark	stark	Etwas	gar nicht
Religionsunterricht				
anderer Unterricht				
Gemeindegruppe				
Fernsehen				
Bücher, die ich lese				

Mutter				
Oma				
Freundinnen / Freunde				
Opa				
Vater				
Andere Personen				

- Fragebögen zu Wesen / Eigenschaften 'Gottes'

Dieser Fragebogen als strukturiertes Messverfahren dient der Vervollständigung des Einblickes in die Gotteskonzepte der Heranwachsenden.²²⁹ Nach den Erkenntnissen ELKINS (1971) - auf die sich auch TAMMINEN 1993 stützte - messen strukturierte Verfahren „eher die erworbene Religiosität“. (SZAGUN 2006, 95.) Es lässt sich also auf diesem Wege auch ein Einblick gewinnen, inwiefern der Input aus dem Religionsunterricht das Gotteskonzept beeinflusst. Die Umfragen sind so gestaltet, dass über die strukturierte Erhebung hinaus Platz ist für die eigenen Hinzufügungen der Heranwachsenden, falls sie sich in den Vorformulierungen gar nicht wieder finden können oder für sie Elementares nicht angesprochen wurde. Die Fragebögen sind zum Teil so konzipiert, dass die Heranwachsenden sie aus dem Blickwinkel eines imaginären Klassenkameraden (Katrin/Martin) ausfüllen. Dies trägt dazu bei einen geschützten Raum für die Mädchen und Jungen zu schaffen. Auch die Tatsache, dass die Fragebögen in den Einzelsettings ausgefüllt wurden, trägt diesem Aspekt Rechnung. Mit folgenden Zusammenstellungen²³⁰ zum Thema wurden die Mädchen und Jungen konfrontiert:

1) - Der Fragebogen beginnt mit einem Bild von einem Mädchen bzw. einem Jungen. - Das ist Katrin/Martin. Sie denkt gerade über etwas nach, was mit 'Gott' zu tun hat.

Sie denkt gerade ...

Wenn bald im Religionsunterricht das Thema 'Gott' dran ist, möchte sie auf jeden Fall über folgende Frage sprechen ...

²²⁹ Vgl.: „Ergänzend wurden strukturierte Messverfahren eingeführt: Sie sollten der Überprüfung (Verifizierung/Falsifizierung) der Ergebnisse der Gespräche zu den Visualisierungen dienen.“ SZAGUN 2006, 95.

²³⁰ Die Fragen zum Wesen/Eigenschaften Gottes waren zum Teil mit Fragen zum Gebet gekoppelt. Hier sind die Fragen zum obigen Thema entkoppelt aufgeführt, um sie zu fokussieren.

Bei Nachdenken über 'Gott' fällt ihr auch ein, was sie zu Hause oder bei Freuden über 'Gott' gehört hat: 'Gott' ist für mich ... / für mich ... / für mich ... / für mich ...

Sie erinnert sich an Geschichten aus der Bibel, die irgendwie mit 'Gott' zu tun hatten. Folgende Geschichte aus dem Religionsunterricht fällt ihr ein ...

Am besten hat ihr folgende Geschichte gefallen ...

Die Geschichte ist am schönsten / am wichtigsten, weil ...

2) Katrin bzw. Martin haben sich im Religionsunterricht nun eine Weile mit der Frage nach 'Gott' beschäftigt. Manches ist ihr/ihm jetzt klarer als vorher, anderes würde sie/er gern noch klären. Auch hat sie/er jetzt neue Fragen durch den Unterricht bekommen. Sie/er denkt noch mal über alles nach, was dran war und überlegt was ihr/ihm besonders wichtig geworden ist:

Sätze über Gott, die ich im Unterricht hörte	mir sehr wichtig	mir wichtig	mir weniger wichtig	mir unwichtig	Den Satz lehne ich ab
Es gibt viel unsichtbar und unhörbar Kräfte, z.B. Schwerkraft, Magnetkraft, die man aber spüren kann. Auch Gott kann man sich als Kraft denken, als Kraft des Lebens.					
In ganz frühen Zeiten schon haben Menschen die Kraft des Lebens als etwas Göttliches verehrt. Für sie war die Mutter Erde mit ihrer Fruchtbarkeit göttlich. Sie sagten: Gott ist für uns wie eine schwangere Frau. Die Israeliten sagten: Gott ist noch viel größer. Aus Gott als Kraft des Lebens kommen auch Sonne, Mond und Sterne und alles was lebt auf der Erde. Weil Menschen Verstand haben, sol-					

len sie als Stellvertreter Gottes auf die Erde aufpassen.					
Gott zeigt sich immer wieder anders als Menschen es erwarten (Geschichte von Dornenbusch oder Elija am Berg)					
Weil sich Gott den Menschen immer wieder neu zeigt, drum finden Menschen auch immer wieder neue Vergleiche für Gott, z.B. als Adler, der einen trägt, als Mutter oder Vater, als strenger Richter, als guter Hirte, als feste Burg, in die man sich flüchten kann, als Hebamme.					
Vor Gott kann man nicht fliehen. Es gibt keinen Ort, an dem GOTT nicht ist. (Jona)					
Wenn Menschen ihre bösen Taten wirklich bereuen und es besser machen wollen, vergibt Gott ihnen. (Geschichte von Jona oder von Jakob und der Himmelsleiter)					
Menschen fühlen sich innerlich von Gott angesprochen. Sie bekommen neue Hoffnung und Mut und lassen sich in ihren Entscheidungen von Gottes Stimme leiten. (Geschichte von Abraham oder Mose am Dornenbusch)					
Mit Jesus ist Gott in Menschengestalt in die Welt gekommen. Deshalb feiern wir Weihnachten. An Jesus können wir Gott sehen: Gott will als Kraft des Lebens und der Liebe bei uns wohnen. Wo die Liebe ist, da ist Gott. Wo					

Menschen Liebe leben wie Jesus, da geschehen wunderbare Veränderungen (Geschichte von der Speisung der Fünftausend, Erzählung von der Verwandlung der alkoholkranken Familie)					
---	--	--	--	--	--

3)

Sätze über Gott, die Welt und mich, über Die ich nachdenke.	mir sehr wichtig	mir wichtig	mir we- niger wichtig	mir un- wichtig	den Satz lehne ich ab
Gott kann man nicht sehen oder hören, aber im Herzen spüren, wenn man das Herz dafür aufmacht.					
Gott kann ich denken als Kraft des Lebens, aus der Welt und Kosmos kommen; mit einem Urknall hat das wohl angefangen.					
Gott hat mich mit meinem Aussehen und meinen besonderen Fähigkeiten gewollt und hat mich lieb so, wie ich bin.					
Gott wünscht sich von jedem Menschen, auch von mir, dass ich meine Fähigkeiten so nutze, dass diese Welt weiter entwickelt wird und nicht kaputt geht.					
Gott gibt den Menschen Freiheit, sich für Gutes oder Böses zu entscheiden. Daran, dass die Menschen Böses tun, leidet Gott.					
Menschen versagen immer wieder. Sie denken, fühlen und tun Böses. Gott vergibt ihnen, wenn sie das Böse ehrlich bereuen. Sie dürfen neu beginnen.					

Gott zeigt sich den Menschen immer wieder anders, als wir Menschen es erwarten. Gott kann zu uns auf vielfältige Weise sprechen, z.B. durch andere Menschen, durch Ereignisse oder durch eine Stimme im Herzen (Boten Gottes nennt die Bibel Engel)					
An den Geschichten von Jesus kann man sehen: Gott will als Kraft des Lebens und der Liebe bei uns wohnen. Wo die Liebe ist, da ist Gott.					
Wo Menschen auf die Stimme Gottes hören und Liebe leben wie Jesus, da werden wunderbare Veränderungen möglich.					

Was mir persönlich noch wichtig ist am Glauben, aber oben nicht steht: ...

4) In der Klasse ist ein Streit ausgebrochen darüber welche Sätze über Gott wohl am ehesten zu den Geschichten passen, die Jesus über Gott erzählt hat. Kreuze an, welchen Sätzen du zustimmst bzw. welche du als falsch ablehnst.

	stimme sehr zu	stimme zu	weiß nicht	lehne ich ab
Gott hat jedem Menschen andere Begabungen geben. Jeder soll aus seinen Talenten etwas machen.				
Gott hat Schuld, wenn es Kriege, Hunger und Krankheiten gibt.				
Gott gibt den Men-				

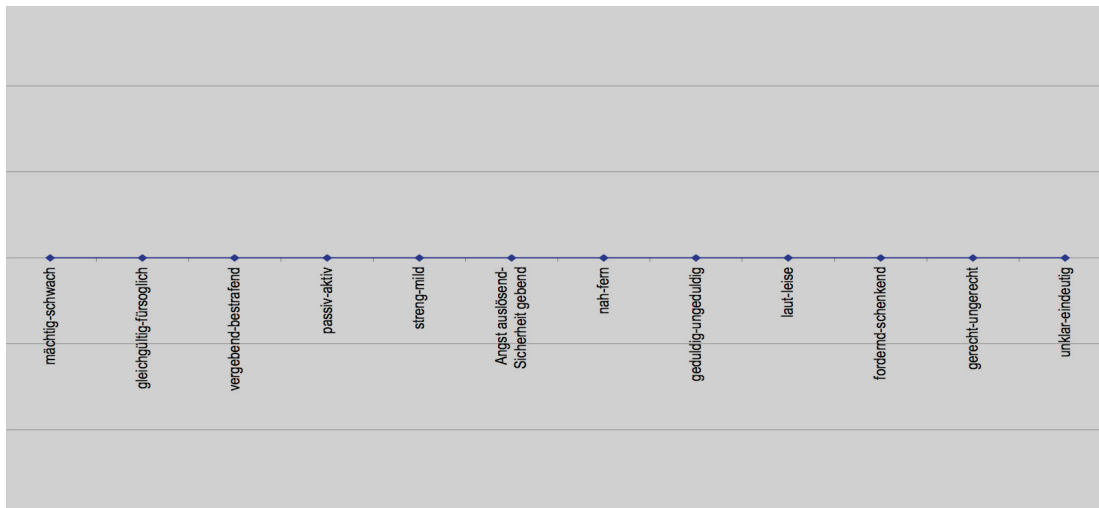
schen innere Kraft, Mut und Geborgen- heit.				
Gott gab den Men- schen Freiheit. Daran, dass die Menschen Böses tun, leidet Gott. Gott leidet mit den Opfern.				
Gott bestraft die Bö- sen streng und be- lohnt die Guten durch Gesundheit und Wohlstand.				
Gott vergibt den Men- schen ihre Übeltaten. Sie dürfen neu anfan- gen, wen sie bereuen.				
Gott wirkt durch die Liebe von Menschen. Menschen sind seine Hände.				
Gott ist groß und mächtig und regiert die Welt.				

V) Semantisches Differenzial

Dabei handelt es sich um ein Untersuchungsinstrumentarium, das sich vor allem „für die Messung affektiver und verhaltensbezogener Aspekte von Einstellungen [eignet].“ (STROEBBE u. a. 20024,112.) Es wurde von OSGOOD, SCUI und TANNENBAUM (1957) entwickelt, zuvorderst zur Erfassung von semantischen Merkmalsräumen. Die emotionalen Assoziationen, die mit einem Begriff verbunden sind, spielen eine gewichtige Rolle.²³¹ „Mit einer Liste von objektspezifisch ausgewählten deskriptiv oder auch metapho-

²³¹ Vgl., FRIEDRICHS 1990, 184ff.

risch zu verstehenden - Gegensatzpaaren von Adjektiven [...] soll ermittelt werden, wie Begriffe konnotiert werden: Das Bedeutungsfeld wird durch Ankreuzen auf einer zumeist siebenstufigen Skala sichtbar gemacht.“ (SZAGUN 2006, 97f.) In der Rostocker Studie sah das Differenzial wie folgt aus:



Das Semantische Differenzial ist eine weitere Perspektive bezüglich des Gotteskonzeptes der Heranwachsenden.

VI) Positionierungen

Die Kategorie der Nähe und Distanz ist im Zusammenhang mit der Entwicklung des Gotteskonzeptes von besonderer Bedeutung. Dies bestätigen sowohl GROM (2000, 154.) also auch SCHUSTER (2000, 151f.) in ihren Arbeiten. Um diesen Aspekt zu erheben, führte SZAGUN die Methode der Positionierungen ein - sie wurde im Laufe der Langzeituntersuchung von ihr durch die Anstöße der Heranwachsenden weiterentwickelt. (Vgl., SZAGUN 2006, 87f.) Die verschiedenen 'Spielarten' der Positionierungen:

- Im Jahre 1999 begann SZAGUN damit, die Heranwachsenden Knetfiguren zu ihren Gottescollagen positionieren zu lassen, um die Nähe bzw. Distanz der Kinder zu ihrer eigenen Gottescollage zu visualisieren. (Vgl. ebd., 87.)
- Angeregt durch die Heranwachsenden selbst wurde die Positionierung dahingehend erweitert, dass verschiedenfarbige Figuren für verschiedene Stimmungen²³² standen. Auf diese Art und Weise konnten die Heranwach-

²³² Gelb für ängstlichen / Rot für wütend / Braun für traurig / Grün für schuldbeladen / Blau für nachdenklich / mehrfarbig für fröhlich. (SZAGUN 2006, 88.)

senden sich in unterschiedlichen Gefühlslagen zur Gottescollage positionieren. (Vgl. ebd., 88.)

- Im Laufe der Studie kam dann die Positionierung zu verschiedenen Gottesmetaphern hinzu. Als Gottesmetaphern wurden im Vollzug der Unterrichtseinheiten folgende Symbole eingeführt: eine Statue auf Plastikpodest für den VATER IM HIMMEL, eine Matrjoschka für die MUTTER ERDE, einen Tonbecher mit Zweig, Federn, Nüssen als QUELLE DES LEBENS, eine Batterie als ENERGIE, ein Teelicht als LICHT/WÄRME, eine Klangschale für die INNERE STIMME und ein rotes Netz mit Bronze-Engel für die KRAFT DER VERBUNDENHEIT/LIEBE. (Vgl. ebd.)

„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.“ (Ebd., 89.)

Diese Form der Positionierung wurde auch auf das Stellen der Konstellationen für imaginäre Personen und nahe Bezugspersonen (Eltern, Großeltern, Geschwister) übertragen.

„[Bei dieser Art der Positionierung] wurden [...] imaginäre Klassenkamerad/innen und deren Eltern im Rahmen einer Unterrichtseinheit zur Gottesfrage eingeführt. Dies aus Gründen der Vergleichbarkeit an Tamminen 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 Sicht der Kinder) zu Gott zu ermitteln.“ (Ebd.)

4.5.4 Schritte der Auswertung

Bei der Auswahl der hier im Fokus stehenden Methoden ging es vor allem darum, ein Bild der Entwicklung der Mädchen und Jungen entstehen zu lassen, welches die indirekte und direkte Beschäftigung (Stichwort: Triangulation / unterschiedliche Perspektiven) mit religiösen Themen ermöglicht. Religiosität ist nicht ausschließlich auf die Auseinandersetzung mit Begriffen wie 'Gott' oder 'Kirche' fixiert, sondern umfasst darüber hinaus all die Lebensbereiche der Heranwachsenden, die sie existenziell berühren. Der Religionsbegriff ist im Rostocker Projekt in der Art grundgelegt, wie bereits erwähnt, dass all die Bereiche des Lebens, in denen die Kontingenzbewältigung mit

Transzendenzbezug (Vgl., ausführlich MICHAEL FIEDLER 2008, 461-546; Kapitel zum Religionsbegriff) von Relevanz ist, diesbezüglich als gewichtig betrachtet werden. Der lebensweltliche Hintergrund ist auch aus deshalb ganz bewusst mit einbezogen worden, weil die Verbindungen von 'GROß', 'VERLÄSSLICH', 'GRUND DES SEINS' und 'BESTIMMEND'²³³, sprich die Verbindung mit der christlichen Tradition und dem Begriff 'Gott', nicht vorausgesetzt werden können. Dies ist im mehrheitlich konfessionslosen Kontext in besonderer Art und Weise zu berücksichtigen, da der Begriff 'Gott' nicht zwingend Assoziationen hervorruft, bisweilen negativ besetzt ist, gar abgelehnt wird, mitunter keine Begegnung mit der Tradition stattfand. Die Heranwachsenden sind also nicht unbedingt in der Lage, die Verbindung zwischen ihrem eigenen Leben und 'Gott' herzustellen. Zudem stellte ANGELA KAUPP (2005)²³⁴ in ihrer Untersuchung fest, dass die Korrespondenz zwischen Gotteskonzept/religiösen Vorstellungen und alltäglichem Leben auch über den Aspekt des konfessionslosen Kontextes hinaus oftmals nicht existiert. Die Rostocker Studie wendet sich diesem Bereich im Zuge der Auswertung mit Aufmerksamkeit zu. Es ist von großer Praxisrelevanz, ob das Gotteskonzept der Heranwachsenden ihnen die Möglichkeit gibt, 'Gott' mit den Erfahrungen des eigenen Lebens in Zusammenhang zu bringen. Die Einbeziehung der Fragebögen trägt wie bereits erwähnt zu einem umfassenderen Einblick in die Gotteskonzepte der Heranwachsenden in mehrfacher Hinsicht bei: a) Ansichten der Mädchen und Jungen zu Wesen/Eigenschaften 'Gottes' innerhalb eines strukturierten Messverfahrens b) explizite Äußerungen zur Weiblichkeit 'Gottes'²³⁵ c) Aussagen zum Kommunikationsverhalten von (Gebetskonzept und Gebetspraxis)/über religiöse Themen. Der Aspekt der Kommunikation nach 'Innen' (Gebet) und nach 'Außen' (Gespräche über

²³³ In Bezugnahme auf die Ausführungen in 1.2.1.

