
Wenn sich Mädchen und Jungen Gott und die Welt ausmalen...

Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse

Dissertation

**zur Erlangung des akademischen Grads
einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
der Fakultät für Geschichtswissenschaft,**

Philosophie und Theologie

**in Zusammenarbeit mit der Abteilung Kunst und Musik
in der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaften
der Universität Bielefeld**

vorgelegt von

Manuela Wiedmaier

Im Februar 2006

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier °° ISO 9706

Dank

Eine Doktorarbeit zum Ende zu bringen, gibt Anlass zum Danken.

Zunächst möchte ich den Mädchen und Jungen danken, die mir ihre Zeit und ihre Bilder schenkten. Mein herzlicher Dank gilt meinen Doktorvätern, Prof. Heinz Streib und Prof. Klaus-Ove Kahrman für ihre geduldige Unterstützung dieser Arbeit.

Frau Dr. habil. Stephanie Klein hat ebenfalls einen beträchtlichen Anteil an der Entstehung dieser Studie, die sie unter anderem in einer Forschungswerkstatt begleitete.

Die Mitarbeiter des Audiovisuellen Zentrums der Universität Bielefeld halfen der Arbeit durch ihre engagierte Mithilfe bei der Lösung videotechnischer Fragen auf die Sprünge.

Dr. Annegret Reese, Dr. Angela Kaupp und Dr. Stefanie Theis haben in der besten empirischen Forschungsgruppe aller Zeiten dafür gesorgt, dass nun hoffentlich auch mein Name länger wird. Dass sie außerdem noch Korrekturarbeiten übernommen haben, hat dieses Bestreben sehr unterstützt. Das gleiche gilt für meine langjährige Freundin Ricarda Dröse und die Lektorin Katharina Harsdorf.

Mit Kerstin Große-Wöhrmann habe ich nicht nur das Büro, sondern auch Freud und Leid der Wissenschaft geteilt. Ich danke ihr sehr dafür.

All das hätte nichts genutzt, wenn meine Kinder nicht so gut versorgt gewesen wären, wie sie es auch in der Endphase der Arbeit waren. So geht mein herzlicher Dank an ihre Großeltern und an die geniale Ersatzoma, Brigitte Flachsbar. Meinen Eltern danke ich insbesondere für ihr unerschütterliches Vertrauen in mich.

Ich widme diese Arbeit meinen wunderbaren Kindern Mirjam und Ben. Der letzte der Liste ist Max von Egidy, geliebter Gefährte in guten und in schlechten Zeiten, ohne ihn wäre das Werk noch nicht fertig.

Manuela Wiedmaier (Zell am Main, 1. Februar 2006)

Inhaltsverzeichnis

1	<i>Einleitung</i>	13
	<i>TEIL A: THEORETISCHE UND METHODOLOGISCHE HINFÜHRUNG</i>	15
2	<i>Wenn Mädchen und Jungen zeichnen – Zugänge zu Malprozessen und Kinderzeichnungen</i>	15
2.1	Vorbemerkung zu Bild und Wahrnehmung	15
2.2	Perspektiven auf Kinderzeichnungen	19
2.2.1	Kinderzeichnungen im Plural	19
2.2.2	Die Anfänge der Forschungsgeschichte	21
2.2.3	Kinderzeichnungen als Kinderkunst	23
2.2.4	Kinderzeichnungen als Entwicklungsphänomen: Georges-Henri LUQUET	25
2.2.5	Kinderzeichnungen als Ausdruck der Persönlichkeit und als Mittel psychologischer Diagnostik	32
2.3	Perspektivwechsel – von Kinderzeichnungen zu subjektiven Gestaltungsprozessen	34
2.3.1	Kinderzeichnungen vor dem Hintergrund ihrer Entstehungsbedingungen	34
2.3.2	Kinderzeichnungen als Produkte bildnerischer Gestaltungsprozesse	36
2.4	Bildnerische Gestaltungsprozesse als Bildungsprozesse	40
2.4.1	Bildnerisches Gestalten als Spielen mit bildnerischen Mitteln	40
2.4.2	Dimensionen der Kinderzeichnung nach GERD .E. SCHÄFER	41
2.4.3	Bildnerisches Gestalten als Bearbeiten kollektiver Bilder und medialer Vorlagen	43
2.4.4	Bildnerische Gestaltungsprozesse als Artikulationsprozesse	45
2.5	Soziale Interaktion in bildnerischen Gestaltungsprozessen	48
2.5.1	Nachahmung und Formübernahme	49
2.6	Zeichnen Kinder was sie sehen oder was sie wissen?	51
2.6.1	Wahrnehmung und Wissen am Beispiel des Zeichnens einer konkreten Katze	54
2.6.2	Wissensbereiche und interne Repräsentationen	55
2.7	Entwicklungsprozesse des bildnerischen Gestaltens bis zum Grundschulalter	57
2.7.1	Anfänge des bildnerischen Gestaltens und Kritzelphase	58
2.7.2	Übergang von der Kritzelphase zum gegenständlichen Gestalten	59
2.7.3	Zeichnen am Übergang zwischen Kritzel- und Schemabild am Beispiel des Kopffüßlers	59
2.7.4	Die Vorschemaphase	61
2.7.5	Die Schemaphase	61
2.8	Bildnerisches Gestalten in Vor- und Grundschulalter	63
2.8.1	Phänomene des SCHEMABILDES	63

2.8.2	Farbe	70
2.9	Geschlechtsspezifische Unterschiede	82
2.10	Fazit	84
3	<i>Wenn Mädchen und Jungen Theologie treiben – Zugänge zu kindlichen Gottesvorstellungen und religiösen Bildungsprozessen</i>	87
3.1	Kindertheologie	88
3.2	Gottesvorstellung – Annäherung an einen komplexen Begriff	90
3.2.1	Zum Verhältnis von Gottesvorstellung, Gottesbeziehung und Gottesverständnis	90
3.2.2	Gottesbild und Gottes-Bild – Zur Problematik der empirischen Untersuchung von Gottesvorstellungen anhand von Bildprodukten	92
3.2.3	Gottesvorstellungen im Plural – veränderlich, fragmentarisch und biographisch konstruiert	93
3.3	Gottesvorstellungen als Symbolisierungen	94
3.3.1	Zum Symbolbegriff	94
3.3.2	Religiöse Symbole	97
3.3.3	Symbolbildung und Symbolspiel	98
3.3.4	Zugänge zu religiösen Symbolen im Vor- und Grundschulalter nach J. W. FOWLER	100
3.3.5	Gottesvorstellungen: Anthropomorph oder symbolisch – ein Widerspruch?	103
3.4	Gottesvorstellungen von Mädchen und Jungen und die Frage nach dem Geschlecht Gottes	107
3.5	Zum Verständnis von Religion und Religiosität	113
3.6	Perspektiven auf (religiöse) Bildungsprozesse	117
3.6.1	Bildung als unabschließbarer Prozess	118
3.6.2	Bildungsprozesse als selbstgesteuerte Prozesse des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts	118
3.6.3	(Religiöse) Bildungsprozesse als Verarbeitungsprozesse medial vermittelten symbolischen Materials	120
3.6.4	Bildungsprozesse als Interaktionsprozesse	122
3.6.5	Bildungsprozesse als Symbolisierungsprozesse	123
3.6.6	Bildungsprozesse als ästhetische Prozesse	125
3.7	Gottesbilder und das Bilderverbot	126
3.8	Fazit	128
	<i>TEIL B: DIE EMPIRISCHE STUDIE - FRAGESTELLUNG UND METHODE</i>	131
4	<i>Präzisierung der Fragestellung</i>	131
5	<i>Mit filmisch dokumentierten Malprozessen forschen - Entwicklung der Methoden</i>	135
5.1	Begründung des methodischen Zugangs	135

Inhaltsverzeichnis	7	
5.1.1	Qualitatives Forschungsdesign	135
5.1.2	Grounded Theory als Forschungsstrategie	135
5.1.3	Interdisziplinarität	136
5.1.4	Fokussierung auf Malprozesse	137
5.1.5	Filmische Dokumentation der Malprozesse	137
5.1.6	Malprozesse mit thematischer Vorgabe: Bilder über die eigene Vorstellung von Gott	138
5.1.7	Feinanalysen	138
5.2	Konstruktion des Samples – Die Mädchen und Jungen	139
5.2.1	Die Malteams als „Realgruppen“ befreundeter Jungen und Mädchen	139
5.2.2	Alter	140
5.2.3	Religionszugehörigkeit	140
5.2.4	Das Sample in Zahlen	141
5.2.5	Auswahl der feinanalytisch untersuchten Malprozesse	142
5.3	Erfahrungen aus der Pilotstudie	142
5.4	Erhebung	144
5.4.1	Herstellung des Kontakts	144
5.4.2	Die Rolle der Forscherin als teilnehmende Beobachterin	145
5.4.3	Zur Gesprächs- und Fragetechnik der Forscherin	145
5.4.4	Kamera	146
5.4.5	Raum und Material	146
5.4.6	Vortreffen mit erstem Malprozess	147
5.4.7	Formulierung des Malauftrags	147
5.4.8	Fragebogen	147
5.5	Auswertung	148
5.5.1	Objektive Hermeneutik als Auswertungsmethode	148
5.5.2	Analyseschritte bei der Interpretation der Malprozesse	149
5.5.3	Darstellung	150
TEIL C: DIE EMPIRISCHE STUDIE - DIE MALPROZESSE		151
6	Katharina und Michaela	151
6.1	Die Mädchen und die Forschungssituation	151
6.1.1	Angaben der Eltern zur Religiösen Erziehung	152
6.2	Das Vortreffen. Zusammenfassung des ersten Malprozesses	152
6.3	Feinanalyse	155
6.3.1	Beginn des Malprozesses (0.00 – 3.20) - Michaela: „Den kann man doch gar nicht malen, da muss ich erst – erst mal überlegen, wie ich den malen soll“ (0.20)	155
6.3.2	Katharina beginnt zu malen (3.20 – 5.40) - „Der hat aber keinen Mantel, der hatte so’n langes Kleid irgendwie, ah, jetzt weiß ich wie ich ihn mal“ (3.40)	159

6.3.3	Michaela beginnt zu malen (5.00 – 5.50) – „Ich weiß immer noch nicht, ich mach jetzt was“ (5.00) _____	160
6.3.4	Gott und Jesus I - Katharina: „Ich will dir nur sagen, dass das der Gott ist und nicht der Jesus“ (7.00) _____	162
6.3.5	Hände Gottes (4.40 – 8.40) _____	163
6.3.6	Michaela: „Der liebe Gott hat ein Muster auf seinem Mantel.“ (8.40) _____	163
6.3.7	Katharina: „Ne der Gott hat bei mir keine Kappe“ (9.30) – Fertigstellung der Figur (9.00 – 11.20) _____	165
6.3.8	Der Mantel Gottes (10.40 – 11.20) _____	166
6.3.9	Reflexion über das Vorstellen I (11.20 – 11.50) – Katharina: “Wenn man Gott malt muss man sich selbst auch mal erst ausdenken, wie man ihn sich vorstellt, weil ich find er ist schwer zu malen” (11.20) _____	168
6.3.10	Das Geschlecht Gottes I (11.50 – 12.10) – Katharina: „Auf jeden Fall ist er ’n Mann“...(11.50) _____	169
6.3.11	Über das Vorstellen II (12.20 – 13.40) – Michaela: „Na ja jeder stellt ‘n anders vor“ (12.30) _____	170
6.3.12	Michaela: „Ich stell ‘n mir mit Jesus vor auf’m Kleid, ich mein auf’m Mantel“ (14.30) _____	173
6.3.13	Das Geschlecht Gottes II (14.30 – 15.20) _____	175
6.3.14	Katharina: „Weil den kann man ja auch nicht richtig malen, der ist in keiner Bibel drin, der liebe Gott ist in keiner drin, aber der Jesus, und daher mal mal ich ihn manchmal ab“ (18.00) _____	177
6.3.15	Jesus, das Geburtstagskind 18.30 – 20.30 - Katharina: „Oder wir lassen einen Luftballon in den Himmel fliegen wo ganz viele Sachen die wir ihm schenken drin sind“ (19.00) _____	178
6.3.16	Vervollständigen und zum Ende kommen (19.20 – 23.20) - Michaela: „Bin schon fertig“ (23.20) _____	179
6.3.17	Wolken (23.50 – 25.40) - Katharina: „weil es sieht dann aus als ob der Jesus - äh als ob der Gott - ah ja stimmt das ist er ja“ (24.30) _____	182
6.3.18	Katharina: „Jeder muss sein Bild selber malen, weil sonst ist es ja nicht seins“ (25.40) _____	184
6.3.19	Nachfrage teil: Orte Gottes (28.10 – 30.30) – Katharina: „und außerdem das ist immer so komisch er kann ja nicht überall sein jede Sekunde bei jedem“ (28.40) _____	186
6.4	Beziehungsdynamik und Interaktion während des Malprozesses _____	190
6.5	Katharinas Bild – Zusammenfassende Bild-beschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund der Entstehung _____	191
6.6	Michaelas Bild – Zusammenfassende Bild-beschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund der Entstehung _____	194
6.7	Bearbeitung religiöser Symbolik und theologischer Thematik im Malprozess _____	197
6.7.1	Gott oder Jesus – Auseinandersetzung mit einem komplizierten Verhältnis _____	197
6.7.2	Zur Problematik der Präsenz Gottes _____	198
6.7.3	Auseinandersetzung mit dem Geschlecht Gottes _____	199
6.7.4	Fazit: Die Bearbeitung der Frage nach der eigenen Gottesvorstellung im gemeinsamen Malprozess als religiöser Bildungsprozess _____	200

7	<i>Kevin und Hannes</i>	202
7.1	Die Jungen und die Forschungssituation	202
7.1.1	Angaben der Eltern zur religiösen Erziehung	203
7.2	Das Vortreffen. Zusammenfassung des ersten Malprozesses	204
7.3	Feinanalyse	208
7.3.1	Beginn des Malprozesses (0.00 – 1.20)	208
7.3.2	Das Problem der Nicht-Sichtbarkeit (1.20 – 2.20) Kevin: „Gott ist durchsichtig [...] man kann ihn überhaupt gar nicht sehen, deswegen mal ich auch mal n’ bisschen weiß drüber (1.40)	212
7.3.3	Hannes: „Ich mal auch Gott, ich stell mir Gott immer als Barbarossa vor“ (2.20)	214
7.3.4	Gespräch über Gottes Handeln. Hannes: „Ja, wie er die Menschen verbessern kann wie er die Natur retten kann, denn die Menschen haben ja die Autos gebaut.“ (3.00)	216
7.3.5	Rumpf und Arme von Hannes Figur	218
7.3.6	Kevin: „Kann der fliegen?“ (6.40)	221
7.3.7	Hannes: „Natürlich kann der fliegen“ (8.00)	223
7.3.8	Beine und Füße auf Hannes Bild	224
7.3.9	Hannes: „Ach da ist noch was, was Gott hat ... wie sollte er sonst auf den Wolken leben? ... das sind Flügel an den Füßen“ (10.30)	225
7.4	Exkurs: Die Barbarossasage	227
7.5	Beziehungsdynamik und Interaktion während des Malprozesses	229
7.6	Kevins Bild – Zusammenfassende Bildbeschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund der Entstehung	231
7.7	Hannes Bild – Zusammenfassende Bildbeschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund der Entstehung	234
7.8	Bearbeitung religiöser Symbolik und theologischer Thematik im Malprozess	237
7.8.1	Unsichtbarkeit Gottes	237
7.8.2	Gott im Himmel	238
7.8.3	Gott als Held und Retter der Welt	239
7.8.4	Fazit: Die Bearbeitung der Frage nach der eigenen Gottesvorstellung im gemeinsamen Malprozess als religiöser Bildungsprozess	240
8	<i>Lena und Sarah</i>	242
8.1	Die Mädchen und die Forschungssituation	242
8.1.1	Angaben zur religiösen Erziehung	243
8.2	Das Vortreffen. Zusammenfassung des ersten Malprozesses	243
8.3	Feinanalyse	247
8.3.1	Gemeinsame Themenfindung und synchronisierter Beginn – 0.00-1.20	247

8.3.2	Lena: „Ich male jetzt einfach das Himmelreich“ (1.20)	248
8.3.3	Lena: „Das ist jetzt nur n Urahn von Gott ... der Gott selber hat eine Krone.“ (1.40) - 1.40-2.45	249
8.3.4	Lena: „Das ist der Sohn von Gott“ (2.10)	250
8.3.5	Sarah: „Also Jesus“ (2.10)	251
8.3.6	Kurzes Innehalten Lenas	252
8.3.7	Lena: „Das ist Pinocchio“ (2.40)	254
8.3.8	Lena: „Pinocchio ist ja auch schon gestorben“ (2.50)	255
8.3.9	Gökçe: „Aber die Nase muss noch länger sein“ (3.10) - Kritische Beurteilung der Pinocchio-Figur	257
8.3.10	Vervollständigung der Figur Pinocchios	258
8.3.11	Sarah: „Natürlich ist der aus Holz“ (4.00) – leichte Spannungen zwischen den Mädchen	259
8.3.12	Lenas Vervollständigung der Königsfiguren. Gökçe: „Was ist denn Gott? Ist dieses da Gott oder dieses?“ (4.50)	261
8.3.13	Lena: „Der nimmt Pinocchio an die Hand, der König.“ Sarah: „Du meinst wohl Jesus“ (6.40-6.50)	262
8.3.14	Lena: „Und die sind auf ner riesigen Wolke“ (7.00) - Die himmlische Umgebung: Wolken und Mond (7.00–8.50)	264
8.3.15	Lena: „Soll das der Thron sein?“ (7.40)	266
8.3.16	Lena: „Bei mir sind - ist der Gott farbig“ (8.20)	267
8.3.17	Sarah beginnt eine Figur auf den Thron zu zeichnen	269
8.3.18	Lena: „Jesus ist ja n Halbgott ... Jesus ist n Christkind ... deswegen hat Jesus bei mir auch nen orangen Umhang an.“ (9.30)	270
8.3.19	Mimik und Verkürzung des Halses bei Sarahs Figur	271
8.3.20	Lena: „Die Straßenlaternen, das sind bei uns aufer Erde die Sterne“ (10.10)	272
8.3.21	Sarahs Gottesfigur: Ein Bart, der Mund und Hals verbirgt, Gewand, Beine und Füße	274
8.3.22	Lena: „Die Straßenlaterne, das is ... die sind bei uns aufer Erde .. die Sterne. Aber im Himmel .. mein ich, sind das Laternen.“ (12.50)	275
8.3.23	Weißes Haar für Sarahs Gott. Lena: „Und hinten mal ich den ganz alten König drauf.“ (13.40)	277
8.3.24	Goldene Kronen bei Sarah und Lena und eine karierte Hose für Pinocchio	277
8.3.25	„Gottes bunter Vogel“	280
8.3.26	Sarah: „Aber wie hat er dann die Welt gemacht?“ (22.40)	284
8.3.27	Weibliche Engel	287
8.3.28	Sarah: „Die Möndin“ (32.40)	290
8.3.29	Nachtrag: Ergänzung von Armen für die Engel auf Sarahs Bild und Gestaltung der Rückseite von Lenas Bild	293
8.4	Exkurs: Pinocchio	295
8.4.1.	Zusammenfassung der Geschichte	296
8.4.2	Bilderbücher über Pinocchio, die Lena besitzt, bzw. aus dem Unterricht kennt	299

8.4.3	Zugänge zur Geschichte Pinocchios und potenzielle Anknüpfungspunkte Lenas im Malprozess _____	302
8.5	Beziehungsdynamik und Interaktion während des Malprozesses _____	309
8.6	Lenas Bild – Zusammenfassende Bildbeschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund der Entstehung _____	311
8.7	Sarahs Bild – Zusammenfassende Bildbeschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund der Entstehung _____	315
8.8	Bearbeitung religiöser Symbolik und theologischer Thematik im Malprozess _	318
8.8.1	Gott, der männliche König, und die weiblichen Himmelswesen _____	318
8.8.2	Der Himmel und das Himmelreich _____	319
8.8.3	Der alte Gott und die Schöpfung _____	320
8.8.4	Gott in Vielfalt und Gott in Beziehung _____	321
8.8.5	Fazit: Die Bearbeitung der Frage nach der eigenen Gottesvorstellung im gemeinsamen Malprozess als religiöser Bildungsprozess _____	321
9	<i>Fabian und Jakob</i> _____	323
9.1	Die Jungen und die Malsituation _____	323
9.1.1	Angaben der Eltern zur religiösen Erziehung _____	323
9.2	Das Vortreffen. Zusammenfassung des ersten Malprozesses _____	324
9.3	Feinanalyse _____	327
9.3.1	Fabian: „Ich stell mir Gott so wie Luft vor. Mal ich eben so ne Wolke und dann mal ich ein Gesicht.“ (0.11) _____	327
9.3.2	Jakob: „Aber wie kann man Luft malen. Die ist ja durchsichtig“ (1.20) _____	328
9.3.3	Jakob: „Ganz hell, ich mal’s ganz hell“ (3.00) _____	330
9.3.4	Fabian: „So, außen ’rum vielleicht noch ein paar Engelchen“. Jakob: „ich mal auch noch Engelchen“ (3.10) _____	332
9.3.5	Fabian: „Ich mal die eben so, man weiß ja nie wie sie aussehen.“ _____	333
9.3.6	Nachfrageteil: Gespräch über das Dienen der Engel _____	335
9.3.7	Fabian: „Ich mach noch den hell mit der gelb und seine Hand“ (10.30) _____	338
9.3.8	Ein schlafender Babyengel (13.00 f.) _____	338
9.3.9	Gott und die Engel. Jakob: „Die strahlen auch Helle aus.“ (15.00 – 16.20) _____	340
9.3.10	„Noch ne Wolke“ auf Jakobs Bild (16.40 – 17.40/Ende) _____	341
9.4	Beziehungsdynamik und Interaktion während des Malprozesses _____	342
9.5	Fabians Bild - Zusammenfassende Bildbeschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund der Entstehung _____	344

9.6	Jakobs Bild – Zusammenfassende Bildbeschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund der Entstehung	347
9.7	Bearbeitung religiöser Symbolik und theologischer Thematik im Malprozess	349
9.7.1	Gott – wie als Luft und durchsichtig	349
9.7.2	Gott als Quelle des Lichts – und mit einem Gesicht	350
9.7.3	Gott und die Engel	350
9.7.4	Fazit: Die Bearbeitung der Frage nach der eigenen Gottesvorstellung im gemeinsamen Malprozess als religiöser Bildungsprozess	352
TEIL D: DISKUSSION UND AUSBLICK		354
10	Zusammenfassender Vergleich und Diskussion der Ergebnisse aus den Feinanalysen und weiterer Malprozesse	354
10.1	Malprozesse über Gottesvorstellungen als ästhetische Prozesse	354
10.2	Malprozesse über Gottesvorstellungen als Interaktionsprozesse	363
10.3	Malprozesse über Gottesvorstellungen als Symbolisierungsprozesse	370
10.4	(Kinder)theologie in den Malprozessen: Auseinandersetzungen mit Gott und der Welt	375
10.4.1	Gott in Verbindung mit - oder Gott im - Himmel	375
10.4.2	Auseinandersetzung mit der Unsichtbarkeit Gottes	377
10.4.3	Gott und die Engel	378
10.4.4	Weitere theologische Themen in der Auseinandersetzung	380
10.5	Hinweise auf geschlechtsspezifische Unterschiede in den Malprozessen über Gottesvorstellungen	380
10.5.1	Bearbeitung der Frage nach Gottes Geschlecht	381
11	Ausblick und Schluss	385
12	Literatur	387
13	Anhang	399
13.1	Yannik: Interpretation aus der Pilotstudie	399
13.2	Transkription und Beschreibung des Malprozesses: Kevin und Hannes	417
13.3	Transkription u. Beschreibung d. Malprozesses: Katharina u. Michaela	426
13.4	Transkription und Beschreibung des Malprozesses: Lena und Sarah	447
13.5	Transkription und Beschreibung des Malprozesses: Fabian und Jakob	466
13.6	Abbildungen	478
13.7	Fragebogen an die Eltern	480

1 Einleitung

Was passiert eigentlich, wenn zwei Kinder zusammen sitzen und sich Gott und die Welt ausmalen, genauer, wenn sie ein Bild über ihre Vorstellung von Gott malen, und noch genauer, wenn sie dies als Auftragsarbeit tun?

Es ist das Anliegen dieser Arbeit, dieser schlichten Frage nachzugehen. Dass das bislang in dieser Form noch nicht geschehen ist, verwundert. Denn Kinder wurden und werden sehr häufig darum gebeten, ein Bild über ihre Vorstellung von Gott zu malen. Dies geschieht im Religionsunterricht der Grundschule oder in den letzten Jahren verstärkt als Forschungsmethode in der empirisch arbeitenden Religionspädagogik.

Sowohl in der Schule, als auch in der empirischen Forschung geht es dabei zumeist um das *Was* der Bilder. *Was* haben die Kinder gemalt und *was* sagt dies über ihr Gottesbild aus? In der vorliegenden Untersuchung soll dagegen das *Wie* stark gemacht werden.

Wie beschäftigen sich die Mädchen und Jungen mit der Frage nach Gott, *wie* greifen sie dabei auf Gottesbilder, auf Fragen und Gedanken über Gott zurück? *Wie* gestaltet sich das Miteinander der Mädchen und Jungen, während sie zusammen zeichnen, *wie* beeinflusst dieses Miteinander die Entstehung der Bilder? Kinder sind Mädchen und Jungen. Macht es einen Unterschied, *wie* Mädchen und *wie* Jungen sich gemeinsam Gott und die Welt ausmalen? Diesen und vielen weiteren Fragen, die mit *wie* anfangen, soll nachgegangen werden, wenn in der vorliegenden Studie einmal mehr Kinder um ein Bild darüber gebeten werden, *wie* sie sich Gott vorstellen.¹

Um zu erahnen, dass Bildung etwas mit Bildern zu tun hat und umgekehrt, muss kein etymologisches Wörterbuch bemüht werden. Doch *wie* steht es genauer um die Frage nach Bildern und Bildungsprozessen? Können in bildnerischen Gestaltungsprozessen über Gottesbilder Bildungsprozesse stattfinden?

Die vorliegende Studie befindet sich in ihrer Fragestellung und Methodik im Grenzbereich zwischen Kunst und Theologie. Der Frage nach dem Zusammenhang von Gottesbildern, Bildern und Bildungsprozessen soll mit einem interdisziplinären Zugang nachgegangen werden, bei dem das Malen nicht nur als Methode und Mittel zum Zweck, sondern zum Forschungsgegenstand wird.

Das *Wie* des Malens und Zeichnens von Kindern soll zusammen mit dem *Wie* der Auseinandersetzung mit Gottessymbolisierungen untersucht werden.

¹ Ein ausführlicher kritischer Forschungsüberblick über die Vielzahl der empirischen Studien zu Gottesvorstellungen von Kindern, die mit gemalten Gottes-Bildern arbeiten, findet sich in der Studie von Christine LEHMANN (LEHMANN 2003).

Die Diskussion um die Methode, den Zugang zur religiösen Vorstellungswelt von Kindern über gemalte Gottes-Bilder zu suchen, bewegt sich zwischen den beiden Polen der grundsätzlichen Anfrage an diese Methode mit dem Argument, sie würde nur zur Reproduktion von Klischees führen und der Auffassung, ein gezeichnetes Gottes-Bild bilde gleichsam als Kopie ein als stabil gedachtes inneres Gottesbild ab.

Methodisch soll dies anhand von Feinanalysen filmisch dokumentierter Malprozesse geschehen. Diese werden nach dem Verfahren der objektiven Hermeneutik nach OEVERMANN sequenzanalytisch untersucht. Die Auswahl der in Feinanalysen untersuchten Malprozesse erfolgt nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung aus einem Sample von 18 Malprozessen mit 21 Mädchen und 19 Jungen im Grundschulalter. Entsprechend ihrem explorativen Charakter und dem Rahmenkonzept der Grounded Theory werden in der vorliegenden Untersuchung Theorien über die Malprozesse entwickelt, die im Vollzug des fortschreitenden Forschungsprozesses weiterverfolgt werden. Dabei ergeben sich folgende fünf Fragehorizonte:

1. Dokumentation und Interpretation ästhetischer Prozesse als komplexer Zusammenspiele unterschiedlichster Einflussfaktoren
2. Malprozesse über Gottesvorstellungen als Kindertheologie im Prozess
3. Malprozesse über Gottesvorstellungen als Interaktionsprozesse
4. Malprozesse über Gottesvorstellungen als Symbolisierungsprozesse
5. Geschlechtsunterschiede in Malprozessen über Gottesvorstellungen und in der Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Geschlecht Gottes

Die Untersuchung gliedert sich in 4 Teile:

In Teil A wird der theoretische und methodologische Rahmen der Studie geschaffen, indem Zugänge zu Malprozessen und Kinderzeichnungen auf der einen und Zugänge zu kindlichen Gottesvorstellungen und religiösen Bildungsprozessen auf der anderen Seite dargestellt werden. Aus der Sichtung der vorhandenen Literatur wird ein Perspektivwechsel begründet, der den Blick der Forschung von Kinderzeichnungen als Forschungsobjekten hin zu Kindern als Subjekten ihrer individuellen ästhetischen Prozesse lenkt und Kinder als religionsproduktive Subjekte ihrer Bildungsprozesse wahrnimmt.

In Teil B werden die Methoden der Erhebung und Auswertung für die vorliegende Studie entwickelt und begründet. Zur Anwendung kommen teilnehmende Beobachtung, die objektive Hermeneutik und die Grounded Theory als Forschungsstrategie.

Teil C schließlich beinhaltet die Feinanalysen von vier Malprozessen.

Die Ergebnisse dieser vier Feinanalysen werden in Teil D im falltranszendierenden Vergleich zusammengeführt und vor dem Hintergrund der Literatur sowie von Hinweisen aus weiteren Malprozessen aus dem Sample der vorliegenden Studie diskutiert.

TEIL A: THEORETISCHE UND METHODOLOGISCHE HINFÜHRUNG

2 Wenn Mädchen und Jungen zeichnen – Zugänge zu Malprozessen und Kinderzeichnungen

2.1 Vorbemerkung zu Bild und Wahrnehmung

Die Frage „Was ist ein Bild?“ kann im Rahmen dieser Arbeit selbstverständlich weder beantwortet noch in ihrer langen Forschungsgeschichte nachgezeichnet werden.²

Es erscheint allerdings sinnvoll, eine grundlegende Abgrenzung des Bildes zu skizzieren, da vor allem die Frage, was ein Bild *nicht* ist, für die Beschäftigung mit der Bildproduktion von Kindern Ausgangspunkt zur Vermeidung von Missverständnissen ist.

Beständen Wesen und Ziel eines Bildes darin, perfekte Illusion eines Gegenstandes zu sein, dann wäre das Beste, wenn es dem dem Bild gelänge, *trompe l'œil* zu sein, die Augen zu täuschen, indem der dargestellte Gegenstand von dem tatsächlichen Gegenstand nicht mehr zu unterscheiden wäre. In diesem Sinn schildert eine antike Künstleranekdote, ein Bild von Zeuxis als ideal, weil es ihm gelang, die Trauben auf seinem Bild so täuschend echt darzustellen, dass die Tauben danach pickten.³

Gottfried BOEHM betont im Anschluss an dieses Beispiel die Aktualität solcher antiker Deutungen und verweist auf die moderne Reproduktionsindustrie, die ebenfalls „das Bild als Abbild, als Double der Realität favorisiert“ (BOEHM 1994: 35). Das Ziel, ein Abbild zu sein, markiert er als das äußerste, ikonoklastische Extrem, das sich „auf der Linie der Selbstauflösung des Bildes“ bewegt (BOEHM 1994: 33).

Lange Zeit⁴ wurde das Bildverständnis von der in der Renaissance erfundenen Zentralperspektive und der damit verbundenen Vorstellung dominiert, „das Bild solle wie

² Wenn auch nicht eine einfache Antwort, so aber eine sehr gehaltvolle Zusammenschau unterschiedlicher Perspektiven zu diesem Fragehorizont bietet der von Gottfried BOEHM herausgegebene Band „Was ist ein Bild?“ (BOEHM 1994).

³BOEHM (1994, 34) zitiert die Anekdote nach Verena L. BRÜCHWEILER-MOOSER, Ausgewählte Künstleranekdoten. Eine Quellenuntersuchung. Diss. Zürich 1973.

⁴ LÜDEKING bilanziert: „Die Konzeption des Bildes, die in der Renaissance (vor allem durch Alberti) kanonisiert wurde, beherrschte die europäische Malerei bekanntlich bis ins 19. Jahrhundert (LÜDEKING 1994: 352).

ein Blick durch eine (virtuelle) ‚fenestra aperta‘⁵ konzipiert sein und es solle eine Szene genau so zeigen wie sie dem menschlichen Auge auch in der physischen Realität erscheinen könnte“ (LÜDEKING 1994: 350).

Die Deutung des Bildes als möglichst naturalistische Abbildung dessen, was das Auge sieht, setzt eine Deutung des Sehens voraus, die dieses in erster Linie auf die physikalische Funktion des optischen Organs Auge reduziert.

Eine Revision dieses Bildverständnisses muss schon deshalb notwendiger Weise auch die darin implizierte Vorstellung des Sehens mitbedenken.

Insbesondere anhand des Werkes von Cézanne bahnte MERLEAU-PONTY eine phänomenologische Neuorientierung in der Begriffsgeschichte von Bild und (visueller) Wahrnehmung an.

„Die Forschungen Cézannes auf dem Gebiet der Perspektive entdeckten durch ihre Treue zum Phänomen, was die Psychologie erst in jüngster Zeit auf den Begriff zu bringen vermochte. Die erlebte Perspektive, diejenige unserer Wahrnehmung, ist nicht die geometrische oder photographische Perspektive: ... Zu behaupten, ein von der Seite betrachteter Kreis sähe wie eine Ellipse aus, heißt der wirklichen Wahrnehmung das Schema dessen zu substituieren, was wir sehen müssten, wenn wir eine Kamera wären. In Wirklichkeit sehen wir eine Gestalt, die um die Ellipse herum oszilliert, ohne eine Ellipse zu *sein*.“

(MERLEAU-PONTY 1994b: 45)

Diese Beschreibung der Wahrnehmung, die MERLEAU-PONTY bereits 1942 verfasste, eröffnete eine Deutung des Sehens als ein flüssiges, prozessuales Geschehen. In „Auge und Geist“ entwickelt MERLEAU-PONTY 1961 beinahe zwanzig Jahre später hierauf aufbauend eine neue Phänomenologie des Sehens. Er wendet sich in diesem Aufsatz gegen ein Verständnis, das das Sehen als „Denkoperation“ auffasst. Stattdessen geht er von einem ganzheitlichen Geschehen aus, das erst durch die Bewegungen des Leibes in der Welt ermöglicht wird und bei dem die erst im Sehen sichtbar werdende Welt und der selbst sichtbare Leib sich gegenseitig durchdringen bzw. ineinander greifen.

„Dieses erstaunliche Ineinandergreifen, an das man nicht genug denkt, verbietet es, das Sehen als Denkoperation aufzufassen, die vor dem Geist ein Bild oder eine Vorstellung der Welt aufstellen würde, eine Welt der Immanenz und der Ideen. Durch seinen Leib, der selbst sichtbar ist, in das Sichtbare eingetaucht, eignet sich der Sehende das, was er sieht,

⁵ Vor allem Leon Battista Alberti kanonisierte durch seine mathematisch exakten Anleitungen („Della Pittura Libri Tre“, 1435) zum linearperspektivischen Zeichnen eine Konzeption des Bildes, die im Sinne der Wiedergabe eines bestimmten Blickes durch das Bild als geöffnetes Fenster beschrieben werden kann. (vgl. LÜDEKING 1994: 350f). Ein entsprechendes Bildverständnis illustriert Albrecht Dürer in seiner Abhandlung „Underweysung der Messung“ 1525 anhand seiner Holzschnitte, die etwa einen Maler zeigen, der um seinen unveränderlichen Beobachtungspunkt zu sichern durch ein kleines Loch schaut und auf eine senkrecht zwischen ihm und dem Darzustellenden stehende Glasscheibe zeichnet, die wie in einem anderen Holzschnitt zu sehen, gerastert ist (ARNHEIM 2000: Umschlagbild und 277; BOEHM 1994: 18). In dieselbe Richtung des exakten perspektivischen Zeichnens zielte als Weiterentwicklung die Camera obscura, die wahrscheinlich Leonardo da Vinci erfand (ARNHEIM 2000: 277).

nicht an. Er nähert sich ihm lediglich durch den Blick, er öffnet sich auf die Welt hin. Und auf der anderen Seite ist diese Welt, von der er ein Teil ist, nicht an sich oder Materie.“ (MERLEAU-PONTY 2003: 279)

Sehen ist kein passiver, statischer Akt, sondern aktiver, leiblicher Prozess. Für „Leib“ verwendet MERLEAU-PONTY den Begriff ‘chair’ (Fleisch), wodurch deutlich wird, dass der sehende Mensch mit allen emotionalen, fleischlichen Aspekten gemeint ist. Die sehende Auseinandersetzung mit der Welt lässt sich damit keineswegs auf eine kognitiv strukturierte Informationsverarbeitung reduzieren. MERLEAU-PONTY spricht in diesem Zusammenhang von Leib als Geflecht aus „Sehen und Bewegung“ (278).

An diese aus phänomenologischer Perspektive einer Philosophie des Leibes formulierte Deutung des Sehens, lässt sich mit Rudolf ARNHEIM auch aus kunstpsychologischer Sicht anknüpfen.

„Diese Beschreibung der physiologischen Funktionsabläufe könnte zu dem Schluß verleiten, daß die entsprechenden Prozesse der Formwahrnehmung fast ganz passiv sind und vom Registrieren der kleinsten Elemente zum Zusammensetzen größerer Einheiten linear fortschreiten. Beide Annahmen sind irreführend. Zum einen prägt sich die Welt nicht einem getreulich aufnehmenden Organ ein. Vielmehr greifen wir nach einem Objekt, wenn wir es ansehen. Mit einem unsichtbaren Finger bewegen wir uns durch den Raum um uns her und gehen zu entfernten Orten, wo Dinge zu finden sind; wir berühren sie, fangen sie ein, prüfen ihre Oberfläche, ertasten ihre Umrisse, erforschen ihre äußere Beschaffenheit. Das Wahrnehmen von Formen ist eine äußerst aktive Beschäftigung.“ (ARNHEIM 2000: 46)

Was für die visuelle Wahrnehmung allgemein gilt, muss umso mehr für den künstlerischen Zugang zur Welt gelten. Der Künstler ist „ebenso wenig wie sein Sehorgan ein Instrument zur mechanischen Aufzeichnung“ (ARNHEIM 2000: 7). Dies gilt nicht nur für Künstlerinnen und Künstler. Vielmehr betont ARNHEIM insbesondere mit Bezug auf Kinderzeichnungen, dass „die Fähigkeit, sich mit dem Leben künstlerisch auseinanderzusetzen, nicht einigen wenigen Spezialisten vorbehalten ist, sondern jedem gesunden Menschen, dem die Natur Augen geschenkt hat, zu Gebote steht“ (ARNHEIM 2000: 7).

Die Prozesse des Malens beschreibt MERLEAU-PONTY als das Praktizieren einer „magischen Theorie des Sehens“, als das „Zelebrieren des Rätsels der Sichtbarkeit“. Dabei ist es gleichgültig um welche Art von Malerei es sich handelt, aus welcher Zeit und Kultur sie stammt und ob sie gegenständlich ist oder nicht (2003: 284).

Die Malerei „verleiht demjenigen sichtbare Existenz, was das Profane Sehen für unsichtbar hält“ (2003: 284) und „zielt in ihrem Fragen auf das geheime und fieberhafte Entstehen der Gegenstände in unserem Leib“ (286).

Folgt man diesen Gedanken zur Deutung des Malens, so ergeben sich daraus Konsequenzen für die Bedeutung und die Deutung von Bildern.

„Das Wort Bild (image) hat einen schlechten Ruf, weil man gedankenlos geglaubt hat, dass eine Zeichnung ein Abdruck, eine Kopie, ein zweites Ding sei, und das geistige Bild eine Zeichnung dieser Art in unserer privaten Rumpelkammer. Wenn nun aber das Bild nichts dergleichen ist, so gehören Zeichnung und Gemälde ebenso wenig wie das Bild in der Sphäre des An-sich an. Sie sind das Innen und das Außen und das Außen und das Innen, das die Doppelnatur des Empfindens möglich macht, ohne die man niemals die Quasi-Gegenwart und die imminente Sichtbarkeit verstehen könnte, die das ganze Problem des Imaginären ausmachen.“
(MERLEAU-PONTY 2003: 282)

Alle Arten von Bildern, Gemälde, wie innere Bilder und Vorstellungen, lassen sich demnach nicht festlegen, sondern sind stets im Fluss und nur in dem prozessualen in Beziehung treten von leiblichem Selbst und den Dingen, von „Innen und Außen“ zu verstehen. Bilder können keine Kopien oder Abbilder der Welt sein, weil sie untrennbar mit den ästhetischen Prozessen der Auseinandersetzung von Leib und Welt verbunden sind, aus denen sie entstehen und die sie gleichzeitig ausdrücken.

Zu dem Problem der Malerei, der räumlichen, dreidimensionalen Welt mittels einer zweidimensionalen Fläche zu begegnen, würdigen die Ausführungen MERLEAU-PONTYS die Leistungen der Renaissance und relativieren sie gleichzeitig. Denn keine Projektion, keine perspektivische Technik wird der Welt in jeder Hinsicht gerecht (2003: 294f.). Insofern sind die Gestaltungen, mit denen Kinder, dem Problem des Raumes begegnen keines falls als defizitär gegenüber linearperspektivisch gezeichneten Bildern anzusehen.

„Es gibt keine strenge Nachahmung der Natur. Es handelt sich im Gegenteil stets um einen Ausdruck, da es immer um die Übersetzung dessen, was wir in der Tiefe sehen, auf eine einzige Ebene geht. Die geometrische Perspektive (die Übersetzung nach systematischen Gesetzen) scheint uns in getreuer Weise unser Sehen zu spiegeln, weil eine geraume Tradition der Kunst uns diesen Glauben an dieses Verfahren eingegeben hat. Wenn also das Kind von einem anderen Vorstellungsprozeß Gebrauch macht, indem es z.B. die vier oder fünf Quadrate eines Würfels durch Umlegen nebeneinanderstellt, so müssen wir dies als der perspektivischen Zeichnung gleichwertige Realisierung einer Vorstellung erachten: das Kind betrachtet die nebeneinandergesetzten Quadrate nicht so, als ob sie auf einer und derselben Ebene angeordnet seien. Gerade wir sind nicht gewohnt, die Welt mit den Augen des Kindes und seinem „Schlüssel“ zu betrachten“.
(MERLEAU-PONTY 1994a: 208)

Die in diesem Kapitel skizzierten Vorbemerkungen stellen grundsätzliche Markierungen bei der Annäherung an Bilder dar, „die sich nicht einfach als Abwandlungen des durch die Sinne aufgenommenen Wahrnehmungsmaterials erklären lassen“ (ARNHEIM 2000: 158). Weder Bilder von Erwachsenen noch Bilder von Kindern sind als mehr oder weniger gelungen naturalistische Abbildungen der Welt zu verstehen. Kinderzeichnungen sind gleichberechtigte Ausdruckversuche in der Begegnung mit dem „Rätsel der Sichtbarkeit“ (s.o. MERLEAU-PONTY 2003: 248). Sie sind Produkte eines Prozesses der Begegnung

und gegenseitigen Durchdringung des sichtbaren Leibes und der in ihm sichtbar werdenden Welt.

2.2 **Perspektiven auf Kinderzeichnungen**

Wie kann man sich dem annähern, „die Welt mit den Augen des Kindes und seinem „Schlüssel“ zu betrachten“ (MERLEAU-PONTY 1994a: 208, s.o.)?

Auf der Suche nach einem theoretischen Bezugsrahmen für die Interpretation von kindlichen Malprozessen stößt man auf eine komplexe Forschungslandschaft.

Bei aller Unterschiedlichkeit war es lange Zeit die Gemeinsamkeit der meisten Forschungsansätze, dass sie sich eher auf Kinderzeichnungen als fertige Produkte und weniger auf die ästhetischen Prozesse der subjektiven Auseinandersetzung zwischen Kind und Welt konzentrierten.

Die Vielfalt der Grundannahmen, Methoden und Modelle der Forschung mit und über Kinderzeichnungen lässt sich bezogen auf die grundsätzliche Unterschiedlichkeit der Aspekte, unter denen Kinderzeichnungen dabei betrachtet werden grob in drei Gruppen unterteilen, wobei selbstverständlich einzelne Studien gleichzeitig mehrere Aspekte bearbeiten können:

- „Kinderzeichnung als Entwicklungsphänomen
- Kinderzeichnung als Ausdruck der Persönlichkeit
- Kinderzeichnung als ästhetisches Phänomen“
(Barbara WICHELHAUS 1989: 197)

Im Folgenden sollen anhand exemplarisch dargestellter Ansätze und Untersuchungen Forschungsperspektiven im Zusammenhang mit Kinderzeichnungen skizziert werden, die eine lange Wirkungsgeschichte aufweisen und zum Teil bis heute Theorie und Praxis im Umgang mit Kinderzeichnungen prägen (vgl. RICHTER 2000: 231).

Aus einer kritischen Auseinandersetzung mit den dabei aufgezeigten Entwicklungslinien des Forschungsinteresses, soll die Darstellung von Notwendigkeit und Anfängen eines Perspektivwechsels entwickelt werden, der die einzelnen zeichnenden Kinder mit ihren subjektiven Gestaltungsprozessen, die zum Produkt Kinderzeichnung führen, in den Blick kommen lässt.

2.2.1 **Kinderzeichnungen im Plural**

Bevor im Folgenden auf Perspektiven der „Kinderzeichnungsforschung“ eingegangen wird, soll eine erste Differenzierung des Forschungsgegenstandes anhand seiner Bezeichnung vorangestellt werden. Es ist problematisch von *der Kinderzeichnung*, bzw. der Entwicklung *der* Kinderzeichnung zu sprechen, da es sich hierbei nicht um ein statisches und homogenes Phänomen handelt.

Kinderzeichnungen sind nicht immun gegen gesellschaftliche Wandlungsprozesse, deren Einfluss sich etwa äußert in der Unterschiedlichkeit kindlicher Lebenswelten, den zur Verfügung stehenden Zeichen- und Spielmaterialien, den medialen Einflüssen und vielem mehr. Pferdefuhrwerke⁶ sind auch in Kinderzeichnungen durch Autos ersetzt, Kreiden müssen gegen Filzstifte konkurrieren, Fernseher und Computer gehören zum Inventar von Kinderzimmern.

So stellt Martin SCHUSTER anhand von Befragungen von Erzieherinnen und Erziehern in Kindergärten die Hypothese auf, dass die vermehrte Verwendung von Filzstiften den flächigen Farbauftrag, die Schönheit der Bilder und damit zugleich die Zufriedenheit und Motivation heutiger Kinder beim Zeichnen mindere. Er wirft des Weiteren die Frage auf, ob Kinder, deren ersehnte Phantasiefiguren sogleich als Spielzeug präsent seien und die Kompensationen eigener Pflege- und Machtansprüche eher in Video- und Computerspielen ausleben können, weniger häufig und entsprechend ungeübter zeichnen. (SCHUSTER 2000: 3).

Neben solchen zeitlichen Wandlungsprozessen ist von kulturellen Unterschieden auszugehen. Spezifische Traditionen der Volkskunst, das jeweilige Bildangebot in der Umgebung der Kinder, internalisierte Schönheitsideale und Moden spielen beispielsweise eine große Rolle für die Darstellung von Menschen. So zeichneten japanische Kinder Menschen selten mit mandelförmigen Augen, sondern wählten stattdessen riesige runde Augen, was wohl unter anderem auf das in zahlreichen japanischen Trickfilmserien vermittelte Schönheitsideal zurückzuführen ist .

Doch auch in den kleinsten kulturellen Kontexten, etwa in einer einzelnen Familie, oder einer befreundeten Kindergruppe können spezifische Darstellungsweisen entwickelt und tradiert werden .

Kinderzeichnungen sind Zeichnungen von Mädchen und Jungen. Die Ergebnisse einiger Studien zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in Kinderzeichnungen und Gestaltungsprozessen sollen in Kapitel 2.9 dargestellt werden.

Schließlich finden sich in der Literatur Hinweise auf gravierende individuelle Unterschiede sowohl in der Entwicklung der zeichnerischen Fähigkeiten als auch im persönlichen Malstil⁷, wobei zu beiden Fragestellungen nur sehr wenige Studien vorliegen und weiterer Forschungsbedarf festgestellt wird (SCHUSTER 2000: 103f.).⁸

Der Allgemeingültigkeit von Erkenntnissen über Kinderzeichnungen und Entwicklungsabläufen bei der Aneignung zeichnerischer Kompetenzen, die frühere

⁶ Vgl. z.B. die Motive der freien Kinderzeichnungen in LUQUET (2001, erstmals 1927).

⁷ SCHUSTER geht davon aus, dass Kinder durchaus einen charakteristischen individuellen Stil in ihren Zeichnungen entwickeln (SCHUSTER 2000, 99f.). Er verweist in diesem Zusammenhang unter anderem auf eine Studie, in der es mehreren erwachsenen Beurteilern mit einer überzufälligen Treffsicherheit möglich war, anhand von Sammlungen von Zeichnungen aus einer Gruppe fünfjähriger Kinder unabhängig von der Motivwahl die einzelnen Kinder und ihre Bilder zuzuordnen (J.R. HARTLEY et al 1982).

Forschung mitunter suggerierte, muss insofern mit grundsätzlicher Skepsis begegnet werden.

2.2.2 Die Anfänge der Forschungsgeschichte

Der Beginn der Forschungsgeschichte wird zumeist an der Studie des Kunstwissenschaftlers Corrado RICCI „L' arte dei bambini“ aus dem Jahr 1887 festgemacht. RICCI war zufällig, als er sich während eines Regengusses in einem Bogengang in Bologna unterstellte, auf die Kinderzeichnungen aufmerksam geworden, die dort, sozusagen als Graffiti, an der Wand zu sehen waren. In der Folge dieser Entdeckung begann RICCI eine große Sammlung von ca. 1250 Kinderzeichnungen zusammenzutragen und zu untersuchen. In RICCI'S Beobachtungen zur Entwicklung der Kinderzeichnung sieht RICHTER bereits den „Keim des naturalistischen Missverständnisses“, wenn dieser den Fortschritt der Entwicklung in Anzeichen für das „Streben nach Wahrheit sucht“, womit eine möglichst naturgetreue Darstellungsweise gemeint ist (RICHTER 2000: 231). Es ist die Leistung des Kunsthistorikers RICCI, viele bekannte Einzelphänomene, wie Kopffüßler, Röntgenbild, Umklappbild, oder gemischtes Profil bereits beschrieben zu haben. RICCI führte sie allerdings als „logische Irrtümer“ darauf zurück, „daß das Kind Menschen und Dinge beschreibt, anstatt sie künstlerisch wiederzugeben; es versucht sie in ihrer Gesamtheit, nicht im optischen Ergebnis darzustellen. Kurz gesagt, es beschreibt mit Zeichen anstatt mit Worten“. (RICCI 1906: 14; 58, zitiert in RICHTER 2000: 231).

So lassen sich bereits bei RICCI zwei wichtige Tendenzen der Kinderzeichnungsforschung erkennen, die eine lange Wirkungsgeschichte haben sollten. Zum einen zog sich die Tendenz zur Festschreibung der Fähigkeit zu einer naturalistischen Darstellungsweise als Ziel der zu untersuchenden zeichnerischen Entwicklung wie ein roter Faden durch die Forschungsgeschichte. Zum anderen prägen die unterschiedlichen Studien die Auseinandersetzung mit der grundsätzlichen Frage, inwiefern Kinder Dinge darstellen und auf Grund welcher Informationen sie dies tun (vgl. 2.6).

Die für den deutschen Sprachraum wohl bekannteste und zugleich zahlenmäßig größte Untersuchung der frühen Forschungsgeschichte ist die Untersuchung von Georg KERSCHENSTEINER. Auch KERSCHENSTEINER ging davon aus, dass es sich bei Kinderzeichnungen zunächst nur um eine „begriffliche Niederschrift der Gegenstandsmerkmale“ handelt (KERSCHENSTEINER 1905: 476). Als Stadtschulrat in München hatte KERSCHENSTEINER sehr gute Möglichkeiten, das Zusammentragen von Kinderzeichnungen zu delegieren. Er initiierte eine Sammlung von etwa 300 000 Kinderzeichnungen.

Die Vorannahme einer bestimmten, als naturalistisch verstandenen Darstellungsweise als Endpunkt einer gelungenen zeichnerischen Entwicklung und die damit einhergehende Abwertung schematischer Darstellungsweisen, lassen sich bei KERSCHENSTEINER in besonders extremer Form feststellen.

„Wie entwickelt sich die graphische Ausdrucksfähigkeit des unbeeinflussten Kindes vom primitiven Schema bis zur vollendeten Raumdarstellung?“
(KERSCHENSTEINER 1905: 7f.)

In seiner Fragestellung taucht mit der Frage nach dem „unbeeinflussten Kind“ eine weitere problematische Vorannahme auf, die als typisch für die Suche nach allgemeingültigen Entwicklungsverläufen gelten kann.

Die Annahme einer durch endogene Faktoren bestimmten zeichnerischen Entwicklung, die sich unabhängig von interindividuellen Einflüssen, von Gesellschaft, Zeit und Kultur vollziehen könnte, erscheint aus heutiger Sicht als äußerst fragwürdig (s.o.).⁹

Sie steht in Verbindung mit der Vorstellung einer durch endogene Faktoren bestimmten Entwicklung der Menschheit insgesamt, die mit der kognitiven Entwicklung von Kindern korrespondiere, bzw. diese wiederhole, wie die Embryonalentwicklung die Evolution des Menschen wiederholt (Heckels biogenetisches Grundgesetz). Diese Rekapitulationstheorie fand ihre Argumente auch in den Vergleichen zwischen Kinderzeichnungen und Bildproduktionen so genannter Primitiver, die in Aufsätzen und Ausstellungen zur „Kinderkunst“ (s.u.) häufig gezogen wurden¹⁰.

⁹ Entsprechend skeptisch fallen in diesem Zusammenhang die Urteile von Hans Günther RICHTER und Martin SCHUSTER aus, die diese aus ihren umfangreichen Darstellungen der einschlägigen Literatur zur Kinderzeichnung entwickeln:

„Mir sind während der Vorbereitungen zu diesem Handbuch so viele bildnerische Einzelschicksale bekannt geworden, dass ich begründete Zweifel an den allgemeinen und allgemein anerkannten Entwicklungsabfolgen und ihren Resultaten, besonders in der Zeit der vorschematischen Ereignisse und der frühen Schemabildungen hege. Entweder ist die Streubreite von individuellen Objektivationsprozessen viel größer, als bisher angenommen wurde, oder der Medienkonsum führt tatsächlich seit jüngster Zeit zu Umformungen im Figurationsgefüge.“ (RICHTER 2000: 373)

„Natürlich gibt es über die Unterschiedlichkeiten der Kulturen hinaus auch gemeinsame Merkmale der Kinderzeichnung: der schematische Aufbau, etwa auch der Versuch, eine Überschneidung von Linien zu vermeiden, verweisen auf Universalien in der menschlichen Entwicklung. In der Tradition einer experimentellen Psychologie werden solche Universalien allerdings nach meiner Meinung oft überschätzt – und die Determinanten des Verhaltens durch die Kultur und die Historie, die sich der Untersuchung eher bei einer vergleichenden Methode erschlüsse, wie von Kunstwissenschaft und Biologie eingesetzt, wird eher unterschätzt.“ (SCHUSTER 2000: 136)

¹⁰ FINEBERG (1995: 23) nennt als Beispiele für Vertreter und Autoren dieser Theorie Alfred LICHTWARK, den damaligen Direktor der Hamburger Kunsthalle, mit seiner Schrift „Die Kunst in der Schule“ aus dem Jahr 1887, James SULLY in seinen „Studies of childhood“ von 1896, oder Carl GÖTZE in seinem Ausstellungskatalog „Das Kind als Künstler“ anlässlich einer Ausstellung von Kinderzeichnungen in Hamburg 1898.

MERLEAU-PONTY setzt sich hiermit in seinen Vorlesungen, die er an der Sorbonne (1949-1952) zur Kinderpsychologie hielt, kritisch auseinander. Mit einem Seitenhieb in Richtung PIAGET stellt er fest:

„Wir müssen auf diese Vorstellung eines archaischen Zustandes, der dem Kind und dem Primitiven gemeinsam wäre, verzichten. Gleichwohl handelt es sich hierbei um ein sehr starkes Vorurteil, das einer evolutionistischen Metaphysik entstammt, die selbst umsichtige Geister, die sich nicht von dieser Metaphysik täuschen lassen wollen hintergehen kann“ (1994: 168). Feststellbare Ähnlichkeiten bestehen, „weil das Kind besser einen bestimmten, für die gesamte Menschheit gemeinsamen Hintergrund zum Vorschein kommen läßt, von dem aus sich die verschiedenen kulturellen Selektionen vollziehen.“ (MERLEAU-PONTY 1994: 170).

2.2.3 Kinderzeichnungen als Kinderkunst

Über die grundsätzliche Frage, in wie weit Kinderzeichnungen als Kunst angesehen werden können, entscheiden in erster Linie die jeweiligen Kunstideale, die bekanntlich einem steten Wandel unterworfen sind.

Während etwa für die akademische Malerei des 19. Jahrhunderts von einer Auffassung von Kunst als ‘Können’, das als das genaue Gegenteil von kindlichem Gekritzeln zu verstehen ist, auszugehen ist (FINEBERG 1995: 21), fand von der Jahrhundertwende bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges jedes Jahr mindestens eine große Ausstellung von „Kinderkunst“ in den Kunstmetropolen statt (FINEBERG 1995: 24). Nicht nur in Verbindung mit dem Primitivismus wurde die Klarheit und Authentizität von Kinderzeichnungen gelobt und als Inspiration für die Befreiung des künstlerischen Ausdrucks geschätzt. Bereits im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert entwickelte sich mit der Romantik und der Sehnsucht, durch Kinder zurück zur Natur finden zu können, mitunter die Vorstellung vom Kind als Genie und als Prototyp des Künstlers (FINEBERG 1995: 15).

Insbesondere anhand der frühen Forschungsgeschichte zur Entwicklung der Kinderzeichnung zeigt sich wie prägend das zu Grunde liegende Kunstverständnis für die Einschätzung und Deutung von Kinderzeichnungen ist.

Die Abwertung, die Kinderzeichnungen durch naiv-realistische Kunstideale erfuhren (vgl. KERSCHENSTEINER 1905), wendet sich mit der Abkehr von der gegenständlichen Malerei und der Suche nach neuen Vorbildern in der Modernen Kunst ins Gegenteil. Jonathan FINEBERG hat in einer Ausstellung zusammengetragen, wie inspirierend die Rezeption von Kinderzeichnungen für viele Künstlerinnen und Künstler der Moderne war. Er dokumentiert dabei die Hochachtung, die „Kinderkunst“ von ihren Sammlern und Rezipienten, wie Michail Larionow, Gabriele Münter, Wassily Kandinsky, Paul Klee, Pablo Picasso, Joan Miró, Jean Dubuffet u.a. erfahren hat (FINEBERG 1995).

So sah etwa Wassily KANDINSKY in den Formen, die er in Kinderzeichnungen vorfand keine defizitäre Darstellungsversuche der Dinge, sondern er entdeckte in ihnen neue Möglichkeiten, „den inneren Klang“ der Dinge selbst zum Ausdruck zu bringen.

„So entblößt sich in jeder Kinderzeichnung ohne Ausnahme der innere Klang des Gegenstandes selbst. Die Erwachsenen, besonders die Lehrer, bemühen sich, dem Kinde das Praktisch-Zweckmäßige aufzudrängen und kritisieren dem Kinde seine Zeichnung gerade von diesem flachen Standpunkte aus: ‘dein Mensch kann nicht gehen, weil er nur ein Bein hat, ‘auf deinem Stuhl kann man nicht sitzen, weil er schief ist’ usw. Das Kind lacht sich selbst aus. Es sollte aber weinen. [...] Der Künstler, der sein ganzes Leben in vielem dem Kinde gleicht, kann oft leichter als ein anderer zu dem inneren Klang der Dinge gelangen. [...] Hier liegt die Wurzel der neuen großen Realistik. Die vollkommen und ausschließlich einfach gegebene Hülse des Dinges ist schon eine Absonderung des Dinges vom Praktisch-Zweckmäßigen und das Herausklängen des Inneren.“

(Wassily KANDINSKY 1912, 1994: 168, zit. in FINEBERG 1995: 56)

2.2.3.1. Gustaf Britsch und Egon Kornmann

Als eine sehr frühe und dennoch bis heute aktuelle kunstwissenschaftlich orientierte Arbeit zur Kinderzeichnung soll exemplarisch auf die Untersuchung von Gustaf BRITSCH bzw. von Egon KORNMANN hingewiesen werden. Der Kunstwissenschaftler und Kunstpädagoge BRITSCH verstarb bereits 1923, so dass seine Manuskripte in der Bearbeitung und Interpretation durch seinen langjährigen Mitarbeiter Egon KORNMANN vorliegen.

Erstaunlich ist, dass die von KORNMANN nach BRITSCH veröffentlichte Abhandlung, „Theorie der bildenden Kunst“ (BRITSCH 1952) in den Überblickswerken von RICHTER und SCHUSTER keine Beachtung findet.

Sie nimmt zu einem sehr frühen Zeitpunkt (erstmalig 1926) Abstand von einer Reduzierung der Entwicklung der zeichnerischen Kompetenzen auf das Erreichen einer bestimmten perspektivischen Darstellungsweise.

Die Betrachtung der Kinderzeichnungen geschieht dabei grundsätzlich unter der Prämisse, dass diese nicht fehlerhaft sind, sondern ein bestimmtes künstlerisches Denken, d.h. eine bestimmte Art der Verarbeitung von visueller Wahrnehmung widerspiegeln.

„An Stelle des Vergleichens mit bestimmten Bildern, die durchaus nicht der Denkmöglichkeit des Kindes entsprechen, die vielmehr aus dem Denken der Erwachsenen stammen, und die außerdem noch größtenteils außerkünstlerischer Natur sind (perspektivische Raumdarstellung), stellen wir hier das Positive der Leistung fest, den künstlerischen Tatbestand, den Grad der Einheitlichkeit, der in der unmittelbaren Verarbeitung der Erlebnisse des Gesichtssinnes erreicht ist“.
(KORNMANN / BRITSCH 1952: 52)

Bei der künstlerischen Beurteilung von Bildern und Plastiken jedweden Ursprungs geht es darum, ob diese ein einheitliches künstlerisches Denken repräsentieren.

Für die von ARNHEIM aufgenommene Theorie der fortschreitenden Differenzierung (vgl. 2.6) in der Gestaltung von Formen und Farben ist BRITSCHS bis heute wichtiger Impuls für das Verständnis von Kinderzeichnungen und ihrer Entwicklung zu sehen.

„Gustaf Britsch kommt das Verdienst zu, als erster systematisch nachgewiesen zu haben, daß eine Bildform nach bestimmten Regeln organisch wächst; es ist ein Prozeß der Differenzierung von den einfachsten zu zunehmend komplexen Mustern“.
(ARNHEIM 2000: 167)

Neben der Theorie fortschreitender Differenzierung für die weitere Erforschung und ästhetische Beurteilung von Kinderzeichnungen, ist vor allem das durch KORNMANN begründete Farbstufenmodell sehr wichtig¹¹. Eine kritische Auseinandersetzung mit

¹¹ DIETL (DIETL 2004) weist anhand des Quellenvergleichs von Otfried SCHÜTZ (SCHÜTZ 1993) darauf hin, dass BRITSCH von KORNMANN in einigen Punkten missverstanden wurde. So sei vor allem die Idee einer Stufentheorie nicht in BRITSCHS Sinn gewesen.

diesem bis heute immer wieder angewandten Modell findet sich in der Untersuchung zum kindlichen Farbgebrauch von Marie-Luise DIETL (DIETL 2004). Dieses Thema soll in Kap. 2.8.2 weiterverfolgt werden.

2.2.4 Kinderzeichnungen als Entwicklungsphänomen: Georges-Henri LUQUET

Im Folgenden soll am Beispiel von Georges-Henri LUQUET (1927, 2001) genauer auf ein Phasenmodell zur Entwicklung der Kinderzeichnung eingegangen werden. LUQUETS Werk ist nicht nur der Klassiker entwicklungstheoretischer Forschung mit Kinderzeichnungen. Die Beschäftigung mit LUQUET empfiehlt sich vor allem durch seine bis heute andauernde intensive Wirkungsgeschichte.

Wie viele andere ging LUQUET davon aus, dass die Entwicklung der Kinderzeichnung zu einer perspektivischen¹² Darstellungsweise führe, die er als „visuellen Realismus“ beschrieb. Er betonte jedoch, ähnlich wie einer seiner größten Kritiker MERLEAU-PONTY (1994a), dass die perspektivische nicht die einzig richtige und erstrebenswerte Darstellungsweise sei und der „intellektuelle Realismus“ der mittleren Kindheit eine gleichberechtigte künstlerische Ausdrucksweise sei, die es Kindern gut ermöglicht, Raum und Zeit darzustellen.

“En résumé, la réalisme visuel n’est pas moins une convention que le réalisme intellectuel, et celui-ci, qui permet au dessin enfantin d’ être à la fois, pour représenter l’espace, de la sculpture plane (encore la sculpture n’est-elle pas, comme le dessin enfantin, transparente), et, pour représenter la durée, du théâtre condensé, qui en fait par suite en quelque sorte un art universel, mérite tout au moins, avant d’être proscrit, un examen sérieux.“

(LUQUET 1927: §93, 249)

LUQUET formulierte ein aus vier Phasen bzw. Stufen bestehendes Entwicklungsmodell:

1. Zufälliger Realismus (ca. 2 - 3 Jahre)
2. Fehlerhafter Realismus (ca. 3 - 5 Jahre)
3. Intellektueller Realismus (ab ca. 5 Jahren)
4. Visueller Realismus (ab ca. 8 Jahren)

Die Angaben der Alterstufen sind hierbei nur ungefähre Angaben, die in erster Linie aus den Altersangaben der von LUQUET gezeigten Bildbeispiele geschlossen wurden. LUQUET betont mehrfach die Variabilität von Dauer und Alter. Er weist insbesondere auf

¹² Sein englischer Übersetzer, der Psychologe Alan COSTALL, weist zu Recht auf die ungenaue Verwendung des Begriffs „perspektivisch“ bei LUQUET und vielen anderen Veröffentlichungen zu Kinderzeichnungen hin. So benutzte LUQUET den Begriff zum einen im Sinne einer durchgängigen linearperspektivischen Darstellungsweise und zum anderen lediglich im Sinne des Weglassens von eigentlich nicht sichtbaren Bildelementen, wie dem zweiten Auge bei einem im Profil gezeichneten Gesicht. (COSTALL 2001: 166, LUQUET 1927: § 71).

die Fortdauer früherer Phasen und daraus resultierende Überschneidungen der Phasen hin (z.B. LUQUET 1927: §63, §87; 2001: 91; 144).

1. Zufälliger Realismus

In der Phase des Zufälligen Realismus zeichnet das Kind ohne die Intention etwas darstellen zu wollen aus Freude an der Bewegung und den Spuren seiner Bewegung. Mitunter entdeckt das Kind jedoch Ähnlichkeiten zwischen seinem Bild und den Dingen und es interpretiert die Bedeutung seiner Zeichnung im Nachhinein.

2. Fehlerhafter Realismus

Die nächste Phase der zeichnerischen Entwicklung nennt LUQUET die Phase des Fehlerhaften Realismus, weil Kinder in dieser Phase mit der inzwischen meist vorhandenen Intention, etwas darstellen zu wollen, „Hindernisse“ zu bewältigen haben, wie etwa die noch nicht ausreichende Feinmotorik, oder die begrenzte und diskontinuierliche Konzentrationsfähigkeit beim Zeichnen (LUQUET 1927: §65, 152f.). Ein Kind dieser Phase lässt sich so sehr auf ein einzelnes wichtiges Detail ein, dass es dabei die bereits gezeichneten anderen Bildelemente und den darzustellenden Gesamtzusammenhang schlicht aus den Augen verliert. Kinder dieser Phase drehen häufig das Papier während sie zeichnen. Besonders wichtige Dinge werden oft überdimensional groß gezeichnet (Bedeutungsgröße).

Aus solchen Eigenschaften dieser Phase resultiert das Hauptcharakteristikum des Fehlerhaften Realismus, die „Unfähigkeit zur Synthese“ (LUQUET 1927: §67, 155). Die dargestellten Details fügen sich in ihren Proportionen und optischen Beziehungen nicht zu einem Gesamtbild, sondern bleiben vereinzelt.

3. Intellektueller Realismus

Von der Zeit an, in der es einem Kind gelingt, diese „Unfähigkeit zur Synthese“ zu überwinden, steht nichts mehr einem komplett realistischen Bild entgegen. Doch der Realismus der Kinder ist ein anderer, als der der Erwachsenen. Denn während LUQUET den Erwachsenen allgemein in diesem Zusammenhang einen visuellen Realismus zuspricht¹³, der „alle Details eines Gegenstandes darstellend, jedoch nur die, die von einem bestimmten Blickpunkt aus gesehen werden können“ (1927: §71, 165), geht es im intellektuellen Realismus der Kinder darum, alle wichtigen Details eines Gegenstandes zu

¹³ LUQUET betont an anderer Stelle, dass nicht die Zeichnungen aller Erwachsenen dem visuellen Realismus entsprechen. Zum einen, weil auch Erwachsene nicht immer perspektivisch korrekt zeichnen, womit wiederum in erster Linie gemeint ist, dass auch Erwachsene Gegenstände so zeichnen, wie sie aus nur einem Blickpunkt heraus nicht zu sehen wären. Zum anderen spricht LUQUET auch Pläne, Zeichnungen von Architekten, oder Skizzen an, die entsprechend dem intellektuellem Realismus mehr Wert auf die Verdeutlichung der Eigenschaften des Dargestellten legen, als auf die Einhaltung einer bestimmten Perspektive (LUQUET 1927: §93; 2001: 155).

zeichnen, unabhängig davon, ob diese nur aus einem bestimmten Blickpunkt aus sichtbar sind bzw. ob sie überhaupt gesehen werden können.

Der intellektuelle Realismus bietet hierfür viele verschiedene Darstellungsweisen, wie Transparenz (Röntgenbild), Umklappungen („rabattement“) und Kombinationen von Frontal- und Seitenansichten (vgl. 2.8.1).

Bei der Wahl der Verfahrensweise geht es dem Kind darum, „die größte Anzahl der Eigenschaften, oder gar die Totalität der wesentlichsten Elemente des darzustellenden Objektes hervortreten zu lassen und zugleich jedes Element in seiner charakteristischen Form – man könnte sagen – in seinem An-sich zu belassen“ (LUQUET 1927: §73, 179).

Als Beispiele für den intellektuellen Realismus sollen zwei Zeichnungen beschrieben werden:

Als das typischste ihm bekannte Beispiel zeigt LUQUET die Zeichnung eines 7-jährigen Jungen, die einen Kartoffelacker darstellt. Es handelt sich hierbei um ein Rechteck, in dem unregelmäßige Reihen sehr vieler kleiner Kreise, bzw. ovaler Formen zu sehen sind (LUQUET 1927: §72, 167). Somit hat der Junge nichts von dem gezeichnet, was man sähe, wenn man einen Kartoffelacker (von oben) betrachten würde, doch er hat die für ihn bekannte und insofern charakteristischste Eigenschaft einer Kartoffel „an sich“, in Reihen und in einem als solches ebenfalls nicht sichtbaren rechteckigen Rahmen, dem Acker „an sich“, dargestellt. Ein anderes häufig zitiertes, bzw. abgebildetes Kinderbild stammt von LUQUETS zu diesem Zeitpunkt 7-jähriger Tochter: Es zeigt eine Kutsche, die von oben zu sehen ist, mit „umgeklappten“ Rädern und „umgeklappten“ Verdeck und einem von der Seite zu sehenden Pferd. Hierdurch gelang es dem Mädchen, alle ihr bekannten und wichtigen Details in einem Bild zu vereinen und sie zugleich in ihrer aussagekräftigsten, unverkennbaren Form zu zeigen. (LUQUET 1927: §76, 179)¹⁴

Neben der Möglichkeit, unabhängig von einem bestimmten Blickpunkt ein Objekt in seiner Ganzheit zu zeigen, arbeitet LUQUET einen weiteren wichtigen Vorteil des Intellektuellen Realismus gegenüber der Starre einer perspektivisch korrekten Zeichnung heraus. Er ermöglicht es, Dinge gleichzeitig zu zeigen, die ungleichzeitig geschehen. LUQUET widmet ein Kapitel seiner Untersuchung der Kinderzeichnung als graphischer Erzählung, auf die an anderer Stelle noch eingegangen werden soll (vgl. 2.2.4).

„Ce stade est caractérisé par le réalisme intellectuel; l'enfant vise délibérément et sans doute consciemment à reproduire de l'objet représenté non seulement ce qu'on en peut voir, mais tout ce qui 'y est, et à donner à chacun de ses éléments sa forme exemplaire.“ (LUQUET 1927: §87, 224)

COSTALL unterstreicht die hier formulierte Freiwilligkeit des Kindes, bewusst auf einen visuellen Realismus zu verzichten und nicht etwa schlicht unfähig zu dieser Darstellungsweise zu sein.

¹⁴ Vgl. hierzu auch Abb. 4. in Kap. 2.8.2, in dem das Phänomen Umklappungen auch im Zusammenhang mit kindlichen Raumkonzepten erläutert wird.

“Nevertheless, nothing causes the child to be an intellectual realist. To repeat, the child according to LUQUET, makes a choice, and this choice is both reasonable and informed. Normally, children soon become aware of the existence of perspective representations, but they do not themselves choose to draw that way because of what they regard as its serious limitations”.

(COSTALL 2001: xvii).

4. Visueller Realismus

Dem visuellen Realismus widmet LUQUET in seiner Untersuchung kein eigenes Kapitel. Wie beschrieben, zeichnet es den visuellen Realismus in erster Linie aus, dass nur mehr gezeichnet wird, was tatsächlich von einem spezifischen Blickpunkt aus zu erkennen wäre. LUQUET geht davon aus, dass dies ab einem Alter von ca. 8 Jahren der Fall sein kann.

Der Beschreibung des Visuellen Realismus, als dem Realismus der zunehmend korrekten Umsetzung des visuell Wahrnehmbaren, liegt eine Deutung von Wahrnehmung zu Grunde, die diese wiederum auf die Arbeit eines Photoapparates reduziert. Die bereits kritisierte Festlegung der perspektivischen Darstellungsweise als Endphase der Entwicklung tritt so auch bei LUQUET verbunden mit einer passiven und statischen Vorstellung von Sehen bzw. von visueller Wahrnehmung und einem unreflektierten Bildverständnis auf (vgl. Kap.2.1.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass LUQUETS Leistung und Impuls für weitere Forschung vor allem darin bestand, die Möglichkeiten des Intellektuellen Realismus zu erkennen und gegen eine nur auf die perspektivische Korrektheit orientierte Darstellungsweise abzugrenzen.

Dabei hat er die Kinderzeichnungen, die dieses vermeintliche Ziel noch nicht erreicht haben, weit weniger abgewertet als es ihm teilweise vorgeworfen wird und man zugegebenermaßen aus seiner Begriffswahl mitunter schließen könnte (vgl. MERLEAU-PONTY 1994a).

Aus seiner ersten Längsschnittuntersuchung der Bildproduktion seiner Tochter zitiert COSTALL ein Gedankenspiel LUQUETS, in dem er sich fragt, was geschähe, wenn die Kunst die Mittel des Intellektuellen Realismus mit dem selben Engagement anwenden würden, wie die des Visuellen Realismus:

„Who knows, but we might be faced with a completely different art yet one able to produce equivalent effects by quite different means. This is only an hypothesis, but one which could be put to an exact test if it should seem worthwhile.”

(LUQUET 1913: 248, zit. in LUQUET/COSTALL 2001: xx).

So kann LUQUET vor allem hierin kritisiert werden, dass er Gedanken dieser Art nur angedeutet und in seiner bekanntesten Studie von 1927 kaum weiterverfolgt hat.

Zur methodischen Vorgehensweise LUQUETS

Es gehört zu den weniger bekannten bzw. beachteten Tatsachen, dass LUQUET seine Erkenntnisse nicht quantitativ gewonnen hat, sondern vor allem anhand der alltäglichen Beobachtung seiner eigenen Kinder, Simonne und Jean während ihres spontanen, d.h. nicht angeleiteten oder thematisch vorgegebenen Zeichnens (vgl. LUQUET 2001). So basierte LUQUETS erste Veröffentlichung „Le dessins d’ un enfant“ aus dem Jahr 1913 ausschließlich auf den Zeichnungen seiner 1904 geborenen Tochter Simonne. LUQUETS phänomenologische Vorgehensweise (vgl. LUQUET 2001: vii) setzt seine Untersuchung ab von Massenuntersuchungen anderer. Im Gegensatz zu deren Sichtung fertiger Produkte, konnte er auf biographische Zusammenhänge, auf Entstehungskontexte und die Prozesse des Zeichnens zurückgreifen. Dies ist an vielen dokumentierten Beispielen auch in seiner Untersuchung zur Entwicklung der Kinderzeichnung sehr deutlich als Vorteil seiner Methode zu erkennen. So erschließen sich die Bedeutungen vieler Zeichnungen erst durch seine erhellenden Kommentare zum Lebensumfeld und zu Erlebnissen seiner Kinder, die in den Zeichnungen verarbeitet werden. LUQUET ergänzt diese zwar durch Zeichnungen anderer Kinder, die er zum Teil ebenfalls persönlich kennt, und zum Teil u. a. aus KERSCHENSTEINERS Sammlung entnimmt, doch dies scheint eher im Sinne einer Ausweitung oder Verifizierung seiner Beobachtungen zu geschehen.

Zur Wirkungsgeschichte LUQUETS

Die wohl bekannteste und am häufigsten bemühte Aussage im Zusammenhang mit LUQUETS Werk ist eine Zusammenfassung seiner Kontrastierung von Intellektuellem und Visuellem Realismus: „Das Kind zeichnet nicht was es sieht, sondern was es weiß“. LUQUETS Annahme, die Zeichnungen der Kinder orientierten sich nach einem „inneren Modell“ beschäftigt die Kinderzeichnungsforschung bis heute. Bereits LUQUET selbst legte Wert darauf, dass das innere Modell klar von einem Gegenstand, bzw. von einem Modell im eigentlichen Sinn zu unterscheiden sei. Das innere Modell sei vielmehr die „représentation mentale“, die der Zeichnung zugrunde liegt (LUQUET 1927: 80). Wie und mit welchen visuellen Anteilen sich solche mentalen Repräsentationen konstituieren, ist eine Forschungsfrage, der schwer zu begegnen ist, da mentale Modelle naturgemäß nicht direkt zugänglich sind (vgl. KOEPPE-LOKAI 1996, 47f., SCHÄFER 2000: 92f.).

Der Diskussion um die Frage, woran sich Kinder in ihren Zeichnungen orientieren soll in 2.6.1 genauer nachgegangen werden, da sie auch für die vorliegende Studie von Interesse sein könnte.

Die Wirkungsgeschichte von LUQUETS Entwicklungstheorie vollzieht sich unter anderem in zwei wichtigen Richtungen der Forschung mit Kinderzeichnungen:

Daniel WIDLÖCHER entwickelte LUQUETS Stufenmodell für seinen Ansatz zur psychoanalytischen Deutung von Kinderzeichnungen weiter (s.u. 2.2.5).

Jean PIAGET und Bärbel INHELDER (1971, erstmals 1948) griffen LUQUETS Theorien auf, um anhand seiner Stufenfolge ihre Thesen zur Entwicklung des Vorstellungsraumes und der kognitiven Entwicklung von Kindern darzulegen.

Sie berücksichtigten dabei zwar, dass eine (Kinder)Zeichnung keine exakte Verwirklichung der Vorstellung sein kann, gingen aber prinzipiell davon aus, dass die Zeichnung als Indikator für die Raumvorstellung heranzuziehen sei. Eine kleine experimentelle Studie konnte diese für PIAGETS und INHELDER'S Ansatz grundlegende These widerlegen. Diese Studie von R. KOHLMANN et al (1983) untersuchte das Phänomen der falschen Rechtwinkligkeit, wie es sich anhand der typischen Eigenart vieler Kinderzeichnungen zeigt, den Schornstein des Hauses nicht senkrecht zur Horizontalen des Hauses, sondern senkrecht zur Kontur des Daches, an die die Form angefügt wird, zu zeichnen. Dabei konnte gezeigt werden, dass bereits 3-jährige Kinder vertikal und senkrecht zu Schrägen verlaufende Schornsteinformen als „richtig“ oder als schief erkennen können. Dennoch zeichnen sie sie selbst in falscher Rechtwinkligkeit. Zwischen (räumliche) Vorstellung und Darstellung schiebt sich das Problem der zeichnerischen Umsetzung und ein hierfür erforderliches „Produktionswissen“ (SCHUSTER 2000: 73) bzw. die „Darstellungsbegriffe“ (ARNHEIM 2000) (vgl. 2.6.2).

Die Korrespondenz von Stufen der kognitiven Entwicklung mit den Phasen der zeichnerischen Entwicklung insgesamt ist insbesondere durch bekannte Leistungen von zeichnerisch hochbegabten Kindern sehr anfechtbar geworden.

„Gerade bei hochbegabten Zeichnern, die bereits im Alter von 4 Jahren naturalistisch zeichnen, muss es keineswegs geistige Hochbegabungen geben. Auch ist der visuelle Realismus keineswegs Endstadium der Zeichenentwicklung, wengleich doch nahezu alle Kinder die Stufe der formalen logischen Operation erreichen“.
(SCHUSTER 2000: 75)

Zur Problematik von Entwicklungsmodellen

Es ist aus heutiger Sicht schon ein Allgemeinplatz: Entwicklungsmodelle und ihre Phasen- oder gar Stufenabfolgen sind mit Vorsicht zu genießen.

Keine Entwicklung, sei es die kognitive, die der räumlichen Vorstellung oder die des Glaubens, kann allein durch starre Abfolgen nacheinander zu absolvierender Stufen verstanden werden.

Individuelle Entwicklungsvollzüge, Regressionen, Sprünge und Brüche der Entwicklung, sowie die Gleichzeitigkeit mehrerer Entwicklungsphasen stellen grundsätzliche Anfragen an den Fortschrittsgedanken und die festgelegte Reihenfolge von Stufen- oder Phasenmodellen dar.

Bereits 1935 erkannte Ruth GRIFFITH (GRIFFITH 1975, erstmals 1935) dieses Problem. Die bereits von LUQUET angesprochene Möglichkeit der Gleichzeitigkeit mehrerer Entwicklungsstadien betont GRIFFITH als grundsätzliches Merkmal der zeichnerischen

Entwicklung. Für die Stadien ihrer Entwicklungstheorie geht sie von kontinuierlichen Überlappungen aus.

Neben der Problematik, die Entwicklung der zeichnerischen Kompetenzen auf das Erreichen einer bestimmten normativ als richtig gesetzten perspektivischen Darstellungsweise zu reduzieren, ist die Ausblendung emotionaler Aspekte und interindividueller Einflüsse als Defizit nicht nur in dem Entwicklungsmodell LUQUETS zu kritisieren.

Aktuellere kunstpädagogische Veröffentlichungen setzen sich kritisch mit den Möglichkeiten von Phasenmodellen zur Entwicklung der Kinderzeichnung auseinander. So betont Dietrich GRÜNEWALD, dass man im Zusammenhang mit ästhetischem Verhalten nicht von Entwicklung „im Sinne eines aufbauenden, erweiternden Prozesses von Stufe zu Stufe oder Phase zu Phase“ sprechen kann und verweist auf die unterschiedlichen Bedeutungen, die das Zeichnen und Gestalten für Kinder haben kann.

Ein nur auf Entwicklungsphänomene gerichteter Blick wird Kinderzeichnungen nicht gerecht und steht einer Annäherung an den der Kinderzeichnung zugrunde liegenden schöpferischen Prozess und seiner subjektiven Bedeutung stattdessen im Weg.¹⁵ (vgl. 2.4)

„Kinder gestalten jeweils so, wie es ihnen möglich und geläufig ist, orientiert an ihrer Intention, an der Funktion, die die Zeichnung als spezifische ‘Sprache’ für sie hat und erfüllen soll, z.B. als Beschäftigungsspiel, Erkenntnis-, Erinnerungs-, Vorstellungs-, Veranschaulichungs- oder Kommunikationsmittel. Zweifellos spielen dabei motorische und intellektuelle Fähigkeiten, Wahrnehmungsmodi, anschauliches Denken und emotionale Aspekte eine Rolle, doch ebenso Erfahrung, Interesse, Intensität und Bestätigung (Erfolg).“
(GRÜNEWALD 2000: 48)

Eine Verknüpfung des Entwicklungsstandes eines Kindes und seiner jeweiligen zeichnerischen Aktivitäten soll nicht in Abrede gestellt werden, doch es gilt neben der Individualität von Entwicklungsverläufen die von GRÜNEWALD beschriebene Vielfalt der Malintentionen, die Komplexität und Kontextgebundenheit subjektiver Gestaltungsprozesse zu bedenken bzw. in Interpretations- und Forschungsprozesse einzubeziehen.

In diesem Sinn kritisch verwandt, haben Entwicklungsmodelle heuristischen Wert und können Anhaltspunkte für Forschung und Praxis mit Kinderzeichnungen liefern (vgl. WICHELHAUS 1992, 35 f.).

¹⁵ Dies zeigt sehr eindrücklich die von Ursula STENGER dokumentierte schöpferische Auseinandersetzung eines Jungen mit dem Motiv eines verborgenen Schatzes. Die Bildserie des 5-Jährigen könnte, da sie zum Teil aus Kritzelbildern besteht, bei normativ entwicklungstheoretischer Betrachtung in erster Linie als Dokument einer Entwicklungsverzögerung missverstanden werden. (STENGER 2003: 184)

2.2.5 Kinderzeichnungen als Ausdruck der Persönlichkeit und als Mittel psychologischer Diagnostik

Wie bereits erwähnt bezog sich der französische Psychoanalytiker und Kinderpsychiater Daniel WIDLÖCHER in seinen Theorien zur Deutung von Kinderzeichnungen auf LUQUETS Theorien zur Entwicklung der Kinderzeichnung (WIDLÖCHER 1998⁸, erstmals 1965).

WIDLÖCHER kam nach seiner Beschäftigung mit LUQUETS Untersuchung zu dem Ergebnis, auf die von diesem formulierte zweite Phase der Entwicklung im eigenen Entwicklungsmodell zu verzichten.

Die Phase des nach LUQUET „Fehlerhaften Realismus“ (s.o.) versteht WIDLÖCHER, da das Kind hier bereits beginnt, etwas darstellen zu wollen, als die erste Etappe des Intellektuellen Realismus, den er somit auf die ungefähre Altersspanne zwischen 4 und 12 Jahren ausdehnt.

WIDLÖCHER benennt den Intellektuellen Realismus um und nennt ihn den Kindlichen Realismus. Zum einen führt er auf diese Weise bereits mit der Begriffswahl von einer kognitiven Engführung der Interpretation von Kinderzeichnungen weg. Zum anderen ist es sein Anliegen, dass es sich bei dem Realismus der Kindheit, um eine grundlegend andere Art von Realismus handelt.

„In Wirklichkeit muß der Begriff des intellektuellen Realismus selbst kritisiert werden. Es ist nicht der Wunsch des Kindes, die Dinge so darzustellen, wie sie sind, sondern sie in der Weise zu gestalten, dass wir sie am leichtesten identifizieren können. (...) Indem es die Details ohne Rücksicht auf die visuelle Wahrscheinlichkeit anhäuft, verstärkt das Kind nicht den Realismus seiner Zeichnung, im Gegenteil. Es vergrößert viel mehr das, was man die in seiner Zeichnung enthaltene Menge an Informationen nennen könnte. Je mehr eine Zeichnung aussagen will, um so mehr interessiert sie das Kind. Die Zeichnung ist ein echtes Äquivalent zur Erzählung“.
(WIDLÖCHER 1998: 51)

In diesem Zitat zur Kritik am Begriff des Intellektuellen Realismus deutet sich bereits WIDLÖCHERS wichtigste Grundannahme an. Er geht davon aus, dass Kinder, wenn sie zeichnen, prinzipiell etwas von sich mitteilen wollen.

„Also ist die Kinderzeichnung ebenso wenig wie jedes andere Bildersystem das Spiegelbild der wahrgenommenen Wirklichkeit. Sie ist nur deren symbolische Übertragung in eine Zeichenordnung, in ein semiologisches System“.
(WIDLÖCHER 1998: 95)

Das Hauptproblem der Abhandlung WIDLÖCHERS besteht nun in der Vorstellung, dass eine Kinderzeichnung als Zeichensystem grundsätzlich entschlüsselt werden kann – und mit ihr die Persönlichkeit des Kindes, das sie gezeichnet hat.

„So trägt die Zeichnung in jedem Detail den Stempel des emotionalen Lebens des Kindes. Wenn wir jetzt die Zeichnung als Ganzes betrachten, können wir sagen, dass sie eine Gesamtansicht der Persönlichkeit widerspiegelt“

(WIDLÖCHER 1998: 108)

In ähnlicher Weise geht auch Armin KRENZ (KRENZ 1996) davon aus, dass jede Kinderzeichnung dem zeichnenden Kind dazu dient, emotionale Botschaften mitzuteilen. KRENZ legt hierfür eine Sammlung von Kindern verwendeter Symbole vor und bietet Übersetzungsvorschläge für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher an, deren spekulative Schlichtheit erschreckend ist.

„Hat das Bild eine Sonne (als archaisches Symbol der Mutter), die nur zum Teil erlebt wird (hälftig, in einer Bildecke steckt) oder das ganze Bild überstrahlt (und damit allgegenwärtig, vielleicht sogar überbehütend und besitzergreifend ist)?“
(KRENZ 1996: 110).

Es ist inzwischen unbestritten, dass Kinderzeichnungen keineswegs lediglich Ausdruck eines Darstellungsinteresses und der hierfür zur Verfügung stehenden kognitiven Möglichkeiten sind. Doch ist es äußerst problematisch davon auszugehen, dass sich emotionale Zustände und Persönlichkeit durch eine einfache Übersetzung einer in diesem Sinn falsch verstandenen Bildsprache erkennen lassen.

Denn es ist nicht davon auszugehen, dass Produzent und Betrachter ein gemeinsames Symbolverständnis haben und ihr Kommunikationsmodell ein einfaches Sender-Empfänger-Modell ist (vgl. NEUß 1999: 44f.).

Neuere Untersuchungen, die Kinderzeichnungen als Produkte von komplexen Gestaltungsprozessen in den Blick kommen lassen, ermöglichen es, WIDLÖCHERS Theorien zur Dimension des Selbst und seiner inneren Welt im Bild aufzugreifen, ohne dabei jedoch Bilder auf dekodierbare Zeichensysteme zu reduzieren (vgl. SCHÄFER 2005; STENGER 2003, vgl. 2.4).

WIDLÖCHER selbst schränkt auf der letzten Seite seiner Abhandlung die bis dahin vorgestellten Übersetzungsmöglichkeiten der Sprache der Kinderzeichnungen mit der Betonung der Bedeutung ihrer Entstehungskontexte ein:

„Die Zeichnung ist jedoch niemals eine isolierte Tätigkeit. Wie jede Kommunikation gehört sie in einen Kontext, den des Bezugs des zeichnenden Kinds zu seinem Publikum. Eine brauchbare Interpretation kann von dem Kontext nicht absehen. Keine Deutung der Kinderzeichnung kann sich außerhalb eines bestimmten psychologischen Feldes bewegen, und die Kenntnis dieses Feldes ist ebenso nötig wie die der graphischen Zeichen, wenn man lernen will, wie eine Kinderzeichnung zu lesen ist.“
(WIDLÖCHER 1998: 227)

Neben dem Kontext der Entstehung einer Kinderzeichnung sind Kenntnisse zum biographischen Hintergrund des zeichnenden Kindes unabdingbar für eine seriöse psychologische Interpretation von Kinderzeichnungen. So stellt RICHTER anhand seiner Untersuchung zu Zeichnungen traumatisierter und sexuell missbrauchter Kinder fest:

„Es sollte aber deutlich werden, dass diese bildnerischen Reaktionen so unspezifisch sein können, dass ihre Interpretation auf verlässliche biographische Quellen angewiesen ist. Zeichnungen und andere bildhafte Ausdrucksformen zeigen zwar sehr zuverlässig an, dass ein Heranwachsender leidet, aber nicht unbedingt, woran oder worunter er leidet“.

(RICHTER 2000b: 84)

2.3 Perspektivwechsel – von Kinderzeichnungen zu subjektiven Gestaltungsprozessen

2.3.1 Kinderzeichnungen vor dem Hintergrund ihrer Entstehungsbedingungen

Die in vorangegangenen Kapiteln exemplarisch skizzierten Zugangsweisen zu Kinderzeichnungen zeigen das Spektrum unterschiedlicher Fragehorizonte in Verbindung mit Kinderzeichnungen.

Neben ausschließlich auf Bildergebnisse rein quantitativ ausgerichteten Untersuchungen gab es frühzeitig Untersuchungen, die zumindest ansatzweise auch auf den Entstehungsprozess, auf Hintergrundinformationen zu Malintention, biographischen Gegebenheiten oder Kommentaren des zeichnenden Kindes eingingen.

RICHTER berichtet von mehreren frühen Längsschnittstudien, die forschende Eltern Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts veröffentlichten (RICHTER 2000: 242)¹⁶.

Es ist in diesem Zusammenhang erneut auf LUQUET zu verweisen, dessen Theorien zur Entwicklung der Kinderzeichnung ihren Ursprung in der Beobachtung seiner eigenen Kinder hatten (vgl. 2.2.4).

Als ein weiteres Beispiel jüngeren Datums ist die Untersuchung Max KLÄGERS (KLÄGER 1974) aufschlussreich. Er stellte aus der kompletten Sammlung der Bilder seiner Tochter und seines drei Jahre älteren Sohnes eine kommentierte Auswahl vor, die er als „Kinderkunst“ in erster Linie nach ästhetischen Gesichtspunkten untersuchte.

KLÄGER legt Wert darauf, dass die gesammelten Bilder seiner Kinder „ohne Veranlassung durch Erwachsene“ (KLÄGER 1974: 7) entstanden sind. Damit zeigt sich ein weiterer wichtiger Unterschied zwischen Studien, die auf der Beobachtung der zeichnenden Kinder in der Familie basieren und Untersuchungen mit hohen Fallzahlen, die häufig aus Sammlungen von Klassensätzen bestehen. In der außerschulischen Alltagspraxis zeichnen Kinder aufgrund eigener Motivation und Intention und ohne ein durch anleitende Erwachsene vorgegebenes Thema oder Material. (vgl. Kap. 2.5)

¹⁶ Am Beispiel der Studie des Ehepaars C. und W. STERN, die ihren Sohn Günther in seiner zeichnerischen Entwicklung zwischen dem 4. und 7. Lebensjahr beforchten, zeigt er zugleich die Problematik solcher Studien auf und stellt anhand von Ausschnitten dar, dass trotz gegensätzlicher guter Vorsätze, verinnerlichte Idealvorstellungen und Vorurteile bezogen auf Ziele und Ablauf der Entwicklung der zeichnerischen Kompetenzen prägenden Einfluss auf die Untersuchung hatten (RICHTER 2000: 251).

In seinen Bildkommentaren ergänzte KLÄGER die kunstanalytischen Erläuterungen durch Hinweise auf die von den Kindern gewählten Themen, die Reihenfolge der Gestaltungsschritte sowie durch Hintergrundinformationen zu den im Bild dargestellten Erlebnissen oder Gefühlslagen der Kinder.

Wenngleich KLÄGERS Bildkommentare in ihrer Unvollständigkeit weit entfernt sind von einer systematischen Erhebung wird die Wichtigkeit solcher Hintergrundinformationen sehr deutlich. Zum einen wären viele Zeichnungen ohne ihre inhaltliche Intention schlicht nicht zu verstehen. Zum anderen wecken sie die Neugierde der Betrachterin, indem sie weitergehende Fragen aufwerfen.¹⁷

Die wichtigste Erkenntnis aus KLÄGERS Sammlung ergibt sich, insbesondere für die vorliegende Studie, jedoch aus der Unterschiedlichkeit der Hintergrundinformationen.

Sie betreffen Bildintention, Bildmotiv, Erprobung und Erkundung unterschiedlicher Materialien und Techniken, aber auch erinnerter Erlebnisse, sowie vermuteter Assoziationen und Emotionen der Kinder. Diese Komplexität von Einflussfaktoren in der zu vermutenden Verknüpfung weist auf die Unmöglichkeit monokausaler Deutungen von Kinderzeichnungen und auf die immense Bedeutung von Kenntnissen ihres Entstehungskontextes hin.

Das, was ein Bild am Ende gleichzeitig zeigt, ist im Malprozess nacheinander entstanden. Was für den Gestaltungsprozess von Bildern (erwachsener) Künstler gilt, dass jeder einzelne Pinselstrich zählt und entscheidend sein kann¹⁸, muss um so mehr für Kinderzeichnungen gelten.

Die Reihenfolge, in der die einzelnen Teile eines Bildes entstanden sind, ist am fertigen Bild oft nicht mehr zu erkennen. Sie sagt jedoch oft mehr über die Bedeutung der Bildelemente aus, als deren Anordnung innerhalb des Bildes und darf deshalb in der Interpretation einer Kinderzeichnung nicht außer Acht gelassen werden (ARHNHEIM 2000: 170).

¹⁷ So ist bei einem mit Wachsmalkreiden gezeichneten Bild der zu diesem Zeitpunkt 10-jährigen Tochter lediglich zu erfahren, dass diese das Bild „Gott und was ihm gehört“ betitelte (KLÄGER 1974: 60, 80). Weitere Kommentare des Mädchens liegen nicht vor. KLÄGER beschreibt zwar die Zeichnung in ihrer Komposition, doch es fehlen Kenntnisse zum Entstehungskontext des Bildes. Wie z.B., in welchem Zusammenhang das Mädchen die Idee hatte, zu zeichnen. Ob sie den Titel zu Beginn des Zeichnens oder nachträglich, oder als Beantwortung einer Frage nach dem Motiv des Bildes formulierte. Hat sie allein gezeichnet oder mit anderen? Sind Hinweise für die Beschäftigung mit dem Thema Gott in der aktuellen Lebensphase des Mädchens bekannt?; etc..

¹⁸ Vgl. hierzu etwa die Ausführungen MERLEAU-PONTIES zu Cézannes Arbeit (MERLEAU-PONTY 1994: 47).

2.3.2 Kinderzeichnungen als Produkte bildnerischer Gestaltungsprozesse¹⁹

Die Konzentration auf das Produkt Kinderzeichnung erscheint nicht nur anhand der Notwendigkeit von Hintergrundinformationen zu Entstehungskontext, Interaktion und Reihenfolge des Zeichnens für die Interpretation fragwürdig.

„Ästhetisches Tun ist nicht bloße Transposition von inneren Bildern in deren Vergegenständlichung, sondern wird durch den Gestaltungsprozess und die damit einhergehenden emotionalen Implikationen geprägt. Die Darstellung vermittelt Inhalte des Lebensgeschehens in der Verschränkung von Motiv und gestalterischem Ausdruck und teilt dadurch etwas über das Subjekt und seine Beziehungen zur Umwelt mit“.

(Constanze KIRCHNER 2003, 3)

Mit Bezug auf die Vorbemerkungen zu Bild und Wahrnehmung zu Beginn dieses Kapitels (vgl. 2.1.) ergibt sich die Bedeutung des Gestaltungsprozesses, nicht nur von Kinderbildern, in seinem Eigenwert.

