Schriften zur Interdisziplinären Bildungsdidaktik

Kathrin Högg-Birg

# Die Welt als Schöpfung Gottes? Vorstellungen aus der Perspektive von Grundschulkindern in Wort und Bild

## Eine vergleichende Studie zwischen BRD und USA

Herbert Utz Verlag · Wissenschaft

Kathrin Högg-Birg

# Die Welt als Schöpfung Gottes? Vorstellungen aus der Perspektive von Grundschulkindern in Wort und Bild

Eine vergleichende Studie zwischen BRD und USA

Herbert Utz Verlag · München 2014

Schriften zur Interdisziplinären Bildungsdidaktik
Band 21

EBook-Ausgabe:
ISBN 978-3-8316-7012-3 Version: 1
Copyright© Herbert Utz Verlag 2014

Alternative Ausgabe: Softcover
ISBN 978-3-8316-4081-2
Copyright© Herbert Utz Verlag 2011

Kathrin Högg-Birg

# Die Welt als Schöpfung Gottes? Vorstellungen aus der Perspektive von Grundschulkindern in Wort und Bild

Eine vergleichende Studie
zwischen BRD und USA

Herbert Utz Verlag · München

**Schriften zur Interdisziplinären Bildungsdidaktik**

Herausgegeben von

Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Roßnagl
Ludwig-Maximilians-Universität München

Band 21

Umschlagabbildung: anne ross, „im Kosmos geborgen“

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C003147
FSC
www.fsc.org

Zugl.: Diss., München, Univ., 2011

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.

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere die der Übersetzung, des Nachdrucks, der Entnahme von Abbildungen, der Wiedergabe auf fotomechanischem oder ähnlichem Wege und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen bleiben – auch bei nur auszugsweiser Verwendung – vorbehalten.

Copyright © Herbert Utz Verlag GmbH · 2011

ISBN 978-3-8316-4081-2

Printed in EC
Herbert Utz Verlag GmbH, München
089-277791-00 · www.utzverlag.de

Dedicated to Mom

# Inhaltsverzeichnis

**Inhaltsverzeichnis** 2

**Vorwort** 5

**Einleitung** 8

**1 Ergebnisse aus der Kindheitsforschung zum Verhältnis Mensch-Welt-Gott** 16

1.1 Erfahrungsorientierte Studien aus der Perspektive von Kindern zum Verhältnis Mensch-Welt-Gott . . . 16

1.1.1 Kindheitsforschung: Blickwinkel des Kindes [Bäuml-Rossnagl] . 16

1.1.2 Kindliche Gottesvorstellungen: Forschungsansatz [Dichtl] . . . . 18

1.1.3 Kindliche Engelsvorstellungen: Forschungsansatz [Nierlich] . . . 24

1.1.4 Das große Welttheater: Projektstudie [Schuler] . . . . . 26

1.1.5 Gott nach der Postmoderne: Sinnespädagogik [Bäuml-Rossnagl] 30

1.1.6 Bildungsparameter: Kindliches Weltverstehen [Bäuml-Rossnagl] 33

1.2 Kindheit heute: Lebenswelt und Aufwachsbedingungen . . . . . 35

1.2.1 Wie viel Erde braucht das Kind? [Bäuml-Rossnagl] . . . . . 35

1.2.2 Empirische Ergebnisse: Kinderfreizeitforschung [Kuschel] . . . . 37

1.2.3 Das Weltbild des Kindes: Aktueller Diskurs [Göppel] . . . . . 38

1.3 Religiöse Pluralisierung, Individualisierung und veränderte Kindheit und ihre Bedeutung für die Grundschularbeit . . . . . 40

1.3.1 Religiöser Wandel in der BRD: Einfluss auf Bildungsprozesse . . . 40

1.3.2 USA – Supermarkt der Religionen: Einfluss auf Bildungsprozesse . 42

1.4 Empirische Ergebnisse zu kindlichen Weltursprungsvorstellungen . . . . . 46

1.4.1 Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis im Kindesalter . 46

1.4.2 Artifizialismus und Schöpfungsverständnis im Weltbild des Kindes 48

1.5 Resümee zu Kapitel 1: Kindheitsforschung . . . . . 55

**2 Konzeptionelle Ansätze zur Schöpfung und Evolution zum Verständnis des Verhältnisses von Mensch-Welt-Gott** 56

2.1 Theologische Perspektive zur Schöpfung der Welt . . . . . 56

2.1.1 Die Schöpfungsmythen: Teil der Menschheitsgeschichte . . . . . 57

2.1.2 Das paradiesische Weltbild: Biblische Genesiserzählungen . . . . . 58

2.1.3 Die „Neuschöpfung“ durch Jesus Christus . . . . . 63

2.1.4 Exkurs: Kindertheologische Deutung der Weltentstehung im katholischen Religionsunterricht der Grundschule . . . . . 69

2.2 Naturwissenschaftliche Theorien zur Evolution der Welt . . . . . 82

2.2.1 Die Entstehung des Universums . . . . . 84

2.2.2 Das Sonnensystem . . . . . 86
2.2.3 Die Formung der Erde . . . . . 88
2.2.4 Die Entwicklung des Lebens auf der Erde . . . . . 99
2.2.5 Exkurs: Naturwissenschaftsorientierte Deutung der Weltentstehung im Heimat- und Sachunterricht der Grundschule . . . . . 104
2.3 Resümee zu Kapitel 2: Schöpfung und Evolution . . . . . 108

**3 Eine qualitative Erfahrungsstudie zur Konzeptbildung von Grundschulkindern hinsichtlich des Mensch-Welt-Gott-Verhältnisses 109**
3.1 Methodologische Grundlagen zum qualitativen Forschungsanliegen . . . . 109
3.1.1 Empirischer Forschungsprozess: Kinder als Experten für ihr Bild von Gott und der Welt . . . . . 110
3.1.2 Exkurs zum Methodenproblem in der Forschungsarbeit mit Kindern 111
3.2 Erhebungsmethode: Qualitative Experteninterviews mit Grundschulkindern 112
3.2.1 Inhaltliche Dimension und Untersuchungsfokus der Interviewstudie 114
3.2.2 Formale Aspekte und Vorüberlegungen zur Leitfadenkonzeption . 116
3.2.3 Konzeption des Interviewleitfadens . . . . . 118
3.3 Forschungsstrategische Überlegungen zur Datenerhebung . . . . . 119
3.3.1 Zusammensetzung Forschungspopulation: Strategisches Sampling 120
3.3.2 Durchführung der Experteninterviews . . . . . 120
3.3.3 Transkription der Experteninterviews . . . . . 124
3.4 Resümee zu Kapitel 3: Qualitative Erfahrungsstudie . . . . . 126

**4 Das Datenauswertungsinstrumentarium im Forschungsprozess 128**
4.1 Qualitatives Design: Qualitative Inhaltsanalyse [Mayring] . . . . . 128
4.2 Kodierungsprozess: Zusammenfassende Inhaltsanalyse [vgl. Mayring] . . . 129
4.3 Computergestützte Datenanalyse [MAXqda] . . . . . 132
4.4 Resümee zu Kapitel 4: Datenauswertungsinstrumentarium . . . . . 133

**5 Darstellung der Fallstudien mit phänomenologischem Forschungsdesign 134**
5.1 Bildnerisches Erhebungsinstrumentarium: Bedeutung von Verbaldaten . . 134
5.2 Kinderbilder - codierte Weltbilder? Zugänge zur Kinderzeichnung . . . . 134
5.3 Chancen und Grenzen der Kinderweltbildanalyse . . . . . 141
5.4 Theoretischer Bezugsrahmen: Hinweise aus der Kinderbildforschung . . . 145
5.5 Analyse der Kinderweltbilder: Darstellung der Fallstudien . . . . . 155
5.6 Inhaltliche Bestandsaufnahme und Kategorienbildung . . . . . 157
5.7 Resümee zu Kapitel 5: Darstellung der Fallstudien . . . . . 302
5.7.1 Perspektivität von Welt im kindlichen Weltbild . . . . . 302
5.7.2 Inhaltliche Dimension von Welt im Kinderbild . . . . . 306

**6 Erkenntnisse dieser Forschungsstudie zur kindlichen Konzeptionalisierung des Mensch-Welt-Gott-Verhältnisses 309**

6.1 Systematischer Überblick über die Kategorien aus der qualitativen Erfahrungsstudie . . . . . 310

6.2 Resümierende Schlussgedanken zu Kapitel 6: Erkenntnisse dieser Forschungsstudie . . . . . 340

# Vorwort

Auf dem Weg des qualitativen empirischen Forschungsprozesses der vorliegenden Dissertationsstudie haben mich viele wertvolle Menschen begleitet, die an dieser Stelle namentlich genannt werden sollen.

Zu allererst gilt mein tief empfundener Dank meiner Doktormutter Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Rossnagl, die mich in den vergangenen zwei Jahren durch Gespräche, ihre künstlerisch-ästhetische Arbeit und Vorträge zu neuen philosophischen und methodologischen Denkansätzen inspiriert und mich dabei stets sowohl intellektuell als auch spirituell gefordert und gefördert hat. Insbesondere ihre forschungsmethodologische Phänomenologie zur Kindheitsforschung war wegweisend für die vorliegende Arbeit und hat vielfältige Zugänge zur Forschungsthematik eröffnet, die die vorliegende Dissertationsstudie gedanklich wesentlich voranbrachten.
Herrn Prof. Dr. Stephan Leimgruber möchte ich ebenfalls für die Übernahme des Zweitgutachtens und die begleitende Betreuung der Arbeit durch seine theologische Expertise danken. Aus den theologischen Impulsen und Anregungen aus den gemeinsamen Gesprächsterminen mit Frau Prof. Dr. Bäuml-Rossnagl erwuchs eine fruchtbare interdisziplinäre Zusammenarbeit, dessen reiche Ernte Sie mit mir gemeinsam nun in den Händen halten dürfen.
Ein besonderer Dank gilt auch Frau Prof. Dr. Dr. Elisabeth Zwick für ihre pädagogisch-theologisch orientierten Hinweise zu meiner Forschungsstudie.
Des Weiteren gilt mein Dank meinen Kolleginnen und Kollegen des Doktorandenkolloquiums von Frau Bäuml-Rossnagl und Herrn Prof. Dr. Stephan Leimgruber für die intensiven Diskussionen innerhalb der Veranstaltungen, durch die mein Vorhaben von mir selbst immer wieder reflektiert werden konnte. Insbesondere die interdisziplinären Diskurse zur multifachlichen Forschungsarbeit und die integrierenden Fachdiskussionen innerhalb der von Frau Prof. Dr. Bäuml-Rossnagl betreuten Doktorandenseminare halfen dabei die jeweiligen und so auch die vorliegende Forschungsstudie zu optimieren.