²³⁴ Hier sei in erster Linie eines Gedankenanstoßes wegen an die Untersuchung von ANGELA KAUPP erinnert. Die konstatierte, dass „[d]ie religiöse Lebensgeschichte [...] von vielen jungen Frauen nur selten in Verbindung mit der Lebensgeschichte insgesamt erlebt [wird].“ (KAUPP 2005, 393.) Erst, wenn man direkt nachfragt, nachhakt wird die Gottesbeziehung sichtbar. Erzählen die jungen Frauen von sich aus, treten die Bezüge von Gottesbeziehung und Lebenswirklichkeit nicht deutlich hervor.

²³⁵ Z.B. das Item: „In ganz frühen Zeiten schon haben Menschen die Kraft des Lebens als etwas Göttliches verehrt. Für sie war die Mutter Erde mit ihrer Fruchtbarkeit göttlich. Sie sagten: Gott ist für uns wie eine schwangere Frau.“ In Fragebogen 2) zu Wesen / Eigenschaften Gottes.

religiöse Themen) ist in zweierlei Hinsicht wesentlich, zum einen das Gebet: Inwiefern stehen die Kinder im Austausch mit 'Gott', wann wenden sie sich an 'ihn' und bezüglich welcher Inhalte. Zum andern: Woher beziehen die Heranwachsenden ihre Informationen und in welcher Art und Weise prägt dieser Austausch? Bedeutsam ist dahingehend auch die Rolle des Elternhauses. Ist das intime Thema Religion im Elternhaus verankert? Die Verknüpfung der 'Fähigkeit' zur religiöser 'Musikalität' und der Erfahrung des Urvertrauens in der Familie ist offenkundig. Von Interesse ist es also zu fragen, ob die Heranwachsenden in der Familie eine Offenheit erleben, ob gar die Eltern dahingehend Vorbildwirkung für sie haben oder ob dem nicht so ist. Dies ist nicht allein aus den Fragebögen abzuleiten, allerdings können diese sensibilisieren im Blick auf die Auswertung der persönlichen Gespräche und Visualisierungen. Das Themenfeld Nähe und Distanz wird im Zusammenhang mit dem semantischen Differential berührt. Zudem wird es explizit im Zuge der Interviews zu den Gottesmetaphern angesprochen. Durch die Auswertung der Positionierungen kann es dann zusätzlich Vertiefung erfahren. Gerade in Bezug auf die Gender-Frage ist das Verhältnis von Nähe und Distanz von Interesse, da die These der Gebrochenheit der Mädchen auf Grund der männlichen Konnotation des Gottesbildes im Raum steht (STEFANIE KLEIN 2000). Die Auswertung der unterschiedlichen Erhebungsmethoden greift, so ist aus den Erläuterungen ersichtlich geworden, ergänzend ineinander.

Im Zuge der Auswertung sollen Profile von den Heranwachsenden erstellt werden. Ein Hauptaugenmerk liegt dabei auf dem geschlechtlichen Selbstverständnis und der Korrespondenz des selbigen mit dem Gotteskonzept (genauer vgl. 3.4.3.). Auch die Analyse der eher formalen Gesichtspunkte wird dazu zählen: Materialauswahl, Auffälligkeiten in der farblichen Gestaltung und die Themen (Überschriften). Darüber hinaus soll darauf geachtet werden, ob sich (eventuell) geprägte Rollenmuster/Klischees in den Collagen und Bildern und den dazugehörigen Aufzeichnungen widerspiegeln. Zur Erstellung der Profile leisten auch die Erkenntnisse der anderen Erhe-

bungsmethoden ihren Beitrag. Sie werden in Anlehnung an die Auswertungsmethode der Verdichtung von INGHARD LANGER (2000) erarbeitet. Diese zielt darauf, eine konzentrierte und geordnete Bearbeitung von Gesprächen zu leisten:

„Die verdichtete Darstellung eines Gespräches soll eine konzentrierte, geordnete, verständnisfördernd gestaltete Bearbeitung des Gespräches sein. Das Verdichtungsprotokoll stellt eine reine Dokumentation des Gespräches dar. Die Informationen, die uns die am Gespräch beteiligte Person gegeben hat, stehen im Mittelpunkt der Darstellung. Sinn und Zweck ist eine lesbare, geraffte Wiedergabe der Substanz des Gespräches. Es wird keinerlei Analyse oder Interpretation vorgenommen. ‘Verdichten’ heißt, eine dichte und geordnete Informationswiedergabe anzufertigen, nicht aber etwas hineinzudichten. Somit sind allenfalls Auslassungen, Akzentverlagerungen oder Missverständnisse als Abweichungen von dem, was die Person gemeint hat, möglich.“ (LANGER 2000, 58.)

Diese Auswertungsmethode ist inzwischen etabliert und anerkannt. So schreibt KIEßLING:

„Die Erstellung von Verdichtungsprotokollen im Anschluss an Inghard Langer lässt sich als eine konzentrierte, geordnete und verständnisfördernd gestaltete Bearbeitung eines Gespräches umschreiben. Bei dieser Auswertungsmethode handelt es sich um ein klar strukturiertes Verfahren, das sich pädagogisch und psychologisch bereits gut bewährt hat.“ (Ebd., 87.)

Zudem ist sie eins der tragfähigen Fundamente der Einzeldarstellungen von SZAGUN. Die Verdichtung soll hier unter bestimmten Gesichtspunkten erfolgen, dabei wird aber der Kontext nicht vernachlässigt. Die Gespräche mit den Kindern werden also mit Blick auf die oben aufgeführten Fragenstellungen verdichtet ohne dabei diesen Fokus zum alleinigen Maßstab zu erheben. Die Methode der Verdichtung wird mithin, was die Ausrichtung betrifft, erweitert und außerdem werden Anfragen und damit verbundene Hypothesen (Interpretationsansätze) als Fragen formuliert und formal (durch Hervorhebung) kenntlich gemacht. Es ist also eine Verdichtung die an der Verdichtungs-Methode LANGERS orientiert ist, diese aber für den spezifischen Fokus dieser Arbeit modifiziert. Die Aussagen der Fragebögen werden qualitativ deskriptiv hinzugezogen, wenn sie zusätzliche Erkenntnisse mit sich bringen oder bereits bestehende Tendenzen, Vermutungen oder Einsichten bestätigen. Die semantischen Differentiale werden in gleicher Weise in die Auswertung einbezogen. Die Positionierungen werden deskriptiv dargestellt

und sollen dann im Vollzug des Vergleichs ihren Betrag zur Herausarbeitung der (vermuteten) Spezifik von Jungen und Mädchen vor allem bezüglich des Aspekts von Nähe und Distanz im Gotteskonzept leisten.

4.5.5 Tabellarische Bündelung: Fragen – Methoden

Fragenfeld	konkrete Frage	Befragte Erhebungsmethode
Beziehung	Wie gewichtig sind Beziehungen in der Lebenswelt der Mädchen und Jungen (Freunde / Familie / Kuscheltiere)?	- Lebenswelt und die dazugehörigen Interviews - 'Familie in Tieren'
	Wie drückt sich der Beziehungsaspekt im Gotteskonzept der Heranwachsenden aus?	- Gottescollagen (Materialien, Form, Farbe, Thema) - Interviews zu den Gottescollagen
	Ist die Beziehung von Schöpfer und Geschöpf unterschiedlich bedeutsam für Mädchen und Jungen?	- Interviews zu den Gottescollagen - Fragebögen - Positionierungen
	Inwiefern ist das Kommunizieren über 'Gott' geprägt vom Erfahren, Fühlen, Spüren oder vom Denken, Wissen, 'logischen' Argumentieren? Gibt es in diesem Bereich Geschlechtsspezifika?	- Interviews zu den Gottescollagen
	Lässt sich eine unterschiedliche Gewichtung der emotionalen bzw. kognitiven Dimension des Gotteskonzeptes bei Mädchen und Jungen erkennen?	- Gottescollagen - Interviews zu den Gottescollagen
Nähe und Distanz	Welche Rolle spielen Nähe und Distanz im	- Gottescollagen

	persönlichen Gotteskonzept der Heranwachsenden? (Wo wird 'Gott' verortet? Weit weg? Nah dran?)	- Interviews zu den Gottescollagen - Lebensweltbilder ('Gottespunkte') - Interviews zu den Lebensweltbildern - semantische Differentiale - Positionierungen
Kommunikation	Reden die Heranwachsenden über religiöse Themen? Und wenn ja mit wem?	- Interviews zu den Gottescollagen - Fragebögen
	Verfügen die Mädchen und Jungen über eine Gebetspraxis? Und wenn ja was macht diese Gebetspraxis aus (Anlässe / Häufigkeit / Gebetsverständnis)?	- Interviews zu den Gottescollagen - Fragebögen
	Wie stellen sich die Heranwachsenden vor kommuniziert 'Gott' mit den Menschen, mit ihnen selbst?	- Interviews zu den Gottescollagen
Geschlecht 'Gottes'	Wird 'Gott' ein Geschlecht zugeschrieben? Ist das bei Jungen und Mädchen anders konnotiert? Wie steht es um den Umgang mit der Weiblichkeit Gottes? Gibt es diesbezüglich Hinweise auf Denkverbote?	- Gottescollagen - Interviews zu den Gottescollagen - Fragebögen
Geschlechtsidentität der Heranwachsenden	Wird das eigene Geschlecht thematisiert?	- Lebensweltbilder - Interviews zu den Lebensweltbildern - Familie in Tieren - Gottescollagen

		- Interviews zu den Gottescollagen
	Werden Rollenmuster sichtbar? Findet eine Auseinandersetzung mit diesen statt? Bereiten Rollenmuster Konflikte, gehen die Mädchen und Jungen in ihnen auf oder sind diese absolut sekundär?	- Interviews zu den Gottescollagen - Interviews zu den Lebensweltbildern
Korrespondenz eigenes Geschlecht – Geschlecht 'Gottes'	Ist der Gebrauch von symbolischen Darstellungen geschlechtsspezifisch (hinsichtlich des Zeitpunktes, des Themas, der Farbe und der Form)?	- Gottescollagen

4.5.6. Zielperspektive

Mittels der Suche nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten sollen Tendenzen in der geschlechterspezifischen religiösen Entwicklung aufgezeigt und geordnet werden. Die Erkenntnisse werden dann mit den Erklärungsmodellen der bereits durchgeführten Untersuchungen in Kommunikation gebracht, um auf diesem Wege zur Erhellung der geschlechtsspezifischen Gestalt von Gottesverständnis und Gottesbeziehung einen Beitrag zu leisten. Dabei geht es zuvorderst darum, inwiefern die spezifischen Rostocker Daten (konfessionsloser Kontext) die bisherigen Einsichten spiegeln bzw. von diesen abweichen. Dies könnte perspektivisch zur Erweiterung der theoretischen Basis führen und ein noch stabileres Fundament schaffen, um in der Praxis die religiöse Entwicklung der beiden Geschlechter so fruchtbringend wie möglich zu gestalten, als Neben- und Miteinander. Bei der Auswertung sind die Prämissen die Transparenz, die Multiperspektivität (Triangulation) und die Plausibilität. Unter diesen sei ein Beitrag zur Beschreibung und Deutung eines Ausschnittes der Wirklichkeit - Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Jungen und Mädchen, die in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen - geleistet.

4.5.7 Sample

Mittelpunkt dieser Arbeit werden 8 Mädchen und 8 Jungen aus dem Sample B der Gesamtuntersuchung²³⁶ sein. Diese Auswahl wurde mit Rückgriff auf die umfassenden Kenntnisse ANNA-KATHARINA SZAGUNS bezüglich des Gesamtsamples der Rostocker Langzeitstudie zur religiösen Entwicklung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, getroffen. Die Heranwachsenden besuchten eine Klasse einer staatlichen Grundschule in Rostock. Sie waren zu Beginn der Untersuchung in der 1. Klasse, also im Alter von 6 bis 8 Jahren. Von der 1. bis zur 4. Klasse wurden sie von SZAGUN, teilweise unter Mitwirkung von Studenten, unterrichtet. D.h. die Unterrichtsinhalte sind transparent.²³⁷ Das Fach evangelische Religion ist in der Grundschule einstündig unterrichtet worden. Ab dem Jahre 2000 wurden die Daten der Mädchen und Jungen erhoben. Diese Auswahl wahrt zum einen die Parität der Geschlechter und trägt zum anderen dem Anspruch Rechnung, dass die Unterrichtsinhalte nachvollziehbar und einheitlich sind. Die Einsichten in Gemeinsamkeiten und Unterschiede sind als dann auf die spezifischen Persönlichkeiten der Heranwachsenden, die gewachsen sind in der Interaktion zwischen Individuum und seiner Umwelt, zurückzuführen, nicht auf den unterschiedlichen Informationsgehalt aus dem Unterricht. Die Erkenntnisse werden an diesem Sample gewonnen und weisen zunächst nicht über dieses hinaus. Die Verallgemeinerung kann eventuell in Auseinandersetzungen mit den Einsichten der bereits veröffentlichten Untersuchungen gewonnen werden - in Zustimmung bzw. Abgrenzung.

²³⁶ Die Zusammensetzung des Gesamtsamples ist nachzulesen bei SZAGUN 2006, 40f.

²³⁷ Unterrichtet wurde nach Rahmenrichtlinien, die von 1998 bis 2004 in Mecklenburg Vorpommern für den evangelischen Religionsunterricht galten. Die Leitmotive der Jahrgangsstufen lauteten: „Miteinander leben lernen (Kl. 1), Sehen-Entdecken-Staunen, Verantwortlich sein (Kl. 2), Die eigene Lebensgeschichte als Wegerfahrung wahrnehmen (Kl. 3), Begegnung mit anderen erleben und damit umgehen lernen (Kl. 4). In jeder Jahrgangsstufe werde zumindest anhand eines Kernthemas symboldidaktisch gearbeitet: Symbol Licht (Kl. 1), Hand (Kl. 2), Haus (Kl. 3), Brot (Kl. 4). Zudem werden in jedem Jahrgang Inhalte anderer Weltreligionen in die thematische Ausgestaltungen miteinbezogen.“ PETRA SCHULZ (2006) Religion unterrichten in Mecklenburg-Vorpommern, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5 (2006), H. 2, 162-178, hier 168f.

In Bezug auf die Auswertung des semantischen Differentials wird das Sample geöffnet. Die 20 Jungen und 14 Mädchen gehören zum Sample A der Gesamtuntersuchung. Sie besuchten im Untersuchungszeitraum unterschiedliche Klassenstufen einer nicht staatlichen Ganztagschule in Rostock und waren zum Beginn der Erhebungen im Jahre 1999 zwischen 7 und 11 Jahren alt. Während der Studie wurde kein Religionsunterricht erteilt. In den Grundschuljahren allerdings nahmen alle Mädchen und Jungen je nach Altersstufe ein bis drei Jahre am Religionsunterricht teil, der von der Verfasserin unter Mithilfe von Studierenden gegeben wurde.²³⁸

5. Auswertung

Im Folgenden wird auf eine detaillierte Darstellung der 16 erstellten Profile verzichtet.²³⁹ Fokussiert werden in diesem Abschlusskapitel viel mehr die aus der intensiven Beschäftigung mit dem Datenmaterial gewonnenen Erkenntnisse.

5.1 Essenzen

Die 16 erstellten Profile der Jungen und Mädchen zeigen deutlich die Individualität der jeweiligen religiösen Biographie. Es ist offensichtlich, dass die religiöse Entwicklung des Einzelnen von den verschiedensten inneren und äußeren Faktoren beeinflusst wird und in ihrer Ausformung einzigartig ist. Im Folgenden wird jedoch nicht dies im Mittelpunkt stehen, sondern vielmehr soll es darum gehen, aus den herausgearbeiteten Profilen das Trennende und Verbindende dieser acht Mädchen und dieser acht Jungen zu

²³⁸ Detaillierte Auswertungen werden in der KET-Reihe (SZAGUN 2006 sowie SZAGUN 2008) veröffentlicht, da zum Zeitpunkt meiner Veröffentlichung der Untersuchungszeitraum der Längsschnittstudie noch nicht abgeschlossen war.

Meine Auswertung der Daten wird in die abschließende Veröffentlichung eingehen. Darum ziehe ich im Folgenden ein Fazit aus meinem Teil der Untersuchung.

²³⁹ Die Datenerhebung wird durch SZAGUN fortgeführt. Es sind von SZAGUN geschlechtsspezifische Einzelfallanalysen angedacht, die im Rahmen der KET Reihe eventuell veröffentlicht werden sollen. Zu deren Gunsten wird hier von einer ausführlichen Darstellung abgesehen.

heben.²⁴⁰ Die geschlechtsspezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede sollen, soweit als möglich, sichtbar gemacht werden.