Der Prozess des Zeichnens ist keinesfalls als schlichte Umsetzung eines geplanten, sozusagen im Kopf bereits vorhandenen, Bildes zu begreifen. Der Malprozess entwickelt sich in der engen Verknüpfung von Gestaltung und Wahrnehmung, verstanden als Prozess der Auseinandersetzung von leiblichem Mensch und Welt. Im Malprozess wird ein Ding nicht abgebildet, sondern in ihm findet eine Auseinandersetzung des Subjektes mit einem Ding oder einem inneren Bild statt.

Bereits 1978 kritisierte der Erziehungssoziologe HARTWIG die gängige psychologische und (kunst-)pädagogische Forschungspraxis und forderte, die Konzentration auf die Kinderzeichnungen als Produkte, zu Gunsten einer stärkeren Beachtung der Entstehungsprozesse der Zeichnungen aufzugeben (HARTWIG 1978: 214).

Vor allem forderte er einen Perspektivwechsel, der anstelle der Kinderzeichnung als Forschungsobjekt, das Kind als Subjekt seines Gestaltungsprozesses in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses rückt. Denn es sind die Kategorien von Erwachsenen, mit denen diese Kinderzeichnungen einordnen in ihrem künstlerischen Ausdruck, ihrem Entwicklungsstand, oder den in ihr ausgedrückten Inhalten. Die Bedeutung des Zeichnens und der Bilder für die zeichnenden Kinder selbst, kommt dabei kaum in den Blick.

„Durch den Bezug zur Kunst wird die Frage blockiert, welche Bedeutung der Prozeß des Zeichnens, die Herstellung von Bildern für die Kinder selbst hat. Die Produkte werden aus dem Entstehungsprozeß herausgelöst und dem „imaginären Museum“ zugeordnet. Durch die Verknüpfung mit der Frage nach der menschlichen Natur wird der Blick von den situativen und sozialen Lernbedingungen von Zeichnen und Malen abgelenkt und die Suche nach allgemeinen, anthropologischen Gesetzmäßigkeiten in den Vordergrund gerückt“. (HARTWIG: 217)

¹⁹ Im folgenden wird der „bildnerische Gestaltungsbegriff“ als Überbegriff verwandt, der den Begriff des „Malprozess“ ebenso ei

Kritik an gängiger Forschungspraxis im Zusammenhang mit Kinderzeichnungen und die Forderung nach einer stärkeren Konzentration auf den Gestaltungsprozess wurde und wird auch von kunstpädagogischer Seite zunehmend formuliert. So bilanziert RICHTER in einem äußerst kritischen Urteil über die gesichteten Interpretationsansätze zu Kinderzeichnungen:

„Einige dieser Ansätze gleichen einer auf die Spitze gesetzten Pyramide; d.h. über die wenigen bildnerischen Tatbestände werden immer neue Lagen von weitausgreifenden Deutungsbrocken aufgeschichtet, ohne daß auf die Tektonik des Interpretationsgebildes geachtet würde. Auch in diesen Fällen würden neue Kenntnisse vom Ablauf des bildnerischen Prozesses und vom Aufbau der Bildstruktur zu einem ausgewogenen Verhältnis von Fundament und Gebäude führen.“

(RICHTER 2000: 374)

Generell fordert RICHTER für weitere Forschung die Dokumentation der Gestaltungsprozesse.

„Es müßten erstens und vor allem objektive Protokolle/Dokumente (mit Hilfe von Videoaufzeichnungen, Computerausdrucken o.ä.) über die Zeichnabläufe erstellt werden, damit endlich einmal die zeichnerischen Strukturbildungen mit ihren Anfängen, Schwerpunktbildungen, Verteilungen usw. in den Werken einer größeren Anzahl von Kindern verschiedener Alterstufen sicher zu belegen wären.“

(RICHTER 2000: 373)

Ähnlich benennt KIRCHNER auch 2003 noch als Forschungsdesiderat, „dass der kunstpädagogische Blick verstärkt auf die ästhetischen Prozesse, die während des ästhetischen Tuns stattfinden, gelenkt werden muss“.

„Möglicherweise, kann die Untersuchung dieser ästhetischen Prozesse neue Erkenntnisse zur Kinderzeichnungstheorie beisteuern; solche, die durch die langjährige Konzentration auf das zeichnerische Produkt verhindert worden sind.“

(KIRCHNER 2003: 3)

Einige prozessorientierte Studien mit Kinderzeichnungen sind auf dem Gebiet der kognitionsspsychologischen Forschung erschienen.²⁰

Gabriele KOEPPE-LOKAI führte eine entwicklungspsychologische Untersuchung zu Menscharstellungen 4 – 6-jähriger Kinder durch. Ihr Forschungsdesign löste die oben genannten Forderungen nach prozessorientierter Forschung und insbesondere die Forderung der genauen Dokumentation der Gestaltungsprozesse ein. Sie entwickelte ein Forschungssetting, bei dem die Linienführung der Kinder mittels durchscheinendem Papier und einer Spiegelkonstruktion seitenecht von einer in den Zeichentisch installierten Videokamera aufgezeichnet werden konnte. Das Interesse der Studie gilt den graphomotorischen Abläufen bei Menscharstellungen durch 4-6-jährige Mädchen und

²⁰ Gabriele KOEPPE-LOKAI gibt einen Überblick der unterschiedlichen Ansätze (KOEPPE-LOKAI 1996, 67f.).

Jungen in Korrelation mit deren psycholinguistischem Entwicklungsstand. Außerhalb der diese Fragestellung betreffenden Untersuchungsparameter können durch die quantitative Vorgehensweise jedoch keine weiteren Aspekte der Malprozesse in den Blick kommen (KOEPE-LOKAI 1996). Um sich dem Gestaltungsprozess einer Kinderzeichnung als Gesamtgeschehen nähern zu können und das zeichnenden Kind dabei nicht aus dem Blick zu verlieren, sind offenere Forschungsansätze mit qualitativen Methoden notwendig (vgl. PEEZ 2000, SCHÄFER 2005, vgl. 2.6).

Ein Perspektivwechsel von Kinderzeichnungen als Produkt zu Kindern als Subjekten ihrer bildnerischen Gestaltungsprozesse, impliziert einen methodologischen Wechsel von quantitativen zu qualitativen Forschungsstrategien.

Als eine der ersten hat sich Constanze KIRCHNER in ihrer Studie ästhetischen Prozessen von Grundschulkindern anhand qualitativer Methoden genähert (KIRCHNER 2001, erstmals 1999). Für ihre Studie „Kinder und Kunst der Gegenwart“ initiierte und beforschte sie die Projektstage einer Gruppe von 17 8 bis 10-jährigen Mädchen und Jungen, die sich mit modernen Kunstwerken auseinandersetzten und von diesen inspiriert selbst künstlerisch tätig wurden. KIRCHNER öffnet in ihrer Studie theoretisch und empirisch den Blick für plastisches Gestalten, Basteln, Sammeln und Werkeln aller Art und wählt Kunstwerke aus, die die Kinder zum Arbeiten mit unterschiedlichsten Materialien anregen.²¹ Für die Untersuchung der rezeptiven und produktiven ästhetischen Prozesse entwickelt KIRCHNER eine Methodentriangulation aus teilnehmender Beobachtung, schriftlicher Befragung und der Analyse von Schülerarbeiten, wobei deren Entstehung teilweise anhand des Videomitschnitts eines anwesenden Vaters und der Fotos der Forscherin dokumentiert ist. Es geht KIRCHNER jedoch nicht um die Untersuchung einzelner, vollständiger Gestaltungsprozesse, sondern um die kunstpädagogische Reflexion der vielfältigen Aspekte der ästhetischen Auseinandersetzung der Grundschul Kinder mit den Kunstwerken. Die Auswertung der Beobachtungsprotokolle erfolgt inhaltsanalytisch.

Stärker auf Einzelfallstudien ausgerichtet und ausschließlich prozessorientiert ist die aktuell erschienene Studie von Anja MOHR. In ihrer Dissertation galt das Interesse MOHRS (MOHR 2005) dem ästhetischen Verhalten von Grundschulkindern bei der Gestaltung digitaler Kinderzeichnungen. Durch die Bedingungen und Möglichkeiten der Bildgestaltung am Computer verbot sich eine auf fertige Ergebnisse reduzierte Betrachtungsweise von selbst, da mehr noch als bei der konventionellen Kinderzeichnung ein Computerbild als Produkt kaum etwas über den Gestaltungsprozess auszusagen vermag.

²¹ Z.B. Mo Edoga, „Signalurm der Hoffnung“, Holz und Kunststoffband, oder Pablo Picasso, „Frau die ein Kind trägt“, Bemaltes Holz.

MOHR beschreitet mit der rein qualitativen Ausrichtung ihrer Untersuchung und der kleinen Fallzahl von vier Kindern neue Wege innerhalb der kunstpädagogischen Forschung mit Kinderzeichnungen.

„Die Studie geht deshalb einen für die Kinderzeichnungsforschung ungewöhnlichen Weg. Nicht eine große Anzahl fertiger Ergebnisse, im vorliegenden Fall wären dies die abgespeicherten und ausgedruckten Computerbilder, steht im Mittelpunkt der Betrachtung. Vielmehr wird das gesamte ästhetische Verhalten einiger weniger Kinder während der Untersuchungssituation – also auch die Gestik und Kommunikation der Kinder untereinander – aufgezeichnet und mit verlaufsbezogenen Kriterien analysiert. Wechselwirkungsprozesse von bildnerischer Auseinandersetzung und medialen Bedingungen werden dadurch nachvollziehbar und können in den Interpretationsprozess einbezogen werden.“

(MOHR 2005: 12)

Methodisch kombinierte MOHR teilnehmende Beobachtung, mündliche Befragung und offene Gespräche mit der Verlaufsanalyse externer und interner Videoaufzeichnungen.²² Auf diese Methodentriangulation soll im Zusammenhang mit der Begründung der eigenen Methoden für vorliegende Studie noch eingegangen werden (vgl. 5).

Obwohl MOHRs Untersuchung nicht mit Gestaltungsprozessen von Kinderzeichnungen im klassischen Sinn arbeitet, lassen sich ihre Erkenntnisse teilweise auf diese übertragen.

„Angesichts der durch die verlaufsorientierte Untersuchung erst nachvollziehbaren Verwerfungen, Brüche und Modifikationen bedarf es zum anderen eines veränderten Blickwinkels auf die mit herkömmlichen Mitteln erstellte Kinderzeichnung. Auch hier muss der Wechselwirkungsprozess von ästhetischem Verhalten und den verwendeten Materialien, also der gesamte medial-ästhetische Prozess, Eingang in die Analyse finden und nicht nur das fertige Produkt“

(MOHR 2005: 226)

Eine zweite kunstpädagogische Arbeit, die teilweise prozessorientiert und teilweise qualitativ arbeitet, hat Marie-Luise DIETL (DIETL 2004) mit ihrer Dissertation „Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit“ vorgelegt.

Anhand eines Kriterienkatalogs analysiert sie inhaltsanalytisch Klassensätze zu unterschiedlichen, von der Lehrerin gestellten, Themen sowie Bildsequenzen aus der außerschulischen ästhetischen Praxis einzelner Schülerinnen und Schüler. Hinzu kommen Einzelfallstudien, in denen sie anhand desselben Kriterienkatalogs videodokumentierte Bildentstehungsprozesse einzelner Schülerinnen und Schüler untersucht.

DIETLs Befunde sind sehr wichtig für die in der Forschungsgeschichte meist vernachlässigte Frage des Farbgebrauchs und werden in diesem Zusammenhang in Kap. 2.8.2 dargestellt.

²² Zum einen wurde jedes Kind am Computer sozusagen von außen gefilmt, zum anderen waren die Computer mit einer Konverter-Videoeinheit ausgestattet, die den gesamten Malablauf zusätzlich, sozusagen von innen, auf Videoband aufzeichnete.

2.4 Bildnerische Gestaltungsprozesse²³ als Bildungsprozesse

Im Bereich der pädagogischen Forschung sind in den letzten 10 Jahren mehrere Arbeiten erschienen, die in Form von phänomenologisch orientierten Einzelfallanalysen den Blick auf ästhetische Gestaltungsprozesse einzelner Kinder lenken (SCHÄFER 2005, erstmals 1995, STENGER 2002, 2003, FRÖHLICH 2003). Diese Studien basieren nicht auf detailliert dokumentierten Prozessen, etwa mit Hilfe von Videoaufzeichnungen, sondern, wie einige wichtige Studien in der Forschungsgeschichte zu Kinderzeichnungen (s.o.), in erster Linie auf Beobachtungen der eigenen Kinder.

Die aus diesen Beobachtungen entwickelten Theorien sollen ausgehend von dem Ansatz Gerd E. SCHÄFERS im Folgenden genauer dargestellt werden.

SCHÄFER widmet sich dem bildnerischen Gestalten im Rahmen seiner Arbeit „Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit“ (SCHÄFER 2005, erstmals 1995).

Er beschreibt Bildungsprozesse als Prozesse der Selbstbildung. Es geht ihm hierbei darum, kindliche Bildungsprozesse nicht nur von den zu bewältigenden Lernaufgaben her zu definieren, „sondern auch von den kindlichen Verarbeitungsprozessen (das ist mehr als Aneignung), mit welchen es seine Bilder von der Welt denkt und gestaltet“ (SCHÄFER 2005: 14).

Zugleich beschreibt SCHÄFER Bildung als einen Symbolisierungsprozess, in dem das Subjekt innere und äußere Welt zu verbinden lernt. In seiner Untersuchung entwickelt er anhand des Phantasierens, des Spiels, des Gestaltens und schließlich des Lernens Facetten dieses Symbolisierungsprozesses.

2.4.1 Bildnerisches Gestalten als Spielen mit bildnerischen Mitteln

SCHÄFERS Theorien basieren auf WINNICOTTS Theorie des intermediären Raums.

„Das Modell des intermediären Raums als eines Raumes, in dem ein Kind seine eigenen biografisch geprägten Weltbilder mit denen einer vorgegebenen, sozial und kulturell geprägten Welt in Überschneidung bringt, ist ein Modell, das individuelle und soziale Prozesse so miteinander vermittelt, dass das Kind selbst Wahl- und Gestaltungsmöglichkeiten dabei behält.“

(SCHÄFER 2005, 14)

²³ Im Folgenden soll der Begriff „Bildnerischer Gestaltungsprozess“ als Überbegriff verwendet werden, der die in der vorliegenden als Malprozesse bezeichneten Gestaltungsprozesse der Gottes-Bilder mit Ölpastellkreiden und Filzstiften umfasst.

Im Spiel gelten die vom Subjekt unabhängige Eigengesetzlichkeit der Wirklichkeit, der äußeren Welt, und die von den Wünschen des Subjekts regulierte Gesetzlichkeit der inneren Welt mit ihren Wünschen, Träumen und Phantasien gleichzeitig (WINNICOTT (1971) 2002: 49f.).

Mit WINNICOTT geht SCHÄFER davon aus, dass das Spiel Ausgangspunkt aller späteren Formen kulturellen Erlebens ist. Das bildliche Gestalten beschreibt SCHÄFER als eine Weiterentwicklung des Spielens, „insofern Prinzipien spielerischen Handelns auf ein neues, sinnlich-motorisch bestimmtes Feld ausgedehnt werden. Dabei wird spielerisches Handeln den Strukturen der sinnlichen Wahrnehmung und der motorischen Fertigkeiten unterworfen“ (SCHÄFER 2005: 205).

2.4.2 Dimensionen der Kinderzeichnung nach GERD .E. SCHÄFER

SCHÄFER geht in seinen Studien phänomenologisch vor, indem er mit psychoanalytisch geschulter Wahrnehmung (SCHÄFER 2005: 12) Alltagssituationen beobachtet, beschreibt und deutet. Aus SCHÄFERS Erläuterungen der beispielhaft angeführten Gestaltungen, ist zu schließen, dass es sich hierbei um Malprozesse seiner Töchter handelt, bei denen er sozusagen als teilnehmender Beobachter anwesend war²⁴.

Aus diesen Studien ergibt sich für SCHÄFER die grundsätzliche Erkenntnis, „dass bildhafte Gestaltungen von Kindern etwas erzählen“ (SCHÄFER 2005: 215).

SCHÄFER geht von „(mindestens) drei“ unterschiedlichen Dimensionen dieser Erzählungen aus, die er anhand von Fallbeispielen entwickelt.

1. Die Dimension eines möglicherweise realen Erlebnisses samt seinen Kontexten;
2. eine innerpsychische Dimension der Selbstdarstellung oder der Selbstdeutung in einer gelebten Situation, die sich in den Phantasien kundgibt;
3. schließlich die Dimension kollektiver Phantasiegestaltungen in Religion, Kunst, Märchen und Mythos und damit eine zwischenmenschliche Verständigung über solche individuellen Phantasien.

(SCHÄFER 2005: 216)

Zu den Dimensionen der Kinderzeichnung kommt neben denen des Erzählens die Dimension der Entwicklungsprozesse. In enger Anlehnung an LUQUET und WIDLÖCHER erläutert SCHÄFER typische Phänomene der Kritzelphase und des „(intellektuellen) kindlichen Realismus“ (SCHÄFER 2005: 208f., vgl. Kap.2.8.1).

Mit kritischem Bezug auf WIDLÖCHER (vgl. 2.3.2) weist SCHÄFER die These zurück, dass Kinderzeichnungen „noch keine rein ästhetischen Absichten“ verfolgen könnten (SCHÄFER 2005: 216). Er zeigt Gestaltungsbeispiele, die nicht durch Erzählstränge,

²⁴ Aus den Deutungen geht hervor, dass es sich um Gestaltungen seiner eigenen Tochter handelt. (vgl. z.B. SCHÄFER 2005: 231).

sondern ausschließlich durch formalästhetische Kriterien strukturiert wurden, wenngleich sie aus der gleichen Phase stammten, in der die Zeichnerin erzählend und kindlichen Realismus entsprechend zeichnete (vgl. 2.8.1). Diese Bilder werden durch mehrfarbige Rahmen, wiederkehrende Ornamente und Muster strukturiert.

Als Gegenpol dazu wird ein Gestaltungsbeispiel zitiert, in dem die Zeichnung ausschließlich durch den Erzählstrang bestimmt, ja „von der Erzählung verschlungen wurde“ (SCHÄFER 2005: 217).²⁵

„Es scheint mir selbstverständlich, dass es hier individuelle Unterschiede gibt und bei manchen Kindern das Machen und Erzählen überwiegt, während andere eine besondere Ader für die ornamentale Gestaltung zu haben scheinen. Hier sind Forschungen zur weiteren Klärung dieser Zusammenhänge erst nötig“.
(SCHÄFER 2005: 219)

SCHÄFER fasst die Mehrdimensionalität der Einflüsse, die er anhand seiner Beobachtungen feststellt in einem Modell, das die Kinderzeichnung „als komplexes Produkt innerer und äußerer Strukturierungsprozesse“ darstellt.

Innere Welt	Äußere Welt
Entwicklungsmuster	Soziale Muster
Selbstbilder	Weltbilder

Abb. 0: Dimensionen der Kinderzeichnung (aus SCHÄFER 2005: 220)

Erläuterung des Modells:

Zu dem Begriff „**Entwicklungsmuster**“, den SCHÄFER im Zusammenhang mit seiner Darstellung der Entwicklung der Kinderzeichnung verwendet, „gehören gewiss auch die Muster, die uns durch die Funktionen des Wahrnehmungsapparates mitgegeben sind, oder auch die Strukturen des Zusammenspiels verschiedener Nervenzentren, die an der Wahrnehmungsverarbeitung beteiligt sind“.

„**Soziale Muster** enthalten nicht nur soziale Traditionen, sondern auch kulturelle Schwerpunkte und Vorlieben und schließlich eine Sprache des Sehens, die die Traditionen der Ästhetik enthält“.

„Zur inneren Welt der **Selbstbilder** lässt sich die Dynamik der Triebchicksale ebenso hinzufügen wie vielleicht archaische Formen idealisierter Selbstbilder oder Archetypen“.

²⁵ Dieses Beispiel wird im Zusammenhang mit der Charakterisierung des Gestaltungsprozesses als Artikulationsprozess ausführlich wiedergegeben.

Unter dem Begriff „**Weltbilder**“ versteht SCHÄFER „nicht nur Abbilder äußerer Wirklichkeiten“, sondern gleichermaßen hypothetische Wirklichkeitsentwürfe von wissenschaftlich geprägten Science-Fiction-Modellen bis hin zur religiös geprägten, symbolischen Bildern der Wirklichkeit“ (SCHÄFER 2005: 220).

Es fällt auf, dass das eigentliche ästhetische Tun, die Gestaltung von Farben und Formen, das Anwenden und Erproben von Technik und Material, in SCHÄFERS Modell nicht vorkommt.

SCHÄFER begründet dies damit, dass die „formal ästhetischen Momente“ die Bildgestaltung nicht zusätzlich beeinflussen, sondern ihr als alles verbindendes Medium zu Grunde liegen. „Sie [die formalästhetischen Momente] sind Elemente einer Grammatik, mit deren Hilfe Bilder das ‘ausdrücken’, was sie ‘ausdrücken’ “ (SCHÄFER 2005: 220).

SCHÄFER resümiert seine Gedanken zur Kinderzeichnung als Bildungsgeschehen und hinterfragt dabei kritisch die Perspektiven und Forschungsansätze, die nötig wären, um Kinderzeichnungen entsprechend seinem Modell, als Produkte komplexer Prozesse in den Blick kommen zu lassen.

„Wenn man derart zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit unterscheidet, die im Bild durch visuelle Muster bzw. ästhetische Gestaltungsformen miteinander verbunden werden, erhält man ein anderes Modell der Bildungswirklichkeit, als wenn man nach einzelnen Faktoren – kognitiven, emotionalen, wahrnehmungsphysiologischen oder auch kulturhistorischen – unterscheidet. Diese Auffassung stellt der wissenschaftlichen Forschung jedoch eine bislang kaum in Angriff genommene Aufgabe, nämlich nach dem Zusammenspiel solcher komplexer Strukturen zu fragen. Diese Aufgabe wird wohl kaum ohne einen Wandel in der Auffassung von wissenschaftlichen Forschungsstrategien zu bewältigen sein, welcher die wissenschaftliche Aufmerksamkeit von der Messung einzelner oder mehrerer Effekte hin zur Untersuchung von Prozessen und Strukturen selbst verlagert. Hier steht eine empirische Forschung erst noch am Anfang; hier findet sich aber auch die Domäne einer qualitativ orientierten, deutenden, kasuistischen Forschung, wie sie dieser Arbeit zu Grunde liegt“.

(SCHÄFER 2005: 221)

2.4.3 Bildnerisches Gestalten als Bearbeiten kollektiver Bilder und medialer Vorlagen

Als Beispiele für die innerhalb der Dimensionen des Erzählens in Kinderzeichnung genannte Dimension kollektiver Phantasiegestaltungen, geht SCHÄFER auf eine Serie von Bildern ein, die die junge Zeichnerin „Weihnachtsbilder“ nannte sowie auf Bilder, in denen sie das Märchen Schneewittchen verarbeitete. Dabei gab sie die Szenen aus den Geschichten nicht einfach wieder, sondern variierte diese.

So konnte etwa aus der klassischen Krippenszene ein Bild werden, in dem „Maria und Josef weggegangen sind, um den Ochsen und den Esel zu suchen“, so dass das Mädchen allein zurückbleibt und diese Situation für sich im Bild gestaltete (vgl. 214, 225). In einem der Schneewittchen-Bilder verhinderte die Zeichnerin die Tötung Schneewittchens, indem sie den Jäger in einen bunten Vogel verwandelt (SCHÄFER: 215).

Die Variationen des Erzählten entwickeln sich aus den Umgestaltungen, die das Kind nach seinen subjektiven Bedürfnissen vornimmt.

SCHÄFER deutet mögliche psychoanalytische Interpretationen der kindlichen Umgestaltungen an.²⁶ Ziel seiner Ausführungen an dieser Stelle ist es jedoch in erster Linie, das Vorhandensein unterschiedlicher Dimensionen in bildnerischen Gestaltungen grundsätzlich aufzeigen.

Die Deutung der psychischen und sozialen Situation, die ein Kind mit seiner Zeichnung ausdrückt, bleibt, so betont SCHÄFER in diesem Zusammenhang, eine jeweils individuelle Aufgabe der Verständigung zwischen dem beteiligten Erwachsenen und dem Kind (SCHÄFER 2005: 215).

Was bringt die Verwendung kollektiver Mythen ein, fragt SCHÄFER (214) und beantwortet dies:

„Indem das Kind in seinen Zeichnungen diese kollektiven Formen aufgreift, gewinnt es für seine eigenen Phantasien ein Formenrepertoire, das ihm erlaubt, seinen Phantasien eine bildhafte Gestalt zu geben, die auch von anderen (den Teilnehmern des gleichen Kulturkreis) bewusst oder unbewusst verstanden werden“.
(SCHÄFER 205: 215)

Ursula STENGER (STENGER 2002: 105f.; STENGER 2003. 173f.), die sich im Rahmen ihrer Arbeit „Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt“ (STENGER 2002), wie SCHÄFER unter anderem bildnerischen Gestaltungsprozessen als Bildungsprozessen widmet, geht ebenfalls auf das Aufgreifen kollektiver Geschichten bzw. kollektiver Bilder im (Rollen)Spiel und in Gestaltungsprozessen ein.²⁷

STENGER stellt sie mit Bezug auf G. BITTNER (BITTNER 2001) insbesondere die Bedeutung solcher Bilder, wie etwa dem Bild des „alles ist möglich“ einer Pippi Langstrumpf, oder dem Bild, abwarten zu müssen eines Dornröschens, als „Grundbilder“ bzw. „Selbst-Symbole“ (BITTNER) heraus (STENGER 2002:120). Diese werden vom Kind in einer bestimmten Lebensphase als bedeutsam gefunden und in immer wiederkehrenden und sich wiederholendem Spielen und Gestalten aufgegriffen und bearbeitet.

²⁶ Zu dem Beispiel der Krippenbild-Gestaltung, in der das Mädchen allein zurückbleibt, während die Eltern Ochs und Esel suchen, zitiert SCHÄFER aus einer früheren Veröffentlichung (SCHÄFER 1989: 172):

„Derweil schmückt sich das Kind seine Einsamkeit mit Blumenglanz, der das ganze Haus ausfüllt. Ihm antwortet zum einen von weit her der leuchtende Stern, zum anderen der Adventskranz mit seinen Kerzen. Hat sich damit das Kind ein narzisstisch ausgeschmückte Bastion wieder die Verzweiflung des Verlassenseins geschaffen oder wird es von einem so großen Maß an leuchtender Hoffnung getragen, dass es die Einsamkeit so leicht erträgt?“

²⁷ STENGER geht es in diesem Zusammenhang um die Übergangsphase zwischen Kritzeln und gegenständlichen Gestalten, der sie in ihrer Bedeutung als allgemeine psychische Umbruchphase und als „umfassenden Verwandlungsprozess“, der „durchlebt und hervorgebracht“ wird, nachgeht.

„Wie kommen die Kinder zu „ihren“ Bildern und Geschichten, über die sie die Bilder entfalten, indem sie sie in Szenen oder im Spiel zu Aufführung bringen. Kein kognitiver Akt allein entwirft das Bild, - das Bild bildet sich als Antwort und Beschreibung von Erlebnissen und Erfahrungen. Aber das Bild ermöglicht auch selbst Erfahrungen und spezifische Wahrnehmungen (stark sein, gefährlich, angreifbar²⁸). Das Kind und auch wir können spüren, ob es treffend ist, sinnstiftend oder nicht. Das Bild ist kein bloßes Phantasiebild des Subjektes, vielmehr konstituiert sich das Subjekt über die Bilder, die es findet und gestaltet.“

(STENGER 2003: 189)

Prozesse der (Selbst)bildung des Subjekts vollziehen sich im Finden und Bearbeiten der passenden Bilder. Das können Mythen und Märchen, erzählte oder medial vermittelte Geschichten aller Art sein. Die Herkunft der in den Gestaltungsprozessen bearbeiteten Bilder kann sehr unterschiedlich sein.

Helmut HARTWIG geht in diesem Zusammenhang bereits 1978 auf die Bearbeitung von medialen Vorlagen in Kinderzeichnungen ein.

„Auf die Verarbeitungsform kommt es an, nicht primär auf die Herkunft der Bildelemente: prinzipiell können Kinder ihre Bedürfnisse ebenso gut mit Hilfe von Mikeymouse wie von Rotkäppchen artikulieren, wenn es ihnen nur gelingt, gegenüber den Medienzusammenhängen eigene Erfahrung herzustellen. Wir müssen mit einer Vielfalt von Anregungen und zwei grundlegenden Verarbeitungsrichtungen rechnen, die gleichzeitig unterstützt werden müsse. Die Orientierung auf das, was man sieht, erkennen möchte und das, was man wünscht, erträumt fantasiert. Ein Grundproblem der Diskussion um die Kinderzeichnung ist, daß sie diese Verarbeitungsformen oft pädagogisch gegeneinander ausspielte.“

(HARTWIG 1978: 220)

2.4.4 Bildnerische Gestaltungsprozesse als Artikulationsprozesse

Den bildnerischen Gestaltungsprozess charakterisiert SCHÄFER als Artikulationsprozess.

Der Begriff „Artikulationsprozess“ erscheint problematisch, weil er wie bereits SCHÄFERS Modell der Dimensionen einer Kinderzeichnung (s.o.), den Eindruck einer deutlichen Vorherrschaft der kommunikativen Funktion von kindlichen bildnerischen Gestaltungsprozessen gegenüber anderen Dimensionen dieses Geschehens, wie insbesondere dem ästhetischen Tun „als solchem“ vermittelt. Aus kunstpädagogischer Sicht unterstreicht MOHR anhand ihrer Ergebnisse zur Bedeutung des ästhetischen Tuns die Forderungen KIRCHNERS, dass die kommunikative Funktion von Kinderzeichnungen zu Gunsten des ästhetischen Tuns relativiert werden müsse (MOHR 2005: 226, KIRCHNER 1999, 283).

²⁸ STENGER erörtert ihre Überlegungen anhand dokumentierter Gestaltungsprozesse eines Jungen zwischen dem 5. und 6. Lebensjahr, in denen er immer wieder das Motiv eines verborgenen Schatz und dessen Schutz bearbeitete. (vgl. 2.2.5).

Doch SCHÄFER beschreibt den Artikulationsprozess als einen alle Dimensionen (in diesem Zusammenhang „analytische Ebenen“ genannt) übergreifenden Prozess.

„Eine scheinbar willkürliche Kombination motorischer Schemata und inhaltlicher Motive – vermutlich unter der Leitung bestimmter ästhetischer Regeln²⁹ – erlauben es, dass sich ein Stück individueller Geschichte artikuliert. Ich nenne deshalb diesen Gestaltungsvorgang, in dem die verschiedenen analytischen Ebenen zu einem individuellen Muster zusammengefügt werden, Artikulationsprozess. Er bringt das kindliche Bild als eine Neugestaltung hervor, denn auch wenn all die genannten Motivebenen und Schemata enthalten sind, so fügen sie sich doch in einer Weise zusammen, die etwas Neues, nicht Wiederholbares ausdrückt, nämlich die subjektive Beziehung des Kindes zu den verwendeten Traditionen. Diese Beziehung macht die Bedeutung einer Sache aus.“

(SCHÄFER 2005: 225)

In seinen Ausführungen stellt SCHÄFER die Vorherrschaft und die Stringenz der Erzählstränge gegenüber dem ästhetischen Tun in Frage.

Folgendes Beispiel, das SCHÄFER zuvor „durch die Erzählung verschlungenes Bild“ erläuterte, dient, bei nochmaliger Betrachtung, überzeugend dazu, den Artikulationsprozess von der Vorstellung einer in einem anderen Zeichensystem niedergeschriebenen Erzählung im Sinne WIDLÖCHERS abzugrenzen (s.o., SCHÄFER 2005: 217).

„Ein Mann geht spazieren. Rundherum wird es grün, eine Wiese mit Blumen entsteht. Durch die Wiese schlängelt sich der Weg zu einem Haus. Der Mann ist jetzt auf den verschiedenen Etappen des Weges sichtbar. Aus dem Schornstein des Hauses steigt Rauch auf und zieht am Himmel eine verschlungene Spur. Dann beginnt es zu regnen. Dichter und dichter werden die grauen Tropfen am Himmel und auf der Erde. Das geht so weit, dass schließlich nur noch Regen da ist, das heißt, vor dem Kind hängt ein vollkommen grau gewordenes Blatt. Der Junge sagt strahlend. Jetzt ist mein Bild fertig“ (H. I. BACHMANN 1985: 29, zit. in SCHÄFER 2005: 217).

Die Regenstriche des Kindes haben sich selbstständig gemacht und das Bild grau werden lassen. Neben der Dynamik der Bild-Erzählung erscheint es ebenso wahrscheinlich davon auszugehen, dass „die schönen schwarzen Stiche, die motorische Ekstase des Hin und Her das Ende des Bildes bestimmt haben“ (SCHÄFER 2005: 228).

Nicht eine „Geschichte (im Kopf) bringt die Zeichen (auf dem Papier) hervor“, sondern in einem reziproken Prozess bewirken Zeichen Geschichten und Geschichten Zeichen. Diese Reziprozität beschreibt SCHÄFER als ein wesentliches Merkmal von Artikulationsprozessen (SCHÄFER 2005: 234).

²⁹ SCHÄFERS Anmerkung zum Begriff der ästhetischen Regeln lautet: „die bei Kindern gewiss anders lauten als bei Erwachsenen“.

So ist der Begriff „Artikulationsprozess“ keinesfalls als schnurgerade Umsetzung von etwas, das das Kind bewusst oder unbewusst mitteilen möchte zu verstehen³⁰.

Eine weitere wichtige Eigenschaft von Artikulations- bzw. Gestaltungsprozessen ist, dass kleinste Veränderungen, unabhängig davon, welche Dimension des Gestaltens sie betreffen, den gesamten Prozess beeinflussen können, indem sie „stören“ und zu „Neuartikulation des verbindenden Gesamtmusters“ des Prozesses führen. Bisher nicht Wahrnehmbares oder bislang Unbewusstes kann durch solche Neuartikulationen im Bild zur Sprache kommen (SCHÄFER 2005: 235).

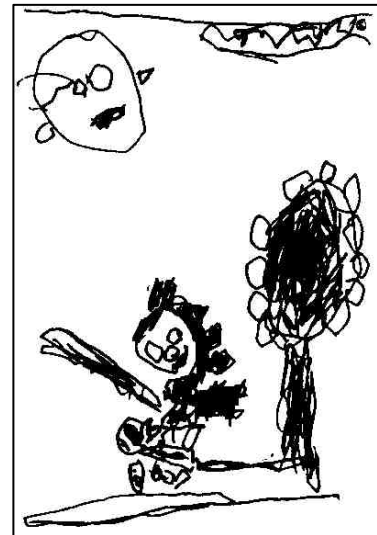
Im folgenden soll anhand eines Beispiels gezeigt werden, wie SCHÄFER in seinen interpretierenden Gedächtnisprotokollen den ästhetischen, unbewussten, erzählten, erlebten und assoziierten Anteilen eines Gestaltungsprozesses in ihrer komplexen Verwobenheit nachspürt.

Z.B: „Das Pferd hatte einen ziemlich langen Schwanz. Auf das Pferd sollte ein(e) Reiter(in). Aber L. wusste nicht, wie sie das malen sollte. So habe ich sie daran erinnert, dass im Zirkus auch Reiter auf den Pferden stehen. Das hat dieses Problem gelöst. Bein, Bauch, Hals, Kopf, Haare lang, denn inzwischen ist sie selbst die Reiterin. Dann fährt sie L. mit dem Stift den langen Schwanz entlang und plötzlich „wäre das eine Rakete“. Im Gegenzug verlängert sie schräg nach links oben einen ziemlich geraden Strich. Als ich daran erinnere, dass der Strich doch der Schwanz sei, erinnert sie sich – „ach ja“ – und malt das Gegenstück zu einem langen Arm aus“.

(SCHÄFER 2005: 231)

Abb. 1: Die Zeichnung des exemplarisch dargestellten Gestaltungsprozesses (s. o.), aus SCHÄFER 2005: 231

Als ein wichtiges Ergebnis seiner Überlegungen resümiert SCHÄFER zu den Anteilen von Unbewusstem und Erzähltem in Gestaltungsprozessen und grenzt sich hiermit von der Vorstellung einer womöglich grundsätzlichen Dominanz einer dieser Aspekte in Gestaltungsprozessen (vgl. WIDLÖCHER, s.o.) ab.



³⁰ Volker FRÖHLICH demonstriert anhand einer Bilderserie eines sechsjährigen Jungen diesen reziproken Prozess von „Zeichen und Bezeichnetem“. Der Junge beginnt seine Bilderserie mit dem Ziel, einen Polizeihubschrauber zu zeichnen. Am Ende, im neunten Bild ist aus dem Hubschrauber nach diversen menschlichen und tierischen, alles könnenden Monstern eine Art Karikatur eines Gesichts geworden. FRÖHLICH belegt an diesem Beispiel, dass keineswegs eine schlichte Abbildintention im Vordergrund solcher ästhetischer Prozesse stehen kann.

„Der kindliche Produzent überlässt sich hier vielmehr einem freien Spiel von Zeichen und Bezeichnetem, in welchem sowohl das Eine als auch das Andere die ‘Führung’ übernehmen kann und sich zu einem Produkt eigener Qualität gestaltet. Es ist hier offensichtlich, dass ein inneres Konzept, eine Vorstellung ganz andre Wege als die einer unmittelbaren Artikulation genommen hat.“ (FRÖHLICH 2003:200)

„Es scheint mir also, als ob dieser Prozess des Spielens mit den bildnerischen Mitteln weder von einer in der Vorstellung bereits vorhandenen Geschichte noch von einem alles durchdringenden inneren Thema angezogen wird, das dann alle Winkel des Erzeugnisses durchwirkt. So ergeben sich eher zwanglos einzelne Momente, in denen sich etwas Hintergründiges zeigt, etwas Vor- oder Unbewusstes ins Offene tritt: z.B. der Narzissmus der Malerin als zopfspangengeschmückte Zirkusprinzessin“.

(SCHÄFER 2005: 231)

2.5 Soziale Interaktion in bildnerischen Gestaltungsprozessen

Anhand des zuletzt von SCHÄFER zitierten Gestaltungsprozesses soll auf einen weiteren bislang nicht erwähnten Aspekt des Geschehens eingegangen werden, den SCHÄFER selbst nur innerhalb seiner Interpretationen, nicht aber in seinen hierauf aufbauenden Theorien in den Blick kommen lässt. Gemeint ist der Einfluss der Interaktion. Es wird deutlich, dass das Bild auch vom Gespräch, der Anteilnahme, den Anregungen und Fragen des Vaters beeinflusst wurde und sich, wie geschildert, entwickelt hat.

Am Ende ihres Bildes zeichnet das Mädchen einen Baum, an dessen Gestaltung ebenfalls die Interaktion und das Beziehungsgeschehen mit dem Vater zum Ausdruck kommt.

„So ermöglicht auch der Baum etwas zum Vorschein treten zu lassen: Ein wenig Liebelei mit dem Papa, denn was sie malt, ist zunächst einen Apfel-, dann einen Birnbaum, dann beides zusammen und schließlich einen Mandarinenbaum, wobei sie durchblicken lässt, das Mandarinen ihr Lieblingsobst und doch auch das vom Papa sei, während Mama und Schwester keine Mandarinen mögen. Aber wird der Baum gemalt, weil sich damit etwas von den Beziehungsgeschichten ausdrücken lässt? Mein Eindruck ist auch hier ein anderer: Der Baum ist zunächst einmal ein wesentliches Element der kindlichen Kosmologie; dann ist er ein formal-ästhetisches Problem, nämlich: wie lässt sich (mit den kindlichen Mitteln) zu Papier bringen? Schließlich, am Baum aufgehängt, wie die Früchte, erscheinen auch ein paar Beziehungsgeschichten.“

(SCHÄFER 2005: 231)

In SCHÄFERS Beispiel und in seiner Interpretation zeigt sich der Einfluss der Interaktion in ihren unterschiedlichen Aspekten. Neben der direkten Kommunikation, in Form sprachlicher Äußerungen und Bildhandlungen im Bild, findet auch das Beziehungsgeschehen zwischen Vater und Tochter deutlich Eingang in den Gestaltungsprozess. Mit wem ein Kind (oder Erwachsener) zeichnet und in welcher Beziehung diese Menschen stehen ist ohne Zweifel wichtig für den Gestaltungsprozess. Es ist anzunehmen, dass für solche „Beziehungsgeschichten“ und die Gestaltungen ein reziprokes Verhältnis besteht, wie SCHÄFER es für Geschichten und Gestaltungshandlungen bzw. „Zeichen“, wie es SCHÄFER formuliert.

In enger Verbindung mit dem Aspekt der interindividuellen Interaktion in Gestaltungsprozessen ist die sich hierbei entwickelnde bzw. durch die vorherrschenden Bedingungen bestimmte (soziale) Atmosphäre, die das gemeinsame Zeichnen in nicht zu unterschätzender Weise beeinflusst. Kunststudierende, die ihre eigenen Kinderzeichnungen betrachteten, erinnerten sich sehr intensiv an ihre Gefühle, die den weit in der Vergangenheit liegenden Malprozess prägten. Eine große Rolle spielte hierbei beispielsweise der Leistungsdruck, unter dem sie beim Zeichnen standen, weil sie ihre zeichnerischen Kompetenzen als unzureichend empfanden, oder ihnen dies vermittelt wurde (SCHUSTER 2000: 219).³¹

Es ist anzunehmen, dass die beschriebene Alltagssituation des Zeichnens, die Schäfer dokumentiert, keineswegs untypisch für kindliche Gestaltungsprozesse ist. Kinder zeichnen nicht nur allein, sondern manchmal auch zusammen mit Erwachsenen und sicher häufig gemeinsam mit anderen Kindern, etwa mit ihren Geschwistern, Freunden und Freundinnen, im Kindergarten oder in der Schule. Diese Tatsache erscheint banal, dennoch finden sich keine Studien, die die Kommunikation und das Beziehungsgeschehen und die gegenseitige Inspiration von Kindern während des gemeinsamen Gestaltens mit in den Blick nehmen.

So spielt die Interaktion der Kinder auch in den genannten aktuelleren kunstpädagogischen Studien, die mit qualitativen Methoden ästhetische Prozesse untersuchen, kaum eine Rolle, wenngleich die Kinder nicht isoliert, sondern in Gruppen oder Schulklassen arbeiteten (vgl. KIRCHNER 1999, DIETL 2004, MOHR 2005).

Aus religionspädagogischen Studien, die die Kommunikation der Kinder über ihre fertigen Bildprodukte interpretieren, ist bekannt, dass die Kinder sehr interessiert an den Zeichnungen anderer Kinder sind und deren Gestaltungsprobleme und inhaltlichen Aussagen besser verstehen können, als Erwachsene (vgl. KLEIN 2000, ORTH 2000, SIES). So findet sich in den Fragen, Kommentaren und Gesprächen der Kinder eine gute Möglichkeit, der Problematik des Fremdverstehens zu begegnen, die sich bei der Interpretation von Kinderzeichnungen durch Erwachsene in besonderem Maße stellt (KLEIN 2000). Durch die Entscheidung, Kinder nicht allein mit dem teilnehmend beobachtenden Erwachsenen, sondern zusammen mit anderen Kindern zeichnen zu lassen, zeigte sich, wie maßgeblich die Gespräche zwischen Interviewerin und Kindern die gefilmten Malprozesse bestimmten (vgl. STREIB 2000, vgl. 5.1.6).

2.5.1 Nachahmung und Formübernahme

Beachtung hat innerhalb der Thematik der Interaktion die Frage der Nachahmung bzw. der Formübernahme gefunden.

³¹ Anhand solcher durch Erinnerungsarbeit gewonnener Hinweise kritisiert SCHUSTER (200: 219), dass Kinderzeichnungen „bis heute losgelöst vom kindlichen Erleben untersucht würden“. Erforderlich seien Beobachtungen der Stimmungsverläufe während des Malens und Befragungen der Kinder zu ihren Zeichnungen (SCHUSTER 2000: 219).

RICHTER (RICHTER 2000: 328f.) beschäftigt sich anhand einiger kurzer Beispiele mit dem Einfluss von direkter oder indirekter Anleitung bzw. Nachahmung auf Kinderzeichnungen. Er geht dabei auf die erkennbare Einflussnahme in der Bilderproduktion von Söhnen von Kunstpädagogen und Künstlern bzw. deren junger Lehrlinge ein. Unter anderem zeigt RICHTER ein mit Öl auf Pappe gemaltes Bild seines damals 6-jährigen Sohnes, dessen Bildkonzept sich sehr eng an ein Ölgemälde anlehne, an dem er gleichzeitig arbeitete. RICHTER fasst die erkennbaren Formen und Folgen direkter und indirekter Einflussnahmen der Erwachsenen auf die Bilder der Kinder zusammen als Intensivierung und Erhöhung der bildnerischen Produktion, Umstrukturierung des formalen Systems sowie Ausweitung von Themen und Motiven (RICHTER 2000: 342). Er formuliert in diesem Zusammenhang weiteren Forschungsbedarf und stellt fest, dass sich die Mehrzahl der von ihm gesichteten Studien nur mit „kollektiven“ Merkmalen von Kinderzeichnungen beschäftigt. Nötig wären seiner Ansicht nach jedoch Studien, die „zwischen der altersadäquaten Form- und Motiventwicklung (als unterliegender Struktur sozusagen) und den skizzierten überformenden Einflüssen differenzieren können“. (RICHTER 2000: 342).

Eine Untersuchung von Ulrike JEZEK und Martin SCHUSTER (JEZEK & SCHUSTER 1992) geht der Frage der Formübernahme in Kinderzeichnungen genauer nach. In einem innovativen Forschungsdesign, das sich die Vorteile der Lehr-/Lernforschung zu nutze machte, wurde die Menschendarstellung in Zeichnungen von 48 6 bis 10-jährigen „Zielkindern“ aus der Familie oder dem Freundeskreis von Studierenden eines Kunstseminars mit Zeichnungen ihres direkten sozialen Umfelds verglichen. Insgesamt kamen auf diese Weise 1450 Zeichnungen der Zielkinder und ihrer Geschwister, Eltern, Freundinnen und Freunde sowie Klassenkameraden und Klassenkameradinnen zusammen. Zusätzlich wurden die Zielkinder und ihre Eltern in Interviews befragt, wer ähnlich zeichnet und von wem „abgemalt“ wurde.

In einem Rating wurde die Ähnlichkeit der Zeichnungen aus dem Umfeld eines Zielkinds mit denen des Zielkinds in einer Skala von 1-9 von einer Psychologin eingeschätzt.³²

Die Ergebnisse der Studie zeigen sehr deutlich, dass Kinder in ihren bildnerischen Gestaltungen Formen von Vorbildern übernehmen, die sie in den Interviews auch benennen. Unabhängig von Geschlecht der Zielkinder waren die Zeichnungen der Geschwister besonders wichtig, wobei in der Studie 80 Prozent der Zielkinder ältere Geschwister hatten. Ein besonders großer Einfluss auf die Zeichnungen der Zielkinder hatte die peer-group. Die größten Ähnlichkeitswerte erzielten Zeichnungen von befreundeten Sitznachbarinnen oder Nachbarn.

³² Die Auswertungsergebnisse wurde durch das Einschleusen „schwarzer Passagiere“, d.h. Zeichnungen, die nur zufällig ähnlich aussahen und nicht dem Umfeld des Kindes entstammten und durch die Einschätzungen von zwei zusätzlichen Ratern objektiviert.

„In dieser Kombination scheinen die Bedingungen zu liegen, die die Prozesse der Formübernahme im höchsten Maße begünstigen. Die zeichnerischen Ähnlichkeiten von Freunden lassen sich als sichtbarer Ausdruck von Identifikationsprozessen verstehen: die Kinder einigen sich auf eine bestimmte Auswahl und Kombination von Zeichenschemata zur Darstellung eines Menschen. ... Sitznachbarn haben aufgrund der räumlichen Nähe die Möglichkeit, die Entstehung der Zeichnung in sequentierter Abfolge zu beobachten. Dadurch wird ein Nachzeichnen erheblich erleichtert.“

(JEZEK & SCHUSTER 1992: 52)

In diesem Zusammenhang ist auf die Dokumentationen aus Malprozessen zu verweisen, an deren Beispiel Marie Luise DIETL überzeugend darstellt, wie Kinder sich gegenseitig bei der Farb- und Formfindung in ihren Bildern helfen. Es wird deutlich, dass das Verbalisieren eines Gestaltungsproblems mehr Möglichkeiten zur Formfindung bereithalten kann, als die direkte Anschauung des darzustellenden Gegenstands (vgl. 2.8.2).

Ein weiteres Ergebnis der Studie JEZEKS und SCHUSTERS ist die geschlechtsspezifische Verteilung der Vorbilder im Zeichnen. Die Zielkinder, die sich in ihren Zeichnungen an solchen Vorbildern orientierten, die sie als gut bzw. besser im Zeichnen einschätzen. Die weiblichen Zielkinder sprachen diese Kompetenz fast ausschließlich anderen Mädchen zu. Die männlichen Zielkinder wählten „etwas häufiger“ Mädchen als Jungen. In der Familie war die Mutter wichtiger, was allerdings vor allem auf „die größere Verfügbarkeit“ zurückzuführen ist. Innerhalb der Geschwister wurden „relativ häufig“ Schwestern und „äußerst selten“ Brüder genannt, auf die Frage, wer dem Zielkind „das Malen beigebracht“ habe. Dies führen JEZEK und SCHUSTER zudem auf die „geschlechtsspezifische Umgangsform mit jüngeren Geschwistern“ zurück.

2.6 Zeichnen Kinder was sie sehen oder was sie wissen?

Die Frage, ob sich Kinder in ihren bildnerischen Gestaltungen an visuellen Erfahrungen orientieren oder, ob sie das darstellen, was sie über einen Gegenstand wissen (z.B. RICCI, SULLY, LUQUET, vgl. 2.2), ist eine traditionsreiche und kontrovers diskutierte Frage. Sie ist eine Schlüsselfrage in der Diskussion der Eigenheiten kindlichen bildnerischen Gestaltens und führt zu grundsätzlichen Deutungen der Bildentstehung. Die Erörterung dieser Frage soll deshalb Ausgangspunkt für die darauf folgende Darstellung einzelner Phänomene von Kinderzeichnungen sein.

„Warum zeichnen Kinder so?“ Mit dieser Frage überschreibt ARNHEIM (2000: 158f.) seine Darstellung zur Kinderzeichnung, die er von dem Umkehrschluss ausgehend entwickelt, dass Kinder doch eigentlich ihren Möglichkeiten entsprechend naturgetreu zeichnen müssten, wenn sie zeichnen würden, was sie sehen.

„Wenn wir die von den Linsen unserer Augen erzeugten optischen Projektionen als Ausgangspunkt für das Seherlebnis nehmen würden, müssten wir erwarten, dass die frühesten Versuche einer bildhaften Darstellung sich so genau wie möglich an diese Projektion halten würden. Zwar würden sie ihren Vorbildern nicht ähnlicher sein, als eine

begrenzte Beobachtungsgabe und eine begrenzte technische Geschicklichkeit zulassen würden, aber das durch diese unbeholfenen Bemühungen scheinende beabsichtigte Bild müsste sicher das getreue Abbild der optischen Projektion sein. Jede Abweichung von diesem Modell, so müssten wir annehmen, wäre eine spätere Entwicklung, der Freiheit einer gereiften Erfahrung vorbehalten. Statt dessen trifft das genaue Gegenteil zu.“
(ARNHEIM 2000: 158)

Skeptischen Lesern empfiehlt er beispielsweise das Foto eines Ohres mit einem Stift abzuzeichnen, den sie nicht mit der Hand, sondern mit dem Fuß oder dem Mund führen sollten. Die entstandene Zeichnung wäre das von feinmotorischen Problemen von einem Kind gezeichnetes Ohr, das in der Regel aus zwei konzentrischen Kreisen bestünde, die die äußere Umrandung und das Loch im Inneren des Ohres darstellten.

Ebenso wie den motorischen Entwicklungsstand eines Kindes hält ARNHEIM auch die Beobachtungsgabe von Kindern, die Sorgfalt und die Konzentration beim Zeichnen nicht für mögliche Ursachen der Differenz zwischen einem typischen Kinderbild und einer möglichst genauen Wiedergabe einer bestimmten statischen Projektion eines Gegenstandes.

Kinderzeichnungen lassen sich offensichtlich nicht als defizitäre Vorformen auf dem Weg zu solchermaßen 'naturalistischen' Bildern und der Bewältigung einer projektiven Perspektive erklären, die im Übrigen keineswegs von allen Erwachsenen beherrscht wird.³³

Der berühmten, vor allem LUQUET zugesprochenen, Aussage, das Kind zeichne nicht was es sehe, sondern was es wisse, widerspricht ARNHEIM und betont: „Sie zeichnen, was sie sehen“ (ARNHEIM 2000: 163).

Bei näherer Betrachtung verliert der Gegensatz zwischen ARNHEIM auf der einen und RICCI, SULLY und LUQUET auf der anderen Seite jedoch an Schärfe. Denn der Schlüssel zum Verständnis der Sätze liegt in der Deutung der Begriffe „Wissen“ und „Sehen“.

„Wissen ist jedoch ein vieldeutiger Begriff. Wenn einer ein Bild schafft, läßt er sich überwiegend nicht von dem leiten, was die Augen gerade in dem Augenblick sehen, in dem das Bild entsteht. Stattdessen verlässt sich der Zeichner auf eine Synthese all der Beobachtungen, die er in der Vergangenheit von einem gewissen Ding gemacht hat (...) Man kann diesen Vorgang in der Tat als ein Zeichnen beschreiben, das aus dem Wissen schöpft, aber es ist ein Wissen, das man nicht als Alternative zum Sehen begreifen darf.“
(ARNHEIM 2000: 160)

ARNHEIM setzt eine zeitgemäße Deutung des Sehens, bzw. der visuellen Wahrnehmung voraus. In seiner kunstpsychologischen, gestalttheoretischen Argumentation grenzt er das Sehen, wie MERLEAU-PONTY aus phänomenologisch philosophischer Richtung, grundlegend von einem bloßen photographischen Aufnehmen optischer Informationen ab

³³ Hiervon kann man sich leicht im eigenen Bekanntenkreis überzeugen.

(vgl. 2.1.). ARNHEIM charakterisiert das Sehen als „aktives Erforschen“ (45) und als „schöpferische Tätigkeit des menschlichen Geistes“ (50).

„Das Sehen setzt sich mit dem Rohmaterial der Erfahrung dadurch auseinander, dass es ein entsprechendes Muster aus allgemeinen Formen schafft, die nicht nur auf den gegebenen Einzelfall anwendbar sind, sondern auch auf eine unbestimmte Zahl anderer ähnlich gelagerter Fälle“.

(ARNHEIM 2000: 49)

Für die hier diskutierte Frage ist es die wichtigste Eigenschaft der visuellen Wahrnehmung,

„daß die Wahrnehmung nicht von Einzelfällen ausgeht, die dann vom Verstand mittelbar zu Abstraktionen verarbeitet werden, sondern daß die Wahrnehmung bei Allgemeinheiten beginnt. Dreieckigkeit ist ein primäres Wahrnehmungserlebnis, kein sekundärer Begriff. Die Unterscheidung zwischen einzelnen Dreiecken kommt nicht vorher sondern nachher. Hundeartigkeit wird früher wahrgenommen als der bestimmte Charakter eines einzelnen Hundes.“

(ARNHEIM 2000: 163)

Wenn Kinder Allgemeinheiten zeichnen, tun sie dies also nach ARNHEIM gerade, weil sie zeichnen was sie sehen.

Kinder wie Erwachsene sehen jedoch mehr, als sie darstellen. Ein Kind, das sich in Form eines einfachen Kreises und einiger Linien und Ovalen portraitiert, tut dies nicht, weil es beim Blick in den Spiegel nichts anderes wahrnimmt. Ob ein Bild eine gelungene Darstellung ist oder nicht, hängt nicht davon ab, wie sehr sie einem fotografisch genauen Abbild ähnelt, sondern ob das Bild das Kind in seiner Darstellungsabsicht zufrieden stellt (vgl. ARNHEIM 2000: 164).

Ob ein Bild ein Kind zufrieden stellt, hängt wiederum sehr stark von seiner Malintention ab. Diese ist, wie LUQUET gezeigt hat, auch durch sein Bedürfnis nach einer realistischen Wiedergabe im Sinne des intellektuellen bzw. kindlichen Realismus bestimmt (WIDLÖCHER 1998: 51, 2.2.4 und 2.2.5). So kann manchmal ein Bild völlig ausreichen, wengleich es weit weniger Details enthält, als das Kind sieht oder weiß, wie etwa ein sehr einfaches Gesichtsschema, während bei anderen Bildern das Hinzufügen weiterer auch unsichtbarer oder sogar nicht existierender Elemente nötig ist, um mitzuteilen, was das Kind bewusst oder unbewusst mitteilen möchte.

In diesem Sinne vermittelt Max KLÄGER (KLÄGER 1995) in seiner Argumentation zwischen den Positionen. Er stimmt RICCI, SULLY und LUQUET zu, dass Kinder zeichnen, was sie wissen und er stimmt ARNHEIM zu, dass Kinder zeichnen, was sie sehen.

An Beispielen wie dem Transparenzbild, der Bedeutungsperspektive oder der Verschmelzung verschiedener Perspektiven (s. u.) wird deutlich, dass allein das Sehen und Wissen nicht ausreichen, um die Phänomene des bildnerischen Gestaltens zu erklären.

KLÄGER fügt in diesem Sinn hinzu: „Das Kind zeichnet vorwiegend das, was affektive Bedeutung für es hat, und das Kind zeichnet auch das, von dem es weiß, wie man es zeichnen kann.“

2.6.1 Wahrnehmung und Wissen am Beispiel des Zeichnens einer konkreten Katze

Dieser zwischen „Sehen“ und „Wissen“ vermittelnden Position entsprechen die Ergebnisse einer Studie von Adelheid STAUDTE (STAUDTE 1993: 96f.).

STAUDTE berichtet von einer Unterrichtsstunde in Kunst in einer zweiten Klasse, in der die Lehrerin eine Katze mitbrachte, die die Schülerinnen und Schüler mit allen Sinnen (streicheln, hochheben, mit der Katze spielen) kennen lernen durften. Die Kinder, von denen nur eines zu Hause eine eigene Katze hatte, sollten anschließend eine Katze zeichnen. Etwa die Hälfte der Zeichnungen ließen dabei ein „realitätsbezogenes Darstellungsinteresse“ (STAUDTE 1993: 104) erkennen. Dies macht STAUDTE am Aufgreifen von Merkmalen fest, wie etwa dem Versuch, das getigerte Fell der konkreten Katze darzustellen, oder dem Hinzufügen von Krallen, nachdem diese bei der konkreten Katze beobachtbar, bzw. spürbar wurden. Die andere Hälfte der Zeichnungen zeigte keine Orientierung an der konkreten Katze, obwohl auch die Zeichnerinnen und Zeichner dieser Bilder großes Interesse für die mitgebrachte Katze gezeigt hatten.

STAUDTE betrachtet den Unterricht kritisch und vermutet, dass der Bruch zwischen dem konkreten sinnlichen Erfahren und dem Malauftrag zu abrupt und „künstlich“ war. Sie vermutet, dass andere Materialien den Kindern mehr Möglichkeiten gegeben hätten, das zum Ausdruck zu bringen, was affektive Bedeutung für sie hatte. So hätte ihrer Ansicht nach etwa die Gestaltung einer Puppe mit Fellstücken mehr Möglichkeiten geboten, einerseits die affektiven Momente und die haptischen Erfahrungen des Streichelns und Spielens besser bearbeiten zu können (vgl. STAUDTE 1993: 107). Anhand von STAUDTES Studie wird deutlich, dass Kinder sich in ihren Zeichnungen zum Teil an ihrem vorhandenen Wissen und zum Teil anhand neuer Erfahrungen orientieren. Wichtig ist, dass nicht nur visuelle Wahrnehmungen neu in die Zeichnungen einfließen. Das Kennenlernen von Fell, Krallen und der Spielfreude der Katzen bietet sicherlich auch bedeutende haptische Wahrnehmungsmöglichkeiten. Wie sehr Zeichnungen durch haptische Erfahrungen bestimmt sein können, zeigen in diesem Zusammenhang auch Studien mit blinden Kindern, die durch das Ertasten der Gegenstände zu ähnlichen Bilderergebnissen kamen, wie sehende Kinder (SCHUSTER 2000: 42).

Die Ergebnisse STAUDTES bieten des Weiteren einen Anknüpfungspunkt, um der Frage nachzugehen welche Arten von Wissen für das Zeichnen relevant sind.

2.6.2 Wissensbereiche und interne Repräsentationen

SCHUSTER schlägt ein Modell vor, in dem drei unterschiedliche Wissensbereiche zur Entstehung einer (Kinder)-Zeichnung führen: Das Gegenstandswissen, das Abbildungswissen und das Ausführungswissen. Für die Organisationsform dieser abgespeicherten Wissensbereiche wählt SCHÄFER den kognitionspsychologischen Begriff „Skript“ (SCHÄFER 2000: 77f.).³⁴

Das Gegenstandswissen spielt vor allem beim ersten Zeichnen des Gegenstandes eine wichtige Rolle. Jedes weitere Zeichnen wird später zu einem großen Anteil von dem Abbildungswissen geprägt, also von den Entscheidungen bzw. Erfindungen, die das Kind beim ersten Zeichnen getroffen hat.³⁵ Eine Katze zum Beispiel wird als Tier mit vier Beinen gezeichnet und benötigt zusätzlich eindeutige Merkmalkombinationen, die sie als Katze auszeichnen. Dies sind in der Regel die spitzen, dreieckigen Ohren und der katzenartige Schwanz. Hinzu kommt das Ausführungswissen. Hierunter versteht SCHÄFER den konkreten Arbeitsablauf und motorische Aspekte wie die Reihenfolge oder das Wissen darum, wie fest der Stift aufgedrückt werden muss.

Es wird anhand des Versuchs, Beispiele für die unterschiedlichen Wissensbereiche zu finden, bereits deutlich, dass es sich um sehr unterschiedliches gespeichertes Wissen handelt. Verbale, visuelle und motorische Skripts können nicht isoliert werden, sondern interagierten miteinander (SCHUSTER 2000: 92).

KOEPPE-LOKAI hinterfragt SCHUSTERS Zuordnungen zu den Wissensbereichen. So sei z.B. unklar, ob das Abzählen der Finger zum Ausführungs- oder zum Gegenstandswissen gehöre. So bewertet KOEPPE-LOKAI SCHUSTERS Modell als gelungene begriffliche Einordnung, die jedoch keinen Erklärungswert bietet.

Unklar bleibt in jedem Fall, welche Rolle visuelle Repräsentationen beim Zeichnen spielen. Während SCHUSTER etwa das Gegenstandswissen als verbales Wissen

³⁴ Aus Sicht der kognitiven Gedächtnisforschung versteht man unter dem Begriff Schema komplexe Wissensseinheiten. Scripts bezeichnen in diesem Zusammenhang die Untergruppe der Schemata, die Handlungsabläufe speichert. Da es sich in SCHUSTERS Modell der Wissensbereiche nicht nur um gespeicherte Handlungsabläufe handelt, sondern z.B. auch um visuelle Informationen, würde sich der Begriff Schema eher anbieten. Schuster vermeidet diesen Begriff jedoch, um Missverständnisse aufgrund seiner anderen Bedeutung für die Kunstpädagogik zu verhindern (KOEPPE-LOKAI: 55, SCHUSTER 2000: 79).

³⁵ So zeigten VAN SOMMERS und Mitarbeiter in experimentellen Studien mit 5 bis 7 jährigen Kindern die prägende Rolle des ersten Zeichenversuchs (VAN SOMMERS 1984). Sie unterteilten die Kinder in zwei Gruppen und ließen sie unterschiedliche Gegenstände, wie z.B. einen Fächer, zeichnen. Die erste Gruppe, die diesen Gegenstand nach kurzer Betrachtung zeichnete, wurde erst nach dem ersten Zeichenversuch genauer über die Struktur des Gegenstands instruiert. Diese strukturellen Erklärungen bestanden z. B. darin, dass der Fächer auseinander genommen wurde oder, dass die Kinder in das aufklappbare Haus hineinsehen konnten, um den darin senkrecht verlaufenden Schornstein wahrnehmen zu können. Während nun die Kinder der ersten Gruppe den zweiten Zeichenversuch erst nach den Instruktionen begannen, zeichneten die Kinder der zweiten Gruppe den Gegenstand nur einmal nach der Ermöglichung einer genaueren Beschäftigung mit dem Gegenstand. Es stellte sich heraus, dass die Kinder der ersten Gruppe den Gegenstand in beiden Zeichenversuchen „schlechter“ zeichneten als die Kinder der zweiten Gruppe. Der erste Zeichenversuch stand offenbar der Erfindung neuer Abbildungsmöglichkeiten und der Berücksichtigung eines neuen bzw. anderen Gegenstandswissens im Weg (SCHUSTER 2000: 80).

beschreibt, geht KOEPPE-LOKAI aufgrund neuerer Gedächtnistheorien davon aus, dass das Gegenstandswissen sowohl in Form semantischer (Eigenschaften, besondere Kennzeichen eines Objekts) als auch visueller (Aussehen des Gegenstandes) Repräsentationen gespeichert wird, sowie als abstrakte Propositionen. (KOEPPE-LOKAI 1996: 61). Grundlegend besteht das Problem, dass sich für mentale Modelle naturgemäß keine direkten wissenschaftlichen Zugangsweisen anbieten. So lassen sich bis heute keine eindeutigen Antworten auf die Frage, welcher Art die mentalen Modelle oder Bilder, die LUQUET bereits 1927 angenommen hat, sein könnten (vgl. 2.2.4). Hinzu kommt, dass es nur wenige vergleichende Studien gibt (KOEPPE-LOKAI 1996: 48). Experimentelle kognitionspsychologische Studien lassen infolge der Laborsituation nur wenige Aussagen über natürliche Prozesse zu.³⁶

Einigkeit herrscht lediglich darin, dass eine Kinderzeichnung sich nicht auf die schlichte Umsetzung einer wie auch immer gearteten visuellen Repräsentation zurückführen lässt (KOEPPE-LOKAI 1996: 47, SCHUSTER 2000: 92).

RICHTER mahnt im Zusammenhang mit der Erörterung der Analogie zwischen interner Repräsentation und zeichnerischer Darstellung insbesondere die Beachtung der Dynamik der beteiligten Prozesse an.

„Außerdem verkennen Auffassungen, die von einem Vergleich von ‘statischen’ Bildern (Wahrnehmungsrepräsentanzen/Vorstellungsbilder) einerseits und gezeichneten Bildern andererseits ausgehen, den dynamischen Charakter sowohl der Wahrnehmungsaktivitäten und der inneren Kodierung/Elaboration sowie des Zeichengeschehens. Es handelt sich also nicht um analoge *Zustände*, sondern um analoge *Prozesse* mit emotionaler Beteiligung“.
(RICHTER 2000: 59)

Es wird also keinesfalls ein inneres Bild zu einem äußeren Bild, indem es auf das Papier abgezeichnet wird, womit sich die Thematik wieder der anfangs vorgenommenen Abgrenzung des Bildes von einem Abbild nähert (vgl. 2.1).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Prozesse der Formfindung in kindlichen bildnerischen Gestaltungen zu komplex sind, um sie eindeutig und monokausal zu erklären. Es kommen viele unterschiedliche Aspekte zusammen, wenn Kinder in ihren Bildern Formen finden. So kann es sich, insbesondere beim ersten Zeichnen eines Gegenstandes, um echte Erfindungen handeln. Oft jedoch spielt der konkrete Gegenstand eine geringe Rolle, weil das Kind sich vor allem daran orientiert, wie „man das malt“ und sein Abbildungs- und Ausführungswissen nahezu unverändert abrufen. Eine wichtige Rolle spielt zudem sicherlich der von Kind zu Kind tradierte Formbestand (vgl. JEZEK und SCHUSTER 1992, vgl. Kap.2.5.1.).

³⁶ „Alle Beobachtungen über die Natur des Schemabildes leiden darunter, dass die Untersuchungen über die Objektwahrnehmung und/oder den Charakter der internen Bilder/Vorstellungen an abstrakten, meist zweidimensionalen und statisch dargebotenen Konfigurationen durchgeführt werden, die mit realen Wahrnehmungsgegebenheiten wenig zu tun haben ...“ (RICHTER 2000: 57)

GRÜNWALD resümiert in seiner Erläuterung der Positionen zu der Frage, woran sich Kinder beim Zeichnen orientieren, mit Betonung der Komplexität kindlicher bildnerischer Gestaltungen, dass die Prozesse kindlicher Formfindung auf eine Kombination unterschiedlicher Faktoren und Ursachen zurückzuführen sind (GRÜNEWALD 2000):

„Jede dieser Ausführungen ist für den komplexen Prozess zeichnerischer/malerischer Tätigkeit wohl partiell richtig. Bildzeichen (Schemata) sind Kindern nicht naturwüchsig gegeben; sie werden, zufällig wie gezielt; teils aus der Anschauung (der unmittelbaren wie der erinnerten) ‘destilliert’ und erfunden, teils von anderen übernommen, teils aus Vorbildern abgeleitet und gemäß den Anforderungen der Darstellungsabsicht genutzt und – wenn nötig - modifiziert“.
(GRÜNEWALD 2000: 48)

2.7 Entwicklungsprozesse des bildnerischen Gestaltens bis zum Grundschulalter

Im Folgenden soll anhand einer Darstellung der Entwicklungsphasen der Kinderzeichnung eine erste Einschätzung des zeichnerischen Entwicklungsstands der in der vorliegenden Studie teilnehmenden Kinder (5-8 Jahre) ermöglicht werden. Es sei in diesem Zusammenhang noch einmal auf die grundsätzliche Begrenztheit solcher Phasenmodelle hingewiesen, die zu grundsätzlicher Offenheit anderen Befunden und individuellen Unterschieden gegenüber mahnt (vgl. 2.2.4).

Ausgehend von den angenommenen Entwicklungsphasen, die für die Kinder dieser Studie in Frage kommen, sollen die in diesen Phasen zu erwartenden bildnerischen Phänomene erörtert werden.

Mit der Darstellung der Annahmen Georges-Henri LUQUETS ist auf eines der bekanntesten Phasenmodelle bereits im Rahmen der Darstellung von Zugangsweisen zur Kinderzeichnung eingegangen worden (vgl. 2.2.4). Seine Leistung ist vor allem in der Charakterisierung der Eigenschaften des intellektuellen Realismus zu sehen, auf den im Folgenden und in bereits vorangegangenen Kapiteln mehrfach Bezug genommen wird (vgl. 2.2.5, 2.8.1). Die Phasen LUQUETS unterscheiden sich nicht grundlegend von späteren Phasenmodellen. Meist werden jedoch andere Begriffe verwendet. Die Phasen der Entwicklung der Kinderzeichnung sollen anhand der gefundenen Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Modelle dargestellt werden.

Für die vorliegende Untersuchung von Malprozessen fünf bis acht jährigen Kinder ist; allen Modellen gemäß; eine besondere Relevanz der bildnerischen Phänomene der Schemaphase zu erwarten. Auf die frühen Entwicklungen des Malens soll im Rahmen dieser Arbeit nur insofern eingegangen werden, als hierin die Basis zu sehen ist, aus der heraus sich die Phänomene des bildnerischen Gestaltens in der mittleren Kindheit entwickeln. Weil der Übergang zwischen Kritzelzeichnungen und gegenständlichen Zeichnungen fließend ist, werden die Ereignisse der späten Kritzelphase; bzw. diejenigen

des Übergangs von der Kritzel- zur Schema- bzw. Vorschemaphase; als bedeutungsvoll erachtet und genauer dargestellt.

2.7.1 Anfänge des bildnerischen Gestaltens und Kritzelphase

Grundsätzliche Einigkeit herrscht in der Kinderzeichnungsforschung darüber, dass die ersten Anfänge des bildnerischen Gestaltens in den Schmier Spuren zu suchen sind, wie Sie z.B. beim Essen auf dem Teller oder der Tischplatte produziert werden. Allmählich entwickelt sich das Schmieren zum Kritzeln, wobei der Unterschied in erster Linie am Gebrauch eines Mal- oder Schreibwerkzeugs festzumachen ist (RICHTER 2000: 26).

Die erste Phase der Entwicklung wird allgemein als Kritzelphase bezeichnet. Zumeist im zweiten Lebensjahr (vgl. RICHTER 2000) beginnen Kinder mit Stiften Bewegungen auf dem Papier auszuführen. Dabei spielt zunächst die Freude daran, eine Spur zu erzeugen, eine große Rolle. Nach und nach entstehen Hiebkritzel, Schwingkritzel, Kreisel, und Linienkombinationen unterschiedlichster Art (vgl. RICHTER 2000: 25f.). Es ist die Phase, in der Kinder ein Repertoire an Formen bzw. Bewegungen entwickeln, die sie in ihren späteren Zeichnungen weiter verfolgen (vgl. Rhoda KELLOGG 1969).³⁷

Wenngleich die inhaltliche Aussage von Kritzelzeichnungen ohne die Teilnahme am Entstehungsprozess und ohne die Auskünfte der Kinder kaum zu erschließen ist, kann durchaus nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass Kinder in der Kritzelphase keine Darstellungsentention hätten (vgl. RICHTER 2000, 31f.).

Vielmehr bedarf es einer differenzierten Betrachtung der einzelnen Kritzelprozesse.

„Aufgrund solcher Anhaltspunkte wissen wir, daß Kritzelprozesse sowohl rein funktional als auch objektcreierend ablaufen, und daß die Ergebnisse einen jeweils unterschiedlichen bewußtseinsmäßigen Status für das Kind aufweisen können, obwohl sie vom Phänomen aus betrachtet gleich sind“.

(WICHELHAUS 1992: 34)

Wie bereits LUQUET (vgl. 2.4.2 „Zufälliger Realismus“) dargestellt hat, entwickelt sich das sinnunterlegte Kritzeln allmählich von zunächst zufällig erkannten Ähnlichkeiten, die im nach hinein gedeutet werden, zu geplanten Darstellungen.

Eine besonders wichtige Rolle in der Kritzelphase spielen Rhythmus und Bewegung. So wird ein Flugzeug beispielsweise nicht als Form dargestellt, sondern indem ein Kind mit dem Stift die kreisende Flugbewegungen auf dem Papier nachempfindet (SCHUSTER 2000: 16). RICHTER hat am Beispiel von Kritzelbildern seines Sohnes (1,11 Jahre) gezeigt, wie direkt sich die Gefühlslage eines Kindes auf dessen Kritzelbewegungen

³⁷ Rhoda Kellogg hat eine Klassifikation der unterschiedlichen Kritzelformen bzw. -bewegungen vorgenommen und dabei 20 Basiselemente definiert (KELLOGG 1969, 15). RICHTER (1997: 28) kritisiert allerdings, dass sich aus dieser Reduktion auf Basisformen keinerlei Rückschlüsse auf die Bedeutung dieser Elemente ergeben könnten, da sich die Bedeutung von Kritzelereignissen ausschließlich aus dem Zusammenhang des Entstehungsprozesses erschließen lasse.

auswirkt. So entstand nach einem Konflikt mit dem größeren Bruder ein Bild mit „dynamischen, hiebartigen Kritzeln“, während der Junge wenige Minuten vor dem Streit ein Bild mit runden weichen Kritzelbewegungen zeichnete (RICHTER 2000: 33).

2.7.2 Übergang von der Kritzelphase zum gegenständlichen Gestalten

Die Kritzelphase endet nicht abrupt, sondern geht allmählich in die Vorschemaphase über. LUQUET differenziert in diesem Sinn zwischen dem „zufälligen“ (2 - 3 Jahre) und dem „fehlerhaften“ Realismus (3 - 5 Jahre), um den Wandel zu beschreiben, der langsam von überwiegend ungegenständlichen, bzw. als solchen schwer zu erkennenden Zeichnungen und solchen, in denen immer häufiger gegenständliche Formen auftreten, wenngleich diese, das bezeichnet LUQUET als „fehlerhaft“, noch nicht in ein einheitliches Bildgeschehen integriert werden (vgl. 2.2.4).

Ursula STENGER hat diesen Übergang am Beispiel ihrer Beobachtungen von bildnerischen Gestaltungen und Rollenspielen ihrer Tochter beschrieben (vgl. 2.4.2). Den Übergang von der Kritzelphase zum gegenständlichen Zeichnen charakterisiert STENGER als das Erreichen einer neuen Dimension – „einer Dimension im Sinne einer spezifischen Art, Welt zu erfahren, zu sehen und in ihr zu handeln.“ (STENGER 2002: 105)³⁸

2.7.3 Zeichnen am Übergang zwischen Kritzel- und Schemabild am Beispiel des Kopffüßlers

Typische Formen in der Zeit des Übergangs zwischen Kritzeln und gegenständlichem Zeichnen sind radiäre sonnenartige Formen, die keineswegs nur Sonnen darstellen sollen (vgl. SCHUSTER 2000: 41) und, nach dem Prinzip der größtmöglichen Richtungsunterscheidung (vgl. 2.8.1), leiterartig strukturierte Formen, die unter anderem Häuser, Wagen oder Bäume repräsentieren können. Das wohl bekannteste Phänomen der Kinderzeichnung, das ebenfalls in der Zeit des Übergangs entwickelt wird, ist der Kopffüßler zur Darstellung von Menschen oder Tieren (vgl. RICHTER 2000: 37f.).

Kein Phänomen wurde in der Kinderzeichnungsforschung so intensiv diskutiert wie der Kopffüßler. Am Beispiel einiger Erklärungsansätze dieses Phänomens sollen grundlegende Theorien zu den Anfängen und Differenzierungen des schematischen Zeichnens thesenartig dargestellt werden.

³⁸ „Auch im Malen und Zeichnen des Kindes lassen sich Dimensionen erkennen. Im Übergang vom Kritzelstadium zum gegenständlichen Zeichnen scheint mir eine solche Dimension zu liegen. Ein anderes Verhältnis zur Wirklichkeit ermöglicht es dem Kinde erst, Dinge in ihrer Gegenständlichkeit wahrzunehmen und so ein Ding in seiner Formgebung zu erfassen und mit dem Stift nachzuvollziehen. Diese grundsätzlich andere Art des Zeichnens entspricht einem anderen Verhältnis des Kindes zur Welt. Diese andersartige Beziehung zu Mensch und Umwelt ernötigt und ermöglicht ein anderes Selbstbild auf Seiten des Kindes“.

(STENGER 2002: 106)

- Der Kreis als erste gestaltete Form repräsentiert alles Dinghafte. Kreisförmige Bögen können, wie die Zeichnung eines fünfjährigen Jungen zeigt, selbst für die Darstellung der Zacken einer Säge Verwendung finden (ARNHEIM 2000: 174). Die frühesten Menschendarstellungen bestehen häufig ausschließlich aus einer Kreisform. Die angefügten Linien der Gliedmaßen und eingezeichneten Punkte und Linien des Gesichts sind erste Differenzierungen (vgl. KLÄGER 1995: 67, ARNHEIM 193f.).
- Kinder im Alter von etwa 3 Jahren verwenden einfache Linien als Schema für jede Extension, z. B. Beine oder Finger, während ein kreisförmig geschlossener Bogen jedem Volumen entsprechen kann, z.B. dem Kopf oder gesamten Rumpf eines Menschen oder dem Handteller. SCHUSTER schlägt deshalb für die Zeit der ersten gegenständlichen Darstellungen den Begriff der „Zwei-Schemaphase“ vor (SCHUSTER 2000: 21f).
- Der Bereich zwischen den Beinlinien entspricht dem Rumpf. Linien in der Kinderzeichnung dieser Zeit dienen sowohl als Darstellung einer Extension als auch als Darstellung einer Umgrenzung. Belege anhand von Kinderzeichnungen finden sich z.B. bei MEILI-DWORETZKI (1957), ARNHEIM (2000: 194) und SCHUSTER (2000: 30).

Weitere Erklärungen des Kopffüßlers, die diesen in erster Linie als Hinweis auf unterschiedliche Defizite deuten, wie etwa, dass Kindern die motorischen Fertigkeiten oder die Konzentration fehle, um den Menschen in seiner Gesamtheit darzustellen oder sie nicht wüssten oder vergäßen, dass Menschen einen Bauch haben, finden in der Literatur wenig Zustimmung (vgl. SCHUSTER 2000: 26f.).

Richter weist im Zusammenhang mit den vielen unterschiedlichen Deutungen des Kopffüßlers auf die Gefahr hin, von der Darstellung des Kindes ungebrochen auf seine Vorstellungen und Kenntnisse zu schließen.

„Im Kopffüßler und den verwandten Ereignissen gelingt es dem Kind, zeichnerisch zwei oder mehr erarbeitete Figurationen zusammenzuschließen, welche fortan für eine gewisse Zeit den Menschen und andere Gegenstände repräsentieren; d.h., das Phänomen Kopffüßler und die anderen Ereignisse dieser Übergangszeit können als bildhafte Objektivationen nur gewürdigt werden, wenn die (relative) Unabhängigkeit zwischen den zeichnerischen Darstellungen einerseits und inneren Repräsentationen andererseits ... in Rechnung gestellt wird.“
(RICHTER 2000: 41)

KLÄGER hat anhand der Bilder seiner Kinder sehr eindrucksvoll gezeigt, wie vielfältig und langlebig das Phänomen der Kopffüßler ist. Ebenso wie Kritzelbilder auch von Kindern gezeichnet werden, bei denen gleichzeitig stabilisierte Darstellungsformen und sich differenzierende Schemata zu beobachten sind (vgl. STENGER 2003: 184), verschwindet auch der Kopffüßler keineswegs abrupt aus den Kinderzeichnungen, nur

weil ein Kind der Zwei-Schema-Phase entwachsen und zu komplexeren Menschendarstellungen in der Lage ist (vgl. Abb.2, 2.8).

2.7.4 Die Vorschemaphase

Etwa gegen Ende des vierten Lebensjahres siedelt RICHTER den Beginn der Vorschemaphase an, die, auf die Übergangszeit nach der Kritzelphase folgend, den Weg beschreibt, der zu den „stabilisierten Darstellungsformen“ der Schemaphase führt.

Vier Merkmale kennzeichnen nach RICHTER diesen Weg:

1. Respektierung der Flächenkoordinaten

Kinder lernen ihr Bild anhand der Flächenkoordinaten „oben und unten“ und „rechts und links“ zu organisieren. So werden die für die Kritzelphase typischen willkürlichen Drehungen des Zeichenpapiers immer seltener, stattdessen entwickelt sich eine stabile, gerichtete Flächenorganisation.

2. Binnendifferenzierungen

Die einzelnen Elemente des Bildes erhalten mehr Merkmale. Im Gegensatz zur späten Kritzelphase, in der zunehmend Inhalte „mitgemeint“ waren, kommt es nun zu einer „realen Ähnlichkeitsbeziehung“ zwischen zeichnerischer Repräsentation und dargestelltem Objekt.

3. Ausweitung des Repertoires an dargestellten Motiven

Am Ende der Vorschemaphase umfasst der Fundus an Motiven zumeist die bekannten Bildmotive der Kinderzeichnung: „Menschen, Kleider, Bäume, Wolken, Wege, Tiere (bes. Vögel, Hunde, Katzen, Pferde, aber auch Fische), Autos, Fahrräder, Schiffe, Flugzeuge u.ä.³⁹“.

4. Nachweisbare Handlungs- und Erzählstruktur des Bildes

Es werden Handlungs- und Erzählmuster aufgebaut. Diese sind zunächst noch additiv organisiert, zunehmend bestehen sie jedoch aus einem komplexeren Netz von syntaktischen (formalen) und semantischen (inhaltlichen) Beziehungen.

(nach RICHTER 2000: 43, 44)

2.7.5 Die Schemaphase

Etwa ab dem fünften Lebensjahr haben Kinder diese von Richter beschriebenen Entwicklungen in ihren bildnerischen Gestaltungen vollzogen. In den folgenden Jahren der mittleren Kindheit nehmen Details und Verknüpfungen der graphischen Elemente weiterhin zu, doch die wesentliche Entwicklung von Motiven und Bildorganisation ist zu einem vorläufigen Abschluss gekommen (RICHTER 2000: 45; KOEPPE-LOKAI 1996: 39).

³⁹ RICHTER weist an dieser Stelle darauf hin, dass die Motive zeit- und kulturgebunden sind.

Was in der Vorschemaphase begonnen hat, wird nun das Zeichnen der nächsten Jahre bestimmen. Die Zeichnungen von Kindern in der Mitte der Kindheit werden durch ein Repertoire von Schemata geprägt. Unter dem Begriff Schema werden aus kunstpädagogischer Sicht „sichtbare grafische, ikonische Zeichen, die das Kind in ähnlicher Weise immer wieder und über einen längeren Zeitraum hinweg darstellt“ (MOHR 2005: 50), verstanden.

Die Ausführungen zu der Frage, woran sich Kinder bei ihrer Formfindung orientieren (vgl. 2.6), haben gezeigt, wie komplex und unterschiedlich die Herkunft eines Schemas in einem Bild sein kann. Aus diesen Vorüberlegungen ergibt sich, dass einmal gefundene Schemata im Sinne eines einmal gespeicherten Abbildungs- und Gegenstandswissen zwar eine prägende Rolle für folgende Darstellungen des gleichen oder ähnlicher Gegenstände haben, dennoch können Schemata nicht als „starre Schablonen“ aufgefasst werden. Sie sind offen für Impulse durch Wahrnehmung und Inspiration. Es handelt sich um einen Prozess fortschreitender Differenzierung (vgl. ARNHEIM 2000: 166).⁴⁰

Häufig stehen Kindern mehrere unterschiedliche Schematypen für ein Motiv zur Verfügung. KLÄGER berichtet, dass seine Kinder im Grundschulalter verschiedene Kopffüßler-Formen und differenziertere Menschenschemata zeitgleich verwendeten. Dabei dienten die Kopffüßler z.B. dazu, böse Menschen oder Außenseiter darzustellen, Regressionswünsche auszudrücken oder dazu, global einen Menschen ‘an sich’ darzustellen (KLÄGER 1995: 66f.). SCHUSTER beobachtet, dass Kinder in emotional schwierigen Situationen oder für zeichnerisch komplizierte Problemlösungen ältere, vertraute Schemata verwenden (SCHUSTER 2000: 22).

⁴⁰ „Die Formen, die ein Neuling beherrschen kann, werden gelegentlich als „Schemata“ beschrieben. An diesem Begriff wäre nicht viel auszusetzen, wenn er, wie ich oben sagte, auf die ganze Kunst angewendet würde, und wenn er keinen negativen Beiklang hätte. Unglücklicherweise wird mit dem Begriff oft zu verstehen gegeben, das Kind sei an starre Traditionen gebunden, die seine Augen und Hände auf primitive Schablonen festlegten und die durchbrochen werden müssten wie eine Eierschale, damit das Kind flügge werden und seine Ausdrucksfreiheit gewinnen könne. (...) Ihre Einfachheit ist der Organisationsstufe angemessen, auf der das Bewusstsein des jungen Zeichners arbeitet. Mit zunehmender Verfeinerung des Bewusstseins werden die Muster, die es schafft komplizierter; in ständiger Wechselwirkung bestärken sich die zwei Wachstumsprozesse gegenseitig. Werden Stufen großer Formenfülle erreicht, sind Darstellungsbegriffe nicht mehr so leicht aufzuspüren wie in frühen Arbeiten; aber es ist keineswegs so, daß der reife Künstler sie überwindet oder wegwirft. Auf einem Niveau, das dem Reichtum seines Denkens angemessen ist, bleiben sie die unerlässlichen Formen, die es ihm einzig allein möglich machen, auszudrücken, was er zu sagen hat. (ARNHEIM 2000, 166-167)

2.8 Bildnerisches Gestalten in Vor- und Grundschulalter

2.8.1 Phänomene des SCHEMABILDES⁴¹



Abb. 2: Mirjam (5.6): „Purzelbaum über eine Stange“

Zur Illustration einiger Merkmale des Schemabildes soll eine Zeichnung meiner Tochter dienen, die ich an Stelle von Zeichnungen aus der Literatur verwende, um aufgrund der besseren Informationen zum Entstehungszusammenhang die einzelnen Phänomene genauer beschreiben und einordnen zu können.

Für die Umsetzung des komplizierten Motivs einer Rolle über eine Stange leistet das vertraute Kopffüßler-Schema beste Dienste (vgl. 2.7.3. und 2.7.5). So gelingt es, mit einfachsten Mitteln die Bewegung und Dynamik der Rolle auszudrücken. Für das Schemabild des kindlichen Realismus stellt die gleichzeitige Darstellung des Ungleichzeitigen kein Problem dar.

Des Weiteren verdeutlicht die Zeichnung die heterogene Herkunft und komplexe Entstehung der Formen, die durch Schemata, visuelle oder motorische Erfahrung, Interaktion, Inspiration, Nachahmung, Adaption und nicht zu letzt durch die Einflüsse der Situation geprägt sind. In ihrem Bild hat Mirjam mit den herabhängenden Haaren ein prägnantes Detail (s.u.) gefunden, das der direkten Beobachtung bzw. dem direkten Erleben der Turnübung zu verdanken ist. Die Bildidee ist aller Wahrscheinlichkeit nach entstanden, weil die Zeichnerin sich an dem Ort aufhält, an dem sie bei einem der letzten

⁴¹ RICHTER kritisiert in seinen Überlegungen zur Schemaphase, dass sich die meisten Untersuchungen lediglich mit der Entwicklung der einzelnen Schemata befassen, während die Struktur des gesamten Bildes zumeist außer Acht gelassen wird. Seine Darstellung der Merkmale von Kinderzeichnungen in der Schemaphase betont stattdessen die Suche nach übergeordneten Merkmalen und Gestaltungsprinzipien. In diesem Sinn überschreibt RICHTER dieses Kapitel „Schemabild und Bildschema. Zeichnen in der Mitte der Kindheit“ (RICHTER 2000: 49).

Besuche Rollen über eine Abgrenzungsstange beobachtet und selbst geübt hat. Sie zeichnet gemeinsam mit ihrer Freundin, mit der sie u.a. seit Monaten in zahlreichen Rollenspielen die Leidenschaft für das Thema Zirkus teilt. Die bunten Farbstreifen, die als abstraktes Muster auf dem Bild ihrer Freundin entstehen, vereinigen sich in Mirjams Bild mit der von einer bekannten Erwachsenen vor einigen Wochen vorgezeichneten Zirkuszelt-Form zu einem Vorhang- bzw. Zeltschema, das die Turnübung des Mädchens in den Zirkus verlegt und zugleich das Bild symmetrisch (vgl. 2.8.3) einrahmt.

Zu erkennen sind am Beispiel der Unterseite der Vorhangformen Unterschiede in der Linienführung, die in der Rechtshändigkeit der Zeichnerin begründet sind.

In der Farbwahl des Bildes entspricht lediglich die obligatorische Sonne, die als letztes Bildelement hinzugefügt wurde, der Gegenstandsfarbe. Die übrige Farbgebung entspricht der Kategorie Ausdrucksfarbe. Die Farbwahl unterliegt hierbei den individuellen Farbbevorzugungen und kompositorischen Aspekten. So ist die Beschränkung auf Buntfarben und die Erzeugung von Leuchtkraft durch Farb-an-sich-Kontraste sehr typisch für Kinderzeichnungen. Die Farbverteilung im Bild entspricht harmonischen Gruppierungen und einer ausgewogenen Helligkeitsverteilung und ermöglicht Balance (als der aufgelockerten Form der Symmetrie). Allgemein bevorzugt Mirjam Rosa und Violett und vermeidet Brauntöne, was den von DIETL festgestellten geschlechtsspezifischen Besonderheiten entspricht (vgl. 2.8.3).

Prägnanzformen - Verschmelzung und Umklappung

RICHTER verwendet den aus der Gestalttheorie stammenden Begriff der Prägnanztendenz zur Erklärung von Formkombinationen, bei denen es den Kindern in erster Linie darauf ankommt, die jeweils prägnanteste klarste Ansicht des einzelnen Details darzustellen (1997: 54). Dafür werden häufig mehrer Ansichten eines Gegenstandes gleichzeitig gezeigt und es kommt zu Umklappungen und Verschmelzungen.

KLÄGER (1995: 31) dokumentiert als Beispiel für die „Verschmelzung“ von Ansichten ein Portrait, bei dem das Kind den Kopf seines von Heuschnupfen geplagten Vaters frontal zeichnete und zusätzlich eine von der Seite zu sehende Nase ergänzte (vgl. Abb. 3).

Eine typische „Umklappung“ beschreibt etwa LUQUET (1927) anhand einer Zeichnung seiner Tochter, die eine Kutsche in Aufsicht zeigt, deren Räder „umgeklappt“ in ihrer klar zu erkennenden und prägnanten Seitenansicht dargestellt werden, ebenso wie die Pferde, die die Kutsche ziehen (vgl. 2.2.4).

Wie alle Phänomene, so können auch Umklappungen mehrere Ursachen haben. Neben der Suche nach der prägnanten Form lassen sich Umklappungen vor allem auf das Raumkonzept des Schemabildes zurückführen (vgl. 2.8.2).



Abb. 3: 5,6 Jahre alte Tochter Max KLÄGERS:
„Vati schnäuzt sich“. (KLÄGER 1995: 31)

Exemplarisches Detail/Kanonisches Merkmal

Unter einem exemplarischen Detail oder kanonischen Merkmal sind solche Formen im Bild zu verstehen, die der möglichst eindeutigen Charakterisierung einer Person oder eines Gegenstandes dienen. So wird z.B. ein Henkel auch dann an eine Tasse gezeichnet, wenn die zur Anschauung gestellte Tasse keinen Henkel hat, um sie unverwechselbar als Tasse darzustellen (SCHUSTER 2000: 67). Formen für langes Haar, Zöpfe oder Haarschmuck werden von den meisten Kindern unabhängig davon, welche Frisuren die Menschen ihres sozialen Umfelds tatsächlich tragen, verwendet, um eine Person als eindeutig weiblich zu definieren (RICHTER 2000: 54, SCHUSTER 2000: 43).

RICHTER weist darauf hin, dass auch abstrakte oder allegorische Bildelemente exemplarische Details sein können. Er dokumentiert das Beispiel eines Mädchens, das in einem Selbstportrait den Mund übermalte, um auszudrücken, dass es in der Schule meist stumm bleibt (RICHTER 2000: 54).

Röntgenbild/Transparenz

Gemeint ist das Phänomen, dass Kinder z.B. in eine Hauskontur hinein Menschen und Zimmereinrichtungen zeichnen. Ebenfalls als Transparenzbild werden Zeichnungen benannt, bei denen über ein vorhandenes Bildelement eine weitere Schicht, in Form einer Kontur oder Farbschicht, aufgetragen wird, wie z.B., wenn bei einer Menschendarstellung zuerst die Beinlinien entstehen und diese anschließend von der Kontur eines Rockes ‘transparent’ bedeckt werden. SCHUSTER weist im Zusammenhang mit letzterem Beispiel darauf hin, dass anhand des Malprozesses unterschieden werden muss, ob es sich bei Transparenzbildern immer um die Darstellung eines „gewussten Inneren“ handelt (SCHUSTER 2000: 2, 45, 60).

Transparenz- oder Röntgenphänomene im Sinne der durchsichtigen Hauswand begründet ARNHEIM damit, dass das Kind hierbei eine gelungene Lösung gefunden habe, die dreidimensionale Wirklichkeit zweidimensional auf dem Papier zu zeichnen.

„Das Rechteck steht für den kubischen Raum und die Umrißlinien für die sechs Begrenzungsflächen. Die Figur steht im Inneren, von Wänden vollständig eingeschlossen. Nur eine Lücke im Umriß würde eine Öffnung bedeuten. (...) Die kindliche Erfindung ist so zeitlos in ihrer Gültigkeit, dass selbst in der ausgesprochen realistischen Kunst eines Dürer oder Altdorfer die Heilige Familie in einem Gebäude ohne Stirnwand untergebracht ist, das nicht sehr überzeugend als verfallene Ruine getarnt ist. Und im modernen Theater wird natürlich die Bühne von denselben Leuten ohne Bedenken akzeptiert, die den Kindern ‚Röntgenbilder‘ vorwerfen.“
(ARNHEIM 2000: 196)

RICHTER deutet das Phänomen der Röntgenbilder als „bildhaftes Konstrukt“.

„Die in Schemata organisierten Repräsentationen können als eine Art „Formvorschrift“ angesehen werden, die es der/den Zeichnenden erlaubt, bestimmte Konfigurationen assoziativ zu kombinieren, analog zu den Assoziationsmöglichkeiten im verbalen Speicher.“
(RICHTER 2000: 59, 61).

Nicht nur Kinder, auch Erwachsene zeichnen Transparenzbilder, denn als nichts anderes wären z.B. Baupläne zu deuten. Solche Zeichnungen werden dennoch als realitätsgetreu verstanden. In diesem Sinn hat LUQUETS Einschätzung des Phänomens Röntgenbild als typische Erscheinung des intellektuellen Realismus der Kinder bis heute nicht an Überzeugungskraft verloren (vgl. 2.2.4).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Phänomen Transparenzbild mehrere Erklärungen haben kann, die einander nicht ausschließen müssen. Ebenso sind die unterschiedlichen Entstehungszusammenhänge der Transparenz zu beachten, um einer Deutung des jeweiligen Bildes näher zu kommen.

Bedeutungsperspektive

In den Bildern der Vorschema- und Schemaphase fällt immer wieder auf, dass die Größenverhältnisse der Bildelemente sich nicht nach den Gesichtspunkten einer abzubildenden Realität orientieren. Für jüngere Kinder ist es zumeist relativ gleichgültig, ob etwa ein Mensch ‚in Wirklichkeit‘ größer oder kleiner als das neben ihm gezeichnete Auto sein müsste. Auch bei älteren Kindern, die beginnen, Wert auf realistische Größenverhältnisse zu legen, ist sehr häufig zu beobachten, dass einzelne Bildelemente überdimensional groß gezeichnet werden. Eine Erklärung dieses Phänomens ist die „Bedeutungsgröße“, womit gemeint ist, dass die Größe einer Form durch die emotionale Bedeutung, die sie für die Zeichnerin oder den Zeichner hat, bestimmt wird. Was für das Kind im Zentrum des gezeichneten Motivs steht, wird am größten gezeichnet. Dabei können sowohl positive als auch negative Gefühle, wie Angst oder Wut, ein Bildelement besonders groß werden lassen (vgl. RICHTER 2000: 53).

Richtungsdifferenzierungen

In den ersten schematischen Darstellungen werden die Bildelemente zumeist streng rechtwinklig zueinander organisiert. Die Formen werden durch senkrechte und waagerechte Linien strukturiert. So entstehen die leiterförmigen Formen der Bäume, Menschen, Häuser und anderer Motive.

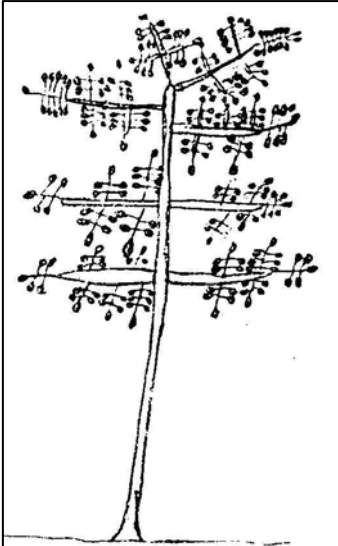


Abb. 4: Beispiel für das Prinzip der Rechtwinkligkeit als früher, eindeutigster Richtungsunterscheidung (aus: BRITSCH/KORNMANN 1952: 21, s.u.)

„Und da die Richtungsunterscheidung hier in ihren ersten Anfängen steht, da nur die Tatsache Unterscheidung, aber noch nicht Differenzen der Unterscheidung gemeint ist, so ist es logisch, daß dieses Urteil so eindeutig wie möglich verwirklicht wird. Und die eindeutigste und klarste Verwirklichung der Tatsache Richtungsunterschied wird durch den größtmöglichen Richtungsunterschied gegeben.“

(BRITSCH/KORNMANN 1952: 21)

Dieses Prinzip der größtmöglichen Richtungsunterscheidung⁴², das auch Prinzip der Rechtwinkligkeit („R-Prinzip“) genannt wird, verliert im Verlauf der Schemaphase allmählich an Bedeutung und die Bildelemente werden zunehmend beweglicher und gegenstandsorientierter strukturiert (RICHTER 2000: 52, ARNHEIM 2000: 179f., BRITSCH 1952: 24f.).