Überdies gilt mein Dank der Hanns-Seidel-Stiftung München zum einen für die Vergabe eines Doktoranden-Stipendiums und die damit verbundene finanzielle Förderung dieser Dissertationsstudie. Zum anderen aber auch für die intensive Vertiefung gesellschaftspolitischer Themenkomplexe im Rahmen der Seminare und Diskussionen durch Mit-Stipendiaten.

Ein besonderer Dank gilt Chuck Puccini, BAUER Foundation Corp. in Odessa Florida für die Partizipation innerhalb der CTEF Foundation, die mir zum einen wesentliche Einblicke in das amerikanische Schul- und Ausbildungssystem ermöglichten und zum anderen den Zugang zu Schulen im Raum Tampa erleichterten.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Familie, meinen Freunden und den Kindern bedanken, ohne die die Umsetzung dieser Arbeit nicht möglich gewesen wäre:

Meiner Mutter Heike Birg und meinen Geschwistern Marco Jakob, Julia und Moritz-Florian Birg, die immer an meine Fähigkeiten geglaubt und mich unermüdlich und voller Liebe unterstützt haben, danke ich. Meinem jüngsten Bruder Moritz gilt hier ein besonderer Dank für die engagierte Partizipation als Forschungspartner und seine Fröhlichkeit, mit der er in schweren Zeiten mich aufzumuntern verstand und voller Inbrunst sang: „Was wir alleine nicht schaffen, das schaffen wir dann zusammen“. Die Bildbeschreibungen aus seiner Sicht sind ein großer Gewinn für die Studie.
Meinem Mann Martin Franz Högg möchte ich für seine Geduld, seinen unerschütterlichen Glauben an mein Können und seine auch über Kontinente hinweg bestehende tiefe Liebe aus ganzem Herzen danken.
Meinem Schwiegervater Franz Alexander Högg sowie seiner Lebensgefährtin Gabriele Speckbacher danke ich von Herzen für die unermüdliche Aufmunterung und Unterstützung bei der Sorge um mein leibliches Wohl.
Bei den Großeltern meines Mannes, Franz und Rita Högg, möchte ich mich anerkennend bedanken. Aufgrund ihres auf Fleiß und Sparsamkeit basierenden Lebenswerks wurde meinem Mann und somit auch mir die Möglichkeit eines besonderen Umfelds ermöglicht und mir damit die Ausführung dieser Arbeit erleichtert.

Meinem Trauzeugen und Freund Markus Manhart, der mir mit allgemeinen Software-Fragen, besonders aber durch zahlreiche themenkonzentrierte Fachdiskussionen ein allseits bereiter und geduldiger Forschungspartner und Freund in allen Lebenslagen war, danke ich.
Meiner Freundin Maike Neubert danke ich besonders herzlich für ihre unermüdliche, akribische fachliche und gestalterische Beratung.
Bianca Frank möchte ich an dieser Stelle danken für all die Jahre tiefverbundener Freundschaft.
Meinen übrigen hier nicht eigens erwähnten Familienangehörigen und engsten Freunden, die mir in all der Zeit zur Seite standen, gebührt ebenfalls mein Dank.

Mein ganz besonderer Dank gilt allen vierundzwanzig Kindern aus Deutschland (Bayern) und USA (Florida), die mir in insgesamt 24 Interviews einen vertrauensvollen offenen Einblick in ihre Sicht der Welt, deren Ursprung und das Verhältnis Mensch-Welt-Gott gewährten, der nun konzeptionell weiterentwickelt werden kann.
Stellvertretend für sie gilt das besondere Interesse vorliegender Studie, diesen Kinder-Stimmen Gehör zur verleihen und, auf den Gedanken der Kinder gründend, Bildungsprozesse neu zu überdenken – vielleicht sogar durch ihre Augen sehen zu lernen: Das biblische Postulat „Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder“ könnte dabei ein Handlungsimperativ für pädagogisch-philosophische Konzeptionen sein.

„Des Menschen Herz plant seinen Weg, doch der Herr leitet seinen Schritt“ – dieser biblische Spruch[1] begleitete diese Dissertationsstudie mit zahlreichen besonderen Momenten in der Begegnung mit Kindern, die nun als Ergebnis eines intensiven gemeinsamen Weges vor ihnen liegt.

[1] [bib 2001, Buch der Sprichwörter]

# Einleitung

Eine der zentralen Erkenntnisse unserer Zeit ist das Bewusstsein, dass alle Beständigkeit in der Welt nur das vorläufige Ergebnis eines seit unfassbar langer Zeit ablaufenden Entwicklungsprozesses ist, deren Ausgangspunkt wir den Ursprung oder Anfang der Welt nennen. Die Wissenschaft reicht mit ihren zahlreichen Theorien aus unterschiedlichen Fachgebieten mittlerweile bis zu diesem Anfangspunkt allen Seins – den Wurzeln unserer eigenen Existenz – zurück und vermag unterschiedlichste Ablaufszenerien zu beschreiben - was aber tatsächlich und letztendgültig belegbar vor diesem Ausgangspunkt war oder was gar zum Anfang unserer Welt führte, bleibt nach wie vor ein Geheimnis und verschließt sich unseren derzeitigen Mitteln zur Erkenntnisgewinnung.

**Gesellschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Diskurs zur Forschungsfrage**
Dass die Frage nach dem Ursprung der Welt auch heute noch brandaktuell ist, lässt sich nicht nur am Forschungsdrang der Wissenschaftler, sondern auch an der großen medialen Präsenz, die Ausdruck des gesamtgesellschaftlichen Interesses an dieser Fragestellung ist, aufzeigen.
So titelte beispielsweise im Jahr 2009 die „Welt“ anlässlich des Jubiläumsjahrs Darwins: „**Darwins Werk gegen die göttliche Schöpfungslehre.** Ausgerechnet ein studierter Theologe hat die Schöpfungsgeschichte entzaubert: Vor 150 Jahren veröffentlichte Darwin sein Werk über „Die Entstehung der Arten“. Darin degradiert er die Natur als göttlichen Schöpfungsakt zu Prozessen wie Variation und Selektion – damit leitet er das Ende der anmaßenden Illusion ein, Gottes Ebenbild zu sein. „Die Entstehung der Arten“ bietet auch 150 Jahre nach dem Erscheinungsdatum 24. November 1859 eine fesselnde Lektüre: Damit stellte Darwin die Kenntnisse zur Entwicklung von allen Lebewesen auf eine völlig neue Grundlage, was das Selbstbild des Menschen nachhaltig erschüttert. Kritik kam vor allem von Kirchenvertretern, die die Schöpfungslehre in Gefahr sahen. [...] Die katholische Kirche kann heute gut mit der Evolutionstheorie leben: „Biblische Schöpfungsaussagen sind ihrer literarischen Form nach keine protokollartigen Berichte über den Entstehungsvorgang der Welt, sondern ursächliche Sinndeutungen“, erläutert ein Sprecher der Deutschen Bischofskonferenz. Es falle in die Kompetenz von Naturwis-

senschaftlern zu erklären, wie die Welt entstanden sei. „Die theologische Schöpfungslehre fragt dagegen, warum überhaupt etwas ist. [...] Auch 150 Jahre nach dem Erscheinen von Darwins Hauptwerk ist die Arbeit der Naturforscher nicht zu Ende. Bislang verfügt die Biologe über gültige Beschreibungen von 1,5 bis 1,75 Millionen Arten, darunter etwa 500.000 Pflanzen. Geschätzt wird aber, dass es bis zu 20 Millionen Arten gibt. Bei einigen erst später in der Evolution aufgetauchten Familien wie den Orchideen ist die Entwicklung der Arten noch gar nicht abgeschlossen. Damit bleibt auch heute gültig, was Darwin in seinem Jubiläumswerk geschrieben hat, dass nämlich „bei der Entstehung der Arten noch vieles ungeklärt bleibt; wir müssen unsere große Unwissenheit hinsichtlich der gegenseitigen Beziehungen der heutigen und noch mehr der früheren Erdenbewohner offen bekennen“. Der letzte Satz in Darwins Werk liest sich heute wie eine Antwort auf die Kreationisten, die am wörtlichen Verständnis der Schöpfungsgeschichte des Alten Testaments festhalten. Es sei doch eine erhabene Idee, so schließt Darwin, „dass der Schöpfer den Keim alles Lebens, das uns umgibt, nur wenigen oder gar nur einer einzigen Form eingehaucht hat und dass ... aus einem so schlichten Anfang eine unendliche Zahl der schönsten und wunderbarsten Formen entstand und noch weiter entsteht.“ [Welt online: 17.11.2009]

Aber auch bereits im Vorfeld dieses Jubiläumsjahres fanden immer wieder Fachforen und Wissenschaftstagungen in aller Welt zur Frage nach dem Anfang unserer Existenz statt, so beispielsweise die durch Frau Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Rossnagl im Herbst 2007 im Rahmen des Kompetenzzentrums Ethik der Ludwig-Maximilians-Universität München initiierte Gastrede von Prof. Dr. Eugen Drewermann zu seinem Werk: „*.... und es geschah*“: *Schöpfung und Evolution. Anfragen an die Wissenschaft*, welche bis auf den letzten Platz besucht war und von Fachvertretern sämtlicher Disziplinen Gehör fand und mich und meine Arbeit bis heute nachhaltig prägte. Dabei sprach Frau Prof. Dr. Bäuml-Rossnagl das Geleitwort und stellte die Aktualität dieser Fragestellungen heraus: „Im Herbst dieses Jahres haben wir die Wissenschaftstage an unserer Universität veranstaltet. Der Themenbereich zur Schöpfungsproblematik bzw. die großen Fragestellungen zur Entstehung der Welt wurden recht diskursiv erlebt. Wir haben mittlerweile auch öffentliche Debatten (SZ-Berichte usw.) erfahren, wo man sagt, die Geisteswissenschaften hätten in unserer Gesellschaft kaum mehr einen Platz. Vor allem an unserer Universität stimmt das sicher nicht, was diesbezüglich derzeit durch die Medien geht,

dass die Geisteswissenschaften ihre Bedeutung an der Universität München verloren hätten. Und der heutige Abend wird zeigen – wenn wir einen so integralen Denker wie Herrn Prof. Dr. Eugen Drewermann erleben – dass wir die Geisteswissenschaften dringend brauchen, um gesellschaftlich wieder Orientiertung zu bekommen.“ [Drewermann 13 D, Geleitwort]