Der Bereich der zwischenmenschlichen **Beziehungen** wird durch die unterschiedlichen qualitativen Erhebungsmethoden²⁴¹ aus verschiedenen Perspektiven erhellt. Im Vordergrund stehen sowohl für die Jungen als auch für die Mädchen die Kernfamilien. Entwicklungspsychologisch einsichtig sind sie in diesem Lebensabschnitt für die Heranwachsenden maßgeblich prägend. Abhängig von der konkreten Situation in der Familie und dem individuellen Entwicklungsstand beginnen sowohl Mädchen als auch Jungen eigene Wege zu gehen. Es ist aus den Daten ersichtlich, dass Freundschaften gerade zum Ende der Grundschulzeit an Bedeutung gewinnen. Es ist festzustellen, dass diese nur begrenzt kompensatorisch wirken. Ist die Situation in der Kernfamilie für die Heranwachsenden oft konfliktbehaftet, wählen sie vermehrt den Rückzug zu sich selbst. Die Hälfte der Mädchen pflegt eine innige Kuscheltierbeziehung. Mit diesem teilen sie Sorgen und Ängste. Die Jungen wählen diesen Weg seltener. Nur zwei Jungen sprechen von einem Kuscheltier bzw. einer Lieblingspuppe. Bei Freunden finden sie eher Ablenkung, als dass sie mit ihnen die Probleme teilen würden. Zu beobachten ist, dass Jungen auf Bedrängnisse häufig gereizt reagieren. Bis auf einen thematisieren alle Jungen ihre eigene Aggression. Keines der Mädchen hingegen spricht davon. Hinsichtlich der Verbindung zu Tieren und Pflanzen lässt sich sagen, dass die Affinität der Mädchen stärker ist. Die Natur wird in besonderer Weise hervorgehoben von fünf Mädchen und zwei Jungen. Auffällig ist in diesem Zusammenhang auch, und dies lässt sich durch die Auswertung der Erhebungsmethode des Lebensweges Zukunft präzise herausarbeiten, dass der Traumberuf von sieben der acht Mädchen etwas mit Tieren, genauer mit der Pflege von Tieren zu tun hat. Die Traumberufe der Jungen liegen im Gegensatz dazu vor allem im Bereich der Technik und des

²⁴⁰ Wenn in diesem Kapitel von Jungen und Mädchen gesprochen wird, sind die 8 Mädchen und 8 Jungen gemeint, auf denen der empirische Teil dieser Arbeit basiert.

²⁴¹ Die Erhebungsmethoden Baum, Familie in Tieren, Fragebögen (Kommunikationsverhalten), Lebensmetapher, Lebensweg Zukunft, Lebenswelt und Klappfigur stehen im Mittelpunkt dieses Auswertungsaspektes.

Sports. Keiner wünscht sich Tierarzt, Tierpfleger o. ä. zu werden. Einig sind sich die Jungen und Mädchen allerdings, was die Zukunft hinsichtlich des Wunsches nach einer eigenen Familie betrifft. Die Hälfte der Mädchen und fünf der Jungen formulieren dies. Diese Zukunftsvision existiert unabhängig von eigenen Trennungserfahrungen in der Familie. Von den 16 Kindern, die im Zentrum dieser Arbeit stehen, leben sechs von ihrem leiblichen Vater getrennt. Bis auf ein Kind haben alle Kontakt zu diesem. Es ist zu beobachten, dass die Zeit der Trennung für die Mädchen und Jungen in den überwiegenden Fällen erwartungsgemäß schwer ist. Zudem begleitet sie zu meist fortan das Vermissen ihres Vaters und das unabhängig davon, ob es einen Stiefvater gibt. Auch wenn zum Stiefvater eine gute Beziehung wachsen konnte, bleibt der leibliche Vater wichtiger Bezugspunkt. Das Fehlen von gemeinsamer Zeit teilen auch die Kinder, die nicht in Trennungsfamilien aufwachsen. Viele wünschen sich, mit ihren Eltern mehr spielen, verreisen, kuscheln etc. zu können. Oft sind die Stunden mit den Vätern noch knapper als die mit den Müttern. Rar sind auch die Momente für Gespräche, für die Fragen der Jungen und Mädchen. Dazu zählt auch die Kommunikation über religiöse Themen, wie die Auswertung der Fragebögen zu diesem Themenbereich zeigt. Mit den Eltern reden die Jungen und Mädchen relativ wenig darüber. Nur bei einem Mädchen und zwei Jungen verhält sich dies anders. Diese drei Kinder kommunizieren laut eigenen Angaben häufig mit ihren Eltern über religiöse Themen. Großeltern und Freunde sind für die Heranwachsenden auch selten Gesprächspartner. Die Religionslehrerin wird hingegen von drei Jungen und drei Mädchen als wichtige Ansprechpartnerin genannt. Besonders bemerkenswert ist dies angesichts der Tatsache, dass in dem entsprechenden Fragebogen die Lehrerin nicht als anzukreuzende Option aufgeführt ist, sondern von den Kindern in die freie Zeile eingetragen wurde. Sicher hängt dies vor allem mit der Beziehung zwischen den Heranwachsenden und der Religionslehrerin zusammen. Diese konnte u. a. aufgrund der regelmäßigen Einzelgespräche im Zuge der Studie eine Intensität entwickeln, die mit einer Unterrichtsstunde Religion in der Woche im Klassenverband wohl kaum möglich gewesen wäre. Für diese 16 Kinder bringt

diese Situation mit sich, dass beinahe die Hälfte der Mädchen und Jungen den Unterricht als den bedeutendsten und oft auch einzigen Kommunikationsraum für religiöse Themen wahrnehmen.

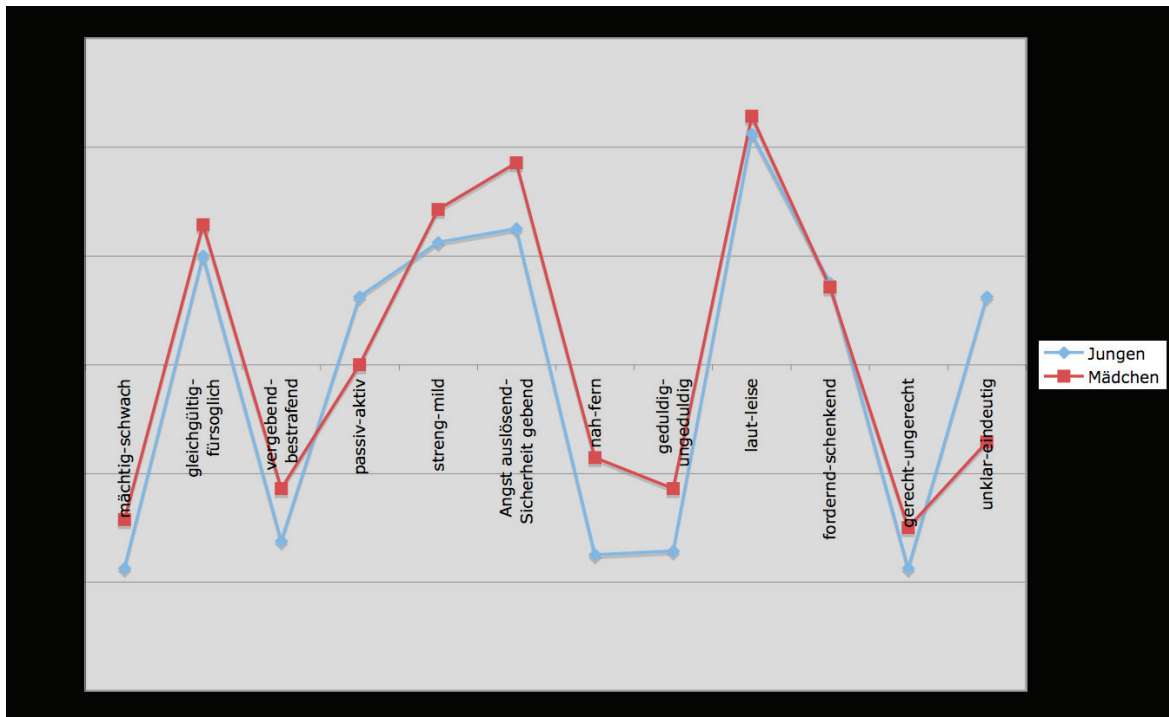
Die von den Kindern **mit 'Gott' verbundenen Gedanken, Ideen, Bilder und Gefühle** eröffnen Bemerkenwertes. Schaut man genauer auf die Gottesmetaphern, welche die Heranwachsenden kreieren, lässt sich feststellen, dass sich die Mädchen und Jungen nicht hinsichtlich ihrer Symbolfähigkeit unterscheiden. Die anthropomorphen Gestaltungen sind bei beiden Geschlechtern in der Minderheit. Unabhängig vom Alter bauen die Mädchen ebenso selten wie die Jungen eindeutig anthropomorphe Vergleiche. D.h. aber nicht, dass die Heranwachsenden keine anthropomorphen Vorstellungen von 'Gott' in sich tragen. Etwa die Hälfte der Mädchen und der Jungen denken von 'Gott' größtenteils anthropomorph. Dies wird u. a. aus Einzelgesprächen zu den Gottesmetaphern deutlich. Diese Kinder sind aber nichtsdestoweniger in der Lage, ihre Vorstellungen in symbolische Vergleiche zu kleiden. Hinsichtlich der Ideenquellen für die Metaphern und bezüglich der Farb- und Materialauswahl gibt es sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern. Die Jungen verknüpfen ihre Idee von „Gott ist heute für mich wie...“ häufiger mit Fahrzeugen als die Mädchen. Zumeist handelt es sich um die Darstellung der Gefährte mit denen 'Gott' reist bzw. auf denen 'Gott' lebt. Die Jungen bauen zwei Raumschiffe, vier Boot bzw. Schiffe, ein Schutzauto und ein Monstertruck. Die Mädchen stellen ein Boot und ein Wolkenschiff her. Lediglich Jungen assoziieren mit einem Vergleich für 'Gott' technische Objekte (Computer und Satellitenstation). An den Bereich des Sports denkt in diesem Zusammenhang nur ein Kind, ein Junge (Trainingslager). Dass im Zentrum der Gottesmetapher ein Tier bzw. mythologisches Wesen steht, tritt bei Jungen und Mädchen auf. Sowohl ein Junge als auch ein Mädchen gestalten eine Schlange. Zwei Jungen bauen einen Drachen und dreimal entsteht von Mädchen modelliert ein Vogel (Vogel, Seelenvogel, Friedenstaube). Bei den Mädchen überwiegen Vergleiche, die von der Natur inspiriert sind (z.B. Blumen, Wald, Gärten,

Nester, Sonne). Sowohl einem Mädchen als auch einem Jungen fällt eine Wolke ein, wenn er bzw. sie über eine Gottesmetapher nachdenken. Das Licht spielt ebenso für beide Geschlechter eine Rolle (Leuchtturm, Taschenlampe und Feuer). Das Bild der Insel wird zweimal von einem Jungen aufgegriffen und zweimal von einem Mädchen. Während für den Jungen eher der Vulkan auf der Insel im Vordergrund steht, stellt das Mädchen die Pflanzen, die auf der Insel wachsen und die Überlegung, dass eine Insel schwer zu erreichen ist, in den Mittelpunkt. Auch das Symbol des Wassers findet sich bei einem Mädchen und bei einem Jungen zentral in einer Metapherngestaltung wieder, allerdings auf unterschiedliche Weise. Das Mädchen spricht von einem Quell, einem Springbrunnen und der Junge von einem Wasserhahn. Bezüglich der Farb- und Materialauswahl kann gesagt werden, dass die Mädchen und die Jungen überwiegend künstliche Objekte und Naturmaterialien kombinieren. Bei der Hälfte der Mädchen allerdings sind Materialien und Farben aus dem Bereich der Natur dominierend. Ebenso ist bei fast der Hälfte der Jungen zu beobachten, dass sie mehrheitlich Materialien und Farben aus dem Bereich der nicht natürlichen Objekte verwenden. Platinen und Kabel sind in den Metapherngestaltungen der Jungen häufig zu finden, in denen der Mädchen gar nicht.

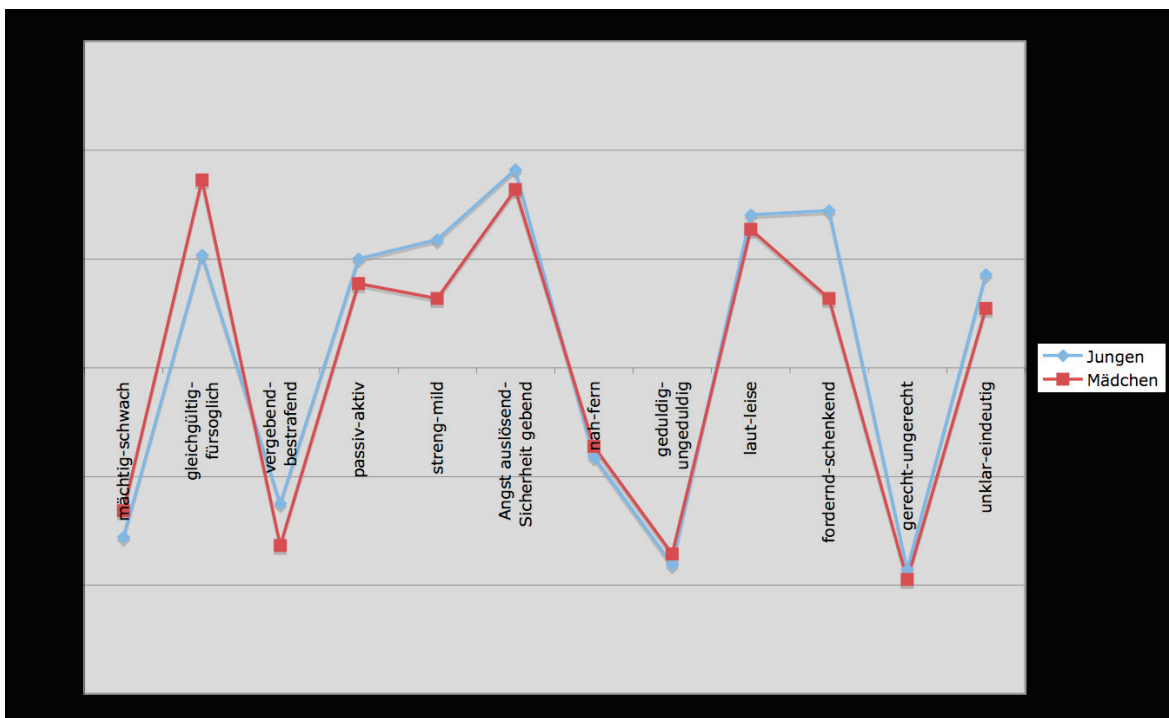
Aus den Profilen lässt sich ablesen, dass hinsichtlich der Eigenschaften, die 'Gott' von den Mädchen und Jungen zugesprochen werden, eine große Übereinstimmung herrscht. Die Aspekte Schutz, Hilfe und Orientierung durch 'Gott' sind, unterschiedlich ausgedrückt, bei allen 16 Kindern zu finden. Diese Zuschreibungen sind für die Heranwachsenden, dies zeigen vor allem die Gottesmetaphern und die dazugehörigen Interviews, von großer Wichtigkeit. Die Mädchen und Jungen sind sich offensichtlich einig, dass 'Gott' für das Gute einsteht. Die semantischen Differentiale bestätigen die Nähe der Geschlechter in diesem Punkt. Im folgenden Diagramm ist zu sehen, dass sich die acht Jungen und sieben Mädchen²⁴² in der Einschätzung

²⁴² Ein Mädchen war bei der Erhebung des semantischen Differentials nicht anwesend.

verschiedener Gotteseigenschaften nicht signifikant von einander unterscheiden:



Dies bestätigt sich auch, wenn man die Untersuchungsgruppe öffnet. Im folgenden Diagramm sind die Ankreuzungen von 22 Mädchen und 28 Jungen²⁴³ dargestellt:



²⁴³ Das Diagramm setzt sich aus den Daten der acht Mädchen und acht Jungen zusammen, die im Zentrum dieser Arbeit stehen und weiteren 14 Mädchen und 20 Jungen aus dem Sample A der Gesamtuntersuchung von SZAGUN. (Vgl. SZAGUN (2006) KET I, 40.)