Raumkonzepte

Streubild

Das Raumkonzept der frühen Zeichnungen, in dem insbesondere durch das Drehen des Papiers während des Malprozesses die einzelnen Formen eher willkürlich angeordnet zu sein scheinen, wird Streubild genannt. Dieser zum Begriff gewordene Eindruck der willkürlichen Verstreuung der Bildelemente sollte jedoch nicht darüber hinweg täuschen,

⁴² RICHTER weist darauf hin, dass bereits Friedrich FRÖBEL dieses Prinzip 1828 in seiner „Menscherziehung“ beschrieb (RICHTER 2000: 52).

dass die Zuordnung der einzelnen Formen dennoch nach bestimmten Prinzipien erfolgt. Diese „topologische“ (PIAGET) Strukturierung lässt sich anhand der Beziehungen „Benachbartsein“ und „Getrenntsein“ sowie „Offenheit“ und „Geschlossenheit“ beschreiben (RICHTER 2000: 80).

Grundlinienbild

Im Laufe der Entwicklung vom Kritzelbild zum gegenständlichen Zeichnen und schließlich zum Schemabild kommt es wie beschrieben allmählich zur Einhaltung der Flächenkoordinaten (vgl. 2.7.4), d. h. das Bild erhält ein festes Oben und Unten. Die Aufrichtung der Bildelemente erfolgt zunächst auf der unteren Blattkante und später auf der Bodenlinie, die als Standlinie bzw. Grundlinie parallel zur unteren Blattkante gezogen wird (RICHTER 2000: 81).

Streifenbild

Zusammen mit der Himmelslinie entsteht so ein räumlicher Rahmen für das Bildgeschehen. Zunehmend werden Boden- und Himmelslinie als Flächen entwickelt, eine Tendenz, die durch die Verwendung pastoser Materialien verstärkt wird. Es kommt so zum Raumschichten- oder Streifenbild, das aus einem Bodenstreifen, einem Himmelstreifen und dem mittleren Streifen des Bildgeschehens besteht.

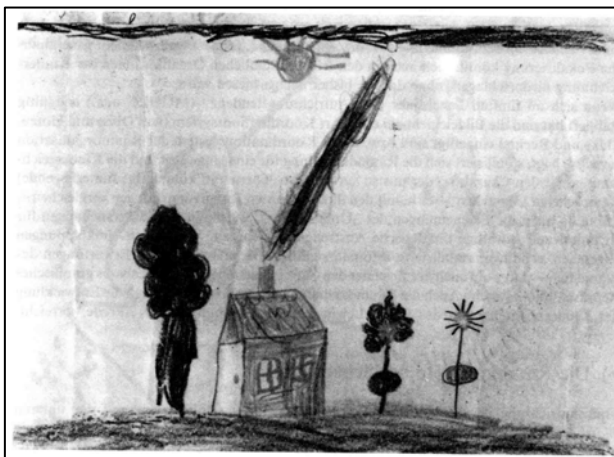


Abb. 5: Raumlinsen- oder Streifenbild eines 6,2 jährigen Jungen (aus: RICHTER 2000: 230; 82)

Innerhalb der Rahmung von Oben und Unten können Kinder die topologischen Beziehungen integrieren, die die Bilder der Kritzel- und Vorschemaphase bestimmten. Nach und nach werden die Bildelemente zunehmend projektiv koordiniert. Oben und Unten entsprechen im Sinne einer beginnenden „Flächentiefe“ Hinten und Vorne (RICHTER 2000: 82).

„Wenn J. PIAGET/B. INHELDER dennoch eine projektive Gesamtkoordination in den Zeichnungen dieser Altersspanne vermissen, dann scheinen sie zu übersehen oder zu bedauern, daß es der/dem Zeichnenden auf die bildhafte Darstellung einer umfassenden gegenständlichen („ökologischen“) Szenerie ankommt nun nicht auf die Wiedergabe von geometrischen bzw. stereometrischen *Modellen*.“ (RICHTER 2000: 83) (vgl. 2.4.2)

Das Phänomen der Umklappung ist in diesem Zusammenhang im Sinne der Darstellung einer gegenständlichen Szenerie zu verstehen. Wenn beispielsweise die Bäume einer Allee umgeklappt in seitlicher Aufsicht an die Linien der in Aufsicht gezeichnete Straße angefügt werden, dann hat das Kind „unter den Bedingungen einer sich erst entwickelnden Abstraktionsfähigkeit (Blickwinkelkoordination bzw. Konstruktion tiefenräumlicher Beziehungen)“ das Darstellungsproblem der Dreidimensionalität sinnvoll gelöst, ohne dabei auf die größtmögliche Prägnanz der Formen zu verzichten (s. o., vgl. 2.2.4).

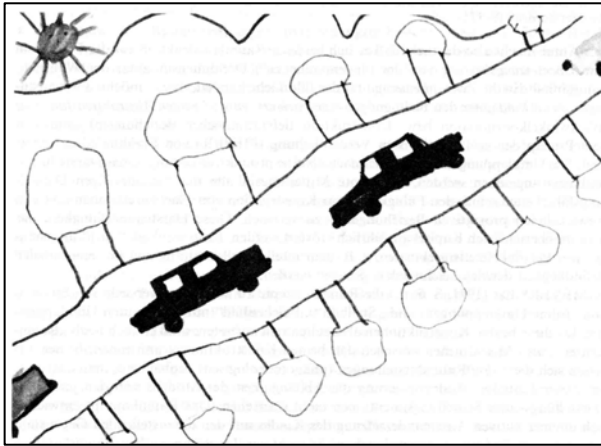


Abbildung 6: Umklappung im Dienste der Darstellung einer gegenständlichen Szenerie (s.o.) (aus: RICHTER 2000: 83)

Steilbild und Schrägbild

Neben dem Grundlinien- und dem Streifenbild kommen in der Grundschulzeit zunehmend auch Steilbilder, Schrägbilder und so genannte Mischformen vor (REIß 2000: 58).

Als Steilbild werden Bilder bezeichnet, in denen Kinder auf den „Luft- oder Himmelsraum“ verzichten und die gesamte Zeichenebene als Bodenfläche verwenden (REIß 2000: 58).

Schrägbilder entstehen, wenn Kinder beginnen, die Tiefe des Raumes etwa durch schräg geführte Wege oder Zäune darzustellen und kubische Formen, wie etwa die typischen Häuser mit zwei Ansichten, schräg in die Flächentiefe zu zeichnen. Von „Flächentiefe“ spricht RICHTER in diesem Zusammenhang, weil sich „das Koordinatensystem in die Tiefe staffelt“, die einzelnen Bildelemente für sich jedoch nicht plastisch gezeichnet werden und die beginnenden Projektionen ohne Verkürzungen dargestellt werden (RICHTER 2000: 85).

Neben den genannten Raumkonzepten können Kombinationen dieser Konzepte unterschieden werden, wie etwa die „Mischform“ eines Grundlinienbildes mit nach oben verschobener Grundlinie (REIß 2000: 58).

Die dargestellten Raumkonzepte sind selbstverständlich nicht als zu absolvierende Stufen zu verstehen. Dennoch sind altersspezifische Bevorzugen festzustellen. So kommen Steil- und Schrägbilder vor allem bei Kindern und Jugendlichen zwischen dem 8. und 14.

Lebensjahr vor, während jüngere Kinder Streifen und Grundlinienbilder bevorzugen (vgl. REIB 2000: 58, SCHUSTER 2000: 59, RICHTER 2000: 85).

2.8.2 Farbe

Zur Vernachlässigung der Farbe in der Kinderzeichnungsforschung

„Es ist nicht unbillig, festzustellen, daß ein großer Teil der Schriften über die Malerei so abgefaßt ist, als handle es sich bei Gemälden fast nur um Schwarzweißbilder.“

Mit diesen Worten zitiert Rudolf ARNHEIM den Kunstgeschichtler Alan PATTILO. Die Vernachlässigung der Farbe als Mittel der Bildgestaltung, die ARNHEIM für die Kunstwissenschaft allgemein feststellt, ist ebenfalls für die Kinderzeichnungsforschung zutreffend (ARNHEIM 2000: 341). Das Gestalten mit Farbe hat in der über 100-jährigen Geschichte der Kinderzeichnungsforschung, verglichen mit graphischen und bildräumlichen Aspekten, kaum Beachtung gefunden (vgl. KLÄGER 1995: 12, DIETL 2004).

Gründe für diese Vernachlässigung der Farbe sind zum einen in dem schwer zu erfassenden Charakter des „launischen Mediums“ Farbe (ARNHEIM) und dem Fehlen geeigneter Untersuchungsmethoden und bildnerischer Kriterien zu suchen, „welche der Relativität der Farbe gerecht werden und dennoch spezifische Ausdrucksweisen des Kinderbildes zielgerichtet erfassen“ können (DIETL 2004: 12).

In der kunstpädagogischen Forschung hat sich zudem, so DIETL, „ein einengendes Verständnis von Farbe als lediglich kolorierendes Attribut der linearen Zeichnung“ etabliert. Dieses Missverständnis führt DIETL vor allem auf die Fehlinterpretation der Manuskripte von Gustaf BRITSCH durch seinen Herausgeber Egon KORNMANN zurück. BRITSCH, der sich als erster der Untersuchung des Farbgebrauchs in der Kinderzeichnung widmete, wählte den Begriff „Farbfleck“ für jede optische Einheit, die aus einer Spur, einem Fleck oder einem ganzen Bildgegenstand bestehen konnte. Vor allem ist nach BRITSCH der Farbfleck bzw. die Farbe als integraler Bestandteil nicht von der dazugehörigen Form, bzw. dem dargestellten Bildgegenstand, zu trennen.

Diese wichtige Erkenntnis BRITSCHS ist nach DIETL durch die Auslegungen KORNMANNNS verloren gegangen. Wie aus anderen Schriften KORNMANNNS hervorgeht, verstand er die Farbgestaltung als zweitrangig gegenüber der Formgestaltung und deutete das Malen als nachträgliches Kolorieren (DIETL 2004: 11, 52).

Der dritte Aspekt der Vernachlässigung der Farbanwendung in der kunstpädagogischen Forschung ist in der einseitigen Konzentration auf Entwicklungstheorien zu sehen (vgl. 2.7). Wie für die Entwicklung der Kinderzeichnung allgemein, so galt auch in Verbindung mit der Farbgestaltung das Interesse lange Zeit in erster Linie den Entwicklungsstufen, die zu einem festgelegten Ziel möglichst realitätsgetruer Farbanwendung zu führen hätten.

Auch die Etablierung des Farbstufenmodells führt DIETL auf Fehldeutungen der Unterlagen von BRITSCH zurück.

BRITSCHS Beobachtungen bezogen sich vor allem auf die Figur-Grund-Beziehung, die immer auch den Zusammenhang von Farbe und Form und die Ausbildungen von Grenzlinien beinhaltet, auf Richtung und Richtungs differenzierung (vgl. 2.7.3 u. 2.7.5) sowie Farbdifferenzierung und Farbzusammenhang. Ausgehend von den bis heute als sinnvoll zu erachtenden Beobachtungskriterien BRITSCHS formulierte KORNMANN ein Stufenmodell, bei dem er den Vergleich von Bildfarbe und physikalischer Wirklichkeit als objektiven Maßstab für die Bewertung des Farbgebrauchs benannte. DIETL legt eine Synopse der Beobachtungskriterien der wichtigsten kunstpädagogischen Untersuchungen zum Farbgebrauch vor, die sich ausgehend von KORNMANN (1926) über MEYERS (1960), KLÄGER (1974), MOSIMANN (1979) und REIß (1996) alle an der Idee des Farbstufenmodells orientieren (DIETL 2004: 88/89).

DIETL fasst die unterschiedliche Farbstufenmodelle zusammen, indem sie sich anhand der Begriffswahl und Beschreibung des Kunstwissenschaftlers Hajo DÜCHTING (1988) orientiert.

Stufenorientiertes Bewertungsmodell für farbiges Gestalten

Ausdrucksfarbe:

Die Bildfarben stimmen nicht mit der physikalischen Wirklichkeit überein, sondern entspringen einem subjektiven Empfinden. Das gegenständliche Motiv ist lediglich Anlass, mit Farben und ihren Wirkungen zu arbeiten. Gesichter werden bei Angst beispielsweise grün, bei Freude orange dargestellt. Kontrastfarben kommen zum Einsatz, um Gegensätze und deren Teile klar voneinander zu trennen und dem Bild größtmöglichen Ausdruck zu verleihen.

Gegenstandsfarbe:

Die Bildfläche entspricht der für den Gegenstand typischen Farbe. Der Himmel wird blau, die Wiese grün dargestellt. Die Farbe kann dabei innerhalb eines Materials mehr oder weniger differenziert verwendet werden, d.h. der Himmel kann einheitlich blau oder in verschiedenen Blautönen gestaltet sein.

Erscheinungsfarbe:

Die Bildfarben haben eine scheinräumliche Wirkung. Sie entsprechen den farbigen Erscheinungen der beleuchteten dreidimensionalen Wirklichkeit. Der Baumstamm wirkt durch farbliche Modellierung plastisch, der aufgehellte Horizont scheint den Blick in die Tiefe zu führen. Beleuchtungsperspektive, Luftperspektive und farbräumliche Effekte kommen zum Einsatz.

Absolute Farbe:

Farben und Gegenstände der Wirklichkeit werden außer Acht gelassen. Die Bildkomposition ist ungegenständlich und widmet sich einzig und allein dem Thema Farbe.

(vgl. DÜCHTING 1988: 48-49)

Im hierarchischen System der Entwicklung des Farbgebrauchs gilt es zunächst, die realitätsgetreue illusionistische Farbanwendung zu erlernen. Die Verwendung der absoluten Farbe gilt schließlich als höchstentwickelte künstlerische Form des bildnerischen Gestaltens (DIETL 2004: 13).

Abgesehen von dieser bereits erörterten Problematik des Stufendenkens mit der Zielsetzung der naturalistischen bzw. künstlerischen Darstellung (vgl. 2.7) können die Begriffe und Beschreibungen als eine sinnvolle Unterstützung zur groben Einschätzung der Farbanwendung in einer Kinderzeichnung dienen. Das Farbstufenmodell allein ist jedoch als Bezugsrahmen für den Farbgebrauch in Kinderzeichnungen unzureichend.

„Bildnerisches Verhalten lässt sich nicht auf farbliche Übereinstimmungen mit der äußeren Wirklichkeit reduzieren. Wer Kinder beim Malen beobachtet, weiß, dass neben den kognitiv-vergleichenden auch leibseelische Prozesse eine bedeutende Rolle spielen.“ (DIETL 2004: 14)

Marie-Luise DIETL setzt sich in ihrer Untersuchung „Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit“ zum Ziel, das theoretische Defizit der Kinderzeichnungsforschung hinsichtlich des Farbgebrauchs zu reduzieren.

Um zusätzliche und neue Kriterien für die Beurteilung des kindlichen Farbgebrauchs zu finden, sichtet DIETL sowohl die Kinderzeichnungsliteratur als auch physikalische, neurobiologische, gestaltpsychologische und emotionspsychologische Zugangsweisen zum Thema Farbe.

Ergebnis dieser umfassenden Literaturliteraturarbeit ist ein Kriterienkatalog (s.u.), den DIETL je nach den Anforderungen der Gegenstandsangemessenheit anhand unterschiedlicher Auswertungsmethoden auf ihr Forschungsmaterial anwendet. So dient ein speziell entwickeltes auf Adobe Photoshop basierendes Messverfahren dazu, die Quantitäten der einzelnen Farbrichtungen und Farbnuancierungen zu ermitteln. Interpretationen der Farbanwendung fertiger Bildprodukte werden ergänzt durch inhaltsanalytische Interpretationen von Videotranskriptionen, um Hintergründe des Bildhandelns der einzelnen Kinder beleuchten zu können.

DIETLS Erhebung besteht aus drei Teilen.

Inhaltsanalyse 1 basiert auf vier Klassensätzen (102 Schülerarbeiten insgesamt). Es handelt sich hierbei um Windmühlendarstellungen⁴³, Bilder vom Reiterhof⁴⁴ aus direkter

⁴³ Der Gestaltung ging eine vergleichende Bildbetrachtung expressiver Windmühlengestaltungen, die die Autorin ihrer Klasse aus dem Urlaub mitgebracht hatte, voraus. Die Klasse hatte das Malen mit Flüssigfarben vielfach geübt.

⁴⁴ Die Kinder dieser Klasse, die noch kaum Erfahrung mit Flüssigfarben hatten, besuchten einen Reiterhof und durften sich dort ein Motiv für ein Bild aussuchen. Das zur Verfügung gestellte Material waren Kartonagen mit dickflüssigen Dispersionsfarben und Pinseln unterschiedlicher Stärke.

Anschauung entstanden, gemalte Blumensträuße⁴⁵ und gegenstandsfreie Farbkompositionen⁴⁶. Die Entstehungsbedingungen variierten um die Abhängigkeit des Farbgebrauchs von Aufgabenstellungen, unterrichtlicher Vorgehensweise und Material mit untersuchen zu können (DIETL 2004: 166), wobei das Verhalten der Lehrenden von DIETL nur am Rande reflektiert wird.

Inhaltsanalyse 2 basiert auf kompletten Sammlungen von Zeichnungen, die von zwei Mädchen und zwei Jungen im Alter von neun bis zehn Jahren angefertigt und von den Eltern zur Verfügung gestellt wurden. Diese Sammlung enthält 56 Bilder, die überwiegend schulischen Kontexten entstammen. DIETL untersuchte diese Zeichnungen, um „die allgemein gültigen Ergebnisse der Inhaltsanalyse 1 zu überprüfen und der Frage nachzugehen, ob die festgestellten Tendenzen bleibendes Kennzeichen einer Entwicklungsphase sind“ (DIETL 2004: 168).

Für die Einzelfallanalysen wurden von neun Kindern aus der dritten Klasse, die den Reiterhof besuchte, Videomitschnitte der Gestaltungsprozesse angefertigt. Die Kamera wurde von Studierenden geführt. „Körperhaltung, Mimik und Gestik des bildschaffenden Kindes wurden bei diesem ‘Blick über die Schulter’ vernachlässigt“ (DIETL 2004: 168).

Kriterienkatalog zur Beschreibung des kindlichen Farbgebrauchs (DIETL 2004: 169/170)

Gegenstandsbezug (Befunde aus der Kinderzeichnungsforschung)

Farbstufen

Ausdrucksfarbe – Gegenstandsfarbe – Erscheinungsfarbe - Absolute Farbe

Erscheinungsfarbige Abbildungsfaktoren

Beleuchtungsperspektive – Farbperspektive – Farbräumlichkeit – Bewegungssillusion

Materialgebrauch (physikalische Befunde)

Malgrund

Größe – Form – Tönung – Oberflächenbeschaffenheit

Malgerät

Finger – Hand – Pinsel – Bürste – Schwamm – Tuch – Spachtel – Formstempel – Walze - usw.

Farbauftrag

Lasierend - deckend

glattgestrichen - durch Duktus verlebendigt

Malgrund deckend übermalt - als Schimmer einbezogen – flächig eingezogen

Lichtwirkung

⁴⁵ Sie entstanden nach einer Betrachtung des Bruegel-Stillebens „Blumenstrauß in irdener Vase“ und einer Unterrichtsstunde mit einem Blumestrauß aus dem Schulgarten. Material war der Schulkasten, Din A3 Papier und Borstenpinsel.

⁴⁶ Den Kindern wurden irregulär geformte Stoffreste zur Verfügung gestellt, die mit einer Mischung aus weißer Dispersionsfarbe und Holzleim grundiert wurden. Nach dem Trocknen konnten sie mit den Guaschfarben bemalt werden. Der Arbeitsauftrag zu malen lautete: „...Farben. Muster, Striche, Bild, egal, Male, was Du schön findest.“ (DIETL 2004: 168).

ausschließlich deckender Farbauftrag – ausschließlich lasierender Farbauftrag – glatte Oberflächenstruktur – Verwendung von Metallicfarben

Bildhandlung (neurobiologische und kunstwissenschaftliche Befunde)

Farbwahl

Rot - Braun – Orange – Gelb – Grün – Violett – Weiß – Grau – Schwarz
und die jeweilige Anzahl der Nuancen

Farbmischung

Subtraktive Mischung – optische Mischung
Gezielt auf der Palette vorbereitet – prozesshaft auf dem Malgrund entwickelt
Trübung – Brechung – alle Farben ungemischt verwendet

Flächengrößen

von Rot – Braun – Orange – Gelb – Grün – Blau – Violett – Weiß – Grau – Schwarz
und deren prozentuale Anteile an der gesamten Bildfläche

Farbauftrag

prägnante Farbgrenzen – kontinuierliche Farbübergänge – Berührungen und Überlappungen – Überlagerungen in mehreren Schichten

Farbformen

Punkt – Linie- Fläche, Positivform –Negativform, lineare Konzeption, flächige Konzeption – kombinierte Konzeption

Farbkontraste

Farbe-an-sich-Kontrast – Komplementärkontrast – Kalt-Warm-Kontrast – Farbe-Nichtfarbe-Kontrast – Qualitätskontrast – Hell-Dunkel-Kontrast

Lichtwirkung

Farbe-an-sich-Kontrast – Komplementärkontrast - einheitliche Bildhelligkeit (Äquilumeszenz) – ausschließliche Verwendung reiner Farben - geringe Anzahl von Farbtönen - einfarbiger Hintergrund

Körperprojektion (gestaltpsychologische Befunde)

Körperachsen

Zentrale Platzierung – periphere Platzierung der einzelnen Farbrichtungen
Keine Farbsymmetrien – Teilsymmetrien – Bildsymmetrie – Quaternität

Körperrhythmen

keine Reihungen - Reihungen betreffen Bildbereiche – Reihungen betreffen die gesamte Bildfläche
Reihungen von Motiven – Reihungen von Spuren

Körperballance

Farbgruppierungen – Farbkorrespondenzen
Helligkeitsgruppierungen - Helligkeitskorrespondenzen

Körperspannung

eingeschränkte Farbzusammenhänge – eingeschränkte Helligkeitszusammenhänge – eingeschränkte Figur-Grund-Beziehungen

Körperdynamik – Blickführung

Farbrichtungen – Farbkontraste – Richtungskontraste – Verwerfungen

Bildentstehungsprozess (emotionspsychologische Befunde)

Merkmalskette des emotionalen Ausdrucks

Reizsituation – automatische Bewertung – erweiterte Bewertung – Affektprogramm – Bewältigungshandeln

Motivstruktur - Subjektivität

„Die umfassenden Dimensionen der Motivstruktur und Subjektivität tangieren alle Bereiche kindlichen Farbgestaltens. Es ist zu erwarten, dass sie die Vielfalt der gewonnenen Ergebnisse im Sinne einer hermeneutischen Zusammenschau am Ende der Untersuchung unter verändertem Blickwinkel neu akzentuieren.“

(DIETL 2004: 169/170)

Ergebnisse der Studie DIETLS

Im Folgenden soll auf diejenigen Ergebnisse der umfangreichen Untersuchung eingegangen werden, die für die vorliegende Studie von besonderem Interesse sein können. So werden insbesondere die aufschlussreichen kunstdidaktischen Überlegungen zu einer, die Kreativität fördernden, Unterrichtspraxis am Übergang zum Jugendalter nicht dargestellt. Ebenso werden Erkenntnisse, die sich ausschließlich auf den Umgang mit Flüssigfarbe und Pinsel beziehen, vernachlässigt. Die Zielgruppe DIETLS ist mit neun bis zehn Jahren eine andere, als die Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung. Viele Erkenntnisse erweisen sich als altersunabhängig interessant oder lassen Rückschlüsse auf jüngere Kinder zu. Insbesondere die methodologischen Reflektionen DIETLS zur Bedeutung des Gestaltungsprozesses sind weiterführend für das eigene Vorhaben.

Gegenstandsbezug

Es stellt sich heraus, dass bis zu drei Farbstufen innerhalb eines Bildes koexistieren (DIETL 2004: 184).

In den Malereien der Neun- bis Zehnjährigen überwiegen Ausdrucks- und Gegenstandsfarbe auf gegenstandsorientierten Darstellungen, die Kategorie der absoluten Farbe auf ungegenständlichen Darstellungen. Der Abstraktionsgrad der Aufgabenstellung beeinflusst unmittelbar den Farbgebrauch.

DIETL stellt fest, dass die Untersuchung der Bildprodukte für sich genommen wenig aussagekräftig ist. Die Videodokumentationen zeigen, dass das Farbkonzept einer Bildgestaltung kontinuierlichen Veränderungen unterliegt. Die Kategorie der Ausdrucksfarbe spielt hierbei eine wichtige Rolle und erweist sich in ihren unterschiedlichen Funktionen innerhalb des Entstehungsprozesses als sehr heterogenes Phänomen. So kann ein Haflinger als individuelle Interpretation, den emotionalen Bedürfnissen der Zeichnerin entsprechend, zum Black Beauty werden. Ausdrucksfarbe kann aus Gründen der Farbkomposition gewählt werden, etwa um eindeutige Gruppierungen von Helligkeiten herzustellen, indem der Hintergrund des Apfelschimmels kontrastierend dunkel gemalt wird. Eine andere Ursache kann in der Rhythmisierung der ästhetischen Tätigkeit selbst bestehen, indem etwa die Bildanlage in Gegenstandsfarbe, die Formensuche in Ausdrucksfarbe, die Flächenfüllung in Gegenstandsfarbe und die Hintergrundgestaltung wieder in Ausdrucksfarbe gestaltet wird (DIETL 2004: 182).

Sehr wichtig für die Frage der Farbstufen ist das verwandte Material. Der Umgang mit flüssigem Farbmateriale etwa kann aufgrund der komplexen Möglichkeiten des Mischens, Auftragens und Komponierens, aber auch aufgrund der nötigen Vorerfahrungen eine

zeitliche Verschiebung der gängigen Stufenfolge um zwei bis drei Jahre bewirken (DIETL 2004: 183).

Die Analyse der Klassensätze hinsichtlich der farbstufenspezifischen Kriterien zeigt eine stärkere Tendenz zur Ausdrucksfarbe bei Mädchen und einen erhöhten Gebrauch der Erscheinungsfarbe bei Jungen (vgl. 2.9.).

Bildhandlung

Farbwahl

Farbliches Bildhandeln ist zunächst das Auswählen von Farben. Die Computerauswertung ergibt, dass die untersuchten Malprozesse und Bilder eindeutige Farbpräferenzen zeigen.

Die Gruppe der Buntfarben (Rot, Gelb, Orange, Grün, Violett, Braun) wird bevorzugt. Unbuntfarben (Weiß, Grau, Schwarz) kommen in weniger als 50 % der Bilder zum Einsatz. Innerhalb der Buntfarben werden die Urfarben Rot, Blau, Gelb und Grün besonders häufig gewählt (80%). Den Spitzenwert erreicht die Farbe Grün mit 92%. Die Annahme, dies läge an der Darstellung von Vegetation (Thema Bauernhof oder Blumenstrauß) bestätigt sich nicht, vielmehr erreicht Grün innerhalb der ungegenständlichen Bilder sogar 100%, d.h., sie fehlt auf keiner der abstrakten Gestaltungen. DIETL begründet die Bevorzugung der Farbe Grün mit den spezifischen Eigenschaften der Farbrichtung:

„Als Farbe mittlerer Helligkeit und Temperatur steht Grün ausgleichend zwischen den Extremen Nähe und Ferne, Helligkeit und Dunkelheit, Wärme und Kälte. Sie ist damit die ruhigste und neutralste aller Buntfarben. Ihre Wirkungsweise beruht auf zwei sich gegenseitig bedingenden Mechanismen. Zum einen eignet sich Grün als zurückhaltender Hintergrund für das Gemeinte und vermag entschiedenere Farben wie Rot, Blau oder Gelb optimal zur Geltung zu bringen. Zum anderen ist sie auf das Zusammenspiel mit anderen Buntfarben angewiesen, da sie ihre unterschiedlichen Ausdruckswerte erst aufgrund veränderter Kontrastierungen entfaltet. So gesehen ist Grün im buntfarbigen Kanon der optimale Katalysator sowohl für andersfarbige als auch für eigene Wirkungen.“
(DIETL 2004: 194)

In der Farbwahl zeigen sich ebenfalls geschlechtsspezifische Unterschiede. Jungen verwenden häufiger Braun als Mädchen. Die Farbe Violett wird von Mädchen bevorzugt (82%, Jungen 50%). DIETL spricht an dieser Stelle lediglich neurobiologische Erklärungsmöglichkeiten an, wie etwa die Möglichkeit einer Verschiebung der Farbwahrnehmung vom kurzwelligen zum langwelligen Licht im Laufe der Entwicklung von Jungen. Wahrscheinlich dürfte in diesem Zusammenhang sicherlich auch ein sozialisationsbedingter Einfluss sein (vgl. 2.9).

Schüler und Schülerinnen, die als verhaltensauffällig beschrieben werden, benutzen überdurchschnittlich häufig die Farben Schwarz (62%) und Braun (88%), während sie seltener als andere Kinder die Farbe Orange nutzen. DIETL vermutet, dass sich Schwarz und Braun besonders gut eignen, um emotionale Spannungen zum Ausdruck zu bringen, während der aktive und lebensbejahende Charakter der Farbe Orange die seltene

Verwendung dieser Farbe begründen könnte. DIETL betont an dieser Stelle jedoch, dass keinesfalls aus einem einzelnen Bild pauschale Schlüsse gezogen werden dürften.

Farben differenzieren

Da die von DIETL untersuchten Bildhandlungen sich ausschließlich auf Flüssigfarben beziehen und insofern nur bedingt auf die in der vorliegenden Untersuchung verwandten Ölpastellkreiden und Filzstifte zu übertragen sind, soll nur kurz auf das Farbmischen eingegangen werden.

Die Computerauswertung der Bilder ergibt, dass Buntfarben stärker differenziert, das heißt in ihrem Farbton verändert werden. Innerhalb der Buntfarben eignen sich vor allem Rot, Grün, Blau und Violett für Mischungen, da sie auch gemischt ihren Buntcharakter bewahren.

Interaktion in der Bildhandlung

Sehr interessant für die vorliegende Studie sind die Ergebnisse aus den Malprozessen, die DIETL zum Thema Farben Mischen hinzuzieht. Die Mädchen, die auf dem Reiterhof malten, saßen offenbar teilweise nah genug beieinander, dass sich Gespräche entwickeln konnten. Einige Gesprächsfragmente zitiert DIETL in diesem Zusammenhang und belegt, dass die Interaktion der Kinder erheblichen Einfluss auf die Farbfindung hatte. So halfen sich ein Mädchen und ein Junge gegenseitig, den richtigen Farbton zu erzeugen, sie tauschten Rezepte aus und erlaubten einander buchstäblich, im Bild des anderen 'mitzumischen' (DIETL 2004: 201).

In einer anderen Szene, die DIETL in diesem Zusammenhang dokumentiert, hat ein Junge Probleme mit der Formfindung seines Pferdes und kommentiert dies, woraufhin sein Nachbar Rat weiß und durch seine Hilfe eine geeignete Halsform zwischen Rumpf und Kopf entstehen kann.⁴⁷ Es zeigt sich, dass die Interaktion der Kinder nicht nur bei der Farb- sondern auch bei der Formfindung sehr relevant sein kann.

„Offensichtlich stellt das Verbalisieren hinsichtlich der Bewusstwerdung und Lösung spezifischer Problemsituationen mehr Informationen zur Verfügung, als das Betrachten des Motivs. Gleichzeitig fordert es Reaktionen der Umwelt heraus, die über den eigenen Erfahrungshorizont hinausweisen, eine Erweiterung der Wahrnehmung einleiten und der Entwicklung bildnerischer Ausdrucksmöglichkeiten zuarbeiten.“
(DIETL 2004. 201)

⁴⁷ „H: Sieht aus wie'n Rugbyball mit Füßen.

B: Normalerweise haben Pferde doch so'n Hals!

H: Ja, jetzt weiß ich, warum meine Pferde immer so blöd aussehen! Genau!

B: Kannst drübemalen.

H: Ja, klaro!“

(DIETL 204: 201)

Diese Wirkung der Verbalisierung und der Interaktion wurde bislang in der Literatur erstaunlicherweise kaum wahrgenommen und in der traditionsreichen Debatte um die Herkunft und Entwicklung der kindlichen Formgebung nur wenig bedacht. Eine Ausnahme stellt die Studie von JEZEK & SCHÄFER dar, die sich mit dem Phänomen Formübernahme beschäftigt (vgl. 2.5.1).

In der Studie von DIETL, deren Fragestellung eine Bearbeitung des Themenbereichs Interaktion nur am Rande der Interpretationen ermöglicht, bleibt es bei diesen Hinweisen, die jedoch die Bedeutung der Interaktion für die Malprozesse überzeugend dokumentieren.

Farbkontraste und Lichtwirkung

Innerhalb der unterschiedlichen Farbkontraste (vgl. Kriterienkatalog) überwiegen in den ausgewerteten Malereien die Farb-an-sich-Kontraste⁴⁸, die entstehen, wenn mindestens drei klar voneinander abweichende Buntfarben in einem Bild Verwendung finden. Die stärkste Wirkung erzielen hierbei die Grundfarben.

Im Zusammenhang mit der überwiegenden Nutzung des Farb-an-sich-Kontrasts steht die außergewöhnliche Lichtkraft, die die untersuchten Kindermalereien in absoluter Mehrheit auszeichnete (95%). Lichtwirkung des Kontrasts wird dabei zumeist durch eine einheitliche Hintergrundgestaltung oder eine reduzierte Anzahl der Farbtöne betont.

Auf den physikalischen Gesichtspunkten beruhende Lichtfaktoren oder Äquillumineszenz (d.h. eine einheitliche Helligkeit des gesamten Bildfeldes) spielen in der Altersgruppe der neun- bis zehnjährigen und demnach wohl auch in der gesamten Altersgruppe der Vor- und Grundschule (noch) keine Rolle.

Korrekturen

In nahezu allen Kriterien, die DIETL im Prozess der Entstehung der Bilder verfolgt, zeigt sich die große Bedeutung der Korrekturen für die Form- und Farbfindung der Kinder. Das Ausprobieren und Korrigieren scheint der Motor der Bildentstehung zu sein. Dies zeigt in besonderem Maße die Darstellung eines Malprozesses bei dem die Zeichnerin die Korrektur zum Gestaltungsprinzip des Bildes in seinen zahlreichen Schichten werden ließ (DIETL 2004: 246f.s.u.).

„Immer wieder wird deutlich, dass Kinder nicht das Bedürfnis haben, ein maltechnisches Prinzip durchzuhalten oder ein planbares Bildergebnis zu realisieren. Ihr natürliches Empfinden verlangt vielmehr danach, die Prozesshaftigkeit des Bildhandelns zu befördern und spontanen Reaktionen und Transformationen Ausdruck zu verleihen. Die Option der

⁴⁸ Da die anderen Kontrastarten, Hell-Dunkel-, Kalt-Warm- und Komplementärkontrast in diesem Zusammenhang als Untergruppe des Farb-an-sich-Kontrasts gelten können, erzielen auch diese Kontraste hohe Werte bei der Computerauswertung (88%), was DIETL jedoch darin begründet sieht, dass der hohe Anteil des Farbe-an-sich-Kontrasts (99%) die anderen Kontraste ebenfalls anhebt.

Korrektur ist für Kinder daher nicht nur wesentlicher Katalysator für Bildfindungen, sondern das eigentliche Instrument, um situative Gegebenheiten angemessen bewältigen und eigene Vorstellungen inhaltlich wie formal weiterentwickeln zu können.“ (DIETL 2004: 228)

Körperprojektion

Die Beobachtungen und Deutungen des bildnerischen Gestaltens von KLÄGER betonen die Bedeutung körperlicher Gegebenheiten und Vorgänge für das Malen (z.B. KLÄGER 1995: 34f.)⁴⁹. Diesen Impuls nimmt DIETL auf und untersucht anhand gestaltpsychologischer Befunde⁵⁰ den Einfluss der Ordnungsprinzipien Reihung, Symmetrie und Gruppierung auf die Farbanwendung im bildnerischen Gestalten.

Symmetrie

Entsprechend dem eigenen körperlichen Aufgerichtetsein und der Bilateralität ist eines der wichtigsten Ordnungsprinzipien für Verarbeitung von Wahrnehmungserlebnissen und die Gestaltung der Bilder das Prinzip der Symmetrie.

Die überwiegende Anzahl der untersuchten gegenständlichen Bilder (90%) weist eine Ansammlung meist vertikaler, an der eigenen Körperachse orientierter Teilsymmetrien auf. Ungegenständliche Themen fordern offenbar dazu heraus, neue Bildordnungen herzustellen. Hierbei lassen sich zum einen extrem starre Bildordnungen, die, zusätzlich zur horizontalen, eine vertikale Symmetrie aufweisen. Zum anderen erproben die Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung abstrakter Bilder unter Verzicht auf die gewohnte Symmetrie dynamische Anordnungen (DIETL 2004: 232).

Rhythmisierung/Reihung

Die Rhythmisierung des Bildgeschehens verleiht den körperlichen Erfahrungen wie Atmen, Herzschlag, Laufen, etc., Ausdruck. Unter der Rhythmisierung, bzw. kunstwissenschaftlich formuliert, der Reihung, versteht man dabei „eine zeitliche Folge gleicher oder ähnlicher, möglicherweise wechsellvoll kombinierter Einheiten auf der Bildfläche“ (DIETL 2004: 233). Die Auswertung des Bildmaterials zeigt, dass es den untersuchten Neun- bis Zehnjährigen offensichtlich ein großes Bedürfnis ist, Figuren,

⁴⁹ DIETL würdigt KLÄGERS Verdienst, die Prozessualität und Körperlichkeit als spezifische Manifestationen des bildnerischen Denkens von Kindern festgestellt zu haben. Sie kritisiert allerdings, dass KLÄGER seine eigenen Überlegungen nicht konsequent auf seine Untersuchungen anwandte und stattdessen wiederum auf eine lediglich differenziertere Beschreibung des Farbstufenmodells setzte (DIETL 2004: 62, 66).

⁵⁰ Das visuelle System bedient sich verschiedener Mechanismen, um die Flut visueller Reize zu organisieren. DIETL wendet die hierbei von den Gestaltpsychologen phänomenologisch erschlossenen Ordnungsprinzipien auf Fragen der Farbkomposition und Farbverteilung in Kinderzeichnungen an. Sie bezieht sich dabei auf die Erörterung der visuellen Ordnungsmerkmale durch den Gestaltpsychologen Wolfgang METZGER in dessen Grundlagenwerk „Gesetze des Sehens“ (1953 und 1975) (DIETL 2004: 139f.).

Objekte, Flächenfüllungen und Raumsituationen durch regelhafte Wiederholung zu kennzeichnen. So fehlte das Phänomen der Reihung in keinem der Bilder.

Balance/Gruppierung

DIETL überprüft, ob die Erfahrungen des dynamischen Gleichgewichts, wie Kinder sie etwa beim Radfahren oder bei einer Rolle rückwärts machen, sich ebenfalls in ihren Bildern wiederfinden lassen. Gestaltpsychologische Befunde lassen vermuten, dass dies „in Form von Vereinheitlichung von Farben und Helligkeiten zu sogenannten Farbgruppen, die die Bildfläche strukturieren und verwendete Farbnuancen durch Bewegung und Gegenbewegung ins Gleichgewicht bringen“ auch in Kinderzeichnungen der Fall sein könnte (DIETL 2004: 149f., 238). Die Ergebnisse der Bildanalysen bestätigen dies. „Ein zahlenmäßiges Erfassen durchgezogener Helligkeitsgruppierungen (Inhaltsanalyse 1) zeigt, dass dieses Kompositionsprinzip zu 100% verwirklicht wird“ (DIETL 2004: 238).

Emotionspsychologische Aspekte des Bildentstehungsprozesses

Um dem Malprozess als emotionalem Prozess näher auf die Spur zu kommen, bezieht sich DIETL auf die Befunde des Emotionspsychologen EKMAN (1988), der innere Prozesse als Verkettung der Merkmale Reiz – Bewertung – Reaktion beschreibt. Exemplarisch überträgt DIETL dieses Modell anhand eines Malprozesses auf das konkrete Bildhandeln.

Reiz = Material, Motiv

Bewertung = Korrekturvorgänge, Gegenstandsbezug

Reaktion = Einsatz der bildnerischen Mittel: Werkzeuggebrauch, Farbauftrag, Mischverhalten, Kontrastierung, Blickführung, Formgebung, Komposition, Gewichtung der Farben, Umgang mit Licht, Raum und Bewegung

(DIETL 2004: 246)

Anhand von Fotos und Ausschnitten aus dem Transkript des Videomitschnitts mit den Kommentaren der Schülerin erörtert DIETL den Malprozess von Amanda, die sich auf dem Reiterhof vorgenommen hat, einen Haflinger, der wegen Krankheit einzeln stehen musste, zu malen. Amandas Malprozess lebt von Korrekturvorgängen. Immer wieder übermalt sie insbesondere die Pferdeform auf ihrem Bild. Erst mit der sechsten Variante gibt sie sich zufrieden. Die anfangs an ihrem Beobachtungsobjekt orientierte Farbgebung gibt sie zugunsten einer Gestaltung in Ausdrucksfarbe auf, die sich durch Amandas Ringen um die richtige Form- und Farbkomposition und ihren impulsiven und experimentellen Farbumgang auszeichnet. Die Ockertöne des Haflingers und die Gelb- und Grüntöne des Strohs verwandeln sich dabei im Laufe der Farbschichten zu einem schwarzen Pferd vor einem Hintergrund in Grautönen. Die Farbmischungen entstehen,

abgesehen von sehr wenigen Ausnahmen, ungeplant, weil die Farben verlaufen, der Pinsel nicht sauber war, oder gleichzeitig in mehrere Farben getunkt wird. Diese Effekte bedeuten jedoch kein Problem für Amanda.

Die Formfindung erfolgt, in dem Amanda sich durch das Auftragen von Linien dem Motiv nähert und diese, bis ein Bereich zufriedenstellend bewertet wird, sogleich durch flächige Übermalungen wieder auslöscht. Zwischen Phasen des selbstvergessenen, experimentellen Farbhandelns schieben sich Momente, in denen Amanda Abstand von ihrem Bild nimmt, dieses bewertet und den nächsten Malschritt bewusst ausführt. Dies ist vor allem am Ende des Malprozesses der Fall, als Amanda beschließt, ihr Bild zu „retten“ (DIETL 2004: 251).

DIETL deutet die schnellen, nicht bewusst geplanten Bildhandlungen als Affektprogramm, das als Reaktion auf die automatische Bewertung der aktuellen Bildsituation abgespult wird (DIETL 2004: 252). In den Fällen, in denen Amanda einen Moment Abstand von ihrem Bild nimmt und bewusst sowie geplant die Farbe verwendet, spricht DIETL von Bewältigungshandeln, das als Reaktion auf eine erweiterte Bewertung erfolgt. Willensunabhängige Affektprogramme und kognitiv bestimmtes Bewältigungshandeln greifen im Malprozess ineinander.

Als Ergebnis ihrer Anwendung der Begriffe EKMANS kommt DIETL zu dem Schluss, dass die Farbgestaltung sich als Emotionskette beschreiben lässt.

Insbesondere das Lesen der Erörterung von Amandas Malprozess, in dem sie ihre anfangs reichhaltig differenzierte Darstellung mittels grobmotorischer Pinselhiebe und einer Art frühkindlichen Spurschmierens übermalt (DIETL 2004: 264), lässt Zweifel daran aufkommen, ob mit EKMANS Emotionskette allein aussagekräftige Beschreibungen des Malprozesses in seinen emotionalen Aspekten möglich sind. Inhaltliche Fragen, die wiederum sicherlich nicht unwichtige Interaktion des Mädchens mit anwesenden anderen Kindern oder Erwachsenen⁵¹, oder Aspekte des Leistungsdrucks, unter denen Amanda steht, wenn sie am Ende ihr Bild „retten“ muss, weil es den Schönheitsvorstellungen der Betrachtenden nicht mehr entsprechen kann, sind nur einige Momente, die in einer nach emotionspsychologischen Gesichtspunkten bewerteten Frage der emotionalen Aspekte der Farbanwendung nicht zum Tragen kommen.

In ihren Desiderata formuliert DIETL selbst in diesem Sinn Forschungsbedarf bezüglich einer Erweiterung des vorgelegten Kriterienkatalogs hinsichtlich der prozessualen, psychischen Momente, womit sie die Perspektive einer Intensivierung der Einzelfallstudien verbindet (DIETL 2004: 271).

Wertvoll ist jedoch DIETLS Erörterung der Emotionskette, weil sie deutlich werden lässt, dass eine Bewertung des Bildprodukts nichts von dem prozessualen Erleben, den Bedürfnissen und inneren Konflikten hätte erahnen lassen, die sich andeuten, wenn man die Farbschichten in ihrer Entstehung verfolgt.

⁵¹ Dies geht aus dem Transkript zu Amandas Malprozess hervor (vgl. DIETL 2004: 251).

Fazit

Zusammenfassend lässt sich von DIETLS Studie, die hier nur selektiv dargestellt werden konnte, sagen, dass ihr wichtigstes Ergebnis darin besteht, dokumentiert zu haben, dass das Farbstufenmodell für sich genommen kaum Erklärungswert besitzt. „Die Vielfalt individueller Umgangsweisen mit Farbe ist unermesslich groß“, so resümiert DIETL. Ihre in diesem Zusammenhang nicht dargestellten Erörterungen des Zusammenhangs von unterrichtlicher Begleitung und Entwicklung des Malens zeigen, dass die Entwicklung des Farbgebrauchs vor allem nicht genetisch bedingt ist (DIETL 204: 264).

DIETLS Interessenskategorien sollen, sofern sie sich auf die Bedingungen der vorliegenden Studie übertragen lassen, Anwendung finden, um den Farbgebrauch in den Malprozessen über die Einordnung in das Farbstufenmodell hinaus beschreiben und deuten zu können. Insbesondere der von DIETL herausgestellten Prozessualität kindlichen Farbhandelns trägt die vorliegende Studie mit der Konzentration auf die Entstehungsprozesse der Bilder Rechnung.

2.9 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Malen Mädchen anders als Jungen? Diese lange Zeit vernachlässigte Frage (vgl. RICHTER 2000) wurde insbesondere durch die Impulse der Frauen- und Geschlechterforschung auch für die Kinderzeichnungsforschung zum Thema.

In einer ersten Phase der Aufmerksamkeit wurden feststellbare Geschlechtsunterschiede und deren Bedeutung etwa für den Kunstunterricht in eigenen Beiträgen diskutiert (vgl. AISSEN-CREWETT (1989), KÄMPF-JANSEN 1993, STAUDTE (1991), WICHELHAUS 1993).

Inzwischen hat eine Geschlechtsunterschiede reflektierende Forschungshaltung in neueren Arbeiten dazu geführt, dass Geschlechtsunterschiede in einem Kanon mit anderen Differenzen wie Altersunterschieden, Unterschieden in der sozialen Herkunft etc. zu den gängigen Untersuchungskriterien gehören und auch in Überblickswerke aufgenommen werden (vgl. KOEPPE-LOKAI 1996, REIß 1996, SCHUSTER 2000, DIETL 2004, MOHR 2005).

Grundsätzlich zu unterscheiden sind Unterschiede der Motivwahl und Unterschiede in der Art und den entwickelten Kompetenzen des Zeichnens.

Die Unterschiede in Motivwahl und Motivstruktur erscheinen in der Deutlichkeit, in der sich hier sozial konstruierte⁵² Geschlechtszuweisungen widerspiegeln, klischeehaft. Mädchen zeichnen gerne Prinzessinnen, Pferde, Häuser und Motive, die Beziehungsgeschehen zum Ausdruck bringen. Jungen bevorzugen Fahrzeuge,

⁵² Zur sozialen Konstruktion von Geschlecht, auf die an dieser Stelle nicht genauer eingegangen werden kann, vgl. z.B. Helga BILDEN 1991, Carol HAGEMAN-WHITE 1984).

Raumschiffe, Dinosaurier und Monster und zeichnen häufiger aggressive Motive. Diese Unterschiede, die bereits 1969 von KELLOG festgestellt wurden, werden auch in Untersuchungen jüngerer Datums bestätigt (vgl. AISSSEN-CREWETT 1989, TUMAN 1999, SCHUSTER 2000). Die Bevorzugung von technischen Geräten auf Seite der Jungen und von Pferden auf Seiten der Mädchen findet sich auch in den aktuellsten kunstpädagogischen Studien (vgl. DIETL 2004, MOHR 2005).

Aus einer Untersuchung von Alexander GLAS (1999: 237f.) geht hervor, dass die Motivwahl von Jungen stärker von medial vermittelten Themen (Werbung, Musikszene, aktuelle öffentliche Diskussion) beeinflusst wird, als die der Mädchen.

Neben den Unterschieden in Motivwahl und Struktur werden Unterschiede im Stil der Zeichnungen beschrieben. Mädchen bemühen sich, „schöne“ Bilder zu zeichnen, d. h. sorgsam ausgearbeitete und saubere Bilder, in denen nichts verschmiert oder übermalt ist und die mit vielen Details ausgestaltet werden. Demgegenüber gelten Jungenzeichnungen als „spontaner, vitaler, dynamischer, im Kindergarten und der Primarstufe durch sensomotorische Prozesse gesteuert, darum auch expressiver.“ (STAUDTE 1977, 189). Diese geschlechtstypischen Unterschiede werden durch die gesellschaftlichen Normen stabilisiert. So würde eine Mädchenzeichnung auf negativere Resonanz stoßen, als eine Jungenzeichnung, wenn sie ähnlich expressiv oder experimentell angelegt wäre. In einer Studie, in der eine Gruppe 16-jähriger Mädchen in drei Schritten aufgefordert wurde, einen Baum bzw. ein Haus zu zeichnen, wie ein Junge ihn zeichnen würde und einen Baum/Haus zu zeichnen, wie ein Mädchen ihn zeichnen würde, zeigte sich, wie stark die untersuchten Mädchen diese geschlechtstypischen ästhetischen Normen weitgehend internalisiert hatten. Die Mädchen favorisierten jugenhaftere Zeichnungen, wenngleich sie diese für sich selbst in der Mehrzahl als unpassend empfanden (WICHELHAUS 1993, 86f.).

Eine Studie zu Formübernahme und Nachahmung in Kinderzeichnungen ergab dagegen, dass bei jüngeren Kindern (durchschnittlich 7,5 Jahre) Mädchen sowohl von Mädchen als auch von Jungen eher als Vorbild gewählt und in ihren zeichnerischen Kompetenzen höher eingeschätzt wurden als Jungen (vgl. JEZEK & SCHUSTER 1992, vgl. 2.5.1).

Ob sich die oben genannten Unterschiede im Stil des Zeichnens auch heute bestätigen würden, ist ebenfalls unklar. Dagegen sprechen etwa die Ergebnisse von MOHR, die in ihrer Studie zur digitalen Kinderzeichnung feststellt, dass, abgesehen von der Motivwahl, keine nennenswerten Geschlechtsunterschiede zu beobachten sind. Sie betont, dass die beiden Mädchen in ihrer Studie genauso experimentierfreudig an ihren Computerbildern gearbeitet hätten, wie die beiden Jungen (MOHR 2005: 228).

DIETL beobachtet in ihrer Studie zum Farbgebrauch von neun- bis zehnjährigen Kindern bei Mädchen lediglich eine stärkere Tendenz, den Farbauftrag glatt zu streichen, was sie in erster Linie auf die Sauberkeitserziehung zurückführt. Sie bewertet diese Unterschiede ebenso wie die genannten Unterschiede in der Farbwahl (vgl. 2.8.2, Mädchen bevorzugen Violett, Jungen Braun) als marginal, verglichen etwa mit den Unterschieden, die sie

zwischen verhaltensauffälligen und nicht verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern feststellt (DIETL 2004: 268).

Entwicklungsunterschiede, die bislang an der Farbwahl festgemacht wurden, besagten, dass Mädchen den Jungen in der Entwicklung voraus wären (vgl. REIß 1996: 79f.). Da diese These gemäß dem Farbstufenmodell formuliert wurde, gilt sie mit DIETL jedoch als fragwürdig (DIETL 2004: 268). Anhand ihrer eigenen Studie stellt sie Unterschiede hinsichtlich der Verwendung der Kategorie „Erscheinungsfarbe“ fest, die, würden sie auf das Stufenmodell angewendet, von einer Höherentwicklung der Jungen zeugen würden. So ist bei den von DIETL untersuchten Jungenbildern eine stärkere Betonung der Farb-, Licht- und Raumverhältnisse festzustellen, als bei den Bildern der Mädchen. Dies führt DIETL auf die von GLAS (1999, s.o.) festgestellte stärkere Beeinflussung der Zeichnungen von Jungen diesen Alters durch Gegenstandselemente der Medienwelt zurück. Die bereits auf Zweidimensionalität übertragenen raumplastischen Verhältnisse von Mediovorlagen zu reproduzieren, sei demnach eventuell leichter möglich (DIETL 2004: 178).

Der häufig angenommene Zusammenhang zwischen zeichnerischen Entwicklungsunterschieden von Mädchen und Jungen und einem gewissen kognitiven Vorsprung der Mädchen (vgl. SCHUSTER 2000: 48, REIß 1996: 79f.) erweist sich als uneindeutig. Neben den Zweifeln DIETLS ist vor allem auf die sehr differenzierten Ergebnisse KOEPPE-LOKAI (1996) hinzuweisen. In der Altersgruppe der vier- bis sechsjährigen weist KOEPPE-LOKAI etwa bei den Mädchen den Zusammenhang zwischen sich höher entwickelndem Sprachgedächtnis und sich gleichzeitig verschlechternden Dimensionsverhältnissen bei der Mensch-Zeichnung nach (KOEPPE-LOKAI: 1996: 250).

Zusammenfassend ergibt sich ein uneinheitliches Bild. Die Frage, ob Jungen anders zeichnen, als Mädchen, kann nur hinsichtlich der Motivwahl relativ eindeutig mit Ja beantwortet werden, während hinsichtlich Form- und Farbfindung und Entwicklungsphänomenen keine klare Antwort gefunden werden kann. Eindeutig festzustellen ist, dass viele, wenn nicht die meisten, Geschlechtsunterschiede im Zeichnen und Malen sozialisationsbedingt sind und sich als solche in ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Bedingtheit als wandelbar erweisen dürften.

2.10 Fazit

Die in diesem Kapitel skizzierten Zugangsweisen zu Kinderzeichnungen und bildnerischen Gestaltungsprozessen stellen den theoretischen Bezugsrahmen für die Interpretation von Malprozessen in der vorliegenden Studie her.

Ausgehend von der Darstellung der wichtigsten historisch entwickelten Perspektiven der Kinderzeichnungsforschung wurde begründet, warum sich die Komplexität einer Kinderzeichnung aus dem Prozess ihrer Entstehung entfaltet. Die Notwendigkeit eines

Perspektivwechsels von produkt- zu prozessorientierten und von quantitativ zu qualitativ orientierten Forschungsansätzen ergibt sich aus einem Forschungsinteresse, das das zeichnende Kind in den Mittelpunkt rückt. Die dargestellten Annahmen insbesondere der phänomenologisch orientierten pädagogischen Perspektive auf kindliche bildnerische Gestaltungsprozesse als Bildungsprozesse erweisen sich als richtungsweisend.

Phänomene von Kinderzeichnungen sind nicht monokausal zu erklären. Die Formfindung des zeichnenden Kindes orientiert sich an Wahrnehmungserlebnissen, inneren Vorstellungen, Vorbildern und Vorlagen unterschiedlichster Herkunft. Der Stoff, aus dem die Bilder werden, erweist sich als nicht eindeutig zu bestimmen. Um so mehr gewinnen die Erkenntnisse der Prozessualität als wichtiges Merkmal bildnerischen Gestaltens an Bedeutung. Ein Bild ist nie ein Abbild, ein Double der Realität, sondern es ist Zeugnis eines komplexen Prozesses der ästhetischen Auseinandersetzung zwischen Subjekt und Welt.

Wenn Kinder zeichnen, dann wollen sie sich mitteilen. Sie suchen nach klaren und unmissverständlich zu deutenden Formen und überwinden in ihren Zeichnungen Zeit und Raum im Dienste ihrer Erzählung. Doch das Erzählen ist nicht der einzige Sinn des Zeichnens. Das ästhetische Tun als solches, als selbstvergessenes Materialerfahren oder zielloses Experimentieren, spielt eine häufig unterschätzte Rolle. Die Bild-Erzählungen sind des Weiteren weder geplant und in sich konsistent, noch lassen sie sich einfach übersetzen. Ein unhintergebarer Bedeutungsüberschuss und eine nicht zu überbrückende Metapherndistanz kennzeichnen die besondere Sprache des Bildes. „Die Bedeutung steckt nicht im Bild wie der Keks in der Schachtel“ (Bazon BROCK, zit. in SCHOELL/FISCHER 2000: 294).

In der Entwicklung der Methoden für die Interpretation der Malprozesse in der vorliegenden Studie kann auf die Erkenntnisse der Kinderzeichnungsforschung zurückgegriffen werden, um Farbe, Form und Bildkomposition besser zu verstehen. Einer inhaltlichen Deutung der Bildelemente kann und soll sich die Interpretation dabei ausschließlich in ihrer prozessualen Eingebundenheit nähern.

Es wird dabei zu prüfen sein, in wie weit die Beschreibungen des bildnerischen Gestaltungsprozesses als Bildungsprozess auch auf Prozesse zutreffen können, in denen ein Bild als Auftragsarbeit entsteht.

3 Wenn Mädchen und Jungen Theologie treiben – Zugänge zu kindlichen Gottesvorstellungen und religiösen Bildungsprozessen

Das Interesse der vorliegenden Studie richtet sich auf Malprozesse von Mädchen und Jungen, die um ein Bild darüber gebeten werden, wie sie sich Gott vorstellen. Nachdem im vergangenen Kapitel ein theoretischer Bezugsrahmen zu bildnerischen Gestaltungsprozessen von Mädchen und Jungen im Vor- und Grundschulalter entwickelt wurde, soll es im folgenden Kapitel darum gehen, für die vorliegende Studie relevante Grundannahmen, Zugangsweisen und Befunde zu Gottesvorstellungen und religiösen Bildungsprozessen von Mädchen und Jungen dieser Altersgruppe darzustellen.

Seit etwa 10 Jahren ist ein verstärktes Forschungsinteresse zu Religiosität und religiösen Vorstellungen von Kindern zu verzeichnen. Impulse aus der Kindheitsforschung, der Reformpädagogik, der empirischen praktisch-theologischen Forschung, aus der Bewegung der Kinderphilosophie sowie aus der Medienpädagogik haben dazu beigetragen, dass Kinder religionspädagogisch nicht länger als zu beherrschende Empfänger von Theologie und Religion, sondern als „Subjekte mit religiös produktiven Kompetenzen“ wahrgenommen werden (HEIMBROCK 2000: 20).

„Gegenüber einer funktional-objekthaften Sicht“ postuliert die EKD 1995 in ihrer Denkschrift „Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft“ die Notwendigkeit, „Kinder vorbehaltlos wahrzunehmen und ernst zu nehmen“ (EKD 1995: 11). Eine Voraussetzung hierfür wird in dem „Eingeständnis“ gesehen, „dass Kinder eine eigene Religiosität, eine eigene Theologie und eine eigene Lebensweise haben“ (EKD 1995: 55). Die Denkschrift der EKD und der hierin geforderte „Perspektivwechsel“ (EKD 1995: 54) stießen auf große Resonanz. In der folgenden sehr regen religionspädagogischen Veröffentlichungstätigkeit wird sie häufig zum Ausgangspunkt von Überlegungen und Untersuchungen genommen.

Die durch die PISA-Studien ausgelösten Diskussionen um die Bildungsmöglichkeiten und Förderungsbedürfnisse der Vor- und Grundschul Kinder hat auch der Frage nach deren religiöser Bildung zusätzlich Brisanz verliehen.

Kinder werden als Konstrukteure und Konstrukteurinnen, als Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen beschrieben, die nicht unterwiesen und belehrt, sondern in ihren Prozessen der Selbstbildung unterstützt und begleitet werden sollen (vgl. LAEWEN 2002).

Voraussetzung hierfür aus religionspädagogischer Sicht ist, den von der EKD geforderten Perspektivenwechsel weiter einzulösen und dabei nicht nur wahrzunehmen, welche religiösen Vorstellungen Kinder haben, sondern vor allem wie sie diese entwickeln und bearbeiten.

Im folgenden Kapitel soll anhand des Begriffs Kindertheologie zunächst dargestellt werden, ob und inwiefern Kinder als Theologinnen und Theologen angesehen werden können. Da das Interesse der vorliegenden Studie der Art und Weise gilt, in der Mädchen und Jungen gemeinsam Bilder über ihre Gottesvorstellungen gestalten, ist zunächst eine Annäherung an den facettenreichen Begriff der Gottesvorstellung nötig. Im Rahmen der Begriffsklärung ist vor dem Hintergrund der gewählten Methode insbesondere eine Verhältnisbestimmung von Gottesvorstellung bzw. Gottesbild und gemaltem Gottes-Bild notwendig. Religiöse Sprache ist eine Sprache der Symbole. Für die Frage, wie Kinder sich mit Gott als Symbol des Letztgültigen auseinandersetzen, soll zunächst eine Annäherung an den schillernden Begriff ‚Symbol‘ vorgenommen werden, um in einem zweiten Schritt einen theoretischen Bezugsrahmen für die Untersuchung kindlicher Zugänge zu religiösen Symbolen zu skizzieren. Dabei soll die bislang in vielen Studien zu kindlichen Gottes-Bildern übliche strukturgenetische Herangehensweise anhand der Kategorien „symbolisch“ und „anthropomorph“ kritisch beleuchtet werden.

Die vorliegende Studie stellt sich der Frage, ob und inwiefern sich in Malprozessen zu Gottesvorstellungen religiöse Bildungsprozesse ereignen können (vgl. 4). Es ist deshalb erforderlich zu fragen, was unter religiösen Bildungsprozessen verstanden werden kann. Ausgehend davon, dass es bei religiösen Bildungsprozessen in der vorliegenden Studie um die Bearbeitung von Gottesvorstellungen im Besonderen und um religiöse Vorstellungen im Allgemeinen gehen könnte, und das sich hierbei auch Hinweise auf die Religiosität der Mädchen und Jungen finden könnten, sollen zunächst die Begriffe ‚Religion‘ und ‚Religiosität‘ näher beleuchtet werden. Anschließend sollen in Thesen Aspekte von Bildungsprozessen dargestellt werden, die für die vorliegende Studie als bedeutsam erachtet werden. Im Zusammenhang mit der Frage nach religiösen Bildungsprozessen und Gottesbildern soll last but not least ein kritischer Bezug zwischen dem Bilderverbot und der Aufforderung an Kinder, ein Bild von (ihrer Vorstellung von) Gott zu zeichnen, hergestellt werden.

3.1 Kindertheologie

Im Zusammenhang mit den beschriebenen Entwicklungen, die zu der Forderung nach einer stärkeren Wahrnehmung von Kindern und ihren religiösen Vorstellungen führten, etablierte sich Ende der 90 er Jahre der Begriff ‚Kindertheologie‘. Das Profil der Kindertheologie skizziert Anton A. BUCHER ausgehend von einer grammatikalischen Unterscheidung. Je nachdem wie der Genitiv gedeutet wird, könne unter Theologie der Kinder eine Theologie von Kindern oder eine Theologie für Kinder verstanden werden. Der Begründer und Herausgeber des Jahrbuchs Kindertheologie betont gleich zu Beginn seiner Begriffsklärung, dass es sich im Fall der Kindertheologie um einen Genitivus subjektivus handelt. Im Sinne der Impulse etwa aus der neueren Entwicklungspsychologie und Kinderphilosophie sind Kinder immer schon Theologinnen und Theologen und

müssen nicht durch eine speziell für sie vereinfachte Theologie der Erwachsenen und Wissenschaftler belehrt werden. „Denn jeder ist als Mensch und Christ Theologe.“ Mit Bezug auf diese Worte Karl RAHNERs argumentiert BUCHER im Sinne eines erweiterten Theologieverständnisses (BUCHER 2002: 10, 27). Theologie ist kein „Privileg, sei es von AkademikerInnen und AmtsträgerInnen, sei es von Erwachsenen. Eine solche Sicht ist nicht nur theologisch falsch, weil christlicher Glaube jedem Mensch Vernunft und Glaubensfähigkeit zuspricht (einschließlich den Kindern), sondern auch empirisch widerlegt.“ (BUCHER 2002: 27)

Diese Grundannahme stößt auf Zustimmung auch auf evangelischer Seite. So argumentiert Wilfried HÄRLE in diesem Zusammenhang, dass Kinder wie alle Menschen „im Rahmen ihrer intellektuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten“ auch als „Produzenten von Theologie“ angesehen werden können. Diese Grundannahme hängt nach HÄRLE damit zusammen, wie Theologie definiert wird.

„Theologie ist eine notwendige Funktion des christlichen Glaubens, weil der christliche Glaube – als daseinsbestimmendes Vertrauen – nicht isoliert werden darf gegenüber dem allgemeinen Denken, sondern mit ihm in Verbindung gebracht, vermittelt und auf seine Konsistenz hin überprüft werden muss.“
(HÄRLE 2004: 23)

Auch Friedrich SCHWEITZER teilt BUCHERS Auffassung, doch er sieht eine Deutung des Begriffs ‚Kindertheologie‘ im Sinne einer Theologie *für* Kinder weniger negativ. Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die Deutungen und Erfahrungen der Kinder wahr- und ernst genommen werden und die Kinder nicht einfach korrigiert und belehrt werden. Unter Kindertheologie versteht SCHWEITZER zusammenfassend:

- Theologie von Kindern als eigene theologische Reflexion der Kinder
 - Theologie mit Kindern als religionspädagogische Praxis theologischen Fragens und Antwortens gemeinsam mit Kindern
 - Theologie für Kinder als jenseits der bloßen Deduktion aus der akademischen Theologie ansetzende Aufklärung durch Theologie
- (SCHWEITZER 2003: 18)

SCHWEITZER plädiert demnach für ein erweitertes Verständnis von Kindertheologie. Zugleich spricht er sich für eine Präzisierung des Begriffs aus. So gelte es zwischen religiösem Denken und Theologie von Kindern zu unterscheiden (SCHWEITZER 2003: 17).

„M.E. lässt sich der Begriff einer Kindertheologie nur dadurch rechtfertigen, dass dem Kind über ein allgemeines religiöses Denken hinaus auch eine gleichsam selbstreflexive Form des Denkens über religiöses Denken zugetraut wird. Mit anderen Worten: Mit der Rede von Kindertheologie soll hervorgehoben werden, dass Kinder beispielsweise nicht nur ein eigenes Gottesbild oder Gottesverständnis haben, sondern dass sie über dieses Verständnis auch selber und selbstständig nachdenken und dass sie dabei auch zu

durchaus eigenen Antworten gelangen, die sowohl im Horizont der kindlichen Weltzugänge als auch im Sinne einer Herausforderung für Erwachsene ernst zu nehmen sind“.

(Friedrich SCHWEITZER 2003: 10)

Der Erkenntnistand einer so verstandenen Kindertheologie ist nach SCHWEITZER (2003: 11) weniger beträchtlich, als ihn BUCHER (2002: 17) einschätzt.

Von Kindertheologischer Forschung kann nach SCHWEITZER nur gesprochen werden, „wo Kinderäußerungen nicht nur beobachtet, beschrieben oder erklärt sondern, wo sie in ihrem argumentativem Gehalt ernst genommen und ausgelotet werden ...“ (SCHWEITZER 2003: 11).

3.2 Gottesvorstellung – Annäherung an einen komplexen

Begriff

Zu Gottesvorstellungen von Kindern existiert eine mittlerweile kaum mehr zu überschauende Fülle von Literatur (vgl. FISCHER & SCHOELL 2000, LEHMANN 2003).⁵³.

Aus der Vielfalt der Texte und Untersuchungen können im Rahmen einer empirischen Studie die Aspekte näher beleuchtet werden, die für die vorliegende Studie von besonderem Belang sind. Ausgehend von der Frage, inwieweit die Malprozesse dieser Studie Schnappschüsse innerhalb eines lebenslangen religiösen Bildungsprozesses sein können, indem sie durch die Gestaltung eines Gottes-Bildes eine Auseinandersetzung und Bearbeitung von Gottesvorstellungen initiieren, sollen im Folgenden solche Befunde dargestellt werden, die zu einem Verständnis von Gottesvorstellungen beitragen können, wie es SCHWEITZER in seiner Deutung kindertheologischer Forschung beschreibt. Es soll in diesem Kapitel deshalb weniger auf die zahlreichen Befunde zum materialen ‚Was‘ der Gottesvorstellungen eingegangen werden, als auf solche Befunde, die Aussagen über das (kinder)theologische ‚Wie‘ der Entwicklung und Reflexion von Gottesvorstellungen zulassen.

3.2.1 Zum Verhältnis von Gottesvorstellung, Gottesbeziehung und Gottesverständnis

In den meisten empirischen Studien werden die Begriffe ‚Gottesbild‘ oder ‚Gottesvorstellung‘ verwandt, um sich dem Gottesverständnis von Kindern oder

⁵³ Eine ausführliche kritische Durchsicht der Studien zu Gottesvorstellungen von Mädchen und Jungen, die seit den 80er Jahren und insbesondere seit dem „Perspektivenwechsel“ in den 90 er Jahren erschienen sind, bietet die Literaturarbeit Christine LEHMANN (LEHMANN 2003).

Jugendlichen anzunähern, ohne dass dabei jedoch die emotionalen Aspekte der Gottesbeziehung und Gotteserfahrung bewusst ausgeklammert werden sollen.

Diese Verwendung des Begriffs der Gottesvorstellung oder des Gottesbildes im Sinne eines Oberbegriffs soll auch in der vorliegenden Studie übernommen werden, wobei der Begriff ‚Gottesvorstellung‘ Vorrang vor dem des ‚Gottesbildes‘ haben soll, da der Begriff ‚Gottesvorstellung‘ sich klarer von einem Gottes-Bild im Sinne eines gemalten Bildes über Gott oder eines Gottesbildes im Sinne einer bestimmten Metapher für Gott abgrenzen lässt.

Unter Gottesbeziehung wird die emotionale Dimension, unter Gottesverständnis die kognitive Dimension der Gottesvorstellung der Religiosität verstanden (vgl. GROM 2000: 115 f.).

Wenngleich diese beiden Begriffe voneinander abzugrenzen sind, soll die Unterscheidung keine Trennung bedeuten (GROM 2000: 115), da das Verhältnis der beiden Dimensionen nicht eindeutig zu klären ist.

„Wenn ein Kind durch seine bedeutsamen Anderen über die zwischenmenschlichen Beziehungserfahrungen quasi in deren Gottesbeziehung mit hineingenommen wird, dann wäre die Gottesbeziehung das Primäre beim Kind, das Gottesverständnis – eine Mischung aus Aufgeschnapptem und Selbstgedachtem – das Sekundäre, d.h. die Gottes-Konzepte ruhen auf einer Basis, die mögliche Inkongruenzen, kognitive Dissonanzen o.ä. ein Stück weit abfedern könnten bzw. auch die Grundlage bilden für ein Erschließen von biblischer bzw. auch liturgischer Sprache, welche eine Gottesbeziehung voraussetzen. Was lösen biblische Texte bzw. liturgische Sprache bei Kindern aus, denen das primäre Vertrauen zur Wirklichkeit Gottes fehlt, in deren Kontext die Rede von Gott irrelevant oder gar lächerlich ist? Gottesverständnis und Gottesbeziehung sind einerseits voneinander zu trennende und andererseits eng miteinander verknüpfte Aspekte, vielleicht im Bild der Brennpunkte einer in die gesamte Biographie eingebundenen Ellipse zu denken: Wie ist das „Zusammenspiel“ der um diese beiden Brennpunkte kreisenden Gedanken und Gefühle von Kindern vorzustellen? Gibt es eine Vorreiterrolle“ einer der beiden „Brennpunkte“ bei Umstrukturierungen? Was lösen biographische Erfahrungen in diesem Zusammenspiel aus?“
(SZAGUN 2003: 189)

Diese Problematik des komplexen Zusammenhangs von kognitiven und emotionalen Aspekten sollten Forschungen, die sich mit den Gottesvorstellungen von Kindern beschäftigen, im Auge behalten.

Der mehrdimensionale und therapeutische Zugang der Langzeituntersuchung SZAGUNS, die Kinder über Jahre unterrichtet und anhand ihrer Materialcollagen interviewt, erscheint viel versprechend, um sich der von SZAGUN formulierten Frage nach dem Zusammenspiel kognitiver, sozialer und biographischer Aspekte des Gottesglaubens anzunähern.

Ob und inwieweit der Zugang über die Gestaltung von Gottesvorstellungen in Bildern Möglichkeiten bietet, nicht nur das Theologisieren von Kindern anzuregen und dabei eventuell Einblicke in die Art und die situative Bearbeitung ihres Gottesverständnisses zu

gewähren, sondern darüber hinaus auch eine Annäherung an emotionale und biographische Aspekte der Gottesvorstellung ermöglicht, muss in diesem Sinn erst erprobt werden .

3.2.2 Gottesbild und Gottes-Bild – Zur Problematik der empirischen Untersuchung von Gottesvorstellungen anhand von Bildprodukten

Ein Großteil der Studien, die sich Gottesvorstellungen von Kindern und Jugendlichen annähern und insbesondere diejenigen, die sich mit Kindern im Grundschulalter beschäftigen, wählen hierfür einen Zugang über gemalte Gottes-Bilder⁵⁴. Die Thematik des Bilderverbotes in diesem Zusammenhang soll ebenso wie die zahlreichen Vorteile einer ästhetischen Zugangsweise zur Frage nach Gott an anderer Stelle erörtert werden (vgl. 3.7, 5.1).

Prinzipiell stellt sich die Frage, inwieweit anhand eines fertigen Bildproduktes Einblicke über die Gottesvorstellung eines Kindes ermöglicht werden. In vielen Studien werden die Bildprodukte in Kombination und im Rückgriff auf die Kommentare der Kinder, oder auf Interviews und Gespräche, die über die Bilder geführt wurden, interpretiert. Die hierbei problematische Vernachlässigung des Malprozesses und des nicht übersetzbaren Eigensinns von Bildern, sowie die Schwierigkeit insbesondere der jungen Kinder, ihr Bild (einem Erwachsenen) ‚zu erklären‘, soll in Kap. 5 erörtert werden.

Insbesondere solche Untersuchungen, die in Verbindung mit einem quantitativem Forschungsdesign versuchen, Rückschlüsse auf die Gottesvorstellung von Kindern anhand ihrer Bildprodukte zu gewinnen, erweisen sich sowohl hinsichtlich ihrer Auswertungsmethoden als auch hinsichtlich ihrer Aussagekraft als problematisch (vgl. z.B. BUCHER 1994, HANISCH 1996).

Das größte Problem stellt sich in der hierbei versuchten Übersetzung eines Gottes-Bildes in ein Gottesbild. Denn abgesehen von dem Gleichklang des Begriffs handelt es sich um grundlegend verschiedenes.

Wenn ein Kind ein Bild über seine Vorstellung von Gott malt, dann befindet sich diese am Ende des Malprozesses nicht als Abbild oder Kopie oder auch als zu dekodierende bildsprachliche Umsetzung auf dem Papier. Wie in Kap. 2 ausführlich dargelegt wird, handelt es sich bei Bildern prinzipiell nicht um Abbilder. Die gestalterische Auseinandersetzung des Kindes mit dem gestellten Thema findet sich in dem Bildprodukt wieder. Ästhetische Ausdrucksformen sind jedoch in ihrer Entstehung außerordentlich

⁵⁴Die Liste der mir bekannten Studien, die sich Gottesvorstellungen von Kindern anhand von Kinderzeichnungen annähern, ist lang, wobei in den meisten Studien die Auswertung der Kinderzeichnungen in Kombination mit Interviews oder dokumentierten Kommentaren der Kinder über ihre Bilder erfolgt. Vgl. HARMS 1944, PITTS 1976, 1977, COLES 1990, BOßMANN/SAUER 1984, BUCHER 1994, TAMM 1996, HANISCH 1996, ARNOLD/ORTH/HANISCH 1997, DANIEL 1997, SCHREINER 1998, SCHREINER/THOMAS 2000,, STREIB1999, 2000, SCHWAB 2000, KLEIN 2000a, 2000b, SIES 2000 , ORTH 2000 ,DE ROOS et al. 2001, DREGELY/HILGER 2002, , ECKERLE 2002, KAY/RAY 2004.

komplex und von zahlreichen Einflussfaktoren bestimmt. In der Deutung von Kinderbildern muss dieser Komplexität Rechnung getragen werden, wenn hierbei Rückschlüsse auf Vorstellungen, Gedanken und Motive des einzelnen Kindes ermöglicht werden sollen. Ohne Hintergrundinformationen zur Entstehung des Bildes dürfte dies ein schwieriges Unterfangen sein (vgl. 2.3 – 2.10).

3.2.3 Gottesvorstellungen im Plural – veränderlich, fragmentarisch und biographisch konstruiert

Neben diesen Anfragen an das Verständnis eines Gottes-Bildes, als gemaltes Bild über Gott, stellen sich nicht weniger gewichtige Anfragen an das Verständnis einer Gottesvorstellung. Die vorausgesetzte Gleichsetzung bzw. vorausgesetzte Übersetzbarkeit von Gottes-Bild zu Gottesvorstellung vermittelt den Eindruck, als handle es sich bei Gottesbildern im Sinne von Gottesvorstellungen um abrufbare stabile Bilder im Kopf.

In Kap. 2.6 wurde auf die prinzipielle Unzugänglichkeit und Unerforschtheit von inneren Bildern und visuellen Repräsentanzen eingegangen. Gottesvorstellungen erweisen sich hierbei zudem als ein Sonderfall, da sie m.E. nicht aufgrund visueller Erfahrungen im Kopf wie auch immer gespeichert oder bearbeitet worden sind.

Im Sinne der oben erläuterten Verwendung des Begriffs ‚Gottesvorstellung‘ als Oberbegriff, der sich aus emotionalen und kognitiven Aspekten zusammensetzt, ist es schwierig, von einer Gottesvorstellung im Singular zu sprechen. Gottesvorstellungen sind keine homogenen Bilder, sondern Konstrukte, die von Situation zu Situation je neu bearbeitet werden, wobei das Verhältnis der unterschiedlichen Aspekte zueinander, die hier konstruiert werden, keinesfalls eindeutig ist (s.o., vgl. SZAGUN 2003: 189).

Ana Maria RIZZUTO (RIZZUTO 1991: 54) betont in diesem Zusammenhang, dass Gottesvorstellungen bzw. in der psychoanalytischen Deutung Gottesrepräsentanzen (God representations) wie alle anderen Repräsentanzen lebenslanger Transformation unterliegen, die von zahlreichen unterschiedlichen Faktoren abhängen (psychische und emotionale Entwicklungen, biographische Ereignisse jeder Art). Eine ideale (Glaubens)entwicklung wie sie in den Entwicklungsmodellen (vgl. FOWLER 1981, OSER & GMÜNDER 1984⁵⁵) formuliert werden, findet in der Realität niemals statt, da jeder Mensch seine jeweils eigenen Hindernisse und Probleme in seinen Beziehungen und seinen Selbst- und Gottesrepräsentationen zu bewältigen hat. „In short, none of us fulfills the developmental process as ideally portrayed. We are all a bit abnormal“ (RIZZUTO 1991: 56).

Die Formulierung der lebenslangen Veränderlichkeit von Gottesvorstellungen in hierarchischen Stufenmodellen lässt sich anhand der Beobachtung und Begleitung konkreter Entwicklungsverläufe von Mädchen und Jungen (vgl. SZAGUN 2003, 203) nicht nachvollziehen. Entwicklungsmodelle können Regressionen und Brüche in der

⁵⁵ RIZZUTO bezieht sich auf ERIKSON (1959).

Entwicklung nicht integrieren und sind in ihrer kognitionspsychologischen Tradition trotz aller Versuche, andere Faktoren der Entwicklung mit einzubeziehen (vgl. FOWLER 1981), kognitivistische Engführungen (vgl. u.a. NOAM 1986, STREIB 1997), die die emotionalen Anteile in ihrer tragenden Bedeutung für Gottesvorstellungen und Glaubensentwicklung nur unzureichend wahrnehmen können.

Gottesvorstellungen in ihrer wie auch immer konstruierten Verfasstheit sind nicht stabil und konsistent, sondern veränderlich und fragmentarisch.

„Wenn die God-Concept-Forschung bislang wenig einheitliche Ergebnisse erzielt hat, hängt dies vermutlich mit der Tatsache zusammen, dass die Gottesvorstellungen vieler Heranwachsender sehr fragmentarisch und verschwommen sind. Systematisch angelegte Fragebatterien der strukturgegenetischen Forschungstradition vermitteln leicht den Eindruck, Kinder und Jugendliche konstruieren unentwegt ein zusammenhängendes philosophisches System.“

(GROM 2000: 116)

Gottesvorstellungen werden von einem Kind als Subjekt seiner Religiosität und Theologie im Kontext seiner spezifischen Biographie konstruiert. Es stellt sich die Frage, ob sich Gottesvorstellungen überhaupt unabhängig von diesem Subjekt und der Situation seiner Konstruktion isoliert festmachen lassen.

3.3 Gottesvorstellungen als Symbolisierungen

3.3.1 Zum Symbolbegriff

Von Symbolen war in den theoretischen Darstellungen dieser Arbeit bislang noch nicht die Rede. Der Begriff wurde bislang gemieden, da er in seinem Reichtum an Facetten und Bedeutungen schwer zu handhaben ist.

Da die vorliegende Studie sich auf der Grenze zwischen Kunstpädagogik und Religionspädagogik bewegt, soll im Folgenden skizzenhaft auf die Verwendung des Begriffs in diesen Disziplinen eingegangen werden, um für Auswertung und Diskussion der Malprozesse Bezugspunkte und Arbeitsdefinitionen im interdisziplinären Umgang mit dem Begriff ‚Symbol‘ zu entwickeln.

Zum Symbolbegriff in Kunstpädagogik und Kunstpsychologie

In der Kunstpädagogik wird der Symbolbegriff in unterschiedlichen Zusammenhängen verwendet und seine teilweise undifferenzierte Verwendung wird kritisiert (vgl. ARNHEIM 2000: 159, RICHTER 2000: 52,139).

Als ‚symbolisch‘ kann zum einen schlicht die bildnerische Darstellung im Sinne der Repräsentation eines bestimmten Gegenstandes oder Lebewesens bezeichnet werden (z.B. STAUDTE 1993: 96).

Zum anderen wird der Begriff mit Bezug auf psychoanalytische und kunsttherapeutische Zugänge zu Bildern verwendet, um Bildinhalte, Formen und Farben zu charakterisieren, in

denen die Zeichnenden, ohne dies zu planen oder zu reflektieren, etwas aus ihrem Unbewussten darstellen (vgl. z.B. SCHUSTER 2000: 144, 163).

Eine andere Begriffstradition verfolgen (kunst)pädagogische Ansätze insbesondere bei der Untersuchung kindlicher Bildungsprozesse im Anknüpfen an die kulturphilosophische Symboltheorie Ernst CASSIRERS und Simone K. LANGERS (vgl. KIRCHNER (1999. 128 f.) 2001, GARLICH 1993: 85f., DUNCKER 1994: 190 f., NEUß 1999: 67f.).

Im Mittelpunkt dieses im Folgenden skizzierten Zugangs von CASSIRER und LANGER steht für die Erforschung von Bildungsprozessen die zentrale Bedeutung der symbolischen Aneignung von Wirklichkeit für die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern. Die Perspektive auf präsentative Symbolisierungen erweist sich zugleich als wichtiger Berührungspunkte zwischen Kunst und Religion.

Präsentative Symbole und Symbolisierungsprozesse

CASSIRERS Grundannahme ist, dass das Leben des Menschen, seine Beziehungen zur Umwelt und die Erfassung und Verarbeitung von Wirklichkeit symbolisch geprägt ist.

Nach CASSIRER ist das Symbolisieren konstitutives Merkmal des Menschseins. Erst durch symbolische Formen können Menschen sich die Welt erschließen und in der Welt handeln. Ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen können in einem Prozess der Symbolisierung strukturiert, gestaltet und dadurch mit anderen Menschen kommuniziert werden.

„Diese eigentümliche Leistung verwandelt sein gesamtes Dasein. Verglichen mit anderen Wesen, lebt der Mensch nicht nur in einer reicheren, umfassenderen Wirklichkeit; er lebt sozusagen in einer neuen *Dimension* der Wirklichkeit.“
(CASSIRER (1944) 1990: 49)

Im Anschluss an CASSIRER entwickelt Simone K. LANGER eine Theorie des menschlichen Geistes, die alle Bewusstseinsphänomene erfassen soll und „deren Kern die Symbolbildung und deren Problem die Morphologie des Sinngehalts ist“ (LANGER (1942) 1984: 288). LANGER unterscheidet diskursive und präsentative Symbolisierungsformen. Unter diskursiver Symbolisierung ist die Sprachanwendung im Dienste von Information und Argument zu verstehen. Präsentative Symbolisierungsformen finden sich in den Künsten, in Musik, Religion und Mythen.

Anhand ausführlicher Analysen aus den genannten Bereichen führt LANGER aus, dass präsentative Symbolformen emotionale Aspekte integrieren, ihnen aber deshalb keinesfalls abzusprechen ist, geistiger Tätigkeit und damit rationalem Symbolismus zu entsprechen.

„Solange wir annehmen, daß nur das wissenschaftliche und materiale (halbwissenschaftliche) Denken wirklich zur Erkenntnis der Welt befähigt ist, bleibt dieses sonderbare Bild des geistigen Lebens bestehen. Und solange wir nur den diskursiven Symbolismus als Träger von Ideen anerkennen, muß das Denken in diesem beschränkten Sinn als unsere einzige geistige Tätigkeit angesehen werden“.

(LANGER 1984. 94)

Präsentative Symbole können ausdrücken, was mit sprachlichen Mitteln nicht gesagt werden kann. Sie sind komplexer und vieldeutiger und in ihren Eigenarten schwer zu fassen. Deshalb werden sie nach LANGER vom wissenschaftlichen Diskurs zumeist ausgeschlossen (vgl. LANGER 1984. 99).

Zu den präsentativen Symbolformen von Bildern schreibt LANGER in diesem Zusammenhang:

„Visuelle Formen – Linien, Farben, Proportionen usw. - sind ebenso der Artikulation, d.h. der komplexen Kombination fähig wie Wörter. Aber die Gesetze, die diese Art von Artikulation regieren, sind von denen der Syntax, die die Sprache regieren, grundverschieden. Der radikalste Unterschied ist der, dass visuelle Formen nicht diskursiv sind. Sie bieten ihre Bestandteile nicht nacheinander, sondern gleichzeitig dar, weshalb die Beziehungen, die eine visuelle Struktur bestimmen, in einem Akt des Sehens erfasst werden ... Der Symbolismus, der unserem rein sensorischen Sinn für Formen entspringt, ist jedoch nicht diskursiv, er ist besonders geeignet für den Ausdruck von Ideen, die sich der sprachlichen 'Projektion' widersetzen.“

(LANGER 1984: 99)

Das menschliche Bewusstsein entspricht bei LANGER wie bei CASSIRER einem lebenslangen Prozess der symbolischen Transformationen.

LANGERS und CASSIRERS Deutung der geistigen Tätigkeit als permanentem Symbolisierungsprozess impliziert einen sehr weiten Symbolbegriff. Für LANGER bedeutet etwa die geistige Verarbeitung von Seheindrücken bereits einen Symbolisierungsvorgang (LANGER 1984: 97).

Im Rahmen der vorliegenden Studie, in der nicht nur die Verwendung symbolischer Formen, sondern auch deren konkrete Bedeutungszusammenhänge von Interesse sind, erscheint eine Eingrenzung des Symbolbegriffs notwendig. So sollen Symbole mit LORENZER, der in seinen Ausführungen zur Symbolbildung ausgehend von LANGER den Begriff der präsentativen Symbole differenziert, zunächst abgegrenzt werden von bildliche Vorstellungen und Bildern. Symbole bzw. symbolische Vorstellungen entwickeln sich im Umgang mit Personen und Dingen aufgrund von Erfahrungen, die im Symbol verdichtet werden.

„Das Symbol symbolisiert die ganze Situation, nicht aber isolierte Gegenstände“ (LORENZER 1984: 159).

Unter Beachtung der spezifischen Eigenschaften der jeweiligen präsentativen Symbolformen erläutert Peter BIEHL die symbolische Erfahrung als analoges Kennzeichen von Religion und Kunst.

„Im Rahmen einer kritischen Theorie der Kultur kann auf der Ebene der Symbol-Zeichen eine *Verhältnisbestimmung von Kunst und Religion* erfolgen, die religionspädagogischen Interessen entspricht. Im Blick auf die Symbole der Kunst wäre eine Differenzierung erforderlich; musikalische Symbole, Symbole poetischer Texte oder Symbole bildender

Kunst erfordern spezifische Reflexionen. Gemeinsam ist allen Symbolformen, dass sich das Symbol-Zeichen in Interaktionsprozessen erschließt. Das Symbolische steht für einen spezifischen Modus, etwas in Bezug auf etwas (Anderes) zu erfahren. Wir können diese Sichtweise als symbolische Erfahrung bezeichnen, die ein Kennzeichen ästhetischer wie religiöser Erfahrung ist“.

(BIEHL 1997: 386)

3.3.2 Religiöse Symbole

Für die in dieser Studie geplante Fokussierung auf den Umgang mit religiösen bzw. im engeren Sinne mit christlichen Symbolen in bildnerischen Gestaltungen, ist es erforderlich, zusätzlich zu dem weiten Symbolverständnis nach LANGER und CASSIRER zu präzisieren, was ein religiöses Symbol ausmacht.

TILLICH geht zunächst von vier grundsätzlichen Merkmalen aus, die religiöse Symbole mit anderen Symbolen gemein haben:

1. Uneigentlichkeit

In der Uneigentlichkeit sieht TILLICH das erste und grundlegende Merkmal aller Symbole. Es besagt, „daß der innere Akt, der sich auf das Symbol richtet, nicht das Symbol meint, sondern das Symbolisierte“. Mit anderen Worten könnte man hier vom Hinweischarakter der Symbole sprechen. TILLICH nennt als Beispiel das Holzkreuz, das auf die Kreuzigung auf Golgatha hinweist, diese wiederum weist auf das erlösende Handeln Gottes, das wiederum selbst symbolischer Ausdruck für eine Erfahrung des Unbedingt-Transzendenten ist.

2 Anschaulichkeit

Im Symbol kommt etwas wesensmäßig Unanschauliches, Ideelles oder Transzendentes zur Anschauung und damit zur Gegenständlichkeit, womit allerdings nicht nur sinnlich Erfahrbares, sondern auch z.B. abstrakte Begriffe gemeint sein können, wie etwa der Begriff des „Höchsten Wesens“ als Symbol des Unbedingt-Transzendenten.

3. Selbstmächtigkeit

Im Unterschied zum Zeichen verfügt ein Symbol über eine ihm selbst innewohnende Macht. Es kann nicht wie ein Zeichen erfunden, sondern nur „geschaffen“ werden. Aufgrund ihrer Selbstmächtigkeit können Symbole im Gegensatz zu Zeichen nicht ausgetauscht werden. Durch Verlust ihrer Mächtigkeit kommt es zu Symbolzerfall.

4. Anerkanntheit

Das Schaffen von Symbolen (s.o.) ist immer ein sozialer Akt. Symbolwerdung und die Anerkennung dieses Symbols durch eine Gemeinschaft gehören zusammen. Ein einzelner Mensch kann nur ein Zeichen, nicht aber ein Symbol schaffen.

(vgl. TILLICH (1928) 1987: 213/214)

Der Unterschied zwischen religiösen Symbolen und allgemeinen Symbolen, für die die genannten Merkmale nach TILLICH ebenfalls gelten, besteht darin, dass religiöse Symbole „Veranschaulichung dessen sind, was die Sphäre der Anschauung unbedingt übersteigt, des im religiösen Akt Letztgemeinten, des Unbedingt-Transzendenten. Religiöse Symbole sind weder gegenständlich noch geistig-sinnhaft fundiert, sie sind unfundiert, religiös gesprochen, sie sind Gegenstand des Glaubens“ (TILLICH 1987: 214). Innerhalb der religiösen Symbole unterscheidet TILLICH die transzendente Schicht und die immanente Schicht (TILLICH 1978: 219f) .

„Gott“ und Aussagen über Gott entsprechen der grundlegenden Schicht der Transzendenz bzw. der Gegenstandssymbolik, die das im religiösen Akt Letztgemeinte vertritt.

„Im Wort Gott ist enthalten zugleich das Vertretende, und dieses, daß es ein Vertretendes ist. Es hat die Eigentümlichkeit, seinen eigenen Vorstellungsinhalt zu transzendieren: Darauf beruht der numinose Charakter, den das Wort trotz alles gegenständlichen Missbrauchs in Wissenschaft und Leben hat. Gott als Gegenstand ist eine Vertretung des im religiösen Akt Letztgemeinten, aber im Worte ‘Gott’ ist diese Gegenständlichkeit zugleich negiert, dieser Vertretungscharakter mitgemeint“.
(TILLICH 1987: 222)

Zur Schicht der immanenten bzw. der Hinweissymbole innerhalb der religiösen Symbole zählt TILLICH alle Verkörperungen des Göttlichen in der Welt (TILLICH 1978: 219f.). Es sind Symbole religiösen Handelns, wie z.B. alle kultischen Gebärden und religiösen Anschauungen, wie z.B. das Kreuz. „Eine Bearbeitung dieser Schicht käme einer Erscheinungslehre der Religion überhaupt gleich“ (TILLICH 1987: 224).

3.3.3 Symbolbildung und Symbolspiel

Die Sprache der Religion ist die Sprache der Symbole (vgl. TILLICH 1961). Über das Wesen Gottes als Symbol des Letztgültigen lässt sich nicht anders als symbolisch reden oder gestalten. Welche Zugänge aber haben Kinder im Vor- und Grundschulalter zu Symbolen und insbesondere zur symbolischen Rede von Gott?

Im Folgenden sollen zunächst die Anfänge kindlicher Symbolproduktion und kindlichen Symbolverständnisses skizziert werden. Von den Spuren erster Symbolisierungen ausgehend wird dabei insbesondere das kollektive Symbolspiel als bedeutungsvoll für die Entwicklung symbolischer Kompetenzen und als relevant für die Untersuchung symbolischer Gestaltungsprozesse angesehen.

Der menschliche Umgang mit den vielfältigen präsentativen und diskursiven Symbolen hat seinen Ursprung in frühester Kindheit. Mit WINNICOTT ist davon auszugehen, dass bei den Übergangsobjekten, mit denen Kleinstkinder die Trennung von ihren Bezugspersonen und die Schwierigkeit des Alleinseins bearbeiten, der Ursprung des Symbolisierens zu suchen ist. Diese Übergangsobjekte symbolisieren die abwesenden Bezugspersonen und eröffnen den „intermediären Raum“ zwischen Außenwelt und der inneren Welt des Kindes, der das gesamte Leben des Kindes fort dauert und seine Fortsetzung in Phantasie, Kreativität und Religion findet (vgl. WINNICOTT (1971) 2002: 10f., 49f.). Ebenso in der frühen bzw. frühesten Kindheit, sind, wie es aus den psychoanalytischen Studien Ana Maria RIZZUTOS hervorgeht, die Spuren bzw. prägenden Beziehungserfahrungen⁵⁶ der spätere(n) Gottesvorstellung(en) anzunehmen (vgl. RIZZUTO 1979, 1991).

⁵⁶ Wie WINNICOTT geht auch RIZZUTO in ihren Studien in erster Linie von der prägenden Mutter-Kind Beziehung aus. Auf Anfrage während der Diskussion zu Ana Maria RIZZUTOS Vortrag „One God, two

Die Basis der Symbolbildung bilden die „sinnlich-symbolischen Interaktionsschichten“, die früher angelegt und tiefer verankert sind als die Sprachsymbole. Sie stehen deshalb den unbewussten Praxisformen näher als die Sprachsymbole (vgl. LORENZER 1986: 59), was in anderem Zusammenhang als ein wichtiges Argument für die ästhetische Zugangsweise zur Frage nach dem kindlichen Umgang mit Gottessymbolisierungen sein wird (vgl. 5).

In PIAGETS klassischer kognitionspsychologischer Entwicklungstheorie wird der Beginn der Symbolfähigkeit an der „aufgeschobenen Nachahmung“ festgemacht, worunter ein Vorgang verstanden wird, bei dem das Kind eine bestimmte Handlung wahrnimmt und diese zu einem anderen Zeitpunkt bzw. in einer anderen Situation nachahmt. Aus der zeitlichen Verschiebung und dem indirekten Zusammenhang schließt PIAGET auf ein inneres Vorstellungsbild, das die nicht gegebene Situation repräsentiert. Dieses innere Vorstellungsbild entspricht nach PIAGET einem Symbol. Ausgehend von einfachen symbolischen Handlungen, wie z.B. wenn sich ein Kleinkind ein Handtuch über die Schulter wirft und dazu Jacke sagt, beginnt im 2. Lebensjahr das Symbolspiel. Die spätere Fähigkeit, komplexere Symbole zu verstehen erwächst allmählich aus den Anfängen von Nachahmung und symbolischem Spiel. (PIAGET 1975)

Kollektives Symbolspiel

Wer Gelegenheit hat, etwas ältere Kinder, etwa im Kindergarten- bzw. Vorschulalter beim Spielen miteinander zu beobachten, der kennt die typische Art des Aushandelns der Spielhandlung im Konjunktiv: ‘Und wir hätten...und Du wärest dann zu mir gekommen....’ Im kollektiven Fiktions- oder Symbolspiel bewegen sich Kinder in ihren symbolischen Handlungen und ihrer Kommunikation zwischen drei Ebenen, der Ebene der Alltagswirklichkeit, der Ebene der Spielfiktion und der Ebene der Vereinbarung und Aushandlung fiktiver Größen.

Während es sich für PIAGET zwischen den ersten individuellen Symbolspielen und den beschriebenen kollektiven Symbolspielen nur um graduelle Unterschiede handelt (PIAGET: 1975: 144), sieht Clemens KNOBLOCH in der Kommunikation und Interaktion des kollektiven Symbolspiels von Kindergarten- und Vorschulkindern eine grundlegende Veränderung.

„In der Tat scheint es das ‘Spiel-Feld’ zu sein, in dem sich die verschiedenen Komponenten der kindlichen Symbolproduktion zuerst produktiv begegnen. ... hier werden Rahmung, Kontextualisierung und Fortgang der fiktiven Symbolhandlung erstmals zum *Thema*, hier tritt das Sprechen erstmals als *kontextschaffende* Aktivität in Erscheinung, hier potenzieren sich die symbolischen Teilaktivitäten gegenseitig...

Genders: Psychoanalytic Reflections“ auf dem Symposium „Two sexes and one God“ 2001 in Würzburg zeigte sie sich jedoch sehr offen gegenüber der Frage nach den Auswirkungen zumindest in kleinen Teilen der Bevölkerung veränderter elterlicher Rollenteilung.

Vollkommen offen ist das Symbolspiel auch für das Nachstellen kultureller Muster, mit denen die Kinder in der Alltags- und Medienwelt konfrontiert sind“.
(KNOBLOCH 2001: 18)

KNOBLOCH legt dar, welche Rolle das kollektive Symbolspiel für die Sprache und die Entwicklung der Erzählkompetenz spielt. Das für Kinder dieses Alters schwierige Ausarbeiten eines narrativen Rahmens geschieht durch die Dynamik des Spiels deshalb so einfach, weil die Kinder nicht allein, sondern in „Koproduktion“ die Erzählhandlungen aneinanderreihen.

Vor dem Hintergrund der in den letzten 15 Jahren etablierten Theory of Mind - Forschung, die die Entwicklung der Fähigkeit, sich eine Vorstellung von den geistigen Zuständen anderer und sich selbst zu machen, untersucht (vgl. SODIAN 2005), stellt KNOBLOCH fest, dass im kollektiven Symbolspiel das Aufbauen „metarepräsentationaler Vorstellungen“ entwickelt bzw. gefördert wird. D. h. die Kinder müssen wissen, auf welcher der drei Ebenen des Symbolspiels (s.o.) die anderen Kinder sich gerade befinden, um deren aktuelle Äußerungen oder Handlungen einschätzen zu können.