Als wichtiges Postulat beschreibt Eugen Drewermann zum einen die aktuelle Situation des Menschen, hineingeworfen in eine Welt voller Unsicherheiten, die immer wieder neue Erkenntnisse hervorzubringen vermag, welche aber das letzte Bedürfnis des Menschen nach Annahme nicht zu klären vermögen. Zum anderen hebt er Gott aus der auf den Anfang reduzierten Funktion als Initiator der Welt heraus und stellt seine Bedeutung im Heute für den Menschen vor: „Was ich Sie damit lehren möchte ist, wenn Sie so möchten, keine romanische, mittelalterliche Frömmigkeit mehr, eher eine augustinische oder gotische Frömmigkeit. Hoch wie die Kathedralen wächst der Wunsch von der Erde geradewegs in den Himmel hinauf in den immer dünner werdenden Wänden mit ihren Lichtstürzen aus Glas, Bilder des Göttlichen entwerfend. Der Grund dafür, dass es Religion gibt, ist die Existenz des Menschen, die ohne religiöse Vorgaben sich zu vollziehen nicht imstande ist. [...] Ein Glaubenstyp erwacht dabei, den wir nicht mehr beschaulich jenseits unserer personalen Erfahrungen dozieren können, sondern der augenblicklich identisch ist mit dem Selbstverständnis unserer eigenen Lebenswirklichkeit. Glaube also als Lebensprägung, eine Weise, die Welt zu betrachten, aber nicht länger mehr als eine Art der objektiven von der eigenen Existenz entlastet sich vollziehenden Welterkenntnis. Sagen wir es mit den Worten des Augustinus: Es gilt, in der Liebe zu Gott, „in deo“ am Ende sogar die Welt lieb zu gewinnen mit ihren Tragödien, Leiden und Qualen. Irgendwann endet der Kampf ums Dasein und eröffnet sich zur Güte eines universalen Mitleids. Das zu ermöglichen wäre die Aufgabe des Religiösen und es ist identisch mit der Botschaft Jesu, identisch mit seiner zentralen Auslegung der Wirklichkeit Gottes.“ [Drewermann 13 D, S.18]

**Kinder fragen nach Gott und Welt: Vorstellung des Forschungsparadigmas**

Dem Menschsein wesenhaft und zu allen Zeiten seit Menschen Gedenken mit ihm verbunden sind Sinnfragen nach dem *Warum, Woher* und *Wohin*. Die signifikante Frage nach dem Ursprung beziehungsweise Anfang allen Seins spielt dabei innerhalb der prozesshaften Identitätsfindung eine elementare Rolle. Jeder Mensch, und so auch schon das

heranwachsende Kind, denkt nach über das Sein und Nichtsein. Dabei stellen sich bewusst oder unbewusst Fragen, so genannte Schlüsselfragen, wie beispielsweise: *Wer bin ich? Warum bin ich?* und letztlich auch, *Woher kommt das alles, das mich umgibt?* Hierbei handelt es sich um Fragestellungen, auf die schwer oder gar keine eindimensionalen, alleingültigen Antworten zu finden sind und die mehr als eine reine und nachschlagbare Wissensvermittlung erfordern. Auch in der Pädagogik streiten sich die Geister, *was* und *welche* Lehre beziehungsweise Lehren vom Ursprung unserer Welt Kindern und Jugendlichen angeboten werden soll und Raum in den Lehrplänen finden soll. Die in Teilen der USA brisanten Diskussionen zur Streichung der darwinistischen Evolutionstheorie sind längst auch in Deutschland angekommen und auch hier wird darüber heiß debattiert.
Dabei stellt sich die Frage, ob die Kinder tatsächlich eine Art *tabula rasa*[2] zum Thema Weltursprung haben, die erst durch Institutionen bestückt wird - oder ob es nicht den Tatsachen entspricht, dass bereits einiges, wenngleich auch Diffuses, vorhanden ist, welches durch neue Erkenntnisse umorganisiert, ersetzt oder persönlich weiterentwickelt wird.
Insbesondere die Institution Schule propagiert, auf der Grundlage pädagogischer und psychologischer Lerntheorien, immer wieder Slogans wie beispielsweise: Das Kind dort abholen, wo es steht, vorhandene Ankerplätze im Gehirn nutzen, vernetztes Lernen, oder gar Worthülsen wie kindliches Weltverstehen – dabei stellt sich die Frage: *Wo stehen die Kinder überhaupt in ihrem Verständnis von Welt und hat jeder Schüler beziehungsweise jede Schülerin einen entwicklungsmäßigen Gleichstand?* – Anders gesagt: *Welche Gedanken haben sich Kinder zur Schöpfung beziehungsweise zum Ursprung der Welt bereits gemacht und wie verstehen sie selbst den Begriff Welt?* Sind diese Vorstellungen gleich, unterschiedlich beziehungsweise von der soziokulturellen Einbettung allein abhängig, oder gibt es gar im Kind völlig eigenständige Vorstellungen zum Anfang beziehungsweise einer Anfangslosigkeit der Welt? – Und in welcher Weise lassen sich diese Erkenntnisse förderlich für eine ganzheitliche Bildung nutzen?
In einer zukunftsorientierten grundlegenden Bildung geht es nicht nur darum kindgemäße Lerninhalte und Antworten auf Kinderfragen zu eruieren, sondern vielmehr immer auch um eine individuelle Hilfestellung im Kontext einer kindgemäßen Weiterentwicklung und Persönlichkeitsbildung. Dies gilt insbesondere in Bezug auf eine selbständige Auseinandersetzung der Kinder mit den Phänomenen und Fragestellungen ihrer Zeit, auf

[2] Aus dem Lateinischen: leerer Tisch

die auch heute keine eindeutige und letztgültige Antwort gegeben werden kann. Und wer könnte besser für eine empirische Untersuchung zur Frage nach dem kindlichen Weltbild und den Ursprungsvorstellungen der Welt in Frage kommen als die Kinder selbst?
Grundlage für die nachfolgende Arbeit, in der Kinder als genuine Experten verstanden werden, bildet dabei ein humanes Menschenbild verbunden mit einem geöffneten Theologieverständnis, in dessen Rahmen eine stringente Trennung zwischen Laien und theologischen Experten transzendent wird. Dieses geweitete Verständnis verweist zum einen darauf, dass es bei der Beschäftigung mit theologischen und philosophischen Grundfragen nicht um eine Anhäufung von Wissensfragmenten gehen kann, die erst erworben werden müssen, sondern um die inter- und intrapersonale Auseinandersetzung des Menschen selbst mit diesem Themenkomplex – abhängig von seiner individuellen Entwicklung. Zum anderen macht es auf die Bedeutsamkeit der kindlichen Vorstellungen aufmerksam und wertet die Laien-Stimme gleichsam auf.
Kinder sind in diesem Sinne *kleine Theologen und Philosophen*, die zu eigenem Reflektieren theologischer und philosophischer Gedanken fähig sind. Sie verfügen über die schon vor langer Zeit in der Bibel postulierte Offenheit und Aufnahmefähigkeit für die Beschäftigung mit elementaren Sinnfragen der Menschheit. Mädchen und Buben sind aktive Konstrukteure ihres Bildungsprozesses. Es gilt ihre Vorstellungen und Gedanken ernst zu nehmen und uns mit ihnen gemeinsam auf den Weg des Lebens, Glaubens, Verstehens und Fragens zu machen.
Diese veränderte, offene Haltung gegenüber Kindern kann in der Folge seinen Niederschlag in der Schulpraxis finden und mit dieser korrelieren, ausgehend von einer Theologie von beziehungsweise über Kinder/-n hin zu einer Theologie für beziehungsweise mit Kinder/-n. Es ist lohnenswert, die Deutungsmuster zum Weltentstehungsprozess genauer in den Blick zu nehmen und für die grundlegende Bildung nutzbar und fruchtbar zu machen.

**Zielsetzung der Dissertationsstudie**

Entsprechend den vorangestellten Fragestellungen im Hinblick auf die Eruierung des Weltverständnisses von Kindern unterschiedlich konfessioneller beziehungsweise nichtkonfessioneller Sozialisation, verfolgt diese empirische Studie folgende Ziele:
Zum einen soll durch diese Arbeitsergebnisse der Diskurs der empirischen Pädagogik, insbesondere hier auch der religionspädagogischen Arbeit im Hinblick auf die stark po-

larisierenden Weltursprungsvorstellungen[3] weitergeführt werden. Hier geht es um die Frage, ob bei den Kindern eine Religionszugehörigkeit eine tragende Rolle im Hinblick auf die Weltursprungsvorstellung des jeweiligen Kindes spielt. Ebenfalls mit in den Blick genommen werden soll, ob neben den beiden gesellschaftlich verbreitetsten Vorstellungsrichtungen noch ganz eigene, subjektive Vorstellungstheorien vorhanden sind, die ihren Ursprung in philosophischen Überlegungen der Kinder selbst haben, oder Mischungen der Erklärungen zum Ursprung allen Seins vorgenommen werden. Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen[4] wird es interessant sein, ob die Trennung von Religion und Schule in Amerika und die derzeit politisch stark diskutierte gesellschaftliche Auffassung zum Anfang der Welt zu veränderten Ergebnissen führen wird.
Ein weiteres Anliegen dieser Studie ist eine Annäherung an kindliche Vorstellungen zum Begriff *Welt*. Allgegenwärtig wird der Passus „die Kinder dort abholen wo sie stehen“ in der Pädagogik gebraucht. Diese Studie möchte genau hier ansetzen und stellt zunächst die Frage nach dem *Weltbegriff* der befragten Kinder. Was versteht beziehungsweise begreift das Kind unter *Welt* und was ordnet es diesem Begriff zu? Diese grundlegende Fassung des kindlichen Weltbegriffs wird dann auf die Frage nach dem Ursprung angewandt. Der Grundüberlgung folgend, möchte diese Studie sich auf die subjektiven, durch Kinderbilder veranschaulichten Begriffsvorstellungen der Kinder einlassen. Den jungen Probanden werden auf diese Weise nicht für allgemein angenommene Vorstellungen im Hinblick auf den Begriff Welt aufoktroyiert.