Darüber hinaus werden 'Gott' von den acht Mädchen und acht Jungen im Zuge der anderen Erhebungsmethoden²⁴⁴ Adjektive wie z.B. warm, lieb, hell, freundlich, wissend und alt zugeschrieben. Als wunderschön, kostbar, hübsch und besonders bezeichnen 'Gott' allerdings lediglich die Mädchen, genau genommen die Hälfte von ihnen. Zwei Jungen sprechen von der Verletzlichkeit. Ein Junge redet explizit von der Gefährlichkeit 'Gottes'. Die Hälfte der Jungen thematisiert die Bestrafung durch 'Gott'. Es herrscht unter ihnen die Überzeugung, dass 'Gott', wenn überhaupt, dann gerecht bestraft. Auch ein Mädchen spricht diesen Aspekt an und führt im Zuge dessen aus, dass 'Gott' nur leicht strafe und zwar um die Menschen auf Fehler hinzuweisen. Ein Mädchen setzt sich, um der eigenen Abgrenzung willen, mit dem Gedanken an den bösen 'Gott' auseinander. Drei Jungen bringen das Gegenüber von Gut und Böse ins Spiel, setzten aber einen anderen Fokus. Zwei von ihnen schildern den Kampf zwischen beidem. 'Gott' streitet dabei ihrer Meinung nach selbstverständlich auf der Seite des Guten und verhilft diesem zum Sieg. Der dritte Junge bezeichnet 'Gott' als den Besitzer der Schlüssel von Gut und Böse. Von den Mädchen sprechen sechs auf ihre Art und Weise an, dass 'Gott' zu fassen diffizil sei. Sie beschreiben 'Gott' z.B. als schwer zu erreichen. Es ist davon die Rede, dass 'Gott', im Gegensatz zu uns Menschen, fliegen kann. Ein Mädchen erläutert, sie gehe davon aus, dass nicht jeder von der Existenz 'Gottes' wisse. Bei den Jungen wird dieser Aspekt nicht so häufig zum Thema. Drei von ihnen schildern dies in ähnlicher Weise. Es wird ersichtlich, dass es große Überschneidungen und kleinere Differenzen bei der Beschreibung des Wesens 'Gottes' zwischen den Geschlechtern gibt. Die Unterschiede speisen sich weniger aus unterschiedlichen Annahmen bezüglich der Eigenschaften 'Gottes', denn das helfende, beschützende und orientierende Element steht unabhängig vom Geschlecht eindeutig im Mittelpunkt. Unterschiedlich sind allerdings die gewählten Erscheinungsformen dieser Eigenschaften. Zudem sind die (Assoziations-) Räume, in die sie eingebettet sind, verschieden. Die intensive Beschäftigung mit dem vielfältigen Datenmaterial der Mädchen und Jungen, welches

²⁴⁴ Vor allem: Fragebögen zum Wesen Gottes.

Einblicke sowohl in die kognitive Dimension als auch in die emotionale Dimension ermöglicht, führt zu der Erkenntnis, dass die Aussagen zum Wesen 'Gottes' in erster Linie theoretische Annahmen, Sehnsüchte und Wünsche sind. Von den christlich sozialisiert aufwachsenden Kindern²⁴⁵ abgesehen, kann für die verbleibenden 12 Heranwachsenden gesagt werden, dass ihre Ideen von 'Gott' nicht, eher selten und wenn dann vor allem punktuell in ihrer Lebenswirklichkeit verankert sind. In den Aussagen über 'Gott' scheinen sich nur vereinzelt die eigenen Erfahrungen oder Erlebnisse wiederzuspiegeln. Für einen Jungen ist dies anders. Bei ihm ist ein relativ stabiles Band zwischen seinem Leben und seinem Gotteskonzept sichtbar.

Bezüglich der **kognitiven und emotionalen Dimension** im Gotteskonzept ist keine Priorisierung der einen oder anderen Dimension zu beobachten. Bei dem überwiegenden Teil der Jungen und Mädchen ist die Bedeutung beider Bereiche sichtbar. Zumeist wird deutlich, dass die Emotionen Motor oder auch Katalysator der kognitiven Entwicklung sind. Ein Mädchen unterscheidet sich dahingehend auffällig. Ihre Auseinandersetzung mit religiösen Themen ist in erster Linie bestimmt vom Anspruch einer gedanklichen Durchdringung.

Die zu 'Gott' empfundene **Nähe bzw. Distanz** ist bei den einzelnen Mädchen und Jungen unterschiedlich und ändert sich auch im Laufe der Jahre. Es ist nicht festzustellen, dass sie generell linear wächst oder abnimmt, vielmehr ist sie abhängig von der konkreten Situation des Kindes. Schaut man sich die Ankreuzungen zum Adjektivpaar nah / fern aus dem semantischen Differential an, ergibt sich folgendes:

²⁴⁵ Zwei Mädchen sind zwar getauft, in den Familien ist der christliche Glaube aber im Alltag kein prägender Bezugspunkt, keine Sozialisationskonstante.

- Fünf Mädchen fühlen sich 'Gott' sehr nahe (-3)²⁴⁶, zwei sich sehr fern (+3) und ein Mädchen entscheidet sich für die Mitte (0). Sie fühlt sich 'Gott' ebenso nah wie fern. Nur eines der Mädchen wählt also nicht den äußeren Pol „sehr nah“ bzw. „sehr fern“.
- Drei Jungen empfinden eine sehr große Nähe zu 'Gott' (-3), drei sind 'Gott' nahe (-2), ein Junge wählt die Mitte (0) und ein Junge ist 'Gott' eher fern als nah, aber die Distanz ist nicht sehr groß (+1). Bemerkenswerterweise erlebt keiner der Jungen 'Gott' als sehr fern. Die Jungen kreuzen viel seltener als die Mädchen die äußeren Pole (-3 und +3) an.

Ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern in dem Bereich Nähe und Distanz zu 'Gott' lässt sich daraus nicht ablesen. Die Gespräche zu den Gottesmetaphern und zu den Lebensweltbildern eröffnen einen tieferen Einblick in dieses Thema als es die Methode des semantischen Differentials vermag. Aber auch aus diesen geht nicht hervor, dass eines der Geschlechter 'Gott' ferner wäre als das andere. Vielmehr wird ersichtlich, dass die Nähe zu 'Gott' diffus ist. Mädchen und Jungen sprechen selten von der Nähe oder Distanz 'Gottes' in ihrem alltäglichen Leben. Die Aussagen zu diesem Themenfeld scheinen oft fleischlos und nicht verknüpft mit konkreten Bildern der eigenen Biographie. Die Positionierungsübungen zu einem Gottessymbol in verschiedenen Stimmungslagen zeigen, dass von den Mädchen und Jungen vor allem die Gefühle Traurigkeit, Angst und Verzweiflung mit einer Nähe zu 'Gott' verbunden werden. Drei Mädchen und vier Jungen, also beinahe die Hälfte der Kinder, verknüpfen das Gefühl der Wut mit einer großen Distanz zu 'Gott'. Es ist zu beobachten, dass die Mädchen und Jungen, wenn sie über ihre intensivsten Gefühle sprechen, kaum den Gedanken an 'Gott' ins Spiel bringen. Im Kontext der bisherigen Einsichten ist es wahrscheinlich, dass die Mehrheit der Heranwachsenden die

²⁴⁶ Eines dieser Mädchen füllt das Differential nicht aus, bei ihr ist die große Nähe durch die anderen Erhebungsformen aber sehr deutlich, aus diesem Grund wird sie an dieser Stelle mitgezählt.

Nähe oder Distanz zu 'Gott' nicht in der konkreten Situation des eignen Traurigseins, Angsthabens oder Wütendseins etc. empfindet. Ausschlaggebend für die Zuschreibungen im Zuge der Positionierungsübungen scheinen vielmehr die Erinnerungen und die damit verbundenen inneren Überzeugungen der Kinder zu sein, dass es so sein sollte bzw. könnte. Der Ort, an dem die Heranwachsenden 'Gott' beheimaten, hat keinen monokausalen Einfluss auf die gefühlte Nähe zu 'Gott'. Exemplarisch wird dies z.B. bei einem Jungen deutlich, der zum einen davon spricht, dass „Gott ganz weit oben ist“ und zum anderen von seiner Nähe zu 'Gott'. Die Vorstellung, dass 'Gott' im sichtbaren Himmel („sky“) wohnt, ist sowohl bei den Mädchen als auch bei den Jungen im Laufe ihrer Entwicklung anzutreffen. Allerdings bleiben nur ein Mädchen und ein Junge über die Untersuchungsjahre dem wörtlichen Verständnis verhaftet.

Was die **Kommunikation** zwischen Mensch und 'Gott' betrifft, ist festzuhalten, dass keines der 16 Kinder eine eigene Gebetsbeziehung über die gesamte Grundschulzeit von sich weist. Die Gebetspraktiken entwickeln sich individuell und haben ihre je eigene Ausformung. Auch die Vorstellungen über das Wirken 'Gottes' auf der Erde sind verschieden. Es ist sowohl die Ansicht vertreten, dass 'Gott' unmittelbar ins Weltgeschehen eingreift als auch die, dass 'Gott' dies mittelbar tut, z.B. indem 'Gott' den Menschen etwas ins Herz gibt oder indirekt durch andere Menschen handelt. Es lässt sich beobachten, dass die Mehrzahl der Mädchen und Jungen den Wunsch hat, 'Gott' würde bzw. könnte handeln. Vertrauen kann der überwiegende Teil auf diese Hoffnung nur sehr schwer oder gar nicht. Die meist im und am Religionsunterricht wachsenden Gebetsbeziehungen der Mädchen und Jungen sind überwiegend zart und fragil. An diesem Punkt ist der Unterschied zu den drei konfessionell gebundenen Kindern²⁴⁷, in deren Familien der christliche Glauben einen Platz im Alltag hat, sehr deutlich. Diese haben eine Gebetsbeziehung, die sich in diesem Lebensabschnitt durch ein viel

²⁴⁷ Vgl. Fußnote 243.

höheres Selbstverständnis und eine größere Stabilität auszeichnet.²⁴⁸ Nichtsdestoweniger ist die im Religionsunterricht eröffnete Dimension einer Kommunikation mit 'Gott' auch für die anderen Heranwachsenden punktuell sehr bedeutsam. Oftmals tritt sie im Zusammenhang mit Wünschen oder Situationen der Bedrängnis in Erscheinung. Anderes ist bei einem Mädchen und einem Jungen zu beobachten. Für sie wird das Gebet offenbar zu einer Konstanten. Ein weiterer Junge fällt dadurch auf, dass er mehrmals aus eigener Motivation die Kommunikation mit 'Gott' zum Thema macht. Zum einen ist dies zentraler Aspekt einer Gottesmetapher, zum anderen fordert er im Zuge der Positionierungsübungen die Einführung eines zusätzlichen Gottessymbols ein, welches dafür steht, dass man mit 'Gott' reden kann. Aufgrund dieser zusammengefassten Beobachtungen ist man geneigt zu sagen, es gibt in diesem Bereich keine Hinweise auf signifikante Unterschiede zwischen den Mädchen und Jungen. Die Aussagen eines Jungen jedoch schränken diese Einsicht ein. Er führt aus, dass es ihm peinlich sein würde, vor seinen männlichen Mitschülern einzugestehen, dass er betet. Explizit spricht er über die Mädchen, denen das Beten seiner Meinung nach nicht unangenehm ist bzw. sein muss. Den Mädchen könnte er von seinen religiösen Überlegungen, von seinen Gebeten erzählen, nur eben den Jungen in seiner Klasse nicht. Diese Einsichten wurden durch die ausführlichen Interviews zu den Gottesmetaphern, den Arbeiten Lebenswelt und den Lebensmetaphern ablesbar. Quantitative Methoden wie z. B. Fragebögen hätten so differenzierte Aussagen m. E. nicht zu Tage fördern können.

Hinsichtlich der **Geschlechtlichkeit 'Gottes'** lässt sich sagen, dass diese im Zusammenhang mit den Gottesmetaphern und den dazugehörigen Gesprächen bei den Mädchen und Jungen eine untergeordnete Rolle spielt. Insgesamt werden 54 Gottesmetaphern im Laufe des Untersuchungszeitraumes angefertigt²⁴⁹. Von die-

²⁴⁸ Das Mädchen und die zwei Jungen wachsen christlich sozialisiert auf. Gemäß ihres Alters hinterfragen sie dies noch nicht allzu kritisch. Die Zeit der Abgrenzung von dem Elternhaus liegt noch vor ihnen, und es lassen sich keine Aussagen darüber machen, inwiefern ihre Gebetspraxis auch in dieser Phase stabil sein wird. Bei einem der Jungen gibt es in der 4. Kl. bereits einen Hinweis auf einen eventuell bevorstehenden Bruch.

²⁴⁹ 31 von den Jungen und 23 von den Mädchen.

sen Gestaltungen enthalten 11 eindeutig figürliche Elemente und/oder werden im Gespräch als figürlich anthropomorph beschrieben. Bei sechs der Darstellungen ist das Geschlecht nicht relevant, d.h. es wird nicht erwähnt (fünf) oder es wird explizit gesagt, dass 'Gott' zwar menschlich ist, aber weder wie eine Frau noch wie ein Mann (ein). Einmal ist die zugrunde liegende Assoziation ganz klar weiblich und viermal eindeutig männlich.

Wenn die Heranwachsenden über Vergleiche für 'Gott' nachdenken und diese in Materialcollagen zur Visualisierung bringen, spielt die Geschlechtlichkeit 'Gottes' also kaum eine Rolle. Anders verhält sich dies in Bezug auf die Standpunkte zu der Aussage, in der 'Gott' mit einer schwangeren Frau verglichen wird. Bei den Jungen ruft dies eher Widerspruch oder Zustimmung hervor, die Mädchen hingegen signalisieren vergleichsweise wenig Interesse. Darin könnte sich Selbstverständnis ausdrücken oder auch eine gewisse Verunsicherung. Eine Verunsicherung über die gewonnen bzw. potentiell zu gewinnenden Aufwertung der Weiblichkeit, die mit der dem neu erschlossenen Bewusstsein für das Symbol der „Mutter Erde“ verbunden ist. Wenn der Gottesvergleich im Themenfeld des Fortpflanzungsgeschehen bzw. der Schöpfung angesiedelt ist, sind die Jungen auffallend sensibilisiert. Es ist wahrnehmbar, dass der Vergleich und die Assoziationen dazu eine starke Verknüpfung mit der Lebenswelt und auch mit der eigenen Geschlechtsidentität hervorrufen. Das führt zu einer Auseinandersetzung der Jungen mit den Rollen der Geschlechter im Fortpflanzungsgeschehen. Dabei steht der Gedanke an 'Gott' offenbar hinter dem an die Frauen und Männer und den Akt der Fortpflanzung zurück. Es könnte aber auch sein, dass der Verlust eines ausschließlich männlichen Gottesbildes für die Jungen der ausschlaggebende Grund dafür ist die weibliche Seite Gottes insofern zu negieren, als dass das Symbol „Mutter Erde“ in erster Linie irdischer verankert wird. Im Bereich der Transzendenz wäre dann die hegemoniale Stellung der Männlichkeit weiterhin unbestritten. Die Positionierungsübungen weisen ebenso eher auf die irdische Verankerung des Symbols „Mutter Erde“. Die jeweiligen Assoziationen, die an Frauen, Mütter und das potentielle eigene Muttersein gebunden sind, scheinen ausschlaggebend für die Positionierung dieses Symbols. Der „Vater im Himmel“ hingegen wird offenbar von den Jungen und Mädchen mit einer religiösen Überlieferung, einer christlichen Tradition assoziiert. Mit dieser sind die Heranwachsenden eher weni-

ger vertraut, aber sie können sie sehr wohl erahnen. Es geht im Umgang mit dem „Vater im Himmel“ m. E. nicht vordergründig um das Geschlecht des Symbols, sondern vielmehr um die Tradition, die mit diesem Symbol verknüpft wird. Ähnlich wie sich in den Gottesmetaphern der Jungen und Mädchen ein stilisiertes Gottesbild ausdrückt, stellt das Symbol ‘Vater im Himmel’ für sie einen Prototypen dar.

5.2 Schlüsse aus Theorie und Empirie

5.2.1 Dialog

Im Folgenden werden die theoretische Grundannahmen, die Ergebnisse der bisherigen Forschung und die Einsichten aus der Datenauswertung miteinander ins Gespräch gebracht. Es wird zum einen gefragt, inwiefern die Datenauswertung die theoretischen Grundannahmen spiegelt. Und zum anderen werden die Einsichten der Datenauswertung in Abgrenzung und Zustimmung zu den bisherigen Forschungsergebnissen diskutiert.

Die Profile der Mädchen und Jungen unterstreichen die in der Einleitung geschilderte Spezifik Ostdeutschlands. Der Gang der Geschichte prägt den mehrheitlich konfessionslosen Hintergrund, davon zeugen die hier genauer betrachteten religiösen Entwicklungen. Bei nur zwei der acht Jungen ist die Kirchenzugehörigkeit im Alltag erkennbar präsent, wobei einer von ihnen aus Süddeutschland zugezogen ist. Nur bei einem der Mädchen ist augenscheinlich, dass die Eltern konfessionell gebunden sind. Hinzu kommt, wie die Untersuchung zeigt, dass die Eltern relativ wenig Zeit mit ihren Kindern verbringen. Die gemeinsamen Momente der Väter mit ihren Kindern sind dabei oftmals noch bedeutend knapper als die der Mütter. D.h. es mangelt den Kindern in den Familien an Vorbildern im Glauben und an Gesprächspartnern für existenzielle Fragen. Das leistet, dahingehend stimmen Theorie und Empirie klar überein, einer gewissen Orientierungs- und Sprachlosigkeit in Existenzfragen Vorschub. Den Heranwachsenden stehen nur begrenzt (Deutungs-) Instrumente für die Lebenszusammenhänge ihrer Mitwelt zur

Verfügung, um ihren eigenen Weg in Abgrenzung und Zustimmung zu suchen und finden zu können. Der Rückgriff auf die Tradition ist den Mädchen und Jungen nicht ohne Weiteres möglich. Ein Stück des Fadens zur Tradition kann u. a. im Religionsunterricht geknüpft werden. Um allerdings alltagsrelevante Impulse für die Jungen und Mädchen bereitzustellen, ist viel Zeit und ein relativ großes Maß an emotionaler Nähe erforderlich. Beide Anforderungen sind im Religionsunterricht in seiner momentanen Organisationsstruktur schwer zu leisten. In Bezug auf die Glaubensvorbilder ist zu erwähnen, dass die meisten Lehrkräfte für Religion in Mecklenburg-Vorpommern weiblich sind.²⁵⁰ Das Fehlen männlicher Vorbilder im Glauben manifestiert sich hier also zusätzlich.