„Die soziale Matrix des kollektiven Symbolspiels erzwingt die kooperative und kommunikative Lösung zahlreicher Bezugs- und Bedeutungsprobleme. Die individuelle Aneignung und Re-Repräsentation dieser Matrix befähigt das Kind zu höheren und komplexeren Symbolproduktionen auf allen Ebenen“.
(KNOBLOCH 2001: 29)

Im Zusammenhang mit der Symbolbildung von Kindern erweisen sich diese Gedanken zum kollektiven Symbolspiel insbesondere interessant für die vorliegende Studie, wenn man mit WINNICOTT und SCHÄFER davon ausgeht, dass das Spiel die Basis aller Formen kulturellen Erlebens ist und das bildnerische Gestalten insofern eine Weiterentwicklung des Spielens mit bildnerischen Mitteln darstellt (vgl. 2.4.2, WINNICOTT (1971) 2002: 49 f., SCHÄFER (1995) 2005: 205). Wiederum muss jedoch beachtet werden, dass der hierbei verwendete Symbolbegriff sehr weit ist und für die Frage nach der gestalterischen Bearbeitung religiöser Symbole präzisiert werden muss.

3.3.4 Zugänge zu religiösen Symbolen im Vor- und Grundschulalter nach J. W. FOWLER

Für die Untersuchung von Malprozessen über Gottesvorstellungen sind die Zugänge von Kindern der untersuchten Altersgruppe der 5–8 Jährigen zu religiösen Symbolen und insbesondere zur symbolischen Rede von Gott von Interesse.

Einerseits liegen unterschiedliche Theorien und Entwicklungsmodelle zu kindlichem Glauben, kindlichem (religiösem) Symbolverständnis und kindlichen Gottesvorstellungen

vor⁵⁷, andererseits ist mit SCHWEITZER noch immer zu konstatieren: „Symbole im Kindes- und Jugendalter – mehr Fragen als Antworten“ (SCHWEITER 1994).

Das Stufenmodell zur Entwicklung des Glaubens von James FOWLER stellt das erste und bislang einzige Gesamtkonzept zur Entwicklung des Glaubens dar, in dem auch Symbolverständnis, soziales Verhalten, und zumindest in Ansätzen emotionale Entwicklung integriert werden⁵⁸. Es hat als solches eine große Bedeutung für die religionspädagogische Praxis und Forschung im Zusammenhang und insbesondere für die Frage kindlicher Zugänge zu religiösen Symbolen⁵⁹. Im Folgenden sollen deshalb die Annahmen FOWLERS trotz der mehrfach dargestellten Kritik an Stufenmodellen im Allgemeinen und religiösen Stufenmodellen im Besonderen Ausgangspunkt der skizzenhaften Darstellung des Forschungsstandes bzw. der religionspädagogischen Suchbewegungen sein, wobei lediglich auf die für die vorliegende Studie relevanten ersten Stufen, die nach FOWLER zu meist für Kinder bis zum Ende des Grundschulalters zutreffen, eingegangen werden soll.

Magisch-numinoses Verstehen und intuitiv-projektiver Glaube

Nach James FOWLERS (FOWLER (1981) 1991) Theorie zur Entwicklung der Symbolfunktion ist davon auszugehen, dass für Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter⁶⁰ Symbole von dem, auf was sie hinweisen noch nicht wirklich getrennt sind. Symbol und symbolisierte Bedeutung sind in der Zeit des „magisch-numinosen Verstehens“ und des hiermit korrespondierenden „intuitiv projektiven Glaubens“ eng miteinander verbunden. So erklärt sich nach FOWLER, dass ein im Buch dargestelltes Tier ebenso Angst einjagen kann, wie ein reales Tier. Die Frage der Wirklichkeit stellt sich für Kinder dieser Phase kaum. Es ist die große Zeit der Phantasie, die von Bildern und Symbolen bestimmt wird.

„Das Geschenk oder die neu auftretende Stärke dieser Stufe ist die Entstehung der Einbildungskraft, der Fähigkeit, die Erfahrungswelt in starken Bildern als Gegenstand von Geschichten, die das intuitive Verstehen und Empfinden des Kindes für die letzten Existenzbedingungen festhalten, zu einer Einheit zusammenschließen und begreifen“.
(FOWLER 1991: 150)

Am Beispiel von Auszügen eines Interviews mit dem sechsjährigen Freddy erläutert FOWLER, dass die jungen Kinder dieser Phase entgegen den Erwartungen FOWLERS

⁵⁷ Vgl. FOWLER 1981, OSER&GMÜNDER 1984, PIAGET 1975

⁵⁸ Die Auswertung der Interviews in den Studien FOWLERS erfolgt unter sieben Aspekten: Form des Denkens (PIAGET), Rollenübernahme (SELMAN), Form des moralischen Urteils (KOHLBERG), Grenzen des sozialen Bewusstseins, Verortung von Autorität, Form des Weltzusammenhangs, Symbolfunktion.

⁵⁹ Heinz STREIB gibt einen Überblick über die große Zahl internationaler empirischer Studien, die inspiriert durch FOWLERS Ansatz und Methoden in den letzten 20 Jahren erschienen. (vgl. STREIB 2003)

⁶⁰ FOWLER nennt für die Stufe des intuitiv-projektiven Glaubens die Altersgruppe der 3- bis 6-Jährigen als typisch (FOWLER 1991: 150).

Gott weniger „anthropomorph“ (s.u.) beschreiben, sondern eher in Beschreibungen wie etwa, Gott ist „wie Luft – überall“, „er bewegt sich in einem Tag um die ganze Welt“, oder „er kann sich teilen, oder er kann wie ein Gott sein“ (FOWLER 1991: 155).

Eindimensional-wörtliches Verstehen und mythisch-wörtlicher Glaube

In dem darauf folgenden Stadium des kindlichen Symbolzugangs, dem „eindimensional-wörtlichen Verstehen“ geht FOWLER davon aus, dass die konkrete Erfahrung der einzige Zugang zu religiöser Sprache ist. Religiöse Symbole werden ohne Hinweischarakter und biblische Erzählungen über Gott wortwörtlich verstanden. Durch die kognitive Entwicklung zum konkret operationalen Denken, die FOWLER mit Bezug auf Piaget für Kinder dieser Stufe annimmt, kommt es zur „Bändigung und Ordnung der imaginativen Zusammensetzung der Welt, wie sie auf der vorhergehenden Stufe stattfand“ (FOWLER 1991: 166).

Die Gottesvorstellungen dieser Stufe sind nach FOWLER wesentlich stärker anthropomorphistisch ausgeprägt, als diejenigen der Stufe des intuitiv-projektiven Glaubens. Dies begründet FOWLER mit der veränderten Fähigkeit zur Perspektivübernahme.

„Der Egozentrismus der Stufe 1 begrenzt die Fähigkeit des Kindes, Gottes Perspektive von seiner eigenen Perspektive zu unterscheiden, ebenso wie sie auch die Fähigkeit einschränkt, die Perspektiven 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 anderen Perspektiven, die jetzt in Konsequenz Freunden und Familienmitgliedern beigelegt werden“.

(FOWLER 1991: 155)

Als typische Vertreter dieser Stufe des Symbolzugangs und der entsprechenden Stufe des „mythisch wörtlichen Glaubens“ nennt FOWLER Kinder im Grundschulalter, wobei er betont und an einem Beispiel belegt, dass auch ältere Kinder und Erwachsene auf dieser Stufe glauben bzw. religiöse Symbole deuten können.

In seiner kritischen Revision von FOWLERS Stufenmodell schlägt Heinz STREIB unter anderem wegen dieses Phänomens das Modell der religiösen Stile vor, das wesentlich besser in der Lage ist, die Tatsache zu integrieren, dass frühen Stufen bzw. typischer Weise in der Kindheit anzutreffende religiösen Stile nicht in einer hierarchischen Abfolge abgelöst werden und verschwinden, sondern weiterhin fort dauern und in anderen Lebensphasen oder speziellen Situationen (wieder) bestimmend sein können (STREIB 2001: 148f.).

3.3.5 Gottesvorstellungen: Anthropomorph oder symbolisch – ein Widerspruch?

Die Einschätzung der Möglichkeiten von Kindern, im Vor- und Grundschulalter religiöse Symbole zu verstehen, wurde und wird durch die Theorien PIAGETS insbesondere zu den Phänomenen des kindlichen Animismus und Artifizialismus geprägt (PIAGET XXX), die im engen Zusammenhang zu dem Anthropomorphismus der Gottesvorstellungen gesehen werden (z.B. BUCHER 1992:120, BUCHER 1994: 93).

„Schon in der Antike fiel die Ähnlichkeit der Gottesvorstellung mit dem Charakter bestimmter Menschen auf. Diese Erkenntnis wurde später differenziert und von Feuerbach, Freud und anderen zu der Aussage zugespitzt, das Gottesbild sei ein an den Himmel projiziertes Bild des idealen Menschen. In entwicklungspsychologischer Perspektive bedeutete das vor allem: die Imagines der Eltern. Religionspädagogisch wurde auf diese Erkenntnisse in der Weise reagiert, dass man den konstatierten Anthropomorphismus zwar für die Kindheitsphase gelten ließ, gleichzeitig aber dessen Überwindung hin zu einem ungegenständlichen, symbolischen Bild zur wichtigsten pädagogischen Aufgabe erklärte.“
(BÜTTNER 2005: 15)

Als Beispiel für die ein wenig polemisch, aber durchaus treffend formulierte Sicht auf einige religionspädagogische Studien zu kindlichen Gottesvorstellungen nennt BÜTTNER an dieser Stelle die Studie von Helmut HANISCH (HANISCH 1996). Neben dieser Studie entstanden Ende der 80er und in der ersten Hälfte der 90er Jahre eine Reihe von Veröffentlichungen, die dem leicht zu erkennenden und statistisch auszuwertenden Gegensatzpaar „anthropomorph – nicht anthropomorph“ die Bedeutung eines Indikators für religiöse Entwicklung zusprachen. (vgl. BUCHER 1994: 82f; OBERTHÜR 1988: 90f; TAMM 1996: 42f; TAMMINEN 1988: 78).

HANISCH sammelte Zeichnungen von 1471 sieben bis sechzehnjährigen „religiös erzogenen“ Kindern und Jugendlichen aus Heidenheim, als einem als volkshochkirchlich eingeschätztem Ort, und verglich diese mit 1187 Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen der gleichen Altersstufe, die aufgrund ihrer Wohnorte Leipzig, Dresden und Zwickau als „nicht-religiös erzogen“ eingestuft wurden. Das Ergebnis der quantitativen Analyse ergab, dass die „religiösen“ Kinder und Jugendlichen früher zu nicht anthropomorphen Gottesdarstellungen neigten als die „nicht religiös erzogenen“ Kinder und Jugendlichen. Neben der Problematik, aufgrund des Wohnortes direkt auf die Art und Weise der religiösen Erziehung zu schließen, stößt vor allem HANISCHS einfache Gleichsetzung anthropomorpher Gottesdarstellungen als nicht symbolisch und nicht anthropomorpher Darstellungen, wie z.B. der Darstellung des Kreuzes oder einer Hand als symbolisch auf Widerspruch (HANISCH 1996. 63f.).

Neben den grundsätzlichen Anfragen an die Annahme einer in einem Gottesbild direkt wahrnehmbaren Gottesvorstellung im Sinne eines inneren Bildes (vgl. 3.2.2) muss die These einer als ideal verstandenen Entwicklung von anthropomorphen Gottesvorstellungen zu nicht anthropomorphen Gottesvorstellungen angezweifelt werden.

Die ohnehin problematische Fortschrittsphilosophie strukturgenetischer Entwicklungstheorien muss insbesondere im Hinblick auf die emotionalen Aspekte der Gottesvorstellung und der „sinnlich-symbolischen Interaktionsschichten“, die die Basis der Symbolbildung darstellen, grundsätzlich hinterfragt werden. Die Beziehungserfahrungen, die sich in der symbolischen Rede von Gott ausdrücken, finden ihren authentischen Ausdruck in personalen bzw. persönlichen (Sprach-)Bildern. In beeindruckender Weise zeigen dies die zahlreichen biblischen Texte, in denen von Gott in verdichteter symbolischer Sprache mit menschlichen Bildern gesprochen wird. So genannt anthropomorphe Gottesvorstellungen sind in jedem Fall kein Privileg bzw. in der Logik der Entwicklungsthese kein Defizit von Kindern.

Stephanie KLEIN weist bereits in ihrer 2000 veröffentlichten Längsschnittstudie mit einer Mädchengruppe, anhand deren gemalter Gottes-Bilder und der Gespräche, die KLEIN mit den Mädchen über diese Bilder führte, darauf hin, dass sich die Gottesvorstellungen der Mädchen mit der strukturgenetischen Kategorie anthropomorph – nicht anthropomorph nicht beschreiben lassen. Nicht nur anhand des eigenen Bildmaterials, sondern auch anhand ihrer Sekundäranalysen der in HANISCHS Studie dokumentierten Bilder, weist KLEIN nach, dass es für die meisten Kinder und Jugendlichen gerade die Andersartigkeit von Gott konstitutiv zu sein scheint. Oft treten so genannte anthropomorphe und symbolische Elemente gemischt in einem Bild auf, oder erst der Kommentar der Zeichnerin weist einen Bildgegenstand als symbolisch aus. Häufig wählen die Kinder und Jugendlichen Verfremdungseffekte, wie etwa einen ungelenk wirkende menschliche Darstellung, die an Bilder aus jüngeren Jahren erinnert, die bewusst unvollständig, flüchtig oder verzerrt gezeichnet wird (KLEIN 2000: 164). Solche Unterschiede lassen sich jedoch nur wahrnehmen, wenn die Forschenden die Bilder genau wahrnehmen und Unterschiede z.B. zu anderen Menschdarstellungen feststellen können, wozu ihnen im Idealfall Vergleichsmaterial zur Verfügung stehen sollte.

„Im Hinblick auf dieses Bemühen der Kinder, gerade einen Unterschied zwischen Gott und Mensch darzustellen, ist zu fragen, ob die Begriffe „anthropomorph“ und „symbolisch“ überhaupt angemessene Kategorien sind, um die Vorstellungen und Aussagen der Kinder theoretisch zu fassen. Die Kategorie anthropomorph geht m.E. an der Intention der Kinder vorbei. Gerade die Andersartigkeit Gottes scheint konstitutiv für die meisten Gottesbilder der Kinder zu sein. Für mein Dafürhalten ist es angemessener von personalen und nicht personalen Gottesbildern zu sprechen“.
(KLEIN 2000: 164)

Dieser Vorschlag KLEINS soll in der vorliegenden Studie aufgegriffen werden.

Die Ergebnisse KLEINS, die auf der Auswertung der Gespräche von fünf Freundinnen bzw. Schwestern, die KLEIN jeweils im Sommer 1997, 1998 und 1999 privat im

Elternhaus von zweien der Mädchen traf, basieren⁶¹, stehen im deutlichen Widerspruch zu der Annahme eines Trends bzw. einer Entwicklung von personalen zu nicht-personalen Gottesvorstellungen. Ein Mädchen kehrte, nachdem es in einem Jahr Gott nicht personal darstellte, im nächsten Jahr zu einer personalen Darstellungsweise zurück. Ein anderes Mädchen, das Gott in den drei Jahren am differenziertesten in menschlicher Gestalt darstellte, zeigte in den Gesprächen ein reflektiertes Bewusstsein von der Unvorstellbarkeit Gottes. Ihre Zeichnungen deutete KLEIN als Ausdruck der persönlichen Gottesbeziehung des Mädchens, die sich auch in der Art, mit der sie in den Gesprächen persönliche Erfahrungen auf Gott hin reflektiert, bemerkbar macht.

„Die Vorstellungen von Gott dürfen nicht als Ausdruck einer Stufe kognitiver Entwicklung verstanden werden, sondern sie müssen auch als Ausdruck einer persönlichen Gottesbeziehung begriffen werden, für die sich die personale Darstellungsweise als besonders adäquat anbietet.
(KLEIN 2000: 165)

Extrem klischeeartige Bilder können sowohl personale als auch nicht personale Motive haben und sind insbesondere bei den Jugendlichen, bei denen die Altersangemessenheit der Methode Malen ohnehin angezweifelt werden muss (vgl. 5), in vielen Fällen sicherlich auf die innere Weigerung zurückzuführen, sich auf den Malauftrag einzulassen, bzw. auf die Kritik an kirchlich tradierten Gottesbildklischees (KLEIN 2000: 165).

Was KLEIN anhand der Bilder und Gruppeninterviews herausfindet, nämlich dass Kinder durchaus großen Wert auf die Unterscheidung von Gott und den Menschen legen, entspricht den neuesten Ergebnissen von kognitionspsychologische Studien mit 3- bis 7-jährigen Kindern, die sich im Zusammenhang mit der derzeit aktuellen Theory of Mind - Forschung (vgl. 3.3.3) mit der These des kindlichen Anthropomorphismus auseinandersetzen. Ausgangspunkt der Studie, die Rebekah A. RICHERT und Justin L. BARRETT mit Kindern im Alter zwischen 3 und 7 Jahren durchführten (RICHERT & BARRETT 2005), ist die Hypothese, dass bereits junge Kinder kognitiv in der Lage sind, ein Konzept von Gott oder anderen übernatürlichen Wesen unabhängig und in unterschiedlicher Weise von Konzepten von Menschen zu entwickeln. Diese „preparedness hyperthesis“ wird getestet, indem die Kinder sich zu den Wahrnehmungsfähigkeiten von fünf unterschiedlichen Puppen, einem Mädchen, einem Igel, einem Fuchs, einem Hund und einem Affen von sich selbst und von Gott äußern sollen⁶². Durch den Bezug zu den Sinneswahrnehmungen Hören, Riechen und Sehen

⁶¹ Die Auswertung erfolgte mit der Grounded Theory als Rahmenkonzept in einer Methodenkombination mit Impulsen von BOHNSACK, SCHÜTZE und OEVERMANN (KLEIN 2000: 66f.). Hierauf soll bei der Darstellung und Entwicklung der eigenen Methoden genauer eingegangen werden Vgl. Kap. 5.

⁶² Dabei soll das Kind von drei unterschiedlichen Stimuli (Bild mit Lachgesicht, Erdnussbutter, Lied von Kassettenrekorder), die sich jeweils aus der zweiten vom Kind einzunehmenden sehr nahen Position im Versuch wahrnehmen lassen, während sie aus der ersten Position, auf der die verschiedenen Puppen verbleiben, vom Kind nicht wahrnehmbar waren, einschätzen, ob Gott, dessen Position nicht beschrieben wird, oder die verschiedenen Puppen diese riechen, sehen bzw. hören könnten.

sollen die Kinder sozusagen dazu verführt werden, Gott „anthropomorph“ zu denken, indem sie Gott die gleichen Kompetenzen wie sich selbst zuzusprechen. Die AutorInnen räumen selbst ein, dass ihre Versuchsanordnung nur einen sehr begrenzten Ausschnitt des Gotteskonzepts in den Blick nimmt. In den Ergebnissen wird allerdings zumindest eindeutig die „preparedness“-Hypothese im Gegensatz zu der Anthropomorphismus-Hypothese gestützt. Sie zeigen, dass die älteren der untersuchten Kinder deutlicher eine Theory of Mind entwickelt haben und deshalb eher die Begrenztheit der Wahrnehmung und die Tatsache, dass ein anderes Wesen von einem anderen Standpunkt aus anders wahrnimmt, oder, dass Hunde z.B. besser riechen können, richtig einschätzen. Dieser Effekt führt jedoch nicht dazu, dass die Kinder die Wahrnehmungsmöglichkeiten Gottes wie ihre eigenen ebenfalls als begrenzt einschätzten. Gottes Wahrnehmungsmöglichkeiten werden von den meisten untersuchten Kindern als unbegrenzt gewertet.⁶³

Diese kognitionspsychologischen Forschungen zu den Gottesvorstellungen von Kindern können ergänzt werden durch kognitionspsychologische Studien zu den Gottesvorstellungen Erwachsener, die ebenfalls die These vom Anthropomorphismus der Kinder stark in Zweifel ziehen.

Justin BARRETT und Frank KEIL (BARRETT & KEIL 1996) betonen die Schwierigkeit, geeignete (kognitionspsychologische) Methoden zu finden, um Gottesvorstellungen auf die Spur zu kommen. Anhand ihrer Forschungen mit Erwachsenen weisen sie darauf hin, dass diese bei offiziellen Anlässen, wie etwa in Befragungen, Gott in abstrakten Formulierungen als transzendent und omnipräsent beschreiben. Diese Aussagen erlauben jedoch im Sinne einer „theological correctness“ keine Rückschlüsse auf die persönliche Gottesvorstellung der Probanden, wie sie sich im privaten Bereich, oder etwa in persönlichen Krisensituationen zeigen würde. Die Probanden wurden gebeten, eine einfache Geschichte über Gott nachzuerzählen, in der Gott als omnipräsent geschildert wurde. In ihren Nacherzählungen beschrieben sie Gottes Handeln jedoch durch eigene Ergänzungen und Veränderungen entsprechend dem menschlichen Alltag „anthropomorph“, indem sie Gottes Handlungen als nacheinander und nicht gleichzeitig erzählten, oder, indem sie Gott, anders als in der Vorlage, etwas aufgrund eines Hindernisses nicht wahrnehmen ließen (BARRETT & KEIL 1996).

Zusammenfassend deutet einiges darauf hin, dass Kinder Gott weder aufgrund eines bestimmten kognitiven Entwicklungsstandes, noch im Sinne ihrer emotionalen religiösen Vorstellungswelt als Menschen beschreiben oder darstellen. Vieles spricht dafür, dass Kinder ebenso wie Erwachsene abhängig von der Situation und der Lebensphase auf die eine oder andere Art der Gottesbeschreibung oder Darstellung zurückgreifen. Um Gott als

⁶³ Selbst die drei jährigen Kinder, bei denen allgemein angenommen wird, dass sie noch egozentrisch davon ausgehen, dass andere das Gleiche wahrnehmen wie sie selbst, waren zwar zumeist unsicher in der Zuordnung der Wahrnehmungsmöglichkeiten, waren aber innerhalb ihrer Zuordnungen am sichersten über die Wahrnehmungsmöglichkeiten von Gott und den jeweiligen „speziellen Agenten“ (Hund für das Riechen) (RICHERTS & BARRETT 2005).

wichtigstes religiöses Symbol des Letztgültigen auszudrücken, greifen Kinder wie Erwachsene auf symbolische Ausdrucksweisen zurück.

Dabei ist die jeweilige Ausdrucksform bei Kindern wie bei Erwachsenen im Zusammenhang mit dem Kontext ihrer Entstehung zu sehen. Die jeweilige Art der Symbolisierung Gottes steht offensichtlich im Verhältnis zu Lebensphase und Situation des Menschen. In diesem Sinne passt die These BARRETTS, dass Erwachsene Gott in Krisensituationen persönlicher imaginieren, als in der „theologisch korrekten“ Rede offizieller Anlässe sehr gut zu STREIBS Annahme lebenslang fortdauernder früher religiöser Stile.

Es ist davon auszugehen, dass die untersuchten Kinder und Jugendlichen insbesondere die emotionalen Anteile ihrer Gottesvorstellung, die sich auch aus den Tiefenschichten ihrer religiösen Entwicklung und aus frühesten Beziehungserfahrungen speisen, mit großer Wahrscheinlichkeit nicht kognitiv reflektieren können und wollen und eben nicht in diskursiver Symbolik der Sprache, bzw. des Interviews ausdrücken (vgl. 3. 3).

Fazit: Wenn ein Kind Gott in einer personalen Darstellungsweise zeichnet, ob als handelnde, oder in Beziehung tretende Menschengestalt, als abwesendes Himmelswesen, oder als ein Du und Gegenüber in stilistisch verfremdeten menschlichen Zügen, drückt es sich gewiss nicht weniger symbolisch aus, als die biblische Rede vom Antlitz Gottes, vom Vater oder Hirten, oder als ein gemaltes Bild, auf dem Licht, ein Regenbogen, eine Hand oder eine Kerze dargestellt werden.

3.4 Gottesvorstellungen von Mädchen und Jungen und die Frage nach dem Geschlecht Gottes

Die Frage, um die es im Folgenden gehen soll, knüpft an die Frage der symbolischen Darstellung Gottes durch Bilder und Sprache an.

Erstmals Stephanie KLEIN stellte sich mit ihrer Studie zu Gottesbildern von Mädchen die Frage, in welcher Weise Mädchen in den Gestaltungsprozessen zu ihren Gottesvorstellungen auf die Dominanz der männlichen Gottesbilder in der christlichen Tradition reagieren. Anhand ihrer eigenen Studie und ihrer Sekundäranalysen weiterer Studien mit gemalten Gottes-Bildern kommt sie zu dem Schluss:

„Gott wird als unterschieden vom Menschen dargestellt, doch ist die Persönlichkeit Gottes notwendig mit der Männlichkeit verbunden, sowohl in der kindlichen Vorstellungswelt als auch in kulturellen Darstellungsweisen. Gott kann in nicht-personalen Symbolen, als Sonne, Kerze, Brot etc. dargestellt werden, nicht aber als Frau Wenn der Zusammenhang zwischen Göttlichkeit und Männlichkeit offenbar selbstverständlich und unproblematisiert gedacht und dargestellt wird, muß gefragt werden, wie dies auf das religiöse Selbstverständnis und die Glaubensentwicklung von Mädchen und Jungen wirkt. Zu dieser Frage gibt es meines Wissens noch keine empirische Untersuchungen in der Religionspädagogik. Einige Bilder, auf denen Mädchen Gott als Frau dargestellt haben, geben hier erste Hinweise.“

(KLEIN 2000: 1968)

Die Frage nach Unterschieden in der Religiosität von Mädchen und Jungen ist noch wenig bearbeitet. Insbesondere im Zusammenhang der berechtigten feministisch theologischen Anfragen an die Religionsdidaktik (z.B. HEIZER 1988, PISSAREK-HUDELIST 1990, PITHAN 1994, WUCKELT 1998), weist SCHWEITZER (1993: 411 f.) auf die bestehende „Forschungslücke“ zur religiösen Entwicklung und Sozialisation von Frauen und Mädchen hin.

Einige qualitative feministische Studien widmen sich inzwischen mittels narrativer Interviews Formen gelebter Religiosität von Frauen sowie von Mädchen und jungen Frauen in der Adoleszenz (vgl. KLEIN 1994, PRICK 1995, SOMMER 1998, AUGST 2000, KAUPP 2005, REESE 2006). Mädchen unter 16 Jahren sind hierbei allerdings bislang noch kaum untersucht worden. In den Ergebnissen zur religiösen Sozialisation konnten die religiösen Erfahrungen und Vorstellungen während der Kindheit daher bislang nur aus der Perspektive der Erinnerung der untersuchten Frauen beschrieben werden.

Viele Ergebnisse aus der Literatur zu Untersuchungen mit Gottes-Bildern von Schülerinnen und Schülern unterschiedlichen Alters deuten auf geschlechtsspezifische Unterschiede sowohl bezüglich des Geschlechts des gemalten Gottes als auch in der Art der künstlerischen Gestaltung hin, wobei die Erklärungen hierbei meist sehr knapp ausfallen.

„The results of the present study also showed substantial gender differences. Considerably more girls drew anthropomorphic, archetypal God figures, while God as a modern male or cartoon figure was drawn almost exclusively by boys. This difference may be interpreted as a difference in religious orientation. Girls (and women) are generally more religious than boys (and men)....“ (TAMM⁶⁴ 1996: 42)

„3 Prozent – ausschließlich Mädchen – stellen Gott als Frau dar. In erster Linie wählen die 7jährigen mit über 13 Prozent diese Darstellungsart. Das kann darauf hindeuten, daß Kinder auf dieser Altersstufe einen Drang nach Anerkennung haben. Sie stellen sich selbst in den Mittelpunkt ihrer Zeichnungen“.
(HANISCH 1996: 5)

Nähere Beachtung findet das Auftreten von weiblichen Gottes-Bildern bei Mädchen in der Studie von KLEIN. Eines der Mädchen ihrer Malgruppe gestaltete Gott in zwei Bildern, die sie im Abstand von einem Jahr zeichnete, deutlich erkennbar weiblich. In den Gesprächen wies sie die Weiblichkeit Gottes allerdings strikt zurück und deutete die weiblichen Attribute in ihren Zeichnungen „mit Hinweis auf das Aussehen von Engeln oder der Menschen früher“ um (KLEIN 2000: 169). Dieser Auffälligkeit ist KLEIN nachgegangen und hat in den mit religiösen Kinderbildern arbeitenden Studien und deren Material nach Hinweisen gesucht. Dabei kommt sie zu dem Schluss:

⁶⁴ Tamm hat 425 schwedische Kinder und Jugendliche in den vier Altersgruppen 9-10, 12-13, 15-16 und 18-19 im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts zu dem angefangenen Satz: „When I hear of God I think of...“ malen lassen.

„Ich habe in der vorliegenden Literatur keinen Beleg dafür gefunden, dass ein Mädchen eine weibliche christliche Gottesgestalt malt und auch als Frau benennt“ (KLEIN: 2000: 171).⁶⁵

Als Erklärung für dieses Phänomen argumentiert KLEIN:

„Darin werden die Macht internalisierte religiöse Normen, die Gott nur als Mann (Vater, Sohn, Herrscher etc.) zulassen, sowie Denkverbote sichtbar, die Mädchen verbieten, Gott rational als Frau oder Göttin zu denken und sprachlich zu begründen.“ (2000b, 173).
In ihrer unmittelbaren Erfahrung und Beziehung zu Gott schienen sie sich an ein Du zu wenden, das ihrer eigenen, auch geschlechtlichen Wirklichkeit entspricht.“
(KLEIN: 2000: 173)

Für Jungen stellt sich die Situation nach KLEIN anders dar:

„Jungen können eine ungebrochene Nähe zu Gott erfahren und ihre Identität in einer ungebrochenen Linie entwickeln. In der Gott-Vater-Sohn-Metaphorik und in zahllosen biblischen Geschichten und religiösen Darstellungen sehen sie ihre eigene geschlechtliche Identität repräsentiert, bewahrt und bestätigt.“
(KLEIN: 2000b: 123)

Diese These bietet Diskussionsbedarf. Seit dem Erscheinen der Studie von KLEIN sind einige Studien veröffentlicht, die das von KLEIN benannte Forschungsdesiderat der vergleichenden Untersuchungen von Mädchen und Jungen (KLEIN 2000, 198) aufgreifen, wobei KLEINS Forderung nach Forschung mit Jungen, die in ähnlicher Weise wie die von ihr untersuchte Mädchengruppe einer Realgruppe entspricht, bislang nicht eingelöst wurde.

Im Rahmen eines Lehr-Lernforschungsprojekts⁶⁶ richteten Georg HILGER und Anja DREGELYI u.a. durch die Arbeit KLEINS angeregt den Blick auf „geschlechtstypische und geschlechtsdifferente Merkmale von Gottesvorstellungen von Grundschulkindern“

⁶⁵ KLEIN nennt aus ihrer eigenen Untersuchung und aus anderen Studien Beispiele für die Schwierigkeit, die es Mädchen offenbar bereitet, Gott nicht nur als Frau zu zeichnen, sondern dies auch zu benennen.

So zeichnet die zehnjährige Bettina während, bzw. im Anschluss an das erste Maltreffen gleich drei Bilder zu ihrer Gottesvorstellung. Das erste Bild, bei dessen Beginn das Mädchen darauf hinweist, dass man sich Gott nicht vorstellen kann, zeigt eine männliche Person. Nachdem sie sich nach dem Gruppengespräch auf ihr Zimmer zurückgezogen hatte, überreicht das Mädchen einige Stunden später der noch bei ihren Eltern anwesenden Forscherin mit den Worten „Das ist auch Gott“ ein weiteres aus eigenem Antrieb gezeichnetes Bild, das deutlich erkennbar eine Frau darstellt. Als die Forscherin dies explizit anspricht, antwortet Bettina, dass es sich nicht um eine Frau handle. Das Gewand sei „wie die Leute früher das halt gehabt haben und die Haare seien so wie bei Engeln, erklärt das Mädchen der Forscherin. Kurze Zeit später bringt sie ihr ein drittes Bild, das sie unter Gekicher gemeinsam im Zimmer mit ihrer Schwester produziert hat. Diese Bild zeigt einen karikaturartig skizzierten Gott als Mann mit Bart auf einer Wolke (KLEIN 2000: 93).

Ein Mädchen aus einer Studie von SCHREINER & THOMAS (2000), das sich vermutlich in einem ähnlichen Konflikt befindet, behilft sich mit der Sprechblase: „Ich bin Gott seine Frau“.

⁶⁶ „In den letzten beiden Jahren haben wir auf diese Weise etwa 300 Kinderbilder mit und ohne schriftliche Kommentierungen durch die Kinder sowie Protokollnotizen zu dem Entstehungsprozess und zu sprachlichen Äußerungen zusammentragen können, ferner auch Analysen und Bildinterpretationen der Studierenden zu ausgewählten Bildern“. (DREGELYI&HILGER 2002: 69)

(HILGER&DREGELYI 2002: 70). Anhand der Bilder, teilweise vorhandener Kommentare der Kinder sowie Protokollnotizen der Studierenden kommen sie zu dem Schluss, dass eindeutige Geschlechtsunterschiede in den Bildern festzustellen sind.

Sie sehen KLEINS Beobachtungen darin bestätigt, dass die Mädchen Gott einerseits als fürsorgliche Person für Menschen und die Schöpfung zeichnen, dabei aber andererseits zugleich Gottes Andersartigkeit, Gottes Ferne und Gott im Zusammenhang mit dem Himmel darstellen. Bei Mädchen beobachten sie die Darstellung Gottes mit weiblichen Attributen. Als Beispiele dokumentieren sie den vor dem Haus schwebenden Gott im Kleid, der der achtjährigen Zeichnerin ein Marmeladenbrot reicht, oder der kniende Gott einer Drittklässlerin, der seine Tätigkeit, die Sterne am Himmel zu befestigen unterbricht, um mit dem Fernrohr die Rettung eines im Eis eingebrochenen Menschen zu überwachen. Das Kleid dieses Gottes erinnert in seinem Blauton und der ausufernden Form an eine Schutzmantel-Madonna (DREGELYI & HILGER 2002: 76).

Die ausgewählten Bildbeispiele der Jungen sind für DREGELYI & HILGER trotz ihrer Unterschiedlichkeit beide typisch für die Zeichnungen der Jungen, weil sie provokativer und realistischer als die der Mädchen gestaltet sind und Attribute und aus der Spiele- und Lebenswelt der Jungen klar erkennen lassen.

So zeigt das erste Bildbeispiel eines neunjährigen Jungen, der selbst Handballspieler ist, eine Zeichnung mit dem Bildkommentar „Gott spielt mit der Erde Handball“. Die dargestellte Figur „dribbelt“ mit dem Erd-Handball, trägt Markenjeans und blaugefärbtes Haar und eine Tätowierung an den betont muskulösen Oberarmen. Neben Gott parkt „seine Honda“, wie aus einem weiteren Kommentar zu entnehmen ist. Das zweite Bildbeispiel eines neunjährigen Jungen zeigt Gott, der auf einem angedeuteten Berg steht und eine große Erdkugel auf seinem Arm hält. Zwei winzige Menschen laufen auf diesem Arm entlang. Der im Profil gezeichnete runde Kopf erinnert insbesondere durch die Form seines geöffneten Mundes stark an Pacman. Als Kopfbedeckung trägt er eine Mischung aus Heiligenschein, Mütze und Mitra mit einem gelben Kreuz.

Für die Bilder der Jungen ist statt dessen, die provokativere und expressivere Art, Gott darzustellen ebenso wie der Rückgriff auf „Attribute aus der Spiele- und Lebenswelt der Jungen“ sehr typisch. „Hier finden sich Ritter, Marsmenschen, Science-fiction-Motive bzw. Figuren, roboterhafte Gestalten und technische Geräte: ein umfangreiches Formenrepertoire, um seine Andersartigkeit auszudrücken.“ Gott wird seltener als himmlischer Schöpfergott und stattdessen meist als konkrete Person gezeichnet, doch „das gemalte Gegenüber ist selten Ansprechpartner, selten ein Du in persönlicher Beziehung. Bei aller Konkretheit ist es weiter weg, distanzierter. Dies lässt sich auch im Bildausdruck ablesen, in seiner emotionalen Gestimmtheit durch Farbgebung bis hin zur - im Vergleich mit den Mädchen – nicht so ausgeprägten Sorgfalt bei der Ausgestaltung des Bildes (DREGELYI&HILGER 2002: 77).

DREGELYI & HILGER greifen KLEINS Argumentation mit den Theorien von Nancy CHODOROW⁶⁷(CHODOROW 1994) auf und fragen als Konsequenz ihrer Beobachtungen:

„Werden von den Jungen bei der Suche nach männlicher Identität in den Bildern Abgrenzungsprozesse von der Mutter und ihrer Fürsorglichkeit erkennbar und deshalb – verstärkt durch eine emotionale Distanz zum eigenen Vater – männliche Stereotypen hervorgehoben?“

(DREGELYI&HILGER 2002: 77)

Insgesamt ziehen sie als Fazit ihrer Untersuchung, dass KLEINS Vermutungen bestätigt werden können, insofern als „das männliche Gottesbild sich unterschiedlich auf das Selbstbewusstsein, auf die religiöse Entwicklung und auf das Selbstverständnis von Jungen und Mädchen auswirkt“ (DREGELYI&HILGER 2002: 78).

Sie sehen des Weiteren KLEINS Beobachtungen bezüglich der gemalten Gottes-Bilder der Mädchen bestätigt:

„Was KLEIN für nur einige Mädchen annimmt, dass sie intuitiv einen Gott darstellen, der ihrer weiblichen Identität und Perspektivität entspricht, trifft weit häufiger als von ihr vermutet zu. Mädchen scheinen spielerisch Maskulinität und Feminität verbinden zu können. Mit der androgynen Gottesvorstellung der christlichen Tradition haben sie weniger Probleme als manche Theologinnen vermuten“.

(DREGELYI&HILGER 2002: 78)

Den Schluss den DREGELYI&HILGER aus der von ihnen beobachteten Vielzahl von Mädchenbildern ziehen, in denen Mädchen ihr eigene geschlechtliche Perspektive in den Kinderzeichnungen ausdrücken, scheint voreilig. Ungeklärt ist zum einen, was genau sich unter dem verwendeten Begriff der „androgynen Gottesvorstellung der christlichen Tradition“ verbirgt.

Im Unterschied zu KLEIN, deren Analysen zu den Gottesvorstellungen der von ihr beobachteten Mädchen auf mehreren recht intensiven Gruppengesprächen und Bildern aus immerhin drei Jahren basieren, scheinen DREGELYI und HILGER, wie dies bereits kritisiert wurde (vgl. 3.2.2), wiederum von einer stabilen, im Bild ausgedrückten Gottesvorstellung und übersetzbaren Gottesvorstellung auszugehen.

Die deutlich wahrnehmbaren Geschlechtsunterschiede beziehen sie ausschließlich auf die Gottesvorstellung, ohne in Frage zu stellen, inwieweit sich in den untersuchten Bildern die allgemein festzustellenden Unterschiede, wie sie sich auch bei Zeichnungen ohne vorgegebene religiöse Thematik zeigen, ausdrücken (vgl. 2.9). Problematisch ist, dass abgesehen von dem Hinweis auf Protokollnotizen der Studierenden in der Analyse der Bilder nur wenig Wert auf die Entstehung der Bilder gelegt worden zu sein scheint. So

bleibt es unklar, ob die Kinder allein oder gemeinsam zeichneten. Unklar ist, ob und inwieweit die Protokollnotizen für alle (300!) Bilder vorhanden sind und inwieweit diese dazu führen, dass die Entstehung des Bildes mit in die Auswertung hinein genommen wurde. Anhand der Studie von Stephanie KLEIN zeigen sich insbesondere durch die Hintergrundinformationen zur Entstehung der Bilder und deren Erläuterung durch die Mädchengruppe Hinweise auf eine Auseinandersetzung der Mädchen mit der Dominanz männlicher Gottesrede und Hinweise auf das Denk- oder Sprachverbot, Gott nicht nur als weibliche Figur zu symbolisieren, sondern auch als weiblich bzw. die zweipolige Kategorie männlich – weiblich transzendierend zu benennen.

Die Deutlichkeit der Unterschiede in den gemalten Bildern über Gott, die DREGELYI & HILGER feststellen, bestätigen sich in einer weiteren aktuellen Studie aus England, die William K. KAY und Liz RAY 2004 veröffentlicht haben. In ihrer Studie wurden die Gottes-Bilder von 135 Kindern zwischen 4 und 11 Jahren in einer Church of England – Grundschule untersucht. Im Mittelpunkt des Interesses stand hierbei die Frage, ob das Geschlecht oder das Alter der Kinder die wichtigere Kategorie zur Deutung vorhandener Unterschiede in den Bildern der Kinder sei.

Die Kinder wurden von Liz RAY, der alle Kinder persönlich bekannt waren, im Rahmen des normalen Unterrichts um ein Bild über ihre Vorstellung von Gott gebeten. Sie erhielten alle ein leeres Papier und einen Bleistift und sollten das Bild schweigend innerhalb von 15 Minuten zu Ende bringen und dabei darauf achten, dass ihre Nachbarinnen und Nachbarn das Bild nicht sehen könnten. Anschließend hatten sie kurz Zeit, ihr Bild zu erläutern.

Die Ergebnisse der quantitativen Studie bezüglich der Geschlechtsunterschiede werden in einer Skala von 22 ausgezählten Bildelementen dargestellt. In sieben der Elemente bezüglich der Darstellungsweisen sind Bilder von Mädchen und Bilder von Jungen signifikant verschieden.⁶⁸

Die Unterschiede, die KAY und RAY wie folgt zusammenfassen, wiederholen und bestätigen die Befunde von DREGELYI&HILGER und TAMM (1994. 42, s.o.).

„This current sample appears to indicate that there is marked gender difference in the way in which girls and boys view God. In general God as an archetypical figure, a smiling bearded old man, dressed in a tunic in the sky surrounded by clouds and angels with the sun shining. Boys tend to draw God as super hero, displaying magnificent strength and power, taking an active role and standing on the ground.”
(KAY&RAY 2004: 249)

Solche Studien mit gemalten Gottes-Bildern sind einerseits in ihrer auffälligen Übereinstimmung interessant, vor allem, da mit TAMM, DREGELYI&HILGER

⁶⁸ In der Tabelle “picture elements analysed by gender” sind das im Einzelnen die Bildelemente bzw. Darstellungsweisen Gottes: “Supernatural“ (7,7 % Mädchen - 36,1% Jungen), “Levitation“ (87,9 M. – 70,8 J.), “[God’S being] On the ground“ (6,1 M. – 26,4 J.), “Female” (6,1 M. – 0 J.), “Tunic“ (54,5 M. – 33,3 J.), “Happy” (77,3 M. – 51,4 J.), „Jesus as God“ (1,5 M. – 9,7 J.) (KAY&RAY 2004: 247).

immerhin drei unterschiedliche europäische Länder und Kontexte von Religionsunterricht in den Blick kommen. Es gelten jedoch andererseits die gleichen bereits angesprochenen Kritikpunkte. Wiederum wird in einer eins zu eins Übersetzung das gemalte Gottes-Bild als das Gottesbild des Kindes übersetzt. Es ist jedoch durchaus nicht davon auszugehen, dass Kinder Gott so „sehen“ bzw. sich vorstellen, wie sie in 15 Minuten im Rahmen des Schulunterrichts ein Bild skizzieren.

So stehen die zwar deutlich zu beobachteten Unterschiede der Bilder nicht in einem eindeutigen Verhältnis zu den Gottesvorstellungen der Kinder. Sie sind Momentaufnahmen und die Erfüllung eines Arbeitsauftrags. So ist es wie bei DREGELY & HILGER und den früheren Studien nicht sachgemäß, die geschlechtsspezifischen Unterschiede ausschließlich als Ausdruck der unterschiedlichen Gottesvorstellung zu bewerten.

Das von KLEIN benannte Forschungsdesiderat, Studien, die Gottesvorstellungen von Jungen vergleichend wahrnehmen, bleibt insofern bestehen, als bislang noch immer Studien mit Jungen fehlen, in denen nicht nur Bildprodukte ausgezählt werden, sondern in denen der Kontext und die komplexe Interaktionssituation bei der Erhebung der Daten berücksichtigt werden. Denn „erst in der Zusammenschau, im internen Vergleich mehrerer Äußerungen verdichten sich die Hinweise auf die je eigene Struktur der Vorstellungswelt (vgl. KLEIN 2000:197).

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie soll nicht die Frage nach beobachtbaren Unterschieden in den gemalten Bildern im Vordergrund des Interesses stehen. Diese Frage wurde mit den bereits vorliegenden Studien hinreichend bearbeitet. Es ist vielmehr von Interesse, nach dem Umgang der Kinder mit vorhandenen Gottesvorstellungen in ihrer zumeist dominant männlich tradierten Form zu fragen. Es geht um die Frage, wie Jungen und Mädchen, wenn sie nach ihrer Gottesvorstellung gefragt werden, sich anhand ihres Gestaltungsprozesses in eine theologische Auseinandersetzung begeben. Hierbei wird mit Sicherheit nicht ein Gottesbild, welchen Geschlechts auch immer, als inneres Bild aus der „geistigen Rumpelkammer“ (MERLEAU-PONTY 2003: 282, vgl. 2.1) nach außen auf ein Blatt Papier kopiert.

3.5 Zum Verständnis von Religion und Religiosität

Die mit der Erhebung von Malprozessen befreundeter Mädchen und Jungen in der vorliegenden Studie angestrebte Suche nach Spuren nachvollziehbarer (kinder)-theologischer Auseinandersetzung mit der Frage nach Gottesvorstellungen wird hier zugleich als Sichtbarmachen von religiösen Vorstellungen in ihrer Bearbeitung und als Suche nach den Spuren kindlicher religiöser Bildungsprozesse verstanden.

Im Folgenden soll eine Annäherung an den schwer zu fassenden Begriff „religiös“ erfolgen, der sich sowohl auf Religion als auch auf Religiosität beziehen lässt (vgl. ANGEL: 1999: 31).

Den Unterschied von Religiosität und Religion fasst Henning LUTHER wie folgt:

„Religion hat eine objektive und eine subjektive Seite. Objektiv an Religion ist das, was Ausdruck findet in Gestalten der Religion (Dogma, Lehre, Mythos; Kult, Riten; individuelle religiöse Praktiken...). Subjektiv ist das, was in den Subjekten zu dieser Gestaltung nötigt, antreibt, gleichsam die Religiosität, die religiöse Produktivität – im Unterschied zu den religiösen Produkten der ‘objektiven’ Religion“.
(LUTHER 1992: 23).

Die so verstandene Religiosität, als das, was den Menschen zur Religion antreibt und als menschliches Grundbedürfnis ist mit Ulrich HEMEL, der eine sehr ähnliche Verhältnisbestimmung von Religiosität und Religion vornimmt, als anthropologisches Apriori des Menschseins zu beschreiben und mit TILLICH als universal menschliches Phänomen.⁶⁹ (HEMEL 1988: 550, TILLICH 1962: 8).

Die Unterscheidung von Religion und Religiosität ist als solche ein neuzeitliches Phänomen, das erst durch die Individualisierung, das reflexive Verhältnis von Subjekt und Religion bzw. zu Tradition und den damit verbundenen „Zwang zur Häresie“ (BERGER 1980) in Erscheinung tritt (LUTHER 1992: 24).

Im Unterschied zu Religion in ihrer institutionell organisierten Verfasstheit der Kirchen, kann von Religiosität nicht gesagt werden, dass sie in ihrer Bedeutung schwinden würde, sie ist allerdings schwer zu fassen.

Auf Seiten der Religionssoziologie wird diese „unsichtbare Religion“ (LUCKMANN 1991), nachdem die Säkularisierungstheorie ihren ungebrochenen Fortbestand nicht erklären konnte, mit den Stichworten Privatisierung, Pluralisierung, Individualisierung (vgl. LUCKMANN 1963, KAUFMANN 1989, GABRIEL 1992) und Biographisierung (WOHLRAB-SAHR 1995) beschrieben.

So ist auch bei den Mädchen und Jungen, die für die vorliegende Studie ihre Vorstellung von Gott malen, von einem breiten Spektrum unterschiedlichster familiärer Hintergründe und Formen religiöser Sozialisation und von einer anhand oberflächlicher Daten wie Kirchenmitgliedschaft oder Wohnort kaum vorhersehbaren Ausprägung unsichtbarer Religion auszugehen.

Neben der Differenzierung von Religion und Religiosität, ist eine Abgrenzung von Religiosität und Glaube nötig. Sie ergibt sich theologisch aus der prinzipiellen Unverfügbarkeit des Glaubens als von Gott geschenktem Glauben. Dem Versuch, Glaube erforschen zu wollen, muss insofern mit Skepsis begegnet werden⁷⁰. HEMEL

⁶⁹ „Religiös sein bedeutet, leidenschaftlich nach dem Sinn unseres Lebens zu fragen und für Antworten offen zu sein, auch wenn sie uns tief erschüttern. Eine solche Auffassung macht die Religion zu etwas universal Menschlichem, wenn sie auch von dem abweicht, was man gewöhnlich unter Religion versteht“. (TILLICH 1962: 8)

⁷⁰ So muss FOWLERS Stufentheorie zur *Glaubensentwicklung* (vgl. 3.2.4) auf theologische Anfragen und Kritik stoßen (vgl. u.a. SCHWEITZER 1987: 138f., KLAPPENECKER 1998: 25f.). Relativiert werden kann die Kritik u. a. durch die Schwierigkeit der Übersetzung ins Deutsche. Den von FOWLER gewählten Begriff „Faith“ als sinnstiftendes Vertrauen auf letzte Werte will dieser nicht auf eine bestimmte Religion festgelegt

argumentiert in diesem Zusammenhang vermittelnd, dass „der Handlungs- und Geschenkcharakter göttlicher Gnade durchaus in der Gestalt der persönlichen, psychologisch nachvollziehbaren Identifikation mit den Deutungsangeboten einer religiösen Gemeinschaft Ausdruck finden kann“, als die er die gläubige Religiosität definiert (HEMEL 2002: 34).

Wenn in der vorliegenden Studie u.a. mit LUTHER und HEMEL davon ausgegangen werden soll, dass unter Religiosität, die nicht Glaube bedeuten muss, die aber Glaube bedeuten kann, die subjektive Seite von Religion zum Ausdruck kommt⁷¹, so bleibt dennoch die Frage, was unter Religion als objektiver Seite von Religiosität verstanden werden kann.

Theologisch wird Religion im Sinne eines substanziellen Religionsbegriffs inhaltlich bestimmt. So wird Religion beschrieben als „Sinn und Geschmack für das Unendliche“ (SCHLEIERMACHER 1959 (1799)), als „Unterbrechung“ (METZ 1981), als „Weltabstand“ (H. LUTHER 1992), oder aber weit enger als „solidarisches System von Glaubensvorstellungen und Haltungen, bezogen auf sakrale Dinge. Diese Vorstellungen vereinen in einer moralischen Gesellschaft, genannt Kirche, alle diejenigen, die ihr anhängen“ (DURKHEIM 1994 (1919)).

Religionssoziologisch dominiert zumeist eine Bestimmung von Religion nicht anhand ihrer Inhalte, sondern anhand ihrer gesellschaftlichen Funktionen.

Die sechs Funktionen bzw. Leistungen, die Franz-Xaver KAUFMANN ausgehend von einer Zusammenschau unterschiedlicher Religionstheorien benennt, weisen über einen rein funktionalen Religionsbegriff bereits hinaus und können insofern zwischen substantiellen Religionsbegriffen vermitteln und für empirische Forschung fruchtbar gemacht werden (vgl. ZIEBERTZ 2002, REESE 2006: 462f.).

- „1) Identitätsstiftung,
 - 2) Handlungsführung,
 - 3) Kontingenzbewältigung,
 - 4) Sozialintegration,
 - 5) Kosmisierung,
 - 6) Weltdistanzierung“.
- (KAUFMANN 1989: 85)

wissen (FOWLER 1998:5). „Faith“ muss unterschieden werden von „belief“, worunter das Für-Wahr-Halten von religiösen Deutungen zu verstehen ist (SCHWEITZER (1987) 1994. 140). Aufgrund der weiten Definition von „Glaube“ wurden Umbenennungen des Forschungsgegenstands z. B. in „Lebensglauben“ (NIPKOW 1982) vorgeschlagen.

⁷¹ Diese Trennung von Religion und Religiosität ist für das Erstellen einer Arbeitsdefinition für die vorliegende Studie sinnvoll. Es soll dennoch darauf hingewiesen werden, dass sie in der Literatur keinesfalls eindeutig Verwendung findet und sich die Trennung der beiden Begriffe für die empirische Forschung auch als problematisch erweisen kann. So stellt Annegret REESE im Rahmen der Begriffklärung fest: „Es gibt viele religiöse Phänomene, die sowohl als Ausübung von Religion als auch als Ausdruck von Religiosität verstanden werden können. Die unbestimmte Verwendung der Begriffe ‘Religion’, ‘Religiosität’ und ‘religiös’ spiegelt meiner Ansicht nach die gesellschaftliche Realität wider, die man nicht durch Definitionen glätten kann.“ (REESE 2006, 459)

Im Zusammenhang mit der religionspädagogischen empirischen Forschung sind mit Angela KAUPP die Grenzen eines funktionalen Religionsbegriffs vor allem darin zu sehen, dass dieser

„je nach Definition so weit gefasst sein [kann], dass darunter jede Form der Transzendierung des Alltags bzw. auch religionsanaloge Phänomene als Religion bezeichnet werden. Ein derartiger Religionsbegriff leistet jedoch zu wenig für den religionspädagogischen Kontext, der nicht nur die allgemein transzendierende Funktion von Religion im Blick hat, sondern auch die inhaltliche Dimension von Religion und Religiosität“.

(KAUPP 2005: 26)

Grundsätzlich ist die Ursache der Problematik, Religion zu definieren, weniger an der Unschärfe von Begriffen festzumachen, sondern viel eher in dem zu definierenden Phänomen selbst zu suchen (vgl. KAUFMANN 1989: 24). Um sich der „unsichtbaren Religion“ (LUCKMANN 1991) empirisch zu nähern, wird daher insbesondere für aktuelle qualitative Forschungszugänge der von Erich FEIFEL bereits 1973 formulierte operationale Religionsbegriff (FEIFEL 1973) als „heuristisches Leitkonzept“ (KAUPP 2005: 27) aufgegriffen (KAUPP 2005, REESE 2006: 463f).

Ein operationaler Religionsbegriff erweist sich dabei als fruchtbar für empirische Forschung, weil er es erlaubt funktionale und substantielle Zugangsweisen zu kombinieren und interdisziplinär vorzugehen. Was Religion ist, wird dabei aus dem Kontext des abzusteckenden Bezugsrahmens beschrieben.

„Mit dem Bemühen, jeweils erst den Bezugsrahmen operational abzustecken, in dem der Begriff Religion gebraucht wird, bleibt Religionspädagogik offen für ideologiefreie und ideologiekritisch Lernansätze zur Bewältigung der unbegriffenen Religion in Theorie und Praxis“.

(FEIFEL 1973: 46)

In eine ähnliche Richtung weist der Religionsbegriff, den Joachim MATTHES im Zusammenhang mit der Frage „wie erforscht man heute Religion“ (MATTHES 1990) vorschlägt.

Für die phänomenologische Erforschung von religiösen Vorstellungen, wie sie in gemalten Gottesbildern und in Gesprächen über diese Bilder zum Ausdruck kommen bezieht sich KLEIN auf diese von MATTHES vorgeschlagene Zugangsweise zu Religion als diskursiven Sachverhalt. Mit MATTHES plädiert sie dafür,

„die wissenschaftlich betriebene ‚Suche nach dem Religiösen‘ nicht als einen methodischen Vorgang zu behandeln, in dem es darum geht, etwas, was es als eindeutig identifizierbar gibt, auf zuverlässige und gültige Weise zu ermitteln und zu analysieren. Vielmehr legt es sich ... nahe, nach der Art und Weise zu fragen, wie ‚Religion‘ und ‚Religiöses‘ zum Thema von gesellschaftlichen Diskursen geworden sind und werden – und: wer sie führt.“

(MATTHES 1992: 129)

Für die vorliegende Studie soll Religion mit MATTHES und KLEIN als diskursiver Sachverhalt verstanden werden. Wie religiöse Vorstellungen bearbeitet werden, ob und inwiefern sich religiöse Bildungsprozesse ereignen, soll im Kontext des Malprozesses und der gemeinsamen Interaktion der Mädchen und Jungen als dem operationalen Bezugsrahmen von zum Ausdruck kommender Religion erforscht werden.

Dies erscheint um so mehr als sinnvoll, als die empirische Basis der vorliegenden Studie der zufälligen Vielfalt hinsichtlich religiöser Zugehörigkeit und Formen religiöser Sozialisation entsprechen soll, wie sie im Religionsunterricht der Grundschule, der vielfach im Klassenverband erteilt wird, entsprechen könnte.⁷²

Neben den oben formulierten Funktionen von Religion durch KAUFMANN, erscheint innerhalb der substantiellen Beschreibungen von Religion diejenige Henning LUTHERS als wegweisend, da sie in besonderer Weise die vielfach beschriebene Radikalität und Offenheit kindlichen religiösen Fragens wiederzuspiegeln scheint (vgl. z.B. OBERTHÜR 1998, HULL 1997, COLES 1994).

„Religiöse Fragen beziehen sich nicht auf etwas in der Welt, sondern auf die Welt selbst. In ihnen ist nicht einzelnes in der Welt fraglich, sondern die Welt selber und das In-der-Welt-Sein sind hier fraglich. Bei nicht-religiösen Fragen wird die fraglose Selbstverständlichkeit der Welt (und der Lebenswelt) vorausgesetzt. Religiöse Fragen dagegen gehen auf Distanz zur Welt insgesamt. Sie artikulieren Differenz zur Welt, um einen (neuen) Bezug zur Welt zu gewinnen. Aussagen über ein Jenseits der Welt, eine andere Welt, die Welt des ganz Anderen machen Sinn nur, wenn in ihnen diese Differenz, d.h. der Bezug zur Welt erkennbar mitgedacht wird, anderenfalls bezögen sie sich auf eine Sonderwelt in der Welt. Aussagen über eine andere Welt sind Befragungen dieser Welt, sie sehen diese Welt anders. Religiöse Fragen beziehen sich also weder auf etwas in dieser Welt, sondern auf den Weltabstand.“

(H. LUTHER 1992: 25)

3.6 Perspektiven auf (religiöse) Bildungsprozesse

Im Folgenden sollen Perspektiven auf Bildung bzw. auf Bildungsprozesse dargestellt werden, wie sie für die Suche nach Spuren religiöser Bildungsprozesse in bildnerischen Gestaltungsprozessen zur Frage nach der Gottesvorstellung von Mädchen und Jungen als wichtig erachtet werden.

⁷² Als evangelische Religionspädagogin beziehe ich mich hierbei sowohl auf konfessionellen evangelischen Religionsunterricht als auch auf die unter unterschiedlichen Namen und unterschiedlicher formaler und institutioneller Absicherung vorfindbaren Formen überkonfessionellen und z.T. auch interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband, wie er vielerorts längst der Schulrealität entspricht.

3.6.1 Bildung als unabschließbarer Prozess

Bildung soll sowohl im Sinne eines theologischen Begründungszusammenhangs mit Rückbindung auf die Gottesebenbildlichkeit⁷³ des Menschen als auch im Sinne der pädagogischen kritischen Bildungstheorie als lebenslanger, unabschließbarer Prozess der Subjektwerdung⁷⁴ verstanden werden, der auf Befreiung, Solidarität und Handlungsfähigkeit des Menschen zielt (vgl. BIEHL 2003 (1991)). Durch diese Bestimmtheit ist eine religiöse Dimension immer schon im Bildungsbegriff selbst verwurzelt (vgl. BIEHL 2003: 12).

Religiöse Bildung ist somit wie Bildung allgemein grundsätzlich als ein sich im Prozess ereignendes Geschehen zu verstehen, dass nicht auf materiale Bildung zu reduzieren ist und nicht als Vorgang zum Erreichen eines bestimmten Bildungsproduktes zu instrumentalisieren ist, sondern letztlich unverfügbar bleibt⁷⁵.

Mit Henning LUTHER ist Fragmentarität konstitutives Merkmal von Identitätskonzepten, ebenso wie Sehnsucht und Schmerz die nicht abschließbaren (religiöse) Bildungsprozesse begleiten und bedingen (vgl. LUTHER 1992: 150f., 224f).

3.6.2 Bildungsprozesse als selbstgesteuerte Prozesse des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts

Bildung ist nicht zu reduzieren auf organisierte und institutionalisierte Bildungsprozesse. Bildung ereignet sich stattdessen immer schon als Selbstbildung.

Was in aus der Praxis entwickelten Deutungen kindlicher Bildungsprozesse wie etwa der Reggio-Pädagogik oder der Montessori-Pädagogik seit langem betont wird, ist in den

⁷³ BIEHL weist in seiner Zusammenschau systematisch theologischer Deutungen darauf hin, dass der Gedanke der Gottesebenbildlichkeit allein zur theologischen Bestimmung des Bildungsprozesses nicht ausreicht. „Bei Barth ist die Gottesebenbildlichkeit eine Brücke zur Christologie, bei Pannenberg zum Gedanken des Reiches Gottes. Gemeinsam ist allen neueren Versuchen, Bildung von der Gottesebenbildlichkeit her zu verstehen, dass die in der Tradition vorherrschende Substanzanthropologie enggültig verlassen und Gottesebenbildlichkeit als Verhältnisbegriff gedacht wird. ... Der Mensch wird auch im widersprüchlichen Sein als Sünder seine Bestimmung nicht los, solange Gott an ihm als seinem Bild festhält. Durch dieses Verständnis des Menschen als eines Verhältniswesens konnten viele Unklarheiten beseitigt werden, die dem Begriff Gottesebenbildlichkeit in der dogmatischen Tradition anhafteten.“ (BIEHL 2003 (1991): 39)

⁷⁴ Bildung als Subjektwerdung bezieht BIEHL auf die von E. Jünger formulierte Differenz zwischen Person und Individuum, Subjekt oder Ich. „Durch diese theologische Einsicht kann nämlich die Rechtfertigung allein aus Glauben als kritisches Prinzip im Blick auf das Bildungsverständnis zur Geltung gebracht werden ... Im Prozess der Bildung geht es nach unserem Verständnis um den Prozess der Subjektwerdung des Menschen in der Gesellschaft als ein ständiges Freilegen seiner ihm gewährten Möglichkeiten. Diesem Prozess bleibt das Personsein als Grund der menschlichen Freiheit und Selbstbestimmung stets voraus. Subjekt muss der Mensch im Prozess seiner Bildung erst werden, Person ist er immer schon. Bildung ist also ein Folgephänomen des Personseins“ (BIEHL 2003 (1991): 40).

⁷⁵ So mahnt HEIMBROCK bereits vor Erscheinen der PISA-Studien, in deren Folge Bildung mitunter von Überlegungen zur Leistungsoptimierung dominiert wird: „Ein theologischer Bildungsbegriff übersteigt Konzepte effizienter Instruktion und Ausbildung, zielt auf Identitätsformung in Prozessen der Persönlichkeitsbildung, die bei aller pädagogischen Kunstfertigkeit und Professionalität nicht herstellbar ist“ (HEIMBROCK 1999: 63).

letzten Jahren zunehmend Thema wissenschaftlicher Reflexion von Bildung: Kinder sind selbst-ständige Lernende.

Unter unterschiedlichsten Ansätzen und Begriffen wie Selbststeuerung, Selbstsozialisation, Selbstkonstruktion, Selbsttätigkeit, selbstkontrolliertes, eigenständiges, selbstständiges oder selbstbestimmtes Lernen, etc., wird der Eigenanteil und die Selbstständigkeit der Kinder an ihrer Sozialisation und ihrer Bildung beschrieben (vgl. DOLLASE 1999: 23). Dass dieser Eigenanteil nicht dazu missbraucht werden darf, gesellschaftliches und elterliches pädagogisches Disengagement zu legitimieren, führt DOLLASE in seinem Artikel „Selbstsozialisation und ihre problematischen Folgen“ aus (DOLLASE 1999).

Der Begriff der Selbstsozialisation kann hierbei mit Bildung bzw. mit Selbstbildung in Verbindung gebracht werden, da er in den unterschiedlichen Zusammenhängen seiner Verwendung recht umfassend Prozesse der selbstständigen und selbstgelenkten Auseinandersetzung zwischen Subjekt und Welt anspricht.

Gerd E. SCHÄFER beschreibt in diesem Sinne Bildungsprozesse als konstruktive Prozesse der Selbstorganisation und Selbstbildung (SCHÄFER 1999: 118)⁷⁶.

Von Seiten pädagogischer Kindheits- und Jugendforschung wird der Begriff ‚Selbstsozialisation‘ verwendet (vgl. FROMME et al 1999: 9f, vgl. MANSEL 1999).⁷⁷ Vertreter der soziologischen bzw. ethnographischen Kindheitsforschung grenzen sich vom Sozialisationsbegriff ab und beziehen sich eher auf Kinderkultur, um die Eigenständigkeit der Kinder „als kompetente Akteure und Konstrukteure ihrer sozialen Wirklichkeit“ zu betonen (KELLE&BREIDENSTEIN 1999: 44), vgl. auch HONIG 1996). Konsensfähig ist die bereits 1983 von HURRELMANN formulierte Deutung von Kindern als produktiv realitätsverarbeitende Subjekte (HURRELMANN 1983).

⁷⁶ „Bildungsprozesse bringen in einem Prozeß der Selbstorganisation neue Strukturen hervor. Der Begriff der Selbstorganisation berücksichtigt, daß jedes Individuum nicht einfach auf innere oder äußere Impulse reagiert, sondern stets aus seinem eigenen dynamischen Gesamtzusammenhang. ... Doch konstruktiv meint nicht nur, daß Individuen immer neue Varianten von Antworten auf Ereignisse der äußeren Welt finden, sondern ebenso, daß sie über die subjektive Geschichte ihrer Erfahrungen und Antworten auch das Instrumentarium erweitern, mit dem sie auf neue Einwirkungen reagieren und ihre neuen Erfahrungen einordnen. Die Kette der Geschichte der bisherigen Erfahrungen ist der Hintergrund, vor dem die nächsten Erfahrungen interpretiert werden. Insofern geht es wirklich um Selbst-Bildung als Selbstentwicklung“. (SCHÄFER 1999:118)

⁷⁷ So betont MANSEL mit Verweis auf die Kritik von HONIG (1996) und KELLE&BREIDENSTEIN (1996) die aktive Rolle des kindlichen Subjekts im Sinne der Deutung von Kindern als aktiv realitätsverarbeitende Subjekte in ihrer Sozialisation (vgl. HURRELMAN 1983, s.u.): „Es wäre fast überflüssig hervorzuheben, dass es sich bei den jeweiligen Person-Umwelt-Transaktionen um eine aktive vom Subjekt geleitete und zugleich beidseitige Anpassung sowohl der Person an die sozialen und materiellen Verhältnisse als auch der Umweltbedingungen an die Interessenlagen und Bedürfnisse des Individuums handelt, wenn nicht in jüngster Zeit seitens einer jüngeren Generation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in der sich ausbildenden Disziplin der Kindheitsforschung wiederholt der Sozialisationstheorie vorgeworfen worden wäre, dass sich diese darauf beschränke, die Anpassung des Subjekts an die Umwelt im Blickfeld zu haben“. (Jürgen MANSEL: 1999: 44)

Was hier für Sozialisation und Bildungsprozesse allgemein beschrieben wird, kann ebenso auf die religiöse Sozialisation und Bildungsprozesse bezogen werden. So fordern STREIB und HEIMBROCK für die Erforschung von religiösen Bildungsprozessen die Wahrnehmung der Kinder als produktive Subjekte ihrer religiösen Bildung (Vgl. STREIB 1999: 232, HEIMBROCK 1999: 69). Diese Perspektive, die STREIB und HEIMBROCK im Zusammenhang mit der Untersuchung kindlicher bildnerischer Gestaltung von Gottesvorstellungen einnehmen, soll für die Untersuchung der Gestaltungsprozesse in der vorliegenden Studie weiterverfolgt werden (s.u., vgl. 5).

3.6.3 (Religiöse) Bildungsprozesse als Verarbeitungsprozesse medial vermittelten symbolischen Materials

Neuere empirische Forschung aus den Bereichen der Pädagogik und Soziologie aber auch der Medienwissenschaften hat sich zum Ziel gesetzt, bezogen auf die Mediennutzung, den „Eigenanteil bzw. die eigenen Aktivitäten von (heranwachsenden) Personen zur Beeinflussung und Gestaltung ihrer Lebensführung in den Blick zu nehmen“ (Johannes FROMME et al 1999).

Für die vorliegende Studie und die Frage nach religiösen Bildungsprozessen sind hierbei insbesondere die Beobachtungen wichtig, die Heinz STREIB aus religionspädagogischer Sicht zur interdisziplinären Tagung „Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung“ beigesteuert hat. Am Beispiel des Gestaltungsprozesses der Gottesbilder zweier Vorschülerinnen⁷⁸ geht STREIB auf die Frage ein, ob die zunehmend medial geprägte religiöse Sozialisation „durch einengend-dominante und passivitätssteigernde Glättung und Gleichrichtung des Religiösen geprägt ist oder ob sich dabei Subjektivität und Selbstorganisation von Kindern entfalten kann, sprich: ob Kinder auch als Subjekte ihrer Bildungs- und religiösen Sozialisationsprozesse in Erscheinung treten“ (STREIB 1999: 232).

Anhand eigener Ergebnisse aus einer Interview-Studie über christlich fundamentalistische Biographieverläufe (STREIB 1998) skizziert STREIB zunächst den neuen Typ religiöser Sozialisation des „akkumulativen Häretikers“. Vertreter dieses Sozialisationstyps „wanderten ohne allzu viel Rücksicht auf die Differenzen zwischen Glaubens-Inhalten und Traditionszugehörigkeiten durch fernöstlich orientierte, esoterische und fundamentalistisch-charismatische Milieus“ (STREIB 1998, 1999: 238).

Dieser neue Typ, so STREIBS These,

„charakterisiert zunehmend auch die religiöse Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. Verstärkt werden akkumulativ-häretische religiöse Sozialisationsprozesse durch die pluralen Medienangebote und ihre multi-religiöse Gleich-Gültigkeit. Auf die religiöse Sozialisation von Kindern wirkt sich der von den Medienangeboten

⁷⁸ Zusammen mit Klaus Uve KAHRMANN hat Heinz STREIB die der vorliegenden Studie vorangegangene Pilotstudie und das Forschungsprojekt „Religiöse Kinderbilder im Prozess des Entstehens“ ins Leben gerufen. (vgl. 5.2)

mittransportierte Pluralismus ... so aus, daß der ‚neue religiöse Sozialisationstyp‘ vermehrt eklektizistisch und patchwork-artig symbolische und mythologische Vorstellungen ohne genaue Wahrnehmung ihrer Zugehörigkeit zu einer spezifischen Tradition und ohne tieferes Problembewusstsein für kognitive Widersprüche akkumuliert und in einer religiösen Vorstellungswelt zusammenbastelt.“

(STREIB 1999: 239)

STREIB greift Erkenntnisse zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen auf (vgl. SCHMIDBAUER&LÖHR 1992), die narzisstische Suchbewegungen und das Verlangen nach Geborgenheit als Leit motive bei der Auswahl von Fernsehsendungen ausweisen (STREIB 1999: 239f.).

Für den neuen religiösen Sozialisationstyp geht STREIB anhand der zahlreichen empirischen Hinweise auf den Rückgang strafender Über-Ich-Gottheiten in den religiösen Vorstellungen heutiger Kinder und Jugendlicher von einem Wandel solcher Gottesbilder zugunsten „narzißmusresponsiver religiöser Symboliken“ aus.⁷⁹

Ausgehend von der These einer zunehmend medial vermittelten Religiosität und der Zusammenführung der genannten Erkenntnisse bzw. Hinweise auf narzißmusresponsive Bedürfnisse und Auswahlkriterien sowohl beim Fernsehverhalten als auch innerhalb der religiösen Suchbewegungen, geht STREIB davon aus, dass „im Medienangebot der Kinder hinreichend religionsproduktive und narzißmusresponsive Vorstellungswelten evoziert werden – und die Kinder mit diesen produktiv umgehen“ (STREIB 1999: 240).

Die Interpretation des Malprozesses der fünfjährigen Jennifer kann diese These als einzelner Fall nicht beweisen, wohl aber stützen.

Auf beeindruckende Weise gelingt es Jennifer Elemente unterschiedlicher medialer Herkunft unbefangen zu rekombinieren. So erinnert ihr Bildmotiv, eine Gottesfigur, die winkend auf einer Wolke in der Art eines Himmelsfahrzeuges sitzt, an das Sandmännchen, eine Assoziation, die durch die Informationen zu Jennifers Fernsehverhalten gestützt wird. Die Ohren der Gottes-Figur geraten Jennifer zunächst wohl versehentlich zu groß, was die Assoziation und Benennung von „Mickeymaus Ohren“ hervorruft. Im Weiteren Malprozess werden diese Ohren zum Anlass, Gott als einen zu beschreiben, der gut hören können muss. Auf die Anfrage der Interviewerin erläutert Jennifer: „Ja, sonst weiß der doch nicht, ähm, ob Alarm ist“. Angeregt durch die Erklärung Jennifers an die Interviewerin, dass Alarm ist, „wenn’s brennt oder so“, bringt die ebenfalls malende Freundin Verena die Geschichte eines furchtbaren Unglücks ein. V: „Weißt, hast du auch

⁷⁹ Als Ursache zieht STREIB mit Hinweis auf die Theorien RIZZUTOS (vgl. 3.3.3) die „Schwächung der Vaterrolle“ und eine hierin begründete Stärkung eines „dem Mutterbild nachgebildeten sorgenden und Geborgenheit stiftenden“ Gottesbildes in Betracht (STREIB 1999: 239). Wiederum stellt sich hierbei allerdings die Frage, wie sich das veränderte Rollenverhalten zumindest eines Teils der heutigen Väter auf die Religiosität heutiger Kinder auswirkt. Es ist anzuzweifeln, ob umsorgendes Verhalten mit Vaterbildern nicht zu kombinieren ist. So könnte m. E. ebenfalls davon ausgegangen werden, dass u. a. der Rückgang autoritärer Strukturen, insbesondere in Schulsystem und Erziehungsidealen, den Rückgang von „Gottesvergiftungen“ (MOSER 1976) wie einem alles sehenden und strafenden Gott befördert haben dürfte.

in der Zeitung gelesen, dass eine Familie in ihrem Haus verbrannt ist?“ J: Mhm. V: Der hilft dann, ist doch schlimm, ne. V: Der hilft dann n bißchen, aber wenn er nicht helfen kann?“ (STREIB 1999: 243).

An diesem Beispiel weist STREIB auf die kreative „symbolisch-metaphorische Bearbeitung der Vorlage“ (STREIB 1999: 244) des als eine Art Übergangsobjekt Geborgenheit symbolisierenden Sandmännchens, das durch große Ohren und winkende Arme und durch die Überschrift einer riesigen Zahl weiterbearbeitet wird. Gott braucht große Ohren und es entwickelt sich ausgehend vom Geborgenheit stiftenden und helfenden Gott die Bearbeitung der Theodizee. Gott war schon lange nicht mehr da, dies zeigt die unvorstellbar große Zahl. Gott muss offenbar an sich erinnern. So wird auch die Abwesenheit Gottes von Jennifer thematisiert und durch die Bildüberschrift mit den Ziffern einer unvorstellbar großen Zahl („100000“) dargestellt bzw. symbolisiert.

In der vorliegenden Studie soll die von STREIB anhand eines Falls aufgezeigte Perspektive auf die religionsproduktiven Kompetenzen von Kindern im Umgang mit medialen Vorlagen weiterverfolgt werden.

3.6.4 Bildungsprozesse als Interaktionsprozesse

Dass sich Menschen nicht in Isolation bilden, sondern immer in Auseinandersetzung mit anderen Menschen, scheint ein Allgemeinplatz zu sein, der als übergeordnetes Moment in allen Zugängen und Begriffsklärungen zu Bildung immer schon enthalten ist.

Bezogen auf die vorliegende Studie erscheint es jedoch dennoch sinnvoll darauf hinzuweisen, dass Bildung auch in und durch die Interaktion mit anderen Menschen stattfindet.

Die Perspektive der Interaktion hat STREIB im Zusammenhang mit seinen oben dargestellten Interpretationen und Thesen nicht weiterverfolgt. Der Einfluss der Interaktion auf den hier dokumentierten religiösen Bildungsprozess zeigt sich bei genauem Lesen jedoch bereits in der kurzen und hier z. T. zitierten Sequenz, in der die großen Ohren Gottes zum Thema werden. Zur weiteren Bearbeitung regen nicht nur die von Jennifer allein assoziierten religiösen Themen und Erfahrungen, die in der Dynamik der Bildgestaltung begründeten großen Ohren oder die Fragen der Interviewerin an. Erst durch die schlimme Geschichte, die die Freundin in der Zeitung gelesen haben will, und nun ins Gespräch einbringt, kommt die Frage nach einem Gott hinzu, der womöglich nicht immer, sondern „nur n bißchen“ helfen kann.

In seiner kritischen Durchsicht aktueller Studien über von jüngeren Kindern gemalte Gottes-Bilder ist ein Hauptkritikpunkt Kurt SCHORIs die Vernachlässigung „des interaktiven Gesichtspunktes“ bei in den Interpretationen der Bilder und Gespräche.

„Wenn ich Interviews und ihre Auswertungen aus Untersuchungen lese – falls mir diese überhaupt vollständig zur Verfügung stehen⁸⁰ –, dann stelle ich aber regelmäßig fest, dass gerade das, was darin an Subjektivität zum Ausdruck gebracht wird, bei den Interpretationen systematisch ignoriert wird. Insbesondere bei der Digitalisierung der Antworten geht ein Großteil der interaktiven Aspekte verloren.“
(SCHORI 2004: 167)

Die bereits in der Darstellung kunstpädagogischer und kunstpsychologischer Ansätze zu bildnerischen Gestaltungsprozessen als Forschungsdesiderat in den Blick gekommene Bedeutung der verbalen und nonverbalen Interaktion auf ästhetische Prozesse stellt so einen weiteren wichtigen Fragehorizont der vorliegenden Studie dar⁸¹.

3.6.5 Bildungsprozesse als Symbolisierungsprozesse

Ein weiterer Fragehorizont, der sich in der Darstellung von STREIBS Interpretation und Thesen ebenfalls zeigt, beschäftigt sich mit den Kompetenzen der Kinder, in ihren Bildern Aspekte ihrer Gottesvorstellung und ihrer religiösen Fragen, Erfahrungen und Assoziationen allgemein, symbolisch zum Ausdruck zu bringen. Dabei zeigt sich in Jennifers Fall die Vielfalt von medial vermittelten Symbolen im weiteren Sinn, von religiöser symbolischer Rede von Gott im engeren Sinn und von metaphorischer Verwendung von Bildelementen.

Schon Kindergarten- und Vorschulkinder können treffsicher auf Symbole unterschiedlicher Herkunft zurückgreifen, um ihre Themen ins Bild zu bringen.

In ganz ähnliche Richtung weisen bereits die in Kap. 2.4.2 ausführlich dargestellten Überlegungen Gerd E. SCHÄFERS zu Malprozessen von Kindern im Kindergartenalter. Er geht davon aus, dass Kinder auf „kollektive Phantasiegestaltungen in Religion, Kunst, Märchen und Mythos“ (SCHÄFER (1995) 2005: 216) zurückgreifen, die sie einerseits ihren eigenen Bedürfnissen und Themen entsprechend umdeuten und bearbeiten, die aber andererseits dennoch durch ihre vorausgesetzte Bekanntheit dem Bedürfnis nach Artikulation und Kommunikation etwa mit den anwesenden Eltern, denen ein Bild zum Geschenk gemacht wird, entsprechen. Somit greifen Kinder auf symbolisches Material zurück, weil es zur Verfügung steht, aber auch, weil es als bekannt vorausgesetzt wird.

⁸⁰ An dieser Stelle fügt SCHORI die Fußnote ein: „Ich möchte hier mit Nachdruck darauf hinweisen, wie wesentlich es unter wissenschaftlichen Gesichtspunkt wäre, dass die Forscher und Forscherinnen ihre Resultate nicht wie es im Moment üblich ist und unter dem Druck der Zeitschriften auf Beschränkung des Raumes zusätzlich forciert wird, nur Endresultate mit Hinweisen auf Methoden präsentieren. Wie sollen sie sich sonst von irgendwelchen Meinungen unterscheiden? Wenn in Wissenschaft überhaupt noch ein Qualitätskriterium sein soll, dann doch wohl so, dass wissenschaftliche Erkenntniswege nachvollziehbar dokumentiert werden. Dazu würde aber die Veröffentlichung aller Interviews, aus denen Resultate gewonnen werden, gehören. Eine Fragestellung wie die von mir genannte, lässt sich anders gar nicht überprüfen. (SCHORI 2004: 167)

⁸¹ Die Rolle der teilnehmenden und zugleich die Kamera führenden Interviewerin in den Malprozessen der Pilotstudie STREIBS muss hierfür überdacht und weiterentwickelt werden (vgl. 5).

„Kollektive Phantasiegestaltungen aus Religion, Kunst, Märchen und Mythos“ sind mit LANGER als kollektive Symbolisierungen anzusehen und mit TILLICH als religiöse Symbole insofern sie „Veranschaulichung des im religiösen Akt Letztgemeinten sind“ (TILLICH 1987: 214) (vgl. 3.3).

Es ist also zusammenfassend davon auszugehen, dass Kinder bereits im Kindergartenalter Symbole aufgreifen und für ihre Themen verarbeiten können. Unklar ist das Verhältnis zwischen den Bedeutung(en), die die Symbole innerhalb des Gestaltungsprozesses der Kinder transportieren und den Bedeutungen, für die die Symbole in ihrem ursprünglichen Kontext stehen. Ist die Verwendung eines kollektiven Mythos lediglich dadurch begründet, dass er zur Verfügung steht, allgemein bekannt ist und so dem Artikulationsbedürfnis entspricht oder knüpfen die Kinder bewusst oder unbewusst nicht doch an das an, was einer Geschichte an verdichteter Erfahrung innewohnt und worauf ein Symbol verweist? So ist SCHÄFERS Deutung der Serie von „Weihnachtsbildern“ eines kleinen Mädchens, d.h. von Bildern mit angedeutetem Stall und Krippe mit Baby, wobei die weitere Besetzung der Krippenszene variiert. Überzeugend interpretiert SCHÄFER, wie das Kind sich selbst in seiner Familie, mit seinen Ängsten und Bedürfnissen verarbeitet (vgl. SCHÄFER 2005: 224, vgl. 2.4.2). Doch ist aus der Tatsache, dass das Mädchen das Motiv der Geschichte zum Teil als Familienbild umgestaltet, zu schließen, dass das „Weihnachtsmotiv“ unbedeutend für die Wahl dieser Symbolisierung war?

„Könnten diese Bilder nicht einfach das tatsächliche Weihnachtserlebnis wiedergeben? Inwiefern ist ihre Deutung als Familienbilder zwingend? Zum einen wäre zu antworten, zeigen sie nicht das tatsächliche Weihnachtserlebnis, das wohl eher an Weihnachtsbaum, Geschenke, Spielzeug geknüpft sein dürfte. Ferner gibt es auch keine ausgeprägte religiöse Tradition, welche die Weihnachtsgeschichte diesem Kind besonders eindringlich nahe gebracht hätte. Es hat sich die Geschichte, der es an verschiedenen Stellen begegnet ist, selbst herausgesucht und zu etwas Besonderem für sich selbst gemacht“.
(SCHÄFER 2005. 214)

Es stellt sich die Frage, ob die Umdeutungen als Familienbilder und ein irgendwie gearteter inhaltlicher Anschluss an die Weihnachtsgeschichte sich tatsächlich derart schlicht ausschließen, oder ob die Verhältnisse nicht komplizierter liegen. Die Anziehungskraft der Weihnachtsgeschichte könnte sich bei dem Mädchen auch oder trotz der nur gelegentlichen und nicht zentralen Bedeutung des Themas für das eigentliche Weihnachtsfest mit den Eltern, mit Baum und Geschenken entfaltet haben. Die Wahl des Krippenmotivs als mehr oder weniger zufällig zu deuten, obwohl das Mädchen eine Serie solcher Bilder zeichnete und sie „Weihnachtsbilder“ nannte, überzeugt vor dem Hintergrund der Treffsicherheit, mit der etwa die junge Jennifer und ihre Freundin Symbolisierungen deuten, nicht fraglos.

Die Art in der Kinder auf Symbole zurückgreifen und die Bedeutung dieser Symbole für die Bildungsprozesse der Kinder ist noch kaum erforscht.

„Die neuere Pädagogik, dass müssen wir leider eingestehen, hat keine Theorie der Bedeutsamkeit von Symbolen in Erziehungs- und Bildungszusammenhängen entwickelt“.

(MOLLENHAUER 1991: 98)

Im Zusammenhang mit der Frage nach der symbolischen Bearbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen hat Norbert NEUß Aspekte einer pädagogischen Symboltheorie skizziert. Ihm geht es vor allem darum, „nicht die Übernahme von bereits vorhandenen Symbolbedeutungen in der theoretischen Reflexion oder der phänomenologischen Erhebung herauszuarbeiten, sondern das Augenmerk vor allem auf den symbolischen Ausdruck oder das symbolische Verhalten im Verhältnis zur Lebenswelt und Identität des Symbolisierenden zu richten“. (NEUß 1999a: 263).

NEUß interpretiert Kinderzeichnungen in erster Linie anhand der Gespräche, die er mit den Kindern über ihre Bilder und über die darin bearbeiteten Fernseherlebnisse führt.

„Mit dem Blick auf die vorgestellten Kinderzeichnungen wurde deutlich, daß es sich dabei um eine *selbsterarbeitete Symbolik* mit individuellen Bedeutungsgehalten handelt, deren Bedeutung aus dem gegenseitigen Anregungsverhältnis von Realem und Imaginärem erschlossen werden kann. Kinder sind jedoch auch als Symbollernende anzusehen, die sich Symbole kollektiv-lernend und individuell-gestaltend aneignen. Für eine (medien-) pädagogische Symboltheorie sind individuell-subjektive symbolische Ausdrucksformen aber nicht ohne kollektive Symbole, Mythen und Motivkreise zu verstehen“. (NEUß 1999a: 264)

Für die vorliegende Studie stellt sich die Aufgabe, einen phänomenologisch genauen Blick auf die Art und Weise zu werfen, in der Kinder auf religiöse Symbole im engeren Sinn und allgemein auf kollektive Symbolisierungen im weiteren Sinn zurückgreifen. Mit STREIB, NEUß und SCHÄFER ist davon auszugehen, dass die Kinder in den Malprozessen symbolisches Material aus unterschiedlichen Quellen verarbeiten. Wenig bekannt ist dabei über das von NEUß angedeutete Zusammenspiel von individuell-subjektiven Bedeutungszuschreibungen und den Bedeutungen, auf die kollektive Symbole innerhalb ihres gesellschaftlichen Kontextes hinweisen. Im Gegensatz zu den Malprozessen, bzw. Bildgesprächen, aus denen SCHÄFER und NEUß ihre Überlegungen ableiten, ist in der vorliegenden Studie und in der Studie von STREIB durch die Aufgabenstellung, ein Bild über die eigene Vorstellung von Gott zu zeichnen, der Bezug zu einem dezidiert religiösen Symbol mit dem Malauftrag impliziert. So kann einerseits zum Thema werden, wie Kinder auf die Frage nach religiöser Symbolsprache reagieren und welche Symbolisierungen sie assoziieren. Zum anderen zielt die genaue Beobachtung des Malprozesses auf die Auseinandersetzung mit religiösen Symbolen als Symbolen, die in der Anerkennung in einer Gemeinschaft Bestand haben.

3.6.6 Bildungsprozesse als ästhetische Prozesse

Nicht nur im Zusammenhang mit Methode und Thema dieser empirischen Studie ist die ästhetische Dimension von Bildung als fundamental zu betonen. Ästhetische Bildung ist im Sinne der griechischen Wortherkunft (Aisthesis = sinnliche Wahrnehmung) als

Bildung durch Wahrnehmungsprozesse zu verstehen. Dabei ist Wahrnehmung mit MERLEAU-PONTY (vgl. Kap. 2.1) als eine leibsinliche Auseinandersetzung zu deuten. Die sinnliche Wahrnehmung ist bildend, weil bzw. wenn sie reflektiert wird. So verstandene ästhetische Bildungsprozesse können stattfinden, wenn der Bilderflut und der permanenten Berieselung des mediendominierten Alltags Sensibilisierung und Reflexionsprozesse entgegen gesetzt werden können (vgl. KAHRMANN 1997).

Geht man von einem weiten Symbolbegriff im Sinne LANGERS (vgl. 3.3) aus, ist Ästhetische Bildung gleichzusetzen mit einer Bildung durch Symbole bzw. durch Symbolisieren. So bezieht MOLLENHAUER seine folgenden Überlegungen gleichzeitig auf die bildende Wirkung von Symbolen und auf die ästhetische Dimension von Bildung (MOLLENHAUER 1991: 107).

„Ein ästhetischer Gegenstand ist nicht schon dadurch verstanden, daß man ihn oder seine Elemente kulturell kursierenden Verstandes-Begriffen subsumiert; er enthält vielmehr in sich eine Art Reflexionsaufforderung, den zu ihm passenden Begriff, also auch die Wirkung, die er auf mich macht, allererst zu finden. Das gilt auch für den Fall der symbolisierenden Tätigkeiten von Kindern und Jugendlichen, es sind reflexive Begriffsfindungsbewegungen. Solche Bewegungen, ich nenne sie bildend, inszenieren ein Spiel zwischen „Verstand und Sinnlichkeit“ (wie Schiller und Kant sagten) [...], sind jedenfalls angewiesen auf unmittelbare Leiberfahrungen in der Tätigkeit unserer Sinne. In dessen bewirkt der reflexive Charakter des Vorgangs, wenn er gelingt, daß zweierlei unwahrscheinlich wird: Die Botschaft des Symbols oder ästhetischen Ereignisses wird nicht einfach dem historisch konventionalisierten Arsenal von Zeichen zugeschlagen, sei es linguistisch, sei es ikonographisch; sie wird ebenso wenig – sonst wäre nichts Reflexives in dem Vorgang – in die dem Subjekt alltägliche vertraute Leiberfahrungen und die korrespondierenden Gefühle eingereiht, sondern etabliert eine andere seelisch geistige Schicht oder Region, die in irgendeiner Weise zwischen den anderen liegt“.

MOLLENHAUER 1991. 107)

Ästhetische und religiöse Bildungsprozesse sind insofern analog, als beide den Kontakt aufnehmen können zu einer „seelisch geistigen Schicht“, die „in irgendeiner Weise zwischen den anderen liegt“, was wiederum mit WINNICOTT (vgl. 3.3.5) als intermediärer Bereich gefasst werden kann (vgl. BIEHL 1997: 386, vgl. 3.3.5).

3.7 Gottesbilder und das Bilderverbot

Die in dieser Untersuchung im Mittelpunkt des Interesses stehende Gestaltung von Bildern über die eigene Gottesvorstellung findet aufgrund eines Arbeitsauftrages statt, die Mädchen und Jungen werden um ein Bild über ihre Vorstellung von Gott gebeten. Im Folgenden soll Stellung genommen werden zu der Frage, inwiefern diese Malaufforderung vor dem Hintergrund des biblischen Bilderverbotes religionspädagogisch und theologisch als sinnvoll zu vertreten ist.

Das biblische Bilderverbot (vgl. Ex 20, 4f; 20,23; 34,17; Lev 19,4; 26,1; Dtn 4, 15-25; 5,8f; 27,15) wendet sich, um es kurz zu sagen, nicht gegen Bilder als solches, sondern gegen Bilder als Abbilder.

Insofern stellt die Deutung des Bilderverbots erneut den Bezug zu der zu Beginn vorgenommenen Abgrenzung von Bildern und Abbildern her (vgl. 2.1). Ein Bild bildet nichts ab, sondern ist Zeugnis einer kreativen Auseinandersetzung eines Menschen mit den eigenen Wahrnehmungen, Gefühlen und Vorstellungen. Ein Bild drückt als präsentatives Symbol aus, was diskursiv in Worten nicht auszudrücken wäre. Es ist nicht übersetzbar und hat wie alle Symbole einen Bedeutungsüberschuss und eine prinzipielle Mehrdeutigkeit.

Wenn von Gott biblisch als einem Hirten, als einem Herrn, König, als Frau Weisheit als Adlerweibchen, als Vater oder als stillender Mutter symbolische die Rede ist, dann handelt es sich hierbei stets um menschliche Versuche, die innere Wahrnehmung Gottes auszudrücken. Keines dieser Symbole, dieser Sprachbilder, kann als Abbild Gottes verstanden werden. Gott lässt sich nicht in einem Abbild festlegen, doch Menschen können sich von Gott keine anderen, als menschliche Vorstellungen und Bilder machen.

Diesem Umstand trägt LUTHER Rechnung, wenn er in Abgrenzung zu Karlstadts Forderungen und den Bilderstürmen argumentiert, dass an Bildern vor allem deren Erwerb und Stiftung als Einkauf von Seelenheil kritikwürdig sei. Sich ein Bild zu machen dagegen, ist mit LUTHER eine unvermeidliche und zutiefst menschliche Angelegenheit.⁸²

Wogegen sich das biblische Bilderverbot richtet, kann direkt aus dem biblischen Text zum Ersten, bzw. in reformierter Zählung Zweiten, Gebot entnommen werden: „Du sollst dir kein Bildnis noch irgendein Gleichnis machen ... Bete sie nicht an und diene ihnen nicht!“ (Ex 20,4a.5a) Mit diesem Gebot wird u.a. auf die Erzählung vom Goldenen Kalb angespielt (Ex 32) und es drückt die starke Abgrenzung gegenüber den polytheistischen Religionen der Umwelt Israels aus, deren Götter als Götzen diskreditiert werden sollen.

⁸² So bezieht LUTHER in der dritten und vierten der Invokavitpredigten in Abgrenzung zu KARLSTADT (Andreas von Bodenstein) und den Bilderstürmen Stellung.

„Deshalb müssen wir schließen und dabei bleiben lassen, dass die Bilder weder so noch so, weder gut noch böse sind; sondern man lasse es frei sein, sie zu haben oder nicht zu haben, allein dass der Glaube oder Wahn davon sei, dass wir mit unserem Bilderstiften Gott einen Dienst oder Wohlgefallen tun.“

(Martin LUTHER März 1522, zit. in Dietrich NEUHAUS 2002).

Anthropologisch argumentiert LUTHER 1524/1525 in seiner Schrift „Wider die himmlischen Propheten, von den Bildern und Sakrament“:

„Soll ichs aber hören oder gedenken, so ist mirs unmöglich, dass ich nicht in meinem Herzen sollte Bilder davon machen. Denn ich wolle oder wolle nicht, wenn ich Christum höre, so entwirft sich in meinem Herzen ein Mannsbild, das am Kreuze hänget; gleich als sich mein Antlitz natürlich entwirft ins Wasser, wenn ich drein sehe. Ists nun nicht Sünde, sondern gut, dass ich Christi Bild im Herzen habe; warum sollts Sünde sein, wenn ichs in Augen habe?“

(LUTHER (1524/25) 1938: 57)

Bedeutsam ist das Bilderverbots nicht zuletzt aus bildtheoretischem Interesse, weil sie auf Grundsätzliches zu der zu Beginn dieser Arbeit aufgeworfenen Frage, was ein Bild sei, hinweist.

„Die Erzählung des Bilderverbots enthält eine theologische Lehre, aber auch Einsichten in die Eigenart des Bildes. Zuvorderst wird ihm eine *gewaltige Macht* zuerkannt. Nur deshalb ist es erforderlich, ihm mit Verboten zu begegnen“ (BOEHM 1994: 330).

BOEHM sieht ausgehend von dem Bilderverbot das weite Feld bildlicher Repräsentationsleistungen eröffnet „zwischen bloßem Vertreten (d.h. ikonischer Unterscheidung, äußerster Unähnlichkeit) und ikonischer Ineinssetzung“. Er grenzt Bilder, als wirkliche Bilder von Abbildern ab. „Von wirklichen Bildern erwarten wir dagegen nicht nur eine Bestätigung dessen, was wir schon wissen, sondern einen Mehrwert, einen ‚Seinszuwachs‘“. „Wirkliche Bilder implizieren deshalb einen inneren Prozeß, einen ikonischen Kontrast“ mit den Momenten „Verkörpern versus Vertreten“. BOEHM sieht diesen Gegensatz als innere Spannung wirklicher Bilder in der Erzählung des Bilderverbots personifiziert durch Aaron und das goldene Kalb und durch Moses und die Steintafeln aufgezeigt. Diese Spannung und der dadurch implizierte innere Prozess, so BOEHM, identifizieren bereits die Griechen mit dem Bild, indem sie es ‚Zoon‘, ein Lebendiges, nannten (BOEHM 1994: 332).

Theologisch und religionspädagogisch muss es darum gehen, wirkliche Bilder in ihrer Spannung aus „Verkörpern und Vertreten“ wahrzunehmen. Dabei bekommt man es unweigerlich mit der Macht der Bilder zu tun, die nicht zuletzt darin begründet liegt, dass sie in ästhetischen Prozessen Zugriff haben auf eine „seelisch-geistige Schicht, die in irgendeiner Weise zwischen den anderen liegt“ (MOLLENHAUER 1991: 107, s.o., 3.6.6). Albrecht GRÖZINGER formuliert insofern zu Recht die "Begründung für eine theologische Ästhetik, die 'Erscheinung' und 'Verborgenheit' Gottes zusammen denken muß." (GRÖTZINGER 1987: 91)

3.8 Fazit

Kindern ist zuzutrauen, dass sie als religionsproduktive Subjekte eigenständig Theologie betreiben sowie religiöse Vorstellungen und Erfahrungen reflektieren.

Im Mittelpunkt der meisten empirischen Studien mit von Kindern gemalten Gottesbildern stehen jedoch nicht die gestalterischen Prozesse und die sich dabei unter Umständen entwickelnde kindertheologische Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott, sondern die fertigen Bildprodukte. Diese werden dabei missverstanden als Kopien ihrer inneren Vorstellungen, als Übersetzungen eines statischen inneren Gottesbildes. Gottesvorstellungen als aktuelle Konstruktionen des Subjekts in ihrem komplexen Zusammenspiel aus emotionalen, biographischen, kognitiven und nicht zuletzt situativen Aspekten können jedoch nur in ihrer prozessualen Eingebundenheit nachgespürt werden.

Die Frage nach der eigenen Gottesvorstellung impliziert eine Auseinandersetzung mit religiöser Sprache. Religiöse Sprache ist der Sprache der Bilder nahe. Als präsentative Symbolisierungsformen erwehren sich beide einer diskursiven Übersetzung, indem sie ausdrücken, was in Worten nicht zu sagen wäre.

Der schillernde Begriff des Symbols ist für die vorliegende Studie ausgehend von kulturtheoretischen Zugängen, die auf die Analogie von religiösen und ästhetischen Symbolformen eingehen, mit TILLICH'S Erläuterungen religiöser Symbole präzisiert worden.

In der bisherigen Forschung mit gemalten Gottes-Bildern stand die Frage, ob und wie Kinder Gott symbolisch darstellen (können), häufig im Vordergrund des Interesses. Um diesen Fragehorizont aufgreifen und kritisch erweitern zu können, wurde zunächst auf Symbolbildung und Symbolspiel als Wurzeln kindlicher Symbolfähigkeit eingegangen.

Im Anschluss wurden Kategorien der bisherigen Untersuchungen gemalter Gottes-Bilder kritisch beleuchtet. Sowohl die Ergebnisse qualitativ phänomenologischer Analysen von Gottes-Bildern und Gesprächen als auch neueste kognitionspsychologische Studien widerlegen die Aussagekraft und den Erklärungswert der kategorialen Unterscheidung ‚anthropomorph versus symbolisch‘ für eine Untersuchung des kindlichen Umgangs mit der symbolischen Rede von Gott.