**Aufbau der qualitativ-empirischen Dissertationsstudie**

Ausgangspunkt dieser Dissertationsstudie war das im folgenden ersten Kapitel beschriebene phänomenologische Forschungsparadigma, das aus der Forschungsgruppe zur Kindheitsforschung federführend von Frau Prof. Dr. Bäuml-Rossnagl initiiert und weiterentwickelt wurde. Dabei wurde die Bedeutung der Forschung vom Kinde aus innerhalb des qualitativen Forschungsprozesses aufgezeigt. Ebenso wurden wichtige Axiome bisheriger Forschungskonzeptionen innerhalb der Kinderforschung angesprochen, die für die vorliegende Dissertationsstudie bedeutsam sind.
Im Anschluss daran erfolgte die theoretische Grundlegung konzeptioneller Ansätze zur Schöpfung und Evolution für das Verständnis des Verhältnisses Mensch-Welt-Gott. Hier

[3] Schöpfungsvorstellungen einerseits und Naturwissenschaftseinstellungen andererseits
[4] Befragung in den Vereinigten Staaten von Amerika (Florida) und Deutschland

wurde zum einen die theologische Perspektive zur Schöpfung der Welt und ihr Bezug zur Grundschulbildung skizziert. Zum anderen erfolgte die Beschreibung wesentlicher naturwissenschaftlicher Theorien zur Evolution der Welt sowie die Darlegung des Lehrplanbezuges für die bayerischen Grundschulen.

Im dritten Kapitel dieser Arbeit wurde die qualitative Forschungsmethodologie aufgezeigt. Beschrieben wurde zum einen der empirische Forschungsprozess, der Kinder als Experten für ihr *Bild von Gott und der Welt* in den Mittelpunkt rückt. Dabei wurden Chancen und Grenzen der Forschungsarbeit *vom Kinde aus* angesprochen, die es zu bedenken galt. Im Anschluss daran erfolgte die Darlegung der Erhebungsmethode: *qualitative Experteninterviews* in ihrer inhaltlichen und formalen Dimension. Dargelegt wurden hier zum einen die Vorüberlegung und Konzeption des *halbstandardisierten* Forschungsinstrumentariums, zum anderen die Vorstellung der Forschungspopulation in Deutschland und Florida durch *strategisches Sampling*. Entscheidender Faktor war hier neben der konfessionellen Mischung auch die Jahrgangsstufe.[5]

Kapitel vier und fünf dieser Arbeit zeigen den Auswertungsprozess der durch *Interview* und *Bild* generierten Daten auf. Forschungsmethodisch wurden die Verbaldaten in Anlehnung an die *qualitative Inhaltsanalyse* nach Philipp Mayring strukturiert. Dabei wurde eine Analyse vollzogen, die sich durch eine größtmögliche Nähe zum Ursprungsmaterial auszeichnet und sich in einem vierstufigen Modell beschreiben lässt: Ausgehend von zwei *deduktiven Kategorien* wurde das Material inhaltlich zunächst strukturiert. Im Anschluss daran erfolgte die *induktive Kategorienbildung*, die sich durch Paraphrasieren und Strukturieren bis zu einem höchstmöglichen Abstraktionsniveau vollzog. Die induktiv durch das Material selbst gewonnenen Kategorien bildeten die Basis für die vollständige Analyse des Datenmaterials. Abschließend wurde die Analyse innerhalb der Forschungsfrage beschrieben. Dabei wurden als Lesehilfe und zur Visualisierung von der Forscherin Piktogramme entwickelt,[6] die den gewonnenen Kategorien entsprechen und die Fallanalysen zunächst in einem Überblick anbieten, bevor das Ergebnis ausgeführt wird. Die Analyse selbst wurde computergestützt mittels Datenanalyseprogramm MA-

[5] Aufgrund der innerhalb der dritten Jahrgangsstufe in Bayern schwerpunktmäßigen Schöpfungstheologie wurde eine Erhebung in Klasse zwei und vier umgesetzt.

[6] Die Piktogramme sind von der Forscherin in Eigenarbeit überlegt und eigenständig mit Hilfe der Software CATIA (Computer Aided Three-Dimensional Interactive Application: CAD-Programm der französischen Firma Dassault Systèmes) gezeichnet worden um eine optimale Passung mit den Kategorien zu gewährleisten.

Xqda umgesetzt, um Interessierten einen Einblick in den Datenanalyseprozess gewähren zu können und die Analyse auch für Dritte valide aufzuzeigen.[7]
Die Besonderheit des vorliegenden Forschungsansatzes liegt einerseits im Vergleich zweier im Bezug auf die religiöse Bildung stark divergierender Länder. Dabei wird angenommen, dass das Heranziehen verschiedener Ausgangsvoraussetzungen – Trennung von Staat und Kirche in den USA und religiöse Bildung als Bestandteil des Erziehungsauftrages der bayerischen Grundschule – Unterschiede deutlicher zu Tage treten lässt. Andererseits wurde bei der Erhebung und Analyse angestrebt eine höchstmögliche Nähe zum befragten Kind herzustellen und die Besonderheiten eines jeden Kindes wahr und ernst zu nehmen.

**Ergebnis und Bedeutung der qualitativ-empirischen Studie für die Bildung**
Die Ergebnisse der Studie zum kindlichen Verständnis von Gott als Schöpfer der Welt und die Konzeption des Mensch-Welt-Gott-Verhältnisses lassen sich zum einen als Beitrag zur Bestimmung aktueller kindlicher Deutungen verstehen, die für sinnvolle Bildungsprozesse elementar sind. Zum anderen werden reale Vorstellungen der Kinder, die sich zwischen Schöpfungslehre einerseits und naturwissenschaftlicher Evolution andererseits beziehungsweise Symbiose beider Konzeptionen bewegten, als Ausgangspunkt zukünftiger Bildungschancen aufgezeigt. Insbesondere die Fähigkeit, eigene Gedanken zu formulieren, vernetzt zu denken und Überlegungen im Gespräch zu überdenken, wird durch kinderphilosophische Konzepte gefördert und bietet eine mögliche Ausrichtung für das Postulat, Kinder bei ihrer Welterfahrung und ihrer Identitätsfindung zu unterstützen. In Frage gestellt werden dabei einseitig verstandene Konzeptionen des Lehrplanes, die die Welt nur aus naturwissenschaftlicher beziehungsweise theologischer Richtung beleuchten und es wird die Empfehlung ausgesprochen, bei allen Sinnfragen des Menschen, die nicht mit einer einzigen allgemeingültigen Antwort zu beantworten sind, kinderphilosophische Ansätze aufzunehmen, die bildungs- und persönlichkeitsbildende Prozesse – als gangbaren gemeinsamen Weg mit Kindern – ermöglichen, die auch zukünftigen gesellschaftlichen Veränderungen sowie der individullen Bildung und Glaubensentwicklung standzuhalten vermögen.

[7] Übersichten über die am Material entwickelten Kategorien mit den entsprechenden Codes finden sich in der CD-ROM-Anlage der abgegebenen Dissertationsschrift. Die CD-ROM und die vollständigen Transkripte können bei der Urheberin dieser Dissertation auf Anfrage eingesehen werden.

# 1 Ergebnisse aus der Kindheitsforschung zum Verhältnis Mensch-Welt-Gott

## 1.1 Erfahrungsorientierte Studien aus der Perspektive von Kindern zum Verhältnis Mensch-Welt-Gott

Eine der ersten erfahrungsorientierten Studien, *Forschungsbericht Kindheitsforschung 2000 – Projekt wissenschaftliche Nachwuchsförderung*, wurde durch Frau Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Rossnagl im Rahmen der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung zusammen mit Doktorandinnen und Doktoranden erarbeitet. Diese Studie war orientierungsweisend für zahlreiche weitere Forschungsstudien im Kontext der Kindheitsforschung. Einleitend in die Fragestellung meiner Dissertationsstudie möchte ich nun über wesentliche Inhalte dieses qualitativen Forschungsansatzes referieren.

### 1.1.1 Kindheitsforschung: Blickwinkel des Kindes [Bäuml-Roßnagl]

Als grundlegend für die nachfolgenden Beiträge ist der Diskurs von Prof. Dr. Maria-Anna Bäuml-Rossnagl zu verstehen. Aus diesem Grunde werden nun einige wesentliche Gedanken zur Forschungsarbeit mit Kindern im Kontext pädagogischer Lebenshermeneutik wiedergegeben [vgl. Bäuml-Roßnagl 2000a, S.1ff.]. Innerhalb der Forschungsarbeit mit Kindern ist zu beobachten, dass Kinder immer mehr in den Blickfokus rücken und das Alter der Kinder, die für Befragungen herangezogen werden, stetig sinkt. Eng damit verbunden ist der *Wandel des Status Kind*: Kinder werden als Personen mit eigenen Rechten und Eigenarten [Bäuml-Roßnagl 2000a, S.3] und Eigensinn gesehen.
So ist es das Anliegen heutiger Kindheitsforschung[1] „den **Eigensinn des kindlichen Alltagslebens** zu erkunden und nach Methoden [zu forschen], [...] die es ermöglichen, die Welt mit den Augen der Kinder wahrzunehmen.“ [Bäuml-Roßnagl 2000a, S.3]
In diesem Kontext wird auf die *differente Beziehung zwischen Erwachsenem und Kind* hingewiesen und aufgrund der immer nur fremd wahrgenommenen Phänomene kind-

[1] In Abgrenzung zu Fehlformen, die Kindern zwar einen eigenen Status zusprechen, nicht aber die Förderung als Kind implizieren. Maria-Anna Bäuml-Rossnagl verweist hier beispielsweise auf das Bild des Kindes als Defizitwesen oder Mensch im Vorbereitungsstadium.