Die Auswertung der Daten zeigt mehr als deutlich, dass die Jungen und Mädchen für religiöse Fragen nicht nur offen und sensibel sind, sondern, dass es ihnen ein Anliegen ist, über ihre Sorgen, Ängste, Hoffnungen und Wünsche diesbezüglich zu kommunizieren. Die von MICHAEL FIEDLER für die Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen, grundlegende Definition des Religionsbegriffs als „Kontingenzbewältigung mit Transzendenzbezug“ (Vgl. FIEDLER 2008, 461-546.) hat sich auch in der Empirie als überzeugend erweisen. Die einzelnen Biographien machen verschiedentlich sichtbar, dass in „der Abhängigkeit vom ‘Seinsgrund’ jeder unbedingt von der Kontingenzhaftigkeit seines Lebens betroffen“ (Vgl. ebd.) ist. Aus der Beschäftigung mit dem Datenmaterial der 16 Heranwachsenden aus Rostock geht hervor, dass die Jungen und Mädchen diese Abhängigkeit spüren und auch kommunizieren. Die Kommunikationsebenen unterscheiden sich von Kind zu Kind. Individuell verschieden sind auch die Bemühungen bzw. Bestrebungen einen Deutungsrahmen für diese Abhängigkeit zu entwickeln. Die Deutungskompetenzen sind kindspezifisch nicht geschlechtsspezifisch.

²⁵⁰ Vgl. Pressemitteilung des statistischen Amtes Mecklenburg-Vorpommern aus dem Jahre 2007. Demnach sind in der Grundschule 95% der Beschäftigten Frauen (02.09.2008: <http://www.statistik-mv.de>).

Der transzendente Bezugspunkt ist für die Jungen und Mädchen, auch wenn sie in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext aufwachsen, ein göttliches Gegenüber. Die Vorstellungen von diesem knüpfen häufig an die Tradition an. Es lässt sich feststellen, dass die Heranwachsenden von 'Gott' vor allem im Zusammenhang mit ihren Gottesmetaphern durchaus als „groß“, „verlässlich“, „Grund des Seins“ und „bestimmend“²⁵¹ reden. Allerdings bezieht sich dies eher auf den Bereich des Gottesverständnisses. Sie wissen um diese Gottesattribute, und sie hoffen auf einen 'Gott', der sich zu ihren Gunsten einsetzt. Sie haben aber offenbar kaum Gottesbeziehungen, die es ihnen ermöglichen, daran zu glauben und darauf zu vertrauen. Diese Differenzierung ist aufgrund der sensiblen, mehrdimensionalen und qualitativen Erhebungsmethodik erkennbar geworden. Wünschenswert wäre es, diese Erkenntnis im Zuge weiterer Forschungsbemühungen auf eine breitere Basis zu stellen. Diesbezüglich wäre die Verifizierung oder Falsifizierung der Ergebnisse in verwandten, ebenso wie in fremden Kontexten von großem Interesse. Eine darüber hinaus spannende Forschungsunternehmung wäre eine solche, die sich mit der Frage nach der Zentralität des Gottesbegriffs in konfessionslosen Kontexten beschäftigt: Ist „Kontingenzbewältigung mit Transzendenzbezug“ immer mit dem Gottesbegriff verknüpft? Voraussetzung wäre ein vergleichbares Forschungsdesign. Allerdings dürfte der Zugang nicht über den konfessionsgebundenen Religionsunterricht gesucht werden, da dieser notwendigerweise mit der Rede von 'Gott' verbunden ist.

Die aus der aktuellen Genderforschung abgeleiteten Fragefelder erweisen sich als aufschlussreich. Hinsichtlich der Beziehungsstrukturen, der Kommunikationsformen, dem Themenbereich Nähe und Distanz und dem geschlechtlichen Selbstverständnis können Unterschiede und Gemeinsamkeiten beobachtet und beschrieben werden. Die Geschlechtsspezifität in der Religiosität von Jungen und Mädchen lässt sich vor allem auf der Ausdrucksebene erkennen. Formen, Farben, Materialien, Assoziationsräume und die

²⁵¹ Vgl. Kapitel 1.2.1. dieser Arbeit.

Sprachwahl unterscheiden sich, inhaltlich sind sie sich indes sehr nah. Die Fragen Wünsche und Hoffnungen, die sie bewegen, sind bemerkenswert ähnlich.²⁵² Diese Aspekte werden in dem sich nun anschließenden Austausch mit den Erkenntnissen der bisherigen Forschung von Bedeutung sein.

Dass es keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Religiosität von Mädchen und Jungen gibt, so wie dies BUCHER (1994) und ECKERLE (2002) herausarbeiteten, kann nicht bestätigt werden. Auch nicht, dass Differenzen zwischen den Geschlechtern erst mit dem Eintritt in die Pubertät zum Tragen kämen, wie es HANISCH und ORTH (1998) konstatierten. Es kann sehr wohl sein, dass die Verschiedenheiten dann deutlicher werden, verstärkt und gehäuft auftreten. Dazu kann diese Auswertung keine Aussage machen, da die Heranwachsenden hier nur bis zum 10. bzw. 11 Lebensjahr betrachtet wurden.

Die ausführlichen Profile der 16 Jungen und Mädchen zeigen deutlich, dass stufentheoretische Grundannahmen²⁵³ sich in den hier betrachteten religiösen Biographien²⁵⁴ nicht spiegeln. Es ist keine lineare Entwicklung vom „deus ex machina“ hin zum „do ut des“ zu beobachten. Diese beiden Stufen wären nach OSER und GMÜNDER²⁵⁵ für das hier betrachtete Alter typisch und damit zu erwarten. Die Gotteskonzepte der Heranwachsenden aus Rostock beinhalten Aspekte dieser beiden Stufen, gehen aber auch über sie hinaus. Ein Aufeinanderfolgen ist zudem nicht zu beobachten. Linearität ist m. E. kein Merkmal religiöser Entwicklung.

²⁵² Diese zunächst fachspezifische Einsicht (Verschiedenartigkeit der Geschlechter im Ausdruck – große Übereinstimmung in inhaltlicher Hinsicht) könnte ein interessanter Impuls für die allgemeinen Gender Studies sein.

²⁵³ Vgl. FOWLER (1981) und OSER/GMÜNDER (1984).

²⁵⁴ Im Mittelpunkt der Datenerhebung und -auswertung steht der Zeitraum zwischen dem 6. und 10. Lebensjahr der Mädchen und Jungen.

²⁵⁵ Vgl. FOWLER (1981) und OSER/GMÜNDER (1984).

HANISCH (1996) war im Zuge der Auswertung seiner Studie zu der Einsicht gelangt, dass die Mädchen sich früher als die Jungen der Symbolsprache bedienen. Die ausgewerteten Daten zeigen, dass anthropomorphe Darstellungen nach dem Impuls: „Gott ist heute für mich wie....“ äußerst selten sind. Außerdem wurde in diesem Zusammenhang beobachtet, dass menschenähnliche Gestaltungen bei den Jungen und Mädchen nicht zwingend zu Beginn der Untersuchung auftreten, d.h. es ist auch keine monokausale Linearität von anthropomorphen zu symbolischen Darstellungen in der Entwicklung festzustellen. Zudem wird bei HANISCH (1996) hervorgehoben, dass die Mädchen andere Symbole bevorzugen als die Jungen. Dies wird auch bei der Analyse der vorliegenden Daten ersichtlich. Den Ursprung sieht er in den unterschiedlichen Erfahrungshorizonten der Jungen und Mädchen. Dem kann sich angeschlossen werden. Die Räume, aus denen die Jungen und Mädchen ihre Assoziationen schöpfen, sind voneinander verschieden. Die von HANISCH (1996) angeführte Erklärung bezieht sich auf die unterschiedlichen Erfahrungen im sozialen Bereich. Diese werden demnach ab dem 10./11. Lebensjahr besonders einflussreich, das Alter mit dem auch eine „zunehmende symbolische Repräsentanz“ (Ebd., 95f.) verbunden sei. Dazu kann durch die gewonnenen Einsichten gesagt werden, dass sich die Erfahrungshorizonte, die Einfluss auf das Gotteskonzept haben, auch schon ab dem 6. Lebensjahr erkennbar unterscheiden. Die in den Gottesmetaphern schon ab der 1. Kl. Zumeist symbolisch ausgedrückten Ideen zu „Gott ist heute für mich wie...“ sind in diesem Altersabschnitt offenbar vor allem durch Interessen, Zukunftsvisionen, Spielwelt und natürlich auch das erlebte zwischenmenschliche Miteinander inspiriert.

Schwerpunkt A) der Fragestellung: emotionale Intensität der Religiosität von Jungen und Mädchen: Die erstmals von TAMMINEN (1993) geäußerte These, dass „Mädchen hinsichtlich jeder Dimension tiefer religiös und stärker religiös engagiert [sind] als Jungen.“ (TAMMINEN 1993, 328.) kann durch die Beschäftigung mit den Daten der 16 Kinder aus Rostock nicht unterstrichen werden. Die herausgearbeiteten Differenzierungen bzw. Nuan-

cen dieses Aspektes durch HANISCH und ORTH (1998), HILGER und DREGELYI (2002) und ZIEBERTZ (2003) finden im Wesentlichen auch keine Bestätigung in den Äußerungen der acht Jungen und acht Mädchen. Diese Jungen unterscheiden sich nicht dahingehend, dass sie ihr „rationales Denken [...] eher zu einer kritisch bis zweifelnden Auseinandersetzung [...] führt, während [...] die Mädchen ihre Rationalität eher nutzen, um über ihren Glauben nachzudenken und ihn zu verstehen.“ (HANISCH und ORTH 1998, 165.) Die Ratio wird sowohl von den Jungen als auch von den Mädchen in beiderlei Hinsicht verwandt, eine Geschlechtsspezifität ist damit nicht verbunden. Man könnte zwar einige Gestaltungen der Jungen, die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen, auch als „stärker und provokanter“ (HILGER und DREGELYI 2002, 73.) beschreiben²⁵⁶ und der Aussage zustimmen, dass die „Attribute und Anregungen aus der für Jungen typischen Lebens- und Spiele-Welt [...] deutlich zu erkennen“ (Ebd.) sind. Aber die Interviews zu den Gottesmetaphern und die Einblicke, die die übrigen Erhebungsmethoden eröffnen, machen deutlich, dass dies nicht im Zusammenhang damit steht, dass „bei den Mädchen häufiger als bei den Jungen mit besonderer Sensibilität und Empfindsamkeit ein fürsorglicher Gott in Beziehung zur Schöpfung und insbesondere zu den Menschen dargestellt wird.“ (Ebd., 76.) Vielmehr haben die verschiedenen Darstellungsformen in den bereits erwähnten unterschiedlichen Assoziationsräumen ihren Ursprung, zu denen natürlich auch die Spiele-Welten gehören. Zumindest für die hier untersuchten Jungen kann gesagt werden, dass sie sich nicht weniger als die Mädchen nach einem fürsorglichen ‘Gott’ sehnen. ZIEBERTZ stellt heraus, dass die von ihm befragten Mädchen „Gott immanent präsenter und erfahrbarer“ wahrnehmen (ZIEBERTZ 2003, 235.) Die Jungen unterscheiden sich hingegen eher darin, dass sie „die Gotteskritik weniger negativ [sehen] als die Mädchen.“ (Ebd.) Dass

²⁵⁶ Es ist nicht eindeutig, was genau HILGER und DREGELYI mit diesen Adjektiven verbinden. Angenommen werden kann, aufgrund der innerhalb des Aufsatzes abgebildeten Zeichnungen, dass eine kämpferische bzw. aggressive Dimension in den Bildern gemeint ist. Z.T. lassen sich solche Elemente auch in den Gottesmetaphern der Jungen aus Rostock finden, z.B. Joels Gottesmetapher aus Kl. 1 enthält die Idee des Kampfes ‘Gottes’ mit Waffen und Schutzschild und Bodos Gottesmetapher aus Kl. 1. vergleicht ‘Gott’ mit einem „Monstertruck, der alles platt macht“.

diese Erkenntnisse sich in den hier analysierten Daten nicht wieder finden, könnte entscheidend mit den Rahmenbedingungen zusammenhängen. Die Probanden bei ZIEBERTZ sind zwischen 16 und 17 Jahren alt, d.h. der Umgang mit der Gotteskritik ist schon allein durch die weiterentwickelten kognitiven Fähigkeiten notwendigerweise ein anderer als bei den 7- bis 11jährigen Jungen und Mädchen aus Rostock. Zudem spielt die immanente Präsenz und die Erfahrbarkeit 'Gottes' in einem mehrheitlich konfessionslosen Kontext eine andere Rolle als in einem mehrheitlich konfessionell gebundenen Umfeld.

Das Gewicht der kognitiven und emotionalen Dimension im Gotteskonzept ist sehr wohl von Kind zu Kind verschieden, eine verallgemeinerbare Unterschiedlichkeit in Abhängigkeit vom Geschlecht zeichnet sich allerdings nicht ab. Die hier betrachteten Mädchen und Jungen verbindet ein Gesprächsbedarf in Bezug auf existenzielle Fragestellungen. Sie verfügen über ein theoretisches Wissen von 'Gott' und zumeist auch über punktuelle Erfahrungen der emotionalen Gottesnähe. Diesbezüglich fehlt es ihnen allerdings an Kontinuität. Im Alltag dieser Mädchen und Jungen ist ein 'Gott', der sie beschützt und ihnen Orientierung gibt, kein kontinuierlicher Begleiter. Dass sie sich nach selbigem sehnen, ist allerdings im Datenmaterial deutlich erkennbar. Inwiefern die Instabilität des Vertrauens auf 'Gott' auf den konfessionslosen Kontext begrenzt ist bzw. vor allem in diesem zu finden ist, bliebe in einem nächsten Forschungsprojekt zu fragen, insbesondere angesichts der Einsichten von ANGELA KAUPP, die bei den von ihr untersuchten jungen Frauen feststellte, dass die „religiöse Lebensgeschichte [...] nur selten in Verbindung mit der Lebensgeschichte insgesamt erlebt“ wird. (Vgl. KAUPP 2005, 393.) Authentische Vorbilder im Glauben fehlen vielleicht nicht nur im mehrheitlich konfessionslosen Kontext. Diese sind aber m. E. eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung eines Gotteskonzeptes, welches emotional und kognitiv in der Lebenswelt verankert ist.

Schwerpunkt B) der Fragestellung: Geschlechtlichkeit 'Gottes': Zum Umgang der Mädchen und Jungen mit der Geschlechtlichkeit 'Gottes' beobachtet SCHWEITZER (1995), dass lediglich die Mädchen die Weiblichkeit 'Gottes' thematisieren. Er äußert die Vermutung, dass diese Vorstellung für die Jungen wegen des vermeintlichen Verlustes an Wertschätzung bedrohlich sein könnte oder gar ihre gesamte Weltordnung ins Wanken brächte (SCHWEITZER 1995, 138.) und sie deshalb die weibliche Seite 'Gottes' nicht von sich aus zur Sprache bringen. Der Aspekt der Bedrohung ist auch durchaus in den Rostocker Daten erkennbar. Vor allem die Positionierungen zu verschiedenen Gottessymbolen machen deutlich, dass die Jungen sich mit der Rolle der Geschlechter sehr viel direkter und ambivalenter auseinandersetzen als die Mädchen. Das weibliche Gottessymbol verknüpfen sie eindeutig mit Schwangerschaft und Geburt. Die Tatsache, dass Männer im Gegensatz zu Frauen nicht gebären können, führt bei den Jungen offensichtlich dazu, dass sie glauben, das männliche Geschlecht verteidigen zu müssen. Es ist den meisten ein Bedürfnis, darauf hinzuweisen, dass Männer nicht weniger wert sind, nur weil sie keine Kinder auf die Welt bringen können. Es ist denkbar, dass die Jungen mit der Verteidigung der Männlichkeit im Zusammenhang mit dem Fortpflanzungsgeschehen auch ein traditionell männlich fixiertes Gottesbild verteidigen. Möglich ist aber auch, dass dem weiblichen Gottessymbol weniger transzendentes Potential zugesprochen wird als dem männlichen und die Rechtfertigung sich in erster Linie auf das irdische Mann- und Frausein bezieht. Es ist zu konstatieren, dass die Beschäftigung der Jungen mit der Weiblichkeit Wertschätzung und Rechtfertigung gleichermaßen hervorruft, nicht aber zu vorderst Ablehnung und Abwertung.