Die Auseinandersetzung mit der symbolischen Rede von Gott impliziert den Umgang von Mädchen und Jungen mit der traditionellen Dominanz männlicher Bilder von Gott. Anhand einiger empirischer Befunde wurde zum einen dargestellt, dass Mädchen und Jungen Gott unterschiedlich gestalten und beschreiben. Zum anderen wurde aufgezeigt, dass hierbei wiederum nicht das gemalte Bild mit den inneren Vorstellungen in eins gesetzt werden darf. Fragt man jedoch nach dem Prozess der Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott, zeigt sich insbesondere für die Jungen ein Forschungsdesiderat.

Um in den Analysen der Frage, inwieweit sich Malprozesse als religiöse Bildungsprozesse erweisen, nachgehen zu können, wurde eine Begriffsklärung und religionspädagogische Standortbestimmung der Begriffe ‚religiös‘ und ‚Bildung‘ unternommen.

Zur Deutung des Begriffs ‚religiös‘ bzw. der Begriffe ‚Religion‘ und ‚Religiosität‘ ist eine operationale Herangehensweise als geeignet für qualitativ empirische Forschung dargestellt worden. Im Prozess des Gestaltens, Reflektierens und Interagierens kann sich zeigen, wie sich Religion und Religiosität bei den einzelnen Jungen und Mädchen zeigt. So soll Religion als diskursiver Tatbestand bezogen auf den konkreten Kontext eines einzelnen kindertheologischen Diskurses und ästhetischen Prozesses untersucht werden.

Zugangsweisen zum Bildungsbegriff wurden schwerpunktmäßig und anhand der für die vorliegende Studie besonders wichtigen Aspekte bearbeitet. Bildung wird zunächst grundsätzlich als lebenslanger Prozess der Subjektwerdung angesehen. Bildungsprozesse zeichnen sich durch ihre Unabschließbarkeit und Fragmentarität aus. Kinder sind wie Erwachsene als religionsproduktive Subjekte anzusehen, die wie Erwachsene, keine festen

Vorstellungen haben, sondern diese im unabschließbaren Prozess ihrer religiösen Bildung stets weiterentwickeln.

Befunde aus der Kindheitsforschung und der neueren Sozialisationsforschung verweisen auf den lange vernachlässigten Eigenanteil des Subjekts an seiner Bildung. Bildung kommt nicht in erster Linie von außen, sondern ist immer auch Selbstbildung. Diese Selbstbildung findet wiederum nicht in Isolation statt. Bildungsprozesse sind damit auch als Interaktionsprozesse zu beschreiben. Der Einfluss der Peergruppe, der Sitznachbarinnen in der Schule oder der Spielgefährten in Hort und Freizeit sollte für die Frage nach Bildungsprozessen organisierter sowie eigenständiger Art keinesfalls vernachlässigt werden.

Bildungsprozesse allgemein und religiöse Bildungsprozesse im Besonderen sind als Prozesse des Symbolisierens aufzufassen. Vorhandene empirische Studien verweisen darauf, dass Kinder dabei auf Symbole und symbolisches Material unterschiedlichster Herkunft zurückgreifen und dieses nach ihren eigenen Bedürfnissen verarbeiten. Dabei werfen die empirischen Befunde insbesondere die Frage auf, in welchem Verhältnis der kollektive Bedeutungshintergrund eines religiösen Symbols zu der individuellen subjektiven Umgestaltung steht.

Die zu untersuchenden gestaltenden und symbolisierenden Bildungsprozesse sind zugleich ästhetische Prozesse. Die ästhetische Dimension von Bildung spielt in jüngerer Zeit eine zunehmend wichtige Rolle im religionspädagogischen Diskurs. Dabei soll es nicht um Ästhetik im Sinne eines illustrierenden Kunstbeiwerks gehen, sondern um Religionspädagogik des Wahrnehmens im Sinne einer leibseelischen umfassenden Auseinandersetzung von Subjekt und Welt. Die vorliegende Studie will einen Beitrag leisten, den noch jungen Diskurs um eine ästhetische Religionspädagogik praxisbezogener und konkreter werden zu lassen.

Da die zu untersuchenden Malprozesse durch eine Malaufforderung, in der die Kinder um ein Bild über ihre Gottesvorstellung gebeten werden, initiiert werden, wurde im letzten Teil dieses Kapitels eine Stellung zum biblischen Bilderverbot dargelegt. Diese wird in erster Linie als Abgrenzung gegen eine Deutung von Gottesbildern als Abbildern und gegen die Vergötzung dieser Gottesbilder interpretiert. Im Umgang mit Bildern als Gottesbildern muss dem komplexen Wesen der Bilder Rechnung getragen werden. In Abgrenzung zu Abbildern und in Abgrenzung zur Vergötzung von Bildern muss ein kritischer und sensibler Umgang mit der Vielfalt der Bilder geübt werden.

Die Analysen von Malprozessen über Gottesvorstellungen sollen als erste Schritte angesehen werden auf dem noch wenig beschrifteten Weg, ästhetische Prozesse als Prozesse des religiösen Symbolisierens, bzw. des Umgangs mit religiösen Symbolen, in den Blick zu nehmen.

TEIL B: DIE EMPIRISCHE STUDIE - FRAGESTELLUNG UND METHODE

4 Präzisierung der Fragestellung

Im Zentrum der vorliegenden Studie stehen Malprozesse. Die Konzentration auf Entstehungsprozesse von Gottes-Bildern anstelle von Gottes-Bildern als Produkten wurde sowohl aus der vorhandenen Literatur zu Kinderzeichnungen und bildnerischen Gestaltungsprozessen (vgl. 2) als auch aus den dargestellten Zugängen zu Gottesvorstellungen und religiösen Bildungsprozessen entwickelt und begründet (vgl. 3). Im Sinne der Grounded Theory (GLASER & STRAUSS vgl. 5.3) präzisiert sich die Untersuchungsfrage durch Theorien, die sich ausgehend von einem offenen phänomenologischen Ansatz in einem zirkulären Prozess der empirischen und theoretischen Arbeit erst entwickeln. So kristallisierten sich die im Folgenden dargestellten Fragehorizonte aus dem im Vollzug der Auswertungsarbeit empirisch geschulten Blick auf die vorhandene Literatur sowie umgekehrt aus dem durch die Literatur geschulten Blick auf die Malprozesse heraus.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist die offen gehaltene Forschungsfrage:

- Was passiert, wenn Mädchen und Jungen gebeten werden, ein Bild darüber zu malen, wie sie sich Gott vorstellen?

Dieser Malauftrag wurde und wird in Unterricht und Forschung häufig gestellt. Mit der hier in Angriff genommenen Studie soll jedoch in den Blick kommen, was bislang in Unterricht und Forschung kaum in den Blick kam, weil es schlicht zu schnell passiert. Der ästhetische Prozess zweier befreundeter Mädchen oder Jungen, wie er in dieser Form auch im Klassenzimmer stattfinden könnte, soll durch die filmischen Möglichkeiten in einer verlangsamten und dadurch sehr genauen Wahrnehmung Detail für Detail untersucht werden.

Fragehorizont 1: Dokumentation und Interpretation ästhetischer Prozesse als komplexe Zusammenspiele unterschiedlichster Einflussfaktoren

Farbanwendung und Formfindung in Kinderzeichnungen lassen sich nicht monokausal deuten, sondern finden in einem Zusammenspiel unterschiedlichster Einflussgrößen statt. Die Einflüsse der konkreten Situation, die Möglichkeiten des Materials, die Interaktion zwischen Kindern und Erwachsenen, der Entwicklungsstand des Kindes, seine

biographisch und situativ bestimmten Themen und Gefühle, die konkreten Gestaltungsentscheidungen, die nicht zuletzt aufgrund sehr individueller ästhetischer Vorlieben getroffen werden können – all das und mehr bestimmt die Entstehung eines Bildes. Dieses Zusammenspiel ästhetischer Prozesse soll in einem Forschungsprozess, der selbst zum ästhetischen Prozess im Sinne einer sehr genauen und reflektierten Wahrnehmung wird, dokumentiert und interpretiert werden.

Dies ist bislang in dieser zeitlupenartigen, präzisen und umfassenden Form noch nicht geschehen. Insbesondere die sich aus theoretischen und empirischen Befunden aufdrängende Frage nach dem Einfluss der Interaktion der Kinder untereinander beim Zeichnen, die noch nahezu unterforscht ist, soll mit der vorliegenden Studie verfolgt werden.

Ästhetische Prozesse werden aus phänomenologischer und subjektorientierter Perspektive als Spiel mit gestalterischen Mitteln, als Artikulationsprozesse und als Bildungsprozesse verstanden und charakterisiert. Es wurde gezeigt, wie Kinder mit Stiften und Papier sowie im Rückgriff auf kollektive Symbolisierungen unterschiedlicher Herkunft eigene Themen und eigene Bedürfnisse zum Ausdruck bringen und bearbeiten.

- Inwieweit trifft dies auch auf Gestaltungsprozesse mit vorgegebener Thematik zu? Inwiefern können Kinder eigene Phantasie und eigene Themen auch bei pädagogisch organisierten Prozessen entwickeln und weiterverfolgen?

Fragehorizont 2: Malprozesse über Gottesvorstellungen als Kindertheologie im Prozess

Mädchen und Jungen wird, ausgehend von den Ausführungen zum Stichwort Kindertheologie, zugetraut, als eigenständige religiös produktive Subjekte Theologie im Wortsinn zu betreiben.

- Welche theologischen Themen, welche Fragen und Probleme assoziieren und entwickeln die Mädchen und Jungen ausgehend von der Frage nach ihrer Vorstellung von Gott?
- Wie bearbeiten die Jungen und Mädchen diese theologischen Themen?

Fragehorizont 3: Malprozesse über Gottesvorstellungen als Interaktionsprozesse

Sowohl vor dem Hintergrund der Befunde zu Kinderzeichnungen und bildnerischen Gestaltungsprozessen (vgl. 2.5), als auch vor dem Hintergrund neuerer Erkenntnisse und Befunde zu Bildungsprozessen als Prozessen der Selbstbildung und Ko-Konstruktion in Gruppen Gleichaltriger (Peers) (vgl. 3.6.4) sowie anhand erster Interpretationsprozesse des vorliegenden Materials erweist sich die Frage nach dem Einfluss der Interaktion auf die Gestaltungsprozesse als besonders wichtig.

- Welchen Einfluss hat die verbale und nonverbale Interaktion der Mädchen und Jungen auf die Gestaltungs- und Bildungsprozesse?

Fragehorizont 4: Malprozesse über Gottesvorstellungen als Symbolisierungsprozesse

Während für die religionspädagogischen Überlegungen zur Symbolkompetenz, etwa anhand der Diskussion um die Symboldidaktik, bislang die Frage nach dem Symbolverständnis im Bezug auf religiöse oder allgemeinmenschliche Symbole im Vordergrund stand (vgl. z.B. SCHWEITZER 1994, BÜTTNER 1994), soll mit der vorliegenden Studie Symbolkompetenz im Sinne von Symbolisierungskompetenz Beachtung finden.

- Wie greifen Mädchen und Jungen auf religiöse und allgemeine Symbolisierungen unterschiedlicher medialer Herkunft zurück?
- Wie gestaltet sich dabei das Zusammenspiel aus subjektiver Symbolisierung und kollektiven Bedeutungskontexten der religiösen Symbole?

Fragehorizont 5: Geschlechtsunterschiede in Malprozessen über Gottesvorstellungen und in der Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Geschlecht Gottes

Kinder sind Mädchen und Jungen. Sowohl im Zusammenhang mit Kinderzeichnungen und bildnerischen Gestaltungsprozessen, als auch in Untersuchungen zu von Mädchen und Jungen gemalten Gottes-Bildern wurden Geschlechtsunterschiede festgestellt (vgl. 2 u. 3.). Im Fall der Unterschiede in Zeichnungen ist jedoch unklar, inwiefern sich hierbei lediglich allgemein feststellbare und zu großen Teilen sozialisationsbedingte Geschlechtsunterschiede niederschlagen. Im Fall der unterschiedlichen Gottesvorstellungen wurde wiederum mitunter vom gezeichneten Bild direkt auf ein inneres Gottesbild geschlossen. Für die vorliegende Studie sollen zum einen alle Fragehorizonte übergreifend hinsichtlich der Kategorie Gender verglichen werden, wobei die kleine Fallzahl hierbei lediglich explorative Aussagekraft haben kann. Zum anderen soll die von Stephanie KLEIN aufgeworfene Frage nach dem unterschiedlichen Umgang von Mädchen und Jungen mit der traditionellen Dominanz männlicher Sprache und Symbolisierung Gottes weiterverfolgt werden.

Es geht also dabei nicht in erster Linie darum, nach Unterschieden in den Bildprodukten zu suchen. Dies wurde bereits vielfach unternommen. Interessant ist vielmehr die Frage nach den gemeinsamen und unterschiedlichen ästhetischen und kindertheologischen Prozessen der Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Geschlecht Gottes.

- Wie gehen Mädchen und wie gehen Jungen mit der Dominanz der männlichen Bilder von Gott um?

Fragehorizont 6: Malprozesse über Gottesvorstellungen als religiöse Bildungsprozesse

Als Summe aller Fragehorizonte ergibt sich die Perspektive auf Malprozesse über Gottesvorstellungen als religiöse Bildungsprozesse.

In der Beleuchtung der genannten Fragehorizonte soll der Frage nachgegangen werden, ob und inwiefern sich in und mit den untersuchten Malprozessen religiöse Bildungsprozesse nachvollziehen lassen.

5 Mit filmisch dokumentierten Malprozessen forschen - Entwicklung der Methoden

5.1 Begründung des methodischen Zugangs

5.1.1 Qualitatives Forschungsdesign

Aus der Darstellung der Zugänge zu Kinderzeichnungen und bildnerischen Gestaltungsprozessen in Kap. 2 wird deutlich, dass ein Perspektivwechsel nötig ist, um sich von der Kinderzeichnung als ungerechtfertigt verallgemeinertem Objekt der Forschung hin zum kreativ tätigen Subjekt und seinem individuellen ästhetischen Prozess bewegen zu können. Aus der Darstellung der Zugänge zu Gottesvorstellungen als Symbolisierungen in Kap. 3 wird deutlich, dass das Untersuchen kindlicher Gottesvorstellungen anhand des quantitativen Zugangs zu gemalten Bildern als Produkten nicht in der Lage ist, das religiös produktive Subjekt in seiner Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott in den Blick zu bekommen.

Beide Befunde begründen für die Fragestellung der vorliegenden Studie die Notwendigkeit einer qualitativen Vorgehensweise, bei der nicht der Vergleich von Bilderergebnissen, sondern der genaue Blick auf einzelne Malprozesse im Mittelpunkt des Interesses steht.

5.1.2 Grounded Theory als Forschungsstrategie

Der Offenheit der Fragestellung und der Tatsache, dass es sich bei der vorliegenden Studie um Pionierforschung handelt, entspricht in besonderer Weise die Forschungslogik bzw. das Paradigma der Grounded Theory.

Dieses von Barney G. GLASER und Anselm L. STRAUSS (GLASER & STRAUSS 2001, 1967) entwickelte Rahmenkonzept für qualitative empirische Forschung hat die Generierung neuer Theorien zum Ziel, jedoch nicht, wie sie in der klassischen empirischen Vorgehensweise entwickelt werden, indem eine vorgefasste Theorie oder Hypothese anhand der Empirie verifiziert wird. Stattdessen soll eine möglichst offene Fragestellung es ermöglichen, dass Theorien im Vollzuge des Forschungsprozesses im Feld auftauchen und in einem zirkulären Forschungsprozess durch das Hinzuziehen zusätzlicher Fälle und das Hinzunehmen von Literatur weiterentwickelt und geprüft werden können. Das solchermaßen durch die Generierung von Theorien gesteuerte Zusammentragen des Forschungsmaterials bezeichnen BARNEY und STRAUSS als „Theoretisches Sampling“:

„Theoretisches Sampling meint den auf die Generierung von Theorie zielenden Prozeß der Datenerhebung, währenddessen der Forscher seine Daten parallel erhebt, kodiert und analysiert sowie darüber entscheidet, welche Daten als nächste erhoben werden sollen und wo sie zu finden sind.“

(GLASER & STRAUSS 20001: 53)

Die im Sinne der Grounded Theory sehr offene Anfangsfragestellung der vorliegenden Studie lautet lediglich:

Was passiert, wenn man zwei miteinander befreundete Mädchen oder Jungen darum bittet, Bilder darüber zu malen, wie sie sich Gott vorstellen?

Im Verlauf des Forschungsprozesses entwickelte sich die Präzisierung der Fragestellung mit der Rezeption der Theorien, die die Grundlage der Fragehorizonte der Fragestellung bilden (vgl. Kap. 4).

5.1.3 Interdisziplinarität

In der vorliegenden Studie sollen gleichermaßen die Malprozesse als komplexe ästhetische Prozesse im Mittelpunkt des Interesses stehen wie die Bearbeitung der Gottessymbolisierungen in diesen Prozessen. Hierfür ist eine interdisziplinäre Vorgehensweise Voraussetzung.

Dass die Mädchen und Jungen sich mit der Frage nach Gott beschäftigen sollen, indem sie malen, ist gleichzeitig Methode und Forschungsgegenstand der vorliegenden Studie. Es wurde in Kap. 2 aufgezeigt, dass Malen und Zeichnen eigenen Gesetzen gehorcht und nicht dem Kopieren innerer Vorstellungen und Einstellungen aufs Papier dient. Diese eigenen Gesetze des Malens und Zeichnens oder besser, die komplexe Dynamik, die die Produktion eines Bildes bestimmt, soll mit der vorliegenden Studie gleichberechtigt zum Thema werden. Es soll deshalb nicht der Versuch unternommen werden, eine Übersetzungsmethode zu finden, mit der sich Gottes-Bilder eins zu eins in Gottesbilder dekodieren ließen. Dem, was in den Bildern ausgedrückt wird, kann sich nur beschreibend genähert werden. Eindeutige, richtige Interpretationen im Sinne von Übersetzungen kann es nicht geben, da im Bild ausgedrückt wird, was in Worten nicht zu sagen wäre:

„Einerseits ist die Sprache im Bild als Narration dem Bilde vorgegeben, andererseits ist das Bild die Vorgabe sprachlicher – unvermeidlicherweise sprachlicher - Interpretation. Was indessen das Bild als solches ist, widersetzt sich aller sprachlicher Substitution.“

(IMDAHL 1994: 310)

Der Schwierigkeit der Bildinterpretation begegnen viele Studien, indem sie auf die Erklärung der Kinder setzen. Der Selbstinterpretation der Kinder soll auch in der vorliegenden Studie große Bedeutung zukommen. Es soll jedoch vermieden werden, nur noch auf die Kommunikation zu vertrauen und das schwierige Terrain der

Bildinterpretation dadurch fast gänzlich zu umfahren, womit die Bilder zu Gesprächsanlässen degradiert würden.

Ebenfalls empfiehlt es sich nicht, die Selbstinterpretation durch die zeichnenden Kinder in Form von Nachfragen, sozusagen als kompakte Bilderklärungen, einholen zu wollen.

„Fragt man ein Kind, was es da gemalt hat, wird es Anteile des Bildes explizieren, die es bewußt, reflexiv und intentional gestaltet hat. Die vorbewußten und indexikalen Anteile, die komplexe situative Bezüge und einen hohen Sinnüberschuß aufweisen, wird es nicht explizieren. Insistiert man auf Erklärungen dazu, verstößt man gegen die Regel der Sinnübereinstimmung, das Kind fühlt sich nicht verstanden oder gar provoziert. Die vagen Verstehenshorizonte eines Kindes lassen sich folglich nicht dadurch explizieren, daß es zu Erklärungen aufgefordert wird.“

(KLEIN 2000: 59)

5.1.4 Fokussierung auf Malprozesse

Die Bilder sollen in der vorliegenden Studie in ihrer Eigenschaft als wachsende und sich entwickelnde Tatbestände aufgefasst werden. Was sie zu sagen haben, soll aus diesem Wachsen der Bilder heraus beschreibend und erzählend nachempfunden werden. Dabei spielt die in Kap. 2 dargelegte Erarbeitung von Kenntnissen über bildliches Gestalten von Kindern eine große Rolle. Der Fokus der vorliegenden Studie ist nicht die Beurteilung der Kinderzeichnung in ihrer ästhetischen Qualität oder als Ausdruck eines bestimmten Entwicklungsstandes. Es ist ebenfalls nicht das Ziel der Malprozessanalysen, tiefergehende Aussagen über die Persönlichkeit und die Gefühlswelt des Kindes anzustreben. Es wurde darauf hingewiesen, dass dies ohne einen seriösen therapeutischen Prozess und gute Kenntnis der Biographie des zeichnenden Kindes nicht möglich ist (vgl. Kap. 2.2.5).

Möglich ist es jedoch, anhand der Malprozesse die ästhetische und symbolisierende Auseinandersetzung der Kinder mit der Frage nach ihrer Vorstellung von Gott – nicht zu übersetzen – so doch nachzuvollziehen.

Doch wie gezeigt wurde, ist die Interpretation einer Kinderzeichnung als Ausdruck eines subjektiven Gestaltungsprozesses ohne Kenntnisse aus dem Entstehungskontext nicht möglich.

5.1.5 Filmische Dokumentation der Malprozesse

Hierfür ist eine genaue Dokumentation der Malprozesse nötig, die nicht nur die Entstehung der Bilder, sondern auch die zeichnenden Kinder in Bild und Ton wiedergeben kann. Die filmische Dokumentation der Malprozesse ermöglicht durch die beliebige Wiederholbarkeit der Szenen ein Erfassen aller einzelner Aspekte gleichzeitig, das ohne ein filmisches Dokument, durch die Begrenztheit des Blickwinkels und der Konzentration eines beobachtenden Menschen, nicht möglich wäre. Durch die Möglichkeit der radikalen Verlangsamung, die die Videoanalyse bietet, kann wahrgenommen werden, was in

Forschung und Praxis bei der bloßen Beobachtung von zeichnenden Kindern nicht wahrgenommen werden könnte, weil jeder Augenblick in der Echtzeit schlicht zu kurz ist. Ein weiterer Grund für die filmische Dokumentation der Malprozesse ist die sich hieraus ergebende Möglichkeit der Gruppeninterpretation. Viele Augen sehen mehr. Viele Menschen bringen mehr Kontextwissen ein und helfen so, den Blick auf die Malprozesse kritisch zu erweitern und Fehlinterpretationen aufgrund eigener Engführungen der Analyse zu verhindern.

5.1.6 Malprozesse mit thematischer Vorgabe: Bilder über die eigene Vorstellung von Gott

Da es um die Frage geht, wie Mädchen und Jungen sich mit gesellschaftlichen und im engeren Sinn religiösen Symbolisierungen Gottes in ihren Malprozessen auseinandersetzen, soll die zumeist gewählte Methode, die Kinder um ein Bild darüber zu bitten, wie sei sich Gott vorstellen, beibehalten werden (vgl. SCHOELL&FISCHER 2000: 11). Als Kristallisationspunkt religiösen Fragens ermöglicht sie eine breite Basis der Verständlichkeit und eine Offenheit vielen religiösen und theologischen Assoziationen gegenüber. Ein weiteres Argument für diese Malaufforderung ist die dadurch hergestellte Vergleichbarkeit und der Anschluss zu einer Vielzahl von Studien mit gemalten Gottesbildern. Die in Kap. 3. 3.5 und 3.4 dargestellten Befunde verweisen darauf, dass die zeichnenden Mädchen und Jungen sehr gut in der Lage sind, zwischen Gott und ihrem Bild und ihren Vorstellungen von Gott zu unterscheiden. Dass die Wege, mit denen die Kinder sich in ihren Bildern mit dieser Differenz auseinandersetzen, von besonderem Interesse für den Fragehorizont „Malprozesse als Symbolisierungsprozesse“ sind, begründet die Formulierung des Malauftrages schließlich aus der präzisierten Fragestellung der vorliegenden Studie heraus.

Die grammatikalisch männliche Form des Wortes Gott ist sicherlich nicht unproblematisch, doch erscheint es unsinnig, den komplexen Hintergrund einer patriarchalen Tradition von Theologie und Sprache ausblenden oder neutralisieren zu können, allein durch die vermeintlich neutrale Aufforderung, Vorstellungen von „Göttin oder Gott“ zu malen.

5.1.7 Feinanalysen

Die im Laufe des Forschungsprozesses immer deutlicher werdende Komplexität der Malprozesse erforderte und verstärkte einen sehr genauen Blick auf die Malprozesse. Diese Genauigkeit konnte nur in sequenzanalytischen Einzelfallanalysen ermöglicht werden. Für die sich nach der Strategie der Grounded Theory (vgl. Kap. 5.1.2) entwickelnden Theorien und der daraus resultierenden Fragehorizonte (vgl. Kap. 4) kam keine inhaltsanalytische Untersuchung nach einzelnen Sequenzen in Betracht, da sie an das genaue Nachvollziehen des gesamten Malprozesses gebunden waren.

Die Auswahl der Malprozesse entwickelte sich nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung. Für die sequenzanalytische Interpretation der Malprozesse wurde die objektive Hermeneutik nach OEVERMANN angewendet (vgl. 5.8).

5.2 Konstruktion des Samples – Die Mädchen und Jungen

5.2.1 Die Malteams als „Realgruppen“ befreundeter Jungen und Mädchen

Da in der vorliegenden Studie die Interaktion der Mädchen und Jungen in ihren Malprozessen in den Blick kommen soll, versteht es sich von selbst, dass die Kinder nicht allein, sondern mit anderen Kindern zeichnen. Hierfür sollen Paare bzw. Kleingruppen mit maximal vier Kindern miteinander an den Maltreffen mit der Interviewerin teilnehmen.

Stephanie Klein (KLEIN 2000:64) legt die Wichtigkeit von gemeinsamen Lebens- und Erfahrungszusammenhängen und der hierbei zu erwartenden gemeinsam entwickelten Bedeutungsstrukturen für die Anregung der Interaktion der miteinander zeichnenden Kinder dar. Sie verweist auf den von Ralf Bohnsack geprägten Begriff der „Realgruppe“ als Voraussetzung für das von ihm entwickelte Gruppendiskussionsverfahren. (BOHNSACK 1997: 497):

„Bei Kindern, die alltägliche Lebenszusammenhänge miteinander teilen, sind auch gemeinsam entwickelte Bedeutungsstrukturen und Regelsysteme sowie kollektive Erfahrungszusammenhänge vorhanden.“
(KLEIN 2000: 65)

Dieser Impuls aus den Gruppendiskussionsverfahren soll für die Erhebung der Malprozesse insofern umgesetzt werden, als die Mädchen und Jungen sich ihre Malpartnerinnen und Malpartner selbst auswählen sollen nach dem Kriterium der Freundschaft. Wenngleich der Begriff Freund/Freundin nicht einheitlich zu definieren ist und die Einschätzung, wer Freundin oder Freund ist, sich insbesondere bei jüngeren Kindern schnell ändern kann, verhilft diese Bezeichnung als Auswahlkriterium doch zumindest dazu, dass Kinder sich zusammen finden, die sich regelmäßig treffen und gemeinsam Zeit miteinander verbringen.

Im Dienste des Geschlechtsunterschiede reflektierenden Blicks auf die Malprozesse sollen die Mädchen und Jungen in geschlechtshomogenen Gruppen miteinander zeichnen. Dies entspricht in den allermeisten Fällen im Grundschulalter den ohnehin überwiegend geschlechtshomogenen Freundschaftsbeziehungen.

5.2.2 Alter

Die Auswahl der Altersgruppe wird zum einen durch das Interesse für das Malen und Zeichnen der Kinder bestimmt und zum anderen durch den Bezug bzw. die Anwendbarkeit der Ergebnisse für den Kontext des schulischen Religionsunterrichts.

Es soll dabei mit Hinweis auf die Darstellungen in Kap. 2. und 3. und die darin in ihrer Aussagekraft kritisch bewerteten Stufenmodelle vermieden werden, die Altersgruppe der zu untersuchenden Kinder im Vorfeld bezogen auf eine bestimmte zeichnerische, religiöse oder kognitive Entwicklungsstufe festzulegen.

In der vorliegenden Studie sollen Malprozesse von Mädchen und Jungen untersucht werden, die zwischen fünf und zehn Jahren alt sind, d. h. von Mädchen und Jungen im Grundschulalter. Aus forschungspraktischen Gründen ermöglicht diese Auswahl der Altersgruppe den Anschluss an die Malprozesse der Pilotstudie, bei der Kinder im Vorschulalter untersucht wurden. Vor allem jedoch bezüglich der Anwendbarkeit der Ergebnisse dieser Stufe auf den Religionsunterricht erweist sich das Grundschulalter als ideal. In keiner anderen Alterstufe ist das Malen und Zeichnen so unverzichtbar Bestandteil des Unterrichts, wie in den Grundschuljahren.

Das Grundschulalter ist die große Zeit des Malens und Zeichnens, des Bastelns und Sammeln und nicht zuletzt des Spielens. Dies betont Constanze KIRCHNER in ihrer qualitativen kunstpädagogischen Studie zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Sie spricht von einer „spezifischen Disposition für ästhetisches Verhalten“ bei Kindern der mittleren Kindheit, womit sie sechs bis elfjährige Mädchen und Jungen beschreibt:

„Die spezifische Disposition für ästhetisches Verhalten geht mit den bereits mehrfach angesprochenen Bedürfnissen der Kinder nach Teilhabe an der Wirklichkeit einher: Neugier, Wissbegier, Experimentieren und Entdecken, Aufmerksam-werden, Sinnstiften, Umdeuten, Variieren noch nicht festgelegter Bedeutungen, Offenheit gegenüber Unbekanntem, etc. konstituieren mit der Phantasietätigkeit und der Fähigkeit zur Symbolbildung das ästhetische Vermögen der Sechs- bis Elfjährigen.“
(KIRCHNER 2001: 185)

5.2.3 Religionszugehörigkeit

Die Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung soll hinsichtlich ihrer Religionszugehörigkeiten und Formen religiöser Sozialisation der zufälligen Vielfalt entsprechen, wie sie im Religionsunterricht in Grundschulklassen begegnet. Als evangelische Religionspädagogin beziehe ich mich hierbei sowohl auf konfessionellen als auch auf die unter unterschiedlichen Namen und unterschiedlicher formaler und institutioneller Absicherung vorfindbaren Formen überkonfessionellen und z.T. auch interreligiösen Religionsunterrichts im Klassenverband, wie er vielerorts längst der Schulrealität entspricht.

Das heißt konkret, dass die teilnehmenden Mädchen und Jungen nicht anhand des Kriteriums der Zugehörigkeit zu einer christlichen oder sogar der evangelischen Religionsgemeinschaften ausgewählt werden sollen, sondern dass die möglichst „reale“ Gruppenzusammenstellung entlang der Freundschaften der Mädchen und Jungen den Vorrang hat.

Die Eltern aller Kinder werden jedoch im Vorfeld in einem Anschreiben über das Forschungsprojekt, den konkreten Ablauf der Maltreffen sowie die zur Aufgabe gestellten Themen um Erlaubnis gebeten, ihre Kinder an der Studie teilnehmen zu lassen und gleichzeitig um Informationen über die religiöse Sozialisation der Kinder nachgefragt. Hierdurch soll vermieden werden, dass Kinder, die aufgrund eines muslimischen oder jüdischen religiösen Kontextes, der das Zeichnen von Bildern über Gottesvorstellungen verbieten würde, an den Maltreffen teilnehmen und dabei in Konflikte mit der Malaufforderung geraten. In jedem Fall soll während der Maltreffens auf jeden Hinweis, dass ein Kind die Malaufforderung nicht umsetzen kann oder will eingegangen werden und die Mädchen oder Jungen sollen in diesem Fall um ein Bild zu einem anderen Thema gebeten werden.

Der Kontakt zu den Mädchen und Jungen der vorliegenden Studie soll an unterschiedlichen Orten und im Zusammenhang mit unterschiedlichen Institutionen hergestellt werden. Kriterien für die Wahl der Orte und Institutionen bzw. der erwachsenen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner sind die möglichst breite soziale Durchmischung des Samples und eine möglichst breite Varianz in den unterschiedlichen Kontexten und Stilen der religiösen Erziehung und Sozialisation der Kinder.

5.2.4 Das Sample in Zahlen

Im Folgenden soll die Gesamtzahl aller Malprozesse, die aus der Pilotstudie von Heinz STREIB und Klaus Ove KAHRMANN zur Verfügung standen und der gemäß der Vorgehensweise des „Theoretischen Sampling“ (s.u., vgl. Kap. 5.3) erhobenen eigenen Malprozesse in ihrer zahlenmäßigen Zusammensetzung genannt werden.

Insgesamt besteht das Sample aus 25 Malprozessen mit 53 Kindern, davon 29 Mädchen und 24 Jungen. Da jede Gruppe zweimal teilnahm (vgl. Kap. 5.6), handelt es sich um insgesamt 50 Malprozesse mit jeweils in der Regel zwei Mädchen oder zwei Jungen.

Pilotstudie

13 Kinder, 8 Mädchen und 5 Jungen nahmen im Zeitraum zwischen 1998 und 1999 teil. Sie zeichneten in teilweise geschlechtshomogenen und teilweise geschlechtsheterogenen Gruppen von zwei bis drei Kindern.

Eigene Untersuchung

40 Kinder, 21 Mädchen und 19 Jungen nahmen an der eigenen Untersuchung im Zeitraum zwischen Sommer 2001 und Frühjahr 2002 in geschlechtshomogen zusammen gesetzten Malteams von in der Regel zwei befreundeten Mädchen oder Jungen teil.

5.2.5 Auswahl der feinanalytisch untersuchten Malprozesse

Die Auswahl der im Mittelpunkt der vorliegenden Analyse stehenden vier feinanalytisch untersuchten Malprozesse entwickelte sich nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung aus dem Sample der 18 (36) eigenen Malprozesse mit 21 Mädchen und 19 Jungen.

Im Vordergrund der Auswahl standen die durch die im Forschungsprozess generierten präzisierten Fragehorizonte bzw. Theorien. Wenngleich sich aus der Sichtung und ersten Interpretationen Hinweise auf Unterschiede zwischen den Malprozessen jüngerer und älterer Grundschulkindergaben, soll die Frage des Alters und der Entwicklung der Kinder im Rahmen der Feinanalysen nicht in den Blick genommen werden. Hierfür wären höhere Fallzahlen oder aber Längsschnittstudien einzelner Kinder nötig.

Das Prinzip der maximalen Kontrastierung wurde deshalb auf die Feinanalysen einer Altersgruppe angewandt. Das ursprüngliche Sample der Grundschulkindergaben wurde so im Dienst der besseren Vergleichbarkeit auf die Altersgruppe der jüngeren Grundschulkindergaben begrenzt.

5.3 Erfahrungen aus der Pilotstudie

Die Erfahrungen aus der Mitarbeit in der Auswertung der Pilotstudie des Forschungsprojekts „Religiöse Kinderbilder im Prozess des Entstehens“ unter der Leitung von Heinz STREIB (vgl. STREIB 2000) und Klaus Ove KAHRMANN, sollen in ihrer Bedeutung für die Theoriegenerierung, die Präzisierung der Fragestellung und die Weiterentwicklung der Methoden im Folgenden skizziert werden.

In der Pilotstudie wurden, ausgehend von der Grundannahme, dass sich Kinderzeichnungen wissenschaftlich seriös nicht ohne Kenntnisse ihrer Entstehungsprozesse interpretieren lassen, erstmals im Kontext der religionspädagogischen Forschung die Malprozesse der zeichnenden Mädchen und Jungen filmisch dokumentiert. Das Interesse galt Kindern im Vorschulalter. Auf der Suche nach dem Zusammenhang von Unterschieden in der religiösen Vorstellungswelt und deren gestalterischer Bearbeitung sowie dem religiösen Hintergrund der Kinder und im Sinne einer möglichst breiten Mischung der Herkunftsmilieus der Kinder, wurde der Kontakt in Zusammenarbeit mit Kindergärten in unterschiedlicher Trägerschaft hergestellt.

Als Beispiel für die Erfahrungen mit den Malprozessen der Pilotstudie sowie als Beispiel für die Anfänge der Entwicklung einer Auswertungs- und Darstellungsmethode ist die

Interpretation des Malprozesses der 5-jährigen Michaela und des 5-jährigen Yannik im Anhang beigelegt (vgl. Kap. 13.1).

Das filmische Dokumentieren des Malprozesses erwies sich als außerordentlich fruchtbare Idee, die es ermöglichte, die zahlreichen Faktoren, die bei der Bildentstehung eine Rolle spielen, wahrzunehmen.

Diese Methode sollte deshalb unbedingt beibehalten werden. Innerhalb der nicht im engeren Sinn ästhetischen Aspekte, die als Gründe für das Hinzukommen neuer Bildelemente interpretiert werden konnten, zeigten sich vor allem die folgenden Bereiche sehr deutlich:

- Die Interaktion der Kinder untereinander
- Der Einfluss der Interviewerin (s.u.)
- Die aus unterschiedlichsten Ursachen der Situation und aus unterschiedlichsten medialen Quellen heraus neu assoziierten Themen und Symbolisierungen

Es wurde deutlich, wie groß der Einfluss der anwesenden Kamerafrau war, die gleichzeitig mit einer Handkamera den Blick auf die Bilder bestimmte und durch Nachfragen zu neu hinzukommenden Bildelementen das Gespräch der Kinder und die Kommentierung ihrer Bilder lenkte.

Die Gesprächsimpulse durch Fragen der Interviewerin führten zu sehr interessanten kindertheologischen Exkursen. Zugleich zeigte sich, dass der Fortgang der Bilder in enger Vernetzung mit den angesprochenen Themen stattfand. Insbesondere im Kontext des hierarchischen Gefälles von erwachsener Interviewerin und den zeichnenden Kindern erwies sich die suggestive Wirkung der Fragen als äußerst problematisch. Ein weiteres Problem stellte die Aufmerksamkeitsverteilung der Kamerafrau dar, die durch die Bewegungen der Handkamera den Kindern direkt ersichtlich war. Die Reaktionen der Kinder hierauf zeigten sich in der Varianz der Verhaltensweisen von Verunsicherung über die resultierenden Versuche, das eigene Bildgeschehen zu verdecken bis hin zu dem sehr selbstbewussten Umgang, der bis zu Versuchen reichte, sich selbst in den Vordergrund zu stellen und sich stark zu produzieren.

Hieraus ergab sich die Reflexion der Rolle der teilnehmenden Interviewerin mit der Kamera. Dies führte zu Veränderungen in der Fragetechnik sowie in der Technik der filmischen Dokumentation.

Die Gruppenzusammenstellung war durch Empfehlungen der Kindergärtnerinnen sowie durch pragmatische organisatorische

Probleme der Treffen bestimmt. Es zeigte sich, dass insbesondere jene Kinder gut miteinander ins Gespräch kamen und sich weniger auf die Kamerafrau bezogen, die miteinander befreundet wirkten.

Als Konsequenz wurde in der Fortentwicklung der Studie mit Bezug auf die genannten Impulse von KLEIN und BOHNSACK (vgl. 5.2) der Auswahl der Kindergruppen als Malteams von befreundeten Kindern große Bedeutung zugesprochen.

5.4 Erhebung

5.4.1 Herstellung des Kontakts

Gemäß dem Bestreben nach einer möglichst breiten Streuung sozialer Milieus und Formen religiöser Sozialisation nahmen an der vorliegenden Studie Mädchen und Jungen aus dem nordrhein-westfälischen Xstadt und aus dem bayrischen Xdorf teil.

In Xstadt entstand der Kontakt über den Hort einer Grundschule. Da die Kinder des Hortes bedingt durch die unterschiedlichen Stundenpläne und die unterschiedlichen Buchungszeiten nur in Teilgruppen anzutreffen waren, fand die Herstellung des Kontakts während einer Reihe von Besuchen innerhalb mehrerer Wochen statt. Diese Besuche und die informelle Art der Kontaktaufnahme wurden durch die Kinder im Sinne einer Hospitation oder ehrenamtlichen Mitarbeit gedeutet, denn sie bezogen mich sehr schnell und selbstverständlich in den Alltag des Hortlebens ein, so dass die Kontaktaufnahme Anklänge der teilnehmenden Beobachtung annahm, die sich insofern auf die Malprozesse auswirkte, als die zeichnenden Kinder mich zum Teil schon recht gut kannten. Zum anderen erwies sich die Beobachtung der Kinder im Alltag des Hortes als zusätzliche Informationsquelle und dadurch verbesserte Möglichkeit, das soziale Verhalten und die Interaktion der Kinder in den Malprozessen interpretieren zu können.

Xdorf ist ein kleiner Vorort einer bayrischen Großstadt. Das Dorf ist überwiegend katholisch geprägt. Es liegt in sehr günstiger Verkehrsanbindung nah an der Stadt und verfügt über große Neubausiedlungen und einen entsprechenden Anteil zugezogener Familien. Der Kontakt zu den Kindern wurde hergestellt, indem ich mich Kindern vorstellte, die an einem einmal im Monat stattfindenden Kindernachmittag der Evangelischen Kirchengemeinde teilnahmen.

Die Einladung zur Teilnahme an den Maltreffen wurde sowohl in Xstadt als auch in XDorf mit der Frage begonnen, ob die Kinder wüssten, was Forscher und Forscherinnen sind. Die Kinder zählten bei diesem Gesprächseinstieg stets viele Forschungsgebiete auf. Daraufhin erläuterte die Autorin ihr eigenes Vorhaben als Forscherin über das Wissen und die Vorstellungen von Kindern. Um darüber etwas herauszufinden, so erklärte es die Autorin den Kindern, träfe ich mich mit Gruppen befreundeter Kinder. Anhand von deren Zeichnungen und den gemeinsamen Gesprächen wollte die Forscherin dann etwas über

ihre Vorstellungen zu erfahren. Den Kindern wurden nicht die Themen der Malprozesse genannt, um zu verhindern, dass sie die Frage nach Gott von vornherein, als eine zu schwierig zu bearbeitende Aufgabe, von einer Teilnahme abschreckte. Den Eltern wurde das Thema jedoch in einem Anschreiben zusammen mit der Einverständniserklärung und der Bitte um die vorläufige Geheimhaltung erläutert (vgl. Kap. 5.2.3).

5.4.2 Die Rolle der Forscherin als teilnehmende Beobachterin

Als in der Forschungssituation anwesende Forscherin, die Teil der Interaktion ist, entspricht die Forscherin einer teilnehmenden Beobachterin. Es handelt sich um offene teilnehmende Beobachtung, da sich die Forscherin den Kindern als solche vorgestellt hat. (vgl. FLICK 1999: 157f.), . Obwohl die Kinder um die Rolle der Forscherin als Forscherin wissen, hat sich in den ersten Malprozessen und bei der Kontaktaufnahme bereits gezeigt, dass die Forscherin von den Mädchen und Jungen auch als Praktikantin oder Erzieherin wahrgenommen wurde.

Aus den Erfahrungen mit der Pilotstudie wurde die Rolle der erwachsenen Forscherin bereits reflektiert. Um dem prinzipiell in der Forschung mit Kindern verschärft gestellten Problem des Fremdverstehens (vgl. KLEIN 2000: 56f.) besser begegnen zu können und die Selbstinterpretation der Kinder zu fördern, soll die teilnehmende Beobachterin prinzipiell stärker in den Hintergrund treten und das Gespräch innerhalb der zeichnenden Mädchen und Jungen gefördert werden (vgl. Kap. 5.2.1).

Dies wird zum einen durch die fest installierte Kamera als passiv dokumentierendem Instrument, verglichen mit der Handkamera in der Pilotstudie, ermöglicht. Die Aufmerksamkeitsverteilung der Forscherin tritt so eher in den Hintergrund.

5.4.3 Zur Gesprächs- und Fragetechnik der Forscherin

Das Nachfragen oder Kommentieren der Interviewerin bzw. Forscherin hat sich in der Pilotstudie bei aller Kritik an der mitunter suggestiven Form der Fragen und dem Insistieren auf Rationalisierungen dennoch als Möglichkeit gezeigt, Gespräche zwischen den Kindern auszulösen oder in Gang zu halten. Dies soll auch weiterhin angestrebt werden.

Das Einbringen solcher Impulse und die gleichzeitige Vermeidung von Suggestion und Rationalisierungszwängen stellt eine Gratwanderung dar.

Als hilfreich zur Einübung eines möglichst offenen Fragestils hat sich die Lektüre der von John HULL dokumentierten Gespräche mit seinen Kindern erwiesen (vgl. HULL 1997).

Alle Fragen als Gesprächsimpulse der Forscherin sollen nach Möglichkeit erst gestellt werden, wenn sich abzeichnet, dass die Kinder mit einer bestimmten Phase des Gestaltens, einer Story oder einem Bildelement ‚fertig‘ sind und dadurch die Gefahr vermindert wird, dass die Frage der Forscherin bzw. Interviewerin das Gestalten oder Besprechen eines Themas oder Motivs vorzeitig beendet oder durch ihre Suggestionen verändert.

Die Fragen sollen nach Möglichkeit nicht das Rationalisieren von Bildelementen erzwingen. Generell sollen ‚Was‘-Fragen sehr sparsame Verwendung finden. Bevorzugt werden sollen hingegen offene Impulse, um über ein bestimmtes Motiv zu sprechen. Als gute Möglichkeit hat sich hierbei anhand der ersten Malprozesse erwiesen, Bildelemente zunächst unter Vermeidung ihrer Benennung zu loben.

Es sollte in jedem Fall deutlich werden, dass es während der Malprozesse keine richtigen und falschen Lösungen gibt.

5.4.4 Kamera

Die Kamera, eine kleine digitale Videokamera, wird auf einem zur Verfügung stehenden Möbelstück oder mittels Stativ vor Beginn der Maltreffen in einer Position befestigt, die es ermöglicht, die am Tisch sitzende Kindergruppe komplett im Bildausschnitt zu haben, wodurch das Problem der Handkamera entfällt. Diese Veränderung ist eine deutliche Verbesserung im Vergleich zur Pilotstudie (vgl. Kap. 5.4). Neben der Kamera mussten in Xdorf bei den Maltreffen, die am Spätnachmittag im Winter stattfinden, Strahler aufgestellt werden, um den Raum ausreichend auszuleuchten.

5.4.5 Raum und Material

Die Kinder und die Interviewerin treffen sich in den Räumen des Horts bzw. des Evangelischen Gemeindehauses, in dem auch der Evangelische Kindernachmittag stattfindet. Für die Malprozesse steht in Xdorf der Raum der Krabbelstube zur Verfügung, der mit vielen Spielsachen und einem Teppich versehen ist und einen gemütlichen Eindruck macht.

Die Kinder in Xstadt treffen sich aufgrund der Raumnot des Horts in unterschiedlichen Räumen, die jeweils für die benötigte Zeit zur Verfügung stehen. Der gemütliche Gruppenraum, in dem die Kinder auch sonst sehr viel miteinander zeichnen und basteln, steht leider, da er gleichzeitig der Essensraum ist, nicht immer zur Verfügung.

Das bereitgestellte Material besteht für jedes Kind aus einem Din A3 Malblock und einem Kasten mit 36 Öl-Pastellkreiden, die farblich sortiert vorgelegt werden, um die ansprechende Wirkung der Farben zu verstärken. Hinzu kommen, da es sich herausstellte, dass einige Kinder sich über den zu dicken Farbstrich der Kreiden ärgerten, je eine Packung Filzstifte. Bleistift und Buntstifte wurden in einem Malprozess auf die Bitte der Mädchengruppe hin erprobt. Dies wurde jedoch nicht weiter verfolgt, da die Kamera den zum Teil sehr zarten Farbauftrag nicht zufrieden stellend aufnehmen konnte.

5.4.6 Vortreffen mit erstem Malprozess

In der Pilotstudie hat es sich bewährt, die Kinder vor dem Maltermin, an dem sie ein Bild zum Thema Gott malen sollten, in einem vorgeschalteten Termin mit gleicher Forschungssituation um ein Bild zu einem anderen Thema zu bitten.

Es zeigte sich, dass die Kinder beim zweiten Treffen das Procedere schon kannten, zum Malen Platz nahmen und auf ihr Thema warteten. Das Forschungssetting hatte bereits an Attraktivität eingebüßt und die Forscherin war den Mädchen und Jungen vertrauter.

Neben dem Vorteil, dass die Mädchen und Jungen mit der Situation und der fremden Person besser vertraut sind, bietet diese Vorgehensweise eine Vergleichsmöglichkeit zur besseren Einschätzung der individuellen ästhetischen Gestaltungsmerkmale, der Beziehungsdynamik und der Interaktion innerhalb des Malpaares sowie dem Verhalten des einzelnen Kindes im Kontext der Forschungssituation.

Am Ende des Maltreffens erhalten die Kinder ein kleines Geschenk zum Dank für ihre Teilnahme. Kinder, die ihre Bilder gern behalten würden, erhalten Farbkopien.

5.4.7 Formulierung des Malauftrags

Das Thema des ersten Treffens lautet: „Ein Bild darüber was ihr euch wünscht“. Es eröffnet eine sehr breite Auslegungsmöglichkeit und ermöglicht den Kindern, Motive zu zeichnen, die sie mögen. Durch dieses relativ offene Thema sollen die Kinder gleichzeitig auf eine ebenfalls breit interpretierbare Themenstellung des zweiten Treffens eingestimmt werden.

Das Thema des zweiten Treffens mit dem im Mittelpunkt der Untersuchung stehenden Malprozess über Gottesvorstellungen lautet:

„Heute wünsche ich mir von euch ein Bild darüber, wie ihr euch Gott vorstellt.“ Dieses Thema wird wegen der besseren Vergleichbarkeit der Malprozesse möglichst wortgetreu formuliert.⁸³

5.4.8 Fragebogen

Um von allen Kindern, die an der Studie teilnehmen, verlässliche Kontaktdaten und Altersangaben sowie zumindest grobe Angaben über religiöse Erziehung zu haben, wurde ein Fragebogen für die Eltern entwickelt (vgl. Anhang Kap. 13.7). Einen Eindruck über die religiöse Erziehung des Kindes soll dabei über Fragen nach dem Religionsunterricht, nach Gottesdienstbesuchen, aber auch nach Formen häuslicher Religiosität, die anhand der Fragen nach Abendritual, Gebeten und Gesprächen über Glaube abgefragt werden.

Daneben ist von Interesse, ob das Mädchen oder der Junge in seiner häuslichen Freizeit gern zeichnet und welche Lieblinsbücher, Lieblinsfilme etc. er oder sie hat. In Ergänzung zu der Frage nach Büchern oder Filmen über religiöse Themen soll hierdurch zumindest

⁸³ Zur Reflexion des Malauftrag aus methodischer und theologischer Sicht vgl. Kap. 5.1.6 und Kap. 3.7.

ein grober erster Eindruck über eventuelle mediale Vorlagen ermöglicht werden. Dieser wurde bei konkreten Fragen und Theorien zur Verarbeitung bestimmter medialer Vorlagen durch das konkrete Nachfragen bei Eltern oder Lehrerinnen ergänzt.

5.5 Auswertung

5.5.1 Objektive Hermeneutik als Auswertungsmethode

Die filmisch dokumentierten Malprozesse werden unter Anwendung der Methode der objektiven⁸⁴ oder strukturalen Hermeneutik nach Ulrich OEVERMANN (vgl. OEVERMANN et al 1979, WERNET 2000) ausgewertet.

Diese Methode eignet sich durch ihre grundsätzlich sequentielle Ausrichtung besonders gut für die Malprozesse. OEVERMANN und seine Mitarbeiter haben die Methode ursprünglich für die Analyse von natürlichen Interaktionen wie z.B. Familiengesprächen entwickelt (vgl. FLICK 1999: 227). Sie ist demnach von Beginn an keineswegs nur für Interviews und Texte im engeren Sinn erarbeitet, sondern in besonderem Maße für Material geeignet, das Interaktionen von Menschen enthält. Die Methode wurde bereits für die Interpretation von Bildern und Fotos verwendet (vgl. MÜLLER-DOHM, wobei Malprozesse sich noch besser eignen dürften, da sie im Gegensatz zur Gleichzeitigkeit eines Bildes bereits eine Chronologie des Geschehens aufweisen und somit die für die objektive Hermeneutik erforderliche Sequenzierung sozusagen von Natur aus zeigen.

Untersuchungsziel der objektiven Hermeneutik ist das Aufdecken von „latenten Sinnstrukturen“, die einen Fall, wie z.B. einem Malprozess, als nicht sichtbare und nicht bewusste Handlungsmuster strukturieren. Das Ergebnis einer Interpretation nach der objektiven Hermeneutik ist die Fallstruktur, bzw. die Strukturhypothese.

Es ist schwierig, die objektive Hermeneutik zu beschreiben. Als „Kunstlehre“, wie OEVERMANN sie bezeichnet, lässt sie sich am besten durch die Teilnahme in Workshops oder durch die Mitarbeit in Interpretationsgruppen mit erfahrenen Anwendern der Methode, erlernen.⁸⁵

⁸⁴ Der Begriff ‚Objektiv‘ irritiert. OEVERMANN verwendet ihn, um darzulegen, dass nicht-subjektive Sinnstrukturen eines Falles in der Interpretation herausgearbeitet werden (vgl. WERNET 2000: 15-19, SCHÖLL 1992: 305).

„Dieser Ansatz unterscheidet grundsätzlich zwischen der subjektiven Bedeutung, die eine Äußerung bzw. Handlung für den oder die Beteiligten hat, und ihrer objektiven Bedeutung. Letzteres bezeichnet der Begriff der ‚latenten Sinnstruktur‘ einer Handlung. Diese Struktur lässt sich nur im Rahmen eines mehrstufigen wissenschaftlichen Interpretationsverfahrens ergründen. Aufgrund der Orientierung an solchen Strukturen wird auch der Begriff der strukturalen Hermeneutik verwendet.“(FLICK 1999: 227)

⁸⁵ Ich selbst lernte die Methode anhand Gruppeninterpretationen von Malprozessen unter Anleitung durch Alfred SCHÖLL und Heinz STREIB kennen.

Das Interpretieren in Gruppen ist zwingend nötig für das Herausarbeiten der Fallstrukturen, da nur so gewährleistet ist, dass möglichst viel Kontextwissen unterschiedlicher Menschen auf den Fall gerichtet wird.

Sequenz für Sequenz wird der jeweilige Text des Falls analysiert, indem möglichst viele „Lesarten“ zur Begründung des jeweils aktuell Geschehenen gegeneinander abgewogen werden:

„Die Lesarten werden sukzessive, von Sequenz zu Sequenz, so lange als gültig oder unzutreffend ein- oder ausgeschlossen, bis sich eine ‚Struktur des Falles‘ zeigt. Diese kumulativ gewonnene Hypothese wird an den weiteren Interakten des gesamten Verlaufs geprüft. Wenn Textstellen der Strukturhypothese zu widersprechen scheinen, ist eine eingehende Analyse der jeweiligen Sequenz erforderlich, um die Strukturhypothese gegebenenfalls zu modifizieren“ (FISCHER 2003: 122).

5.5.2 Analyseschritte bei der Interpretation der Malprozesse

Gedächtnisprotokoll

Der erste Schritt der Interpretation ist das Anfertigen eines kurzen Gedächtnisprotokolls, bei dem möglichst direkt nach dem Malprozess die noch frischen Eindrücke der teilnehmenden Beobachterin festgehalten werden. Hierdurch steht für die weitere Interpretation, neben dem passiv registrierten Blick der Kamera, ein Dokument des subjektiven Erlebens zur Verfügung. Neben der Möglichkeit, Dinge zu notieren, die der Kamera entgangen sind, etwa, weil ein Kind mehrmals aufstand und nicht im Bildausschnitt der Kamera zu sehen war, dient das Gedächtnisprotokoll dazu, sich den eigenen Gefühlen während des Malprozesses bewusst zu werden, um deren Einfluss auf die Interpretation des Malprozesses reflektieren zu können. So ist es beispielsweise wichtig zu reflektieren, ob die Forscherin als teilnehmende Beobachterin sich mit einem Kind in der Interaktion besonders gut identifizieren konnte, ob ihr ein Bild spontan besonders gut oder schlecht gefiel oder ob sie das Verhalten eines Kindes als unsympathisch empfand.

Tabellarische Transkription und Beschreibung des Malprozesses

Für den nächsten Interpretationsschritt wurde von der Autorin eine Tabelle entwickelt, in der im Zehnhundertstel nicht nur die Worte transskribiert werden, die von den Beteiligten gesprochen werden, sondern ebenfalls die zeitgleich stattfindenden bildnerischen Handlungen und die nonverbalen Aspekte der Interaktion beschrieben werden. Im Unterschied zu den bis dahin für die Gruppeninterpretationssitzungen verwandten Transkripten, die denen von Interviews entsprachen, sollten diese Tabellen ermöglichen, die Gleichzeitigkeit des Geschehens in den - verlangsamenden - Blick zu bekommen. Das Transskribieren der Auswertungstabelle stellt einen wertvollen ersten Interpretationsschritt dar, in dem das komplexe Zusammenspiel von Malen,

Kommunizieren und Interagieren in seinem Vorher und Nachher entwirrt wird, was häufig nur durch mehrere Wiederholungen einer Sequenz möglich wird. Diese zeitaufwendige Arbeit wird durch das Verwenden digitalisierter Filmkopien erleichtert, die auf dem Computerbildschirm neben oder im Wechsel mit der Tabelle angesehen werden können.

Gruppeninterpretationen

Die Malprozesse werden in Gruppeninterpretationssitzungen angesehen und Sequenz für Sequenz diskutiert. Hierfür standen bei den Malprozessen mehrere Gruppen zur Verfügung. Die feinanalytisch untersuchten Malprozesse wurden sowohl in einer Interpretationsgruppe als auch in Seminarsitzungen interpretiert. Die Gruppeninterpretationen wurden auf einem Tonband mitgeschnitten, um sie für das schriftliche Verfassen der Feinanalysen abhören zu können.

Vergleich mit erstem Malprozess

Der erste Malprozess wird in der Regel nach dem zweiten Malprozess interpretiert. Dies geschieht in weit weniger gründlicher Art und Weise in einer Zusammenfassung des Geschehens mit der schwerpunktmäßigen Aufmerksamkeit auf dem persönlichen Malstil des Kindes, seinem Form- und Farbpertoire, der Beziehungsdynamik und Interaktion der Kinder und ihrem allgemeinen Verhalten. Der Vergleich mit dem ersten Malprozess erweist sich als sehr gute Methode zur Prüfung derjenigen Hypothesen, die Interaktion, Verhalten der Kinder und den persönlichen Malstil betreffen.

Fragebogen

Als weitere zusätzliche Informationsquelle dient der Fragebogen. Er wird hinzugezogen, etwa um herauszufinden, ob eine bestimmte theologische Thematik in Bezug zu der religiösen Herkunft des Kindes stehen könnte oder schlicht, um sich ins Gedächtnis zu rufen, ob das Kind viel oder wenig fernsieht und so die Wahrscheinlichkeit abzuwägen, mit der eine bestimmter Fernsehsendung ihren Niederschlag im Bildgeschehen gefunden hat.

5.5.3 Darstellung

Die Darstellung von qualitativen Studien stellt immer wieder eine Herausforderung dar. Es ist eine Gradwanderung zwischen Lesefreundlichkeit und Transparenz der Auswertung. In der vorliegenden Untersuchung werden sowohl die Feinanalysen in voller Länge, als auch die Auswertungstabellen mit in die Darstellung aufgenommen, da es sich um Pionierforschung handelt und das entwickelte Interpretationsverfahren in Anlehnung an die objektive Hermeneutik sich am besten in der Lektüre der Feinanalysen nachvollziehen lässt. In den Feinanalysen wurde trotz ihrer Länge im Dienste der Lesbarkeit darauf verzichtet, alle Lesarten und ihre Falsifizierungen aufzuzählen.

TEIL C: DIE EMPIRISCHE STUDIE - DIE MALPROZESSE

6 Katharina und Michaela

6.1 Die Mädchen und die Forschungssituation

Der Kontakt zu Katharina und ihrer Freundin Jessica entstand über den Kindernachmittag der evangelischen Gemeinde in X-Dorf.

Michaela kam spontan zum ersten Maltreffen mit, da Jessica, die sich einer Blinddarmoperation unterziehen musste, nicht da war, was Katharina und Michaela vor allem während des ersten Maltreffens sehr beschäftigte.

Michaela ist fünf (5,2) Jahre alt und besucht noch den Kindergarten. Sie hat einen zweieinhalb jährigen Bruder.

Katharina ist sechs (6,5) Jahre alt und in der ersten Klasse. Sie ist die jüngste von vier Töchtern. Ihre älteste Schwester ist dreizehn, zwei Zwillingsschwestern sind neun Jahre alt.

Bis zur Einschulung Katharinas haben die Mädchen den gleichen Kindergarten besucht und sich, wie sie während des ersten Treffens erzählte „so oft es ging getroffen“ auch zum heutigen Zeitpunkt verbringen sie regelmäßig Freizeit miteinander.

Michaelas Mutter gibt im Fragebogen an, dass Michaela auch in ihrer Freizeit „manchmal“ malt. Zu ihrer momentanen Lieblingsbüchern gehören vor allem „Felix und Regenbogenfischbücher“.

Katharinas Mutter nennt an dieser Stelle: „Fernsehen. Die Maus, Video: Augsburger Puppenkiste, Walt Disney, Pippi. Bücher: Astrid Lindgren, Erich Kästner, Petersson und Findus...“. Zur Frage, ob Katharina auch in ihrer Freizeit male, gibt ihre Mutter an, dass sie dies „ca. einmal pro Woche“ tut.

Da die beiden Treffen am 14. und am 21.12. stattfinden, prägt die Vorfreude auf Weihnachten die Malprozesse der Mädchen.

Am Tag des heutigen Treffens verbringen beide Mädchen zusammen den Nachmittag bei Michaela und werden von deren Mutter gebracht. Die Mutter bleibt während des Maltreffens mit dem kleinen Bruder von Michaela im selben Raum, der, da er auch als Treffpunkt der Krabbelgruppe dient, viel Platz und einige Spielgeräte bietet.

6.1.1 Angaben der Eltern zur Religiösen Erziehung

Katharina ist katholisch getauft. Sie hat den katholischen Kindergarten des Ortes besucht und ist inzwischen in der ersten Klasse der Grundschule des Ortes, wo sie den katholischen Religionsunterricht besucht. Ihre Familie besucht einmal wöchentlich den katholischen Gottesdienst. Ihre Mutter gibt an, dass mit Katharina „regelmäßig“ gebetet und über Glaubensfragen gesprochen würde. Ein Gebet gehört bei Katharina zum Abendritual. Zur Frage ob Katharina „Bücher, Filme, Geschichten etc., die von Glaube oder Religion handeln“, kenne, kreuzt Katharinas Mutter „viele“ an.

Trotz ihrer Zugehörigkeit zur katholischen Kirche, engagiert sich Katharinas Familie zusätzlich in der evangelischen Kirchengemeinde von X-Dorf. Sie besuchen „manchmal“ evangelische Gottesdienste und Katharina kommt „häufig“ zu evangelischen Kindertreffs. Bekannt ist außerdem, dass ihre Mutter in den ehrenamtlichen Teams dieser Kindertreffs mitarbeitet.

Michaela wurde evangelisch getauft. Sie besucht den katholischen Kindergarten von X-Dorf. Ihre Mutter gibt im Fragebogen an, dass sie „manchmal“, vor allem an „Familiengottesdiensten“ in die (ev.) Kirche gehen. Innerhalb der evangelischen Angebote in der Gemeinde von X-Dorf für Kinder besucht Michaela „häufig“ den Zwockelgottesdienst⁸⁶. Mit Michaela wird „nie“ gebetet und „manchmal“ über Glaube gesprochen. Ihre Mutter ergänzt an dieser Stelle „bei Nachfrage“.

6.2 Das Vortreffen. Zusammenfassung des ersten Malprozesses

Zu Beginn des ersten Maltreffens stehen zunächst die beiden Kästen mit Pastellkreiden im Mittelpunkt des Geschehens. Die beiden Mädchen sind erfreut über die neuen und farblich sortierten Kreidesätze und tauschen dies bei der gemeinsamen Begutachtung der Kreiden aus.

Die Interviewerin erklärt den Ablauf des Treffens und formuliert den Malauftrag: „Heute wünsche ich mir von Euch darüber ein Bild, was ihr euch wünscht“. Die Mädchen beginnen ihren Malprozess mit einer Besprechung ihrer Wünsche, bei der sie diese zugleich hinsichtlich ihrer gestalterischen Umsetzbarkeit bzw. der Einschätzung der eigenen Malkompetenzen abwägen.

Während Michaela den Malauftrag ohne zu Zögern auf das nahe Weihnachtsfest hin deutet, stellt Katharina zunächst die Frage, ob es sich um Wünsche allgemein oder um Weihnachtswünsche handle, worauf die Interviewerin antwortet, dass sich die Mädchen dies aussuchen könnten.

⁸⁶ Dies ist ein einmal im Monat stattfindender Gottesdienst für Eltern und Kinder, die im Kindergartenalter oder jünger sind.

Erst nach sechs Minuten endet die Vorbesprechung und die Mädchen beginnen zu zeichnen. Michaela hat sich für eine Tafel entschieden. „Die kann ich und die wünsch ich mir auch.“ Katharina nennt als Thema einen Blumengarten und beginnt mit einer grünen Grundlinie, auf der sie den rechteckigen Umriss eines dicken Baumstammes platziert.

Im weiteren Verlauf des Malprozesses drängt sich auch bei Katharina die Vorfreude in den Vordergrund, denn der sehr sorgfältig und lange bearbeitete Baum erweist sich als eine Tanne, bei deren Gestaltung Katharina ins Plaudern über den Ablauf des Baumschmückens und Vorbereitungen der Bescherung durch das vom Vater assistierte Christkind kommt. Michaela beendet die Kontur ihrer Tafel mit dem Wunsch, nun etwas auf die Tafel schreiben zu wollen. Sehr schnell kommt ihr der Einfall, ein Christkind auf die Tafel zu zeichnen. Dieses stattet sie mit einer Kerze mit „Tropfenfänger“ und einer Krone aus.

Am Ende des Malprozesses kommen bei Michaela in Anlehnung an Katharinas Bild und an den „klassischen“ Bildaufbau eines Grundlinienbildes in der Schemaphase (vgl. 2.8.) ebenfalls eine grüne Bodenlinie, eine Blume, eine Sonne und eine Wolke hinzu.

Als Katharinas Mutter nach eine halben Stunde zurück ist, um die Mädchen abzuholen, sind diese gerade mit den Blumen auf ihren Bildern beschäftigt und würden gern noch viele weitere Blumen malen, so dass es der Mutter, die wegen der wartenden Geschwister unter Zeitdruck steht, schwer fällt, die Mädchen zum Aufbruch Gehen zu bewegen.

Insbesondere im Endstadium ähnelt sich der Aufbau der beiden Bilder sehr. Ausgehend von unterschiedlichen Motiven, bringen beide Mädchen ihre Gedanken und Gefühle zum Weihnachtsfest in die Gestaltung ihrer Bilder und in das Gespräch ein.

Katharina legt großen Wert darauf „schön“ zu malen. Sie bemüht sich um einen satten Farbauftrag und arbeitet deutlich länger an den Farbflächen der Formen als Michaela. Als diese in sehr schnellen Strichen die Idee des Christkinds umsetzt, lobt Katharina die Idee, weist aber, nachdem sie Michaela bei der Umsetzung der Idee zugeschaut hat, mehrmals darauf hin, heute „besonders schön“ malen zu sollen (11.30).

Michaela zeigt sich in ihrem Maltempo hierdurch unbeeindruckt und ist mit allen Formen und deren farblicher Flächengestaltung durch den lockeren Verbund ihrer Farbstriche schneller fertig.

Das Verhalten der beiden Mädchen zueinander wird durch den Altersunterschied und den Umstand, dass Michaela nur als spontaner Ersatz für Katharinas andere Freundin eingesprungen ist, „weil sie heute zufällig sowieso da war“ (5.10), geprägt. So erläutert Katharina ausführlich die bedauerliche Krankheit der gleichaltrigen Jessica und listet an anderer Stelle Fähigkeiten auf, die Fünfjährige nicht so gut können wie Sechsjährige, wobei insbesondere der Schulbesuch und die Übungen im Turnverein, dessen bevorstehendes Weihnachtsfest ebenfalls für Aufregung sorgt, zum Thema werden.

Katharina scheint sich für Michaela verantwortlich zu fühlen. So weist sie zu Beginn darauf hin, dass Michaela die Interviewerin noch nicht kennt und wendet sich, im Ton an ein großes Geschwister erinnernd, aufmunternd an Michaela, „aber mich kennst Du ja“.

Michaela wirkt trotz der dominanten Position der deutlich mehr zur Interviewerin sprechenden und plaudernden Katharina nicht eingeschüchtert, sondern ergreift das Wort häufig sogar vor Katharina. So beginnt sie die Erläuterung der Bildmotive und begründet ihre Ideen eigenständig. Michaela kann ihrem Alter entsprechend ihre Bildideen schon sehr gut umsetzen. Als Beispiel hierfür sei auf die gestalterische Lösung der Idee, das Christuskind statt mit einem Tannenbaum, wie dies Katharina vorschlägt, mit einer Kerze auszustatten. Hierfür entscheidet sie schnell, dass das Christuskind seitlich gezeichnet werden müsse und ist sehr zufrieden mit ihrer Leistung: „Guck, mal den Kopf von der Seite [...] ich kann auch ne Kerze mit Tropfenfänger, die geht babyleicht“ (11.20f.).



Abb. 6 Michaelas Bild aus dem ersten Malprozess zum Thema ‚Wünsche‘.



Abb. 7 Katharinas Bild aus dem ersten Malprozess zum Thema ‚Wünsche‘

6.3 Feinanalyse

6.3.1 Beginn des Malprozesses (0.00 – 3.20) - Michaela: „Den kann man doch gar nicht malen, da muss ich erst – erst mal überlegen, wie ich den malen soll“ (0.20)

Kaum im Raum angekommen begeben sich beide Mädchen auf ihre Plätze. Sie wirken sehr motiviert und scheinen nur darauf zu warten, das Thema genannt zu bekommen, um mit dem Malen anfangen zu können.

Katharina erkundigt sich sofort: „Was sollen wir heute malen?“ (0.00). Die Interviewerin antwortet mit dem Malauftrag, den sie langsam und sehr deutlich sprechend formuliert: „Wollt ihr schon gleich wissen. Gut. Also heute wünsch ich mir ein Bild von euch darüber, wie ihr euch Gott vorstellt“ (0.10).

Michaela erwidert hierauf sofort: „Den kann man doch gar nicht malen, da muss ich erst mal überlegen“ (0.20), worauf sie den Kopf leicht senkt, die Augen schließt und die Hände in nachdenklicher Pose über die Augen legt.

Katharina unterbricht sie und pflichtet ihr bei: „Ich auch“.

Ogleich Michaela in ihrer ersten Reaktion die Unmöglichkeit, Gott zu malen, formuliert, sind beide Mädchen dennoch bereit, sich auf das Thema einzulassen.

Wie beim ersten Treffen besprechen die Mädchen auch heute das zu malende Thema zunächst ausführlich miteinander, wobei ihnen im Unterschied zum ersten Treffen nicht sofort Ideen für eine mögliche Umsetzung einfallen und sie zunächst die Schwierigkeit des Themas kommunizieren. Michaela geht an dieser Stelle noch nicht darauf ein, warum man Gott nicht malen kann. Einigkeit herrscht bei den Mädchen darüber, dass sie viel Zeit zum Nachdenken benötigen, um „Gott malen“ zu können.

Zunächst erörtert Michaela die Gründe, warum Gott nicht, oder nur sehr schwierig zu malen ist: „So'n Gott zu malen – der ist ja riesig groß.“ Während sie spricht, formt Michaela mit beiden Armen einen großen Kreis in der Luft.

Katharina stimmt wiederum zu: „Ja eben“.

Michaela konkretisiert das Problem mit der Frage: „Wie paßt n' der auf'n|?“ (0.30). Sie würde den Satz sehr wahrscheinlich mit Papier, oder Bild beendet haben, doch sie spricht nicht weiter, als Katharina sie unterbricht:

„Die [anderen] könnten den so gut zeichnen aber dann bin ich wieder fertig und dann sieht der wieder so schlecht aus“ (0.30).

Die von Michaela kommunizierte Problematik der Größe Gottes scheint sich nicht in einer als zu groß vorgestellten messbaren Größe zu erschöpfen. Sicher können beide Mädchen Dinge, malen, die größer sind, als ihr Papier. Wenn sie etwa ein Haus auf ein Papier malen, ist ihnen dennoch bewusst wie groß Häuser eigentlich sind. Es scheint, als suche Michaela nach einer Formulierung für eine Komplexität Gottes, die anders als eine messbare Größe nicht darstellbar ist, weil sie im wahrsten Sinnes des Wortes den Rahmen einer einzelnen Abbildung sprengen würde.

Für Katharina scheint Gott trotzdem darstellbar zu sein, jedoch unter der Voraussetzung ausreichender Malkompetenzen, denn „den anderen“, womit eventuell ihre drei älteren Schwestern, oder andere ältere Kinder gemeint sein könnten, traut sie diese Aufgabe offensichtlich zu. Diese Problematik zeigte sich bereits beim ersten Malprozess, als beide Mädchen zwischen ihren „Lieblingswünschen“ und Motiven, die sie sich zu malen zutrauten und „auch wünschten“, unterschieden.

Die Interviewerin versucht daraufhin, die Mädchen in ihren Malkompetenzen zu bestärken. „Ach, ihr könnt sehr gut malen, macht Euch mal keine Gedanken. Ham wir ja letztes Mal gesehen, wie gut ihr malen könnt“(0.40).

„Ich weiß gar nicht, was ich da malen soll“ (0.50), erwidert Katharina. Dies deutet daraufhin, dass Katharina heute nicht nur an ihren handwerklichen Fähigkeiten zweifelt, sondern sie bislang noch keine Bildidee hat.

Michaela formuliert an Katharina gewandt einen ersten Einfall: „Ich mal n' Blumengarten.“(0.50) Dieser wird jedoch von Katharina als dem Thema nicht entsprechend kritisiert.

K Ne, wir sollen Gott malen

M Ich weiß

Katharina hatte beim ersten Treffen einen Blumengarten gemalt. Es könnte sein, dass die Bestätigung der Interviewerin, dass sie beim letzten Mal gesehen habe, wie gut die Mädchen malen können, Michaela auf diese Idee gebracht hat. Es könnte sein, dass Michaela sich ihrer Malkompetenzen unsicher ist und so die Idee, Katharinas Bild noch einmal aufzugreifen, Sicherheit verschafft. Andererseits ist ein Blumengarten ein Motiv, das sich eignen könnte, die Größe, Komplexität und Vagheit auszudrücken, die Michaela bei ihren Bedenken, Gott zu Malen verbalisiert.

Die Interviewerin interveniert an dieser Stelle mit dem Anliegen, Michaela in ihrer Idee zu bestärken und den Mädchen den inhaltlichen Freiraum bei der zeichnerischen Gestaltung ihrer Vorstellung von Gott zu verdeutlichen. „Es ist alles richtig und nichts ist falsch, alles was ihr euch darunter vorstellt könnt ihr malen“ (0.50).

Nach einem kurzen Moment des Schweigens beugt sich Katharina zu Michaela und flüstert ihr etwas zu. Es handelt sich in ihrem geflüsterten Satz, so weit er zu verstehen ist, um Gott (0.50).

Etwas, das Katharina über Gott weiß und mit Michaela besprechen möchte, ist so unsicher oder geheimnisvoll, oder womöglich peinlich, dass Katharina es zunächst nicht vor Interviewerin und Kamera laut sagen möchte.

Im nächsten Moment guckt Katharina zur Interviewerin und sagt nun laut: „Gott ist ja eigentlich in jedem drin“ (1.00). Stimmlich betont Katharina die Aussage wie eine Frage oder eine These, zu der sie auf eine Antwort wartet.

Diese Aussage über Gott ist Katharina offensichtlich geläufig, sie kommuniziert sie allerdings, versehen mit einem einschränkenden „eigentlich,“ nicht als eine Tatsache, die selbstverständlich zu ihrem Wissensbestand gehört. Vielmehr scheint die Vorstellung Gott sei „in jedem drin“ Fragen aufzuwerfen. Eventuell ist Katharinas Unsicherheit bezüglich dieser Gottesvorstellung sogar so groß, dass sie sie zunächst nur flüstern und nicht aussprechen möchte.

„Aber eigentlich ist -“, fängt Michaela eine Antwort auf Katharinas unausgesprochene Frage an, guckt zur Decke und weist mit dem Zeigefinger in die Höhe. Nach dieser Geste fährt sie zu Katharina gewandt fort: „Aber, den kann man nicht sehen, gell“ (1.00). Katharina bestätigt sofort: „Ne“.

Michaela scheint ihrer Geste nach zu schließen „aber eigentlich“ (1.00) eher einen Ort in der Höhe als den Ort Gottes anzusehen. Doch sie spricht dies nicht aus, sondern entscheidet sich in dieser Situation für die Formulierung, dass man Gott nicht sehen kann. Vielleicht ist ihr bekannt, dass es als naiv gilt, Gott mit dem Himmel in Verbindung zu bringen und sie möchte vor Katharina und der Interviewerin nichts Falsches sagen.

In jedem Fall scheint die Unsichtbarkeit Gottes sowohl für Katharina als auch für Michaela eine bekannte und überzeugende Aussage zu sein, über die sie sich schnell und

klar verständigen können. Dagegen scheint es, als könnten beide sich nicht gut vorstellen, wie Gott in ihnen sein kann. Es scheint, als habe die Intervention der Interviewerin, dass es kein richtig und kein falsche gäbe (0.50) die Mädchen ermutigt, zunächst unterschiedliche Beschreibungen über Gott zu assoziieren und hinsichtlich der gestellten Aufgabe abzuwägen.

„Soll ich dir mal sagen, was an Jesus komisch ist, das der uns was bringt und wir ihm nichts bringen“ (1.10), sagt Michaela im Anschluss. Mit diesem Satz zitiert Michaela Katharina, die während des letzten Treffens ebenfalls auf diese Problematik – in der Zeit kurz vor Weihnachten - hingewiesen hatte⁸⁷. Es könnte sein, dass nicht nur Katharina, sondern beide Mädchen diese Ermahnung, die Katharina formulierte, kurz vorher zusammen von einem Erwachsenen gehört hatten. Katharina, die das gleiche Thema eigentlich sehr engagiert eingebracht hatte, reagiert heute nicht darauf. Dies deutet daraufhin, dass sie Michaelas Zitat eventuell als das nachahmende Verhalten der jüngeren erkennt und entsprechend einer typischen Geschwistersituation mit der Ignoranz einer größeren überlegenen Schwester reagiert, wie sie sie selbst aller Wahrscheinlichkeit nach als jüngste von vier Schwestern gut kennt.⁸⁸

So schmunzelt lediglich die Interviewerin als Reaktion auf Michaelas Bemerkung.

Michaelas Assoziation zu Jesus hängt sicherlich mit dem bevorstehenden Weihnachtsfest zusammen. Zum anderen könnte die Verbindung zum Vorhergesagten auch darauf deuten, dass Michaela dabei ist, Sätze und Gedanken zu assoziieren, die sie von Erwachsenen oder älteren Kindern zum Thema Gott gehört hat.

Im Folgenden (1.20-3.20) erscheinen beide Mädchen noch immer ratlos. Sie kommunizieren wiederholt miteinander, dass sie nicht wissen, was sie malen sollen (1.20; 2.40; 2.50). Michaela sucht den Blick ihrer Mutter, die ihr jedoch mit einem eindeutigen „Ich bin nicht da“ (1.30) signalisiert, dass sie ihr keinen Tipp geben wird und das sie sich die Dauer des Malprozesses aus dem Geschehen heraushalten möchte. Michaela kokettiert mit schlechten Malkünsten und erntet befreiendes Gelächter beider Kinder, als sie bemerkt, bei ihr sehe Gott sicher wie ein Specht aus.

Katharina zappelt mit den Beinen und geht ausführlich auf die Entdeckung eines Lochs in ihrem Strumpf ein (2.00-2.20).

Die Interviewerin lässt sich ebenfalls auf dieses Thema ein, um den Mädchen Ablenkung zu verschaffen und so den vermuteten Leistungsdruck der Mädchen zu mindern.

Michaela betont mehrmals, dass sie „da wirklich lang“ bzw. „doll überlegen“ müsse (1.50; 1.50; 3.00).

⁸⁷ **K** Man muss ja aber auch gut dran denken dass man nicht Weihnachten nur an die Geschenke da ist sondern auch dass n bisschen an das Jesuskind denkt. (1. Malprozess, 17.00)

⁸⁸ Im ersten Malprozess plaudert Katharina viel über das häusliche Familienleben. Die Überlegenheit der großen Schwestern, aber auch Katharinas unverhohlene Bewunderung diesen gegenüber spielte dabei eine große Rolle.

Die Interviewerin versucht, die Mädchen zu ermutigen und ihnen zu signalisieren, dass sie nicht unter Zeitdruck stehen: „Euch wird schon was einfallen, kein Stress“ (2.40).

Katharina fragt daraufhin, ob es einen schwarzen Stift gäbe (2.50) und erläutert, dass sie diesen zum Vormalen bräuchte. Sie nimmt den Stift, legt ihn aber gleich darauf wieder zurück in den Kasten. Es scheint, als wollte sie nach der Ermutigung der Interviewerin endlich beginnen, doch ihr „ist immer noch nichts eingefallen“ (2.50).

Sie scheint noch immer zu überlegen, wie sie in ihrer Zeichnung den komplexen und teilweise widersprüchlichen Gedanken und Informationen über Gott gestalterisch Rechnung tragen könnte.

6.3.2 Katharina beginnt zu malen (3.20 – 5.40) - „Der hat aber keinen Mantel, der hatte so’n langes Kleid irgendwie, ah, jetzt weiß ich wie ich ihn mal“ (3.40)

Nach einer weiteren kurzen Phase der Ablenkung, in der sie mit der Interviewerin darüber spricht, dass ihr heute ein neuer Kreidekasten zur Verfügung steht (3.10), scheint sie eine Idee zu haben. „Ey ich glaub ich ich mal ihn nur schwarz“ (3.20).

Eventuell hat die Beschäftigung mit den Farben Katharina auf die Lösung gebracht, nach der sie suchte, nämlich Gott „nur schwarz“ zu malen und so in einer ausschließlich schwarzen Gestaltung, bzw. entsprechend ihre vorherigen Ankündigung „vorzumalen“, in einer schwarzen Konturierung, nun eine Möglichkeit gefunden, die Unsichtbarkeit Gottes darzustellen.

„Ich stell mir den lieben Gott mit nem Mantel vor“ (3.30) sagt sie.

Katharina bezeichnet Gott als den lieben Gott, wobei die Selbstverständlichkeit, mit der sie die beiden Worte wie einen zusammengehörigen Namen betont, auf eine große Vertrautheit mit dieser Rede von Gott schließen lässt. Dies deutet darauf, dass Bezugspersonen, die mit Katharina beten, oder über Gott sprechen, Gott ebenfalls den „lieben Gott“ nennen.⁸⁹

Inwieweit dies bedeutet, dass Katharina sich Gott als einen freundlichen, den Menschen zugewandten Gott vorstellt, kann allerdings an dieser Stelle nur vermutet werden.

Auffällig an Katharinas Bemerkung ist des Weiteren, wie sie in ihrer Formulierung den Begriff des Vorstellens aus der Malaufforderung der Interviewerin aufgreift. Es könnte sein, dass die ausdrückliche Aufnahme dieses Begriffs ein Ergebnis der vorangegangenen gemeinsamen Reflexion des Malauftrags ist und Katharina sich nun, da sie für sich geklärt hat, dass ihr Bild nicht als Abbild missverstanden wird, über die gestalterische Umsetzung ihrer Vorstellungen von Gott Gedanken machen kann.

Das erste Charakteristikum Gottes, das Katharina nach ihrer Idee, Gott „nur schwarz zu malen“, in ihrem Kommentar ankündigt, ist der Mantel Gottes. Dieser scheint demnach

⁸⁹ Vgl. Angaben zur religiösen Erziehung.

besonders bedeutsam für die Assoziation zum Malauftrag zu sein, die sie sich nun zu zeichnen zutraut.

Michaela stimmt Katharinas Beschreibung Gottes in einem Mantel zu: „Ich auch, wie der Jesus“ (3.30).

„Der hat aber keinen Mantel, der hatte so'n langes Kleid irgendwie, ah, jetzt weiß ich wie ich ihn mal“ (3.40), erwidert Katharina daraufhin.

Die Wahl der geeigneten Form und Kleidung der Figur Gottes lässt die Frage nach der Unterscheidung von Gott und Jesus in den Vordergrund treten. Während Michaela sofort auf die Ähnlichkeit der Kleidung hinweist, versucht Katharina, Michaela anhand der Unterschiedlichkeit des Mantels von Gott und eines Kleides von Jesus die Unterschiedlichkeit von Gott und Jesus aufzuzeigen. Katharina scheint an dieser Stelle mit dem Verhältnis und der Unterschiedlichkeit von Jesus und Gott zu ringen. Einerseits stellt sie klar, dass sie um deren Unterschiedlichkeit weiß und nicht Jesus sondern Gott malen wird, andererseits scheinen tatsächlich gerade die Jesusdarstellungen, wie sie sie wahrscheinlich aus Kinderbibeln kennt⁹⁰ die zu zeichnende Figur von Gott zumindest teilweise zu inspirieren.

Sie zögert und setzt den Stift mehrmals an, um sich für eine Linienführung zu entscheiden, die direkt am unteren Papierrand ansetzt, so dass sich das konturierte Gewand nach unten unbegrenzt, auf einer die Größe des Papiers übersteigenden Fläche ausdehnt. Die so angelegte Figur Gottes ist größer als der vorgegebene Rahmen. Im Unterschied zu einer gewöhnlichen Menschendarstellung fehlen sowohl Füße als auch die Grundlinie. Dies erzeugt neben dem Eindruck von unbegrenzter Größe den Eindruck von Vagheit und Ungebundenheit. Ohne mit einem bestimmten Ort in Verbindung zu stehen, scheint die riesige Figur schwerelos im Raum zu schweben.

Ob die Gewandform, mit der Katharina die Gott-Figur, bzw. dessen Kleidung konturiert, den angekündigten Mantel darstellen soll oder doch dem langen Kleid, das Katharina eigentlich in Abgrenzung zu Michaela als Charakteristikum von Jesus erörtert hatte, ist unklar.

6.3.3 Michaela beginnt zu malen (5.00 – 5.50) – „Ich weiß immer noch nicht, ich mach jetzt was“ (5.00)

Michaela verfolgt sehr aufmerksam die Entstehung von Katharinas Bild. Sie wirkt noch immer ratlos und entscheidet sich schließlich, um endlich beginnen zu können, Katharinas Bild abzumalen. „Ich weiß immer noch nicht, ich mach jetzt was“ (5.00). Michaela zeichnet nun ebenfalls die Kontur eines Kleides mit schwarzer Kreide. Ursprünglich hatte sie, als Katharina bekannt gab, Gott nur schwarz zu malen, angekündigt: „Ich mal n'braunen“ (3.30). Danach hatte sie lange Zeit mit der braunen Kreide in der Hand

Katharinas Bild betrachtet. Sie zeichnet nun in schnellen Strichen, führt unbefangen eine Korrektur der Linien durch als ihr die Form des Kleides an der linken Seite offensichtlich zu eng erscheint und hat die Kontur schon nach wenigen Sekunden beendet. Im Unterschied zu Katharina versieht Michaela die Kontur des Kleides mit einer Bodenlinie. Noch während Katharina mit dem Malen der linken Hand ihrer Figur in „Hautfarbe“ beschäftigt ist, zeichnet Michaela direkt im Anschluss an das Kleid (5.17) die Kontur eines Kopfes, den sie ohne Halsform oberhalb der Schulterlinie anfügt und mit zwei Augen-Punkten und einer gebogenen Mund-Linie versieht. Diese gerät ihr durch mehrmaliges Verstärken zu dick. „ich hab n‘ Bart hingemalt beim Gott“ (5.30), kommentiert sie die Linie an Katharina gewandt. Diese reagiert jedoch nicht, sondern spricht an die Interviewerin gewandt über ihren späteren Berufswunsch. Michaela wiederholt: „N‘Bart wie beim Weihnachtsmann. Guck mal wie beim Weihnachtsmann“. Katharina ignoriert Michaela wiederum und ermahnt Michaela stattdessen: „Wir dürfen nicht zu lang malen, sonst passt es nicht alles auf den [Film]“ (5.40).

Die Interviewerin beschwichtigt Katharina, dass Zeit genug sei.

Michaela sagt nun nichts mehr zu ihrem Bart und malt inzwischen Füße.

Es scheint, als sei es ihr wichtig gewesen, darauf hinzuweisen, dass der Bart nur zufällig entstanden ist und ihr dennoch bewusst ist, dass Gott nicht so aussieht wie der Weihnachtsmann. Es könnte sein, dass sie an dieser Stelle wiederum ihrer Skepsis gegen die figürliche Darstellung Gottes Ausdruck verleihen möchte. Die deutliche Abgrenzung zum Weihnachtsmann, könnte dabei zugleich darauf verweisen, dass Michaela die Vorstellung Gottes als alten Mann mit Bart wohl vertraut ist, aber dennoch nicht glaubwürdig zu sein scheint.

In jedem Fall hätte Michaela dies offenbar gern mit Katharina besprochen bzw. eine würdige Reaktion Katharina zu ihrem Kommentar erhalten.

Katharina geht jedoch nicht auf Michaela ein. Es scheint, als befürchte sie, Michaela könne den Arbeitsauftrag nicht ernst nehmen und müsse entsprechend davon abgehalten werden zu viel zu reden oder zu scherzen, um ihr Bild in der vorgegebenen zu Ende bringen zu können. Diese Verantwortungsübernahme bzw. Bevormundung Katharinas steht im Widerspruch dazu, dass es nicht Michaela, sondern Katharina war, die beim ersten Malprozess zu wenig Zeit hatte und dass Katharina selbst beim Zeichnen und sehr wahrscheinlich auch in anderen Kontexten, wie etwa den schulischen, gern plaudert. Insofern ist es wahrscheinlich, dass Katharina Ermahnungen, die üblicherweise ihr selbst gelten und die sie von betreuenden Erwachsenen oder den älteren Schwestern kennt, während des Malprozesses auf Michaela überträgt. Katharina positioniert sich so als die ältere, die die Verantwortung für Michaela übernimmt und diese dominiert.

6.3.4 Gott und Jesus I - Katharina: „Ich will dir nur sagen, dass das der Gott ist und nicht der Jesus“ (7.00)

Katharina gewinnt erneut die Aufmerksamkeit der Interviewerin, indem sie nach den anderen Malgruppen fragt und über die verwandtschaftlichen und freundschaftlichen Verhältnisse der Kinder und ihr gemeinsames Mitwirken in einem Krippenspiel spricht.⁹¹

Als sie sich mit der Hand über das Papier wischend über die Kreidekrümel auf ihrem Bild äußert, versucht Michaela mit der Idee zur Entfernung der Krümel wieder in das Gespräch einzusteigen. „Mit nem Hammer“ (6.50).

Katharina reagiert mit einem wegwerfenden „Ach“ und einer Kombination aus Ermutigung und Belehrung „Du stellst ihn dir aber schön vor, Michaela, Ich will Dir nur sagen, dass das der Gott ist und nicht der Jesus ist“ (7.00).

Wiederum scheint Katharina Michaelas Versuche in die Konversation einzusteigen beenden zu wollen, indem sie Michaelas Aufmerksamkeit stattdessen zurück auf die Malaufgabe oder die eigene Überlegenheit lenkt. Dabei leitet sie ihre Ermahnung Eltern oder Pädagoginnen und Pädagogen nachahmend mit einem ermutigenden Lob ein.

Katharinas Ermahnung gilt inhaltlich der Unterschiedlichkeit von Gott und Jesus. Michaela hatte zu diesem Zeitpunkt die Füße ihrer Figur gerade beendet. Ihre Figur ist einerseits deutlich als Kopie von Katharinas Figur zu erkennen, unterscheidet sich andererseits jedoch durch die „Bodenhaftung“ und Begrenztheit deutlich von Katharinas Figur, die sehr wahrscheinlich bewusst auf eine Bodenlinie und Füße verzichtet hatte (s.o.). Katharina toleriert bislang kommentarlos, dass Michaela ihr Bild abmalt. Nun demonstriert sie jedoch ihre Überlegenheit. Sehr wahrscheinlich hat sie bei der Betrachtung von Michaelas Bild festgestellt, dass Michaela im Unterschied zu Katharina das Kleid Gottes mit einer Bodenlinie begrenzt und die Figur mit Füßen ausstattet. Dadurch scheint Michaela ausgerechnet die Merkmale zu verändern, die Katharinas Figur von einem gewöhnlichen Menschenschema unterscheiden und auf Übermenschliches verweisen können. Katharina ermahnt Michaela, den Unterschied zwischen Gott und Jesus zu beachten. Ihre Bemühungen, Gott nicht als gewöhnlichen Menschen und in Unterscheidung zu Jesus darzustellen, scheint sie durch Michaelas Kopie missverstanden zu sehen. Die Frage nach der Unterscheidung von Gott und Jesus, die Katharina offensichtlich beschäftigt, scheint sie in Verschränkung mit der Frage nach dem Mensch-Sein Gottes zu bearbeiten.

⁹¹ Eine von Katharinas älteren Schwestern malte ebenso mit wie ein älterer Junge, dessen kleine Schwester Jessica ist, mit der Katharina ursprünglich hätte malen sollen. Mit ihr spielt Katharina auch in einem Krippenspiel mit, ebenso wie ihre ältere Schwester und der ältere Bruder der Freundin, die Maria und Josef spielen.

6.3.5 Hände Gottes (4.40 – 8.40)

Wie Katharina, die bereits seit einigen Minuten mit dem Zeichnen von hautfarbenen Händen beschäftigt ist, fügt nun auch Michaela an die Arme der Figur große hautfarbene („hell fleischfarbene“) Handformen an. Wie Katharina verwendet sie ein Schema, das aus einer runden Form mit mehreren Einkerbungen bzw. Ausbuchtungen für die Finger besteht. Michaela zeichnet zunächst an beiden Händen jeweils vier Ausbuchtungen. Beim Zeichnen der rechten Hand, mit der sie beginnt, fügt sie noch einen fünften Finger hinzu, während sie bei der linken Hand weniger Wert auf Vollständigkeit und die korrekter Anzahl der Finger legt. Dies entspricht der bei Michaela noch zu beobachtenden Asymmetrie des Bildes, bei dem die rechte Seite der Figuren größer und stärker betont gezeichnet ist.

Katharina zeichnet deutlich langsamer als Michaela. Das Zeichnen der Hände erfordert (4.40-8.50) mehr als vier Minuten. In dieser Zeit hat Michaela die komplette Figur mit Kopf und Händen beendet und arbeitet inzwischen an der Ausgestaltung der Kleidung. Es ist Katharina wichtig, die Hände naturalistisch zu gestalten und die Mädchen sind erfreut über das Vorhandensein von „Hautfarbe“ („hell fleischfarben“).

Die überproportionale Größe der Hände auf beiden Bildern ist in erster Linie auf die Strichstärke der Kreide zurückzuführen. Dieser Effekt wird bei Katharina noch verstärkt durch Korrekturarbeiten, die nötig werden, als sie beschämt feststellt, dass eine Hand versehentlich sechs Finger erhalten hat (7.10-7.20).

6.3.6 Michaela: „Der liebe Gott hat ein Muster auf seinem Mantel.“ (8.40)

Während die Mädchen die Hände der Gottes-Figuren fertig stellen, schlägt Katharina Michaela zur Gestaltung des weiteren Nachmittags nach dem Malprozess, den die Mädchen zusammen bei Michaela verbringen werden vor:

„Michaela, wir können doch bei dir daheim dann Bügelperlen machen“ (8.00). Michaela reagiert hierauf: „[...] Nicht schon wieder |“. In diesem Moment läuft ihr kleiner Bruder dicht hinter dem Tisch der Mädchen entlang. Katharina setzt zu einem Kommentar an: „| der Marlin |“ Michaela fährt ihren Satz ohne einen zu erkennenden Zusammenhang zur Nachmittagsbeschäftigung fort „| diesmal hab ich n‘ Junge ge- vom Christkind gekriegt (8.10). Da es gerade um Marlin ging, dem Michaela während nachschaut, ist es wahrscheinlich, dass Marlin und dessen Geburt, die vermutlich in zeitlicher Nähe zum Weihnachtsfest lag, eine Rolle für Michaelas Assoziation spielt.

Michaela beendet nun die linke Hand der Gottes-Figur, legt die hell fleischfarbene Kreide in den Kasten und wählt stattdessen die dunkel fleischfarbene Kreide. Mit dieser zeichnet sie einen kleinen Kreis in die Kontur des Kleides kurz unterhalb der Mitte der Gottes-Figur. Sie kommentiert dies: „Der liebe Gott hat einen Mantel mit | (8.30)“. Zunächst kann sie den Satz nicht beenden, weil Katharina noch einmal auf den kleinen Bruder von

Michaela Bezug nimmt, der sich mit den Spielsachen der Krabbelgruppe beschäftigt. „| Der Marlin hat's gut der darf da fahren, während wir malen (8.30)“. Michaela schaut kurz auf, um dann mit der gleichen dunkel fleischfarbenen Kreide unterhalb des Kreises, der sich so als Kopf herausstellt, die Kontur eines Kleides zu zeichnen. Die Kontur entspricht dem gleichen Schema wie das Kleid der Gottes-Figur. Noch einmal kommentiert Michaela ihr neues Bildmotiv. „Der liebe Gott hat ein Muster auf seinem Mantel“ (8.40).

Katharina guckt kurz zu Michaelas Bild und lobt das neue Bildmotiv mit einem kurzen, gönnerhaft wirkenden Tonfall: „Schön“ (8.40).

Nach einem Moment des Schweigens, in dem Michaela die Kleidkontur ausmalt und Katharina mit dem Zeichnen der linken Hand ihrer Gottes-Figur beschäftigt ist, spricht Katharina an die Interviewerin gewand noch einmal die Ähnlichkeit von Gott und Jesus an. Michaela in überzeugtem Tonfall beipflichtet.

K Gott ist so ähnlich wie Jesus irgendwie find ich.

M Ja, find ich auch.

(8.50)

Nachdem Katharina die Figur auf dem Gewand nur mit einem kurzen „Schön“ bedacht hat, äußert sich Michaela nicht mehr weiter zu ihrem neuen Bildmotiv, dem Muster auf dem Kleid der Gottes-Figur. So bleibt es zu unklar, welche Bedeutung „das Muster“ in diesem Moment des Malprozesses hat. Es erscheint jedoch wahrscheinlich, dass Michaelas Gedanken, als sie die Idee des „Musters“ hat, einerseits um Jesus, den sie beim letzten Treffen auf die Tafel gezeichnet hat und der an Weihnachten geboren wird und andererseits um ihren kleinen Bruder kreisen, an den sie sehr wahrscheinlich denkt, als sie davon spricht, dass sie einen Jungen zu Weihnachten bekam.

Es könnte sein, dass Katharina Michaelas Figur auf dem Kleid ebenfalls an die Jesus-Figur auf Michaelas letztem Bild erinnert.

In diese Richtung könnte auch deuten, dass Katharina in ihrem neuen Gesprächsimpuls auf Jesus zu sprechen kommt, allerdings geht es Katharina nun um die Ähnlichkeit von Gott und Jesus. Dieses Thema beschäftigt Katharina offensichtlich über einen längeren Zeitraum. Michaela hatte schon, als Katharina erörterte, sie stelle sich Gott mit einem Mantel vor, mit dem Hinweis „wie der Jesus“ auf die Ähnlichkeit zwischen Katharinas Idee für eine Figur Gottes und ihrer Vorstellung vom Aussehen Jesus verwiesen. In diesem Zusammenhang ist es interessant, dass auch die Figur auf dem Kleid mit demselben Kleidschema ausgestattet ist wie die Gottes-Figuren.

Während des Weiteren Gesprächs malt Michaela die verbleibende Fläche des Kleides der Gottes-Figur aus, wobei sie die Figur auf dem Kleid ausspart.