lichen Denkens postuliert, diese Spannung anzuerkennen und damit sinnvoll umzugehen: „Der theoretische und praktische Zusammenhang von Ergebnissen der modernen Kindheitsforschung und einer pädagogisch verantworteten Lebenshermeneutik für Kinder ist pädagogisch verantwortlich herzustellen. Der Fokus für kindgerechte Forschung und handlungsbezogene pädagogische Maximenbildung ist durch die aktuelle Forschung aus der Perspektive von Kindern „präziser“ und „kindgerechter“ geworden. **Doch kann es nicht um eine pädagogische Handlungsorientierung gleichsam „auf der Stufe der Kindheit“ gehen.** Das wäre eine falsche Übertragung des Bibelwortes „wenn ihr nicht werdet wie die Kinder“ (Mt 18,6).“ [Bäuml-Roßnagl 2000a, S.4f.]
Gemeint ist vielmehr anzuerkennen, dass das Kind nicht nur ein zukünftiger Erwachsener ist, sondern als Kind bereits *sozialer Akteur*: „Kinder zu Wort kommen lassen und die Kindheit als einen symbolischen und sozialstrukturellen Kontext des Kinderlebens zu analysieren“ [Honig u. a. 1999, S.13 in: Bäuml-Roßnagl 2000a, S.6]: „das ist eine pädagogische Maxime, die einem sozioempirisch „festgestellten“ Verhalten der heutigen Kinder in unserer Gesellschaft entspricht. Die Ergebnisse der neuen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung führen den analysierenden erwachsenen Pädagogen in eine Erziehungseinstellung, welche dem heranwachsenden Kind eine hohe Mitsprachefähigkeit in der Lebensbestimmung zuerkennt und die Mitwirkung der Kinder am gesellschaftlichen Lebensprozeß anerkennt.“ [Bäuml-Roßnagl 2000a, S.6]
In diesem Sinne partizipieren Kinder heute als aktiv Handelnde im Forschungsprozess der Kindheitsforschung. Allerdings bedarf es aufgrund zuvor beschriebener Gedanken einer offenen Forscherhaltung, in der das Kind sich angenommen fühlt und eine gewandelte Erwachsenen-Kinder-Interaktion stattfindet. Als Schwerpunkte und Handlungsmaximen führt Maria-Anna Bäuml-Rossnagl diesbezüglich aus, wie Forschungsprozesse mit Kindern sinnvoll gestaltet werden können. Sie sollten: „die freie Subjektivität der an einem Forschungsprogramm teilnehmenden Personen (Kinder und Erwachsene!) nicht einschränken.“ [Bäuml-Roßnagl 2000a, S.13] Die Beziehung sollte respektvoll sein und dem Kind ermöglichen seine Meinung und seinen Willen zu äußern. So haben „Faktensammlung, Datendokumentation und Interpretation der Forschungsergebnisse [...] vor allem die intersubjektive Offenheit zu gewährleisten. Kinder deuten einzelne Forschungssituationen meist sehr „offen“ und „vielfältig“, beziehen sich auf Erwachsenenbegegnungen verschiedenster Art, haben aber gleichzeitig auch eigene Lebensdeutungsmuster und Lebensphilosophien parat - ein „**anderer Forschungsstil“ (ohne empirische Eng-**

**führung!) in christlicher Offenheit** ist gefordert.“ [Bäuml-Roßnagl 2000a, S.13] Forschungslayouts, die eine phänomenologische Ausrichtung haben, respektieren die Subjektivität und streben eine offene intersubjektive Erhebungssituation für die Datenerhebung an. Die folgenden Forschungsansätze gründen auf dem zuvor skizzierten Verständnis von Kindern, Kindheit und Forschungsarbeit mit Kindern und sollen nun kurz vorgestellt werden.

### 1.1.2 Kindliche Gottesvorstellungen: Forschungsansatz [Dichtl]

Die Forschungsarbeit „Die religiöse Dimension im Kind“ mit dem Untertitel „Forderungen für religiöse Bildungsprozesse heute auf der Basis von phänomenologischen Beobachtungen bei Grundschulkindern“ gründet auf langjährigen fundierten Erfahrungen der Forscherin Johanna Dichtl in der Arbeit mit Grundschulkindern [vgl. Dichtl 1997, S.94]. Neben der Erarbeitung theoretischer Grundlagen zur Thematik weist die Arbeit Ergebnisse auf, die für die Frage nach kindlichen Vorstellungen zur Schöpfung und zum Schöpfer wesentlich sind. Insbesondere geht Johanna Dichtl der Fragestellung nach, wie Kinder Fragen zu Gott und der Welt begegnen. Dabei geht die Forscherin im zweiten Kapitel im Gliederungspunkt „Kindliches Philosophieren – Religiöses Fragen“ darauf ein, wie Kinder nach Gott und der Welt fragen beziehungsweise sich diese erklären.
Methodisch zeichnen sich die Ergebnisse einerseits durch die Nähe zu den Kindern aus, da diese als Experten der kindlichen religiösen Dimension im Mittelpunkt der Arbeit standen, andererseits durch das situative Einlassen der Forscherin auf die Fragestellungen und religiösen Gedankenkonstrukte der Kinder.[2] Grundlegend war dabei folgende phänomenologische Ausrichtung: „Phänomenologie hat im pädagogischen Bereich die Aufgabe, sich in der Beobachtung ganz in die jeweilige Erscheinung hineinzuversetzen und einzuleben. Da die Grundschuldidaktik ständig den erziehlichen Erfordernissen Rechnung zu tragen hat, muß sie also jedes Kind auf ganz individuelle Weise beachten.“ [Dichtl 1997, S.9f.] Im Folgenden werden Teilbereiche der Arbeit von Johanna Dichtl in ihren Grundzügen vorgestellt.

[2] Die Forscherin verzichtete bei der Datensammlung bewusst auf eine Erhebung mittels Interview und sammelte über mehrere Jahre hinweg Material, das sich aus der Arbeit mit Grundschulkindern situativ ergab.

**Religiöse Fragestellungen von Kindern: Nachdenken über Gott und die Welt**
Zum Menschsein zugehörig ist seine Fragehaltung. So denken schon Kinder von sich aus nach über die sie umgebenden Phänomene. Johanna Dichtl geht dabei davon aus, dass das kindliche Philosophieren keiner pädagogischen Anleitung bedarf, sondern Teil der kindlichen Lebenswelt sei, in der sie jeden Tag ein Stück mehr ihre Lebenswelt und ihr Leben erforschen und die Phänomene ihrer Lebenswelt hinterfragen: „Ihre Absicht ist es nicht, kleine Philosophen zu sein oder zu werden. Was viele Grundschulkinder brauchen, um ihren Gedanken nachgehen zu können und sich ihre Welt per Gedanken zu erobern, sind verständnisvolle Erzieher und Lehrer, die ihre Fragen schützen und unterstützen, die den nötigen Freiraum schaffen und gemeinsam mit ihnen nach Antworten suchen, keine ausgearbeiteten Philosophiekurse, deren Ziele von Fachwissenschaftlern und ehrgeizigen Eltern gesteckt werden. Sie brauchen Erwachsene, die ihren den Respekt nicht verweigern und die sich mit voreiligen belehrenden Antworten zurückhalten, Menschen, die sie zum eigenen Forschen und Suchen anregen und die sich als Teilnehmer am kindlichen Denken und Suchen erweisen.“ [Dichtl 1997, S.155]
Trotz des Vorbehalts gegenüber einem separaten Bereich im Lehrplan der Grundschule bejaht die Forscherin den Sinn eines Philosophierens mit Kindern innerhalb des Religionsunterrichts. Dieser Freiraum ermöglicht das Zutagetreten von religiösen Fragen, die im Kind selbst begründet liegen.
Durch die Aufzeichnung zahlreicher Notizen aus dem Unterrichtsgeschehen stellte die Forscherin Überlegungen zu folgenden Hypothesen an:

*Kindliche Gottesbilder*
Hinsichtlich der kindlichen Vorstellungen und Äußerungen zum Gottesbild wurde festgehalten: „Kindliche Gottesbilder sind Mosaike aus Angelerntem und Ritualisiertem, aus Erfahrung und inneren Erlebnissen sowie aus Bedürfnissen. In der Phantasie werden sie vollendet.“ [Dichtl 1997, S.156][3] Ebenfalls Einfluss auf das kindliche Bild von Gott nimmt die Gebets- bzw. religiöse Praxis des Kindes im Rahmen seiner alltäglichen Lebenswelt ebenso wie die Äußerungen von Bezugspersonen: „Kinder integrieren die Mitteilungen

[3] Die Übernahme von Vorstellungen Erwachsener wurde bei Kindern bis zur zweiten Jahrgangsstufe gehäuft beobachtet. Ursächlich dafür wurde zum einen die noch starke Abhängigkeit der Kinder beschreiben. Zum anderen spielen auch Erfahrungen des Kindes selbst eine Rolle, sodass sich unterschiedliche Vorstellungen über Gott ergaben.

der Eltern[4] in ihre Gottesvorstellungen und ergänzen sie durch ihre eigenen Erfahrungen zu einem individuellen Gottesbild, das für den Aufbau einer Gottesbeziehung notwendig ist.“ [Dichtl 1997, S.158]

Beispielhaft für die Kombination der eigenen und der fremden Vorstellungen zum Gottesbild sind folgende Aussagen der Kinder im Rahmen der Datensammlung: „*Mit meinen Eltern rede ich manchmal über Gott. Aber die glauben das nicht. Meine Mutter, glaube ich, schon ein bißchen, aber sie sagt es nicht so. Vielleicht, weil mein Papa das nicht will. Ich glaube, daß der Gott mächtig ist. Einer muß doch alles erschaffen haben. Ich kann mir nicht vorstellen, daß das einfach so geworden ist.*“ [Dichtl 1997, S.159]

Manche Kinder haben einen engeren Bezug und ein stärkeres religiöses Bedürfnis als ihre Eltern, jedoch ist es für sie schwer das Interesse tatsächlich auszuleben und ein Gottesbild zu entwickeln:

„*Meine Eltern glauben das mit Gott nicht und ich auch nicht. Aber ich würde ganz gern in den Religionsunterricht gehen, weil es mich schon interessiert. Ich schau mir auch manchmal die Hefte von B. und M. an.*“ [Dichtl 1997, S.160]