Inwiefern die Jungen und Mädchen, die in einem mehrheitlich konfessionslosen Umfeld aufwachsen, die weibliche Seite 'Gottes' eher thematisieren oder diesbezüglich gesprächsbereiter sind als Kinder, die aus überwiegend konfessionell gebundenen Kontexten kommen, kann durch diese Untersuchung nicht erhellt werden, da eine Gegenüberstellung im Untersuchungs-

design nicht angelegt ist. HANISCH (1996) hatte festgestellt, dass nicht religiös erzogene Jungen und Mädchen für die Weiblichkeit 'Gottes' offener sind als religiös erzogene. Durch die vorliegende Datenauswertung kann bestätigt werden, dass diese Jungen und Mädchen aus Rostock sich mit der weiblichen und männlichen Seite 'Gottes' auseinandersetzen. In Bezug auf 'Gott' birgt das Geschlecht allerdings weder für die Jungen noch für die Mädchen das größte Rätsel. Im Rahmen zukünftiger qualitativer Forschung wäre es von Interesse ein Vergleichssample von Jungen und Mädchen, die in einem mehrheitlich konfessionsgebundenen Kontext aufwachsen, zu untersuchen.

Die Äußerungen der acht Mädchen hinsichtlich der männlichen und weiblichen Seite 'Gottes' sind wesentlich zurückhaltender. Dies könnte ein Indiz für ein gewisses Selbstverständnis im Umgang mit der Frage nach der Geschlechtlichkeit 'Gottes' sein. Möglich wäre aber auch, dass sich auf diese Art und Weise die Unsicherheit der Mädchen ausdrückt. Auf Denkverbote bezüglich der Weiblichkeit 'Gottes' aber gibt es keine konkreten Hinweise. Eher gewinnt man den Eindruck, die männlich geprägte Tradition ist naheliegender. Die Zerrissenheit der Mädchen, von der KLEIN (2000) spricht, findet sich vordergründig nicht wieder. HILGER und DREGELY (2002), die in ihrem Aufsatz die These von KLEIN diskutieren, können durch ihre Untersuchung auch keine „unüberwindbare Fremdheit der Mädchen in ihrer Beziehung zu Gott“ und keine „ungebrochene Nähe der Jungen zu Gott“ (Ebd., 78.) feststellen. Die acht Mädchen aus Rostock beschäftigt, so viel scheint sicher, das Geschlecht 'Gottes' weit weniger als das Geheimnis 'Gottes' an und für sich. Oftmals bestimmt sicher der tradierte männliche 'Gott' das Gotteskonzept der Mädchen und auch der Jungen. Dass die Mädchen aufgrund dessen größere Probleme hätten, eine Gottesbeziehung zu knüpfen und zu pflegen als die Jungen, spiegeln die Daten allerdings nicht. M. E. haben alle 16 Mädchen und Jungen im Religionsunterricht ihrer Grundschulzeit eine mehr oder weniger große Sensibilität dafür entwickeln können, dass 'Gott' nicht in einem Symbol gefasst werden kann. Es wäre denkbar, dass sie da-

für offener sind, da sie in der männlich fixierten christlichen Tradition weniger stark verwurzelt sind. Es steht außer Frage, dass auch sie mit dieser Tradition in Berührung gekommen sind, aber für sie ist selbige vielleicht weniger verbindlich, weniger starr. Ein Nebeneinander der Symbole ist nicht grundsätzlich tabu. Allerdings finden die Impulse aus einem Einstundenfach nur selten Eingang in die Lebenswirklichkeit der Kinder. Die Fragilität der Gottesbeziehungen hat ihren Ursprung bei diesen Heranwachsenden wohl eher in dem Mangel an Schnittpunkten zwischen ihrer Lebenswelt und der christlichen Tradition, dem christlichen Leben, als in dem starren Vatergott.

Der von den Kindern assoziierte, gewünschte, erhoffte 'Gott' ist nicht in erster Linie ein Mann, sondern einer, der Hilfe gibt, Schutz bietet und Orientierung schenkt. Dahingehend sind die Befunde aus Rostock denen von RIEGEL (2005) ähnlich. Er konstatiert, dass „Gott [in der Vorstellung der Heranwachsenden] dem Klischee des 'neuen Mannes' aus den 1980ern oder den biblischen Motiven des barmherzigen Vaters bzw. des guten Hirten“ (RIEGEL 2005, 362.) am ehesten entspricht. Schwierig wird dieses Bild für die Heranwachsenden, aber weniger, wenn es Probleme mit der eigenen Geschlechtsidentität gibt, wie RIEGEL in seiner Studie auswies, sondern, wenn dieses Wunschbild sich nicht in der Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden spiegelt. Dies zumindest ist bei den Jungen und Mädchen in Rostock zwischen dem 7. und 11. Lebensjahr zu beobachten.

Versucht man, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Religiosität von Jungen und Mädchen formelhaft zu fassen, könnte man, zumindest für den hier betrachteten Ausschnitt, sagen, dass die Gemeinsamkeiten vor allem im inhaltlichen Bereich liegen und die Unterschiede in erster Linie in der Form des Ausdrucks. Die in der Forschung zunächst (TAMMINEN 1994, SCHWEITZER 1995, HANISCH 1996, HANISCH und ORTH 1998, ZIEBERTZ 2004) schemenhaft beschriebene Verschiedenheit der Geschlechter lässt sich so besser verstehen. Weniger die Intensität von Emotion ist different zwischen Jungen und Mädchen, sondern vielmehr die Art und Weise sie auszudrücken.

cken. Dies erklärt sich m. E. mit der Grundbedürftigkeit des Menschen nach transzendenten Bezügen. Vereinfacht man es, liese sich sagen, dass die Frage nach dem woher und wohin den Menschen beschäftigt, wie das tägliche Brot. Wenn die These stimmt, dass Religiosität ein wesentlich menschliches Grundbedürfnis ist, wie Essen und Trinken, dann verwundert es nicht, dass sich die Geschlechter diesbezüglich so ähnlich sind. Die Individualität liegt dann in der Ausformung des Bedürfnisses, nicht aber in seiner Anwesenheit. Die geschlechtsspezifischen Aspekte beziehen sich dann also nicht auf das Vorhanden sein, sondern in erster Linie auf die Ausgestaltung, auf die Form.

Die Ergebnisse hinsichtlich des unterschiedlichen Umgangs von Jungen und Mädchen mit der Geschlechtlichkeit der Gottesvergleiche fällt in eben diesen Bereich. Dahingehend zeigt die Datenauswertung, dass die Jungen und Mädchen sich bezüglich des Umgangs mit der männlichen und weiblichen Seite 'Gottes' unterscheiden. Die Vorannahmen, die sich aus der Tradition speisen, sind ähnlich und die Reaktionen auf das Infragestellen der Ausschließlichkeit der männlichen Seite verschieden. Hier geht es m. E. um die ungleichen Auswirkungen von Verlust und Gewinn bezüglich des eigenen geschlechtlichen Selbstwertes. Die Wesenhaftigkeit 'Gottes' ist unabhängig von seinem Geschlecht. Das Geschlecht 'Gottes' steht sowohl für die Mädchen als auch für die Jungen eher im Hintergrund.

5.2.2 Potentiale

Folgend sollen die den gewonnen Erkenntnissen innewohnenden Potentiale aufgezeigt werden. Dem Rahmen dieser Qualifikationsarbeit gemäß werden diese hier kurz skizziert. Eine Vertiefung kann nur durch die wünschenswerte Weiterführung und Weiterentwicklung der Überlegungen und Einsichten in Theorie und Praxis erreicht werden.

Folgt man der These, dass Religiosität ein Grundbedürfnis des Menschen ist, hat der Religionsunterricht, vor allem im mehrheitlich konfessionslosen Kontext, diesbezüglich eine besondere Verantwortlichkeit. Die eingangs geschilderte spezifische Situation in Ostdeutschland - „Tradition der Konfessionslosigkeit“ (NEUBERT) - bringt einerseits eine wahrnehmbare Orientierungs- und Sprachlosigkeit der Heranwachsenden in existenziellen Fragen mit sich, andererseits aber auch eine durchaus positiv einzuschätzende gewisse Unvoreingenommenheit in der Begegnung mit dem christlichen Glauben. Die Jungen und Mädchen sind nicht bzw. wenig in der christlichen Tradition verwurzelt, aber eben auch wenig in selbiger gefangen. Die Schwierigkeiten, die häufig aus anthropomorph-naiven Prägungen resultieren, stellen für sie selten eine Barriere in der religiösen Entwicklung dar. Gelingt es, dies bewusst aufzunehmen, kann für die Heranwachsenden ein großer Gewinn damit einhergehen. Eine der größten Herausforderungen für den Religionsunterricht im mehrheitlich konfessionslos geprägten Kontext ist es, einen Raum zu schaffen, in dem die Mädchen und Jungen mit dem Glauben, der Religion, der Tradition in Beziehung treten können. Grundvoraussetzung dafür ist authentisches Lehrpersonal, welches den Kindern dies ermöglicht und ihnen eigene Zustimmung und Abgrenzung in diesem Bereich gestattet. Überdies ist m. E. anzustreben, im Rahmen des Unterrichts die Begegnung mit anderen Vorbildern im Glauben so oft wie möglich zu arrangieren. Es ist unersetzlich, lebendigen Glauben zu erleben, um eine eigene Position zu finden. Es sollte bei den Einladungen in die Schule darauf geachtet werden, dass diese sowohl an Männer als auch an Frauen gerichtet werden. Für die geschlechtliche Identität der Mädchen und Jungen ist es auch wichtig, ihr eigenes Geschlecht im Gegenüber zu spiegeln. Nicht nur bei den Vorbildern ist diesbezüglich Sensibilität angeraten, sondern auch und gerade im Zusammenhang mit dem Gottesbegriff. Jedes Reden von 'Gott' ist metaphorisches Reden. Dies gilt es, den Heranwachsenden im Religionsunterricht immer wieder transparent zu vermitteln. Als Inspiration und Richtschnur ist die Bibel für dieses Reden unabdingbar. Das Kennenlernen der Fülle biblischer Bilder von 'Gott' schafft in den Kindern eine Empfind-

samkeit für geschlechtsgebundene (weibliche und männliche) und geschlechtsneutrale Vergleiche für 'Gott'. Mädchen und Jungen können ihr geschlechtliches Selbst im transzendenten Gegenüber wiederfinden und 'Gott' wird nicht auf ein Geschlecht festgelegt. Dies wird dem Wesen 'Gottes' gerecht und ist für den Selbstwert der Heranwachsenden bedeutsam. Die Schöpfung hat sich in diesem Zusammenhang als ein für die Geschlechtlichkeit besonders sensibles Thema herausgestellt. Bei einer Unterrichtseinheit zu diesem Komplex gilt es, darauf zu achten, dass die Beziehung zwischen 'Gott', den Frauen und Männern und der ihnen anvertrauten Schöpfung den Heranwachsenden nahe gebracht wird. Die unterschiedlichen Rollen der Geschlechter im Fortpflanzungsgeschehen müssen Wertschätzung erfahren. Wichtig ist m. E. zudem, dass nicht nur die Natur, die Pflanzen und Tiere als zu bewahrende Schöpfung begriffen werden, sondern auch die nicht lebendige Welt, die technischen Artefakte. Diese haben großen Einfluss auf die Gestalt des Lebens auf der Erde, und der Umgang mit ihnen muss ein bedachter und sorgfältiger sein. Gerade, aber nicht nur für die Jungen ist dieser Bereich umso wichtiger, als dass sich ihre Assoziationen maßgeblich aus ihm speisen. Bezüglich der unterschiedlichen Assoziationsräume der Jungen und Mädchen ist auch die Auswahl der Bilder- und Sprachwelt relevant. Biblische Texte im Religionsunterricht sollten ausgewogen die verschiedenen Facetten 'Gottes' wiedergeben. Damit wird auch die größtmögliche Anknüpfungsfläche für die Mädchen und Jungen gewährleistet. Eine Zensur zu Gunsten bestimmter Wesenszüge 'Gottes' ist unzulässig. Es ist wichtig, dass das Alte Testament dem Neuen nicht untergeordnet wird. Das von SZAGUN entwickelte Methodenrepertoire²⁵⁷ leistet einen großen Beitrag zum Verstehen der Heranwachsenden und damit zur Intensivierung der Beziehung zwischen den Jungen und Mädchen und dem Lehrpersonal. Die Zentralität der Beziehung für jeden Lernprozess ist hinlänglich bekannt und wird auch durch diese Untersuchung bestätigt. Überdies ist das Wissen um die religiösen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler, um ihre Sorgen, Ängste, Wünsche und Träume außerordentlich

²⁵⁷ Ausführlich dargestellt in SZAGUN (2007) KET I, 65-103.

wichtig für die Planung und Durchführung von Unterricht und damit für die Lehrerinnen und Lehrer von unschätzbarem Wert. Die hier gewonnenen Einsichten tragen speziell zur Bewusstwerdung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Jungen und Mädchen innerhalb der religiösen Entwicklung bei. Dies ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zum fruchtbaren Mit- und Nebeneinander der Geschlechter im Religionsunterricht. Es ist im Interesse der Kirchen und Bildungsträger, der Methodenpalette und den Erkenntnissen aus der „Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen“ Eingang in Religionsunterricht und Katechese zu verschaffen. Die Bemühungen sollten darauf gerichtet sein, dies durch die Schaffung und Unterstützung von Aus- und Weiterbildungsprogramme bestmöglich zu fördern. Geschieht dies, ist damit die Hoffnung verbunden, den Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosen Kontexten aufwachsen, Gottesverständnis und Gottesbeziehung auf für sie verständliche Art und Weise nahe zu bringen.

Für die weitere Forschung auf diesem Gebiet wäre zu wünschen, dass die Erkenntnisse dieser Studie die empirisch theologische Forschung im Allgemeinen stärken. Das dem Untersuchungsgegenstand sorgfältig angepasste qualitative Erhebungsinstrumentarium und die Beobachtung der Heranwachsenden über einen langen Zeitraum gehören zu den zentralen Säulen dieses Projektes. Anstrebenswert wäre es, die geschlechtsspezifischen Einsichten auf eine breitere Basis zu stellen. Dahingehend wäre eine Vergleichsstudie für den konfessionsgebundenen Kontext anzuregen. Auf diese Art und Weise könnte man die Auswirkungen des Hintergrundes, der Tradition auf den Umgang mit weiblichen und männlichen Gottesvergleichen konkretisieren. Auch bezüglich des Zusammenspieles im Gotteskonzept der Heranwachsenden von Gottesvorstellungen und Gottesbeziehungen wäre dieser Vergleich interessant. Ist das Vertrauen auf die eigenen (idealen) Gottesvorstellungen in einem solchen Kontext höher? Zu prüfen wäre auch, ob sich die These des geschlechtsübergreifenden Grundbedürfnisses nach

transzendenten Bezügen in einem solchen Sample bestätigen würde. Befragte man Jungen und Mädchen in den verschiedensten Kontexten, könnte dies überdies zu einer Bereicherung des ökumenischen Dialoges führen. Es wäre eine Herausforderung, Mädchen und Jungen unterschiedlicher konfessioneller Prägung besser zu verstehen und miteinander ins Gespräch zu bringen. Sich diesem Prozess mit sensiblen Methoden zu nähern, wäre eine viel versprechende Unternehmung. Spannend wäre es, danach zu forschen, inwiefern der jeweilige Gottesbegriff die „Kontingenzbewältigung mit Transzendenzbezug“ formt. Vorstellbar ist auch eine Ausweitung auf den interreligiösen Dialog. In Bezug auf die Geschlechter bliebe in den Zusammenhängen von Ökumene und interreligiösem Dialog die Frage nach dem Zusammenhang des Geschlechtes 'Gott' und des Selbstwerts der Jungen und Mädchen besonders reizvoll.

Für den mehrheitlich konfessionslosen Kontext liegt der Hauptschwerpunkt auf der Weiterentwicklung der Didaktik für den Religionsunterricht und die kirchliche Kinder- und Jugendarbeit. Zufragen wäre z.B. ob die angewandten didaktischen Konzepte die Spezifika des mehrheitlich konfessionslosen Kontextes berücksichtigen. Qualitative Unterrichtsanalysen könnten dahingehend Einblicke gewähren. Zudem müsste der Unterricht dann auch bezüglich seines (bewussten) Umganges mit geschlechtsspezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden untersucht werden. Darüber hinaus sollte die Forschung sich darum bemühen Erkenntnisse über die Ausbildung der Lehrenden zu gewinnen. Wie z. B. geht die Ausbildung der Referendare im Fach Religion mit neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen um? Inwieweit werden im Ausbildungscurriculum kontextuelle und geschlechtsspezifische Aspekte berücksichtigt? Welches Bewusstsein gibt es in dieser Hinsicht bei Auszubildenden und Ausbildern? Im Zentrum der Rostockerstudie standen die Jungen und Mädchen. Um den Religionsunterricht für diese Heranwachsenden so fruchtbar wie möglich zu gestalten, wäre es m. E. erhellend und notwendig den Fokus der Forschung nun auch auf die Lehrenden und ihre Aus- und Weiterbildung zu lenken. Die didaktischen Prozesse wis-

senschaftlich zu eruieren und zu begleiten wird Aufgabe bleiben, vor allem in einer sich schnell verändernden Zeit, in der aber die Begrenztheit des Lebens Konstante ist und bleibt.