6.3.7 Katharina: „Ne der Gott hat bei mir keine Kappe“ (9.30) – Fertigstellung der Figur (9.00 – 11.20)

Die Aufgabe, die große Fläche des Kleides der Gottes-Figur mit Kreide zu färben, ohne mit den Farbstrichen die Form der aufgezeichneten Figur zu überschneiden, gestaltet sich für Michaela als sehr arbeitsaufwendig und wird zusätzlich dadurch erschwert, dass die aufgezeichnete Figur unkonturiert ist. Michaela beginnt mit grauer Kreide am Rand des Kleides, unterbricht das Ausmalen dann jedoch und entscheidet sich, die Fläche zunächst nach oben zu begrenzen. An beiden Armen unterhalb der Schulter und unterhalb der Brust auf dem Oberkörper zieht sie drei Begrenzungslinien. Das Ausmalen dieser Fläche dauert eine lange Zeit (10.00 – 14.50), obwohl Michaela die Fläche in schnellen Bewegungen und mit langen großen Strichen gestaltet, so dass Lücken entstehen und die Konturen teilweise übermalt werden. Michaela zeichnet in dieser Phase nur für jeweils kurze Momente im Wechsel mit Pausen, in denen sie sich am Gespräch beteiligt, oder ruhig dasitzt und meist in Katharinas Richtung schaut.

Es könnte sein, dass Michaela nun, da sie Katharina überholt hat, was das Hinzufügen und Gestalten der Bildelemente betrifft, langsam zeichnet, um für neue Impulse abzuwarten, wie sich das Bild ihrer Freundin entwickelt.

Während Michaela schon mit der Gestaltung der Flächen beschäftigt ist, arbeitet Katharina zunächst noch an Kopf und Gesicht ihrer Figur (9.10 – 10.50). Wie Michaela setzt sie diesen ebenfalls ohne eine Halsform direkt über den Schultern an. Für das Gesicht wählt sie komplexere Schemata. Zunächst zeichnet sie Augen - ovale Formen mit schwarzen Pupillen, die von Michaela bewundernd kommentiert werden. Als Nase zeichnet sie eine hakenförmige Linie. Den Mund zeichnet sie geöffnet, als Halbkreis, den sie rot ausmalt.

Verglichen mit dem freundlichen Gesichtsausdruck von Michaelas Gott wirkt die Mimik der Figur von Katharina ernst bis traurig. Dieser Eindruck entsteht durch die großen Augen mit den schwarzen Pupillen und wird verstärkt durch die Effekte der insbesondere am linken Auge zu sehenden verwischten Hautfarbe. Dieser durch die Wahl des Schemas, das Katharina nach eigenen Angaben „immer“ benutzt (9.40), erzeugte Gesichtsausdruck wird bestätigt durch den Ausdruck des Mundes. Es sind ebenfalls Verwischungen der Kreide verantwortlich, dass der Mund nicht freundlich, sondern „umschattet“ wirkt. Dennoch hätte Katharina eine breitere, stärker geschwungene Linienführung zu einem Lachen, oder Lächeln des Mundes leicht ausführen können. Doch ihr Mund ist im Verhältnis zu Auge und Nase eher schmal. Dies spricht dafür, dass sie bewusst eine eher „neutrale“ Form gewählt hat, die weder lachend noch ernst oder traurig wirken soll.

Der etwas verwegene Ausdruck des Gesichtes kommt dagegen durch die versehentlich über dem rechten Auge entstandenen Diagonale, die an eine Seeräuber-Darstellung erinnert, zustande.

Den freundlichen Rat Michaelas, die Linie für eine „Kappe“ zu verwenden, lehnt Katharina jedoch entschieden ab. „Ne der Gott hat bei mir keine Kappe“ (9.30).

Obwohl Katharina die Linie offensichtlich sehr stört und sie eigens die Interviewerin fragt, ob „das was macht“, möchte sie nicht, dass Gott eine Kopfbedeckung erhält, die die Linie integrieren und damit den Fehler ausmerzen könnte.

Sehr wahrscheinlich würde es Katharina aufgrund der hierarchischen Situation schwer fallen einen Tipp von Michaela anzunehmen. In ihrer Antwort betont sie, Gott hat „bei mir“ keine Kappe, wodurch sie wiederum die Bedeutung der Eigenheit und Individualität ihres Gottes-Bildes herausstellt.

6.3.8 Der Mantel Gottes (10.40 – 11.20)

Die Gottes-Figur Katharinas insgesamt ist bislang schlicht und ohne ausschmückende Details gehalten.

Als Katharina das Gesicht beendet hat, betrachtet sie ihr Bild und fragt: „Wie mal ich ihn weiter?“ (10.40).

Ihre Figur ist nach der Logik einer Menschendarstellung grundsätzlich komplett. Zu erwarten wären nun weitere, die Figur hinsichtlich des Geschlechts und Alters, ihrer Handlung etc. näher beschreibende Details oder die farbliche Gestaltung der Formen. Katharina scheint vor der Entscheidung zu stehen, wie sie die bislang schlichte, farblose bzw. durchsichtige Figur Gottes weiterhin gestalten und damit ihre Eigenschaften qualifizieren soll.

Katharina entscheidet sich, eine schalartige Form zu zeichnen, die von der Stelle, an der sich in etwa Schulter und Hals befinden würden, wenn Katharina diese gezeichnet hätte, bis fast zum unteren Papierrand reicht.

Analog zeichnet sie auch auf der linken Seite der Figur eine zweite Schalform. Anschließend kommentiert sie die Formen:

„Das ist der Mantel, des sieht witzig aus, gell, der Mantel“ (11.00).

Dieser Mantel erinnert an Umhänge, wie sie in Jesus- oder Mariendarstellungen, in Bildern von Königen und Herrschern, in mittelalterlichen Kirchengemälden, aber auch in Kinderbibeln, oder in Comics als Zeichen von Superman begegnen. Diesen möglichen Assoziationen gemeinsam dürfte die Vorstellung von früherer, altertümlicher, in irgendeiner Art besonderer Kleidung sein, die heute nicht mehr getragen wird und die die Erhabenheit gegenüber gewöhnlichen Menschen ausdrückt. Es ist ebenfalls möglich, dass Katharina dabei einen Talar oder eine Stola von Pfarrern und Pfarrerinnen oder Priestern vor Augen hatte.

Die runde, weit ausladende Form des Umhangs bzw. Mantels lässt zudem an eine Ummantelung bzw. Umhüllung der Welt denken, eine Art Schutzhülle, die Gott und mit ihm die Welt mit allen Menschen umfasst bzw. umhüllt.

Eine solche Interpretation des Mantels wird bestärkt durch die Tatsache, dass die globale, weit ausgedehnte Form des Mantels nicht einfach in der gestalterischen Notwendigkeit,

die großen Hände und Armlinien auszusparen, zu begründen ist⁹². Denn als Katharina mit dem Zeichnen des Umhangs mit der äußeren Linie an der rechten Schulter beginnt, lässt sie den Bogen viel runder und breiter werden als nötig gewesen wäre, um nur die Hände und Arme zu umfahren.

Eine noch weiter gehende Deutung des Umhangs, ist die Assoziation einer Schutzmantelmadonna. Hierfür spricht sowohl die beschriebene umhüllende Form als auch die spätere blaue Farbwahl und die Kombination des Umhangs mit der wenig differenzierten Gottesfigur in einem durchaus weiblich anmutenden Gewand. Vor allem würde eine solche Deutung des Umhangs sehr gut zu Katharinas Wortwahl passen, denn sie bezeichnet den Umhang als Mantel. Die Kenntnis einer Schutzmantelmadonna ist im Fall von Katharina, die katholisch ist und religiös erzogen wird (s.o.) nicht unwahrscheinlich.

Leider fehlt ein erhellender Kommentar Katharina zur Bedeutung des Mantels.



Abb. 8: Die Bilder 11 Minuten nach Beginn des Malprozesses. Bevor Katharina das Bild fortsetzt, legt sie eine kurze Phase der Reflexion ein (11.15-12.00).

⁹² Katharina musste die großen Hände und die Arme bei der Konturierung der Umhangformen sehr wahrscheinlich umfahren, da sie die Technik des Aussparens von Flächen und Konturen vermutlich noch nicht beherrscht.

6.3.9 Reflexion über das Vorstellen I (11.20 – 11.50) – Katharina: “Wenn man Gott malt muss man sich selbst auch mal erst ausdenken, wie man ihn sich vorstellt, weil ich find er ist schwer zu malen” (11.20)

Als sie die letzte Umhang- bzw. Mantellinie zeichnet, kommentiert sie ihren Malprozess stattdessen wiederum auf der Metaebene:

“Wenn man Gott malt muss man sich selbst auch mal erst ausdenken, wie man ihn sich vorstellt, weil ich find er ist schwer zu malen” (11.20).

Es ist sehr wahrscheinlich, dass sich in dieser Bemerkung Katharinas Gedanken zur weiteren Gestaltung der bis dahin detailarmen Figur widerspiegeln. Sie muss sich die Gestaltungselemente, die weitere Aussagen über ihre Gottes Figur zulassen „ausdenken“, bevor sie sie zeichnen kann. Es besteht kein Zweifel, dass Katharina nicht nur nicht davon ausgeht, dass ihr gemaltes Bild Gott im Sinne eines Abbildes entspricht. Sie demonstriert mit ihrem Kommentar im Gegenteil, dass sie auch nicht davon ausgeht, dass ihr Bild ihre Vorstellung von Gott im Sinne eines abrufbaren Bildes wiedergibt. Katharina denkt offensichtlich gerade darüber nach, dass es eine Frage des Nachdenkens ist, wie sie sich Gott vorstellt.

Die Frage nach der Gestaltung des noch fehlenden Haares, die Katharina als nächstes überdenkt, ist ein weiteres, naheliegendes Beispiel für diese Problematik.

Mit der insofern offensichtlich rhetorischen Frage, “Was hat n‘der für ne Haarfarbe?” wendet sie sich mit lächelndem Unterton an die Interviewerin. Michaela reagiert mit dem Hinweis: „Das weiß niemand“.

Katharina unterbricht sie dabei und beantwortet ihre Frage zusätzlich selbst: „Das weiß keiner, das weiß keiner“.

Die Interviewerin weist in ihrer Antwort: „Wie du es dir halt vorstellst“ erneut auf den Begriff des Vorstellens hin. (11.40).

„Ich stell mir vor er hat schwarze Haare, nee braune Haare“ definiert daraufhin Katharina. Da niemand wissen kann, wie Gott genau aussieht, scheint die Haarfarbe austauschbar und unwichtig zu sein. Den Begriff des „Vorstellens“ nimmt Katharina in leicht ironischer Tonlage auf.

Die Reflexion über die Gestaltung der Figur Gottes scheint einher zu gehen mit einer Reflexion des Malauftrags auf der Metaebene. Den Impuls der Interviewerin, die eigene Vorstellung von Gott zu malen, bei der es kein richtig und falsch gäbe (0.50, 4.00, 11.40) nehmen beide Mädchen von Anfang an häufig auf (3.30, 7.00, 11.20, 11.40, 12.30, 14.00, 14.10, 14.20). Es scheint, als würden sie damit immer wieder die Problematik des Malauftrages aufgreifen und so die Bedeutung ihrer Bilder reflektieren.

6.3.10 Das Geschlecht Gottes I (11.50 – 12.10) – Katharina: „Auf jeden Fall ist er ’n Mann“...(11.50)

Die Frage nach der Gestaltung der Form der Haare, die sich in Katharinas Bild nun an die Wahl der Haarfarbe anschließt, scheint verbunden zu sein mit der Frage nach dem Geschlecht Gottes.⁹³

„Auf jeden Fall ist er ’n Mann, das hört man ja schon am Namen, also weil die Maria war die echte Mutter und der Josef war nicht der echte Gott äh der echte Vater, der echte Vater war der Gott“ (11.50).

Obwohl Katharina bei der Frage der Kleidung und der Haarfarbe den Begriff des Vorstellens aufgreift und sich bewusst zu sein scheint, dass ihr Bild Produkt eigener Gestaltungsentscheidungen ist, scheint Gottes Männlichkeit eine Tatsache zu sein, die „auf jeden Fall“ zutrifft. Unabhängig von allen Unklarheiten „ist“ Gott ein Mann. Das männliche Geschlecht Gottes ist im Gegensatz zu seiner Kleidung oder seiner Haarfarbe somit nicht eine Frage „des Ausdenkens“ bzw. individuell verschiedener Vorstellungen, sondern eine Tatsache.

Die Gründe für Gottes Männlichkeit liefert Katharina direkt im Anschluss. Das Thema scheint ihr sehr präsent zu sein, was darauf deutet, dass sie sich nicht zum ersten Mal mit der Frage nach Gottes Geschlecht auseinandersetzt.

Ihr erstes Argument ist die grammatikalisch männliche Form des Wortes Gott. Die Möglichkeit, das Wort „Gott“ geschlechtsübergreifend zu denken ist für Katharina offensichtlich unbekannt, oder nicht überzeugend. Sie deutet es wortwörtlich.

Zusätzlich zur sprachlichen Begründung nennt Katharina ein zweites Argument, das nicht weniger bedeutsam ist. Gottes Männlichkeit liegt in seiner Vaterschaft begründet. Hierbei leitet sie ihre Schlussfolgerungen logisch von der Mutterschaft Marias ab, die ohne jeden Zweifel feststeht. Als Gegenüber von Maria kann Gott nur männlich sein.

Wahrscheinlich im Zusammenhang mit dem nahenden Weihnachtsfest, das Katharina auch wegen der Einübung eines Krippenspieles sehr beschäftigt,⁹⁴ scheint die Frage nach den Familienverhältnissen von Jesus aufgekommen und besprochen worden zu sein. Die sicher etwas komplizierte Problematik der Väter von Jesus vollzieht Katharina in ihrer Erklärung nach. Sie spricht dabei langsam und muss offensichtlich genau nachdenken.

Wichtig scheint in ihrer Argumentation der Begriff der Echtheit zu sein. Diesen scheint sie nicht im Sinne der biologischen Vaterschaft zu denken. Es scheint ihr eher um die Wichtigkeit und Bedeutung des Elternpaares von Jesus zu gehen. Ihr Versprecher: „...Josef war nicht der echte Gott äh der echte Vater,..“ verdeutlicht, dass es ihr darauf ankommt,

⁹³ Trotz unterschiedlicher Trends und Moden bei Frisuren dient die Länge bzw. Kürze des Haares Kindern sehr häufig als wichtiges Charakteristikum, um das Geschlecht einer Figur zu definieren, wobei kurzes Haar klassisch als männliches Merkmal Verwendung findet. (vgl. SCHUSTER 2000: 43).

⁹⁴ Hier wird Maria von Katharinas Schwester und Josef von einem Schulkameraden ihrer Schwester, dem großen Bruder der Freundin Jessica, gespielt.

dass der Vater von Jesus Gott und nicht der Mensch Josef ist. Maria, deren Bedeutung und Verehrung als „Mutter Gottes“ der katholisch sozialisierten Katharina sicherlich vertraut ist (vgl. 6.1.1), scheint in ihrer Bedeutung weit über Josef zu stehen.

Katharina konzentriert sich offensichtlich sehr auf die Erklärung und vergisst dabei, wozu sie die gelbe Kreide, die sie in der Hand hält, genommen hatte (12.10). Es fällt ihr wieder ein und sie malt ihrer Figur einen blonden Kurzhaarschnitt.

Während Katharina über das Geschlecht Gottes und Jesus Familie spricht, schweigt Michaela und beschäftigt sich mit der mühsamen Aufgabe, die Fläche um die Figur auf dem Kleid Gottes-Figur mit Grau auszumalen.

6.3.11 Über das Vorstellen II (12.20 – 13.40) – Michaela: „Na ja jeder stellt ‘n anders vor“ (12.30)

Nachdem Katharinas Erläuterung beendet ist, murmelt Michaela etwas Unverständliches, dann hebt sie ihr Bild hoch und zeigt es, vielleicht, um die Aufmerksamkeit nun auf sich zu lenken, ihrer Mutter: „Schau mal wie ich mir Gott vorstell.“ Katharina zeigt ihr Bild ebenfalls: „Und so stell ich ihn mir vor“ (12.20).

Wiederum geht es um das Vorstellen, dass die beiden Mädchen als Kategorie für das Malen ihrer Bilder von Gott einzuüben scheinen.

„Na ja jeder stellt ‘n anders vor“ (12.30), resümiert Michaela mit Blick auf Katharinas Bild, das diese gerade Michaelas Mutter gezeigt hat.

Katharina stimmt ihr zu: „Eben“ (12.30).

Michaela bestätigt den Konsens der Mädchen über das Vorstellen noch einmal und nennt ein Beispiel, dessen Zusammenhang Katharina, die lächelnd nickt, zu verstehen scheint:

„Genau und Feuerfeld auch“. Im nächsten Satz korrigiert Michaela jedoch mit einem verlegenen Lächeln ihren Vergleich: „eigentlich nicht das ist n‘ Märchen gell...‘ne Geschichte“ (12.30).

Michaela scheint die Kategorie der individuell verschiedenen Vorstellung, die sie mit Katharina für ihr Bild von Gott erprobt, weiter bedacht und mit Vorstellungen aus Geschichten verglichen zu haben⁹⁵. Dabei ist es ihr wichtig zwischen der Vorstellung von Gott und „nur n‘ Märchen...“ zu differenzieren. Im Gegensatz zu Märchen und Geschichten darf für Michaela Gott offensichtlich nicht zu dem Bereich von Phantasie und Erfindung gerechnet werden.

Katharina greift zu einer hautfarbenen („hell fleischfarbenen“) Kreide und malt die Fläche des Gesichtes aus. Nach einem Moment des Schweigens sagt sie ohne von ihrem Blatt aufzublicken: „Einer war mal richtig blöd, der hat gesagt Gott ist Feuer.“

Es ist gut möglich, dass sie von dem Wort Feuerfeld auf das Wort Feuer gekommen ist. Thematisch steht diese Assoziation sehr wahrscheinlich im Zusammenhang der Frage

⁹⁵ Leider liegen keine Informationen zu Hintergrund oder Bedeutung von „Feuerfeld“ vor.

nach unterschiedlichen Beschreibungen und Aussagen über Gott, die die Mädchen kennen und im Malprozess verhandeln. Dass Gott aus Feuer besteht, scheint für Katharina eine sehr abwegige Idee zu sein. Die Formulierung „Gott besteht“ aus Feuer, deutet auf eine Darstellung des Bildes von Gott als Feuer, die dieses nicht als ein mögliches aus der Vielzahl der Gottesbilder, sondern als konkret wörtlich verstandene Festlegung deutet.⁹⁶ Ob diese Deutung schon der Aussage des zitierten Jungen entstammt, oder nur von Katharina so verstanden wurde, ist nicht zu klären. In jedem Fall setzt Katharina der konkret wörtlichen Deutung keine andere Auffassung des Bildes von Gott als Feuer entgegen.

Katharina reflektiert und erprobt im Malprozess den Umgang mit der Tatsache, dass niemand wissen kann, wie Gott aussieht und jeder Mensch eine andere Vorstellung hat, die er in andere Bilder umsetzt. Wie Michaela so scheint auch Katharina weiterhin die Problematik des „Ausdenkens“ der Vorstellung von Gott zu bearbeiten. Michaela aufgreifend hat sie zu deren Abgrenzung gegenüber dem Bereich der Märchen und Geschichten nun ein weiteres Beispiel genannt, das sie für Gott unpassend findet.

Die Offenheit gegenüber der Individualität und Differenz der gemalten Gottes-Bilder hat Grenzen, die die beiden Mädchen offenbar gerade abstecken.

Im Folgenden wirken die Mädchen angestrengt. Beide sind damit beschäftigt mit den relativ dicken Kreiden Flächen auszumalen, ohne dabei Kreidestriche der auszusparenden Formen zu verwischen, was nur schwer gelingt (13.00, s. o.).

Unvermittelt äußert Katharina offensichtlich an das vorher besprochene Thema der Weihnachtswünsche anknüpfend: „Mein Lieblingswunsch ist der Gott, dass ich den geschenkt krieg, dann erfüllt der mir alle Wünsche“ Sie dreht sich dabei erwartungsvoll zur Interviewerin, die schweigt. Für einen Moment schwelgen beide Mädchen in dieser Vorstellung, „alle Wünsche“, in Katharinas Fall insbesondere den nach unbeschränkten Mengen an Gummibärchen erfüllt zu bekommen.

Michaela kehrt jedoch schnell zum sachlichen Ton zurück: „alle auf der ganzen Welt das gibt’s aber nicht“ (13.10).

Katharina überträgt das Thema des ersten Maltreffens, „Was ich mir wünsche“, das die Kinder insbesondere in Bezug auf Weihnachtswünsche sehr beschäftigt, spielerisch auf das Thema des heutigen Treffens, die Frage nach Gott. Die Vorstellung, alle Wünsche erfüllt zu bekommen macht offensichtlich Spaß und verschafft eine Pause von der konzentrierten Denk- und Malarbeit. Katharinas erwartungsvoller Blick in Richtung der Interviewerin wirkt dabei, als rechne sie mit einem korrigierenden Kommentar, oder einer weiteren Frage. Es scheint, als versuche Katharina, die „Richtigkeit“ von Gottesbeschreibungen am Beispiel besonders abwegiger oder Widerspruch provozierender Beschreibungen auszuhandeln.

⁹⁶ Hier könnte ein möglicher Kontext die Geschichte vom brennenden Dornbusch sein (vgl. Ex 3), von dem Katharina im Kindergottesdienst gehört hat.

Wenngleich die Bemerkung nicht ganz ernst gemeint zu sein scheint, ist es dabei dennoch nicht unwichtig, dass Katharina hier von einem Gott spricht, der die Macht hat, alle Wünsche zu erfüllen und der zudem offensichtlich auf Katharinas Seite steht und ihr freundlich begegnet.

Der kleine Bruder von Michaela, der im Hintergrund spielt, spricht etwas lauter und Michaela beschwert sich darüber an ihre Mutter gewandt: „Durch euch bin ich ganz schön abgelenkt.“ (13.30) Der zweijährige Leo scheint sich für das Malen der Schwester zu interessieren und sagt gut verständlich: „So mal ich auch manchmal“.

Michaela wendet sich daraufhin in lautem, belustigtem Ton an Katharina, um mit dieser über Leos Selbstüberschätzung zu spotten. „Guck mal der Leo denkt, er malt auch manchmal so, dabei malt er nur Krixelkraxel“ (13.40).

Katharina reagiert jedoch mit einem zurechtweisenden Blick und dem offenbar für sie typischen wegwerfenden: „Ach“⁹⁷.

Sofort verstummt Michaela und setzt einen ernsten Blick auf.

Das Verhalten von Katharina in dieser kurzen Szene kann wiederum als Demonstration von Überlegenheit gedeutet werden. Michaelas Bemerkung, mit der sie versucht, gemeinsam ein wenig auf Kosten des jüngeren Bruders zu scherzen, unbewusst vermutlich, um sich gleichberechtigt mit Katharina auf der Ebene der älteren, überlegenen zu positionieren, wird von dieser mit einem Wort, kurz und deutlich abgewiesen.

Katharina hat sich inzwischen nach längerem Zögern für die himmelblaue Kreide entschieden, um das bislang farblose bzw. durchsichtige Kleid von Gott nun doch auszumalen. Sie malt die Fläche ohne weitere Unterteilungen oder Details in einer Farbe aus.

Es könnte sein, dass sie das Kleid bzw. Gewand ihrer Gottes-Figur bewusst in der Farbe des Himmels gestaltet hat. Hierfür spricht, dass die Figur in dieser Farbe immer noch sehr leicht, eventuell schwebend wirkt, was eine andere, dunklere oder mehrfarbige Gestaltung nicht ermöglicht hätte.

Die Assoziation des Himmels und des Schwebens verbindet sich mit der Wirkung, die durch die fehlende Grundlinie und die fehlenden Füße erzielt wird. Die Figur wirkt nach wie vor unbegrenzt, ungebunden, trotz ihrer Größe schwerelos und trotz menschlicher Gestaltung und Kleidung auf diese Weise zumindest sehr untypisch für einen gewöhnlichen Menschen.

Katharina kommentiert nun, vermutlich bezogen auf die Entscheidung, das Gewand Gottes in Himmelblau zu färben: „Ich stell mir den lieben Gott so vor“ (13.50).

Sie spricht dabei, im Gegensatz zu ihrer schroffen Reaktion einen Moment vorher, wieder in freundlichem Ton, der zu einer Antwort einzuladen scheint, was dafür sprechen könnte, dass die Bemerkung neben der inhaltlichen auch eine soziale Funktion hat.

⁹⁷ Vgl. (6.50)

Unabhängig davon, ob dies der Fall ist, nimmt Michaela die Gesprächsaufforderung sofort an und weist auf ihre Gottes-Figur und deren graues Kleid mit der aufgezeichneten Figur: „Ich so“ (13.50).

Ein weiteres Mal tauschen sich die beiden Mädchen über die Verschiedenheit und Gestaltungsfreiheit ihrer in Bilder umgesetzten Gottesvorstellungen aus (14.00):

K Jeder stellt ihn sich so vor, wie er will.

M Ja

M Genau, so stell ich ihn mir halt vor.

K So stell ich ihn mir vor.

Das wiederholende Durchspielen dieses Dialoges und der damit verbundenen Perspektive auf die gemalten Gottes-Bilder bestätigt die These, dass es sich hierbei um neue und wichtige Erkenntnisse handelt, die sich die Mädchen während des Malprozesses aneignen.

6.3.12 Michaela: „Ich stell ‘n mir mit Jesus vor auf’m Kleid, ich mein auf’m Mantel“ (14.30)

Der Dialog setzt sich fort mit einem weiteren Beitrag Michaelas, die mit lauter Stimme, in der gleichzeitig Stolz und Verwunderung mitschwingt, nun direkt auf ihr Bild verweist:

M Ich stell ‘n mir mit Jesus vor auf’m Kleid, ich mein auf’m Mantel.

I Ist da auf dem Mantel der Jesus.

M Ja

I Das ist ja interessant.

(14.20)

Das Muster auf dem Kleid bzw. Gewand der Gottes-Figur Michaelas stellt demnach tatsächlich Jesus dar. Es ist vermutlich kein Zufall, dass Michaela an dieser Stelle des Malprozesses den wohl wichtigsten Unterschied ihrer Gottes-Figur im Vergleich zu Katharinas Gottes-Figur von sich aus anspricht. Vermutlich hat sie das wiederholte Erproben und Durchspielen der Einordnung ihres Bildes als Ausdruck ihrer individuellen Vorstellungen von Gott dazu ermutigt, die Eigenheit ihres Bildes noch einmal zu benennen.

Die Idee des Jesus-Musters ist Michaelas erstes eigenständig erdachtes Bildelement und sie zeichnete es, als sie Katharina gerade „eingeholt“ hatte und von dieser deshalb zu diesem Zeitpunkt einerseits keine Bildideen zur Verfügung standen und andererseits kein Anlass zu Zeitdruck ausging.

In dieser Situation könnte einerseits zum Tragen gekommen sein, dass Michaela eigentlich ohnehin lieber Jesus gemalt hätte. Im Gegensatz zu einem Bild von ihrer Vorstellung von

Gott, das sie zwingt etwas zu zeichnen, das sie nicht sehen kann und von dem es kaum Vorlagen gibt, fällt es ihr offensichtlich sehr leicht, den konkreten Menschen Jesus, von dem den Mädchen vermutlich einige Geschichten und Abbildungen bekannt sind, zu zeichnen. Zum anderen ist es sehr wahrscheinlich, dass sie auf das Motiv Jesus zurückgreift, weil sie sich an das erste Maltreffen erinnert, bei dem sie ebenfalls Jesus gezeichnet hatte. Es könnte auch sein, dass die Weihnachtsgeschichte von der mit Jesus schwangeren Maria hier assoziiert wird.

Während sie beim ersten Maltreffen Jesus als Figur in die Zeichnung integrierte, in dem sie ihn als Bild im Bild in den Rahmen der Tafel bzw. auf die Tafel zeichnete, erklärte sie die Jesus-Figur heute als „ein Muster auf dem Mantel“.

Das Schema der beiden Jesusfiguren ist grundsätzlich analog, allerdings zeichnete sie die Figur auf der Tafel teilweise in seitlicher Perspektive. So ist das Gesicht im Profil zu erkennen und die Arme der Figur deuten eine seitliche Betrachtung des Oberkörpers an. Beide Figuren sind mit schneller Strichführung entstanden und ohne farbliche Differenzierungen. Während der Jesus auf der Tafel in Konturen und Flächen smaragdgrün gezeichnet ist, wählte Michaela heute die dunkel fleischfarbene Kreide für ihre Figur. Weitere Unterschiede sind die zusätzlichen Details der Jesus-Figur auf der Tafel. Diese Figur hält eine Kerze in Händen und trägt eine Krone auf dem Kopf. Hierfür wäre auch im Rahmen des Kleides bei der heutigen Jesus-Figur noch Platz gewesen.⁹⁸

Die fleischfarbene Gestaltung der Figur erzeugt in Verbindung mit dem Verzicht auf jedes zusätzliche Detail den Eindruck eines buchstäblich nackten Menschen.

Da dieser kleine, nackte Mensch sich in der Kontur des Kleides eines großen Menschen befindet, drängt sich bei der Betrachterin die Deutung des Bildelements als ein ungeborenes Kind im Leib seiner Mutter förmlich auf.⁹⁹

Wenngleich Michaela die Parallele zwischen einem Tafelbild auf einer Tafel und einem Muster auf einem Kleid herstellt, ist nicht ausgeschlossen, dass sie dennoch ein Transparenz oder Röntgenbild zeichnete, bei dem der Betrachter innerhalb des Kleides, bzw. des Leibes der Figur auch dessen Inhalt sehen kann. In ähnlicher Weise zeichnen Kinder die Kontur, bzw. den Rahmen eines Hauses, um anschließend auf den Inhalt des Hauses, Einrichtungsgegenstände und Menschen, die in den Räumen wohnen, „einzuzeichnen“ (vgl. 2.7).

Sollte Michaela bei der Idee, Jesus auf das Kleid bzw. in die Kontur des Kleides hineinzuzichnen, tatsächlich auch Schwangerschaft oder Mutterschaft der großen Figur

⁹⁸ Die Kerze könnte auf Michaelas Bild des Malprozesses könnte auf den ersten Blick mit einem Kreuz verwechselt werden, doch Michaela kommentiert sie als „Kerze mit Tropfenfänger“.

⁹⁹ Diesen Eindruck schilderten mehrere Personen, sowohl Mitglieder unterschiedlicher Interpretationsgruppen, als auch Menschen, die keinerlei Informationen zum Entstehungsprozess des Bildes hatten.

assoziiert haben, müsste sie dieses nicht automatisch mit dem offiziellen Thema ihres Bildes, ihrer Vorstellung von Gott zusammengedacht haben.

Vielmehr könnte der Wunsch (wieder) lieber Jesus zu zeichnen und die aktuelle Präsenz des Themas Weihnachten als der Geburtsgeschichte Jesus dem Bildgeschehen bei Michaela einen solchen Impuls gegeben haben, den sie für einen Augenblick oder eine Phase ihres Malprozesses verfolgte, ohne dabei jedoch einen entsprechenden in sich konsistenten Gesamtentwurf ihres Bildes zu verfolgen.

Für die zum Zeitpunkt der Geburt ihres kleinen Bruders dreijährige Michaela dürften die Schwangerschaft der Mutter und die Geburt des kleinen Bruders sicher sehr einprägsam gewesen sein, so dass es auch in dieser Hinsicht wahrscheinlich wäre, dass die Geburt Jesu für Michaela konkret mit Schwangerschaft und Mutterschaft verknüpft ist.

Eine weitere Interpretationsmöglichkeit, die ebenfalls auf eine Deutung des Musters als Körper in einem Körper verweist, bezieht sich auf den Beginn des Malprozesses, als die Mädchen sich mit der von Katharina zunächst nur geflüsterten Beschreibung, Gott sei „in jedem drin“ beschäftigen (1.00). Es ist nicht unwahrscheinlich, dass Michaela auch an diesem Impuls weiterarbeitet, als sie spontan eine kleine Figur in die große Figur ihres Bildes „einzeichnet.“

Die Interviewerin versucht, Genaueres über die Jesusfigur auf dem Kleid der Gottes-Figur zu erfahren, doch Michaela geht nicht darauf ein (14.20).

Neben der Tatsache, dass die Situation, in der sie die Figur gezeichnet hat, nicht mehr die aktuelle ist, und es sicher ohnehin sehr schwierig ist, die wahrscheinlich komplexeren Assoziationen auf eine einfache Erklärung zu reduzieren, ist Michaela vermutlich zusätzlich in Anbetracht der Forschungssituation mit der relativ fremden Interviewerin und der dominanten, älteren Freundin zurückhaltend und darauf bedacht, nichts Falsches, oder gar Lächerliches zu sagen.

6.3.13 Das Geschlecht Gottes II (14.30 – 15.20)

So geht Michaela nicht auf die Bedeutung des Musters ein, stattdessen hinterfragt sie im nächsten Satz des Gesprächs jedoch die Bedeutung des Kleides ihrer Gottes-Figur.

M Ne das ist doch gar nicht der Mantel auf'm Kleid mein ich, aber wieso hat der liebe Gott n Kleid, ich mein (fast sich an die Stirn), wieso hat der liebe Gott ein Kleid?

K Ein Kleid, aber warum hat der liebe Gott n' Kleid, das ist doch auch' n Mann? (zu I gewandt)?

I Es könnte doch aber auch ne Frau sein oder?

K Ich glaube aber der liebe Gott ist' n Mann.

M Ich auch|

(14.30-14.50)

Noch einmal wird dabei das Geschlecht Gottes zum Thema.

Anlass für Michaela ist die Frage der aktuell korrekten Bezeichnung der Kleidung ihrer Gottes-Figur. Zu Beginn des Malprozesses hatte Katharina von einem langen Kleid im Zusammenhang mit Jesus gesprochen (s.o. 3.40). Michaela verwendete diesen Begriff, um das Gewand zu benennen, das beide Mädchen daraufhin für ihre Gottes-Figur zeichneten. Als Katharina die Umhangformen zeichnete und diese als „Mantel“ erläuterte, beschloss Michaela zunächst, selbst keine weitere Mantelform zeichnen zu wollen und definierte stattdessen: „Ich mal kein Mantel. Des soll der Mantel sein bei mir“, wobei sie auf das Kleid deutete (11.00). Es fällt Michaela nun jedoch offenbar schwer, sich von Katharinas Ideen und Bezeichnungen abzugrenzen und ihr Kleid weiterhin als Mantel zu bezeichnen.¹⁰⁰ So verwendet sie den Begriff „Kleid“, doch die so bezeichnete Bekleidungsform wirft aufgrund ihrer Konnotation von Weiblichkeit ebenfalls Probleme auf.

Michaela scheint sich in dieser Phase des Malprozesses von ihrem eigenen Bild zu distanzieren und es aus der Perspektive der Betrachterin zu hinterfragen. Dies ist sicherlich nicht zuletzt dadurch begründet, dass ihre Entscheidungen hinsichtlich der Kleidung und deren Benennung bislang in erster Linie von Katharinas Vorgaben abzuhängen schienen.

Michaelas Irritation über das Kleid ihrer Gottes-Figur steht in direktem Anschluss an die Kommentare von Michaela selbst und von der Interviewerin über die Jesus-Figur auf dem Kleid. Die nun formulierte Frage zu dem Kleid der Gottes-Figur steht insofern zum einen bezogen auf die Chronologie des Malprozesses in direktem Zusammenhang mit der Erläuterung von Jesus auf dem Kleid. Zum anderen erscheint es wahrscheinlich, dass Michaelas Irritation auch inhaltlich direkt mit der Frage des Musters, bzw. des Menschen Jesus auf dem Kleid Gottes verknüpft ist.

Unabhängig von der Frage, ob Michaela tatsächlich den noch ungeborenen Jesus darstellen wollte und ob sie bei der Figur, in der Phase, in der sie ihr den sehr wahrscheinlich unbekleideten kleinen Jesus „auf den Leib schrieb“, an Maria oder gar an einen zumindest nicht dezidiert männlichen Gott dachte, ist es wahrscheinlich, dass Michaela nun aus der verfremdenden Perspektive der Betrachtung im Nachhinein, einen solchen transparenten Eindruck des Bildes wahrnimmt und Probleme hat, ihn zu deuten¹⁰¹. Insbesondere vor der dominanten Freundin, die soeben die Männlichkeit Gottes als quasi einzige Tatsache dargelegt hat, die „auf jeden Fall“ und unabhängig von allen Unsicherheiten Bestand hat, dürfte es Michaela schwer fallen, das Muster auf dem Kleid, das mindestens ebenso irritierend sein dürfte, wie das Kleid selbst, anzusprechen oder gar zu begründen.

¹⁰⁰ So wird sie schließlich die Idee des als „Mantel“ benannten Umhangs (15.00, 15.20) übernehmen und das Gewand in Übereinstimmung mit Katharina als „Kleid“ definieren.

¹⁰¹ Zur Problematik, insbesondere für jüngere Kinder, ihr eigenes Bild im Nachhinein erklären zu müssen, vgl. auch 5.3.

Katharina wendet sich Michaela aufmerksam zu und steigt sofort auf deren Frage ein. Sie wiederholt ihre Argumentation für die Männlichkeit Gottes noch einmal.

K Weil die Mama immer sagt die die Maria ist die echte Mutter also muss er' n Mann sein, weil er kann ja nicht zwei echte Mutters haben.

I Das stimmt.

K Keiner hat – doch manche haben schon zwei Müttern.

I Das gibt's auch manchmal.

K Manche haben auch zwei Vaters.

K Zwei Vaters hat ja auch der Jesus.

I Genau

M Die A

K Nein, die A hat nur einen richtigen Vater der [...] und zwar der X (14..50 – 15.10).

Zusätzlich zu ihrem Verweis auf die Echtheit der Mutterschaft Marias setzt Katharina an, ein Argument aus ihrer konkreten Lebenswelt hinzuzufügen, muss sich jedoch im selben Satz korrigieren. Während es zweifelsohne keinen Menschen mit zwei „echten Müttern“, im Sinne von leiblichen Müttern geben kann, ist es in heutigen Familienkonstellationen keineswegs unüblich, dass Kinder neben der leiblichen Mutter auch eine „zweite Mutter“ haben.

Was ihr über Gott, Jesus, Maria und Josef vermittelt wurde, behandelt Katharina als Tatsachen, die sie als solche in logischen Kausalzusammenhängen für sich selbst und ihr Gegenüber zu strukturieren versucht. Das Problem, dass die Vaterschaft und Männlichkeit Gottes mit Logik allein nicht zu begründen ist, führt dabei jedoch nicht zu Anfragen oder zu einer Relativierung der Annahme, dass Gott in jedem Fall männlich sein muss.

6.3.14 Katharina: „Weil den kann man ja auch nicht richtig malen, der ist in keiner Bibel drin, der liebe Gott ist in keiner drin, aber der Jesus, und daher mal mal ich ihn manchmal ab“ (18.00)

Noch während der Wiederaufnahme der Frage nach Gottes Geschlecht hat Michaela mit phthaloblauer Kreide analog zu Katharina die Konturen von Umhangformen gezeichnet (15.00-15.20), die sie in derselben Farbe auszumalen beginnt (15.30).

Katharina ist unzufrieden mit der versehentlich entstandenen Linie in dem Gesicht ihrer Figur (s.o.) und ärgert sich, dass diese auch auf der Farbkopie ihres Bildes zu sehen sein wird. Michaela versucht mit dem Vorschlag, eine Kappe aus der Linie zu machen, konstruktiv zu helfen, worauf Katharina jedoch ablehnend reagiert.

In nachdenklichem Ton spricht Michaela anschließend noch einmal die Schwierigkeit des Malauftrages an. „Der liebe Gott ist schwierig zu malen irgendwie“ (17.50).

Es könnte sein, dass sie mit der Bemerkung erneut auf ihre Freundin zugehen möchte und ihr ein weiteres Angebot macht, den „Fehler“ im Bild zu relativieren. Zugleich könnte es sein, dass Michaela gedanklich bereits in der Endphase ihres Bildes angekommen ist und dabei ist, den Malprozess zu resümieren.

Die Interviewerin reagiert zustimmend auf Michaelas Bemerkung: „Mhm das stimmt“ (17.50), sagt sie und scheint Michaela damit ermuntert zu haben, ihre Fragen zu formulieren.

„Aber [warum/dann] muss der liebe Gott auf der Erde s[...]" (18.00) beginnt sie, doch Katharina unterbricht sie und äußert sich ebenfalls zu der Schwierigkeit, Gott zu malen.

Es ist schwierig, den nur angefangenen, leider nur undeutlich zu hörenden Satz von Michaela zu deuten. Es könnte sein, dass Michaela hier erneut ihre Bedenken bezüglich des Ortes Gottes formuliert, wie sie es schon zu Beginn des Malprozesses tat, in dem sie ihre Zweifel an der These Gott sei „in jedem drin“ in einem leider ebenfalls nur angefangenen Satz „Aber eigentlich...“ (1.00) und der vielsagenden Geste in Richtung Himmel zum Ausdruck brachte.

„|Weil den kann man ja auch nicht richtig malen, der ist in keiner Bibel drin, der liebe Gott ist in keiner drin, aber der Jesus, und daher mal ich ihn manchmal ab“ (18.00). Der Einwand, mit dem Katharina Michaela unterbricht, konkretisiert das Problem.

Während die Mädchen einige Zeit lang das Problem der Darstellung auf der Ebene der Reflexion von Gottesbild, Vorstellung und ihren grundsätzlichen Anfragen an die Idee der Abbildbarkeit Gottes bearbeitet haben, geht es nun noch einmal um konkrete gestalterische Fragen. Die Mädchen wissen nicht, welche Formen und Vorlagen für eine Figur von Gott passend sind. Katharinas Bemerkung weist dabei erneut darauf hin, dass ihre Figur zumindest teilweise durch ihr bekannte Abbildungen von Jesus inspiriert ist. Wiederum scheint sie diesen Sachverhalt und die damit verbundene Thematik der Unterscheidung von Gott und Jesus zu problematisieren.

6.3.15 Jesus, das Geburtstagskind 18.30 – 20.30 - Katharina: „Oder wir lassen einen Luftballon in den Himmel fliegen wo ganz viele Sachen die wir ihm schenken drin sind“ (19.00)

Die Konzentration der Mädchen lässt vermutlich ein wenig nach. Michaela hält es nicht länger auf dem Stuhl, sie malt nun häufig im Stehen oder Knien (seit 16.10). Für Katharina wird in dieser Phase die Kamera interessant und sie erkundigt sich, ob diese auch den Ton aufnehmen könne.

Die Antwort der Interviewerin, „Mhm, ich muss ja wissen was ihr alles kluges sagt ne, dass muss ich ja alles hören“ (18.10), bringt Katharina auf einen Satz, den sie in der Schule gehört hat:

K Weil manche Sachen – In der Schule zum Beispiel: Weihnachten ist eine Wartezeit (fragend/abwartend an I gewandt),

- I** Mhm. Hat einer in der Schule gesagt
- K** Wir warten auf den Geburtstag eher weil die Geburt die ist ja schon vorbei
- I** Mhm
- K** Ähm das finde ich auch so komisch an Weihnachten, der Jesus hat Geburtstag und wir kriegen was geschenkt, obwohl er der Betroffene ist, obwohl er ist ja schon tot deshalb können wir ihm ja nichts mehr schenken
- I** Mhm
- K** Oder wir lassen einen Luftballon in den Himmel fliegen wo ganz viele Sachen die wir ihm schenken drin sind
- M** Ja und dann schenkt er uns n' Schlittschuh
- K** Schenken wir ihm Schlittschuh dann lassen wir ne Schlittschuhbahn hochfahren (18.30 – 19.20)

Wieder beschäftigen sich die beiden mit dem verständlich attraktiven Themengebiet Weihnachten und Weihnachtsgeschenke. Wiederum wird die Ermahnung, dass Jesus das eigentlich zu beschenkende Geburtstagskind sei, zitiert. Diesmal ist es wie bereits im ersten Malprozess Katharina, die den Gedanken noch einmal einbringt.

Klar wird in diesem kurzen Dialog, dass sich für Katharina und eventuell auch für Michaela, die weder widerspricht, noch irritiert wirkt, Jesus im Himmel befindet. Zugleich schildert Katharina, die Tatsache, dass Jesus „schon tot“ ist, als ein Hindernis bei dem Versuch ihn zu beschenken. Seine Geschenke müssten deshalb in den Himmel fliegen, wobei die Formulierung, „eine Schlittschuhbahn hochfahren zu lassen“ auf die Kenntnis dem Themengebiet Christi Himmelfahrt entsprechender religiöser Sprache verweist.

Michaela beteiligt sich angeregt an dem Gespräch. Jedoch legt sie im Gegensatz zu Katharina den Akzent eher auf die Geschenke, die von Jesus für die Kinder kommen. Lachend malt sie sich den Gedanken einer Schlittschuhbahn aus, die „er an eurem Hof anlegen lässt“.

Das konkrete Entwerfen von Geschenkmöglichkeiten steht in Kontrast zu der fremden himmlischen Welt. Dennoch bereitet es den Mädchen offenbar Freude und sorgt für Entspannung. In jedem Fall scheint das Thema ‚Jesus im Himmel‘ ein Thema zu sein, das eine spielerische und scherzhafte Bearbeitung sowohl ermöglicht als auch erlaubt.

6.3.16 Vervollständigen und zum Ende kommen (19.20 – 23.20) - Michaela: „Bin schon fertig“ (23.20)

Michaela hat nun das Ausmalen der linken Umhangseite beendet. Diese Fläche hat eine für Michaelas Verhältnisse lange Zeit in Anspruch genommen. Sie ist in kurzen Phasen des Zeichnens im Wechsel mit vielen Pausen, in denen sich Michaela aktiv oder passiv am Gespräch beteiligt hat, entstanden. Wie bei den Konturen, so fällt auch bei der Gestaltung der Flächen der unterschiedliche Malstil der beiden Mädchen auf. Im Gegensatz zu Katharina, die die Farbe in kleinen druckvollen Bewegungen aufträgt und es vermeidet,

mit der Kreide über die Konturen zu kommen, zeichnet Michaela ihre Flächen meist in schnellen, langen Strichen.

Michaela scheint sich noch immer intensiv mit Katharinas Bild zu beschäftigen. Dies bestätigt sich, als sie nun ihrer Figur ähnlich wie Katharina gelbe bzw. blonde Haare malt und dabei wiederum indirekt auf Katharinas Bildgestaltung Bezug nimmt: „ne Kappe kann man nicht so leicht malen“ (20.10) (s.o.).

Mit der Gestaltung der Haare ist für Michaela die Figur und das Bild vermutlich fast beendet.

M Mami, jetzt muss ich nur noch eins ausmalen, und jetzt mal ich.

K Jetzt muss ich auch noch eine Sonne malen.

M Und Wolken.

(20.40-20.50)

Ohne die Mitteilung an ihre Mutter zu beenden, beginnt Michaela, den noch verbliebenen weißen oberen Bereich des Kleides der Gottes-Figur auszumalen.

Katharina, die ebenfalls mit der großen Fläche des Kleides fertig ist, kommentiert daraufhin, dass sie noch eine Sonne malen müsse.

Michaela ergänzt „und Wolken“, wobei nicht klar ist, auf welchem der Bilder sie diese noch vermisst. Die Wolken sind nach der Jesus-Figur auf dem Kleid die zweite Bildidee, die Michaela selbständig einbringt. Vermutlich assoziiert sie die Wolken als Ergänzung zur Sonne, um den Himmel und das gesamte Bild zu vervollständigen. Beide Elemente finden sich regelmäßig auf Kinderzeichnungen und sind in einfachen Schemata darstellbar.

Interessant ist jedoch die Frage, wo die Mädchen die Sonne und die Wolken platzieren werden, falls sie sie zeichnen und welche räumliche Beziehung der Gottes-Figur zum Himmel dadurch eventuell ausgedrückt wird.

Michaela beginnt zunächst an der Fläche des rechten Ärmels mit lila Kreide zu arbeiten, überlegt daraufhin kurz und entscheidet sich dann den linken Ärmel und den Brustbereich des Kleides, ohne die Farbe noch einmal zu wechseln, an einem Stück auszumalen. Sie zeichnet in dieser Phase wieder sehr schnell und in langen Strichen. Es scheint als habe sie es nun eilig, fertig zu werden.

Katharina vergleicht im Folgenden in einer Art Bilanz beide Bilder, wobei sie die Unterschiede positiv hervorhebt.

K Des ist ja witzig, du machst des hier ähm du machst des hier blau (zeigt auf Michaleas Umhang) und ich mal des blau (zeigt auf ihr Kleid),

M hehe

K Weil es wär ja blöd wenn alles gleich wär.

M Ja

K Deiner ist dafür 'n bisschen kleiner meiner ist viel größer
(21.20-21.30)

Katharina ist sich sehr wahrscheinlich ihrer Rolle als Ideengeberin für die Grundelemente des Bildes von Michaela sehr bewusst, doch sie bezichtigt die Freundin nicht des „Abmalens“, sondern geht lobend auf die trotz aller Ähnlichkeit zu erkennenden Unterschiede ein.

Auffällig ist der Größenvergleich der Gottes-Figuren. Katharina bewertet Michaelas Gott („deiner“) zunächst als „ein bisschen kleiner“, fügt aber in der zweiten Hälfte des Satzes hinzu, dass ihr Gott („meiner“) „viel größer“ ist, wobei sie mit der Hand in Kreisbewegungen mehrfach über die Fläche ihres Papiers deutet.

Die Größe ihrer Gottes-Figur scheint ihr sehr wichtig zu sein. Es könnte sein, dass dies ein Hinweis darauf ist, dass Katharina wiederum nicht nur die messbar größere Größe der Figur meint, sondern auch auf die von ihr zeichnerisch dargestellte Unbegrenztheit ihrer Gottes-Figur, verweist.

Das Hervorheben der Unterschiede der Gottes-Bilder und die damit verbundene Wertschätzung der Unterschiedlichkeit steht vermutlich ebenfalls im Zusammenhang mit dem bereits beschriebenen Aneignungsprozess, in dem die Mädchen immer wieder auf die individuelle Verschiedenheit ihrer Bilder zu sprechen kommen, um sich die Problematik der Unterschiedlichkeit von Gottesvorstellungen und von Gottes-Bildern zu erschließen. Es könnte auch sein, dass hier eine versteckte Auseinandersetzung über eine Überlegenheit Katharinas eine Rolle spielt.

Im Folgenden zeichnet Katharina in der rechten oberen Ecke ihres Blattes die angekündigte Sonne, die aus einem Kreis mit Strahlen besteht. Sie verwendet dabei ein Schema bei dem die Strahlen nicht bis zur Kreisform reichen und zwischen die gelben Strahlen im Wechsel rote Strahlen hinzugefügt werden. Die Sonne ist kleiner als der Kopf der Gottes-Figur und scheint sich in großem Abstand zu dieser Figur zu befinden. Ihre Position ist vermutlich die, in der Katharina üblicherweise Sonnen malt. Es ist unklar, ob Katharina keine besondere Nähe zwischen Gott und der Sonne herstellen wollte, oder ob die Distanz zwischen Sonne und Gottes-Figur durch die gewohnheitsmäßige Darstellung der Sonne bedingt ist.

Michaela wechselt mehrmals ihre Position und malt meist im Stehen, was zum einen sicher auf ihre nachlassende Konzentration, zum anderen aber darauf zurückzuführen ist, dass Katharinas mit ihrem Blatt inzwischen zu Michaelas Tischkante gewechselt ist¹⁰² und Michaela nur wenig Platz bleibt. Auf Michaela Bild entsteht in schnellem Tempo ebenfalls eine Sonne, für die sie jedoch im Unterschied zu Katharina das Schema eines in

¹⁰² Vermutlich um Arme und Hände nicht über das schon mit Kreide bemalte Papier legen zu müssen, dreht und schiebt Katharina das Papier beim Malen der Sonne bis es auf der langen Tischkante liegt, an der Michaela sitzt.

die Ecke eingefügten, von den Blatträndern abgeschnittenen Kreisstücks mit direkt angefügten Strahlen wählt. In ihrer räumlichen Position und der daraus resultierenden Distanz entspricht ihre Sonne in etwa der Sonne von Katharina. Da jedoch Michaelas Gottes-Figur deutlich kleiner ist, wirken die Größenverhältnisse der Elemente ihres Bildes völlig unauffällig.

Während Michaela die Sonne zeichnet, beschäftigt sich Katharina, die gerade die Flächen der Umhangformen mit grüner Kreide ausmalt, offenbar mit der baldigen Fertigstellung von Michaelas Bild und mit der Kamera, deren Position die Interviewerin gerade verändert hat.¹⁰³ „ich film dann nachher die Michaela, wenn sie noch nicht vor mir fertig ist“ (23.00).¹⁰⁴

Im nächsten Moment hat Michaela ihre Sonne beendet und verkündet: „Bin schon fertig“ (23.20), woraufhin sie ihr Bild ihrer Mutter zeigt.

Vermutlich verschafft ihr schnelleres Fertigwerden Michaela einen kleinen Triumph Katharina gegenüber. Sie sei „**schon**“ fertig sagt sie und bietet daraufhin an: „Aber ich warte auch auf die Katharina.“ (23.30.)

Die Interviewerin versucht daraufhin noch einmal, etwas über das Muster auf dem Kleid der Gottes-Figur von Michaela zu erfahren:

„Das finde ich ja total schön das Muster auf dem Kleid von Gott, das ist der Jesus auf dem Kleid - das Braune?“ (22.30) Doch Michaela wendet sich an ihre Mutter, um dieser nochmals ihr Bild zu zeigen. Sie zieht es wie in früheren Situationen vor, ihre Gedanken zu ihrem Bild nicht auszuführen.¹⁰⁵

6.3.17 Wolken (23.50 – 25.40) - Katharina: „weil es sieht dann aus als ob der Jesus - äh als ob der Gott - ah ja stimmt das ist er ja“ (24.30)

Nachdem sie nun ihr Bild noch einmal ihrer Mutter gezeigt hat, fällt Michaela auf, dass die Wolken auf ihrem Bild noch fehlen: „Ach die Wolken“, sagt sie und erkundigt sich direkt im Anschluss bei Katharina, ob diese ebenfalls noch plant, Wolken zu zeichnen. „malst du auch noch Wolken hin?“ (23.50)

Es wirkt, als habe sie wenig Lust, jetzt noch ein neues Element auf ihrem Bild anzufangen, wengleich sie die Notwendigkeit von Wolken schon vorher angesprochen hat. Vielleicht

¹⁰³ (vgl. Fußnote 14) Michaela weicht Katharinas Blatt aus und rückt in Richtung der gegenüberliegenden Tischkante und damit aus dem Kameraausschnitt, so dass die Interviewerin aufsteht, um die Kameraposition entsprechend zu korrigieren.

¹⁰⁴ Die Interviewerin stimmt zu und die Mädchen dürfen sich im Anschluss an den Malprozess, wie schon beim ersten Treffen, gegenseitig filmen, was ihnen viel Spaß macht.

¹⁰⁵ An mehreren Stellen beginnt Michaela inhaltliche Aussagen oder Anfragen, die sie dann jedoch nicht zu Ende führt. Insbesondere, wenn Katharina sie unterbricht oder aufmerksam zuhört, um sich in das Gespräch einzuschalten, ist dies der Fall. (z.B.: 1.00, 8.40, 18.00). Der Versuch der Interviewerin, mehr über das Muster bzw. die Jesus-Figur zu erfahren, ist schon zweimal gescheitert.

hofft sie, dass Katharina nun gegen das Zeichnen von Wolken argumentiert, um so ihr Bild endgültig beenden zu können.

K Ne, die passen doch bei mir nicht mehr hin,[...], ich mal erst ne ganz schöne Wolke, du hast nämlich auch noch mehr Platz oben, du kannst die Wolken auch oben oben drüber malen.

K Hast du überhaupt auch schon den Mantel ausgemalt, ich mein das Kleid?

M Ja.

K Ich kann dir ja auch die Wolken vormalen.

(23.50 - 24.10)

Katharina antwortet zwar zunächst, dass sie keine Wolken mehr malen möchte, doch sie argumentiert mit dem nicht mehr vorhandenen Platz auf ihrem Bild, so dass Michaela, die noch Platz hat, nach Katharinas Ansicht eigentlich Wolken zeichnen sollte. Vermutlich um zu verhindern, dass Michaela zu lange vor ihr selbst fertig wird, fragt Katharina zusätzlich noch nach Michaelas Mantel. Am Ende bietet sie gönnerhaft an, Michaela die Wolken „vorzumalen“, woraufhin diese ohne weiteren Kommentar mit der Kontur einer Wolke beginnt - sicherlich nicht zuletzt, um zu beweisen, dass sie in der Lage ist, dieses einfache Schema selbständig zu zeichnen. Sie zeichnet eine Wolke in dunkelblau direkt neben ihre Sonne.

K Nee ich mal keine Wolken.

M ich mal welche hin.

K Weil es sieht dann aus als ob der Jesus - äh als ob der Gott - ah ja stimmt das ist er ja:

(24.20-24.30)

Noch einmal verkündet Katharina nun, dass sie selbst keine Wolken malen werde und erläutert, nachdem Michaela ihren Entschluss dagegen hält, ihre Begründung: „weil es sieht dann aus als ob der Jesus - äh als ob der Gott - ah ja stimmt, das ist er ja.“

Es ist unklar, wie der angefangene Satz ursprünglich hätte enden sollen. Denkbar wäre: „Das sieht dann aus, als ob der Jesus in den Wolken, bzw. im Himmel ist“. In diesem Fall wäre es möglich, dass sie dies, nachdem sie „Gott“ korrigiert hat, nur bei Gott, nicht aber bei Jesus annimmt. Dies stünde jedoch im Widerspruch damit, dass Katharina Jesus Weihnachtsgeschenke durchaus in den Himmel fliegen lassen würde (s.o., 19.00).

Eine andere Lesart wäre, dass Katharina nicht wollte, dass die Figur, die in dem Fall für Jesus oder für Gott stehen könnte, da am unteren Papierrand kein Platz mehr ist, unterhalb der noch hinzuzufügenden Wolken und damit gerade nicht im Himmel zu finden wäre.

Was Katharina gemeint hat, muss offen bleiben. In jedem Fall wird an dieser Stelle zum einen wiederum Katharinas Grundfrage nach der Unterscheidung von Jesus und Gott

deutlich. Zum anderen zeigt sich, dass sie sich anhand der Position einer eventuell zu zeichnenden Wolke mit der Frage beschäftigt, ob ihre Gottes- und/oder Jesus-Figur sich im Himmel befinden soll.

6.3.18 Katharina: „Jeder muss sein Bild selber malen, weil sonst ist es ja nicht seins“ (25.40)

Am Ende des Malprozesses beeilen sich beide Mädchen, fertig zu werden. Michaela wird als erstes fertig, obwohl Katharina durch Vorschläge und Fragen versucht, die Beendigung von Michaelas Bild zu verzögern. Es ist ihr offensichtlich unangenehm, ihr Bild später als Michaela zu beenden. Als erstes fertig zu sein, ist vermutlich ein Ziel, das die beiden Mädchen aus anderen Zusammenhängen, wie etwa Kindergarten und Schule, als sehr erstrebenswert kennen.

K Hast du auch schon die Sonne.

M Ja, ich mal die Sonne n' bisschen anders.

K Das ist aber auch gut, wenn du es nicht ganz gleich machst.

M Sonst wissen wir ja gar nicht wer welches.

K Kannst aber auch mehrere Wolken machen musst nicht wegen mir nur eine machen.

M Ich mal ja nicht nur eine, ich mach ja auch zwei.

(24.50-25.00)

Neben der Frage des Fertig-Werdens steht noch einmal die Unterschiedlichkeit der Bilder im Blickpunkt. Wiederum wird deutlich, dass sich Katharina darüber bewusst ist, dass Michaela viele Ideen von ihr übernommen hat. Auch diesmal geht sie nicht näher auf das Thema „Abmalen“ ein, sondern lobt stattdessen das abweichende Sonnenschema.

„Sonst wissen wir ja gar nicht wer welches“, sagt Michaela, bevor Katharina sie unterbricht. Sehr wahrscheinlich hätte sie den Satz sinngemäß mit „Bild gemalt hat“ beendet. Wiederum zeigt sich, wie wichtig die Unterschiedlichkeit der Gottes-Bilder für Katharina und Michaela ist. Michaelas Wahl eines abweichenden Schemas und die Entscheidung, mehrere Wolken zu malen, ist in diesem Zusammenhang als eine weitere Bemühung Michaelas um die Eigenheit ihres Bildes zu verstehen.

Die zweite Wolke hat Michaela schon begonnen, bevor Katharina sie dazu ermuntert. „Musst nicht wegen mir nur eine machen“, sagt Katharina und spielt damit nun doch recht deutlich auf ihre überlegene Position an.

Wahrscheinlich nicht zuletzt in Opposition zu der eben demonstrierten Überlegenheit, vor allem aber sicherlich, um endlich fertig zu werden, entscheidet sich Michaela im Folgenden trotz Katharinas Vorschlag, noch eine weitere (dritte) Wolke zu zeichnen (25.20) gegen das Hinzufügen weiterer Elemente auf ihrem Bild, legt die Kreide aus der Hand und verkündet: „So jetzt bin ich fertig (25.10).“

- K** Kannst ja noch eine machen.
M Nee.
K [...bei mir passt noch eine]
K Nee ich mach nur eine.
M N^e Regenwolke ist es aber net (guckt zu Katharinas Bild).
K Das sieht man ja.
M Eine Wolke.
K Ja
 (25.20-25.40)

Katharina fügt eine Wolken-Kontur links oben auf ihrem Bild ein, die so groß ist und so dicht an die Gottes-Figur angrenzt, dass sie den Platz zwischen der linken Umhanghälfte und dem oberen Papierrand genau ausfüllt.

Durch die räumliche Nähe und die identische farbliche Gestaltung von Wolke und Gewand in Himmelblau entsteht der Eindruck, dass Gottes-Figur und Wolke in irgendeiner Weise zusammen gehören. Obwohl sich die Figur unterhalb der Wolke befindet, scheint sie sich - himmelfarben und jeglicher Bodenhaftung entrückt – wenn nicht im Himmel, so doch in größter Nähe zum Himmel zu befinden.

Katharina stellt fest, dass noch eine Wolke auf ihr Papier passen würde, beschließt jedoch nur eine zu malen (25.20).

Michaelas Frage, ob es sich um eine Regenwolke handele („n^e Regenwolke ist es aber net“ 25.30), verneint sie mit dem Hinweis auf das Aussehen der hellblauen Wolke („das sieht man ja“ 25.30).¹⁰⁶

- M** Ich kann dir ja auch helfen.
K Nee, jeder muss sein Bild selber malen, weil sonst ist es ja nicht seins steht.
M Sonst dürfen wir's ja beide haben und wie sollen wir das machen gell
K Dann müssen wir's hier durchschneiden einer kriegt den Jesus einer kriegt den Kopf einer kriegt die Haare einer kriegt die Wolken einer kriegt den Mantel einer kriegt den [...] einer des hier einer die Hände einer kriegt die Konturen
 (25.40-25.50)

Katharinas Wolke ist groß und aufgrund ihrer sorgfältigen Malweise wird sie vermutlich noch einige Zeit benötigen bis auch ihr Bild fertig ist. In dieser Situation bietet ihr Michaela, die nun zu Katharina gewandt auf ihrem Stuhl kniet, ihre Hilfe an, womit sie sehr wahrscheinlich das Ausmalen meint. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass Michaela die

¹⁰⁶ Während des ersten Malprozesses hatte sich insbesondere Katharina intensiv mit ihrer Regenwolke auseinandergesetzt.

Situation, erste zu sein, genießt und die Gelegenheit nutzt, nun ihrerseits ein wenig Überlegenheit zu demonstrieren.

Katharina lehnt das Angebot jedoch entschieden ab. Sie argumentiert wiederum, indem sie den hohen Wert der Eigenständigkeit jedes Bildes hervorhebt. Zugleich deutet ihre Argumentation darauf, dass ihr das eigene Bild wichtig ist und sie es gern am Ende als Farbkopie besitzen möchte. Halb ernst erläutert sie die Konsequenzen, die unklare Besitzverhältnisse mit sich brächten.

Auffällig ist hierbei, dass Katharina in ihrer schnellen Benennung aller Elemente des Bildes die Figur als Jesus bezeichnet. Weder Michaela noch die Interviewerin gehen darauf ein, so dass unklar bleibt, ob sich Katharina wiederum „versprochen“ hat, oder ob sie die Figur inzwischen für sich undefiniert hat. In jedem Fall bestätigt sich erneut, dass sie die Figur nicht eindeutig Gott zuweisen will oder kann.

6.3.19 Nachfrageteil: Orte Gottes (28.10 – 30.30) – Katharina: „und außerdem das ist immer so komisch er kann ja nicht überall sein jede Sekunde bei jedem“ (28.40)

Nachdem Michaela fertig ist und Katharina ihr Bild sehr wahrscheinlich ebenfalls mit der Fertigstellung der Wolke beenden wird, ergreift die Interviewerin die Initiative zu einem Gespräch darüber, wo sich Gott nach Ansicht der Mädchen befindet.

I Und wo ist bei euch der Gott?

M Im Himmel.

K Bei mir - bei uns auch.

Die Antwort von Michaela erfolgt prompt und bestätigt den schon zu Beginn des Malprozesses (1.00) gewonnenen Eindruck (vgl. 6.3.1), dass Michaela sich Gott im Himmel vorstellt. Wie im Eingangsgespräch der Mädchen antwortet Michaela selbstbewußt als erste und wartet nicht auf einen Impuls von Katharina. Diese stimmt Michaela zu, wobei auffällt, dass sie zunächst „bei mir“ sagt, doch dann „bei uns“ korrigiert. Dies könnte darauf hin deuten, dass sie sich als Sprecherin der Mädchen versteht. Eine andere Lesart wäre, dass sie sich auf eine Bezugsgruppe wie etwa die eigene Familie, oder eine Kindergruppe bezieht.

K Und wo ist es bei Dir?

I Mhm (nachdenkend) Verschiedentlich.

K Bei mir ist es überall.

M Bei mir auch, da und da und da und da und da (steht und gestikuliert mit den Armen heftig in alle Richtungen).

Direkt im Anschluss kontert Katharina mit der Gegenfrage an die Interviewerin. Wie die Mädchen bei der Reflexion des Themas „sich Gott vorstellen“ die Formulierungen der Interviewerin, insbesondere die Malaufforderung, aufgegriffen haben, so zitiert Katharina auch an dieser Stelle deren Worte. Sie fragt nicht nach einem allgemeingültigen Ort Gottes, sondern wählt die Formulierung, die von einer individuell verschiedenen Antwort dieser Frage ausgeht: „und wo ist Gott bei dir“. Die Antwort der Interviewerin „Verschiedentlich“, gibt sehr wahrscheinlich den Impuls an die Mädchen, nun ebenfalls noch andere Orte als den Himmel zu nennen. Es wirkt jedoch nicht, als wäre ihnen der Gedanke, dass Gott nicht oder nicht nur im Himmel ist, neu. Sie antworten schnell und lebhaft. Es scheint, als hätten sie nur darauf gewartet, die Exklusivität des Himmels als Gottes einzigem Ort zu relativieren bzw. zu ergänzen. Sehr auffällig ist, dass Katharina antwortet: „Bei mir ist es überall“. Inwieweit sie damit von Gott in geschlechtsübergreifender Formulierung spricht, oder sich schlicht versprochen hat, ist allerdings nicht zu klären. Michaela zeigt mit den Armen in alle Richtungen und formuliert mit einer Aneinanderreihung von „da“. Entsprechend der Gestik unterstreicht diese vage Formulierung, dass Gott uneingeschränkt an jedem Ort sein kann.

K Ich kann gar nicht alle Sachen [sagen/zeigen] er ist in den Sternen drin er hört einem zu er ist auch immer in der Kirche er ist immer da.

M Und da und da.

K Und außerdem das ist immer so komisch er kann ja nicht überall sein jede Sekunde bei jedem.

Katharina wählt mit der Formulierung, sie könne gar nicht alles sagen, eine weitere Möglichkeit, die örtliche Uneingeschränktheit Gottes auszudrücken. Im nächsten Satz gibt sie konkrete Beispiele, die kontrastierend die große Weite der Orte und Möglichkeiten Gottes umspannen. Katharina beschränkt sich nicht auf die ursprüngliche Formulierung, wo Gott sei, sondern spricht auch das Wie von Gottes Präsenz an. Gott „hört einem zu“ und „er ist immer da“. Um Gottes Präsenz zu beschreiben ist es offenbar für Katharina erforderlich, auf Gottes Dasein für die Menschen einzugehen. Damit ist Gott als ein persönlicher Gott in Beziehung zu den Menschen, die sich an ihn wenden, beschrieben¹⁰⁷. Gottes Dasein für die Menschen schildert Katharina als sehr zuverlässig, Gott ist immer da.

Zwischen diese beiden Sätze fügt sie noch einen Hinweis darauf ein, dass Gott auch immer in der Kirche ist. Kirche spielt demnach offenbar eine wichtige Rolle für Katharinas Vorstellungen von Gott. Vermutlich hat sie ein positives Bild von Kirchen als

¹⁰⁷ Wobei die Formulierung, „Gott hört einem zu“ ein allgemeines Pronomen ist, dass jedoch umgangssprachlich ähnlich wie das Subjekt „man“ häufig genutzt wird, wenn Menschen von sich selbst sprechen, dies aber allgemein ausdrücken wollen.

Räumen, was sehr wahrscheinlich vor allem das Erleben und Deuten von Gottesdiensten beinhaltet. So könnte die Assoziation Kirche eventuell mit dem Gedanken an einen Gott, der Gebeten von Menschen zuhört, verbunden sein.

Katharinas folgender Satz bestätigt den Eindruck, dass sie schon vor dem Impuls der Interviewerin den Himmel nicht exklusiv gedacht hat. Es ist „immer so komisch“ deutet darauf, dass sie hier auf ein Problem zu sprechen kommt, mit dem sie sich schon häufiger beschäftigt hat. Die Allgegenwart Gottes kann sie sich schwerlich konkret vorstellen, wenngleich sie sie wie selbstverständlich mit einem aufzählenden „und außerdem“ anführt. So ergänzt sie mit ihrer Bemerkung einen wichtigen weiteren Aspekt, nämlich, dass Gott bei jedem einzelnen Menschen sei, problematisiert diese Beschreibung jedoch gleichzeitig als ein Paradoxon.

K Und außerdem ist er auch in der Kirche in dem - wie heißt das da, - wo auch immer die Hostie drin liegt.

I Mhm

K Orgel

I Mhm

K Orgel

M Bei mir ist er auch in der Orgel.

Noch einmal betont Katharina, dass Gott auch in der Kirche sei, was bestätigt, dass die Kirche als Ort und die darin stattfindenden Gottesdienste für Katharina im Zusammenhang mit der Frage nach Gott keineswegs bedeutungslos sind. Momentan denkt Katharina offensichtlich an einen katholischen Kirchenraum und den Kontext der katholischen Eucharistiefeier. Sie sucht nach dem Begriff Tabernakel, wo sich Gott nach römisch-katholischer Lehre¹⁰⁸ innerhalb der Kirche befindet. Es ist unklar, welche Informationen Katharina über die Eucharistie zur Verfügung stehen und ob sie weiß, dass die gewandelten Hostien als Leib Christi gelten. In diesem Fall würde sie Gott und Jesus zusammen denken, was den im bisherigen Malprozess geäußerten Gedanken Katharinas sehr entspräche. Das Phänomen der Hostie beschäftigt sie sicherlich nicht zufällig im Zusammenhang mit der Frage nach Gott, denn das Abendmahlsgeschehen bietet sich als Kristallisationspunkt für die Problematik des Konkretwerdens des nicht sichtbaren Gottes sicherlich an.

K In der Orgel drin oder auf der Orgel drauf,

M in der Orgel drin

K Toll (in singendem Tonfall) der liebe Gott ist in der Orgel.

¹⁰⁸ So werden im Tabernakel die konsekrierten Hostien aufgehoben. Sie sind ebenso wie das in der Nähe des Tabernakels brennende ewige Licht ein Zeichen für die immerwährende Anwesenheit Gottes.

- K** [das singt die J auch immer]
I Und was macht der Gott in der Orgel?
M Der spielt da Musik (lacht).
K Der Gott ist n Musikant der gehört zu den Bremer Stadtmusikanten, er ist auch bei den Bremer Stadtmusikanten
M geboren (lacht)
K er ist als Esel geboren
M und ist als Mensch mal äm hat als Mensch mal gelebt
K und ist als Mensch in Himmel rein geflogen.

Der weitere Verlauf des Gesprächs ist geprägt von unbefangener Albernheit, die vermutlich nicht zuletzt aus der Erschöpfung der Mädchen zu diesem Zeitpunkt resultiert, aber auch daran liegt, weil Katharina das Wort „Tabernakel“ nicht einfällt und sich die Assoziation „Orgel“ lustig anhört. Es zeigt sich, dass Gott bei aller Ernsthaftigkeit, die die beiden Mädchen im Malprozess an den Tag gelegt haben, ein Themenbereich ist, über den offensichtlich auch gescherzt werden darf, was eventuell auch für einen unverkrampften Umgang mit Gott und Religion im sozialen Umfeld der Kinder spricht.

Interessant sind die hierbei zur Sprache gebrachten Fragmente religiösen Wissensbestandes. Michaela wirft scherzhaft ein: „und ist als Mensch mal äm hat als Mensch mal gelebt“, wobei sie sich verbessert und klarstellt, dass Gott als Mensch geboren wurde, aber inzwischen nicht mehr als Mensch lebt. Damit ist von Michaela nochmals die Problematik des Menschwerdens Gottes und das Verhältnis von Gott und Jesus angesprochen. Katharina geht sofort auf dieses Thema ein und antwortet „und ist als Mensch in Himmel rein geflogen“. Mit ihrer Antwort bezieht sie sich auf die nur angerissene Frage nach dem nicht mehr lebenden Menschen Gott, bzw. nach Jesus und zitiert Christi Himmelfahrt.

- M** (schmelmisch) Ich glaub, da hast du n‘bisschen rausgemalt,
K ummt
M (über K) Ich glaub du träumst schon wieder.
K Ich bin fertig.
I Super.

Dieser letzte theologische Dialog des Malprozesses bricht daraufhin ab, als Michaela Katharina auf eine über die Kontur geratene Farblinie anspricht. Die zwar freundliche, aber dennoch leicht spöttische Art Michaelas in dieser Phase bestätigt, dass sie sich nun, da sie früher fertig geworden ist, selbstbewusster gegenüber Katharina verhalten kann.

Noch während Michaela spricht, beendet Katharina das Ausmalen ihrer Wolke und legt direkt nach dem letzten Farbstrich die Kreide in den Kasten, um zu verkünden, dass sie fertig ist.

6.4 Beziehungsdynamik und Interaktion während des Malprozesses

Zu Beginn des ersten Malprozesses verstärkt, aber auch innerhalb dieses zweiten Malprozesses erwähnt Katharina, dass sie eigentlich mit Jessica malen wollte, bzw., dass diese ihre Freundin ist.

Michaela ist einerseits eine sehr vertraute Freundin, mit der Katharina trotz des Altersunterschiedes oft und gern spielt, andererseits erscheint sie Katharina als die in vielerlei Hinsicht Unterlegene und Jüngere. Michaelas Unterlegenheit rührt aus der Tatsache, dass sie fünf Jahre alt ist. Diesem Umstand entsprechend besucht Michaela noch nicht die Schule und auch noch nicht den Kindernachmittag der evangelischen Kirchengemeinde, dessen Zielgruppe Grundschüler sind.

Insbesondere während des ersten Malprozesses war Katharina mehrmals auf Zusammenhänge eingegangen, in denen sie fünfjährige Kinder als noch zu klein beschrieb (vgl. 6.2).

Michaela widerspricht Katharina kaum, lässt sie die Gespräche bestimmen und übernimmt viele ihrer Ideen. Wenn Katharina Michaela unterbricht, macht sie keinen weiteren Versuch mehr, den Gedanken zu beenden. Mehrmals wird Michaela von Katharina zurechtgewiesen, ohne dass sie sich zur Wehr setzt. Stattdessen nimmt sie deren Gesprächsangebote stets an und bemüht sich, es der älteren Freundin recht zu machen.

Katharina ist sich ihrer Überlegenheit bewusst und behandelt Michaela nicht als gleichberechtigt, sondern nimmt ihr gegenüber eine Position ein, die an die einer großen Schwester erinnert. Dabei scheint sie sich auch für Michaela verantwortlich zu fühlen. Sie toleriert das „Abmalen“ ihrer Bildideen, versucht jedoch Michaela darin zu bestärken, eigene Akzente zu setzen und ermahnt sie, weiter zu malen, um mit dem Bild rechtzeitig fertig zu werden.

Als es dann Katharina selbst ist, die am Ende noch Zeit braucht und Michaela als erste fertig ist, scheint dies Michaela zu bestärken. Sie bietet Katharina nun ihrerseits Hilfe an und wagt es sogar, ein wenig über Katharina zu spotten („Ich glaub du träumst schon wieder“).

Insgesamt wird die Interaktion der Mädchen zwar durch Katharinas Dominanz bestimmt, sollte aber dennoch nicht auf diesen Aspekt reduziert werden. So beteiligt sich Michaela insbesondere im einleitenden Gespräch über die Malaufforderung, aber auch bei der Frage nach dem Ort Gottes rege an der theoretischen Bearbeitung des zu malenden Themas. Sie formuliert im Dialog mit Katharina wichtige Gedanken, die diese aufgreift und bestätigt. Auch in ihrem Bild gibt sie eigene Impulse, wie insbesondere die Jesusfigur, die sie jedoch nicht weiter erklären möchte, so dass diese, ebenso wie ihre unterbrochenen Gedankengänge, wenig in die gemeinsame Erarbeitung des Themas eingehen. Hierfür ist

vermutlich eine wichtige Ursache die Fremdheit der Interviewerin, der sich Michaela weit weniger öffnet, als Katharina.

6.5 Katharinas Bild – Zusammenfassende Bildbeschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund der Entstehung



Abb. 9: Katharinas Bild am Ende des Malprozesses

Katharinas Bild ist im Querformat organisiert und besteht aus nur drei Elementen. Es wird dominiert von der zentralen, großen Figur Gottes. Im linken oberen Drittel des Bildes dicht neben dem Kopf und sehr dicht an der Umhangform der Figur befindet sich eine Wolke und in relativ großem Abstand zu Wolke und Figur in der rechten oberen Ecke eine Sonne, die kleiner ist, als der Kopf der Gottes-Figur.

Katharinas Bild wird durch einen klaren einfachen Bildaufbau geprägt. Sie gestaltete die Formen detailarm und verwendete für die großen Flächen nur zwei Farben. Gewand und Wolke zeichnete sie in Himmelblau („hell phthaloblau“). Die Umhangformen in Grün

(„smaragdgrün“). Gesicht, Hände und Haare der Figur hat Katharina im Bemühen um naturalistisches Aussehen in Blond und Hautfarbe gezeichnet. Weitere Farben, Schwarz, Rot und Gelb verwendete sie nur für das Gesichtsschema, die kleine Sonne und die Konturen.

Die farbliche Gestaltung entspricht der typischen achsensymmetrischen Ordnung von Katharinas Bild.¹⁰⁹ Unterbrochen werden Symmetrie und Balance des Bildes durch die große himmelblaue Fläche der Wolke auf der linken Seite, die die Umhangform der Figur bedrängt und die in der deutlich kleineren gelben Sonne kein gleich intensives Gegenüber findet, um die Balance wieder herzustellen.

Katharina hat ihr Bild sorgfältig gezeichnet, die Flächen sind mit einer satten Farbschicht ausgefüllt und Überschneidungen von Flächen und Konturen sind mit Ausnahme der Diagonale über dem rechten Auge der Figur kaum zu finden.

Die Gottes-Figur steht im Zentrum des Bildes und ist symmetrisch angelegt. Die Elemente des Bildes sind in einfachen, bekannten Schemata gezeichnet mit Ausnahme des relativ komplexen Schemas der Augen und das seltenen Schemas des Umhangs. Die Strichstärke und Konsistenz der Pastellkreiden hinderten Katharina bei Händen und Gesicht an einer feineren Gestaltung der Formen und Konturen.

Die Gottes-Figur erstreckt sich annähernd über die gesamte Höhe des Papiers und füllt vier Fünftel seiner Breite aus.

Die auffällig ausladende und runde Form der Umhangformen, erinnert an einen Globus oder an eine Schutzhülle für Gott und die ganze Welt. Unabhängig von der Frage, ob Katharina diesen Eindruck bewusst erzielen wollte, hat sie es verstanden, ihn durch die Wahl der Farben von Himmel und Erde aufzugreifen und zu verstärken.¹¹⁰ Leider erläutert sie die Bedeutung dieses, von ihr als Mantel bezeichneten, Umhangs nicht, so dass offen bleiben muss, ob sie mit ihm lediglich die Besonderheit der Gottes-Figur illustrieren wollte, ob sie ihn als Bestandteil einer Jesus- oder Mariendarstellung assoziierte, oder ob zusätzlich oder stattdessen der beschriebene Eindruck eines Schutzmantels oder einer globalen Schutzhülle zutrifft.

Auffällig ist, dass das Bild keine Grundlinie, keine Anzeichen von Boden oder Erde hat und dass der Figur die Füße fehlen. Die Linien des Gewands erstrecken sich stattdessen bis zum unteren Blattrand und verweisen so über ihn hinaus. Die Figur wirkt dadurch einerseits zugleich örtlich ungebunden, unermesslich groß und merkwürdig schwerelos.

Diese Besonderheiten der Gottes-Figur, verweisen auf die Überlegungen der Mädchen bezüglich der Eigenschaften Gottes und der Problematik, Gott zu malen, wie sie sie schon zu Beginn des Malprozesses anstellten und im Verlauf des Malprozesses fortführten. Die

¹⁰⁹ Zur Bevorzugung der Achsensymmetrie und zur Gruppierung der Farbrichtungen nach den gestaltpsychologischen Ordnungsprinzipien von Symmetrie und Balance vgl. Kap. 2.8.2 nach DIETL (DIETL 2004: 232 f.).

¹¹⁰ Dies wäre sicherlich mit einem beispielsweise roten Umhang nicht der Fall gewesen.

im Eingangsgespräch von Michaela festgestellte Unmöglichkeit, Gott zu malen, begründete sie mit der Komplexität und Unsichtbarkeit Gottes, worin ihr Katharina zustimmte. Katharina begann ihr Bild nach langem Überlegen als erste und kommentierte dies mit ihrer Entscheidung, „Gott nur schwarz zu malen“ bzw. ihn nur schwarz zu konturieren, was als Annäherung an das Problem der Nicht-Sichtbarkeit gedeutet werden kann.

Da sich die Mädchen ebenfalls darin einig waren, dass niemand wissen könne, wie Gott aussieht, erscheint es nur konsequent, dass Katharina Gott detailarm und schlicht zeichnete.

Die spätere farbliche Gestaltung und das Hinzufügen der Umhangformen standt im Zusammenhang mit der fortgesetzten Auseinandersetzung der Mädchen mit dem Begriff der eigenen Vorstellung von Gott. Katharina entschied sich zwar, Gott nicht farblos zu belassen, sondern die Figur auszumalen, doch sie bewahrte mit der einfarbig hellblauen Gestaltung den schwerelosen und schwebenden Ausdruck der Figur und stellte zugleich eine Verbindung der Figur zum Himmel her. An Gestaltungsdetails ergänzte sie lediglich Haar und Umhang. Die Frage nach der Gestaltung der Haare Gottes führte sie zur Auseinandersetzung mit der Frage nach Gottes Geschlecht. Es war ihr wichtig, mit der Frisur darzustellen, dass Gott männlich sei. Dieses Wissen kontrastierte, indem es „auf jeden Fall“ feststand, deutlich mit dem zuvor konstatierten allgemeinen Unwissen über Gottes Aussehen.

An der von Katharina gewählten Kleidung für die Gottes-Figur, dem Gewand und dem Umhang¹¹¹, wird eine Grundfrage Katharinas sichtbar, mit der sie sich im gesamten Malprozess beschäftigt. Einerseits ist die Gestaltung und Ausstattung der Figur sehr wahrscheinlich durch Abbildungen von Jesus inspiriert, andererseits ist es Katharina wichtig, zwischen Gott und Jesus zu unterscheiden. So steht die Figur, die Katharina mehrmals als Jesus benannt hat, in der Spannung, einerseits riesig, übermenschlich, vage und unbegrenzt zu sein, andererseits aber auch den menschlichen Jesus darzustellen. Eine ähnlich unauflösbare Spannung ist die Frage nach dem Ort Gottes. In ihrer Zeichnung ist Gott dem Himmel sehr nah. Farblich scheint die Figur im Himmel aufzugehen. Dennoch ist Gott in Katharinas Bildkonzept nicht auf den Himmel als Ort festgelegt. Er befindet sich trotz allem unterhalb der Wolke und in ebenso großem Abstand zur Sonne, wie ein gewöhnlicher Mensch. Im Gespräch ist Katharina sich mit Michaela einerseits einig gewesen, dass Gott im Himmel sei,¹¹² andererseits beschrieb sie Gottes Allgegenwart und ging auf die Zuwendung Gottes zu allen Menschen an allen Orten gleichzeitig ein,

¹¹¹ Hierbei ändern sich ihre Zuweisungen, welche der beiden Formen der Mantel seien, im Verlauf des Malprozesses. Zunächst bezeichnet sie das Gewand als Mantel, später den Umhang.

¹¹² Aus ihrem Exkurs über die Geburtstagsgeschenke Jesu, war zudem zu erfahren, dass auch er sich im Himmel befindet.

allerdings nicht ohne die Schwierigkeit anzusprechen, die ihr dieser Gedanke offensichtlich bereitet.

Das Gottes-Bild, das einen alles übersteigenden Gott darstellt, der dennoch nicht von dem Menschen Jesus zu trennen zu sein scheint, ist ein Ausdruck dieser ungelösten Spannungen und Fragen Katharinas.

6.6 Michaelas Bild – Zusammenfassende Bildbeschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund der Entstehung



Abb.10: Michaelas Bild am Ende des Malprozesses

Michaela zeichnete wie Katharina eine Figur mit Umhangformen im Zentrum des Bildes. Die Ausführung der Formen ist teilweise unpräzise und weniger sorgfältig. So ist die rechte Umhangform nicht an den Schultern, sondern am Kopf der Figur angefügt, die

Arme sind asymmetrisch und die Flächen sind in groben Strichen gefärbt. Die verwandten Schemata für Gesicht und Wolke sind schlichter als bei Katharina.

Wie bei Katharina wird die grundsätzlich symmetrische Ordnung des Bildaufbaus nur durch Wolken und Sonne unterbrochen.

Insgesamt wirkt Michaelas Bild lebendiger und expressiver als Katharinas. Neben dem schnelleren, lockeren und dadurch dynamischer wirkenden Farbauftrag ist dies wohl vor allem in der differenzierteren farblichen und kompositorischen Gestaltung begründet. Michaela hat das Kleid der Figur, in einzelne Abschnitte unterteilt und zusätzliche Formen und Farben eingefügt.

So enthält das Kleid den wichtigsten Unterschied der Bilder. Auf dem untersten Abschnitt des Kleides ist eine Figur gezeichnet.

Ein weiterer wichtiger Unterschied ist, dass die Figur auf Michaelas Bild Füße hat und sich nicht unbegrenzt über den unteren Blattrand hinaus erstreckt.

Michaela übernahm abgesehen von diesen Unterschieden und mit Ausnahme der Wolken, die sie schon vor Katharina auf ihrem Bild ergänzte, alle wichtigen Bildelemente Katharinas, so dass man, würde man nur die fertigen Bilder beachten, leicht zu dem Schluss kommen könnte, dass Katharina die alleinige Ideengeberin gewesen wäre und Michaela keine eigenen Gedanken eingebracht hätte. Dieser Eindruck trägt, wie im Folgenden erläutert wird.

Nachdem es Michaela war, die als erste geäußert hatte, dass man Gott nicht malen könne und dies mit der Größe und Komplexität Gottes begründete, die sie unter anderem in der Frage, „wie passt denn der auf n' Papier“ ausdrückte, war Michaela lange Zeit ratlos, wie sie dennoch dem Malauftrag der Interviewerin nachkommen könnte. Hierfür benötigte sie Zeit zum Überlegen, wie sie selbstbewusst mitteilte. Am Ende, sehr wahrscheinlich vor allem, weil sie dieses Überlegen nicht mehr durchhalten konnte, während doch ihre Freundin schon zu zeichnen begonnen hatte, entschied sie sich offenbar, den Bildaufbau und die Bildidee von der älteren Katharina zu übernehmen.

Es ist jedoch wahrscheinlich, dass Michaela unter anderen Umständen, etwa wenn Katharina nicht als erste zu zeichnen begonnen hätte, auch eine andere eigene Bildidee hätte entwickeln können. So äußerte sie etwa die Idee, einen Blumengarten zu malen, was zwar ebenfalls von Katharina inspiriert war, da diese im ersten Malprozess einen Blumengarten gemalt hatte, worin sich aber auch der Wunsch nach einem Bildmotiv ausdrücken könnte, das der Komplexität und Unklarheit des Themas „Gott“ für Michaela besser entsprechen könnte. Sehr wahrscheinlich hätte Michaela gern ein Bild von Jesus gemalt. Sie hatte ihn schon beim ersten Treffen auf das eigentliche Bildmotiv, die von ihr zu Weihnachten gewünschte Tafel gezeichnet. Ebenso zeichnete sie Jesus nun auf das Kleid der Gottes-Figur.

Wie im ersten Malprozess findet das Thema Jesus in Verbindung mit Weihnachten Eingang in den Malprozess und in das Bild von Michaela.

Unter anderem bedingt durch die Forschungssituation und die Beziehungsdynamik, in der Michaela im Zweifelsfall schwieg, fehlen leider erhellende Kommentare von ihr zu dieser Figur.

Einige Argumente, vor allem die Nacktheit des hautfarbenen gestalteten Jesus und die für ein „Muster“ untypische Position auf dem unteren Bereich des Mantels, vor allem aber das herannahende Weihnachtsfest sprechen jedoch dafür, dass Michaela zumindest zeitweise die Jesus-Figur nicht nur auf dem Mantel, sondern auch im Leib der Gottes-Figur imaginiert haben könnte.

Michaela hat ihre Gedanken und Vorstellungen zu Gott im Gespräch fruchtbar gemacht, indem sie häufig als erste und unabhängig von Katharina wichtiges äußerte. Es ist ihr klar, dass ihr Bild keine Abbildung Gottes ist und, dass niemand wissen kann, wie Gott aussieht. Das gestalterische Umsetzen ihrer Gedanken von der Andersartigkeit und Komplexität Gottes hat sie sich offenbar nicht zugetraut oder nicht ausreichend Freiheit und Zeit hierfür gehabt. So hielt sie sich an die Vorlage ihrer Freundin. Von Anfang an jedoch war es Michaela, die in dieser Vorlage auch Jesus sah und auf die Ähnlichkeit zu ihm hinwies.

Gott hat für Michaela einerseits eindeutig seinen Ort im Himmel. Sie erläuterte andererseits im Gespräch, dass Gott überall sei. Gemeinsam mit Katharina eignete sie sich die Idee der individuell verschiedenen Vorstellung von Gott mit fortschreitendem Malprozess zunehmend an. Sie bemühte sich insbesondere gegen Ende des Malprozesses verstärkt um eigene Akzente in ihrem Bild und benannte den wichtigsten Unterschied ihres Bildes selbstbewusst als ihre eigene, von Katharina abweichende Vorstellung: „Ich stell ‘n mir mit Jesus vor auf’m Kleid...“.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, dass Michaela zwar die Bildidee von Katharina übernommen hat, doch die Vorüberlegungen und die Reflexion über die Bilder aktiv prägte, insbesondere durch ihre Skepsis, den unsichtbaren Gott sichtbar zu zeichnen.

Die gestalterische Umsetzung, mit der Katharina sich bemühte, die Andersartigkeit und Größe Gottes auszudrücken, vollzog Michaela nur zum Teil nach. Stattdessen entlarvte sie Katharinas Konflikt, die Figur Gottes von einer Figur von Jesus zu unterscheiden und konnte dieses Thema, das sie selbst ebenfalls beschäftigte, in ihrem Bild produktiv umsetzen. So hat sie der Gottes-Figur ihres Bildes, ihre Gedanken an Jesus, in dem der unsichtbare Gott sichtbar und konkret werden konnte, buchstäblich auf den Leib geschrieben.

6.7 *Bearbeitung religiöser Symbolik und theologischer*

Thematik im Malprozess

6.7.1 Gott oder Jesus – Auseinandersetzung mit einem komplizierten Verhältnis

Ein Schlüsselthema dieses Malprozesses ist die Frage nach der Einheit und Verschiedenheit von Gott und Jesus. Die Geburtsgeschichte Jesu beschäftigt beide Mädchen insbesondere durch das unmittelbar bevorstehende Weihnachtsfest intensiv. Dies wird deutlich in den Plaudereien über Geburtstagsgeschenke für Jesus und Weihnachtsgeschenke für die Mädchen. Gleichzeitig findet Jesus direkt oder indirekt Eingang in die Bilder der Mädchen. Jesus zu zeichnen, wäre wohl für beide Mädchen einfacher und nahe liegender gewesen. Im Unterschied zu Gott, der nicht sichtbar, und dessen Präsenz schwer vorstellbar ist, finden die Mädchen in Jesus einen konkreten Menschen, den man, wie Katharina erläutert, aus der Kinderbibel abmalen kann. Katharina verbindet in ihrer Zeichnung eine symbolische Darstellung der Eigenschaften Gottes, die das Menschliche transzendieren mit der Gestaltung einer Figur, in der sie selbst immer wieder Jesus sieht und sich bei der Benennung ihrer Figur entsprechend „verspricht“. Michaela gegenüber will Katharina ihre eigene Unsicherheit jedoch nicht offenbaren. Als sie beobachtet, dass Michaela ihre Figur übernimmt, weist sie diese stattdessen, als wolle sie verhindern, dass ihre jüngere Freundin einen Fehler macht, daraufhin, dass es sich hierbei nicht um Jesus, sondern um Gott handele.

Michaela bedient sich der Vorlage von Katharina und entlarvt deren Bemühungen, die Unterscheidung zwischen Gott und Jesus klarzustellen, in dem sie in Katharinas Bild die Ähnlichkeit zu Jesu erkennt und mehrfach direkt oder indirekt zum Thema macht.

Michaela selbst übernimmt die Strategie, Jesus trotz eines anders lautenden Malauftrags ins Bild zu bringen aus ihrem ersten Malprozess, indem sie Jesus als Bild im Bild einfügt. So zeichnet sie ein hautfarbenes „Muster“ auf das Kleid Gottes, das sich als Jesus herausstellt. Die als vermeintliche Schwachstelle getarnte innere Auseinandersetzung Katharinas mit der Ähnlichkeit und Unähnlichkeit von Gott und Jesus, setzt Michaela auf diese Weise unbefangener in einer kreativen bildlichen Lösung um. Was sie mit Worten insbesondere vor der älteren Freundin und der relativ fremden Interviewerin nicht erklären kann und will, kann sie in ihrem Bild symbolisch verarbeiten.

Beide Mädchen sind sich in jedem Fall darin einig, dass Gott „so ähnlich [ist] wie Jesus irgendwie“ (8.50, vgl. Kap. 6.2.5.). Das Irgendwie dieser Ähnlichkeit ist die Spannung, unter der die Bilder und der Malprozess stehen. Dieser Spannung gehen die Mädchen in traditionellen theologischen Strukturen nach (vgl. u.a. Konzil von Nizäa). Dabei denken sie Gott gleichzeitig als Vater und Sohn, als Gott und als den Menschen Jesus.

Die Mehrdeutigkeit und Unübersetzbarkeit der bildlichen Symbolik eignet sich für beide Mädchen wesentlich besser als die diskursiven Möglichkeiten von Sprache, um sich der

Einheit von Vater und Sohn in christlicher Symbolik und als theologischem Problem anzunähern.

6.7.2 Zur Problematik der Präsenz Gottes

Ausführlich reflektieren die Mädchen miteinander im Dialog, in der nonverbalen Interaktion in ihren Bildern und im Nachfrageteil mit der Interviewerin die Frage nach Gottes Präsenz, die mit der Frage nach Verhältnis und Ähnlichkeit von Gott und Jesus verbunden ist.

Sicher und verlässlich ist für die Mädchen ihre eigene Erfahrung, dass sie Gott nicht sehen können und ihre hieraus resultierende Überzeugung, dass Gott nicht sichtbar ist und niemand etwas über sein Aussehen und seinen Aufenthaltsort wissen kann.

Beide Mädchen assoziieren den Himmel als Ort Gottes. Michaelas Blick wandert intuitiv nach oben gen Himmel, als sie einen Satz beginnt, in dem sie die von Katharina vorgetragene Aussage kommentiert, dass Gott „in jedem drin“ sei. Diese Aussage überzeugt offenbar weder Katharina, die sie nur flüsternd zu Michaela gewandt äußert, noch Michaela. Es scheint jedoch, als sei es in gewisser Weise verboten, bzw. als kindisch zu bewerten, Gott im Himmel zu verorten. So spricht Michaela ihren Einspruch nicht aus, sondern schlägt stattdessen sozusagen als Minimalkonsens vor, dass Gott nicht sichtbar sei. Diese Aussage scheint unverfänglich zu sein, während die Vorstellung eines himmlischen Gottes nicht oder nicht mehr als sicher und richtig zu gelten scheint. Dennoch hat diese Vorstellung einen hohen Stellenwert. Sie ist vorhanden und scheint zumindest zeitweise oder vielleicht im Geheimen noch von beiden Mädchen für richtig gehalten zu werden. In den Bildern der Mädchen ist Gott dem Himmel zumindest näher als der Erde. Bei Katharina schwebt und umhüllt Gott in gewisser Weise die ganze Welt. In Michaelas Variation dieses Motivs steht Gott ebenfalls zumindest auf keiner Grundlinie, die ansonsten obligatorisch wäre. Die bildliche Symbolisierung erlaubt es wiederum, Unklares und Mehrdeutiges auszudrücken.

Das Vermögen des lieben Gottes, die Regeln von Zeit und Raum zu überwinden, um für den Menschen nah zu sein, formuliert Katharina in begeistertem Ton („Ich kann gar nicht alles aufzählen.“) als Glaubenswahrheit, die für sie sehr gewiss zu sein scheint. Gleichzeitig wirft die Omnipräsenz Gottes, wenn sie konkret und auf das alltägliche Leben bezogen durchdacht wird, viele Fragen auf. Katharina benennt ihre dies bezüglichen Zweifel und Fragen im Gespräch. Nachdem sie ausführlich aufzählt, wo und wie Gott überall gleichzeitig für die Menschen da ist, spricht sie in direktem Anschluss an, was „immer so komisch“ sei, nämlich, dass Gott bei jedem und überall „jede Sekunde“ gleichzeitig ist.

Gewissheiten und Zweifel werden in einem Atemzug genannt. Die Mädchen können diese Problematik in ihrem Gespräch nicht lösen. Im Anschluss an Katharinas Darstellung beginnen sie unbefangen, darüber zu scherzen, ob und wie Gott auch in der Orgel sitzen kann. Über Gott und die Probleme, die seine Präsenz aufweisen, darf nicht zuletzt auch

gescherzt werden. Dies verweist, vielleicht noch deutlicher als die durchgehende Benennung Gottes als den lieben Gott, auf innere Gottesvorstellungen und Erfahrungen, die Gott als einen den Kindern zugewandten und freundlichen Gott auszeichnen. Trotz seiner alles Menschliche transzendierenden Macht und Größe scheint Gott keine Ängste auszulösen, wie sie etwa Tilman Moser (MOSER1976)schildert.

In ihren Malprozessen können die Mädchen gleichzeitig Gottes Transzendenz, Omnipräsenz und als persönliche dem Menschen helfendes Gegenüber symbolisieren. Sie nehmen dazu Jesus sozusagen zu Hilfe, indem sie Gott als Person durch bzw. mit Jesus symbolisieren. So gelingt es ihnen, ihr Bedürfnis nach einem menschlichen Gegenüber auf fundierte Weise christlich theologisch auszudrücken. Hilfreich wäre dazu sicherlich das Wissen um die dritte Person in der christlichen Trinität. Mit einem heiligen Geist könnten Katharina und Michaela sehr wahrscheinlich schon mehr anfangen, als die Lehrpläne es Kindern diesen Alters zutrauen.