Nur wenige Kinder[5] kritisierten ihre Eltern, wenn diese ihrem Bedürfnis nach religiöser Erziehung nicht nachkommen: „*Also wenn mein Papa so sagt, das ist blöd oder so, oder Gott gibt es nicht, dann finde ich das nicht gut.* [...] *Wenn mein Papa nix glaubt, kann ich doch nix dafür.*“ [Dichtl 1997, S.160]

Ebenfalls festgestellt wurde, dass auch Kinder, die nicht mit Religion in Berührung kommen, durchaus ein Bild von Gott haben können. Teilweise gründet dieses in der erstaunlich festen Annahme eines existenten Gottes:

„*Gott ist so wie Luft. Und der streichelt die Menschen, weil er sie lieb hat.* [...] *Der lächelt immer. ... So stell ich mir das vor. ... Als ich das meinem Papa gesagt hab, da hat er gelacht. Das fand ich gemein.*“

„*Da denke ich, wie Gott wohl ist. Ich stelle ihn mir dann so vor. Da hab ich manchmal so lustige Gedanken, manchmal sind sie auch doof, aber meistens ist das spannend. Ein bißchen Phantasie und so wie innere Träume, aber keine echten Träume und halt viele Gedanken. Das ist aber nicht so wie ein Märchen ausdenken. Und das ist so, daß ich das denken muß. Als würde einer sagen, denk mal drüber nach.*“

„*Manchmal, da fühle ich mich innerlich so, wie wenn man eine Katze streichelt, auch*

[4] Anmerkung der Verfasserin: Vermutlich auch aller anderen wichtigen Bezugspersonen

[5] ab der dritten Jahrgangsstufe

*wenn keine da ist. Und da merke ich dann, daß ich da immer an Gott denke. Das habe ich schon öfter erlebt.*“ [Dichtl 1997, S.161]

*Anthropomorphes Gottesbild*

Im Rahmen der Erhebung wurde festgehalten, dass die Kinder anthropomorphe Vorstellungen nicht nur auf sein Handeln, sondern auch auf dessen optische Erscheinung bezogen. Als Einflussfaktor für die Vorstellungen der Kinder wird dabei auf die Analogie zwischen Eltern-Kind Beziehung und die Vorstellung beziehungsweise Beziehung Gottes zum Kind verwiesen.

Als wesentliches Ergebnis im Bezug auf die Gestalt Gottes in der kindlichen Vorstellung wird eine Unterscheidung zwischen Kinder- und Erwachsenenvorstellung vollzogen: „Kinder im Grundschulalter abstrahieren noch nicht so sehr, als daß sie sich Gott jenseits einer menschlichen Gestalt und menschlichen Verhaltens denken könnten. Für sie besteht kein Zweifel daran, daß er fühlt, denkt und handelt wie ein Mensch, allerdings wie ein unsichtbarer, alle menschlichen Geschöpfe überragender, dem besondere Fähigkeiten zugesprochen werden, eben übermenschliche.“ [Dichtl 1997, S.172]

„*Ich hab ihn mir so vorgestellt, daß er nicht so ganz angezogen ist wie wir und so einen langen Bart hat und daß er schon ganz alt ist und der Bart ist ganz braun und die Haare, die sind nicht mehr schwarz, sondern grauschwarz und er hat keine Schuhe an. Ich habe ihn so gemalt, weil ich ihn mir nicht angezogen vorstelle, sondern anders, weil der ist nicht so reich oder so wie wir.*“ [Dichtl 1997, S.168]

*Väterliches Gottesbild*

Die Kinder bezogen in ihre Vorstellungen von Gott väterliche Attribute mit ein.[6] „Der „Vater-Gott“ (Jung) gehört zu den archetypischen Bildern. Die Vateraufassung enthält sowohl eine „zeugend-schöpferische“ wie auch eine „autoritär-herrschende“ Vorstellung [...]. Kinder die nicht mit ihrem Vater leben oder ihn nur als den Wochenend-Vater genießen oder fürchten, werden die Vaterfigur anders besetzen, als Kinder, deren Vater als omnipotente Figur immer anwesend, ansprechbar, verfügbar ist.“ [Dichtl 1997, S.173]

Bemerkenswerterweise lässt ein negatives Vater-Kind-Verhältnis trotzdem ein positives

[6] Johanna Dichtl führt dazu aus, dass dieses Faktum nicht an die Beziehung zwischen Vater und Kind stringent gekoppelt ist, sondern allgemein an die elterliche Beziehung zum Kind geknüpft ist.

väterliches Gottesbild zu [vgl. Dichtl 1997, S.173].
So beschrieben Kinder der Datenerhebung, die negative Erfahrungen[7] mit dem eigenen Vater gemacht haben, Gott als beschützenden Vater: „*Gott ist der Vater von allen Menschen. Der macht was für uns und hat uns lieb. Der ist ganz gut. Der ist überhaupt nicht böse. Und der hilft uns, daß uns nix passiert.*“ [Dichtl 1997, S.173]
Ursächlich für die Beschreibung sind positive Erfahrungen mit Bezugspersonen und Idealbilder der Kinder, die sie auf ihr Bild von Gott projektieren [vgl. Dichtl 1997, S.177]. „Mit der Vorstellung von einem guten Vater-Gott wird das Schutzbedürfnis und der Wunsch nach Anerkennung, Geborgenheit und Liebe deutlich.“

*Gott als allmächtiger Schöpfer der Welt*
Im Hinblick auf das Verständnis Gottes als Schöpfer äußerten die Kinder sowohl konkrete Schöpfungsvorgänge als auch Überlegungen, wie Gott in der Lage war die Schöpfung hervorzubringen. In der Erhebung werden zum einen eine Vorstellung über Gott als Schöpfer aus Materie wiedergegeben und zum anderen Aussagen der Kinder dargestellt, die Gottes Schaffen vorstellen. Dabei verweisen die Kinder sowohl auf die Allmacht[8] Gottes als auch auf die Ambivalenz der Schöpfung und stellten beispielsweise Überlegungen an, „ob die [sie umgebene und erfahrbare] Schöpfung wirklich ein zweifelsfrei gutes Werk“ sei [vgl. Dichtl 1997, S.179]. So beschrieb beispielsweise ein Kind aus der Datensammlung seine Vorstellung über Gott als Schöpfer der Welt und der Geschöpfe folgendermaßen: „*Da hat Gott Erde genommen und mit Wasser durchgematscht, und hat sich gedacht, was mach ich jetzt. Und da hat er eine Idee bekommen. Und da hat er sich gedacht, jetzt bastle ich eine Erde, und da hat er alles erschaffen, also gezaubert. Die Bäume und die Tiere und Elefanten und Giraffen und Schlangen und halt alle Tiere. Und die Menschen. Die hat er auch gemacht. Und hat sich gedacht, die sollen viel können und sollen nicht so blöd sein und alles kaputtmachen.*“ [Dichtl 1997, S.178]
Die Weltdeutung der an der Datenerhebung beteiligten Kinder zeigte auf, dass nur einem Teil der Kinder im Grundschulalter die biblischen Schöpfungserzählungen bekannt sind. Auch fanden sich mehr oder minder wissenschaftliche Kenntnisse über den Ursprung der Welt und des Universums. Insgesamt stellt die Forscherin fest, dass Grundschulkinder die Frage nach dem Ursprung allen Seins interessiert, jedoch werfen die Antworten Er-

[7] beispielsweise Missbrauch
[8] Im folgenden Beispiel als Zauber beschrieben.

wachsener „mehr neue Fragen auf, als sie zu beantworten vermögen. Das Berufen auf wissenschaftliche Autoritäten bietet eine kurzfristige Lösung an, denn diese Antworten tragen meist zu diffusen Vorstellungen bei.“ [Dichtl 1997, S.204] Die Kinder versuchen das Spannungsfeld aufzulösen und für sich selbst ein stimmiges Weltbild zu erlangen, in dem sie ihre Einsichten von Gott und der Welt stetig neu überprüfen und ihr Bild neu beziehungsweise (re-)organisieren.

*Gott als Beistand der Menschen*

Über die zuvor genannten Hypothesen hinaus, ließen sich innerhalb der Erhebung Aussagen der Kinder aufspüren, die Gott als Beschützer und tröstenden Beistand beschrieben. Angesichts der ambivalenten Welterfahrung, der Erfahrung von Leid innerhalb der eigenen Lebenswelt der Kinder, stellten Kinder auch Überlegungen zur Theodizeeproblematik auf, die sich im Kern mit der Frage beschäftigt, ob es basierend auf der Existenz von Leid und Übel in der Welt überhaupt einen barmherzigen Gott geben kann.

Die Deutung von Gott als Beistand der Menschen geht auf das kindliche Grundbedürfnis zurück, beschützt zu sein und Trost zu erfahren. Allerdings wird diese Vorstellung aufgrund der lebensweltlichen Erfahrungen vom Leid der Geschöpfe von manchen Kindern in Frage gestellt und es werden teilweise Erklärungsversuche unternommen, warum es Leid in der Welt gibt bei gleichzeitiger Annahme der Existenz Gottes: „*Weil, … ich glaube, weil sonst so viele Leute überall wären, wie in der Fußgängerzone und das ist zuviel. Man muß sterben, damit die anderen Platz haben.*“ [Dichtl 1997, S.181]

Das Bild eines beschützenden Gottes wird als mittelbares Wirken Gottes in der Welt beschrieben und von Kindern aller vier Jahrgangsstufen in unterschiedlicher Ausprägung beziehungsweise mit unterschiedlichen Einschränkungen benannt [vgl. Dichtl 1997, S.180f.].