Literaturverzeichnis

- Amthauer, Rudolf (1993) Intelligenz-Struktur-Test; I-S-T 70, Göttingen, (1. Auflage 1953).
- Anselm von Canterbury (1995³) Proslogion. Hrsg. von P. Franciscus Salesius Schmitt O.S.B., Stuttgart.
- Archer, John (2005) Sex differences in aggression in real-world settings: a metaanalytic review. *Review of General Psychology*, 8, 291-322.
- Aristoteles (1978) Von der Zeugung und Entwicklung der Tiere. Übersetzt und erläutert von Hermann Aubert und Friedrich Wimmer, Aalen.
- Aristoteles (1995) Politik. Übersetzt von Eugen Rolfes, Hamburg.
- Arnold, Ursula; Hanisch, Helmut und Orth, Gottfried (1997) Was Kinder glauben. 24 Gespräche über Gott und die Welt. Stuttgart.
- Austin, John L. (1989) Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart.
- Barz, Heiner (1992a) Religion ohne Institution? Eine Bilanz der sozialwissenschaftlichen Jugendforschung. *Jugend und Religion* 1, Opladen.
- Ders. (1992b) Postmoderne Religion: Am Beispiel der jungen Generation in den Alten Bundesländern. *Jugend und Religion* 2, Opladen.
- Ders. (1993) Postsozialistische Religion. Am Beispiel der jungen Generation in den neuen Bundesländern. *Jugend und Religion* 3, Opladen.
- Beile, Hartmut (1998) Religiöse Emotionen und religiöses Urteil. Eine empirische Studie über Religiosität bei Jugendlichen, Osterfildern.
- Bem, Sandra (1974) The measurement of psychological androgyny. In *Journal of consulting and clinical psychology*, 45, 196-205.
- Bernhard, Reinhold (1991) Horizontüberschreitung: Die pluralistische Theologie der Religionen. Gütersloh.
- Bibel, nach der Übersetzung von Martin Luther, revidierte Fassung von 1984. Hrsg. von der EKD, Stuttgart.
- Bohnsack, Ralf (1987) Kollektive Lebensorientierung in Gruppen Jugendlicher. Exemplarische Wege zur empirischen Analyse des Zusammenhanges von Adoleszenzentwicklung, Milieu, Geschlecht und Generation. Unveröffentlichtes Manuskript (Habilitationsschrift). Erlangen.
- Boßmann, Dieter, Sauer, Georg und Deßcker, Klaus (1984) Wann wird der Teufel in Ketten gelegt? Kinder und Jugendliche stellen Fragen an Gott. Lahr/München.
- Brem-Gräser, Luitgart (2001⁸) Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung, München.
- Bremer, Traude (1986) Kinderladen Frankfurterstraße. Versuch einer pragmatischen Hermeneutik, Frankfurt am Main, Bern und New York.

- Brosnan, Mark J. (1998) The implications for academic attainment of perceived genderappropriateness upon spatial task performance. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 203 - 215.
- Brown, Lyn M. und Gilligan, Carol (1984) *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau*. München und Zürich.
- Ders. (1992) *Die verlorene Stimme. Wendepunkte in der Entwicklung von Frauen und Mädchen*. Frankfurt am Main und New York.
- Bucher, Anton A. (1994) Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott zu alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen. In *Alter Gott für neue Kinder? Das traditionelle Gottesbild und die nachwachsende Generation*. Hrsg. von Verni Merz, Freiburg/Schweiz, 79-100.
- Ders. (2002) *Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?* In *Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. 1, Stuttgart, 9-27.
- BUCHER, ANTON A. U. A. (seit 2003) *Jahrbuch für Kindertheologie*. Stuttgart.
- Bultmann, Rudolf (1993⁹) *Glauben und Verstehen*. Bd. I, Tübingen.
- Butler, Judith (2003) *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main.
- Chang, Wahng-Shan (1992) *Kulturwissenschaft und Kulturwirklichkeit. Zur Methoden – und Wertelehre Max Webers*. Bochum.
- Chordrow, Nancy (1994) *Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter*, München.
- Coie, John D. und Dodge, Kenneth A. (1998) Agression and antisocial behavior. In *Handbook of Child Psychology*, Vol 3. Hrsg. von W. Damon und N. Eisenberg, New York, 779-862.
- Collaer, Maricia L. und Hines, Melissa (1995) Human behavioral sex differences: A role for gonadal hormones during early development, *Psychological Bulletin*, 118, 55-107.
- Cronin, Carol L. (1980) Dominance relation and females. In *Dominance relations: A view of human conflict and social interaction*. Hrsg. von D.R. Omark, F.F. Strayer und D.G. Freedman, New York, 299-318.
- Daniel, Gesa (1997) *Selbst- und Gottesbilder. Entwicklung eines Klärungsverfahrens bei Kindern mit Sprachstörungen*. Essen.
- Daucher, Hans (Hrsg. 1990) *Kinder denken in Bildern*, München und Zürich.
- Dieckmann, Bernhard und Maiello, Carmine (1998) Glaube und Geschlecht. Zusammenhänge von religiösen Überzeugungen und theologischen Lehrmeinungen mit den Interessen und Einstellungen der Geschlechter. In *Was die Menschen wirklich Glauben. Die soziale Gestalt des Glaubens - Analyse einer Umfrage*. Hrsg. von Klaus-Peter Jörns und Carsten Großholz, Gütersloh.
- Eckerle, Sandra (2002) *Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern*. In *Jahrbuch für Kindertheologie*, Bd. 1, Stuttgart, 57-68.

- EKD-Denkschrift (2000⁵) Identität und Verständigung: Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Hrsg. vom Kirchenamt der EKD. Gütersloh.
- EKD-Synodenpapier (1995) Aufwachsen in schwieriger Zeit: Kinder in Gemeinde und Gesellschaft. Hrsg. vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh.
- Flöter, Ilse (2006) Gott in Kinderköpfen und Kinderherzen. Welche Rolle spielt Gott im Alltagsleben zehnjähriger Kinder am Anfang des 21. Jahrhunderts? Münster.
- Fowler, James W. (2000), Stufen des Glaubens: die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn. Gütersloh.
- FREUDENBERGER-LÖTZ, PETRA: Theologische Gespräche mit Kindern. Untersuchungen zur Professionalisierung Studierender und Anstöße zu forschendem Lernen im Religionsunterricht. Stuttgart.
- Frey Steffen, Therese (2006) Gender. Leipzig.
- Friebertshäuser, Barbara und Prengel, Annedore (Hrsg. 1997) Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim und München.
- Friedan, Betty (1963) The feminine mystique. Hrsg. von Anna Quindlen 2001, New York.
- Friedrichs, Jürgen (1999¹⁵) Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen.
- Fuhs, Burkhard (1998) Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit seit 1945 (Habilitationsschrift) Marburg.
- Ders. (2000) Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Hrsg. von Frederike Heinzel, Weinheim und München, 87-103.
- Geschwind, Norman und Galabura, Albert M. (1987) Cerebral lateralization: Biological mechanism, associations and pathology. Cambridge.
- Gilligan, Carol (1984) Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau. München und Zürich.
- Glaser, Barney und Strauss, Anselm L. (1979) Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In Qualitative Sozialforschung. Hrsg. Von Christel Hopf und Elmar Weingarten, Stuttgart, 91-111.
- Grom, Bernhard (1981) Gottesvorstellungen, Elternbild, Selbstgefühl. In Stimmen der Zeit 106, 679-711.
- Ders. (2000⁵) Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul und Jugendalters. Düsseldorf.
- Ders. (2005) Religiöse Entwicklung - nicht ohne unser Gefühl. In Katechetische Blätter 130, 25-31.
- Hanisch, Helmut (1996) Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart und Leipzig.

- Hanisch, Helmut und Orth, Gottfried (1998) Glauben entdecken - Religion lernen. Was Kinder glauben. Teil 2, Stuttgart.
- Hanisch, Helmut und Bucher, Anton A. (2002) Da waren die Netze randvoll. Was Kinder von der Bibel wissen, Göttingen.
- Härle, Wilfried (2004) Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie. In Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 3, Stuttgart, 11-27.
- Harms, Ernst (1944) The development of religious experience in children. In American Journal of Sociology (50), 112-122.
- Heimbrock, Hans-Günter (2000) Vom Abbild zum Bild. Auf der Suche nach neuen Zugängen zur Religiosität von Bildern. In Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Hrsg. von Dietlind Fischer und Albrecht Schöll, Münster, 19-39.
- Hermann, Ulrich (1997) Können wir Kinder verstehen? Rousseau und die Folgen. In Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43, Heft 2, 187 - 196.
- Hilger, Georg und Dregelyi, Anja (2002) Gottesvorstellungen von Jungen und Mädchen – eine Diskussion zur Geschlechterdifferenz. In: Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 1., Stuttgart, 69-78.
- Houtepen, Anton (1999) Gott - eine offene Frage, Gütersloh.
- Hines, Melissa (1990) Gonadal hormones and human cognitive development. In Hormones, brain and behavior in vertebrates. Hrsg. von J. Baltharbart, Basel, 51-63.
- Hoffmann, Martin L. (1976) Empathy, role-taking, guilt and the development of altruistic motives. In Moral development and behavior. Hrsg. T. Lickona, New York, 124-143.
- Hold, Barbara (1977) Rank and behavior: An ethological study of preschool children. Homo 28, 3.
- Hold-Cavell, Barbara und Borsutzky, D. (1986) Strategies to obtain high regard: Longitudinal study of a group of preschool children, Ethology and Sociobiology, 7, 39-56.
- Horstkemper, Marianne (1987) Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. München.
- Hülst, Dirk (2000) Ist das wissenschaftlich kontrollierbare Verstehen von Kindern möglich? In Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Hrsg. von Frederike Heinzl, Weinheim und München, 37-55.
- Hurrelmann, Klaus und Bründel, Heidrun (Hrsg. 2003²) Einführung in die Kindheitsforschung, Weinheim, Basel und Berlin.
- Hurrelmann, Klaus und Ulrich, Dieter (Hrsg. 2006⁶) Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim.
- Hyde, Janet Shibley (1984) How large a gender differences in aggression? A developmental metaanalysis. Developmental Psychology, 20, 722-736.

- Jaspers, Karl (1988) Max Weber: Gesammelte Schriften, München.
- Jörns, Klaus-Peter (1999²) Die neuen Gesichter Gottes. Was die Menschen wirklich glauben. München.
- Johnson, Barbara (1994) A World of Difference, Baltimore.
- Kähler, Christoph (2002) „Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder... Kindsein als Metapher im Neuen Testament. In Schau auf die Kleinen... Das Kind in Religion, Kirche und Gesellschaft, Hrsg. von Rüdiger Lux, Leipzig, 102-117.
- Kaupp, Angela (2005) Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ – empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen, Ostfildern.
- Key, Ellen (1902) Das Jahrhundert des Kindes. Autorisierte Übersetzung des Originals 'barnets århundrade' (1900) von Francis Maro, Berlin.
- Kippenberg, Hans G. (2003), Artikel: Max Weber, TRE Bd. 35, Berlin, New York, 442 - 447.
- Kießling, Klaus (2004) Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen, Zeitzeichen Bd. 16, Ostfildern.
- Klein, Stefanie (1999) Religiöse Tradierungsprozesse in Familien und Religiosität von Männern und Frauen. In Religionspädagogische Beiträge, 43, 25-40.
- Ders. (2000) Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt. Stuttgart, Berlin, Köln.
- Kleining, Gerhard (1995) Lehrbuch Entdeckende Sozialforschung. Bd. 1 Von der Hermeneutik zur qualitativen Heuristik, Weinheim.
- Kohler-Spiegel, Helga (1995) Religionspädagogik im Kontext der feministischen Theologie. In Bilanz der Religionspädagogik. Hrsg. von Hans-Georg Ziebertz und Werner Simon, Düsseldorf, 204-221.
- Ders. (2001) Christ- und Christinwerden im Kulturwandel. Geschlechterbewusste Perspektiven wahrnehmen. In Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Positionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch. Hrsg. von Thomas Schreijäck, Freiburg u. a., 330-354.
- Lamnek, Siegfried (1995³) Qualitative Sozialforschung, Bd. 2 Methoden und Techniken, München.
- Ders. (2005⁴) Qualitative Sozialforschung. Weinheim.
- Langer, Inghard (2000) Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung. Köln.
- Lehmann, Christine (2003), Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministischer Theologie. Neuenkirchen-Vluyn.
- Lehner-Hartmann, Andrea (1998) Natur oder Kultur im Geschlechterverhältnis. In Katechetische Blätter, 123, 364-369.

- Lehner-Hartmann, Andrea und Lehner, Erich (2000) Verstehens- und Deutungshilfen aus der Genderforschung für (religiöse) Erziehung und Bildung. In Tragfähigkeit der Religionspädagogik. Hrsg. von Ferdinand Angel, Graz u. a., 188-214.
- Leyh, Günther (1994) Mit der Jugend von Gott sprechen. Gottesbilder kirchlich orientierter Jugendlicher im Horizont korrelativer Theologie. Berlin, Stuttgart, Köln.
- Lirgg, Cathy, D. (1991) Gender differences in self - confidence in physical activity: A meta - analysis of recent studies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 294 - 310.
- Loch, Werner (1964) Die Verleugnung des Kindes in der Evangelischen Pädagogik. Zur Aufgabe einer empirischen Anthropologie des kindlichen und jugendlichen Glaubens. Essen.
- Luckmann, Thomas (1991) Die unsichtbare Religion. Frankfurt am Main.
- Luther, Henning (1984) Religion-Subjekt-Erziehung. Grundbegriffe der Erwachsenenbildung am Beispiel der Praktischen Theologie Friedrich Niebergalls. München.
- Luther, Martin (1529) Der große Katechismus. In WA, Bd. 30/1. Abt., Weimar 1910.
- Maccoby, Eleanor und Jacklin, Caroline (1987/91) The psychology of sex differences, Vol. 1-2, 1. Auflage 1978/80, Stanford.
- Markefka, Manfred und Nauck, Bernhard (Hrsg. 1993) Handbuch der Kindheitsforschung, Neuwied, Kriftel und Berlin 1993.
- Matthes, Joachim (1990) Wie erforscht man heute Religion? In Glauben und Lernen 1990, Heft 5, Göttingen, 125 - 135.
- Mayall, Berry (1994) Children's Childhoods: Observed and Experienced, London.
- Mayring, Philipp (1983) Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim u. a.
- Metz, Johann Baptist; Reikerstorfer, Johann und Werbick, Jürgen. (Hrsg. 2001²) Gottesrede, Münster.
- Mey, Günther (2003) Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. Forschungsbericht 1-2003 Abteilung Psychologie der TU in Berlin, <http://tuberlin.de/fb7/isf/psychologie/entwicklung/mey> (15.03.2006).
- Montessori, Maria (1969) Die Entdeckung des Kindes. Übersetzung des Originals 'La scoperta del bambino' (1959) von Edith Seidel, Freiburg i. Br., Basel, Wien.
- Molfese, Dennis (1990) Auditory evoked responses recorded from 16 - months - old human infants to words they did and they did not know. *Brain and language*, 38, 345-363.
- Morrongiello, Barbara A. und Drawber, Tess (1998) Toddler's and mother's behavior in an injury-risk situation: Implications for sex differences in childhood injuries. *Journal for Applied Developmental Psychology*, 20, 227-251.
- Ders. (2000) Mother's responses to sons and daughters engaging in injury-risk behaviors on a playground: Implications for sex differences in injury rates. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76, 89-103.

- Nipkow, Karl Ernst (1990²) Die Gottesfrage bei Jugendlichen - eine Auswertung einer empirischen Umfrage. In Jugend und Religion in Europa. Bericht eines Symposiums (FPT 2). Hrsg. von Ulrich Nembach, Frankfurt am Main (1. Ausgabe 1987), 233-259.
- Ders. (2000⁵) Erwachsen werden ohne Gott? Gotteserfahrungen im Lebenslauf. München.
- Nunner-Winkler, Gertrud und Sodian, Beate (1988) Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Nunner-Winkler, Gertrud (1995) Gibt es eine weibliche Moral? In Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik. Hrsg. von Gertrud Nunner-Winkler, München, 147-161.
- Ders. (1996) Moralisches Wissen - moralische Motivation - moralisches Handeln. In Kinder und Kindheit. Hrsg. von M.S. Honig; H.R. Leu; U. Nissen, Weinheim, 129-156.
- Oelkers, Jürgen (1994) Die Frage nach Gott. Über die natürliche Religion von Kindern In Alter Gott für neue Kinder? Hrsg. von Verni Merz, Freiburg in der Schweiz, 13-22.
- Orth, Gottfried (2000) Kindergespräche über Bilder - Umgang mit religiöser Differenz. In Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Hrsg. von Dietlind Fischer und Albrecht Schöll, Münster, 173-187.
- Oser, Fritz und Gmünder, Paul (1988²), Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Gütersloh.
- Osgood, Charles E.; Suci, George J.; Tannenbaum, Percy H. (1957) The measurement of meaning, Urbana.
- Osinski, Jutta (1998) Einführung in die Feministische Literaturwissenschaft, Berlin.
- Pahnke, Donat (1990) Geschlechtsspezifische religiöse Sozialisation im Spiegel weiblicher Autorenbiographien. In Wer schreibt meine Lebensgeschichte? Hrsg. von Walter Sparr, Gütersloh, 256-267.
- Pauly, Stephan (Hrsg. 1999²) Der ferne Gott in unserer Zeit, Stuttgart.
- Paine, Thomas (1776) Rights of man, common sense, and other political writings. Hrsg. von Mark Philp 1995, Oxford.
- Piaget, Jean (1969) Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde, Stuttgart.
- Pitts, V. Peter (1976) Drawing the Invisible: Children's Conceptualization of God. In Character Potential: A Record of Research 1976, 8, 12-24.
- Platon (2003) Der Staat - Politeia. Übersetzt von Rudolf Rufener, Düsseldorf.
- Pleck, Joseph H. (Hrsg. 1974) Men and masculinity. Englewood Cliffs.
- Popper, Karl (1997⁹) Die Logik der Sozialwissenschaften. In Auf der Suche nach einer besseren Welt. Aufsätze aus dreißig Jahren, München, 79-98.
- Prudence, Allen (1985) The concept of woman. Vol. 1: The Aristotelian revolution 750 BC – AD 1250, Montreal.