6.7.3 Auseinandersetzung mit dem Geschlecht Gottes

Gottes Männlichkeit stellt die Ausnahme innerhalb des ansonsten von den Mädchen festgestellten Unwissens über Gott dar. Gott ist „auf jeden Fall“ ein Mann. Dieses Wissen leitet Katharina von der Konstellation der Familie Gottes ab. So ist die Frage nach Gottes Geschlecht untrennbar mit der Vorstellung von Gott in Familie verbunden. Besonders anhand der gerade sehr aktuellen Weihnachtsgeschichte liegt es nahe, Gott im Zusammenhang mit Jesus und Maria zu denken. Gott in Familie liegt außerdem durch die Vertrautheit und den bestimmenden Einfluss von Familie für Katharinas konkretes Leben sehr nahe.

In Verbindung mit Katharinas eigenen Erfahrungen und ihrer Lebenswelt gewinnt sie Sicherheit in ihren Überlegungen zu Gott. Gott in familialer Beziehung zu denken, ist für Katharina passender, als unpersönliche Bilder von Gott, wie etwa dem von Gott als Feuer (12.50) oder als “in jedem drin” (1.00).

Gott ist Mann, weil Jesus nicht zwei Mütter haben kann. Durch diesen konkreten Zugang zu Gott muss Gott männlich sein, ohne dass dies jedoch hieße, dass er von Katharina darauf reduziert würde, menschlich zu sein.

In diesem Sinn ist es durchaus nicht unwahrscheinlich, dass in das Gottes-Bild Katharinas die Assoziation einer Schutzmantelmadonna Einzug fand.

Michaela beteiligt sich zwar nicht an der Argumentation Katharinas, doch sie wirft die Frage nach dem Geschlecht Gottes anhand der Frage nach der Bezeichnung von Gottes Kleid als Kleid ein zweites Mal auf. Diese Frage wird wichtig, als Michaela auf die Besonderheit ihres Bildes hinweist: die Jesus-Figur auf Gottes Kleid.

Es ist nicht unwahrscheinlich, dass Michaela, als sie diese Jesus-Figur malte, die Geburt Jesus als Gottes Kind assoziierte. Jesus im Leib der Gottes-Figur zieht die Frage nach einer weiblichen Gottesvorstellung oder nach Maria als Gottesmutter nach sich. Michaela enthält sich jeglicher erhellender Kommentare, weshalb dieser Punkt offen bleiben muss.

In jedem Fall festzuhalten ist, wie die eindeutige diskursiv begründete und festgelegte Männlichkeit Gottes sich durch die mehrdeutige und nicht übersetzbare Symbolik des Bildes mit einem erdumhüllenden Schutzmantel-Gott und einem Gott, der Jesus im oder wenigstens auf dem Leib trägt, relativiert und angefragt wird.

6.7.4 Fazit: Die Bearbeitung der Frage nach der eigenen Gottesvorstellung im gemeinsamen Malprozess als religiöser Bildungsprozess

Die anfängliche Auffassung der Malaufforderung, als einem Auftrag, Gott zu malen im Sinn einer Abbildung regt die Mädchen zu einer Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Gottes-Bilder an. Die Perspektive auf die Gottes-Bilder als Ausdrucksmöglichkeit der eigenen Vorstellung(en) von Gott, wie sie in der Formulierung des Malauftrags und durch einige Antworten der Interviewerin angeboten wird, erproben die Mädchen im Verlauf des Malprozesses. Sie spielen die Idee des Gott-Vorstellens in ihren Dialogen durch und legen dabei zunehmend Wert auf die Unterschiede auf ihren Gottes-Bildern, die sie als Ausdruck der Individualität ihrer Vorstellungen von Gott deuten.

Vor dem Hintergrund dieser Reflexion der Bedeutung ihrer Gottes-Bilder setzen sich die Mädchen mit der Nicht-Sichtbarkeit Gottes auseinander und erwägen ihnen bekannte Beschreibungen und Attribute Gottes hinsichtlich einer möglichen Umsetzung in einem Gottes-Bild. Dabei kommen ihre eigenen Erkenntnisse und Fragen zur Sprache. Wichtige Aspekte dieser eigenen Themen finden in den gemalten Gottes-Bildern ihren Ausdruck.

Der hier interpretierte Malprozess zeichnet sich zusammenfassend neben der Bearbeitung wichtiger theologischer Fragen insbesondere durch die Auseinandersetzung der Mädchen mit der Malaufgabe als Aufforderung, sich Gott vorzustellen, aus. Die Mädchen setzen sich ausführlich mit der Bedeutung des Begriffs Vorstellen auseinander und erproben die Freiheit, die ihnen die zugestandene Individualität und Gleich-Richtigkeit des Begriffs der *eigenen* Vorstellung im Malprozess ermöglicht. In der Auseinandersetzung mit dem Begriff des Vorstellens gewinnen sie eine andere Perspektive auf ihre Gottes-Bilder, die ihnen erlaubt diese gegenseitig zu achten und dennoch ihre von Beginn an ausgedrückte Skepsis gegenüber dem vermeintlichen Versuch, Gott abbilden zu wollen, zu integrieren. Sie wissen, dass ihr Bild kein Abbild ist und dass dies auch die Interviewerin nicht von ihnen erwartet. Unter dieser Voraussetzung können sie die Möglichkeiten bildlicher Symbolisierungen nutzen, um Erfahrenes, Angefragtes und Mehrdeutiges über Gott auszudrücken, das sie in Worten nicht ausdrücken könnten. So können sie den Widersprüchen und Fragen, vor denen sie etwa stehen, wenn sie nach dem Ort Gottes gefragt werden, begegnen. Ausgehend von der Beschreibung Gottes als unermesslich großer, nicht sichtbarer Figur, integrieren beide Mädchen ihre eigenen Bedürfnisse, Gefühle und Fragen über Gott in ihre Symbolisierung Gottes. Der unermessliche große Gott wird so symbolisch gleichzeitig mit der Welt-umhüllenden Zuwendung einer

Schutzmantelmadonna und dem konkreten und menschlichen Jesus, der mit seinem Mantel aus einer Kinderbibel entsprungen sein könnte, kombiniert.

Die Interaktion der Mädchen lässt sich dabei keineswegs auf die Formübernahme Michaelas reduzieren. Einerseits entwickeln sich die theologischen Überlegungen der beiden im Dialog, bei dem mehrmals Michaela die Impulsgeberin ist. Andererseits gelingt es Michaela, die bildliche Symbolisierung nach ihren eigenen Themen und Bedürfnissen umzuarbeiten. Im unbefangenen wirkenden Aufgreifen von Katharinas Figur radikalisiert Michaela die hier nur angedeuteten Aspekte und arbeitet die Symbolik nach ihren eigenen Themen und Bedürfnissen um. So wird aus einer irgendwie gearteten Assoziationskette, in der unter anderem die ständig präsente Geburtsgeschichte Jesu und die im Gespräch über Gottes Geschlecht deutlich werdende Wichtigkeit Marias eine Rolle gespielt haben könnten, aus Katharinas verbalen und bildlichen Andeutungen von Maria und Jesus ein Bild, in dem Gott Jesus buchstäblich auf den Leib geschrieben bekommt.

7 Kevin und Hannes

7.1 *Die Jungen und die Forschungssituation*

Kevin und Hannes leben in einer nordrhein-westfälischen Großstadt.

Der Kontakt zu beiden Jungen konnte während der Hospitation in der schulischen Betreuungseinrichtung hergestellt werden, die beide Jungen regelmäßig besuchen.

Kevin ist 7,10 Jahre alt und Hannes ist 7,6 Jahre alt. Die beiden Jungen kennen sich seit Beginn des ersten Schuljahres, das in zwei Tagen mit Beginn der Sommerferien enden wird.

Die Vorfreude auf die großen Ferien prägt die Atmosphäre in der Betreuungseinrichtung, und in der Forschungssituation.

Eine Besonderheit dieses Malprozesses ist es, dass Kevin schon zum zweiten Mal an den Maltreffen teilnimmt. Am Ende des zweiten Malprozesses seiner ersten Teilnahme kam es zu einem Streit zwischen Kevin und seinem Mal-Partner. Der Streit eskalierte so sehr, dass Kevin schließlich zu weinen begann. Der Malprozess wurde abgebrochen und es war Kevins ausdrücklicher Wunsch noch einmal teilnehmen zu dürfen. Dies könnte zum einen an dem Geschenk liegen, das jedes Kind nach jedem Malen erhielt. Daneben ist es wahrscheinlich, dass Kevin noch einmal mitmachen wollte, ohne einen Konflikt austragen zu müssen, der ihm sehr unangenehm und wahrscheinlich auch peinlich war. Als Hannes am Malprozess teilnehmen wollte, bot sich Kevin sehr engagiert an, zusammen mit Hannes zu malen. Kevin kennt deshalb die Forschungssituation besser als Hannes und er ist vertrauter mit der Interviewerin. Letzteres basiert nicht nur auf Kevins zweimaliger Teilnahme an den Malprozessen, sondern auch auf einigen mit der Interviewerin ausgefochtenen Tischfußballspielen.

Hannes beteiligt sich kaum an den Kicker- oder Fußballspielen der anderen Jungen. Er beschäftigt sich häufig allein, liest, oder erledigt seine Hausaufgaben. Daneben nimmt er an Gesellschaftsspielen teil und beteiligt sich an Gesprächen mit den Betreuerinnen und anderen Kindern in den Sitzgruppen des Hortes.¹¹³

Das Malen gehört für beide Jungen nicht zu den wichtigsten Freizeitbeschäftigungen. Nach Angaben der Eltern malt Kevin „manchmal“, Hannes „ca. einmal pro Woche“.¹¹⁴

Zur Frage nach „Lieblingsbüchern, -filmen etc.“ ihres Sohnes nennt Kevins Mutter „zur Zeit alles und leider auch nur die aktuellen Kinofilme.“

Anders verhält es sich bei Hannes, dessen Eltern schreiben, dass ihr Sohn viel lese. Sie nennen Klassiker der Kinderbuchliteratur und Abenteuergeschichten, daneben die

¹¹³ Dies konnte ich während der Hospitationen beobachten. Die Erzieherinnen bestätigen den Eindruck.

¹¹⁴ Die im Folgenden zitierten Angaben der Eltern werden aus dem Fragebogen an die Eltern entnommen. Vgl. Anhang

Fernsehserien „Wicky“ und „die Maus“. „Selber Lesen“ gehört bei Hannes neben einem Gespräch auch zu seinem „Abendritual“. Interessant ist Hannes Vorliebe für populärwissenschaftliche Fernsehsendungen.¹¹⁵

Ungeplant beginnen Kevin und Hannes ihren Malprozess in eigener Regie. Sie begeben sich nach der Pause noch vor der Interviewerin in den vorbereiteten Raum und nehmen Platz. Als die Interviewerin hinzukommt und die Kamera startet, ist Kevin im Begriff mit dem Malen zu beginnen.

7.1.1 Angaben der Eltern zur religiösen Erziehung

In der Schulklasse, die Kevin und Hannes besuchen, findet der Religionsunterricht überkonfessionell gemeinsam mit allen Kindern im Klassenverband statt.

Hannes und Kevin sind beide evangelisch getauft. Kirchliche Veranstaltungen besuchen beide Jungen nach Angaben ihrer Eltern „nur zu besonderen Anlässen“. Über Glauben wird mit beiden Jungen „häufig“ gesprochen.

Mit Kevin wird nach Angaben seiner Mutter auch „manchmal“ gebetet, bei Hannes kreuzt sein Vater zu dieser Frage „nie“ an.

Zur Frage nach Büchern oder anderen Medien, „die von Glaube oder Religion handeln“, schreibt Kevins Mutter: „Kinderbibel, Geschichten über Gott. Bücher über das Sterben, warum muss man sterben; z.B. Großvater und ich - und die traurige Geschichte mit dem kleinen Kätzchen.“¹¹⁶

Hannes kennt ebenfalls einige Medien zu Religion und Glaube. Sein Vater nennt zu dieser Frage: „Bibel (bes. AT), Sagen (griech. –röm.- german.), Fernsehsendungen z.B. über Ägypten, Inkas“.

¹¹⁵ Hannes Vater schreibt zu Frage 12: „Hannes liest sehr viel; 5 Freunde, Hotzenplotz, Jim Knopf, Wilde 13, Asterix, Tim und Struppi, Abenteuergeschichten; Die Maus, Wicky, populärwissenschaftl. Sendungen.“

¹¹⁶ (M. und B. ALEX, 2003) Diese für Kinder von fünf bis zehn Jahren geschriebene Geschichte lebt von den vielen ästhetisch und liebevoll arrangierten Fotos mit denen sie als Bildband erzählt wird. Das bereits 1982 in Skandinavien erschienene Buch bietet einen dezidiert christlichen Zugang zur Beschäftigung mit dem Tod. Es handelt von einem kleinen Mädchen, Maria, die in den Ferien Urlaub bei ihren Großeltern auf einem Bauernhof macht. Gemeinsam mit dem Großvater versorgt das Mädchen die Tiere. Als sie ein totes Katzenjunges finden, basteln sie einen Sarg und begraben das Tier mit einem Holzkreuz und Blumen. Vor dem Schlafen gehen liest der Großvater aus der Bibel die Ostergeschichte vor und die Großmutter betet mit Maria am Bett. Als der Großvater einige Zeit nach dem Urlaub ins Krankenhaus kommt und im Sterben liegt, tröstet er seine Enkeltochter: „Aber Du weist doch Maria: Jesus hat uns versprochen, das wir einmal auferstehen werden, flüsterte Großvater“ (28). Am Ende der Geschichte erzählt die Großmutter ihrer Enkeltochter von der Beerdigung und sie sprechen über den Himmel: „Wie ist es im Himmel, Großmutter?“ „Es ist hell und freundlich und voller Liebe. Wir werden dort immer mit Jesus und Gott zusammen sein. Niemand wird mehr traurig sein, und keiner muß sterben.“ „Kann ich auch in den Himmel kommen?“ „Oh, ja, Gott hat einen Platz bereit für dich und für mich, wenn wir auch einen Platz für ihn in unserm Herzen haben. Großpapa hat an ihn geglaubt. Und jetzt wartet er dort auf uns!“ (ebd. 39)

7.2 Das Vortreffen. Zusammenfassung des ersten Malprozesses

Zu Beginn des ersten Malprozesses fragt Kevin, bevor die Interviewerin den Malauftrag „Ein Bild darüber, was Ihr Euch wünscht“, formulieren kann, ob er schon anfangen dürfe, da er das Thema bereits wisse. Die Interviewerin erlaubt es und nennt das Thema an Hannes gewandt.

Kevin ist entschlossen, „das gleiche wie letztes Mal“ zu zeichnen, mit der Begründung „geht einfacher“. Neben dem sicheren Rückgriff auf bereits Erprobtes, ist es wahrscheinlich, dass Kevin sein Bild mit einem Fußballfeld und sich selbst als erfolgreichem Schalke Spieler noch einmal zeichnen möchte, da beim letzten Mal sein Malpartner das Bild, mit dem Kevin sehr zufrieden war, verdorben hatte, in dem er das Wort „Sex“ mitten ins Fußballfeld geschrieben hatte. So ist es nicht verwunderlich, dass Kevin heute mit großer Erleichterung feststellt, dass er nun immer mit Hannes zeichnen wird, und dass dieser ihm nicht in sein Bild zeichnen wird.

Hannes Problem ist zunächst, dass ihm zu viele Dinge einfallen. Die Interviewerin ermutigt ihn, einfach mehrere Dinge zu zeichnen. Im Verlauf des Malprozesses entstehen so auf Hannes Bild in schneller Folge zehn Wünsche mit Dingen, die die Menschen „so vor 250 Jahren hatten“ (1.00), bzw. die, wie er selbst am Ende des Malprozesses der Interviewerin erklärt, „Ich wünsche mir eigentlich alles mögliche, aber das meiste ist aus der Barockzeit“ (23.30). Hannes beginnt mit der Darstellung eines Dreispitzes (Mitte oben, schwarz). Es folgen ein „Rock“, ein Zylinder, ein Hut, wie Napoleon ihn hatte (links neben Segel), die „Schärpe“, in die Napoleon seinen zu kurzen Arm stecken kann (links unten neben Segel), ein „Säbel“ (im Segel), eine Steinschleuder (rechts unten neben dem Segel), „ein eigenes Schiff“, das als Transparenzbild¹¹⁷ in seinem inneren Kajüten und eine Kombüse erhält, eine Kniebundhose (Mitte der linken Blattseite), Stiefel mit Schnallen, Schatztruhen voller Gold und Silber, wie sie die Fürsten hatten und eine Insel nur für Hannes allein. Am Ende des Malprozesses ergänzt Hannes noch einen Computer (obere linke Ecke).

Selbstbewusst und gelassen präsentiert Hannes seine Wünsche, aber auch sein ungewöhnliches Hobby und nicht zu letzt sein für sein Alter ungewöhnliches Wissen.

Mit seinem Anderssein geht er offensiv um. So resümiert er etwa seine Wünsche: „Jedenfalls, ich wünsch mir keinen Ultra-Gameboy“ (21.30), womit er sich von einem Großteil seiner Klassenkameraden deutlich abgrenzen dürfte.

¹¹⁷ Interessanterweise scheint Hannes, während er die Kombüse in das Schiff zeichnet, die Transparenz des Schiffes zu reflektieren. „Ich würd mir eigentlich wünschen durch Wände zu laufen“, beginnt er ein Gespräch mit Kevin über die Gedanken, die ihm wohl gerade durch den Kopf gehen. Diese geht darauf ein und die beiden unterhalten sich über Geister, über das Fliegen und über die Vorteile des Unsichtbarseins. Wieder scheint Kevin seine Gedanken über das Thema des vorangegangenen bzw. noch bevorstehende Thema „Gott“ in den heutigen Malprozess einzubringen.

Die Kompetenzen von Hannes sind Kevin offensichtlich längst bekannt und er gleich mehrfach „Der Hannes kennt sich besser aus als ich“ (3.20).

Den „Rock“ muss Hannes allerdings erläutern, denn Kevin schreit entsetzt „Hä bist du n'Mädchen? (3.40).“

Das Erklären seiner Gegenstände bereitet Hannes keinerlei Schwierigkeiten, ebenso ist er der Ansprechpartner, wenn Kevin Informationen fehlen. So wendet sich dieser an Kevin, mit der Frage, in welcher Reihenfolge die Farben der Deutschland Fahne zu zeichnen sind und fordert diesen, als er nicht sofort antwortet sogar laut zu einer Reaktion auf („Hannes, Hallo, was zuerst?“ 2.40). Hannes erklärt knapp und ohne weiteren Kommentar. Es wirkt als sei diese Rollenaufteilung für beide Jungen sehr vertraut.

Kevin zeichnet im Wesentlichen das gleiche Bild wie beim ersten Malprozess. Ein Fußballfeld mit sich selbst als Torschützen, zwei Toren und der Beschriftung „Schalke gut“, die er zum Schluss hinzufügt.

Abwandlungen sind die mit blauem Filzstift gezeichneten Formen und Kreisel an der Grundlinie des Fußballfeldes in der Bildmitte. Sie stellen Zauberzylinder mit Zauberstab dar.¹¹⁸ Zu Hannes Verwunderung zeichnet Kevin diese einem plötzlichen Impuls mitten in das sorgfältig angelegte Fußballfeld.

Die Idee des Zauberns scheint Kevin im Zusammenhang mit der Vorstellung, sich alle Wünsche erfüllen zu können zu verbinden. Diese Phantasie überträgt er im Folgenden auf das Thema Gott, dass er bereits als Thema des nächsten bzw. des für ihn vergangenen Malprozesses kennt. So finden Kevin Gedanken zur Frage nach seiner Gottesvorstellung Eingang in den heutigen Malprozess.

H Was könnte ich mir noch wünschen? Ich könnte mir ne Menge wünschen.

K Ich könnte mir wünschen, dass ich zu Weihnachten n Fernseher kriege, ich könnte mir wünschen dass jetzt Weihnachten wär, ich könnt ich mir das wünschen, dass ich den Schulhof für mich alleine hab, dass ich die ganze Welt für mich alleine hab, dass ich den Gott hab, wenn ich den Gott hab kann ich mir alles wünschen.

H Alles?

K mhm nicht alles.

H Ich glaub kaum dass der Dir das erlaubt.

K doch wenn er runter kommt, weist du wie ich das meine, wenn der runter kommt, ich mein hier, runter hier, oder Jesus, zum Beispiel Jesus, oder Gott auf der Erde, das mein ich ja, und dann sagen se hey Kevin, hier, wo wo (guckt sich wild um) ich seh euch nicht .

H Ein eigens Schiff, ein eigenes Schiff wie die das früher hatten.

¹¹⁸ Inspiriert Durch Hannes Zylinder, stellen die Formen ebenfalls Zylinder dar, wobei der erste Zylinder ohne Kreiselfortsatz der erste Versuch war, den Kevin als gescheitert bewertete und darauf hin einen zweiten Zylinder zeichnete. Diesem „Zauber Zylinder“ fügt er eine Linie als Zauberstab hinzu, die er mit „Hex, Hex“ kommentiert (10.20).

(11.40-12.40)

Kevin zeichnete bei seiner ersten Teilnahme Gott auf einer Wolke und betonte dessen Unsichtbarkeit. Diese spielt auch für seine heutige Phantasie mit Gott eine wichtige Rolle. Wenn Gott und oder Jesus zu Kevin kämen, um ihm alle Wünsche zu erfüllen, könnte er die beiden nicht sehen.

Auffällig ist, wie wenig Hannes auf Kevins Ausführungen eingeht. Er ist zum einen aktuell sehr vertieft in sein Bild, auf dem er gerade die Steinschleuder zeichnet, um im Anschluss mit dem „eigenen Schiff“ sofort einen neuen Einfall umzusetzen. Zugleich wirkt es, als nehme Hannes Kevin nicht ernst. Kevin nimmt im Malprozess die Rolle des unruhigen Schülers an, der manchmal stört. Hannes nimmt die Rolle des selbstbewussten Leistungsträgers an, der sich von störenden anderen Kindern nicht ablenken lässt.

Der Malstil von Kevin passt zu seinem quirligen und zum Teil unsicher wirkenden Verhalten. Er hat es relativ eilig mit dem Fertigwerden, denn er möchte später mit den anderen Jungen Fußball spielen. Er zeichnet schnell und ist dann häufig mit dem Gezeichneten Verhalten unzufrieden. Mit Kommentaren wie „ich kann keine Menschen“, glättet er diese Erfahrung nach außen und stellt seine Unzufriedenheit als erwartungsgemäßen Misserfolg dar.

Hannes zeichnet ebenfalls sehr schnell. Ihn scheinen jedoch eher die noch wartenden weiteren Ideen voran zu treiben. Hannes legt wenig Wert auf eine harmonische Gesamtkomposition. Bei seinem Bild handelt es sich eher um eine Ansammlung von Einzelmotiven, wie er es zu Beginn mit der Interviewerin auch abgesprochen hat, als er mitteilte viele Wünsche zeichnen zu wollen. Wenn ihm eine Form nicht auf Anhieb so gelingt, wie er es angestrebt hatte, bzw. wenn sich bei der Bildbetrachtung kein spontanes Erkennen einstellt, zeigt sich Hannes nicht unzufrieden. Er scheint die Motive nicht nach der Frage ihrer gestalterischen Umsetzbarkeit, sondern nur nach inhaltlichen Kriterien auszuwählen. Sein Selbstbewusstsein erlaubt ihm dabei sogar, mit der Erfindung neuer Formen, für die er noch kein Schema zur Verfügung hat, zu experimentieren. Dies zeigt sich etwa bei der Form für Napoleons Hut, oder bei der zweiten Schatztruhe, die er zeichnet, weil er den Ehrgeiz hat, diese in einer perspektivisch korrekten Frontalansicht darzustellen. Dass am Ende die zweite (untere) Schatztruhe der ersten zum Verwechseln ähnelt, scheint ihn nicht zu stören.

Im Fall der Schatztruhe gelingt es Hannes sogar, Kevin mit seiner zeichnerischen Experimentierfreude anzustecken. Als witterte er die Chance, etwas besser als Hannes zu können startet Kevin auf der Rückseite seines Papiers gleichzeitig mit Hannes bei dem Versuch eine Truhe von vorn zu zeichnen. Wiederum fällt auf, dass Hannes Kevin nicht als Berater wahrnimmt und seine Impulse wenig beachtet. Interesse zeigt Hannes vor allem, wenn Kevin etwas schreibt, er liest dessen Buchstaben, fragt nach, ob Kevin bei Schalke sein möchte, kritisiert jedoch gleichzeitig Kevins Schreibweise („sieht aus wie Schulke“). Auch Kevin sucht zunehmend nach Fehlern bei Hannes. So besteht er am Ende

des Malprozesses darauf, dass Hannes Palme auf der Insel wie ein „T“ ausschaue, woraufhin dieser schlussendlich murrend zwei weitere Palmwedel ergänzt.



Abb. 11: Hannes Bild aus dem ersten Malprozess zum Thema ‚Wünsche‘

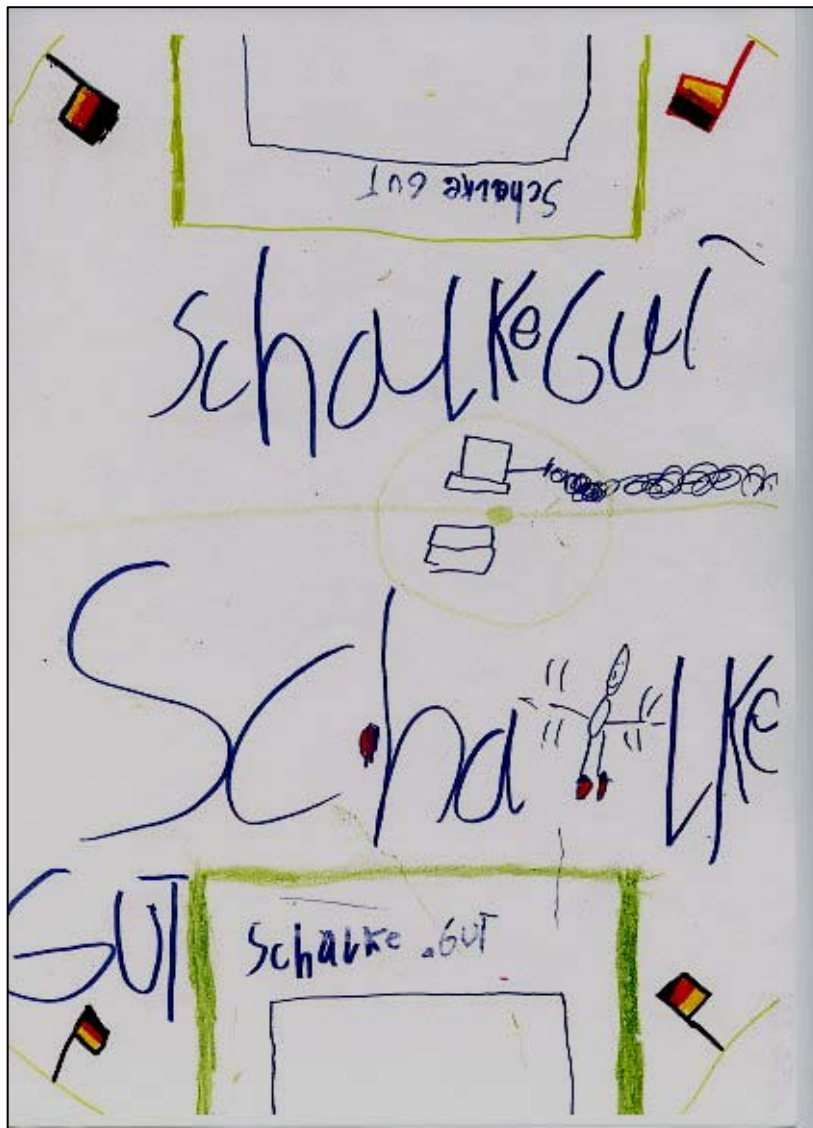


Abb. 12: Kevins Bild aus dem ersten Malprozess
(und Kevins zweiter Teilnahme) zum Thema ‚Wünsche‘

7.3 Feinanalyse

7.3.1 Beginn des Malprozesses (0.00 – 1.20)

Die Videoaufnahme des Malprozesses beginnt damit, dass die Interviewerin den Malauftrag, den Kevin kennt und sehr wahrscheinlich bereits an Hannes weitergegeben hat, noch einmal formuliert.

I Also, ich sag euch das Thema trotzdem noch 'mal

K Gott Gott Gott Gott Gott

I das Thema is äm wie ihr euch Gott **vorstellt**

K Ja eben **vorstellen**

(0.10-0.20)

Kevin ist es offenbar wichtig, zu demonstrieren, dass er das Thema kennt. Die Art, wie er spricht und die Interviewerin dabei mit schnellem Kopfschütteln anschaut, wirkt triumphierend und herausfordernd. Aufgrund der Vorgeschichte (s.o.) dieses Malprozesses ist es wahrscheinlich, dass es für Kevin heute besonders wichtig ist, überlegen aufzutreten. Bestärkend wirkt hierbei sicherlich, dass für ihn die Forschungssituation und die Person der Interviewerin inzwischen einigermaßen vertraut sind. In der Situation des Malprozesses scheint Kevin an die vergangene Pause und die Situation des Kräftemessens mit der Interviewerin beim gemeinsamen Kickerspiel anzuknüpfen und diese nun in ihrer Rolle während des Malprozesses zu testen.¹¹⁹

Die Interviewerin verbessert seine Formulierung daraufhin in langsamem, überlegenem Tonfall. Sie stellt klar, dass die Jungen nicht Gott malen sollen, sondern ein Bild davon, wie sie sich Gott **vorstellen**, wobei sie diesen Begriff deutlich betont. Kevin weist diese Korrektur schnell als offenbar bekannt und selbstverständlich zurück, wobei es wahrscheinlich ist, dass er insbesondere den Umstand, verbessert zu werden, mit einer schnellen Antwort übergehen möchte. Ob der korrigierte Unterschied zwischen Gott und einer Vorstellung von Gott für ihn unwichtig oder unverständlich ist, bleibt dabei offen.

Während er spricht, zeichnet Kevin links unterhalb der Bildmitte seines im Querformat vor ihm liegenden Papiers mit dunkelblauem Filzstift an einer Fläche.

Im Anschluss an die Klärung des Malauftrages muss die Interviewerin die Kamera, die für eine andere Sitzordnung eingestellt war¹²⁰, zunächst neu auf die Jungen und ihre Bilder ausrichten.

Hannes scheint die Themenvorstellung der Interviewerin abgewartet zu haben, denn er greift nun, direkt im Anschluss an die offizielle Formulierung des Malauftrags, zu einem roten Filzstift und beginnt rechts von der Mitte seines ebenfalls im Querformat liegenden Papiers mit dem Zeichnen einer etwa 1cm² großen Farbfläche.

Während Kevin in seinen inzwischen drei zurückliegenden Malprozessen ebenfalls hauptsächlich Filzstifte verwendete, hatte Hannes beim ersten Malprozess fast durchgängig schwarze Kreide benutzt, um seine Wünsche auf dem Papier zu verteilen. Es könnte sein, dass Hannes inspiriert durch Kevin zu Filzstiften überwechselt, oder dass er sich für heute vorgenommen hat, etwas zu zeichnen, bei dem es auf einen dünnen Farbauftrag ankommt.

Kevin kommentiert nun, was er zeichnet: „Ich mal Gott auf der Wolke, und du Hannes?“ (0.30).

¹¹⁹Dieses Austreten der Interviewerin muss im Zusammenhang gesehen werden mit der Rollenproblematik der Interviewerin als erwachsener Person, die einerseits die Kinder „betreut“ und sogar Aufträge erteilt, ohne dabei jedoch andererseits Lehrerin der Schuld, Praktikantin oder Erzieherin der Betreuungseinrichtung zu sein (vgl. 5.5.1).

¹²⁰ Anders als geplant setzen die beiden Jungen sich vor Eintreffen der Interviewerin nebeneinander und nicht über Eck, weshalb Hannes sich nicht im Kameraausschnitt befindet.

Kevins Kommentar und seine Frage beziehen sich nicht in erster Linie auf das, was Hannes nun im Begriff ist zu malen, denn er schaut zunächst gar nicht zu Hannes oder dessen Bild, sondern zur Interviewerin. Es scheint, als wolle er sein Bildkonzept vorstellen und dabei auch Hannes mit ins Gespräch bringen. Hannes antwortet nicht. Er möchte seine Bildidee offensichtlich zu diesem Zeitpunkt nicht sagen. Das Ignorieren von Kevins Frage könnte auch darauf deuten, dass er sich zusätzlich aus anderen Gründen von Kevin abgrenzen möchte. Kevin akzeptiert Hannes' Schweigen und unterlässt eine Reaktion seinerseits, wie z.B. das Wiederholen seiner Frage.

Inhaltlich ist nun also geklärt, was Kevin vorhat. Er möchte Gott malen und zwar auf einer Wolke, dies ist sicherlich die blaue Farbfläche, an der er gerade arbeitet.

Bislang gleicht Kevins Bild damit ohne Abweichung dem Bild, das er bei seiner ersten Teilnahme gemalt hat (vgl. Abb.15).

Als Kevin die blaue Wolke beendet hat, zögert er einen Augenblick und will zu einem anderen Stift greifen, entscheidet sich jedoch anders und zeichnet mit dem blauen Filzstift weiter, was er ebenfalls kommentiert: „und jetzt ähm ach ich mal Gott auch Blau.“ (0.40)

Mit dieser Formulierung, insbesondere mit dem eingeschobenen „Ach“ stellt Kevin die Farbe, in der er Gott zeichnen wird, als relativ gleichgültig dar.

Die nun folgende Figur zeichnet Kevin in nur 21 Sekunden (0.47-1.08). Er beginnt mit den Beinen, die er als zwei parallele Linien entlang der oberen Grenze der Wolke zeichnet. An den Enden der Linien zeichnet Kevin Kreis-Formen als Füße. Es folgt eine runde Rumpf-Form, die er senkrecht nach oben abgewinkelt von den Beinen zeichnet, so dass seine Gottes-Figur eine sitzende Position einnehmen kann. Den Kopf zeichnet er ohne Hals direkt an den Rumpf als Kreis-Form, in die er ein lächelndes Gesicht-Schema einfügt. Es folgen zwei Arm-Linien, die in dieselbe Richtung wie die Beine weisen, was dem Konzept der sitzenden Haltung entspricht. Wie schon die Beine sich durch die Fußformen von einem schlichten Strichmännchen-Schema unterscheiden, ergänzt Kevin auch an die Armlinien zusätzlich Hände. Diese zeichnet er, anders als die Füße, nicht als Kreise, sondern jeweils mit exakt fünf Fingern nach dem Prinzip der Rechtwinkligkeit bzw. der maximalen Richtungsunterscheidung im Besen-Schema¹²¹, wodurch sie im Verhältnis sehr groß geraten.

Die Figur insgesamt misst nur wenige Zentimeter. Sie entspricht sehr genau dem Menschen-Schema, das Kevin sowohl für sein Gottes-Bild als auch bei seinen Fußball-Bildern verwendet hat (vgl. 7.2). In keiner seiner Zeichnungen hat er eine größere Figur gezeichnet, oder ein anderes Schema verwandt. Das gezeigte Repertoire der Formen ist

¹²¹ Das so genannte Besenschema bezeichnet eine Handform, die aus einer Linie mit rechtwinkligen Abzweigungen besteht, die die Finger repräsentieren. Für die ersten Richtungsunterscheidungen, die Kinder in ihren Zeichnungen darstellen, wählen sie als möglichst klare, eindeutige Richtungsunterscheidung zunächst die Rechtwinkligkeit. Nach dem Gesetz zunehmender Differenzierung folgen Diagonalen und andere Winkel mit zunehmender Entwicklung der zeichnerischen Kompetenzen. (ARNHEIM 2000: 177, BRITSCH 1952: 20f.) Vgl. Kapitel 2.8.1.

gering. Alle Figuren sind äußerst detailarm gestaltet. Anders verhält es sich bei den Farben. Hier hat Kevin bei seiner ersten Teilnahme die Menschen-Darstellung, den Schalke-Spieler, mit einem Trikot ausgestattet, indem er die schwarzen Linien seines Körpers mit blauem Filzstift übermalte.

Auf den ersten Blick entspricht Kevins Gott auf der Wolke genau dem Gott auf der Wolke, den er bei seiner ersten Teilnahme zeichnete. Eine wichtige Veränderung hat er jedoch in der Anordnung der Körper-Linien vorgenommen. Während er bei seiner ersten Teilnahme die Figur in einer gebückten Haltung bzw. im Vierfüßlerstand zeichnete, ist die Figur, die er heute zeichnet in sitzender Position auf der Wolke platziert. Es ist wahrscheinlich, dass Kevin schon bei seiner ersten Teilnahme die Gottes-Figur sitzend darstellen wollte und ihm dies heute besser gelungen ist.

„Fertig“ (1.09) verkündet Kevin, sobald er die Figur beendet hat, womit geklärt ist, dass er auch dem heutigen Bild keine weiteren Elemente oder Ausdifferenzierungen hinzufügen möchte.

Diese Schlichtheit des Bildes ist nicht allein mit dem sicher schwierigen heutigen Thema zu begründen. Auch bei dem Thema „Was ich mir wünsche...“ hat sich Kevin auf eine wenig komplexe Umsetzung einer Bildidee konzentriert und diese bei der zweiten Teilnahme nahezu identisch reproduziert. Seine Entscheidung noch einmal „das gleiche zu malen“, hatte dabei damit begründet, dass es „so einfacher“ sei.¹²²

K Fertig

H So schnell?

K Ich kann ganz schnell malen, musst mir glauben.

H Ja aber nicht schön, (lauter) aber so schön ist es auch nicht gemalt.

K Ich kann auch nicht schön malen (lächelt verlegen und winkt ab).

K (lauter und gedehnt) Fertig

(1.00-1.20)

Hannes kommentiert das rasche Ende von Kevins Malprozess deutlich irritiert, indem er kritisiert, dass das Bild nicht schön sei. Kevin rechtfertigt sich daraufhin vor Hannes und eventuell gleichzeitig vor der Interviewerin, dass er nicht „schöner“ malen könne. Mit „nicht schön“ meint Hannes sehr wahrscheinlich an dieser Stelle auch, dass das Bild nicht detailliert und nicht sorgfältig genug gemalt sei. Kevins Reaktion wirkt resigniert und demonstriert das Eingeständnis von Unterlegenheit Hannes gegenüber. Kevin scheint seine Malkompetenzen sehr gering zu schätzen. Bewusst hat er sich für das „einfache“ Reproduzieren seiner Idee entschieden. Er scheut sich offensichtlich davor, sich stärker zu bemühen. Stattdessen scheint er den Dialog und die Anfragen an sein schnelles

¹²² **K** Soll ich jetzt das gleich malen? **I** Das kannst du dir überlegen. **K** Okay das gleiche, ist einfacher (0.20), erstes Maltreffen, zweite Teilnahme Kevins.

Fertigstellen des Bildes durch ein weiteres abschließendes „Fertig“ beenden zu wollen. Eventuell befürchtet er einen Misserfolg und es ist ihm deshalb lieber, schon im Voraus zu resignieren.

Eine andere Lesart wäre, dass ihm die Einschätzung seiner Malkompetenzen durch andere, oder insbesondere durch Hannes, nicht wichtig ist. Hierfür spräche, dass er auch in seiner Freizeit wenig malt und, dass die eigenen Malkompetenzen auch von anderen Jungen der Betreuungseinrichtung schon bei der Kontaktaufnahme der Interviewerin als sehr gering dargestellt wurden.

7.3.2 Das Problem der Nicht-Sichtbarkeit (1.20 – 2.20) Kevin: „Gott ist durchsichtig [...] man kann ihn überhaupt gar nicht sehen, deswegen mal ich auch mal n’ bisschen weiß drüber (1.40)

Nachdem Kevin zum zweiten Mal verkündet hat, „fertig“ zu sein, betrachtet er für einige Sekunden sein Bild, während er in nervös wirkenden Bewegungen den blauen Filzstift zwischen den Fingern pendeln lässt. Schnell öffnet er den Stift noch einmal und malt die Fußformen seiner Figur damit blau aus. Dabei kommt er auf das Grundproblem seines Bildes zu sprechen.

K Er ist aber durchsichtig wie soll ich ihn da malen, ihn weiß anmalen?

H Gott ist nicht durchsichtig

K (sehr bestimmter Ton) Gott ist durchsichtig [...] man kann ihn überhaupt gar nicht sehen deswegen mal ich auch mal n’ bisschen weiß drüber

H (summt) Also wenn Du meinst

K Fertig, das ist Gott n’ bisschen durchsichtig

(1.30-1.50)

Auffällig ist, wie laut und bestimmt Kevin in dieser Situation spricht, verglichen mit dem verlegenen, leisen Ton, in dem er sich kurz vorher für die mangelnde Schönheit seines Bildes gerechtfertigt hatte. Die Durchsichtigkeit Gottes ist eine Aussage, der er sich offenbar sehr sicher ist. Diese Durchsichtigkeit kann Kevin selbstbewusst vor Hannes verteidigen, der sie ohne zu zögern in ebenfalls sehr selbstbewusstem Tonfall bestreitet. Kevin argumentiert mit seiner eigenen Erfahrung. Gott ist nicht sichtbar.

Bislang erweckt Kevin nicht den Eindruck, als wäre es für ihn eine zu große Hürde, der Interviewerin eine Absage zu erteilen, oder ein anderes Thema zu malen, wie dies bereits sein Partner bei seiner ersten Teilnahme wollte und auch durfte¹²³. Die Tatsache, dass er

¹²³ Die Eltern von Kevins vorherigem Malpartner gaben an, keiner Religionsgemeinschaft anzugehören und betonten, sehr wahrscheinlich in der Befürchtung voreiliger Schlüsse aus ihrer türkischen Herkunft, dass sie keine Muslime seien. Es ist allerdings dennoch nicht auszuschließen, dass Kevins erster Malpartner aufgrund des im Islam vorherrschenden Bilderverbots (zu islamischen Bilderverbot und der Teilnahme von muslimischen Kindern (vgl. 5.2), mit dem er unter anderem beispielsweise durch das Gespräch mit seinen

eine Vorstellung von Gott zu zeichnen bereit ist, wenngleich er diesen für unsichtbar hält, spricht insofern dafür, dass Kevin die erfahrende Unsichtbarkeit nicht als Nicht-Existenz Gottes deutet. Stattdessen stellt die Entscheidung, die Figur von Gott mit weißer Kreide zu übermalen eine folgerichtige Umsetzung der Erkenntnis dar, dass Gott, der existiert, aber nicht sichtbar ist, durchsichtig sein muss.

Dieser kreative Umgang mit dem Problem der Unsichtbarkeit Gottes stellt eine Weiterentwicklung des ansonsten nahezu identischen Bildes dar, das Kevin bei seiner ersten Teilnahme zum Thema Gott zeichnete.

Eine gestalterische Lösung für die Darstellung des unsichtbaren Gottes scheint Kevin im Anschluss an seine erste Teilnahme bzw. nach der Entscheidung noch einmal teilnehmen zu wollen, auch außerhalb der Malprozesse beschäftigt zu haben. So teilte er der Interviewerin in einem Pausengespräch wenige Tage zuvor bereits das Überkleben der Gottesfigur mit Frischhalte-Folie als geplantes Konzept für das bevorstehende zweite Zeichnen des unsichtbaren Gottes mit. Nachdem er die Folie offenbar heute vergessen hat, dient nun das Übermalen mit weißer Kreide dem Unsichtbarmachen der Gottesfigur. Im direkt vorangegangenen Malprozess mit Hannes zum Thema „was ich mir wünsche“ hatte Kevin, obwohl er ansonsten fast ausschließlich mit Filzstiften zeichnete, ausführlich mit der weißen Kreide und ihrer Umhüllung gespielt und ihre Sichtbarkeit auf dem weißen Papier, die Möglichkeit auf der Kreidefläche mit Filzstift zu schreiben und die Möglichkeit mit weißer Kreide auf eine andere Kreidefläche zu übermalen erprobt. Diese spielerische Materialerprobung hat sehr wahrscheinlich ebenfalls die Weiterentwicklung der gestalterischen Lösung des Problems der Unsichtbarkeit, bzw. der „Fast-Unsichtbarkeit“ vorbereitet.

Hannes reagiert unbeeindruckt von Kevins Argumentation zur Unsichtbarkeit Gottes: „Also, wenn du meinst...“ (1.50) sagt er nur und beendet damit den Gedankenaustausch der beiden, indem er unausgesprochen ankündigt, dass er eine andere Idee zeichnen wird. Kevin wendet sich nun noch einmal an die Interviewerin und wiederholt, dass er fertig sei. Zusätzlich fasst er sein Bild zusammen: „Das ist Gott, ein bisschen durchsichtig.“

Die Interviewerin hakt noch einmal nach: „Und den kann man gar nicht sehen?“ Hierauf antwortet Kevin: „Fast gar nicht, ... **fast** gar nicht.“ (2.00-2.10). Gleich mehrmals gibt Kevin Hinweise, dass Gott nicht vollständig durchsichtig ist, sondern nur „ein bisschen“, bzw. „fast“, letzteres wiederholt er mit hintergründiger Betonung.

Kevin spricht hierbei zunächst in erster Linie über sein Bild, das er währenddessen nachdenklich betrachtet. In der Tat kann man die Figur Gottes noch sehen, da die weiße Kreide das Bild nicht vollständig abgedeckt hat. Die dunkelblauen Filzstiftlinien mit weißer Kreide zu überdecken wäre sicherlich nicht möglich gewesen. Es ist allerdings fraglich, ob Kevin dies wirklich angestrebt hätte. Möglich wäre theoretisch gewesen, Gott

muslimischen Freunden in Kontakt gekommen sein könnte, kein Bild zum Malauftrag zeichnen wollte. Die Interviewerin bat ihn daraufhin, ein anderes Bild zu einem selbst gewählten Thema zu zeichnen. Der Junge zeichnete stattdessen ein Haus und einen Baum.

gar nicht zu zeichnen und die Wolke ohne Figur abzugeben. Dies wäre umso mehr denkbar gewesen, als Kevin seine Bildidee und die Problematik der Durchsichtigkeit Gottes bereits im Vorfeld überdacht und der Interviewerin nun erläutert hat. Kevins gewählte gestalterische Lösung ermöglicht ihm jedoch einen weniger radikalen Umgang mit der Problematik der Nicht-Sichtbarkeit, als ein Weglassen der Figur.

Kevins Bild zeigt hier ein in der Literatur unter dem etwas schwammigen Oberbegriff des „Röntgenbildes“ gehandeltes Phänomen¹²⁴, das bei der Betrachtung des Bildes den Blick frei lässt auf Dinge, die normalerweise nicht, oder nicht mehr sichtbar wären, von denen das Kind aber weiß, dass sie sich hinter der jeweiligen Oberfläche oder Grenze befinden. Auch eine Folie, wie Kevin es angedacht hatte (s.o.), hätte die Figur Gottes nur andeutungsweise durchsichtig, oder unsichtbar dargestellt. Gott wäre nur von einer die Unsichtbarkeit symbolisierenden Schicht sozusagen verschleiert worden. Das nachträgliche Übermalen bietet Kevin eine passende Lösung für sein Problem der Unsichtbarkeit Gottes.

7.3.3 Hannes: „Ich mal auch Gott, ich stell mir Gott immer als Barbarossa vor“ (2.20)

Hannes hat sein Bild bislang nicht kommentiert. Nach der offiziellen Formulierung des Themas hatte er in die Blattmitte eine kleine rote Farbfläche gezeichnet. Im Anschluss hatte er zwei Zentimeter über dieser Fläche eine weitere rote Farbfläche gezeichnet, die er zuvor nach oben durch eine Halbkreislinie begrenzt hatte. Zwischen diese beiden Formen fügte er rechts und links mit gelben Filzstift Verbindungslinien hinzu, die, wie nun zunehmend wahrscheinlich wird, eine Gesichtskontur vervollständigen. Es folgten, ebenfalls mit gelben Filzstift Ohrflächen (1.00). Die obere rote Farbfläche stellt somit eine

¹²⁴ Vgl. Kapitel 2.8.1. In der Literatur herrscht lediglich Einvernehmen über das Auftreten des Phänomens „Röntgenbild“ bzw. „Transparenz“ als typisches Phänomen des kindlichen Malstils insbesondere während der Schemaphase(n). Deutung und Definition des Phänomens hingegen sind umstritten. So wird sowohl das Hineinzeichnen eines Bildelements in ein anderes Bildelement, das eigentlich das erste Element verdecken müsste (wie z.B. Möbel eines Zimmers in die Kontur einer Hausansicht, also einer eigentlich undurchsichtigen Wand) als Röntgenbild bezeichnet (RICHTER 2000, 53), als auch im Zusammenhang mit „der Raumauffassung einer Landkarten-Zeichenfläche, über der sich die markierten Dinge in Schichten übereinander lagern“ von einem Röntgenbild gesprochen (SCHUSTER 2000, 60). SCHUSTER schreibt an derselben Stelle weiter:

„Kinder kommentieren ‚Eine Biene, jetzt ist sie weg ... Ich zeichne einen Jungen, jetzt ist er weg‘, wenn sie eine Figur mit einer anderen, größeren, geschlossenen Kontur oder Farbe übermalen. Die letztgenannte Kontur ‚verdeckt‘ in der Imagination des Kindes die zuerst gemalte Struktur. Aus dieser Beobachtung wird das Konzept des Röntgenbildes als ein Bild, das immer ein gewusstes ‚Innen‘ mitzeigt, fraglich“.

Kevin übermalt seine Gottes-Figur, um sie als nicht sichtbar, oder durchsichtig darzustellen. Seinen Fußballspieler im ersten Malprozess seiner ersten Teilnahme (vgl. Anhang) übermalt er, um ihn als mit Kleidung verdeckt, bzw. umhüllt darzustellen. So handelt es sich im Falle Kevins sowohl bei Gott als auch bei dem unbedeckten Körper des Fußballspielers um Motive, die er später, als nun nicht mehr zu sehende, mit einer Farbschicht überdeckt. Er weiß um das „Innen“, aber dieses „gewusste Innere“ soll das Bild jedoch nicht bzw. nicht mehr mitzeigen. Kevins Bilder illustrieren insofern sehr gut SCHUSTERS Kritik an der Definition und letztlich auch am Begriff „Röntgenbild“ für das Phänomen des nachträglichen Überdeckens und Verschwindenlassens von Bildelementen.

Haarform dar und die untere rote Farbfläche, mit der Hannes sein Bild begonnen hatte, sehr wahrscheinlich einen Bart.

Während des Dialogs über die Durchsichtigkeit Gottes (1.30-2.00) begann Hannes damit, die Fläche des Gesichts mit einem rosa Filzstift auszumalen. Das Gesicht hat er beendet, als die Interviewerin sich nun, im Anschluss an Kevins Einschränkung, dass Gott fast durchsichtig sei, Hannes zuwendet und ihn nach seinem Bild fragt.

I Hannes und was malst du?

H Ich mal auch Gott.

I Und was?

H Ich stell mir Gott immer als Barbarossa vor.

(2.20)

Auf die Frage der Interviewerin, „was malst Du?“, antwortet Hannes zunächst, dass er, wie Kevin, „auch“ Gott male. Gleichzeitig mit der Interviewerin, die mit einer weiteren Frage nachhaken will, teilt Hannes mit, dass er sich Gott „immer als Barbarossa“ vorstelle. Neben dem wichtigen Hinweis auf Barbarossa, auf den im Folgenden noch eingegangen wird, ist zunächst interessant, wie Hannes auf die Formulierung der Aufgabenstellung und den Begriff des Vorstellens zurückgreift. Hannes benutzt den Begriff des Vorstellens im Zusammenhang mit der Frage nach Gott nicht wie ein neues Wort, sondern routiniert, wie bei häufig gewählten Bestandteilen seines Sprachschatzes. Dieser Eindruck wird insbesondere durch das Einfügen der adverbialen Bestimmung „**immer**“ erzeugt. Wenn Hannes sich Gott „immer als Barbarossa vorstellt“, dann teilt er damit mit, dass das Vorstellen eine wiederholbare, aktive Handlung ist. So stellt Hannes Barbarossa als ein mögliches „immer“ bzw. gern vorgestelltes Bild von bzw. für Gott dar. Dies weist darauf hin, dass er das Bild nicht als statisch und nicht als mit Gott identisch versteht. Die Unsichtbarkeit scheint, wie Hannes abgrenzender Kommentar gegenüber Kevin (s.o., 1.30-1.50) zeigt, kein Problem für Hannes darzustellen.

Entgegen der üblichen Reihenfolge, beim Zeichnen von Köpfen und Gesichtern mit einer Kopfform zu beginnen und anschließend Gesicht und Bart zu ergänzen, hat Hannes sein Bild mit dem Namen gebendem Kennzeichen des Kaisers, seinem roten Bart begonnen. Vor dem Hintergrund seines großen Interesses für das Mittelalter ist es sehr wahrscheinlich, dass Hannes von Beginn des Malprozesses an, bzw. eventuell schon seit er das Thema von Kevin gehört hatte, plante, Gott als Barbarossa zu zeichnen.

Barbarossa gehört zweifelsohne nicht zu den populärsten Figuren bei siebenjährigen Jungen. Die Beschäftigung mit dem Staufer Kaiser passt jedoch gut zu dem Eindruck, den man anhand des ersten Maltreffens und den Angaben der Eltern von Hannes Interessen und Freizeitbeschäftigungen gewinnen konnte. Hannes Vater bestätigte bei einer telefonischen Nachfrage, dass Hannes sich zur Zeit der Malprozesse sehr für Barbarossa und die Barbarossasage interessiert habe. Hannes habe jedoch so viele, häufig geliehene Bücher und auch Filme zum

Thema Mittelalter wahrgenommen, dass sein Vater keine spezielle Geschichte nennen konnte, die Hannes besonders fasziniert hätte, oder die als mediales Vorbild für die Barbarossa-Figur gedient haben könnte.

In jedem Fall kann davon ausgegangen werden, dass Hannes weiß, dass es sich bei Barbarossa um den rotbärtigen mittelalterlichen Kaiser handelt, und dass er die Barbarossa Sage gelesen oder gehört hat.

Barbarossa könnte insofern nicht nur eine für Hannes geeignete Symbolisierung Gottes sein, weil er ein mächtiger Kaiser war, sondern auch weil Hannes religiöse Elemente aus dem Barbarosamythos in Verbindung mit der Frage nach Gott assoziiert (vgl. Exkurs Barbarossa).

7.3.4 Gespräch über Gottes Handeln. Hannes: „Ja, wie er die Menschen verbessern kann wie er die Natur retten kann, denn die Menschen haben ja die Autos gebaut.“ (3.00)

Während Hannes der Interviewerin antwortet, dass er Barbarossa malt, nimmt er den roten Filzstift. Er öffnet zunächst die dünne Seite des Stifts, die schon zerfasert ist. Er schließt sie wieder und zeichnet nun stattdessen mit der dicken Seite des Filzstifts eine kurze, leicht gebogene Linie als Mund Barbarossas. Den ohnehin relativ breiten Farbstrich verstärkt er durch kleine Strichelbewegungen noch einmal. Auf dem noch feuchten Untergrund der rosa Gesichtsfläche schwimmt die Mundlinie.

Kevin hat zur selben Zeit ebenfalls noch einmal zu einem Filzstift gegriffen. Er trägt eine weitere dunkelblaue Farbschicht auf seine eben mit weißer Kreide übermalte Wolke auf.

Sehr wahrscheinlich möchte Kevin zeigen, dass nur Gott und nicht die Wolke unsichtbar ist. Als Kevin dies beendet, verkündet er nochmals: „Fertig, fertig.“ Mit einem unsicher wirkenden Seitenblick zur Interviewerin fügt er hinzu: „Das ging schnell“ (2.30).

Die Interviewerin reagiert mit einer Frage: „Und was macht der da oben?“ Hierauf entwickelt sich ein kurzer Dialog zu Gottes Handeln. (2.40-3.10)

Kevin spricht bei seiner Antwort auf die Frage der Interviewerin zunächst undeutlich: „[Muss ich mal] gut überlegen“.

Hannes schaltet sich in das Gespräch ein und deutet die zweite gut verständliche Hälfte von Kevins Satz „gut überlegen“ als Handlung Gottes:

„Ja, wie er die die Menschen verbessern kann wie er die Natur retten kann, denn die Menschen haben ja die Autos gebaut.“

Während Hannes spricht zeichnet er mit schwarzem Filzstift zwei runde Farbkreise als Augen und eine Linie als Nase in das Gesicht. Die Nasenlinie lässt er zunächst nach unten zu einem kleinen Haken abbiegen. Der Filzstift schwimmt dabei wie schon beim Zeichnen des Mundes auf der rosa Farbfläche des Gesichts. Sehr wahrscheinlich um dies zu korrigieren, verstärkt Hannes den verschwommenen Haken der Nase zu einer Art Dreieck, bzw. zu einer Keilform.

Kevin hört Hannes Erläuterung über den Inhalt von Gottes Überlegungen zu. Dabei schaut er mit nachdenklicher Mimik zu Hannes, um sich dann an die Interviewerin zu wenden: „Zum Beispiel“, fasst er Hannes Beitrag zustimmend zusammen.

Die Interviewerin antwortet, in dem sie nach weiteren Beispielen nachhakt: „Und noch. Was macht er noch so?“

Kevin antwortet mit einem lang gezogenen „Öhm“, gefolgt von der Antwort: „Den Menschen helfen.“

Wiederum schaltet sich Hannes ein, um Kevins Antwort weiterzuführen: „Dass sie endlich ins Klare kommen, dass sie ihr eigenes Leben kaputt machen.“

Kevin schaut wieder abwechselnd zu Hannes und der Interviewerin und kommentiert an diese gerichtet Hannes Erklärung. „Schon wieder recht“.

Ein kleines Lächeln zeichnet sich auf Hannes Gesicht, als er Kevins Zustimmung hört.

Kevin schließt das Gespräch ab, indem er der Interviewerin mitteilt: „Und mehr kann ich auch nicht sagen“. (2.30-3.10).

Während Kevin in diesem Dialog unsicher und vorsichtig antwortet, ergreift Hannes selbstsicher das Wort. Hannes wirkt erfreut, dass Kevin ihm zustimmt und sich seinen Worten anschließt. Er nutzt seine Überlegenheit jedoch nicht aus, etwa um Kevin zu verbessern. Die Art, in der er Kevins Sätze vervollständigt, gibt Kevin, der offenbar mehr Mühe als Hannes hat, die Fragen der Interviewerin zu beantworten, die Möglichkeit, mit Hannes in dieser Situation, die die Jungen sicher an eine Unterrichtssituation erinnert hat, ein Team zu bilden.

Gottes Handlung „da oben“, also auf der Wolke, besteht nach Hannes darin, die Menschen dazu zu bewegen, die Umwelt nicht zu zerstören. Er spricht dieses Thema in beiden Kommentaren spontan und redigewandt an. Einerseits zeigen sich hier gute sprachliche Kompetenzen. Zum anderen verweist Hannes schnelle Formulierung der Umweltproblematik auf eine hohe Bekanntheit des Themas. Vermutlich hat er von den Problemen durch zu hohe Abgasemissionen wie dem Treibhauseffekt und der daraus resultierenden Erderwärmung mit ihren in der Tat bedrohlichen Folgen gehört. Diese Bedrohung seiner Zukunft scheint ihn sehr zu beschäftigen. Die monokausale Beziehung, die Hannes zwischen Zerstörung des Lebens und der Erfindung des Autos herstellt, erinnert an den Sündenfall.

Die Reaktion Gottes auf das Fehlverhalten der Menschen beschreibt Hannes ausgehend von Kevins vorgegebenen Verben „gut überlegen“ und „den Menschen helfen“ als das Eingreifen eines helfenden Erziehers, der nicht zornig eingreift, sondern daran arbeitet, dass die „Menschen endlich ins Klare kommen“. Ob diese Art des Eingreifens diejenige ist, die Hannes sich wünscht, oder ob sich die behutsame Bedächtigkeit Gottes nur den Satzanfängen von Kevin verdankt, muss an dieser Stelle offen bleiben. Die Vorstellung eines Kaisers Barbarossa als Gott lässt zunächst eher an einen mächtigen Regenten und Eingreifer denken. Andererseits passt gerade das nicht allmächtige, sondern abwartende

Verhalten eines guten Herrschers, auf den die Menschen hoffen, zu den Motiven der Barbarossasage, die Hannes eventuell assoziiert.¹²⁵

Nachdem Kevin mit seiner Bemerkung „und mehr kann ich auch nicht sagen“ das Gespräch bzw. die Fragen der Interviewerin beendet hat und diese mit einem kurzen „mhm“ das Ende des Gesprächs akzeptiert hat, betrachtet Kevin sein Bild und bietet zur Interviewerin gewandt an: „kann ich ja noch ausschneiden hier, das Bild ist ja so groß und der Gott ist so klein“ (3.20).

Es scheint, als wolle sich Kevin vor der Interviewerin für das schnelle Beenden seines Bildes bzw. für die geringe Größe seiner Gottes-Figur rechtfertigen. Mit einer Reduzierung der gesamten Blattfläche wäre in der Tat der Gott auf der Wolke relativ zum Papier größer. Es ist gut denkbar, dass die großen Erwartungen, die Hannes mit Kevin an Gott formuliert hat, eine Rolle spielen bei Kevins Wunsch, seine Darstellung von Gott zu vergrößern. Daneben sucht Kevin offenbar eine Beschäftigungsmöglichkeit, da sein Bild beendet ist. Sehr wahrscheinlich ist Kevin unsicher, ob er auf Hannes warten soll und wie er die verbleibende Zeit verbringen kann.

7.3.5 Rumpf und Arme von Hannes Figur

Hannes ist aktuell (3.10) damit beschäftigt, eine runde Rumpfkontur direkt unterhalb des Kopfes anzufügen.

Das Fehlen einer Halsform könnte der Konzentration auf den Bart geschuldet sein, ist jedoch andererseits durchaus üblich bei Menschenschemata dieser Altersstufe.

Im Anschluss daran (3.30) greift Hannes wieder zu dem roten Filzstift und setzt den Bart, der sich bislang nur vom Kinn aus nach unten ausdehnte, mit kleinen Strichelbewegungen an Wangen und Oberlippe fort. Einerseits ähnelt der lange Kinnbart in Kombination mit einem Wangen- und Oberlippenbart eher den Vorlagen von Barbarossa, die Hannes vielleicht gesehen hat. Andererseits war die Erweiterung des Bartes eine Gelegenheit den verschwommenen Mund zu überdecken, mit dem Hannes eventuell unzufrieden war. Hierfür spricht, dass er auch die verschwommene Nasenlinie durch eine Erweiterung korrigierte (s.o.).

Nach der Vergrößerung der Bartfläche kündigt Hannes an: „So, er hat grad nen roten Pullover an“. Entsprechend greift er zum roten Filzstift, entscheidet sich jedoch um und nimmt den schwarzen Filzstift, um auch die Arme, wie zuvor den Rumpf zunächst zu konturieren. Er zeichnet die Kontur des rechten Arms, den er nicht in der Nähe des Kopfes, sondern verhältnismäßig tief, etwa in der Mitte des Rumpfes ansetzt. Er beginnt dabei mit der oberen Konturlinie des Armes, die er im rechten Winkel nach rechts zieht. Auffällig ist, dass Hannes den Stift nicht zu einer gerade gezogenen Linie führt, sondern den Farbstrich zu einem Hügel auf- und wieder absteigen lässt. Am Ende der Armkontur

¹²⁵ Vgl. Exkurs Barbarossa Sage

lässt Hannes die Linie in einem runden Bogen abbiegen und zieht sie wieder zum Rumpf zurück, wobei diese untere Kontur des Armes schnurgerade verläuft. Nach kurzem Betrachten des Arms verbreitert Hannes das Ende der Armkontur, das offenbar die Hand darstellen soll. Schließlich malt er den Bereich des Arm-Endes schwarz aus, wobei er die Kontur erweitert und mit vier kleinen Bögen als gelappte Handform in der Art einer Faust zeichnet. (4.00-4.20)

Insbesondere vor dem Hintergrund der feinmotorischen Fähigkeiten, die Hannes bei dem ersten Maltreffen durchaus unter Beweis gestellt hat (vgl. 7.2), ist es unwahrscheinlich, dass er die Hügel in der Linie des Arms nur zufällig oder aus mangelnder Beherrschung der Linienführung gezeichnet hat. Sehr wahrscheinlich wollte Hannes die Armkontur mit Wölbungen versehen. Diese Wölbungen sollen aller Wahrscheinlichkeit nach Muskeln darstellen. Ein muskulöser Arm erscheint im Zusammenhang mit der Assoziation eines mächtigen Kaisers, von dem Hannes entsprechende Abbildungen vor Augen hat, sehr passend.

Während Hannes mit dem Arm beschäftigt ist, hat Kevin die Hülle der weißen Kreide entfernt. Mit der quer geführten Kreide des „nackten“ Weiß (3.40) hat er kurz und mit wenigen Bewegungen noch einmal flächig über Gott und die gerade wieder blau gezeichnete Wolke gezeichnet. (3.50). Anschließend beschäftigt er sich ausführlich und begleitet von lautstarkem Ächzen und Stöhnen damit, die Papierhülle wieder über die Kreide zu schieben. (3.50-5.00)

Hannes zeigt sich unbeeindruckt von Kevin, der inzwischen dazu übergegangen ist, mit der Kreidenhülle auf die Tischplatte zu hämmern, um sie auf die Kreide schieben zu können. Er öffnet im Anschluss an die Fertigstellung der Handform den roten Filzstift, um den Arm auszumalen. Zunächst bereitet ihm allerdings wiederum die ausgefranzte Mine des Stifts Probleme, die er auch zur Sprache bringt.¹²⁶ (4.30-5.10)

Die Interviewerin empfiehlt die Benutzung des zweiten Rotstiftes aus Kevins Stiftesammlung.

K Alles die gleichen dann kann ich auch Blau auf Rot tun.

I Alle von einer Farbe sind die gleichen.

K Ach so (freundlich - müde).

K Ich bin fertig (müder, gelangweilter Ton).

I Willst du noch dabei bleiben vielleicht während Hannes malt?

K nickt

I Ja?

¹²⁶ Bei dem kurzen Gespräch mit der Interviewerin über den ausgefranzten Stift, zeigen sich wiederum Hannes Selbstbewusstsein und seine sprachlichen Fähigkeiten. Als die Interviewerin bemerkt, die Stiftspitze sei „malträtiert“ worden, erkundigt er sich sofort nach der Wortbedeutung und fasst die entsprechende Erklärung der Interviewerin in gelassenem, beinahe verbesserndem Tonfall zusammen. „Strapaziert“. (4.30-5.00).

- K** Ja
- I** Willst du in der Zeit noch ein bisschen weitermalen?
- K** Ich kann vielleicht noch was an der Tafel malen .
- I** Ja oder du kannst auf nem Papier noch weiter malen.
- H** Mann oh Mann (sehr laut, zeigt I zerfaserten schwarzen Stift)
- I** Mhm, oioioi, ich werd mal neue kaufen.
- K** bin aber fertig.
- I** Willst Du ein anderes Papier haben?
- K** (schüttelt den Kopf) mm
- H** Ich kann meinetwegen auch dick nehmen.
- I** Willst du deinen Namen noch draufschreiben auf die Rückseite?
- (5.20-6.10)

Kevin scherzt und nutzt die Gelegenheit, die Aufmerksamkeit von Hannes und der Interviewerin wieder auf sich zu lenken. Die Interviewerin versucht Kevin mit dem Beschriften seines Bildes eine Beschäftigung zu geben, damit Hannes sein Bild noch zu Ende zeichnen kann, bevor Kevin zum Spielen aufbricht, oder Hannes mit Fragen und Scherzen zu sehr vom Zeichnen ablenkt.

Schließlich beginnt Kevin, seinen Namen zunächst auf die Vorderseite, am oberen Rand seines Gottes-Bildes in kleinen Buchstaben zu schreiben (6.10).



Abb. 13: Kevins Bild ist fertig. Er hält bereits den blauen Filzstift, mit dem er sein Bild im nächsten Moment auf der Rückseite beschriften wird. Hannes hält in jeder Hand einen schwarzen Filzstift. Dies scheint ihn auf die Idee zu bringen im nächsten Augenblick den noch fehlenden linken Arm mit der linken Hand zu zeichnen.

7.3.6 Kevin: „Kann der fliegen?“ (6.40)

Zeitgleich beginnt Hannes, der noch einen zweiten schwarzen Filzstift hinzu genommen hat und so in jeder Hand einen Stift hält, mit der linken Hand die Kontur des zweiten, linken Arms zu zeichnen.

Linkshändig zu zeichnen fällt Hannes, der offensichtlich ein Rechtshänder ist, sehr schwer. Die Kontur des Armes wird wesentlich größer und die obere Linie wirkt verwackelt. Das Ende der Kontur ähnelt einer Hand bzw. einem Handschema nur sehr wenig. Dennoch hat Hannes den linken Arm im selben Schema und mit analoger Linienführung wie den rechten gezeichnet. So besteht auch hier die Kontur aus einer schnurgeraden unteren Linie und einer „hügeligen“ oberen Linie. Dies deutet wiederum darauf hin, dass Hannes den Hügel in der Oberkante des ersten, rechten Armes nicht zufällig, sondern bewusst zeichnete. Auch der linke Arm erhält offenbar starke Muskeln.

H Mit der linken Hand kann ich nicht gut schreiben (wird lauter) und auch nicht gut malen, wie ich festgestellt habe (lacht) guck dir das mal an (laut und an Kevin gewandt)

I Aber dafür, dass du das mit links gemalt hast.

- K** Boah, soll das n‘Arm sein?
H (lachend) jaa
K kann der fliiiiegen?
H (lacht) Ich hab das mit links gemalt.
K Mit links kann ich aber auch nicht gut malen, muss ich zugeben
 (6.30-6.50)

Laut lachend kommentiert Hannes sein Experiment, mit der linken Hand zu zeichnen. Wahrscheinlich hat ihm Kevins frühes Eingeständnis, nicht gut malen zu können, Ehrgeiz und Leistungsdruck bei der Gestaltung seines Bildes genommen. Zudem könnte eine gewisse Gleichgültigkeit dem Aussehen des Armes gegenüber einer Unzufriedenheit mit dem ersten Arm geschuldet sein. In jedem Fall scheint die momentane Atmosphäre jedoch locker und offen genug, um Experimente wie dieses durchführen zu können.

Die Interviewerin geht freundlich auf den Arm ein und auch Kevin stellt nach anfänglichem Lachen klar, selbst auch nicht gut mit links zeichnen zu können.

Kevins Frage „kann der fliegen“ erscheint berechtigt, denn die sehr tief angesetzten, rechtwinklig abstehenden Arme mit der schnurgeraden unteren Kontur und den kaum zu erkennenden Händen legen den Gedanken an Tragflächen durchaus nahe.

Es ist abgesehen von der Schwierigkeit, mit links zu zeichnen nicht eindeutig zu entscheiden, warum Hannes die Arme der Figur in dieser Art gezeichnet hat. Einerseits wirkt Hannes Art zu zeichnen einigermäßen geübt, so dass nicht davon ausgegangen werden muss, dass er noch nicht zu einer Richtungs differenzierung der Arme in der Lage wäre.¹²⁷ Da Hannes beim ersten Maltreffen keinen Menschen gezeichnet hat, liegt allerdings kein Vergleichsmaterial vor. Die Gestaltung des Kopfes der Figur mit Ohren und spezieller Gesichtsfarbe und auch die z. T. sehr kompliziert zu zeichnenden Bildelemente, die er vor wenigen Tagen zeichnete (vgl. 7.2), legen jedoch nahe, dass Hannes auch differenziertere Hände und Arme zeichnen könnte.

Es könnte sein, dass Hannes Abbildungen, eine Statue oder ein Denkmal von Barbarossa, oder von anderen historischen Figuren vor Augen hat beim Gestalten seiner Figur. Die ungeübt wirkende Armform könnte im Ausprobieren einer neuen Form begründet sein, die den Eigenschaften eines gesehenen oder vorgestellten Bildes eines aktuellen oder historischen, starken Mannes entspricht. Die bereits angesprochenen Muskelwölbungen und die zur Faust geballten Hände könnten zu einer Geste passen, mit der Menschen bei ausgebreiteten Armen ihre Muskeln vorführen. Es könnte auch sein, dass Hannes sich die Arme als umfassende, weit ausgebreitete Arme vorgestellt hat. Nicht zuletzt könnte auch Kevin den Kern getroffen haben und Hannes hat sich tatsächlich von Anfang an vorgenommen, Arme zu zeichnen, mit denen man fliegen kann.

¹²⁷ Vgl. Kap. 2.8.1

Bevor die Frage geklärt wird, ob die Figur fliegen kann, wenden sich die Jungen wieder anderen Fragen zu. Während Hannes auch den linken Arm mit rot ausmalt, denkt er laut darüber nach, dass er als Geschenk nach diesem Maltreffen keine Filzstifte haben möchte. Kevin antwortet und bringt das Thema Ferien ein, das die Jungen sehr bewegt, da der Malprozess zwei Tage vor Beginn der Sommerferien stattfindet. (7.10-7.40)

Hannes wechselt während der Klärung dieser Fragen den Stift. Die Rumpfkontur um den Bart herum malt er nicht, wie angekündigt in rot aus, sondern in dunkelblau. Diese Veränderung ist notwendig, denn sie verhindert das Verschwinden des roten Bartes in einer roten Fläche.

7.3.7 Hannes: „Natürlich kann der fliegen“ (8.00)

„Natürlich kann Gott fliegen“ sagt Hannes. (8.00). Unvermittelt und mehr als eine Minute später erfolgt damit Hannes Antwort auf Kevins Frage, ob „der fliegen kann“ (6.40). Ohne eine Reaktion von Kevin oder der Interviewerin auf diese Bemerkung abzuwarten, spricht Hannes weiter: „Kennst Du Jupiter?“ fragt er Kevin. Dessen Antwort erfolgt direkt im Anschluss an die Frage: „Der kann auch fliegen.“ Hannes zeigt sich jedoch mit Kevins Antwort nicht zufrieden und hakt in lautem, gereizten Tonfall noch einmal nach: „Na kennst Du Jupiter?“ „Nö, aber der kann fliegen“ sagt Kevin. Eine Antwort mit der er einerseits seine Unwissenheit einräumt, zugleich aber auf der Richtigkeit seiner ersten Antwort besteht. „Jupiter war der König der Götter, der griechische König der Götter, im antiken Griechenland hatten die ja mehrere Götter“ erläutert Hannes nun. Er spricht dabei in dozierendem Tonfall und sieht nicht von seinem Blatt auf, sondern fährt mit dem sehr sorgfältigen Ausmalen der blauen Rumpfform fort. Kevin beendet das Thema Jupiter, indem er noch einmal auf das Geschenk, das die Jungen am Ende des Malens bekommen werden, eingeht. „Ich weiß was du heute kriegst Hannes, nur ich weiß nicht, was ich kriege“ (8.00-8.30).

Als Hannes mit seiner verspäteten Antwort den kurzen Dialog über Jupiter beginnt, spricht er von „Gott“. Einerseits bestätigt dies den Eindruck, dass er von Barbarossa sehr bewusst als von einer Vorstellung gesprochen hat, andererseits deutet dies darauf, dass Hannes Idee, dass Gott fliegen kann, von Barbarossa unabhängig ist.

Die verhältnismäßig lange Zeit (1.20), die vergangen ist, seit Kevin das Thema Fliegen angesprochen hat, spricht dafür, dass Hannes nicht von Anfang an einen fliegenden Gott im Sinn hatte, sondern die Idee aufgrund von Kevins Bemerkung entwickelt.

Mit der Frage, ob Kevin Jupiter kenne, scheint Hannes zu einer Erklärung zur Flugfähigkeit Gottes ansetzen zu wollen. Doch es kommt nicht zu einer Erläuterung des Zusammenhangs zwischen Jupiter Gott und dem Fliegen. Kevin ist es offenbar unangenehm von Hannes belehrt zu werden. Er zeigt wenig Interesse an einer Erklärung, stellt keine Fragen und geht nur knapp auf Hannes Fragen ein. Allein die Tatsache, dass Gott bzw. Jupiter fliegen kann, bestätigt Kevin, ohne hiervon überzeugt werden zu müssen. Mit seiner Bemerkung zu Hannes Geschenk lenkt Kevin, der inzwischen kaum

noch still sitzen kann, Hannes von dem Thema Jupiter ab und gibt einen weiteren Impuls zum raschen Beenden des Malens.

Hannes stellt mit seiner Erläuterung zu Jupiter erneut seine Kenntnisse und sein Interesse an Geschichte und Geschichten unter Beweis. Er geht davon aus, dass Kevin diese Kenntnisse nicht teilt und plant die Begründung, dass Gott fliegen kann mit einem Exkurs zu der Frage, wer Jupiter ist. Dass er von Jupiter und nicht von Zeus spricht, ist sehr wahrscheinlich nur ein Versprecher bzw. eine kleine Wissenslücke. Wichtig scheint ihm in jedem Fall, dass es sich bei diesem Gott um den „König“ der Götter handelt.

Er weiß, dass die alten Griechen „viele Götter hatten“. Mit seiner Formulierung „die im antiken Griechenland“ grenzt er sich von der polytheistischen Vorstellungswelt ab.

Jupiter ist nach Barbarossa die zweite Figur, die er im Zusammenhang mit seiner Vorstellung zu Gott assoziiert. Auch Jupiter bringt Hannes nicht in einer Art ein, die diesen als mit Gott identisch erklären würde. Vielmehr scheint Jupiter Eigenschaften von Gott beispielhaft zu illustrieren, die Hannes aktuell assoziiert. Da Kevin Hannes unterbricht, bleibt die Frage offen, ob Hannes bei Jupiter und seiner Gottes-Figur an eine bestimmte Art des Fliegens denkt.

7.3.8 Beine und Füße auf Hannes Bild

In der folgenden Minute (8.40-9.40) geht es weiterhin um die Frage der Geschenke. Kevin vermutet, dass Hannes das gleiche Geschenk erhalten wird wie er selbst eine Woche zuvor. Dies und die Frage welches Geschenk er stattdessen am heutigen Tag erhalten wird, beschäftigen Kevin und in Ermangelung einer anderen Beschäftigung beginnt er eine Art Ratespiel mit Hannes.

Dieser lässt sich teilweise auf das Gespräch ein, während er weiterhin auffallend sorgfältig an der blauen Farbfläche des Rumpfes arbeitet.

Nach Beendigen des Ausmalens dieser Form, wechselt er den Stift und beginnt mit schwarzem Filzstift die Beine und Füße der Figur in zügigem Tempo zu konturieren. Im Gegensatz zu den Armen entstehen sehr gleichförmige und symmetrische Beine. Die parallelen Linien sind sehr geradlinig, lang und dicht nebeneinander, so dass die Figur lange dünne Beine erhält. Nach den Parallelen des rechten Beins, schließt er diese mit einer horizontalen Linie ab und fügt nach rechts einen zur Seite stehenden Fuß an. Analog verfährt er bei dem linken Bein und dem linken Fuß, der abgesehen von dem minimalen Größenunterschied ein auffallend gelungenes Spiegelbild des rechten Fußes darstellt. (9.20-9.50)

Die langen Beine der Figur lassen insbesondere in Verbindung mit der Horizontale der Arme an ein Kreuz denken. In Anbetracht von Hannes reger Beteiligung am Gespräch und seinen gut entwickelten sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten, spricht allerdings gegen die Hypothese, dass er seine Gottesvorstellung(en) in Form eines Kreuzes in seinem Bild symbolisieren wollte, dass Hannes hierzu keinerlei Kommentare gibt. Ein weiteres Gegenargument ist, dass die Länge der Beine sich auch allein durch die langen Arme

begründen lässt, denn kürzere Beine hätten im Dienste der Proportionalität der Figur nicht zu den gewaltigen, langen Armen gepasst.

Kevin ist inzwischen (9.00 f.) dicht neben Hannes gerückt, hat seine Stifte in die Packung gepackt und anschließend begonnen mit der Packung zu spielen, in dem er mit den Fingern über die Stifte fährt und diese geräuschintensiv auf dem Tisch gegeneinander reiben lässt. Die Interviewerin schlägt ihm vor, noch ein wenig an der Tafel zu malen, was Kevin daraufhin tut (9.50f.).

In der letzten Phase des Malprozesses schreibt Kevin summend und singend Zahlen an die Tafel.

Hannes malt währenddessen sorgfältig und zügig die Bein- und Fußformen aus. Er sieht kaum von seinem Blatt auf und lässt sich erstaunlich wenig von dem summenden Kevin ablenken. Wie schon bei dem Rumpf seiner Figur wählt er den blauen Filzstift sowohl für die Beine als auch für die Füße bzw. Schuhe.

Mit Ausnahme von Gesicht und Konturen ist die Figur somit ausschließlich in Rot und Blau gehalten. In Kombination mit den muskulösen Tragflächen-Armen, die an Flügel erinnern, lässt die Figur an Abbildungen von Superman denken, der mit ausgestreckten Armen über den Dächern einer Stadt fliegt. Es ist nicht auszuschließen, dass Hannes ein entsprechendes Bild vor Augen hat. Es ist allerdings unwahrscheinlich, dass er seine Figur nach diesem Vorbild zeichnete. Farblich spricht dagegen, dass Blau eine sehr übliche und normale Farbe für die Bekleidung einer Figur ist und dass Hannes ursprünglich einen „roten Pullover“ (3.50) plante, den er vor allem, um den roten Bart zu erhalten, „bunt“ (5.40) werden ließ. Des Weiteren fehlt ein roter Umhang als das vielleicht charakteristischste Merkmal eines fliegenden Superman. Vor allem aber hat Hannes seine Figur zunächst nach dem Vorbild von Barbarossa entwickelt und insofern ist davon auszugehen, dass die muskulösen Arme eher mit entsprechenden historischen Vorlagen in Zusammenhang stehen.

7.3.9 Hannes: „Ach da ist noch was, was Gott hat ... wie sollte er sonst auf den Wolken leben? ... das sind Flügel an den Füßen“ (10.30)

Noch während Hannes die Beine ausmalt, kündigt er mit dem Tonfall, in dem man etwas hinzufügt, was man noch vergessen hatte an: „Ach, da gibt es noch was, was Gott hat“. Ohne den Satz zu vollenden, scheint er zunächst das Interesse von Interviewerin und Kevin wecken zu wollen.

Die Interviewerin fragt nach. „Was denn?“ Daraufhin führt Hannes seine Idee aus: „glaube ich jedenfalls, wie sollte er sonst auf den Wolken leben? Ich weiß was, was das ist, das sind Flügel an den Füßen.“ In anerkennendem, überraschtem Ton reagiert die Interviewerin: „mhm“ (10.30).

Hannes leitet seine Erklärung mit einem relativierenden „Glaube ich jedenfalls“ ein. Das, was er jetzt von Gott sagt, bzw. zeichnen wird, stellt er als nicht sicher, oder gar beweisbar dar, sondern als eigene Vermutung oder Idee.

Hannes begründet diese Idee der „Flügel an den Füßen“ mit Gottes „Leben“ auf den Wolken. Wie Kevin verortet demnach auch Hannes Gott im Himmel bzw. auf den Wolken.

Wiederum spricht Hannes in seiner Ankündigung von „Gott“ und nicht etwa von Barbarossa oder von Jupiter. Die Figur, die er ausgehend von der Frage nach seiner Vorstellung von Gott entwirft, hat Eigenschaften von Barbarossa und von Jupiter, ohne dabei die Identität der je assoziierten Figur anzunehmen. Mit der Idee der „Flügel an den Füßen“ tritt eine weitere sehr wahrscheinlich von Hannes assoziierte Figur hinzu: Hermes. Anhand der angekündigten Fußflügel wird es noch unwahrscheinlicher, dass Hannes die Arme als Flügel konzipiert hat. Eventuell ist es sogar eine Motivation von Hannes durch das Hinzufügen spezieller Flügel die Arme als solche zu qualifizieren.

Es könnte sein, dass Hannes schon, als er zu seiner Erläuterung über das Fliegen ansetzte und mit Jupiter und der griechischen Götterwelt begann, eigentlich auf dessen fliegenden Götterboten hinauswollte. Eine andere, erweiterte Lesart diesbezüglich wäre, dass Hannes bei dem Thema Fliegen zwar an Hermes dachte, diesen aber weit schlechter mit dem Bild eines kaiserlichen Gottes verbinden konnte, als Jupiter, den König aller Götter.

Wenngleich über den komplexen Gang der Assoziationen nur spekuliert werden kann, steht in jedem Fall fest, dass Hannes bei der Gestaltung der Figur Gottes auch Eigenschaften, die er aus der griechischen Mythologie von Göttern kennt, einbringt und mit dem, was er zu Barbarossa assoziierte, verbindet.

Im Anschluss an seine Ankündigung schließt Hannes das Ausmalen der Beine und Füße ab (10.30).

Während er wieder zu dem schwarzen Filzstift wechselt und diesen öffnet, schaut er für einen sehr kurzen Moment zu Kevin. In der Mitte der unteren Kontur des rechten Fußes setzt er dann zu einer wolkenartig gelappten Form an (10.40). Analog und ebenfalls in zügiger Linienführung zeichnet er unterhalb des linken Fußes den Fußflügel, der größer und breiter wird als der rechte. Dies ist jedoch mit dem aktuell sehr hohem Tempo und der durch die Rechts- oder Linkshändigkeit bedingten, allgemeinen Schwierigkeit zu begründen, beide Seiten einer Figur genau gleich zu zeichnen. (10.50-11.00)

Als letztes nimmt Hannes die weiße Kreide und malt damit die Flügelformen flächig aus. Dann legt er die Kreide weg und verkündet: „und jetzt bin ich fertig“ (11.30). Es ist interessant, dass Hannes das Bedürfnis hatte, die ohnehin weiße Fläche des Papiers mit weißer Kreide zu übermalen. Ein Grund könnte darin liegen, dass er sich durch Kevins Verwendung der weißen Kreide inspirieren ließ und ebenfalls Lust hatte, die Möglichkeiten der weißen Kreide zu erproben. Möglich ist ebenfalls, dass die flächig aufgetragene weiße Kreide im Zusammenhang mit Assoziationen von Wolken und von Flügeln die Zartheit der Flügel unterstreichen soll.

Am Ende des Malprozesses lobt die Interviewerin die Flügel und versucht näheres über sie zu erfahren. Hannes lächelt über das Lob, doch er scheint entschlossen, dass sein Bild und

das gemeinsame Malen abzuschließen. Er packt seine Stifte ein und kündigt an, nun Hausaufgaben machen zu wollen (11.40). Der Malprozess ist beendet.

7.4 Exkurs: Die Barbarossasage

Neben den Kenntnissen, über die Hannes bezüglich des historischen Kaisers Barbarossa verfügt, dürfte im Zusammenhang mit der religiösen Fragestellung insbesondere die Dichtung, die sich um den berühmten Kaiser rankt, interessant sein.

Hannes kennt nach Angaben seines Vaters das Barbarossa Denkmal im Kyffhäuser Gebirge nicht, hat jedoch mit sehr großer Wahrscheinlichkeit die Sage über Barbarossa aus einer oder mehreren Quellen wahrgenommen.

In der Kyffhäuser-Sage, die hier in Form des bekannten Barbarossa Gedichtes sowie in der Version der Brüder Grimm wiedergegeben ist, zeigt sich die religiöse Überhöhung Barbarossas in der Legendenbildung, wie sie in der Errichtung des Kyffhäuser Denkmals und seiner systematischen Bekanntmachung und Zelebrierung zur Herstellung einer mythologischen Legitimation des Wilhelminischen Reiches intensiv genutzt wurde (vgl. BULANG 2002: 271f.).¹²⁸

Im Mythos um den Kaiser Barbarossa, der nie wirklich gestorben ist und auf dessen Wiederkunft das Volk wartet, finden sich religiöse Motive bzw. Analogien, an die Hannes in seiner Symbolisierung Gottes als starkem Kaiser angeknüpft haben könnte.

So erinnert das Warten des Volkes auf Barbarossa an die Hoffnung auf das Reich Gottes, wie sie mit dem jüngsten Gericht und dem Wiederkommen Christi etwa im apostolischen Glaubensbekenntnis, das Hannes eventuell schon gehört an, anklingt. Mit dem Wiederkommen Barbarossas wird das Regiment eines anderen, besseren Kaisers beschworen, der im Gegensatz zu allen realen Regenten für Frieden und Gerechtigkeit garantiert.

Barbarossa

Der alte Barbarossa,
Der Kaiser Friederich,
Im unterirdischen Schlosse
Hält er verzaubert sich.

¹²⁸ „Grundsätzlich aber fungiert Barbarossa dabei weitgehend im Sinne eines Mobilisierungstereotyps. Der Mythos vom im Berge der Wiederkunft harrenden Kaiser weist zudem eine Strukturanalogie zur Wort-Tat-Semantik auf: Der schlafende Barbarossa übernimmt dabei den virtuellen, unpolitischen sagenhaften Part, während das Erwachen des Kaisers die konkrete politische Tat, die Wiedereinrichtung des Reiches im jeweils beschworenen Jetzt evoziert“. (BULANG, 2002, 193)

Er ist niemals gestorben,
Er lebt darin noch jetzt,
Er hat im Schloß verborgen
Zum Schlaf sich hingesezt.

Er hat hinabgenommen
Des Reiches Herrlichkeit
Und wird einst wiederkommen
Mit ihr, zu seiner Zeit.

Der Stuhl ist elfenbeinern,
Darauf der Kaiser sitzt;
Der Tisch ist marmelsteinern,
Worauf sein Haupt er stützt.

Sein Bart ist nicht von Flachse,
Er ist von Feuersglut,
Ist durch den Tisch gewachsen,
Worauf sein Kinn ausruht.

Er nickt als wie im Traume,
Sein Aug halb offen zwinkt,
Und je nach langem Raume
Er einem Knaben winkt.

Er spricht im Schlaf zum Knaben:
Geh hin vors Schloß, o Zwerg,
Und sieh, ob noch die Raben
herfliegen um den Berg.

Und wenn die alten Raben
Noch fliegen immerdar,
So muss ich auch noch schlafen,
Verzaubert hundert Jahr.

Friedrich Rückert¹²⁹

¹²⁹ Neben vielen anderen Quellen ist das Gedicht beispielsweise zu finden in der Sagensammlung des Projektes Gutenberg von Spiegel Online. <http://gutenberg.spiegel.de/schoeppn/bysagen/bys0016.htm>

Friedrich Rotbart auf dem Kyffhäuser

Von diesem Kaiser gehen viele Sagen im Schwange. Er soll noch nicht tot sein, sondern bis zum jüngsten Tage leben, auch kein rechter Kaiser nach ihm mehr aufgekommen. Bis dahin sitzt er verhohlen in dem Berg Kyffhausen, und wann er hervorkommt, wird er seinen Schild hängen an einen dürren Baum, davon wird der Baum grünen und eine bessere Zeit werden. Zuweilen redet er mit den Leuten, die in den Berg kommen, zuweilen läßt er sich auswärts sehen. Gewöhnlich sitzt er auf der Bank an dem runden steinernen Tisch, hält den Kopf in die Hand und schläft, mit dem Haupt nickt er stetig und zwinkert mit den Augen. Der Bart ist ihm groß gewachsen, nach einigen durch den steinernen Tisch, nach andern um den Tisch herum, dergestalt, daß er dreimal um die Rundung reichen muss bis zu seinem Aufwachen, jetzt aber geht er erst zweimal darum.

Ein Bauer, der 1669 aus dem Dorf Reblingen Korn nach Nordhausen fahren wollte, wurde von einem kleinen Männchen in den Berg geführt, musste sein Korn ausschütten und sich dafür die Säcke mit Gold füllen. Dieser sah nun den Kaiser sitzen, aber ganz unbeweglich. Auch einen Schäfer, der einstmals ein Lied gepfiffen, das dem Kaiser wohlgefallen, führte ein Zwerg hinein, da stand der Kaiser auf und fragte: »Fliegen die Raben noch um den Berg?« Und auf die Bejahung des Schäfers rief er: »Nun muss ich noch hundert Jahre länger schlafen.«

Brüder Grimm¹³⁰

7.5 Beziehungsdynamik und Interaktion während des Malprozesses

Der Malprozess von Kevin und Hannes wird geprägt durch die Unterschiedlichkeit der beiden Jungen und die spezielle Vorgeschichte des Treffens. Einerseits sind die beiden Jungen sicher keine engen Freunde. Doch sie kennen sich andererseits durch den Besuch der gleichen Schulklasse und des gleichen Horts sehr gut und respektieren sich in ihren Eigenheiten zumindest, wenn sie außerhalb der Jungencliquen sozusagen unbeobachtet miteinander zeichnen.

Ursprünglich hatte sich Kevin für den in der Clique der Jungen sehr anerkannten Idris als Freund, mit dem er malen wollte, entschieden. Doch die Frechheit und Überlegenheit des älteren Freundes und dessen Grenzüberschreitungen gegen Kevin, etwa, in dem er gegen Kevins Willen auf dessen Papier schrieb und zeichnete, verunsicherten Kevin sehr und begründeten die ungewöhnliche neue Partnerschaft zwischen Kevin und Hannes. Bei

¹³⁰ Aus: Brüder Grimm: Deutsche Sagen, [Internetquelle: http://gutenberg.spiegel.de/grimm/sagen/g023.htm](http://gutenberg.spiegel.de/grimm/sagen/g023.htm)

Hannes kann sich Kevin in jedem Fall sicher vor einer Wiederholung der schlechten Erfahrungen fühlen.

Während Kevin seine Freizeit bolzend und kickernd mit den anderen Jungen verbringt, wird Hannes fast ausschließlich lesend oder in Gesprächen mit Erwachsenen beobachtet. Hannes ist ein sehr guter Schüler, der innerhalb der Kinder und Erzieherinnen des Hortes die Rolle eines Sonderlings, eines besonders begabten Kindes, oder auch eines „Besserwissers“ innehat.

Kevin kann sich weniger gut konzentrieren als Hannes. Es zieht ihn zu den anderen Jungen nach draußen. Er hat es in allen Malprozessen eilig fertig zu werden. Seine zeichnerischen Kompetenzen schätzt er als gering ein. Von seinem Partner Hannes sagt er, ohne dies auf einen einzelnen Kenntnisbereich einzugrenzen: „Der Hannes kennt sich besser aus als ich.“ (vgl. 7.2)

Die Rollenaufteilung der beiden Jungen wirkt ausgeglichen und routiniert. Hannes hilft Kevin auf dessen Anfragen hin und doziert an die Interviewerin gewandt aus seinen Wissensschatzen. Kevin akzeptiert Hannes als überlegen, wenngleich er nach Nischen sucht, in denen sich die Rollen umkehren könnten. Dies zeigt sich intensiv in der Art, in der Kevin seine Vorkenntnisse aus seiner ersten Teilnahme immer wieder einbringt. Im ersten Malprozess zeigt es sich auch, als Kevin Hannes beweisen möchte, dass er im Gegensatz zu Hannes weiß, wie man eine Schatztruhe von vorn zeichnet.

Hannes zeigt sich durch Kevins diesbezügliche Versuche stets unbeeindruckt. Ebenso lässt er sich nicht ablenken, wenn Kevin laut mit anderen Dingen als dem Zeichnen befasst ist. Es scheint, als greife Hannes hier ebenfalls auf eine in den Unterrichtsstunden gewohnte Rollenaufteilung zurück.

Trotz der teilweise ignoranten Haltung von Hannes Kevin gegenüber, kann nicht von einem „aneinander vorbei zeichnen“ der Jungen ausgegangen werden. An mehreren Stellen wird deutlich, wie die beiden Jungen sich gegenseitig in ihrem Malprozess beeinflussen, sich inspirieren, auf Impulse des anderen reagieren und ins Gespräch kommen.

So lässt sich Kevin nicht zuletzt durch Hannes Kommentar, dass sein Bild „so schön“ noch nicht wäre, darauf ein, noch ein wenig an seinem Bild zu arbeiten. Dabei kommt er auf sein eigentliches und wichtigstes Thema, die Unsichtbarkeit Gottes, zu sprechen und findet mit dem Übermalen der Gottes-Figur mit weißer Kreide eine kreative Lösung, die es ihm ermöglicht, sich mit der Vorstellung des nicht sichtbaren, aber dennoch konkret existenten Gottes gestalterisch auseinander zu setzen.

Hannes auf der anderen Seite entwickelt durch die Frage Kevins, ob sein Gott fliegen könne, seine Symbolisierung Gottes auf dem Papier weiter und verbindet die Eigenschaften des Mythos Barbarossa so mit der Macht des Königs der Götter und der Flugfähigkeit seines Götterboten.

Nicht zu letzt wird durch die Interaktion der beiden Jungen in ihrer eingeübten Rollenaufteilung ein Dialog ermöglicht, in dem Hannes stellvertretend für Kevin über

Eigenschaften Gottes zu sprechen kommt, die die Assoziationen der Betrachterin beim Anblick eines beflügelten Barbarossas oder einer kleinen Figur auf einer Wolke nicht um neue Aspekte bereichern. Im Gespräch über Gottes Handeln beendet Hannes Kevins Satzanfänge ohne diesen zu belehren und Kevin greift Hannes Aussagen sehr bejahend und lobend auf. So wird Hannes zum Sprachrohr für Kevin, wobei nicht sicher ist, ob Hannes tatsächlich ausdrückt, was Kevin bei der Frage nach Gott besonders wichtig ist. Eher scheint es, als sei Kevin erleichtert, sich auf diese Weise, ohne etwas Falsches gesagt zu haben, elegant aus der Affäre der eventuell an Unterricht erinnernden Befragung gezogen zu haben (vgl. 3.00, Kap. 7.3.4). Dennoch bewirkt der kurze Dialog eventuell, dass Kevin das Bedürfnis hat, seine Gottes-Figur auszuschneiden, um sie durch das Aufkleben auf ein kleineres Papier relativ zum Bildformat zu vergrößern.

Schließlich sei darauf verwiesen, dass, wenngleich Hannes nicht auf alle Impulse Kevins eingeht, er dennoch ohne ihn nicht mehr weiterzeichnen möchte und so sein Bild zügig beendet, als Kevin an der Tafel steht.

7.6 Kevins Bild – Zusammenfassende Bildbeschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund der Entstehung

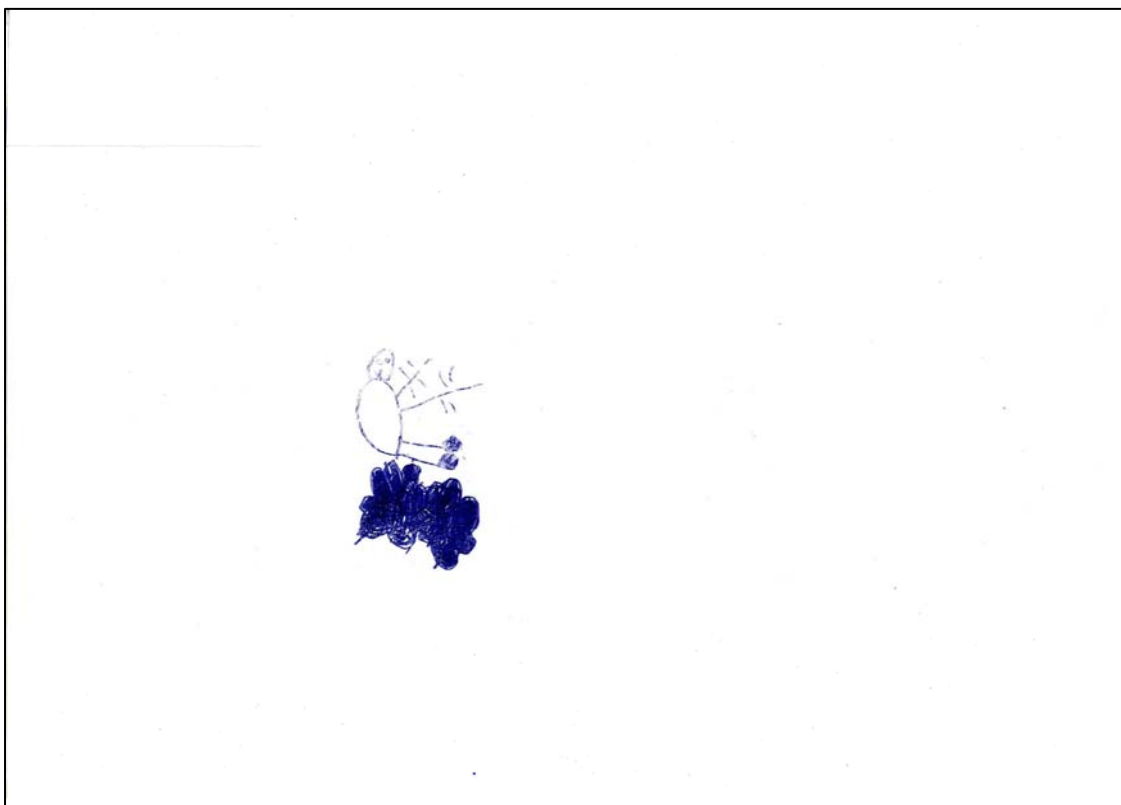


Abb. 14: Kevins Bild am Ende des Malprozesses

Kewins Bild zeigt einen im Verhältnis zum Papier sehr kleinen, strichmännchenartigen Gott auf einer dunkelblauen Wolke. Durch die Verwendung von Filzstift und die sehr detailarme Ausstattung haftet dem Bild der Eindruck von Eiligkeit und Vorläufigkeit an. Es wirkt wie eine schnell erstellte Skizze.