**Zusammenfassend** kann festgehalten werden, dass kindliche Gottesbilder also nicht durch reine Informationsweitergabe oder allein der Phantsiewelt der Kinder entspringen, sondern dort im Zusammenspiel mit Selbstbezogenheit und dem religiösen Befinden des Kindes weiterentwickelt werden und immer wieder neu zu einem stimmigen Bild zusammengesetzt werden [vgl. Dichtl 1997, S.61]. Neben der äußerlichen und wesenhaften Vorstellung als *väterlicher, anthropomorpher allmächtiger Gott* wird Gott

auch als mehr oder minder tätiger *Beistand* der Menschen beschrieben.
Trotz der Überschneidung der Themenkomplexe innerhalb des kindlichen Gottesbildes ist jedes kindliche Bild von Gott einzigartig und kann nicht blindlings auf alle Kinder übertragen werden. Damit wir Kinder und ihre Vorstellungen zu Gott und der Welt verstehen können, bedarf es also einer besonderen Achtung des religiösen Grundbedürfnisses des Kindes: „Sie möchten nicht nur ihre Erlebnisse mit-teilen, sondern auch verstanden und geführt werden.“ [Dichtl 1997, S.165]

### 1.1.3 Kindliche Engelsvorstellungen: Forschungsansatz [Nierlich]

In ihrer Arbeit „Das Phänomen ENGEL erfahren und verstehen“ mit dem Untertitel: „Bezugswissenschaftliche Theoriebestände aus Theologie, Kulturhistorie, Kunstgeschichte aus Schöngeistiger Literatur als interpretatorische Basis für Erfahrungsdokumente von Grundschulkindern zur Angelistik“ beschreibt die Forscherin basierend auf authentischem Datenmaterial kindliche Engelsvorstellungen. Geleitet von der Grundhaltung, dass Kinder ihre Lebenswelt und Phänomene erforschen und ihre Welt erobern wollen, stellt die Forscherin in ihren Ausführungen auch Überlegungen zum kindlichen Wesen an: „Sie sind wißbegierig und stellen möglicherweise wie die Philosophen verschiedene „W“-Fragen. Sie wollen wissen: Wer bin ich? Wo komme ich her? Wohin gehe ich? Warum bin ich auf der Welt? ... All diese Fragen und noch etliche mehr beschäftigen mitunter unsere Kinder. Die Klärung nach Ursprung, Sinn und Ziel des Lebens sind jedoch unabhängig von jeder Anschauung und mit dem Menschsein gegeben. Jedes Kind stellt diese Fragen in dem Augenblick, wo das Bewußtsein seiner Existenz in ihm erwacht. Leider haben viele Erwachsene ihre eigenen Kinderfragen vergessen oder verdrängen müssen, weil sie nie eine Antwort darauf erhalten haben. Jedoch fragt in ihnen - wenn auch unausgesprochen - das Kind von früher.“ [Nierlich 1997, S.14].[9] Im Kontext der Dissertationsstudie trug die Forscherin Vorstellungen von Kindern über Engel zusammen, die aufgrund ihrer Nähe zu kindlichen Gottesbildvorstellungen in ihrer Funktion als Bindeglied Gottes mit der Welt und den Menschen für die vorliegende Arbeit Bedeutung haben und daher kurz referiert werden.

[9] In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass ältere Menschen oft den Mut zeigten wieder eine kindliche Fragehaltung einzunehmen [vgl. Nierlich 1997, S.14].

*Engelsvorstellungen in der Lebenswelt von Kindern*

Ein wesentliches Element bei der Beantwortung der Fragestellung, wie sich Kinder Gott und die Welt beziehungsweise nicht sichtbare Phänomene vorstellen, bildet die Auseinandersetzung mit authentischen Kinderaussagen. Durch das Einlassen auf Kinderaussagen zu Phänomenen ihrer Lebenswelt kann ein Verständnis für ihre Vorstellungen erwachsen. „Die Rede von den Engeln ist also [...] für die Glaubensvermittlung wertvoll. Es ist gut und richtig, schon den Kindern von guten Engeln zu erzählen und mit ihnen zum Schutzengel zu beten. Sie erfassen dabei oft eher und leichter die Botschaft von der Nähe Gottes, von seiner Sorge auch um die kleinen Dinge unseres Lebens, von seiner liebenden Begleitung in guten und schweren Stunden. Es geht also immer um Gott. Wir glauben nicht an die Engel, sondern wir glauben den Engeln.“ [Nierlich 1997, S.268] Im Rahmen der Datenerhebung aus dem Unterrichtsgeschehen der Forscherin ließen sich im Hinblick auf das Bild über Engel von Grundschülern zahlreiche Daten gewinnen. Die Kinderaussagen bezogen sich beispielsweise auf die ermutigende Wirkung, die sie in ihrem Leben innehaben, so beispielsweise „*Mit meinem Engel fühle ich mich nicht allein*“ [Nierlich 1997, S.271] oder im Hinblick auf das Wesen eines Engels: „*Ein Engel hat einen Heiligenschein und zwei wunderschöne Flügel. Er trägt goldene Schuhe mit eingeritzten Blumen und ein schönes weißes Kleid. Lange blonde Haare muß er haben, natürlich mit Locken.*“ [Nierlich 1997, S.272] Neben der Hoffnung und Mut spendenden Engelsvorstellung der Kinder fanden sich auch Aussagen, die das Verhältnis des Menschen zu Gott und der Welt berühren. So wird das Handeln der Menschen von Engeln angeleitet - „Der Engel führt mich in die eigene Tiefe. Er ist mein Mahner und ständiger Beobachter“ [Nierlich 1997, S.275] - und durch Menschen erfahrbar „Der Engel begegnet mir auch als Mensch. Auch ich kann ein Engel für andere sein.“ [Nierlich 1997, S.275]

Im Hinblick auf das Mensch-Gott-Verhältnis wird die Rolle der Engel als Mittler zwischen Gott und den Menschen festgehalten. Ausgehend von den Bildern der Kinder kann eine Beziehung zu Gott aufgebaut werden, die nicht mehr an ein Engelsbild gebunden ist. „Es hat sich in der Auseinandersetzung mit dem Engelthema gezeigt, daß die Kinder ganz feste Vorstellungen über einen Engel haben: Er hat Flügel, goldenes Haar, ein leuchtendes Gewand usw. Das ist sicher kindgerecht. Doch Ziel der „Engel-Pädagogik“ soll es sein, die Kinder behutsam zu führen, daß Aussehen und Gestalt des Engels ganz hinter seinem Wirken, dem Wirken Gottes an uns, zurücktritt.“ [Nierlich 1997, S.275]

Im Hinblick auf die Grundschularbeit appelliert die Forscherin aufgrund ihrer Erfahrungen mit der kindlichen Auseinandersetzung mit dem Phänomen Engel, sinnliches Lernen als Leitmotiv stärker in den Blick zu rücken, um dem kindlichen Ausdrucksbedürfnis und -vermögen Raum zu geben: „Es muß in der Pädagogik von heute darum gehen, sich als Lehrer mehr die Deutungen des Weltverständnisses von den Kindern zu eigen zu machen. Dabei sollte ein Austausch zwischen dem Pädagogen und dem Schüler stattfinden. Frau Professor Dr. Bäuml-Rossnagl nennt dieses Zusammenspiel das „Inter-aktive“ und das „Integrative“ und bezieht sich dabei auf die Erkenntnisse der modernen Intersubjektivitätstheorien in der Philosophie, Anthropologie, Psychologie und Soziologie.“ [Nierlich 1997, S.348] Dabei steht das Kind im Mittelpunkt des Lernprozesses und wird in seinem ganzen Wesen wahrgenommen. Es wird als mündiger Mensch ernst genommen und aktiv in den Prozess einbezogen: „Das Zueinander, das Sprechen und Denken und Handeln miteinander ist die Grundlage von Erziehung und Unterricht. In einem solchen Miteinander erfahren wir Menschen auch Sinn - von uns und von den Dingen der Welt. Und das meint - gerade in unserer Zeit - auch, Enttäuschungen und Unvermögen bei der Interpretation und Deutung der Welt ertragen zu lernen, gerade für Erwachsene. In der Weltdeutung und Sinnerfassung sind uns die Kinder oftmals voraus.“ [Bäuml-Roßnagl 1990c, S.483 in: [Nierlich 1997, S.348]

**Zusammenfassend** ist aus dem Referierten für die vorliegende Arbeit zum einen wesentlich, dass Kinder bemerkenswert konkrete Vorstellungen zu Gott, der Welt und ihren Phänomenen – im Beispiel Engel als Mittler beziehungsweise Boten zwischen irdischer und himmlischer Welt – haben, die sie in Wort und Bild ausdrücken können. Zum anderen bedeutsam ist, dass die Kinder den Sinn der Dinge und Phänomene erfassen und Erwachsene durch eine offene Gesprächshaltung in einem Miteinander zu Teilhabern werden können.

### 1.1.4 Das große Welttheater: Projektstudie [Schuler]

Basierend auf jahrelangen Erfahrungen in der engagierten Arbeit mit Grundschulkindern im Rahmen von Theaterprojekten entstand das Forschunslayout für die Umsetzung des Theaterprojektes „Das große Welttheater“ nach der literarischen Vorlage Caldeòns. Grundlage der qualitativen Erhebungsphase im Rahmen des handlungsorientierten Theo-

riebildungsprozesses bildet eine Neuorientierung in der Auffassung grundlegender Bildung:
„Sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen ist ein altes Anliegen des Bildungsbemühungen ... Dabei nehmen viele Pädagogen in diesen Jahren innerlich Abstand von einer nur erfolgsorientierten, lerneffektiven Sicht der Bildungsprozesse, welche ein Streben nach perfekt funktionierenden Lern- und Leistungsstrategien in unserer Gesellschaft als Maß bildungspolitischer Bemühungen setzte ... daß Lernen nicht nur eine Frage des Intellekts ist, sondern auch mit den Füßen, mit den Händen und mit dem Herzen geschieht, wird in letzter Zeit nicht nur in der meditativen Kulturszene, sondern auch in Schulpraxis, Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung anschaulich verdeutlicht.“ [Bäuml-Roßnagl 1990a, S.65f. in: Schuler 1999, S.4]
Anliegen der Studie ist die Fragestellung, inwieweit die Arbeit innerhalb des Theaterprojekts „Das große Welttheater“ zur Persönlichkeitsentwicklung der beteiligten Grundschulkinder beiträgt. Ausgehend von der Literaturvorlage wurde eine neue Inszenierung gemeinsam mit Grundschulkindern erarbeitet, die das „Welt- und Menschen-Bildungsmotiv“ im Original aufgreift und in Anwendung zahlreicher Kriterien, die vom theaterpädagogischen Blickwinkel aus für die Grundschule gelten, in die gegenwärtige Lebenssituation hinein-„transkribiert“ [...].“ [Schuler 1999, S.5]
Im Rahmen der Durchführung und Analyse des Projektes konnten für die vorliegende Arbeit wesentliche Aussagen zur Beziehung des Menschen und seiner Stellung in der Welt aus der ganzheitlichen Perspektive von Kindern ausgemacht werden, die im Folgenden skizziert werden sollen.