- Richter, Hans-Günther (1997) Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Berlin.
- Riegel, Ulrich und Ziebertz, Hans-Georg (2000) Mädchen und Jungen – Geschlechterdifferenz als religionspädagogische Aufgabe. In Münchner Theologische Zeitschrift, 51/3, 241-252.
- Riegel, Ulrich (2004) Gott und Gender. Eine empirisch-religionspädagogische Untersuchung nach Geschlechtervorstellungen in Gotteskonzepten. Münster.
- Riegel, Ulrich und Kaupp, Angela (2006) Sex Category and Gender - Geschlecht aus praktischtheologischer Perspektive. In Aktuelle religionspädagogische Forschungsperspektiven 5, 78-93.
- Ritter, Werner H. (2006) Art. 'Gott'. In Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts. Hrsg. von Georg Hilger und Werner H. Ritter, München, 169-189.
- Reents, Christine (1984) Wechselnde Gottesbilder Heranwachsender als Herausforderung an die evangelische Theologie und Religionspädagogik. In Der Evangelische Erzieher, Heft 3, 276-301.
- Ders. (1987) Was wird aus dem Kinderglauben. Gottesbilder im Wandel. Anregungen und Materialien für die Sekundarstufe I. Gütersloh.
- Reiser, Helmut (1993) Entwicklung und Störung - Vom Sinn kindlichen Verhaltens. In Behindertenpädagogik, Jg. 32, Heft 3, 254 - 263.
- Reiß, Wolfgang (2000) Zur Produktion und Analyse von Kinderzeichnungen. In Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Hrsg. von Frederike Heinzl, Weinheim und München, 231 - 244.
- Roberts, Tomi-Ann (1991) Gender and the influence of evaluation on self assessment in achievement settings. Psychological Bulletin, 109, 297-308.
- Roos, Simone A. de (2002) Der Beitrag der Erziehungspersonen zur Gottesvorstellung von Kindergartenkindern. In Jahrbuch für Kindertheologie, Bd. 1, Stuttgart, 42-56.
- Rosenstiel, Lutz von (1997) Karrieremuster von Hochschulabsolventen. In Frauen im Management. Hrsg. von R. Wunderer und P. Dick, Neuwied, 266-284.
- Rothgangel, Martin (1999) Naturwissenschaft und Theologie. Wissenschaftliche Gesichtspunkte im Horizont religionspädagogischer Überlegungen. Göttingen.
- Ruble, Diane N. and Greulich, Faith and Pomerantz, Eva M. (1993) The role of gender – related processes in the development of sex differences in self - evaluation and depression. Journal of Affective Disorders, 29, 97-128.
- Rustemeyer, Ruth (1982) Wahrnehmung eigener Fähigkeiten bei Jungen und Mädchen. Frankfurt am Main.
- Sandt, Fred-Ole (1996) Religiosität von Jugendlichen. Eine qualitative Untersuchung zu atheistisch, christlich, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen. Münster, New York, Berlin, München.

- Savin-Williams, Ritch C. (1979) Dominance hierarchies in groups of early adolescents. *Child Development*, 50, 923-935.
- Ders. (1987) *Adolescence: An ethological perspective*. Berlin.
- Schäfer, Gerd (1997) Aus der Perspektive des Kindes? Kindheitsforschung zur ethnographischen Kindheitsforschung. In *Neue Sammlung*, Jg. 37, Heft 3, 377 - 394.
- Scharfenberg, Joachim und Kämpfer, Horst (1980) *Mit Symbolen leben. Soziologische, psychologische und religiöse Konfliktbearbeitung*, Freiburg.
- Schleiermacher, Friedrich (1960) *Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt*. Bd. 1. Hrsg. von Martin Redeker. Berlin.
- Schluchter, Wolfgang (1988) *Religion und Lebensführung*, Bd. 1 Studien zu Max Webers Kultur und Werttheorie, Frankfurt am Main.
- Schmidt, Hans (1989) *Religiosität der Schüler und der Religionsunterricht. Empirischer Zugang und religionspädagogische Konsequenzen für die Berufsschule*. Heilbronn.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B. und Esser, Elke (2005⁷) *Methoden der empirischen Sozialforschung*, München.
- Scholz, Gerold (1994) *Die Konstruktion des Kindes*, Opladen.
- Schreiner, Martin (1998) Gottesbilder im Vorschulalter. Eine empirische Studie mit enzyklopädischen Aspekten für den Elementarbereich. In, *Religionspädagogik und Theologie. Enzyklopädische Aspekte*. Hrsg. von Werner Ritter und Martin Rothgangel, Stuttgart, Berlin und Köln, 264-279.
- Schreiner, Martin und Thomas, Rahel (2000) „Man weiß ja auch nicht, wie Gott in Echt aussieht...“ Werksattbericht über eine empirische Studie zu Gottesvorstellungen in der Grundschule. In *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*. Hrsg. von Dietlind Fischer und Albrecht Schöll, Münster, 143-172.
- Schulz, Petra (2006) Religion unterrichten in Mecklenburg-Vorpommern, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 5 (2006), Heft 2, 162-178.
- Schuster, Martin (2000³) *Die Psychologie der Kinderzeichnung*. Göttingen.
- Schuster, Robert (1984) *Was sie glauben. Texte von Jugendlichen*, Stuttgart.
- Schwab, Ulrich (1995) *Familienreligiosität. Religiöse Traditionen im Prozess der Generationen*, Stuttgart, Berlin und Köln.
- Ders. (2000) „Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin ein Schmetterling.“ Die Religiosität von Kindern im sozialen Kontext der Familie verstehen. In *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*. Hrsg. von Dietlind Fischer und Albrecht Schöll, Münster, 79-95.
- Schweitzer, Friedrich (1993) Religiöse Entwicklung und Sozialisation von Mädchen und Frauen. Auf der Suche nach empirischen Befunden und Erklärungsmodellen. In *Der Evangelische Erzieher*, 45, 411-421.

- Schweitzer, Friedrich; Nipkow, Karl Ernst; Faust-Siehl, Gabriele und Krupka, Bernd (1995) Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh.
- Searle, Clive (1999) The quality of qualitative research. London.
- Siegenthaler, Herrmann (1980) Die Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, In Entwurf, Heft 3, 3-12.
- Ders. (1980) Gottesbilder und Gottesvorstellungen. In RL, Heft 2, 1-3.
- Sies, Gabriele (2000) Der Produktionsprozess von Gottesvorstellungen. Kinder entwickeln ein Bild von Gott beim Malen und im Gespräch. In Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Hrsg. von Dietlind Fischer und Albrecht Schöll, Münster, 189-204.
- Simpson, Adelaide W. und Erikson, Marilyn T. (1983) Teachers' verbal and nonverbal communication patterns as a function of teacher race, student gender and student race. American Educational Research Journal, 20, 183-198.
- Stephan, Inge (2000) Gender, Geschlecht und Theorie. In Gender Studies. Eine Einführung. Hrsg. von Christina von Braun und Inge Stephan, Stuttgart und Weimar.
- Stoodt, Dieter (1975) Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialien zum evangelischen RU der Sekundarstufe I, Düsseldorf.
- Streib, Heinz (2000) Gottesbilder fallen nicht vom Himmel. Kindliche Malprozesse als Gestaltung von Religion. In Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder. Hrsg. von Dietlind Fischer und Albrecht Schöll, Münster, 129-141.
- Stroebe, Wolfgang; Jonas, Klaus; Hewstone, Miles; (Hrsg. 2002⁴) Sozialpsychologie. Eine Einführung, Berlin und Heidelberg.
- Szagun, Anna-Katharina (2006) Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. KET I, Jena.
- Szagun, Anna-Katharina und Fiedler, Michael (2008) Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. KET II, Jena.
- Tamminen, Kalevi (1993) Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt a. M. u. a.
- Thun, Theophil (1959) Die Religion des Kindes. Eine Untersuchung nach Klassengesprächen mit katholischen und evangelischen Kindern in der Grundschule, Stuttgart.
- Ders. (1963) Die religiöse Entscheidung der Jugend. Eine religionspsychologische Untersuchung nach der Niederschrift von Schülern beider Bekenntnisse in der Volksschule, der höheren Schule und der Berufsschule, Stuttgart.
- Tillich, Paul (1956) Systematische Theologie, Bd. 1, Stuttgart.
- Vollmer, Fred (1986) Why do men have higher expectancy than women? Sex Roles, 14, 351-362.

- Wawra, Daniela (2004) Männer und Frauen im Job Interview: Eine evolutionspsychologische Studie zu ihrem Sprachgebrauch im Englischen. Münster.
- Weber, Max (1996¹⁰) Wissenschaft als Beruf, Berlin.
- Weber, Max (1988⁷) Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen.
- Welker, Michale (1995) Kirche im Pluralismus, Gütersloh.
- West, Candace und Zimmermann, Don H. (1987) Doing Gender. In Gender and Society, 1, 125-151.
- Witelson, Sandra F. (1979) Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Neurologie der kognitiven Funktionen und ihre psychologischen, sozialen, edukativen und klinischen Implikationen. In Die Wirklichkeit der Frau. Hrsg. von E. Sullerot, München 341-368.
- Wollstonecraft, Mary (2004) A vindication of the Right of Women. Hrsg. von Miriam Brody, London.
- Wuckelt, Andrea (1998) Gender als Konzept religionspädagogischen Handelns. In Katechetische Blätter, 123, 370-373.
- Ziebertz, Hans-Georg; Kalbheim, Boris und Riegel, Ulrich (2003) Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Gütersloh.
- Zimbardo, Philip G.; Gerrig, Richard J. und Graf, Ralf (Hrsg. 2004¹⁶) Psychologie, München.
- Zimmermann, Mirjam (2006) Methoden der Kindertheologie. Zur Präzisierung von Forschungsdesigns im kindertheologischen Diskurs. In TheoWeb - Zeitschrift für Religionspädagogik - <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2006-01/> (4. April 2007) -, Jg. 5, Heft 1.

Danksagung

Es ist mir nicht nur ein Anliegen, sondern auch ein großes Vergnügen, nun zu guter Letzt den Dank zu formulieren. Selbst wenn es sich anhören mag wie eine Binsenweisheit, diese Arbeit wäre nicht begonnen, nicht geschrieben, nicht beendet worden, wenn mir nicht Menschen zur Seite gestanden hätten. Ich möchte mich dafür bedanken bei:

Frau Prof. Petra Freudenberger-Lötz

Frau Prof. Anna-Katharina Szagun

Herrn Prof. Klaus Kiesling

Michael Fiedler

Astra Dannenfeldt

Herrn Dr. Frank

Heiderose Bösefeldt

Karl Heinz Bösefeldt

Manja Maron

Kai Mehrtens

Sandra Vogt

Petra Huse

Dörte Lehrkamp

Annemarie Wossidlo

Jana Mischke

Doreen Hohm

Onni Thieme

Hätte mir nicht zufällig ein Kommilitone aus Greifswald von dem Rostocker Forschungsprojekt erzählt, hätte ich Anna-Katharina Szagun vermutlich nie persönlich kennen gelernt. Sie ist diejenige, die das Projekt ins Leben gerufen und mit Leben gefüllt hat. Bei Frau Prof. Freudenberger-Lötz möchte ich mich für die ausgezeichnete Zusammenarbeit und die konstruktive Kritik auf das Herzlichste bedanken. Ihre Impulse waren vor allem in den letzten Mo-

naten des Schreibens für mich enorm wichtig. Dies betraf sowohl den Inhalt als auch die Motivation. Nicht zuletzt gilt mein besonderer Dank ihrer leidenschaftlichen Unterstützung bezüglich der Veröffentlichung. Darüber hinaus erfuhr ich persönlich die wissenschaftliche Begleitung der Rostocker Langzeitstudie durch Herrn Prof. Klaus Kießling als Bereicherung. Den anregenden Austausch mit den Projektmitarbeitern, der sich nicht nur auf die inhaltliche Ebene beschränkte, hätte ich weder missen wollen noch können. Ich möchte mich dafür an dieser Stelle insbesondere bei Michael Fiedler und Astra Dannenfeldt bedanken. Auch bedanken möchte ich mich bei Herrn Dr. Jürgen Frank, der in der Position des Leiters der Abteilung Bildung im Kirchenamt der EKD den Finanzier des Forschungsprojektes repräsentierte.

Neben der professionellen Betreuung, Begleitung und Beratung ist die Wichtigkeit meiner Familie und meiner Freunde für das Entstehen dieser Arbeit kaum zu überschätzen. In den letzten Jahren haben sie gemeinsam dafür gesorgt, dass ich mich in den Elfenbeinturm der Wissenschaft zurückziehen konnte, nicht aber in ihm verloren ging.

Zuerst sei meinen Eltern Heiderose und Karl Heinz Bösefeldt gedankt, besonders dafür, dass sie mich meinen Weg gehen ließen, ohne mich aus den Augen zu verlieren. Um ihr bedingungsloses Vertrauen und ihre grenzenlose Zuneigung musste ich nie bangen. Das hat mich nicht nur sehr fröhlich gemacht, sondern auch stark. Meine Schwester Manja Maron ist eine der wenigen, die jede Seite dieser Arbeit bisher gelesen hat. Sie hat sich mit der ihr eigenen liebevollen Akribie um die Lesbarkeit meiner Gedanken bemüht. Dafür danke ich ihr von ganzem Herzen. Aber damit nicht genug, sie gehört zu denen, die allen meinen Zweifeln zum Trotz, sei es vor Ort, sei es per Post oder per Telefon Ermutigungs- und Aufbauarbeit geleistet hat. Mit einer unvorstellbaren Langmut und dem ihr eigenen Humor hat sie mich durch diese ganz spezielle Zeit der Doktorarbeit begleitet. Es ist nicht einfach auszudrücken, wie bedeutsam sie für mich ist. Riesengroßer Dank

meiner Schwester! Danken möchte ich auch ihrem Mann Thomas Maron und ihren nunmehr 3 Kindern dafür, dass sie ihr die Zeit für mich eingeräumt haben. Meinem Freund, Verlobten und Gefährten möchte ich Dank sagen, wohl vor allem für das Meistern jedes einzelnen Tages. Kai Mehrstens hat es vermocht, mich an jedem Morgen und jedem Abend mit seiner schier nicht enden wollenden Geduld und Ruhe wieder zuversichtlich werden zu lassen. Er hat seine Arbeit unterbrochen, um die Euphorie zu teilen, die eine neue Idee, ein neuer Gedanke oder eine Einsicht auslöste und ebenso um mich zu trösten, wenn eben diese sich nicht einstellen wollten. Schlussendlich war er derjenige, der es mit seinem technischen Geschickt vermochte, das Beiheft²⁵⁸ zu dem werden zu lassen, was es jetzt ist. Meinen Lieblingsfreundinnen aus dem Norden Sandra Vogt, Petra Huse, Dörte Lehrkamp und Annemarie Wossidlo möchte ich danken für das Mitdenken, Mitfühlen, Mitdiskutieren und dafür, dass sie mir halfen, den Blick für das Leben neben und nach der Doktorarbeit zu bewahren. Sie sind in der Lage, die warmherzigsten und norddeutschesten Aufbau- und Durchhalteparolen zu formulieren, die ich je gehört habe. Meine Freundin Jana Mischke war in Gedanken stets sehr nah, auch wenn sie in der Ferne weilte. Die Telefonate nach Kiew haben eine Menge Geld gekostet und eine Menge Lebensmut gespendet. Die letzten inhaltlichen Umarbeitungen nahm ich vor, nachdem Doreen Hohm die Arbeit in Gänze gelesen hatte. Für diesen Kraftaufwand und ihre Anregungen danke ich ihr sehr. Die Frau der allerletzten Stunden war dann meine Freundin Onni Thieme. In ihre Hände gab ich das Layout und die umfassende Rechtschreibkorrektur, und sie nahm sich dieser Aufgabe an. Dafür gebührt ihr großer Dank!

Im Anfang war, so denke ich,
 nicht Wort,
 nicht Sinn,
 nicht Kraft,
 nicht Rat, nicht Tat -

²⁵⁸ Nicht veröffentlicht. Siehe Fußnote 239.

im Anfang war Beziehung!

Im Wissen um ganz wunderbare Beziehungen beende ich dieses Projekt und sehe kommenden fröhlich entgegen.

Ina Bösefeldt