*Neuorientierter Bezug zur Schöpfung der Kinder durch das Theaterprojekt*
Im Rahmen des Theaterprojekts wurden die Kinder sensibel für die Beziehung des Menschen zur Welt. Durch den ganzheitlichen Zugang zur Thematik wurde den mitwirkenden Kindern die tragende „Rolle“, die unsere Welt als Lebensraum für die beteiligten Kinder innehat, deutlich [vgl. Schuler 1999, S.439].
Dabei nahmen die Kinder zum einen auf die Verletzlichkeit der Erde Bezug und beschrieben die Welt als Müllhalde der Menschen: „*Die Erde hat zu mir gesagt, daß ich nicht so viel Dreck drauf schmeißen darf.*“ [Schuler 1999, S.439, 442] Während der Umsetzung des Schulspiels wurden die Kinder zunehmend sensibel dafür, dass die Welt ihr Lebensraum lebendige Natur und kein lebloses Konstrukt ist. Die Lebendigkeit der Welt wurde durch

menschliche Ausdrucksformen beschrieben: „*Ich sehe die Erde lachend*“ oder auch „*Die Erde war traurig ...*“ [Schuler 1999, S.439]

Die Erde wurde den Kindern im Rahmen des Projekts durch die Forscherin als ansprechbares Gegenüber nähergebracht. Dabei beschrieben die Kinder ihren fiktiven Gedankenaustausch oder Briefwechsel mit ihrem Heimatplaneten. Inhaltlich wurde dabei zum einen die Freude an der Schönheit der Welt bemerkt, der Dank für die Ressourcen und den Lebensraum den sie uns spendet, aber auch der Wunsch nach dem Heilsein der Erde formuliert. Ebenfalls dachten die Kinder dabei über ihre eigene Beziehung zur Welt nach, entschuldigten sich bei der Erde für Schädigungen und versprachen Acht zu geben. Überdies wurden der Erde erzieherische Eigenschaften zugesprochen, die den Kindern einen Handlungsimperativ aufzeigt: „*Die Erde hat zu mir gesagt, daß ich nicht so viel Dreck drauf schmeißen darf.*“ [Schuler 1999, S.439, 442]

Als weiterer Aspekt im Verhältnis des Menschen zur Welt wurde deren Bedeutung als Lebensraum angesprochen. Dabei beschrieben die Kinder die Erde als Gastgeberin und Zufluchtsort der Menschen. In dieser Funktion lädt sie die Menschen ein und möchte, dass sie sich bei ihr wohl fühlen [vgl. Schuler 1999, S.443f.].

Im Rahmen des Projekts wurde die Beziehung zwischen Welt und Schöpfer derselbigen durch folgende Textpassage thematisiert: „Dein Schöpfer bin ich, und du bist mein Werk ...“, welche durch die Kinder folgendermaßen übersetzt wurde: „*Der Meister hat die Erde gemacht, damit er für die Menschen eine Heimat hat.*“ oder auch „*Der Meister hat die Erde erschaffen. Sie ist ja sein Kind.*“ [Schuler 1999, S.445].

In der Beschäftigung mit dem Terminus Meister wurde beispielsweise im Vergleich mit einem Kirchenlied von den Kindern angeführt, dass Gott hier als Meister benannt wird. Die Erde wird als Schützling des Meisters bezeichnet, der als Schutz fungiert.

Das Mensch-Welt-Gott-Verhältnis wurde aufgrund der Überlegungen der Kinder im Theaterstück dahin gehend erweitert, dass sowohl die Sorge des Schöpfers um seine Schöpfung als auch die Interaktion zwischen Mensch und Welt mit einbezogen wurden. Insgesamt hielt die Forscherin zum Verhältnis der Kinder zu ihrer heimatlichen Erde fest, dass diese eng miteinander verbunden sind und stellte den Ertrag für den ganzheitlichen Bildungsprozess der Kinder im Mensch-Welt-Gott-Kontext heraus: „Bei der gemeinsamen Gestaltung des großen Bühnenbildes „Erde, getragen von der Hand des Meisters,“ suchte sich jeder Spieler „sein Fleckchen Erde“ und setzte ein Selbstbildnis (Collage) darauf. Bildnerisches Gestalten in Verbindung mit der Möglichkeit einer Aus-

sprache erwies sich als geeignetes Medium, um Prozesse in Gang zu setzen, in deren Verlauf den Kindern die Bedeutung ihrer heimatlichen Umwelt stärker zum Bewußtsein kam. „Mein Fleckchen Erde“, so bezeichneten sie in ihren Äußerungen den eigenen heimatlichen Lebensraum. Auch dafür mußte die „Erde“ von den Kindern [...] gleichsam mit „fremden Blick“ neu geschaut werden [...], um die Bedeutung der Umwelt als „Heimat für das Leben“ erfassen zu können.“ [Schuler 1999, S.450]

Durch das Projekt und die intensive Hinwendung der Kinder zu ihren Erfahrungen mit der sie umgebenen Welt verbalisierten die Kinder ihren Bezug und Platz in der Welt: „*Ich finde es schön, daß mich der MEISTER da abgesetzt hat, wo ich hinwollte. Einen sehr schönen Platz hat er mir gegeben und nette Eltern.*“ oder auch „*Mein Fleckchen Erde bedeutet mir ziemlich viel. Da sind die meisten Gewohnheiten, meine Eltern wohnen auch da. Daheim ist es halt schön.*“ [Schuler 1999, S.450]

Durch den Einbezug der Kinder wurde ein Verantwortungsgefühl gegenüber der Erde entfacht. Dabei wurde aufgezeigt, dass sich ein verantwortlicher Umgang mit der Erde nicht aufoktroyieren lässt, sondern nur durch erfahrbare Prozesse vollzieht und eine neue Sichtweise des Kindes und pädagogische Ausrichtung erfordert: „Denn weder die Verfügung über das Leben noch über die Lebenswege der Kinder obliegt dem Pädagogen. Er hat vielmehr zu respektieren, daß in den Kindern das Leben selbst sich neu entfalten will. Gerade in unserer Zeit der unsicher gewordenen Urteile darüber, was lebensbedeutsam ist, tun Erwachsene gut daran, in den Kindern diese „Sehnsucht nach sich selbst“ neu zu entdecken und zu sichern.“ [Bäuml-Roßnagl 1990b, S.169 in: [Schuler 1999, S.457

**Zusammenfassend** lässt sich im Hinblick auf die vorliegende Forschungsarbeit festhalten, dass Kinder eine emotionale Beziehung zu ihrer Lebenswelt haben. Dabei nehmen sie die Welt sowohl als lebensspendende Kraft als auch in ihrer Vulnerabilität wahr. Die Welt wird einem schöpferisch tätigen Meister beziehungsweise Gott zugeordnet, der eine schützende Funktion im Mensch-Welt-Gott-Verhältnis einnimmt. Basierend auf persönlichen Erfahrungen der Kinder sehen sie den Menschen in seiner Verantwortung gegenüber der Welt gefordert und verlagern diese Verantwortung nicht auf einen Meister, der alles richtet. Ein ganzheitlicher Lernprozess unterstützt das Kind bei seiner individuellen Persönlichkeitsentwicklung und ebnet den Weg für

einen verantwortungsvollen Umgang mit der Welt, in der es seinen eigenen Platz finden und immer wieder neu überdenken kann.

### 1.1.5 Gott nach der Postmoderne: Sinnespädagogik [Bäuml-Roßnagl]

Im Sammelband „Gott nach der Postmoderne“ findet sich der Beitrag „Sinnespädagogik heute - ein christliches Paradigma“ mit dem Untertitel „Pädagogische Reflexionen zum christlichen Credo et verbum caro factum est“, in welchem sich wesentliche Impulse für die vorliegende Dissertationsstudie finden [vgl. Bäuml-Roßnagl 2007, S.157ff.]. Einleitend greift die Autorin in einem grundlegenden Diskurs aktuelle Fragestellungen im Hinblick auf das Verhältnis des Menschen zur Welt auf: „Nicht nur junge Menschen - auch viele ältere Menschen erfahren in unserer Zeit die Beschränktheiten und Nöte der menschlichen Existenz eindringlich. Orientierung und Sinngebung für die persönliche Lebensführung ist weithin abhanden gekommen. Die Erfahrungen lebensfeindlicher und lebenszerstörender Alltagssituationen wird auch in den modernen Medien hochgespielt. Nur selten wird das Erlebnis eines ganzheitlichen geglückten Lebens zum freudigen Quell zukunftsfroher Lebensgestaltung. Inmitten intensiv erlebter existentieller Begrenztheiten des Menschen bahnt sich das Bedürfnis nach Befreiung vor allem bei jungen Menschen neue Wege – allerdings kommt die Sehnsucht nach einem erfüllten Leben oft explosionsartig zum Ausbruch: die Flucht in sog. lebensoptimierende Drogen zerstört die „Droge Leben“ selbst.“ [Bäuml-Roßnagl 2007, S.157]

Der Mensch sieht sich heute vor Probleme gestellt, die seine Lebensgrundlagen und sein eigenes Leben gefährden. Es stellt sich dabei die Frage, inwieweit die christliche Botschaft und das darin übermittelte Bild im Mensch-Welt-Gott-Gefüge hier eine Hilfe anbieten können. Das christliche Bild zeichnet hier ein Bild von Gott, der den Menschen zugewandt ist und sich bis „zu seiner Selbstentäußerung in den Tod hinein für das Wohl der Menschen hineingibt [so vermag er] auch den in Lieblosigkeit und Unfreiheit eingeengten Menschen [zu] befreien zu einem frohen Lebensvollzug.“ [Bäuml-Roßnagl 2007, S.157]

Ohne sinnliche Erfahrung beziehungsweise Erlebnisse und verstärkt durch Abkapselung des menschlichen Intellekts kann der Mensch sein Leben nicht sinnstiftend vollziehen. Ohne authentische Erfahrungen und Erlebnisse verliert „der Mensch die Fähigkeit das Leben zu erleben, so fällt er nicht etwa auf frühere Stufen des Vegetativen und Anima-