Kevin zeichnet seine Figur zu Beginn des Malprozesses nicht, wie dies zu erwarten wäre, in den mittleren Bereich des Papiers. Er plant offenbar nicht, seine Gottesfigur raumgreifend zu zeichnen und im Zentrum des Bildes zu gestalten.

Von Anfang an hat es Kevin eilig, mit dem Zeichnen fertig zu werden. Von seinen zeichnerischen Kompetenzen ist er nicht überzeugt und so versucht er erst gar nicht, größeren Wert auf den ästhetischen Ausdruck seines Werks zu legen. Dennoch ist das Bild, das Kevin zeichnet, ihm nicht gleichgültig. Er setzt sich intensiv mit der Frage nach seiner Vorstellung von Gott auseinander. Sogar in seiner wertvollen Schulpause spricht Kevin die Interviewerin an, um ihr seine Gestaltungsidee für die Unsichtbarkeit Gottes, das Überkleben mit Frischhaltefolie, mitzuteilen. Vor allem möchte er unbedingt, ein zweites Mal teilnehmen, wenngleich er eigentlich ausreichend Beschäftigungsmöglichkeiten in seinen Freistunden hätte. Fragwürdig ist, ob die kleinen Geschenke, die die Interviewerin den Kindern nach dem Zeichnen als Dankeschön überreicht, wie etwa ein „Dicki“ aus mehreren Buntstiftminen derart attraktiv sind, dass sie der alleinige Grund sind, dass Kevin noch einmal mitzeichnet. Wahrscheinlich ist, dass Kevin eigentlich nicht so ungern zeichnet, wie er vorgibt und, dass er das Bedürfnis hat, seine Bilder noch einmal in Ruhe zu gestalten.

Es ist Kevin in jedem der beiden Malprozesse seiner zweiten Teilnahme wichtig, genau das Bild zu reproduzieren, dass er bei seiner ersten Teilnahme gezeichnet hatte. Da Kevin sich beim Erfinden und Gestalten von Formen nur bedingt experimentierfreudig zeigt, verschafft ihm dies Sicherheit. Zugleich scheint er mit der Wahl seines Motivs noch immer zufrieden zu sein.

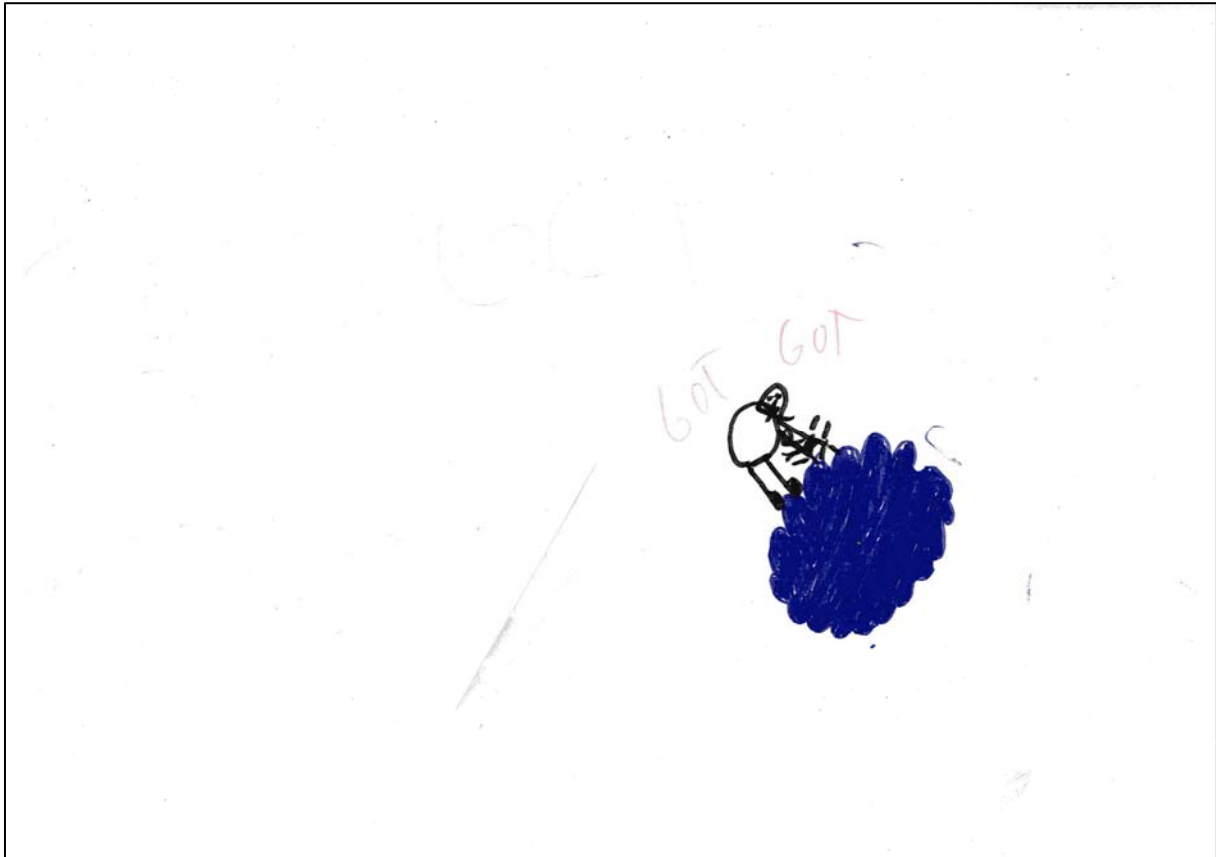


Abb. 15: Zum Vergleich: Kevins Gottes-Bild aus seiner ersten Teilnahme

Sein Gottes-Bild weist bei genauer Betrachtung Unterschiede zu dem seiner ersten Teilnahme auf. So ist es Kevin bei der zweiten Teilnahme gelungen, Gott in seitlicher, sitzender Position auf der Wolke zu platzieren, was durchaus keine einfache Aufgabe war, denn differenzierende Richtungsunterscheidungen stellen für Kinder diesen Alters, wie etwa die Besenhände Kevins zeigen, eine echte Herausforderung dar.

Die wichtigere Optimierung des Bildes ist jedoch die Entwicklung einer bildnerischen Ausdrucksmöglichkeit für Kevins wichtigstes Thema bei der Frage nach seiner Gottesvorstellung, die Ambivalenz der Präsenz eines nicht sichtbaren Gottes. Bereits im spielerisch albernen Phantasieren, am Rande des Zeichnens seines Bildes über seine Wünsche, kommt zum Ausdruck, welche Vorstellungen und Gedanken etwa die Assoziation eines Gottes, der alle Wünsche erfüllt, bei Kevin auslösen. Auf den kritischen Einwand von Hannes, der bezweifelt, dass Gott alle von Kevins Wünschen erfüllt, entgegnet Kevin: „doch wenn er runter kommt, weist du wie ich das meine, wenn der runter kommt, ich mein hier, runter hier, oder Jesus, zum Beispiel Jesus, oder Gott auf der Erde, das mein ich ja, und dann sagen se hey Kevin, hier, wo wo (guckt sich wild um) ich seh euch nicht" (vgl. 7.2).

Gott ist für Kevin „durchsichtig“. So benennt er die Ambivalenz seiner Gottesvorstellungen, in denen Gott einerseits offenbar durchaus existent und nah sein

kann und andererseits jedoch in seiner Präsenz für Kevin nicht konkret genug erfahrbar und somit vielleicht auch nicht glaubwürdig genug ist.

7.7 Hannes Bild – Zusammenfassende Bildbeschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund der Entstehung



Abb. 16: Hannes Bild am Ende des Malprozesses

Das im Querformat angelegte Bild von Hannes zeigt eine vor allem in rot und blau mit Filzstift gezeichnete Figur mit rotem Vollbart, die durch die tiefe rechtwinklige Anordnung der Arme und die langen geraden Beine an ein Kreuz erinnert. Die Figur ist in etwa in der Bildmitte platziert und hat keinen Bodenkontakt, d.h. die Füße befinden sich ca. 3cm oberhalb des unteren Papierrandes. Eine Boden- oder Grundlinie fehlt. Bedingt durch den Auftrag des schwarzen Filzstifts auf der noch feuchten Filzstiftfläche des rosa farbigen Gesichts sind die Formen von Augen, Nase und Mund bzw. der Oberlippenteil des Barts verlaufen und insofern wenig präzise.

Hannes beginnt sein Bild mit einer klaren Idee, bzw. mit einem geplanten Bildmotiv. Sehr wahrscheinlich kannte Hannes das Thema vorher und hatte so die Möglichkeit, sich vorzeitig mit der Frage nach seiner Vorstellung von Gott und seinen Gestaltungsideen auseinanderzusetzen.

Im Gegensatz zum letzten Malprozess, bei dem Hannes nahezu ausschließlich mit schwarzer Kreide gearbeitet hat, scheinen ihm heute für das mit dem kennzeichnenden Bart Barbarossas begonnene, relativ klein angelegte Gesicht der Farbauftrag mit Filzstiften angenehmer zu sein.

Auffallend an Hannes Bild ist die ungelenkt wirkende Linienführung bei den Armen. Insbesondere die linke Armform erinnert nur noch annähernd an einen Arm bzw. eine Hand. Dies ist in Hannes Experiment begründet, als Rechtshänder den linken Arm seiner Figur mit der linken Hand zu zeichnen. Wie schon beim ersten Malprozess zeigt sich Hannes experimentierfreudig und stört sich dabei wenig an ‚Misserfolgen‘. Er wirkt sehr selbstbewusst und es kommt ihm nicht darauf an, besonders schön oder richtig zu zeichnen.

Neben dem Experiment des linkshändigen Zeichnens ist die Form der Arme durch die Hügel der Muskeln bestimmt, die Hannes bereits mit der rechten Hand beim rechten Arm als Umsetzung einer sehr wahrscheinlich für ihn neuen Form erfand. Offenbar assoziiert Hannes den Kaiser als besonders stark und ausgeprägt bemuskelt, was einigen medialen Vor-Bildern aus Büchern oder historischen Filmen entsprechen dürfte. Es könnte jedoch auch sein, dass Hannes dabei vor Augen, bzw. im Gefühl hat, wie ein Mensch sich hält, der gerade seine Oberarmmuskulatur anspannt, um sie vorzuführen.

Die Beine sind wiederum parallel und eher unauffällig gestaltet. Ihre Länge passt ausgewogen zur restlichen Figur, farblich stellen sie die Balance zu den hellen Farbflächen von Rot und Rosa im oberen Bereich der Figur her. Der Eindruck des Kreuzes, der mit der Beendigung der Beine erzeugt wird, ist sehr wahrscheinlich nicht als christliches Kreuz inhaltlich geplant, sondern entsteht wohl eher durch die genannten Aspekte der Form und Farbkomposition. Es wäre zumindest sehr untypisch für Hannes, einen wichtigen inhaltlichen Aspekt seines Bildes ohne eine Erklärung zu belassen. So wie die aufrecht stehende, ihr Muskeln zeigende Figur am Ende ihrer Gestaltung ohne Bodenlinie platziert ist, könnte sie in ihrer Haltung einem Bodybuilding-Magazin, oder dem Sockel eines Denkmals entsprungen sein.

Der kritische Impuls von Kevin, der in Anbetracht der wie Tragflächen abstehenden Arme nachfragt, ob „der fliegen“ kann, setzt an einem Problem an, das Hannes eventuell auch mit gebeugten Armen gehabt hätte. Die Figur schwebt oder steht merkwürdig im Raum des Bildes. Die Frage des Fliegens setzt neue Assoziationen frei, die die Figur Barbarossa in die Welt der griechischen bzw. Götter befördert. Diese Assoziationen arbeitet Hannes offenbar in der für ihn ungewöhnlich langen Zeit, die zur Beantwortung von Kevins Frage vergeht, in ein verändertes Konzept der Figur um, das er allerdings aufgrund der

zunehmenden Ungeduld Kevins nicht zu Ende ausführt. Zu erfahren ist, dass Hannes Idee mit Jupiter bzw. mit Zeus beginnt, dem „griechischen König der Götter“ (8.00, 7.3.7).

Hannes beendet seinen Malprozess am Ende zwar noch ruhig und konzentriert, doch ganz unbeeindruckt lassen ihn Kevins Tätigkeiten, nicht, der inzwischen an der Tafel steht und dort Zahlenreihen aufschreibt. So schließt Hannes sein Bild zügig ab, indem er die Assoziationen, die ihm im Zusammenhang mit der Flugfähigkeit seines Gottes einfielen, noch umsetzt. Die Figur erhält Fußflügel wie Hermes und das begründet Hannes mit der Frage „Wie sollte er sonst auf den Wolken gehen?“

Dass Hannes Gott im Rückgriff auf Barbarossa als symbolische Vorlage zeichnet, überrascht in Anbetracht seiner Vorlieben und Hobbys kaum. Er kommentiert die Figur mit der Formulierung „Ich stell mir Gott immer als Barbarossa vor“ (2.20, vgl. 7.3.3). Seine Wortwahl lässt dabei vermuten, dass ihm der Gedanke, dass er heute auf seinem Papier nicht Gott selbst abbilden, sondern nur eine der vielen möglichen Bilder und Vorstellungen von Gott zum Ausdruck bringen wird, keineswegs fremd ist. Hannes scheint sich anders als Kevin nicht mit der Frage der konkreten Gotteserfahrbarkeit herumzuschlagen. Für ihn geht es eher um Informationen als um Erfahrungen.

Dass Gott durchsichtig, bzw. unsichtbar ist, kann Hannes entsprechend nicht als Problemanzeige teilen. Stattdessen scheint er ein sehr unbefangenes und routiniert wirkendes Verhältnis zu der Tätigkeit des Vorstellens zu haben. So wundert es kaum, dass Hannes Gott ausgehend von Barbarossa recht unbekümmert in Kombination mit Eigenschaften von Zeus und Hermes symbolisch zu Papier bringen kann.

Was Hannes an Barbarossa fasziniert, ist sicherlich zunächst seine von Hannes überzeugend ins Bild gesetzt Kraft und Macht. Barbarossa ist jedoch nicht zuletzt durch die Legendenbildung und Mythologisierung seiner Figur bekannt. Hannes, der nach Angaben seines Vaters von der Figur Barbarossas sehr fasziniert ist, kennt aller Wahrscheinlichkeit nach die Barbarossa-Sage. In der Sage und dem Gedicht, das häufig abgedruckt ist, wird das christlich religiöse Motiv des besseren sowie Gerechtigkeit und Frieden verheißenden Kaisers betont, auf dessen Wiederkommen die Menschen hoffen (vgl. 7.4). Es ist sehr wahrscheinlich, dass diese mythologische Bedeutung die Assoziation Barbarossas für eine bildnerische Auseinandersetzung mit seiner Vorstellung von Gott beeinflusst hat. Hannes Ausführungen zu einem Gott, der die Menschen dazu bewegen möchte, dass sie aufhören, die Welt zu zerstören, lassen erahnen, dass er nicht nur auf Informationen zu historischen Figuren aus ist. In seinen Vorstellungen von Gott spielt der als beängstigend wahrgenommene Zustand der Umwelt eine wichtige Rolle. Hannes sorgt sich um die Welt und wünscht sich offenbar einen Gott, der machtvoll genug ist, schützend einzugreifen. Eventuell findet sich auch hier eine Parallele zu dem in Passivität verharrenden Kaiser, der erst auftauchen kann, wenn seine Zeit reif ist, um die Welt zu verbessern.

Hannes verändert seine Symbolisierung im Vollzuge des Malprozesses, in dem er einerseits weitere Wissensbestände präsentiert und dem Problem Tribut zollt, dass seine

Figur zum Abschluss des Bildes keinen Grund unter den Füßen hat. So greift er am Ende des Zeichnens neben den historisch mythologischen Vorlagen noch auf eine im Vergleich sehr klassisch anmutende Symbolisierung des himmlischen Gottes zurück, die wie die Verwendung der weißen Kreide für die wolkenartigen Flügel nicht zu letzt durch Kevins Darstellung des himmlischen Gottes inspiriert sein könnte.

Insgesamt ist Hannes Malprozess durch die Vielfalt seiner Wissensbestände geprägt, die ihm ein Zurückgreifen auf unterschiedlichste Symbolisierungen erlauben. Auffällig ist, dass Hannes dabei gar nicht auf christliche Symbolisierungen von Gott zurückgreift.

Hierin zeigt sich eventuell, dass auch in seinem Elternhaus religionswissenschaftliche und historische Zugänge zu Religiosität den Vorrang vor christlicher Tradition haben. Die Angaben, die Hannes Vater im Fragebogen macht, deuten daraufhin, dass in Hannes zu Hause, zumindest was die Auswahl der Literatur und Filme angeht, ein breiter eher religionswissenschaftlicher und historischer Eindruck von Religion vermittelt wird.¹³¹

Doch mit Hannes wird nach Angaben seines Vaters häufig über Glaube gesprochen, er kennt Geschichten aus der Bibel und besucht den Religionsunterricht. Es ist deshalb nicht davon auszugehen, dass Hannes keine christliche Symbolisierung wählt, weil er schlicht keine kennt. Vielmehr scheint Hannes für sein Bild auf historische und mythologische Vorlagen zurückzugreifen, weil diese zu seinen aktuellen Lieblingsgeschichten bzw. Lieblingsfiguren gehören.

Zumindest im Gespräch schildert Hannes einen Gott, der in irgendeiner Weise eingreift, um die Menschen daran zu hindern, die Erde zu zerstören. Hier finden sich deutliche Spuren bzw. Anknüpfungspunkte an christliche Gottesvorstellungen, in dem Hannes Gott als bewahrenden Schöpfergott und als Vater beschreibt, der darum bemüht ist bzw. „überlegt, wie“ er die Menschen verbessern und insofern beschützen kann. Hannes kombiniert auf diese Weise seine symbolischen Vorlagen aus der Welt der Mythen und Sagen mit konkreten Fragen bzw. Bedürfnissen nach einem Schöpfergott, der seine Welt bewahrt und wie ein Vater ins Verhältnis zu den Menschen tritt, um in bzw. mit ihnen Veränderung zu bewirken.

7.8 *Bearbeitung religiöser Symbolik und theologischer Thematik im Malprozess*

7.8.1 *Unsichtbarkeit Gottes*

Kevin setzt sich intensiv mit dem Problem der Unsichtbarkeit Gottes auseinander. Diese Auseinandersetzung zieht sich durch seinen gesamten Malprozess und lässt sich im

¹³¹ Hannes Vater gibt zur Frage nach Büchern etc. über Religion und Glaube an: „Bibel (bes. AT), Sagen (griech. –röm.- german.), Fernsehsendungen z.B. über Ägypten, Inkas“. (vgl. Fragebogen Kap. 13.7; vgl. 7.1.1)

Malprozess zum Thema Wünsche verfolgen, da Kevin aufgrund seiner zweimaligen Teilnahme Gelegenheit hatte, sich länger mit seinen Gedanken und Gestaltungsproblemen auseinanderzusetzen. Der Unsichtbarkeit Gottes ist sich Kevin so sicher, dass er diese klar gegen Hannes, dem er ansonsten in allen erdenklichen Fragen, sogar bei der Gestaltung des Fußballfeldes, die bessere Kompetenz zuspricht, verteidigen kann. Seine theologische Auseinandersetzung mit der Erfahrung der Nicht-Sichtbarkeit als einer Suche nach einem erfahrbaren Gott und seine symbolisch gestalterische Bearbeitung dieses Themas ist bereits in Kap. 7.6 ausführlich und in den Kap. 7.5 und 7.7 am Rande behandelt worden und soll deshalb an dieser Stelle lediglich zusammenfassend genannt sein.

7.8.2 Gott im Himmel

Kevin beginnt sein Bild mit der Idee, mit der er auch sein Bild bei der ersten Teilnahme beginnt. Er zeichnet Gott auf einer Wolke. Dieses klischeeartig anmutende Grundmotiv zeigt vor allem Kevins Unsicherheit seinen zeichnerischen Kompetenzen gegenüber und seinem Grundkonflikt, dass er den durchsichtigen, d.h. nicht sichtbaren Gott nicht zeichnen kann. So entscheidet er sich für ein Motiv, das in jedem Fall umsetzbar ist. Mit einer Wolke, die zum festen Bestand des Formenrepertoires der allermeisten Kinder gehört und einem schlichten Menschenschema befindet sich Kevin auf der sicheren Seite. Doch scheint dies nicht der einzige Grund für Kevins Motivwahl zu sein. Bei seiner Auseinandersetzung mit der Erfahrbarkeit Gottes und der Frage nach der konkreten Präsenz Gottes in seinem Leben, wie sie etwa in der kleinen spielerisch entworfenen Szene zum Ausdruck kommt, geht Kevin davon aus, dass Gott und/oder Jesus zu Kevin auf die Erde „runterkommen“ (vgl. 7.2; 7. 6).

Gott und Jesus werden von Kevin im Himmel lokalisiert. Diese Vorstellung in Zusammenhang mit der Frage nach der konkreten Präsenz und dem unter Kevins Zustimmung von Hannes formulierten Gedanken eines in irgendeiner Art eingreifenden Gottes, stehen zueinander jedoch in einer gewissen Spannung. Es scheint, als sei Kevin von Anfang an nicht überzeugt vom Bild Gottes auf einer Wolke. „Wie soll ich ihn anders malen?“, reagiert Kevin auf Hannes Kritik zu seinem schnellen Abschluss des Bildes, bevor er auf das Problem der Unsichtbarkeit zu sprechen kommt.

So scheint für Kevin Gott im Himmel, bzw. Gott auf einer Wolke ein Gottesbild zu sein, mit dem er Schwierigkeiten hat, das er aber in Ermangelung eines anderen Bildkonzepts verwendet. Im Hin- und Her der Farbschichten, in dem Kevin Gott und die Wolke weiß übermalt, die Wolke dann wieder blau färbt, um sie schließlich noch einmal mit der Gottes-Figur weiß zu überdecken, drückt sich so als dialektischer Prozess die Ambivalenz der Gedanken und Gefühle Kevins dem Gottesbild des Gottes auf einer Wolke gegenüber aus. Es scheint, als ringe Kevin mit der Glaubwürdigkeit eines vertrauten Gottesbildes, an dem er zweifelt, aber auf das er auch nicht einfach verzichten kann und will. So hätte er beispielsweise nach der gründlichen Reflexion des Themas auch auf die Idee kommen

können, Gott ohne Wolke zu zeichnen und anschließend als nicht sichtbar zu umhüllen. Doch der Himmel ist als Ort Gottes offenbar wichtig.

Auch Hannes zeichnet Barbarossa nicht einfach auf eine Grundlinie. Hannes nimmt sich, was die Vorlagen zur Symbolisierung Gottes betrifft, alle Freiheiten und kann diesen als Barbarossa und, wenngleich in Abgrenzung zum Polytheismus der Griechen, auch als Zeus imaginieren. Der Himmel als Ort Gottes scheint jedoch auch für Hannes letztlich unverzichtbar, bzw. schwerlich ersetzbar.

7.8.3 Gott als Held und Retter der Welt

Hannes setzt sich in seinem Malprozess mit einem Helden auseinander. Er greift auf Barbarossa als symbolische Vorlage zurück, um seine Vorstellung von Gott zu zeichnen. Barbarossa wird im Verlauf des Malprozesses, wie in Kap. 7.7 beschrieben wird, durch zusätzlich assoziierte Eigenschaften weiterer Heldenfiguren (Jupiter, Zeus und Hermes) weiterentwickelt. Hannes Vorstellungen und Bedürfnisse kreisen offenbar um starke und anerkannte Helden und Führungsfiguren.

Hannes Wünsche an Gott, die Menschen daran zu hindern, die Welt zu zerstören, begründen die Sehnsucht nach einem mächtigen Gott, der Einfluss nehmen kann. Der Mythos Barbarossa drückt ganz ähnlich wie Hannes Ansatz eines Gottes, der erst überlegen muss, wie er Einfluss auf den Menschen nehmen kann, die Ambivalenz aus, die Hannes in seinem Malprozess bearbeitet. Er symbolisiert Gott als starken Kaiser und König der Götter, doch es ist unklar, wie dieser Gott eingreifen und die Welt retten kann. Wie auf den schlafenden Barbarossa muss auch auf den überlegenden Gott auf seiner Wolke gewartet und gehofft werden. Denn Hannes Helden-Gott scheint wie Kevins Gott letztlich auf den Wolken und weit weg vom irdischen Geschehen zu sein.

Der Eindruck von Hannes, von seinen Interessen und seinem Verhalten in bzw. vor allem außerhalb der Peergruppen des Horts, wie er durch die Hospitation, die Angaben seines Vaters und vor allem durch den ersten Malprozess zum Thema Wünsche entstand, legt es des weiteren nahe zu vermuten, dass Hannes Faszination für starke Helden auch in seiner Auseinandersetzung mit der eigenen Position im sozialen Gefüge der Jungen zu tun haben könnte. Es könnte sein, dass das Hineinträumen in historische Heldenfigur unter anderem auch der Kompensation eventueller Sehnsüchte nach mehr Akzeptanz in der realen Spielwelt mit andren Kindern geschuldet ist. Diese Gedanken zu Hannes eigener Identifikation mit seiner bildlichen Symbolisierung zu seinen Vorstellungen von Gott sollen an dieser Stelle jedoch nur angedeutet werden, da die Kenntnisse aus Hannes Alltagsleben nicht ausreichen, um sie wissenschaftlich zu begründen.

7.8.4 Fazit: Die Bearbeitung der Frage nach der eigenen Gottesvorstellung im gemeinsamen Malprozess als religiöser Bildungsprozess

Der interpretierte Malprozess von Kevin und Hannes dokumentiert ein Zusammentreffen und gemeinsames Zeichnen von zwei Jungen, die kaum unterschiedlicher sein könnten. Die Interaktion der beiden ist durch Hannes sprachliche Überlegenheit und sein selbstbewusstes Verhalten geprägt. Dennoch ist es Kevin, der trotz seiner Unsicherheit und seines in vielerlei Hinsicht bescheidenen Gottes-Bildes, sehr Bedeutendes in seinem Malprozess und in der Vorgeschichte dieses Prozesses bearbeitet. In seiner gestaltenden Bearbeitung, in seiner Reflexion und in seinen spielerischen Phantasien über Gott, in denen er Gottes und Jesu „Durchsichtigkeit“ humorvoll bearbeitet, zeigt sich ein Prozess der Auseinandersetzung mit der Frage bzw. der Suche nach der Präsenz Gottes. „Ich seh euch nicht wo seid ihr?“, so spricht Kevin dabei Gott und Jesus an, „wenn sie runterkommen“ (1. Malprozess, 12.40, vgl. 7.2). So können die Malprozesse Kevins als Momentaufnahmen eines religiösen Bildungsprozesses angesehen werden, in dem Kevin nach Gott fragt und nach Bildern von Gott sucht, die für ihn in seiner momentanen Lebensphase passen. Durch die Entwicklung der gestalterischen Lösung, Gott mit Unsichtbarkeit symbolisierenden weißen Farbschichten zu vernebeln, findet Kevin eine Ausdrucksmöglichkeit für die Ambivalenz seiner Vorstellung von Gott und seine religiösen Erfahrungen, die Erfahrungen des Suchens nach Erfahrbarem sind. Wenngleich die beiden Jungen sehr verschiedene Bildmotive bearbeiten und sehr unterschiedliche Themen ins Gespräch bringen, spielt die Interaktion der beiden eine wichtige Rolle für ihre Malprozesse. So wäre der Malprozess Kevins als religiöser Bildungsprozess in dieser Form ohne seinen Malpartner nicht zu Stande gekommen. Dass Kevin den Versuch wagt, sein wichtigstes Thema und seine eigenen Bedürfnisse in seinem Bild zu bearbeiten und sich nicht mit einem möglichst einfach zu zeichnenden Bild und der Ausrede, nicht zeichnen zu können, nach zwei Minuten aus der Affäre zieht, ist Hannes Verdienst, der interveniert, als Kevin sein Bild vorzeitig beenden will (vgl. 2.3.1). Die selbstverständliche Art, mit der Hannes sich daran macht, ein Bild über seine Gottesvorstellung zu zeichnen und sein Selbstbewusstsein, auch Dinge zu zeichnen, die er zuvor noch nie gezeichnet hat, scheinen Kevin zu motivieren, sich mit seinem Thema auseinanderzusetzen. Am Ende klingt Kevin fast stolz als er seine Gestaltungslösung präsentiert, „das ist Gott, ein bisschen durchsichtig“ (vgl. 2.3.2).

Doch auch Hannes dürfte von dem gemeinsamen Zeichnen mit Kevin profitieren. Beim Zeichnen und Erklären kann er seine Stärken zum Ausdruck bringen und sich in der Rolle eines selbstbewusster Freundes von Kevin erproben, die er zumindest in den während er Hospitation beobachteten Pausen und Freistunden nicht ausüben konnte, da er durch seine anderen Interessen wenig Chancen hatte, mit den anderen Jungen ins Gespräch bzw. ins Spiel zu kommen.

Hannes symbolisiert in seinem Malprozess Gott mit einer Figur, die auf den ersten Blick wenig mit der Frage nach Gott gemein zu haben scheint. Es spricht jedoch einiges dafür, dass Hannes mit seinem Lieblingshelden einiges von dem zum Ausdruck bringen kann, was er mit Gott verbindet. Hannes stellt in seinem Bild den starken Eingreifer-Gott dar, den er sich in seiner Sorge um die Umwelt und die Zerstörungswut der Menschen wünscht. Mit Barbarossa, der zwar mächtig und stark ist, doch – mit Hermes Flügeln bestückt - letztlich im Himmel weit weg von den Problemen auf der Erde existiert, symbolisiert Hannes dabei in gewisser Hinsicht ein ähnliches Problem wie Kevin.

So treffen sich bei der unter Hannes Wortführung vorgetragenen Vorstellung des überlegenden Gottes, der nicht weiß, wie er bei den Menschen und auf der Welt Einfluss nehmen kann, Hannes und Kevin in ihren wichtigsten Themen. Kevin sucht nach der Präsenz und Erfahrbarkeit Gottes und Hannes nach Gottes Eingreifen in der Welt.

8 Lena und Sarah

8.1 *Die Mädchen und die Forschungssituation*

Lena und Sarah leben in einer nordrhein-westfälischen Großstadt.

Der Kontakt zu den Mädchen konnte während der Hospitation in der schulischen Betreuungseinrichtung hergestellt werden, die beide regelmäßig besuchen. Lena ist 7,10 Jahre alt, und Sarah ist zwei Wochen vor dem heutigen Maltermin sieben geworden. Die beiden besuchen unterschiedliche erste Klassen. Sie kennen sich seit Beginn des Schuljahrs, das demnächst mit den Sommerferien enden wird.

Sarahs Mutter stammt aus Deutschland, ihr Vater aus Ruanda. Sie hat noch einen jüngeren Bruder.

Gefragt nach dem Stellenwert des Malens in Sarahs Freizeit kreuzt ihre Mutter im Fragebogen an, dass Sarah „ca. einmal pro Woche“ malt.

Bei der Frage nach Lieblingsbüchern, -filmen, -fernsehserien etc. nennt Sarahs Mutter mehrere Kinderbuchklassiker: „Pünktchen und Anton“, „Lippels Traum“, „Mio mein Mio“, „Pippi Langstrumpf“ und „Kalle Blomquist“. Letzteres hat Sarah auch als Film sehr gemocht. Ein weiterer Lieblingsfilm ist „Emil und die Detektive“.¹³²

Lena verbrachte ebenfalls ihr bisheriges Leben in Deutschland und hat ebenfalls einen jüngeren Bruder. Ihre Eltern sind getrennt. Die Kinder leben bei ihrer Mutter. Lenas Vater ist Engländer. Lena versteht jedoch kein Englisch.¹³³

Das Malen gehört offenbar zu Lenas Lieblingsbeschäftigungen. Ihre Mutter gibt an, dass sie auch in ihrer freien Zeit zu Hause „täglich“ malt.¹³⁴

Eine wichtige Besonderheit des heutigen Malprozesses ist, dass neben Sarah und Lena noch Gökçe anwesend ist. Gökçe hat gemeinsam mit ihrer Freundin Karla direkt vor Sarah und Lena gemalt und bat sehr nachdrücklich darum, noch nicht zurück in die Kindergruppe gehen zu müssen, sondern stattdessen Sarah und Lena beim Malen zusehen zu dürfen. Nachdem die beiden sich hiermit einverstanden erklärt haben, sitzt Lena mit ihnen am Maltisch und gestaltet die Rückseite ihres Gottes-Bildes.

Gökçe besucht zusammen mit Sarah die erste Klasse und zusammen mit Lena und Sarah die Betreuungseinrichtung der Grundschule. Ihre Eltern stammen aus der Türkei. Sie

¹³² Bedingt durch einen Umzug erreichte Lenas Fragebogen ihre Mutter erst über Umwege und nach längerer Zeit. So konnte Lenas Mutter sich bei der Frage nach Lieblingsbüchern, -filmen etc. nicht mehr an einzelne Titel, die zur Zeit der Malprozesse wichtig waren, erinnern.

¹³³ Die Mutter erzählt während eines Telefonats bei der Frage nach Kinderbüchern, dass Lena ihre englischen Kinderbücher nicht verstünde und nicht vorgelesen bekommen habe.

¹³⁴ Die zitierten Angaben im Folgenden sind, wenn keine andere Quelle genannt wird, dem Fragebogen für die Eltern entnommen. (Vgl. Anhang Kap. 13.7)

geben an, keiner Religionsgemeinschaft anzugehören, und betonen, dass sie keine Muslime sind.

Gökçe hatte während ihres Malprozesses zunächst entschieden, lieber ein anderes Thema zu malen. Sie zeichnete eine Straße mit Straßenlaternen und einem Zebrastreifen. Ihre Freundin Karla färbte in einer langen, sorgfältigen Malarbeit die gesamte Fläche ihres Papiers mit Kreide himmelblau. Auf diese Fläche zeichnete sie eine weiße Wolke. Für diese Idee, Gott darzustellen, entschied sich daraufhin auch Gökçe, und sie zeichnete den oberen Bereich in analoger Weise (vgl. Abb. 21, 8.3.16).

8.1.1 Angaben zur religiösen Erziehung

Sarah gehört keiner Religionsgemeinschaft an. Ihre Mutter kreuzt an, dass sie „nur zu besonderen Anlässen“ einen evangelischen Gottesdienst besucht und dass in ihrer Familie „manchmal“ mit Sarah gebetet sowie „manchmal“ über Glauben gesprochen würde.¹³⁵ Sarah kennt „wenige“ Geschichten, die von Glaube oder Religion handeln, und besitzt eine Kinderbibel.

In den ersten Klassen der Schule, die Lena und Sarah besuchen, wird Religionsunterricht überkonfessionell im Klassenverband erteilt.

Lena ist evangelisch getauft. Sie besucht „manchmal“ den Kindertreff der evangelischen Gemeinde und „zu besonderen Anlässen“ den evangelischen Gottesdienst. Mit Lena wird „nie“ gebetet und „manchmal“ über Glauben gesprochen.

Zur Frage nach Büchern, Filmen oder Geschichten über Glauben und Religion gibt auch Lenas Mutter an, dass Lena „wenige“ kennt. Sie nennt wie Sarahs Mutter die Kinderbibel und außerdem den Walt-Disney-Film „Der Prinz von Ägypten“.

8.2 Das Vortreffen. Zusammenfassung des ersten Malprozesses

Nachdem das Thema des ersten Malprozesses mit den Worten „Ich wünsch mir heute von euch ein Bild über eure Wünsche, also, was ihr euch wünscht“ durch die Interviewerin formuliert ist, fragt Lena kurz nach, ob sie das Thema richtig verstanden hat, „also Geburtstagswünsche und so“. Die Interviewerin bestätigt und betont die Offenheit der Themenstellung: „Ja, alles was ihr euch wünscht, könnt ihr malen, wie ihr wollt.“

Lena beginnt daraufhin sofort mit dem Zeichnen, und Sarah folgt ihr nur einen Augenblick später. Beide Mädchen arbeiten sehr konzentriert, und es wird während des gesamten Malprozesses kaum gesprochen. Als die Interviewerin sich mit allgemein anerkennenden Worten über das bereits Gezeichnete an die beiden Mädchen wendet, äußert Lena stolz,

¹³⁵ Die folgenden Angaben sind den Daten des Fragebogens entnommen. (Vgl. Anhang Kap. 13.7)

dass sie jeden Nachmittag zeichne, „sonst könnte ich auch nicht so gut zeichnen“. Sarah schweigt zu diesem Eigenlob und konzentriert sich weiter auf ihr Bild.

Lena wählt als Thema für ihr Bild den Regenbogenfisch. Es handelt sich hierbei um eine Figur aus dem gleichnamigen Bilderbuch von Marcus PFISTER (PFISTER 1996), die sich auch als Fernsehserie großer Beliebtheit erfreut, wobei sich Lena auf das Buch bezieht. So erzählt sie nach dem Malprozess der Interviewerin, dass sie den Regenbogenfisch vor kurzem erst aus dem Buch abgezeichnet habe. Es scheint, als habe Lena die Betonung der Offenheit des Themas gedeutet als Möglichkeit, das zu zeichnen, was sie in diesem Augenblick zu zeichnen wünscht.

Zielstrebig und bedacht wählt Lena die Pastellkreiden aus, die sie nach jeder Schuppe des Fisches wechselt. Die Farben und ihre Anwendung sind der einzige Anlass, den Blick vom Papier abzuwenden und etwas zu kommentieren, wie etwa, dass eine bestimmte Farbe als „Glitzer“ oder „Gold“ eingesetzt werden könnte.

Sarah hat sich für Filzstifte entschieden. Sie beginnt ihr Bild in kleinen Formen dicht über dem unteren Papierrand. Es entsteht ein typisches Grundlinienbild, auf dem Sarah ein Pferd mit sich selbst als Reiterin zeichnet. Sarah arbeitet hochkonzentriert und wählt wie Lena Farben und Material kritisch aus. Während sie die Konturen und Flächen von Reiterin und Pferd mit schwarzem und hellbraunem Filzstift zeichnet, wählt sie Kreide, um die hellere, ockergelbe Kreide für den buschigen Schweif und die lange Mähne auf die dunklere Filzstiftfläche aufzutragen. Nach dem Pferd entsteht auf Sarahs Bild eine Katze, die sie ebenfalls mit Bedacht zeichnet und sich, wie vermutlich auch bei dem Pony, dabei an eine konkrete Katze erinnert. Nach diesen beiden Tieren, ist von Sarah lediglich ein leises und zufrieden klingendes „So“ für die Fertigstellung zu hören.

Als wolle sie sich nach der anstrengenden Formfindung für die beiden sich bewegenden Tiere (vgl. Beinformen) durch das Ergänzen von routiniert zu zeichnenden Formen entspannen. Für die im Verhältnis zu den sehr kleinen Tieren an der Grundlinie riesig erscheinende Wolke und Sonne verwendet Sarah Kreiden und trägt die leuchtenden Farben als satte Farbflächen auf.

Auch Lena wechselt zwischenzeitlich zu Filzstiften, mit denen sie einzelne Schuppen zeichnet, kehrt jedoch bald wieder zum ausschließlichen Verwenden der Kreiden zurück. Als sie mit ihrem Regenbogenfisch fertig ist, ergänzt sie eine gelbe Grundlinienfläche als „Sand“ und drei senkrecht nach oben wachsende, längliche Formen, die in ihrem leicht gewellten Aussehen sehr gut als eine sich im Wasser leicht bewegende „Seealge“ getroffen sind. Im Anschluss zeichnet sie eine Meeresschildkröte. Diese beschreibt sie, ausgehend von der eigenen Wahrnehmung des Ergebnisses sehr treffend kommentiert: „und die liegt nur so schlapp am Boden rum“. Es folgt die Himmelslinie am Horizont, die zugleich die Oberkante des Meeres darstellt. Als kleine schwarze Form mit Mast und Segel entsteht links oben auf dieser Kante ein Schiff, das Lena direkt nach dessen Fertigstellung mit roter Kreide umfährt und dabei erläutert, dass sie hier mit Rot male, weil das Schiff brenne. Sarah äußert zu der hier assoziierten Story etwas, dass leider

aufgrund der leisen Stimme und der schlechten Tonqualität dieses Bandes nicht zu verstehen ist.

Das Bildgeschehen Lenas verharrt nicht bei dem Schiff. Es geht sofort mit einem kleinen purpurrosa farbigen Fisch weiter. Die kurzen schwarzen Farbstriche bzw. Punkte entsprechen wie die hell kadmiumgelben Farbkreise des Regenbogenfisches den aufsteigenden Luftblasen des rosa Fisches und stehen nicht im Zusammenhang mit dem brennenden Schiff.

Wie Sarah zeichnet Lena nun eine große Sonne, die allerdings keine runde, sondern eine untergehende Sonne darstellt, was Sarah auffällt und anerkennend kommentiert. Dabei schlägt Sarah vor, dass Lena besser ein anderes Gelb, nämlich dass, was auch Sarah für ihre Sonne verwendet hatte, nehmen solle. Diesem Hinweis geht Lena sofort nach. Es scheint, als hätten Sarahs Empfehlungen einen sehr hohen Wert für Lena, die ohne Kommentar das Zeichnen unterbricht, um nach der kadmiumgelben Kreide zu suchen, die für Sarah offensichtlich passender für eine Sonne ist, als das hellere „Strohgelb“, das Lena zuvor verwendete.

Die Kreiden gefallen Lena. Sie lobt, während sie die Sonnenfläche zeichnet, dass „es schön kräftig“ werde, ohne dass man „so fest aufdrücken“ müsse.

Am Ende des Malprozesses ist Lena damit beschäftigt, die gesamte Fläche des Meeres in schnellen Kreidestrichen auszumalen, denn inzwischen sind die Mädchen eingetroffen, die im Anschluss zeichnen wollen.

Sarah, die eigentlich ein neues Bild mit einem weiteren Wunsch geplant hatte, ist enttäuscht, schon aufhören zu müssen, und erweitert ihr Bild nach dem offiziellen Abschluss des Malprozesses noch um einen Hund, dem sie eine Sprechblase hinzufügt, damit er eindeutig als Hund zu erkennen ist.

Auffällig an dem Malprozess der Mädchen ist die hohe Konzentration, mit der die beiden am Werk sind und die Bedachtsamkeit, mit der sie die Farben prüfen und auswählen. Der Malstil der beiden Mädchen ist sehr unterschiedlich. Lena zeichnet in einem sehr hohen Tempo und mit für ihr Alter auffallend sicherer Linienführung. Jeder Kreidestrich scheint auf Anhieb die Form zu treffen, die Lena anstrebt. Lenas Bewegungen mit den Kreiden und Filzstiften wirken sehr flüssig und erwecken den Eindruck von Routine und Leichtigkeit. Sarahs Art zu zeichnen wirkt im Vergleich dazu langsamer und bedächtiger. Sie zögert und probiert länger, um einer Form nachzuspüren.

Sarah scheint ihre Bildmotive ausschließlich danach auszuwählen, was sie sich wünscht. Das anspruchsvoll zu zeichnende Pferd mit Reiterin und die Katze scheinen dabei keine Formen zu sein, die Sarah als gut eingeübte Schemata nur reproduzieren muss, sondern erfordern eine Auseinandersetzung mit einer inneren Vorstellung von diesen Tieren.



Abb. 17: Der Regenbogenfisch. Lenas Bild aus dem ersten Malprozess



Abb. 18: Sarahs Bild über ihre Wünsche aus dem ersten Malprozess

8.3 Feinanalyse

8.3.1 Gemeinsame Themenfindung und synchronisierter Beginn – 0.00-1.20

Die Interviewerin nennt das zu malende Thema des heutigen Treffens. Als erste Reaktion auf den Malauftrag fasst sich Sarah in einer Geste des Erschreckens mit der Hand an den Mund (0.13). Ihre lächelnde Mimik wirkt dabei aufgeregt und gespannt. Ihr Gesichtsausdruck verändert sich, und sie scheint intensiv nachzudenken, wobei ihre Hand einige Sekunden über ihrem Mund verharrt. Abrupt kommt Bewegung in ihre Mimik und Gestik. Sie lächelt breit und greift nach der Filzstiftpackung (0.27). Sehr wahrscheinlich hat sie in diesem Moment einen Einfall. Sie durchsucht mit nun entspannt wirkender Mimik die Packung nach der geeigneten Farbe und hört währenddessen interessiert dem kurzen Dialog zwischen Gökçe und der Interviewerin zu, in welchen die Interviewerin diese nach der korrekten Schreibweise ihres Namens fragt.

Lena scheint noch nachzudenken, dabei zupft absie nervös an einem winzigen Papierstückchen, mit dem sie sich schon seit dem Beginn des Malprozesses und der Formulierung der Malaufforderung ununterbrochen beschäftigt. Nun, nachdem Sarah offensichtlich einen Einfall hatte, sieht Lena zu ihrem Bild und fragt in nachdenklichem Ton:

L Wie stell ich mir Gott vor? (1.00)

Dabei sieht sie Sarah an, was darauf hin deutet, dass sie nicht nur zu sich selbst spricht, sondern auf eine Reaktion ihrer Freundin wartet. Sarah reagiert sofort, und es scheint, als gebe sie Lena einen Tipp. Sie flüstert so leise, dass die Worte nur für Lena verständlich sind. Es könnte sein, dass Sarah Lena lediglich ihre eigene Idee genannt hat oder, dass sie ihr einen Hinweis gibt, der sie auf eine eigene Idee bringen konnte. Was auch immer Sarah flüstert, es hilft Lena, die gestellte Aufgabe beginnen zu können. Mit einem Lächeln, in dem man freudige Erwartung und Erleichterung lesen kann, greift sie nun ihrerseits nach der Filzstiftpackung und nimmt ebenfalls einen schwarzen Stift (1.00). Sie tut dies in wesentlich schnelleren und entschlosseneren Bewegungen als zuvor Sarah. Nur wenige Sekunden nach dieser hat sie ihren Stift geöffnet. Die Mädchen verhalten sich in der Situation ähnlich wie in einer Schulsituation. Der Interviewerin wird vor allem von Sarah die Rolle einer Lehrerin zugeteilt, der als solcher das Austauschen von Fragen und helfenden Antworten verborgen bleiben muss.

Die Filzstifte über den im Querformat liegenden Papieren gezückt, verharren die beiden noch einmal für einen Moment. Sarah flüstert „Also“. Dies scheint der Startimpuls zu sein. Sie beginnt zu zeichnen. Die Form, die sie zeichnen möchte, scheint schwierig zu sein. Sarah führt, um sich in die Linienführung einzufinden, zunächst einige Striche in der Luft über dem Papier aus. In der Mitte des Papiers beginnt sie schließlich mit kleinen, langsamen Bewegungen ihr Bild.

Der verhältnismäßig lange Zeitraum (0.27-1.20), den Sarah verstreichen ließ, ehe sie mit dem Zeichnen begann, deutet darauf, dass sich Sarah von Lena ablenken ließ, zugleich könnte es sein, dass sie auf Lena gewartet hat, was neben ihrem helfenden Kommentar ein weiterer Hinweis für ein solidarisches Verhalten sein könnte.

Nahezu synchron mit Sarah beginnt nun Lena mit ihrem Bild.

8.3.2 Lena: „Ich male jetzt einfach das Himmelreich“ (1.20)

„Ich male jetzt einfach das Himmelreich.“ (1.20) Mit diesen Worten kommentiert Lena den Beginn ihres Zeichnens.

Da der Wortlaut von Sarahs helfendem Hinweis nicht bekannt ist, ist nicht eindeutig zu klären, inwieweit diese Idee von Sarah übernommen ist. Wahrscheinlicher als ein direktes Übernehmen des Hinweises ist jedoch, dass Sarah Lena auf eine Idee gebracht hat und Lena nun eine Weiterentwicklung oder Assoziation zu Sarahs Idee plant.

Interessant ist Lenas Formulierung, „jetzt einfach“ das Himmelreich zeichnen zu wollen. Hierin scheint sich einerseits ihre Erleichterung auszudrücken, dass sie nun eine Idee hat, die nicht zu schwierig zu zeichnen ist, sondern „einfach“ umzusetzen zu sein scheint. In Kombination mit „jetzt“ schwingt zugleich Lenas Ungeduld mit, denn sie möchte „jetzt“ mit dem Malen beginnen und nicht mehr länger warten müssen. Mit ihrem Kommentar wendet sie sich an die Interviewerin, als wolle sie von dieser erfahren, ob sie mit der Idee einverstanden ist. Es könnte sein, dass Lena befürchtet, dass das Himmelreich nicht dem Malauftrag entspricht. Eventuell möchte sie sich absichern, dass es in Ordnung ist, kein Bild von Gott im engeren Sinne zu zeichnen.

Auf Lenas Papier entsteht zunächst in der Bildmitte die Kontur eines Kopfes mit einem Hut.

Es könnte sein, dass Lena durch die Tischdecke (vgl. Abb. 19) auf dem Maltisch der Mädchen inspiriert ist, einen Hut zu malen. Auf der Tischdecke sind viele bunte Clowns mit fröhlichen Gesichtern und Hüten, die zum Teil dem Hut auf Lenas Bild sehr ähnlich sehen, abgebildet. Eventuell hat Lena durch ihren schnellen Start eigentlich noch keine genaue Idee, wie sie ihr Bild bzw. die Figur auf ihrem Bild malen möchte, und ist deshalb besonders offen für die Anregung. Ebenso wahrscheinlich ist es, dass Lena die Clowns gefallen und sie unabhängig vom gestellten Thema am liebsten ein Bild mit solchen Figuren malen möchte.

Auf Sarahs Blatt entsteht inzwischen die Kontur einer Form, die an eine Turmspitze erinnert und die, wie man zu diesem Zeitpunkt noch nicht wissen kann, der verzierten linken Spitze der Lehne eines goldenen Throns entspricht. Sarah beginnt mit einer eckigen, kleinen Form (0,5 cm breit), die nach oben und unten offen ist (1.10-1.20). Diesen Sockel verlängert sie nach oben mit einer Kreisform, die sie ebenfalls nach oben offen lässt (1.20-1.30).

8.3.3 Lena: „Das ist jetzt nur n Urahn von Gott ... der Gott selber hat eine Krone.“ (1.40) - 1.40-2.45

Während Sarah die linke Spitze ihres Throns nach oben mit einer Pfeilform abschließt, unterbricht Lena ihre begonnene Figur und widmet sich direkt nach Beendigung der Kopfkontur, ohne ein Gesicht gezeichnet zu haben, dem Zeichnen einer weiteren Figur auf gleicher Höhe auf der linken Blattseite.

Sie erklärt den Kopf in der Bildmitte und kündigt gleichzeitig die Bedeutung des nächsten Kopfes an: „Das ist jetzt nur ‘n Urahn von Gott ... der Gott selber hat eine Krone.“ (1.40)

Lena hat bislang kaum von ihrem Blatt aufgesehen und ihren Blick nie direkt auf Sarahs Bild gerichtet. Eventuell hat sie jedoch aus den Augenwinkeln verfolgt, was sich bislang auf Sarahs Bild getan hat. Es ist nicht auszuschließen, dass Lena deren kleine, noch undefinierbare Form aufgrund ihrer Position oder aufgrund der geflüsterten Information zu Beginn des Malprozesses als entstehende Krone deutet oder sich durch diese Form zumindest auf den Gedanken bringen lässt, eine Krone zu zeichnen. Es ist andererseits nicht unwahrscheinlich, dass Lena zunächst auf das Zeichnen einer Krone verzichtet hatte, um nicht Gefahr zu laufen, des Abmalens bezichtigt zu werden. Als jedoch klar wird, dass Sarah die Umsetzung ihrer Bildidee nicht mit einer Krone beginnt, kann Lena eine Krone zeichnen und damit Gott als König im Himmelreich darstellen.

So viel ist nun klar: Gott spielt in Lenas Himmelreich eine Rolle, und er soll mindestens in einer Figur vorkommen. Das abrupte Unterbrechen des Zeichnens der zentralen Figur und die Begründung, dass „der Gott selber“ eine Krone habe, macht es sehr wahrscheinlich, dass diese zentrale, angefangene Figur zunächst Gott darstellen sollte. Lena möchte Gott aber nicht mehr mit einem Hut darstellen, wozu sie vielleicht die Figuren auf der Tischdecke inspiriert hatten, sondern mit einer Krone. Die angefangene Figur in der Bildmitte erklärt Lena als „nur n Urahn Gottes“. Diese Formulierung erscheint sowohl hinsichtlich der bildnerischen Gestaltung als auch als inhaltliche Aussage passend für die Bedeutung der angefangenen Figur. Diese ist demnach nur der erste Versuch der Gestaltung, der noch nicht der Art entspricht, wie Lena Gott zeichnen möchte. Inhaltlich ist die Figur noch nicht „der Gott selber“, sondern nur einer derjenigen, die vor Gott waren.

Es ist nicht bekannt, woher Lena den für Kinder ihres Alters eher unüblich erscheinenden Begriff des „Urahnens“ kennt. In jedem Fall ist es wahrscheinlich, dass dieser auf eine Beschäftigung mit der Vergangenheit und Herkunft Gottes deutet. Diese Herkunft Gottes scheint Lena sich in familiärer Abstammung zu denken. Sie nimmt dabei jedoch nicht Bezug auf ein konkretes Familienmitglied, sondern wählt einen eher vagen männlichen Vorfahren. Der Begriff des Urahnens drückt dabei eine sehr große zeitliche Distanz zwischen Gott und seiner Herkunft aus.

Das, was die zweite Figur zum eigentlichen Gott, zum „Gott selber“ macht, ist ihre Krone. Das Königtum ist demnach für Lena ein so wichtiges Charakteristikum Gottes, dass sich der Aufwand lohnt, die Figur noch einmal neu zu beginnen. Auffällig ist, dass sie nicht

versucht, die Krone bei der vorhandenen Figur zu ergänzen, etwa durch Übermalen der Hutkontur. Dies spricht einerseits für die hohe Bedeutung, die Lena einem harmonischen Bildaufbau zuschreibt, und andererseits dafür, dass es ihr leicht fällt, neue Bildideen und Figuren in ihr Bildkonzept zu integrieren.

Das Himmelreich ist nun ein Ort mit mehreren Figuren, von denen einer Gott, der König, ist. Lena kombiniert die biblisch-metaphorische Rede von Gott dem König und vom Himmelreich in ihrem Bild. Diese Kombination könnte einer Assoziation im Sinne von „Königreich“ entstammen.

Entsprechend ihrer Ankündigung zeichnet Lena nun die Zickzacklinie einer Krone, ergänzt sie durch zwei Seitenlinien nach unten und schließt sie mit einer doppelten horizontalen Linienführung, in Form einer flachen Ellipse nach unten ab. Im Anschluss fügt sie wie bei der ersten Figur direkt unterhalb der Kopfbedeckung die Kopfkontur als nach oben offene Kreisform direkt an die Ellipse an. Es ist unklar, ob diese Zwischenform das Haar oder einen unteren Abschnitt der Krone darstellen soll.

In die Kopfkontur zeichnet Lena nun das Gesichtsschema mit zwei Punkten als Augen, einem kleinen, nach oben offenen Bogen als Nase und einem Mund, bestehend aus einem geschlossenen Halbkreis, dessen obere Begrenzungslinie zwischen nach oben zugespitzten Mundwinkeln leicht gebogen verläuft. Der Mund ist dadurch offen und lächelt zugleich.

Es scheint, als wolle Lena der Gottesfigur einen rufenden Mund zeichnen, was dafür spräche, dass Lena Gott als jemanden darstellen möchte, der gerade Kontakt zu anderen Figuren im Himmelreich oder zu Menschen aufnehmen möchte. In jedem Fall stellt Lena Gott eher freundlich dar.

Das Schema, wie ein König zu malen ist, gehört zum Traditionsgut der Schemata, könnte aber auch von einer Kinderbuchillustration inspiriert sein. Hier sind große Kronen ebenfalls das Merkmal von Königen, während sie auf Fotos heutiger Könige, aber auch auf Bildern von Königen in Museen meist fehlen oder wesentlich diskreter ausfallen. Lenas Vorstellung von einem König ist sehr wahrscheinlich in weit stärkerem Maße durch Märchen- oder andere Kinderbücher geprägt als durch real existierende Vertreter des Hochadels.

8.3.4 Lena: „Das ist der Sohn von Gott“ (2.10)

Nach Fertigstellung des Gesichts unterbricht Lena das Zeichnen wiederum. Während sie sich von der angefangenen Figur abwendet, kommentiert sie in einem beiläufigen Tonfall, der an die Aufzählung aller Personen eines Gruppenfotos erinnert: „Das ist der Sohn von Gott.“ (2.10)

Da sie sich im selben Moment von der Figur abwendet und eine dritte Figur auf der rechten Blattseite beginnt, ist allerdings unklar, ob sich dieser Kommentar auf die Figur mit der Krone bezieht, von der sie sich gerade abwendet, oder auf die Figur, die sie nun auf der rechten Blattseite beginnen wird.

In analoger Malweise und mit dem gleichen Kronenschema, das sich lediglich in der Ausführung, d. h. in Größe und Zackenzahl ein wenig unterscheidet, entsteht die dritte Kopfkontur, deren Gesicht Lena allerdings nicht mit einem offenen Mund, sondern mit einer einfachen, zu einem Lächeln geschwungenen Linie zeichnet. Hierdurch ergibt sich ein kleiner Unterschied im Gesichtsausdruck der Figuren. Die eine lächelt, die andere scheint gleichzeitig zu lächeln und zu rufen. Es ist allerdings schwer zu sagen, ob Lena diesen Eindruck bewusst erzeugt hat oder lediglich abwechseln wollte zwischen verschiedenen ihr bekannten Mund-Schemata.

In jedem Fall hat sie Schemata gewählt, die Gott und Gottes Sohn, unabhängig von der Frage, wer hier wer ist, als freundlich darstellen.

Die charakteristische Eigenschaft Gottes, eine Krone zu haben, gilt offenbar in gleicher Weise für Gottes Sohn. Zu Lenas König gesellt sich so der Sohn des Königs. Auch dies erinnert an Märchenillustrationen mit Königsfamilien. Es ist in diesem Zusammenhang durchaus wahrscheinlich, dass Lena nicht beide Figuren als Könige darstellen möchte, sondern die Figur, die sie als Sohn definiert, einem Prinzen entsprechen könnte.

Lena stellt durch die Gegenüberstellung der beiden begonnenen Figuren mit den Kronen die vorübergehend verschobene Symmetrie der Gesamtkomposition wieder her. Sie scheint beim Zeichnen der einzelnen Formen gleichzeitig den Bildaufbau im Auge zu behalten, was darauf hindeutet, dass ihr der ästhetische Gesamteindruck ihres Bildes wichtig ist. Bislang hat sie ihre Aufmerksamkeit keiner einzelnen Figur im Besonderen gewidmet. Stattdessen zeichnet sie abwechselnd an allen Figuren gleichzeitig. Es scheint, als ginge es ihr in erster Linie um die Gruppe im Himmelreich als Ganzes und weniger um die einzelnen Figuren.

Innerhalb dieser Gruppe zeichnet Lena Gott in einer Reihe mit seinem Urahn und seinem Sohn. Gott ist Mittelpunkt der männlichen Genealogie, deren zukünftige und vergangene Generation über ihn definiert werden. Ein wichtiger Unterschied zwischen Gottes Sohn und Gottes Urahn manifestiert sich jedoch an Lenas Wahl der Artikel. Im Gegensatz zu der Benennung „**ein** Urahn von Gott“ meint „**der** Sohn von Gott“ einen bestimmten oder den einzigen Sohn. Dies deutet darauf hin, dass Lena von Jesus spricht.

8.3.5 Sarah: „Also Jesus“ (2.10)

Sarah sieht nach Lenas Kommentar von ihrem Bild auf (2.15) und kommentiert: „Also Jesus“ (2.18).

In ihrem Tonfall schwingt Überlegenheit mit, es besser zu wissen und die Botschaft, die in Worten formuliert etwa lauten könnte: „Sag es doch gleich.“ Es ist auffällig, dass Lena auf diese Verbesserung nicht reagiert. Da die beiden Mädchen bislang sehr aufeinander geachtet haben, erscheint es unwahrscheinlich, dass Lena Sarahs Kommentar schlicht überhört haben könnte. Vielmehr scheint sie ihn zu ignorieren. Dies könnte darin begründet sein, dass sie sich Lena allgemein, oder bei der Beschäftigung mit Gott und Jesus unterlegen fühlt. Zugleich ist es wahrscheinlich, dass sie Zeit zum Nachdenken

braucht und deshalb scheinbar unbeeindruckt Krone, Kopf und Gesicht der dritten Figur beendet.

Unabhängig von der Frage, wie viel Lena über Jesus weiß, hätte sie ihn sicherlich auch Jesus nennen können. Die Wahl der Formulierung „der Sohn von Gott“ setzt die Benennung der Figur „der Urahn von Gott“ fort. Es ist demnach wahrscheinlich, dass tatsächlich auch die zweite Figur noch nicht Gott ist, sondern wiederum einer, der zu Gott gehört, mit ihm sogar weit enger verwandt ist als ein Urahn. Dies spricht dafür, dass es Lena nicht um die Person Jesus als Protagonisten eigener Geschichten ging, sondern um Jesus in seiner Beziehung zu und als Sohn von Gott. Das einzige charakteristische Merkmal, das Lena zu Gottes Sohn, welche Figur es auch sei, darstellt, ist seine Krone. König im Himmel zu sein ist dabei zugleich eine Eigenschaft, die Jesus mit seinem Vater teilt.

Bislang ist es kaum möglich, die beiden Figuren voneinander zu unterscheiden. Ihre Verwechselbarkeit spricht wiederum dafür, dass es Lena weder um Gott noch um Jesus als einzelne Themen geht, sondern um die Gruppe der Figuren und ihre Verbindungen untereinander. Diese synchrone Konzentration auf drei gleich große Figuren in einer Dreiergruppe, von denen eine Gott und eine Gottes Sohn ist, erinnert an die Trinität Gottes. Sicherlich bezieht sich die erst sechsjährige Lena nicht explizit auf die komplizierte trinitarische Gottesvorstellung, zumal sie keine Figur als Gottes Geist benannt hat. Dennoch findet in Lenas bisherigem Malprozess die Gleichheit von Gott und Gottes Sohn ihren Ausdruck. Lenas Bildkonzept stellt Gott in Beziehung und zugleich in der Spannung zwischen Pluralität und Einheit dar.

In ihrem Malprozess assoziiert und kombiniert sie bislang Eigenschaften und Benennungen traditioneller christlicher Rede von Gott. So erinnert die Assoziation eines Vaters im Himmel etwas an das Vaterunser.

Die beiden Könige entsprechen wiederum in ihrer Verhältnisbestimmung einer Vorstellung, wie sie Lena beispielsweise anhand des Glaubensbekenntnisses gewonnen haben könnte. Lena zeichnet den Sohn Gottes auf gleicher Höhe mit Gott. Er befindet sich, je nach Betrachtungsweise, „zu seiner rechten“, wo er sozusagen als Kronprinz mit seinem Vater, dem König, regiert. Dem Gesichtsausdruck der Figuren in Lenas Bild nach ist dieses Regiment ein sehr freundliches.

8.3.6 Kurzes Innehalten Lenas

Nachdem Lena das Gesicht des zweiten Königs gezeichnet hat, entsteht eine, im Verhältnis zu Lenas hohem Maltempo relativ lange Unterbrechung (2.25–2.43). Eine Unterbrechung zu diesem Zeitpunkt ist erstaunlich, da der nächste Malschritt auf der Hand zu liegen scheint, denn auf ihrem Blatt sind drei Kopfkonturen zu sehen, von denen zwei ein Gesicht haben und eine noch nicht. Dennoch scheint Lena eine Denkpause zu benötigen.



Abb. 19: Standbild nach 2,30 Minuten. Lena (links) legt eine kurze Denkpause ein, Sarah ist sehr konzentriert mit der Lehne von Gottes Thron beschäftigt. Deutlich zu erkennen sind die synchrone Entstehung der Figuren und der symmetrische Bildaufbau bei Lena.

Es könnte sein, dass sie aufgrund von Sarahs Korrektur, „also Jesus“ (2.10, s. o.), unsicher mit ihrem Bild geworden ist. Die noch leere Kopfkontur ist die des „Urahn“, die Lena als erstes gezeichnet hatte, wobei sie eventuell durch die Figuren auf der Tischdecke inspiriert war. Mit dieser Figur schien Lena nicht zufrieden gewesen zu sein, da ihr das Charakteristikum Gottes, die Krone, fehlte. So scheint sich an dem noch fehlenden Gesicht die Problematik dieser zentralen Figur und damit die Frage festzumachen, wie sie zu den Königen im Himmelreich – und eventuell auch zu dem, was Lena von Sarahs Bildgeschehen weiß oder deutet, passen könnte.

Sarah hat inzwischen die Spitzenkontur auf ihrem Bild mit einer Pfeilform nach oben abgeschlossen (1.40). Vom Sockel der Spitze aus hat sie die eine obere Horizontale der Thronlehne begonnen, doch nach ca. 1,5 cm abgebrochen (1.50), um zunächst an der linken Seitenleiste des Throns zu arbeiten. Nach zwei zögerlichen Ansätzen zeichnete sie eine vom Sockel der Spitze ca. 5 cm annähernd senkrecht nach unten reichende Linie, die sie anschließend mit einer Parallelen verdoppelte, so dass sie nun nach oben an die Horizontale anschließt und die Kontur der Seitenleiste der Thronlehne darstellt (2.10).

Im aktuellen Moment (2.10-2.20) legt Sarah den schwarzen Filzstift weg und sucht nach einer passenden Kreide: „Zeig mal, ist das da das Gold?“, fragt sie. Sie richtet ihren Blick

dabei nur auf die Kreiden und spricht sehr leise, als würde sie nur laut denken oder zu sich selbst sprechen. Dennoch spricht die Tatsache, dass sie sich gut hörbar äußert, dafür, dass sie ihr Bildgeschehen ebenfalls kommentieren möchte, insbesondere, da sie eine Information oder Hilfe nicht unbedingt erwartet oder benötigt zu haben scheint, denn sie beginnt zu zeichnen, ohne auf die Bestätigung der Interviewerin, die ihr antwortet, zu warten oder zu reagieren.

Mit Gold-Gelb (Neapel-Gelb) malt Sarah die Fläche zwischen den parallelen Linien - der Seitenleiste der Thronlehne aus (2.20–2.40).

Nun scheint Lena die Entscheidung, wie sie an ihrem Bild weiterarbeiten möchte, getroffen zu haben. Sie setzt sich wieder aufrecht hin und greift zum schwarzen Filzstift. Wieder in schnellem Tempo zeichnet sie tatsächlich in die noch ohne Gesicht verbliebene Kopfkontur zwischen den beiden Königsköpfen, ein Gesicht. Dabei beginnt sie mit der Mundlinie, die wie bei den anderen beiden Figuren zu einem Lächeln gebogen ist. Es folgen ein Punkt für das rechte Auge und die Nasenkontur, in analoger Malweise wie bei den anderen Gesichtern. Allerdings unterscheidet sich das Hakenschema dieser Nase von denen der anderen Nasen. Lena zeichnet eine längere Bogenlinie. Die Auf- und die Abwärtsbewegungen sind in etwa gleich lang, so dass die Nase einerseits länger und andererseits nicht hakenförmig, sondern parallel konturiert ist.

8.3.7 Lena: „Das ist Pinocchio“ (2.40)

Im selben Moment, in dem sie die Nasenlinie beendet, benennt Lena die Figur um: „Das ist Pinocchio“ (2.40), sagt sie und fügt hinzu: „Pinocchio ist ja **auch** schon gestorben“ (2.50). Lena spricht begleitet von einem Achselzucken und einem Lächeln, das gleichzeitig amüsiert und verlegen wirkt (2.50). Sie ist sich sehr wahrscheinlich der Tatsache bewusst, dass die Idee von Pinocchio im Himmelreich zwischen Gott und Jesus sehr unkonventionell ist und auch auf Ablehnung stoßen könnte, doch sie scheint ihre Freude an diesem Einfall zu haben.

Neben der langen Nase könnte es sein, dass Lena durch die Clowns auf der Tischdecke, die ihre Arme und Beine teilweise wie Hampelmänner von sich strecken, an die Holzmarionette erinnert wurde. Möglich wäre ebenfalls, dass die Assoziation zu Pinocchio durch den Hut der angefangenen Figur angeregt wurde, der rund und im Verhältnis zur Kopfgröße eher klein ist, was für die Kopfbedeckungen Pinocchios in allen der Autorin bekannten Illustrationen der Geschichte zutrifft.¹³⁶

Ob Lena zuerst die Idee hatte, die Figur als Pinocchio fortzusetzen, oder ob zuerst die Nase zu lang geriet, ist eine Frage, die sich wie die berühmte Frage nach Huhn und Ei nicht klären lässt. In jedem Fall scheint die Figur in ihren Gedanken ‚obenauf gelegen‘ zu haben.

¹³⁶ Vgl. Exkurs Pinocchio Kap. 8.4

Es gibt viele denkbare Anknüpfungspunkte und Assoziationswege zu der berühmten Holzpuppe Pinocchio, weshalb diesem Thema ein Exkurs gewidmet werden soll (vgl. Kap. 8.4). Sicherlich ist Lena die Geschichte von Pinocchio bekannt, aller Wahrscheinlichkeit nach durch mehrere Quellen. Wichtig ist zunächst die Information, dass Lenas Klassenlehrerin eine Unterrichtseinheit zum Thema Pinocchio durchgeführt hat, in der sie nach eigenen Angaben die Geschichte vorlas, erzählte und anhand der Illustrationen aus Bilderbüchern mit ihrer Klasse besprach. Ebenso gehört Pinocchio auch bei der Klassenlehrerin von Sarah und Gökçe zu den regelmäßig in der ersten Klasse durchgeführten Unterrichtseinheiten.¹³⁷ Pinocchio ist nicht nur durch Collodis Kinderbuchklassiker im Original bzw. in der Übersetzung bekannt. Vielmehr ist Pinocchio international ein bekanntes Produkt der Massenmedien. Die Geschichte ist in zahlreichen Versionen nacherzählt, bearbeitet, übersetzt und verfilmt worden. In Form von Hörspielen, Fernsehserie und Videos ist er Kindern in Deutschland und international bekannt. In Lenas Bücherregal befindet sich nach Angaben von Lenas Mutter nur ein englischsprachiges Buch über Pinocchio, das Lena jedoch nach ihrer Einschätzung bislang von niemandem vorgelesen bekam, so dass davon auszugehen ist, dass sie in erster Linie die Bilder dieses Buches kannte. Die Fernsehserie hat sie nach Angaben ihrer Mutter, wenn überhaupt, dann nur bei Besuchen von Freundinnen gesehen, da sie zu Hause nur am Wochenende Fernsehen dürfe, den Walt-Disney-Film kennt sie nach Einschätzung ihrer Mutter gar nicht. So ist davon auszugehen, dass die von der Klassenlehrerin vorgelesene Geschichte sowie die Bilder aus den Bilderbüchern im Unterricht und zu Hause die Hauptquellen von Lenas Assoziationen sind.¹³⁸

8.3.8 Lena: „Pinocchio ist ja auch schon gestorben“ (2.50)

Eine Assoziation und Verbindung zwischen Pinocchio und Gott bzw. dem Himmelreich äußert Lena laut und direkt im Anschluss an ihren Kommentar.

Mit dieser zusätzlichen Information gibt Lena eine Begründung für Pinocchios Präsenz im Himmelreich: „Pinocchio ist ja auch schon gestorben.“ Es bleibt unklar, aufgrund welcher Information Sarahs Lena den Entschluss fasst „einfach das Himmelreich zu malen“ (1.20, s. o.). Klar wird an dieser Stelle jedoch eine wichtige Eigenschaft, die Lena mit dem Himmelreich verbindet. Das Himmelreich ist der Ort der Verstorbenen. Lena gestaltet ihr Bild vom Himmelreich demnach vor dem Hintergrund der Vorstellung, dass die Menschen, die gestorben sind, zu Gott in den Himmel kommen.

¹³⁷ Nach Angaben von Sarahs Eltern gilt diese Lehrerin, die mit einem Italiener verheiratet ist, als Italienexpertin, die die Geschichte besonders gern und ausführlich in ihrer Klasse bespricht.

¹³⁸ Auf diese Bilder soll deshalb ebenfalls im Rahmen des Exkurses zu Pinocchio und im Folgenden bei der Feinanalyse genauer eingegangen werden.

Die Verbindung zwischen Pinocchio und dem Himmelreich fällt Lena schnell und ohne Zögern ein. Dies könnte darauf hindeuten, dass für Lena auch unabhängig von dem Bedürfnis, Pinocchios Präsenz im Himmel zu legitimieren, Pinocchio Anknüpfungspunkte zu dem Themenkomplex Sterben bzw. Gestorbensein bietet. In der Geschichte von Pinocchio ist die Frage nach Leben und Tod der Holzpuppe mehrmals von großer Bedeutung, obwohl, oder gerade weil, Pinocchio nie wirklich stirbt. Als Holzpuppe ohnehin von fragwürdiger Lebendigkeit, ist es das Bestreben Pinocchios, ein echter Junge zu werden. Bis zu seiner Verwandlung am Ende der Geschichte befindet sich Pinocchio immer wieder in Lebensgefahr bzw. auf der Schwelle zwischen Leben und Tod. Die entsprechenden Szenen sind dabei kennzeichnend und typisch für die Grundthemen der Geschichte Pinocchios. Immer wenn der im wörtlichen Sinn naive Pinocchio sich von seinem Erschaffer und Vater, dem alten Gepetto, entfernt, was zumeist unfreiwillig geschieht, weil er sich unerfahren und lebenslustig den Gefahren einer harten Welt aussetzt, muss er dafür teuer bezahlen. Er verliert die Nähe zu seinem Vater, muss hungern, wird gedemütigt, gefangen, ausgeraubt und mehrmals beinahe umgebracht. Im Augenblick größter Not jedoch wendet sich das Blatt stets durch das Eingreifen der guten Fee, die Pinocchio rettet und seinen Entwicklungsprozess vom egozentrischen Kind zum „guten Jungen“ (COLLODI 2001, 25, 120ff.) und verantwortungsvollen Sohn gleichermaßen mit erzieherischer Strenge und mütterlicher Güte begleitet.¹³⁹

¹³⁹ Besonders wichtig und typisch für Pinocchios abenteuerlichen Weg zu einem guten Sohn seines Vaters und die Rolle der Fee auf diesem Weg ist in diesem Zusammenhang die Passage am Ende des 15. Kapitels. Pinocchio, wieder einmal auf Abwegen, wird von der Katze und dem Fuchs, auf deren Betrügereien er hereingefallen ist, an einem Baum aufgeknüpft, weil er beharrlich den Aufenthaltsort der Goldmünzen, die er eigentlich seinem Vater bringen wollte, nicht verrät. Doch die Holzpuppe kann zum Ärger des Verbrecherduos nicht getötet werden. Stattdessen zappelt Pinocchio viele Stunden lang in seiner Schlinge, bis er schließlich reglos in einem Zustand zwischen Leben und Tod verharrt. „Er wartete und wartete, aber als er sah, dass niemand sich blicken ließ, gar niemand, da musste er an seinen armen Vater denken, und dem Tod schon ganz nah, flüsterte er stammelnd: „Ach lieber Vater, wärest du doch hier“ (COLLODI, 2001, 15, 71). „In diesem Augenblick, als der arme Pinocchio, den die Räuber an einem Ast der Großen Eiche aufgeknüpft hatten, schon mehr tot als lebendig war, da erschien das schöne Mädchen mit dem blauen Haar wieder am Fenster. Als es den unglückseligen Pinocchio erblickte, der an seiner Schnur baumelte und mit dem Nordwind tanzte, fühlte es tiefes Mitleid und klatschte dreimal in die Hände“ (ebd. 16, 72). Analogien zwischen der Aufknüpfungsszene Pinocchios und der Kreuzigung Jesu, nicht zu letzt weil Pinocchio sich in dieser Situation an seinen Vater wendet, könnten insofern eine Rolle in Lenas Vorstellungen gespielt haben.

Nach dem 15. Kapitel der Geschichte, die zunächst eine Fortsetzungsgeschichte war, wollte Collodi die Geschichte eigentlich enden lassen. Stattdessen wird die Szene zur Schlüsselstelle im Sinne eines Umkehr- oder Erziehungsromans. Anstelle eines tragischen Endes von Pinocchio erzählt Collodi die Geschichte weiter, indem er die Erziehung der kindlich egozentrischen Holzpuppe durch die gute Fee ihren Anfang nehmen lässt. Trotz ihrer magischen Macht, rettet diese ihn nicht einfach durch Zauberei, sondern lässt ihn im wahrsten Sinn des Wortes zunächst „zappeln“ und dann „bittere Medizin“ schlucken. Die Fee, die Pinocchio vorher als das schöne Mädchen kennen gelernt hatte, tritt von nun an an die Stelle einer zugleich gütigen und strengen Mutter, die ihren Pinocchio zu einem guten Jungen erzieht und am Ende der Geschichte „zum Dank für sein gutes Herz“ (ebd. 36, 215) in einen echten Jungen verwandelt. (Vgl. Exkurs Pinocchio, vgl. RICHTER 2004, 65ff.).

8.3.9 Gökçe: „Aber die Nase muss noch länger sein“ (3.10) - Kritische Beurteilung der Pinocchio-Figur

Sarah und Gökçe ist Pinocchio ebenfalls bestens bekannt, und Lenas Kommentar stößt auf ihr kritisches Interesse. Sarah wendet ihren Blick nach Lenas Kommentar abrupt von ihrem Blatt ab und schaut Lena und ihr Bild nachdenklich an. Von der Interviewerin ist ein leises, schmunzelndes Lachen zu hören, und sie bestärkt Lena, indem sie ihre Begründung mit einem „stimmt“ betätigt. Gökçe und Sarah lachen ebenfalls, wobei Gökçes Lachen, ein spontanes Kichern, nach Überraschung und Belustigung klingt, während in Sarahs stimmlosem „ze ze ze ze ze“ eher Verwunderung und eventuell Abgrenzung mitschwingen. Sarah wendet sich daraufhin wieder ihrem eigenen Bild zu und fährt fort, die Kontur der Thronlehne auszumalen. Gökçe dagegen formuliert ihre Fragen in Bezug auf die Pinocchio-Figur.

G Wer ist Pinocchio?

L (zeigt lächelnd auf die Nase von Pinocchio)

G Aber der Nase ist soo lang (deutet Länge an).

L (verneint) mm ...die anderen Nasen sind ja kürzer.

G Aber die Nase muss **noch** länger sein.

S So. Deutet lange Nase vor ihrem Gesicht an (lacht).

L (verneint) mm

Lena sieht interessiert und freundlich zu Gökçe, als diese nach Pinocchio fragt. Ihre Kritik jedoch möchte Lena offensichtlich schnell aus dem Weg räumen. Als Gökçe ihre Zweifel zur Nase der Pinocchio-Figur äußert, reagiert Lena selbstbewusst den Kopf schüttelnd mit einem knappen, verneinenden „mm“ und verweist auf den Unterschied zwischen der Nase Pinocchios und denen der anderen beiden Figuren mit den Kronen. Gleichzeitig zeichnet sie schnell eine horizontale Linie, die beide Enden des Bogens nach oben abschließt. Das Ergebnis ist verblüffend. Als abgeschlossene, eigene Form, ist die Nase nun nicht nur deutlicher von den anderen Nasen zu unterscheiden. Sie wirkt angesetzt und künstlich und ist auf diese Weise eine sehr gelungene Darstellung der Holznase Pinocchios. Gökçe hält jedoch an ihrer Kritik fest, woraufhin Lena ihre knappe Verneinung wiederholt. Ohne weiter auf Gökçe einzugehen, beginnt sie die Vervollständigung der Figur Pinocchios, indem sie unterhalb der Kopfform in zwei parallelen Linien einen Hals anfügt. Sarah, die sich bislang zurückhielt, scheint das Gespräch dennoch interessiert zu verfolgen. Sie blickt von ihrem Bild auf und illustriert lächelnd und an Gökçe gewandt deren Forderung nach einer längeren Nase für Pinocchio. Indem sie mit den Fingern vor ihrer Nase ein Längerwerden der eigenen Nase andeutet. Sehr wahrscheinlich spielt sie auf die bei Lügen

zur Strafe länger wachsende Nase der Holzpuppe an.¹⁴⁰ Lena wendet daraufhin wieder Sarah zu und lächelt.

An die Halsform anschließend zeichnet sie eine runde Rumpfform, die sie nach unten mit einer horizontalen Linie abschließt. Währenddessen kommentiert sie noch einmal Pinocchios Gegenwart im Himmel. „Pinocchio ist im **Baum**himmel. Weil Pinocchio ist ja n .. Baum“ (3.00).

Noch einmal geht Lena auf die Berechtigung Pinocchios ein, im Himmel bei Gott zu sein. Wiederum charakterisiert sie dabei den Himmel bzw. das Himmelreich als den Ort der Gestorbenen. Der Kontext, aus dem Lena den Begriff Baumhimmel ableitet, ist aller Wahrscheinlichkeit nach die insbesondere für Kinder und Erwachsene, die um ihr Haustier trauern, Hoffnung und Trost spendende Vorstellung, dass auch gestorbene Tiere wie Menschen in den Himmel kommen. Nicht unüblich ist dabei die Rede von einer Differenzierung in unterschiedliche Himmelsbereiche. Wenn eine Katze nach ihrem Tod in den Katzenhimmel und ein Hund in den Hundehimmel kommt, so kombiniert Lena nur logisch, dass ein Wesen aus Holz in den Holz- bzw. Baumhimmel gehören. Gottes Himmelreich ist demnach für Lena nicht nur ein freundlicher Ort, was sich aus lächelnden Gesichtern schließen lässt. Es ist offenbar auch der Ort der Hoffnung auf ein Leben nach dem Tod.

8.3.10 Vervollständigung der Figur Pinocchios

Während des kurzen Gesprächs über Pinocchio hat Lena dessen Figur komplett vervollständigt. Auffällig ist der Detailreichtum der Figur. An das Zeichnen des Rumpfs schließt sich das Einfügen von zwei kleinen Halbkreisen als Kragen und von kleinen Kreisen als Knöpfen in die Rumpfform an. Die Arme und Beine setzt sie als eigene Formen an, die jeweils mit einer Begrenzungslinie abgeschlossen werden. Wiederum gibt es Ähnlichkeiten zu den Figuren auf der Tischdecke. Die Hände, rundliche Formen mit drei Ausbuchtungen, scheint sie von diesen zu übernehmen. Ebenso scheint es von der Tischdecke inspiriert zu sein, Wadenbein und Schuhe, die unter kurzen, weiten Hosen herauschauen, als eigene Formen anzusetzen. Auch der Kragen der Figur könnte von den Clowns reproduziert sein.

Inhaltlich passt die Definition der Figur als Pinocchio gut zu den Clowns auf der Tischdecke. Es ist wahrscheinlich, dass Lena nicht zuletzt die Bilder des von John PATIENCE nacherzählten und illustrierten Pinocchioskinderbuchs vor Augen hat, das sie selbst besitzt. Hier wird Pinocchio auf zwei Bildseiten und auf der Vor- und Rückseite des Buchumschlages als Holzmarionette zwischen Marionetten an Fäden gezeigt, die als

¹⁴⁰ Die wohl bekannteste Szene in der Geschichte Pinocchios ist die Disziplinierung Pinocchios durch die Fee, die seine Nase länger wachsen lässt, als er sie anlügt (INNOCENTI, YOUNG 1998, 27, COLLODI 17).

Clowns oder Harlekins geschminkt und gekleidet sind. Hierfür spricht, dass Lena auch im ersten Malprozess ein Bildmotiv aus einem Bilderbuch reproduzierte.¹⁴¹

Die Unsicherheit und das kurze Zögern in Lenas Malfluss scheinen überwunden zu sein. Lena zeichnet nun wieder mit der für sie typischen Leichtigkeit mit einerseits klarer und andererseits auffällig schneller Linienführung. Es scheint, als sei nachdem das Bildkonzept mit „Gott“ und „Gottes Sohn“ als Könige im Himmelreich angelegt war, die angefangene Figur des „Urahn“, zu der Lena offensichtlich weitere umsetzbare Assoziationen fehlte, zu einer Sackgasse geraten, aus der sie sich nun durch die Idee, Pinocchio zu zeichnen, ohne Einbußen in der Harmonie ihres Bildaufbaus befreien konnte. Mit der kindlichen Identifikationsfigur Pinocchio scheint Lena einen für sie gut geeigneten Anknüpfungspunkt für den Gestaltungsprozess ihrer Vorstellungen von Gottes Himmelreich gefunden zu haben.

8.3.11 Sarah: „Natürlich ist der aus Holz“ (4.00) – leichte Spannungen zwischen den Mädchen

- L Pinocchio ist im **Baum**himmel. Weil Pinocchio ist ja n Baum
 I Aus Holz, ne?
 L (langsam, den Gedanken entwickelnd) Deswegen wird der auch **Pinocchio** genannt
 S Weil er aus Pinienholz ist
 I Das wusste ich noch gar nicht [...]
 S Warum nicht?
 I Ich weiß nicht, vielleicht hab ich es auch mal gewusst und wieder vergessen, dass der aus Pinienholz ist, ich wusst nur, dass er aus Holz ist.
 S Natürlich ist der aus Holz (leise, Tonfall demonstrativ gelangweilt).
 (2.50–4.00)

Interessant an dem Dialog der Mädchen über Pinocchios Beschaffenheit ist, dass sich wiederum Sarah als kompetent in Sachen Pinocchio profiliert. Sie bringt ein Detail in das Gespräch ein, das in den der Autorin bekannten medialen Vorlagen der Geschichte nicht vorkommt: Die Herleitung des italienischen Namens von der Baumart Pinie. Dieses Wissen bezieht Sarah sehr wahrscheinlich aus dem Unterricht ihrer Klassenlehrerin.¹⁴²

Lena formuliert daraufhin die Herleitung von Pinocchios Namen. Ihr langsames, zögerliches Sprechen deutet darauf, dass sie sich diese Erkenntnis soeben aus der

¹⁴¹ Lena zeichnete den Regenbogenfisch (vgl. Kap. 8.2). In sehr hohem Tempo konnte sie das Thema der medialen Vorlage sehr gut reproduzieren und zugleich mit großer Unbefangenheit die Geschichte und den Bildaufbau mit immer neuen Assoziationen und entsprechenden Bildelementen erweitern.

¹⁴² Die Klassenlehrerin gilt als Italienexpertin und ist mit einem Italiener verheiratet.

Information Sarahs herleitet. Sarah wiederholt die Begründung noch einmal. Sie spricht dabei in einem Tonfall, der belehrend wirkt. Es scheint, als sei es Sarah wichtig, sich hier als die eigentlich überlegene Kennerin Pinocchios darzustellen. Dies zeigt sich ebenfalls, als die Interviewerin zugibt, nicht gewusst zu haben, dass Pinocchio aus Pinienholz sei. „**Natürlich** ist der aus Holz.“, sagt Sarah mit leiser Stimme, in der Überlegenheit und Verwunderung darüber mitschwingt, dass jemand eine solch banale Information nicht kennt.

Noch deutlicher zeigt sich Sarahs Anspruch auf die größere Kompetenz bei dem Thema Pinocchio direkt im Anschluss an die Frage nach seiner Beschaffenheit. Lena, die mit dem Zeichnen der Füße die Figur soeben beendet, macht sich Gedanken über die Kopfbedeckung von Pinocchio. Sie lässt die anwesenden, insbesondere Sarah, zu der gewandt sie spricht, an ihren Überlegungen teilhaben: „Und die Mütze ist von dem die Perücke.“ Sarah reagiert sofort und mit lauter und entschiedener Stimme: „Ne.“ Lena überlegt daraufhin mit unsicherer, fragender Stimme und wiederum an Sarah gewandt weiter: „Die Haare sind von dem die Perücke.“ Sarah gibt ihr daraufhin in schnellem, dringlichem Tonfall den Hinweis: „Da musst du noch Haare hinmalen.“ Lena erwidert mit gereizter Stimme: „Das weiß ich“ und fragt, auf Sarahs Bild deutend gleich darauf: „Was soll'n das sein?“ Es scheint, als sei Lena die kritische Haltung Sarahs Lenas Bild gegenüber zu viel geworden. Erstmals grenzt sie sich Sarah gegenüber ab und wehrt sich, indem sie diese auf ihr eigenes Bild verweist. In der Frage nach der Bedeutung von Sarahs noch immer unvollendetem und als solchem nicht erkennbarem Thron, schwingt eine Kritik mit, die lauten könnte: ‚Sieh auf dein eigenes Bild anstatt mein Bild zu kritisieren‘. Sarahs Antwort erfolgt ohne Zögern: „Wirst du dann sehen.“ In der momentanen Stimmung ist Sarah sicher nicht geneigt, Lena zu sagen, was sie zeichnet, und damit einerseits eventuelle Gestaltungsprobleme zuzugeben und andererseits Lena womöglich eine weitere Vorlage zum Übernehmen anzubieten. So ist es auch kaum anders zu erwarten, dass Sarah auch der Interviewerin, die Lenas Frage wiederholt, selbstbewusst und nachdrücklich die exakt gleiche Antwort gibt (4.10-4.40).

Gökçe und Sarah haben bislang die Definition und Gestaltung Pinocchios aufmerksam verfolgt. Keine der beiden hinterfragt jedoch die Anwesenheit Pinocchios im Himmel bei Gott grundsätzlich. Dies könnte darin begründet sein, dass Lenas wiederholte Legitimation von Pinocchios Präsenz durch den Hinweis auf dessen Tod etwaige Anfragen im Vorhinein beantwortet. Die Veränderung von Sarahs Verhalten, das im Gegensatz zu ihrer Hilfsbereitschaft Lena gegenüber zu Beginn des Malprozesses in dieser Phase kritisch und abgrenzend wirkt, könnte Ausdruck ihrer nicht direkt geäußerten Missbilligung der Idee, Pinocchio zu zeichnen, gegenüber. Sarah arbeitet an einer Idee, die eine zeichnerische Herausforderung darzustellen scheint und die sehr wahrscheinlich der schwierigen Malaufforderung der Interviewerin im wesentlich engeren und nach Ansicht von Sarah sicherlich richtigeren Sinn entspricht. Lena dagegen hat mit Pinocchio nicht nur eine Lösung für das gestalterische Problem der angefangenen Figur gefunden, sondern

auch ein für Sarah und Gökçe sehr interessantes Thema eingebracht, mit dessen Hilfe sie nun einen Zugang zu der bislang sehr wahrscheinlich von Sarah vorgegebenen Bildidee weiterentwickeln kann.

8.3.12 Lenas Vervollständigung der Königsfiguren. Gökçe: „Was ist denn Gott? Ist dieses da Gott oder dieses?“ (4.50)

Nachdem Lena nun die Pinocchio Figur beendet hat, beginnt sie ohne innezuhalten damit, zu den Köpfen der beiden Könige Körper zu zeichnen. Auch die Körperkonturen der Figuren entstehen synchron. Lena beginnt mit der Figur auf der rechten Seite, zeichnet die ersten Zentimeter der linken Kontur des Rumpfes und einen Halbkreis unter die Kopfkontur als Hals, um dann zum Kopf auf der linken Seite zu wechseln. Hier beginnt sie mit zwei parallelen Linien unterhalb des Kopfes für einen längeren Hals. In diesem Moment erkundigt sich die Interviewerin nach Sarahs Bild. Lena hält kurz inne und sieht zu Sarah, als diese jedoch auch der Interviewerin nur „wirst du dann sehen“ (4.40, s. o.) antwortet, zeichnet Lena weiter. Es entsteht nun wie schon bei der rechten angefangenen Figur ebenfalls eine seitliche Konturlinie. Diese rechte Linie der Figur verdoppelt Lena nun und schließt sie nach unten ab, so dass eine Art Schlange entstanden ist. Analog wiederholt sie die Form auf der linken Seite der Figur. Die Formen ähneln zusammen einem Schal oder überlangen Armen.

Während Lena diese Formen zeichnet, erkundigt sich Gökçe nach der Definition der Figuren: „Was ist denn Gott? Ist dieses da Gott oder dieses?“ Dabei zeigt sie auf die rechte und die linke begonnene Königsfigur. Obwohl sie mit normaler Lautstärke spricht, reagiert Lena nicht. Es scheint, als würde Lena die Frage ignorieren. Dies bestätigt den Eindruck, dass Lena die Figuren nicht klar definiert hat. Dies könnte wiederum darauf hindeuten, dass Gott und Jesus für Lena nicht zu unterscheiden sind oder dass ihr Unterschied im Kontext Himmelreich keine Rolle spielt. Insbesondere vor dem Hintergrund der kritischen Atmosphäre spricht zudem einiges dafür, dass Lena diese Problematik nicht kommuniziert und dass sie sich nicht auf eine womöglich widersprüchliche Definition festlegen lassen möchte. Sarah, die wie zu erwarten genau aufgepasst hat, ergreift nun das Wort und antwortet Gökçe anstelle von Lena. „Das“, antwortet sie in gewohnter Knappheit und zeigt auf die linke Figur. An diese Information erinnert Sarah sich sehr wahrscheinlich aus der für die Autorin missverständlichen, aufzählenden Benennung der Figuren zu Beginn von Lenas Malprozess (s. o.). Auch auf Sarahs Antwort zeigt Lena keine Reaktion. Sie zeigt sich weiterhin unbeteiligt und lässt so die Zuordnung von Gott und Gottes Sohn weiterhin offen.

Auf Lenas Bild entsteht nun als Brücke zwischen den beiden länglichen Formen eine horizontale Linie, mit der sie Oberkörper und Rumpf voneinander abgrenzt. Unterhalb dieser Linie zeichnet Lena eine Hosenform. Anschließend fügt sie, wie schon bei Pinocchio, einen Kragen aus zwei Halbkreisen unterhalb des Halses ein. Im selben Schema wie bei dessen Figur entstehen im Folgenden Arme, Hände, Waden und Schuhe.

Den rechten Arm stellt Lena in winkender Position nach oben abgewinkelt dar. Der winkende Arm greift bestätigend den Ausdruck von Kontaktaufnahme auf, der durch den offen stehenden, rufenden Mund entstanden ist. Es scheint, als sei dieser Ausdruck der Figur von Lena bewusst erzeugt bzw. zumindest nun bewusst verstärkt worden.

Nach Beendigung der Schuhe des linken Königs wechselt Lena die Seite und vervollständigt analog die Figur des rechten Königs. Abgesehen davon, dass dieser König keinen Kragen, sondern wie Pinocchio drei Knöpfe als zusätzliche Details erhält, ist die Figur exakt mit dem gleichen Kleidungsschema ausgestattet.

Ein wichtiger Unterschied ist, dass die Arme dieser Figur nicht in winkender Position gezeichnet werden (s. u.).

Wie bei Pinocchio ist das Menschenschema der Könige sehr wahrscheinlich durch die Figuren auf der Tischdecke inspiriert. Die eigentümlichen, schalähnlichen Formen, die weder bei Pinocchio noch auf der Tischdecke zu sehen sind, definiert Lena an späterer Stelle als Umhänge (9.30). Ein Umhang ist für Lena wahrscheinlich ein Kennzeichen für eine besondere, ungewöhnliche Kleidung. Ungewöhnlich, weil sie in vergangenen Zeiten getragen wurde, oder bzw. und, weil sie von herausragenden Menschen wie Königen, Prinzen, oder biblischen Figuren getragen wurde. Es könnte sein, dass Lena Zeichnungen aus einer Kinderbibel oder Märchenillustrationen vor Augen hat. Als assoziierte Vorlagen bzw. Informationsquellen kommen des Weiteren Gemälde mit Maria, Jesus, Heiligen oder Regenten in Museen oder Kirchen, aber auch Filme oder Trickfilme mit entsprechender Thematik in Frage.

Die bereits angesprochenen Unterschiede im Malstil der beiden Mädchen, die sich in derselben Weise auch bei dem ersten Maltreffen zeigten, treten in Anbetracht des sehr unterschiedlichen Tempos und der Fülle der auf Lenas Bild hinzukommenden Bildelemente zunehmend deutlich hervor. Wie beschrieben zeichnet Lena sehr schnell, indem sie raumgreifende und in sich abgeschlossene Konturen zumeist mit einem einzigen Ansatz zum Abschluss bringt. Sarah dagegen zeichnet bislang in relativ gleich bleibendem Tempo mit vorsichtigen, kleinen Bewegungen, als wolle sie die schwierige Form des geplanten Gegenstands ihrer Bildidee zunächst ertasten. Ihre Linienführung ist langsam und im Sinn des Wortes bedächtig.¹⁴³

8.3.13 Lena: „Der nimmt Pinocchio an die Hand, der König.“ Sarah: „Du meinst wohl Jesus“ (6.40-6.50)

Der rechte Arm von Pinocchio lässt relativ wenig freien Raum zwischen Pinocchio und dem rechten König. Lena zeichnet die obere Armkontur des linken Armes symmetrisch

¹⁴³ Diese Unterschiede wurden bereits während des ersten Malprozesses deutlich. Sarah zeichnete wesentlich langsamer. Sie legte die Malaufforderung „Was ich mir wünsche“ direkter aus, als Lena, die den Regenbogenfisch zeichnet und stellte sich in langsamem Tempo der zeichnerischen Herausforderung, die von ihr ersehnten Haustiere und den Reitunterricht möglichst realitätsgetreu wiederzugeben.

und mit in etwa der gleichen Biegung wie die des rechten Armes. Kurz bevor die Armlinie die Hand Pinocchios erreicht, lässt sie die Linie zu der Begrenzungslinie zwischen Arm und Hand abbiegen und führt sie ohne abzusetzen als untere Armkontur wieder zurück in Richtung Schulter. Im direkten Anschluss zeichnet Lena die Handkontur, wobei sie, um nicht die Linien der Hand Pinocchios zu übermalen, die Hand ein wenig abwinkelt. Für diese gestalterische Lösung des Problems der räumlichen Enge hat Lena kaum Zeit benötigt. Arm und Hand sind in sechs Sekunden fertig gestellt. Es scheint Lena wenig Mühe zu bereiten und kaum Nachdenken zu erfordern. Der fertige linke Arm wirkt deutlich kürzer als der rechte Arm der Figur, und die Handkonturen verlaufen so dicht nebeneinander, dass die Linien stellenweise ineinander übergehen. In Anbetracht von Lenas sehr gut entwickelten feinmotorischen Kompetenzen und der Art, wie sie die Formen ihres Bildes zueinander organisieren kann, ohne dass sich Überschneidungen ergeben, ist davon auszugehen, dass Lena auch eine andere Lösung gefunden hätte. So wäre es beispielsweise möglich gewesen, den Arm unter Aussparung des Handbereichs von Pinocchio länger zu zeichnen. Ebenso hätte Lena die Enge zwischen den Händen mit einem anderen Winkel oder einer anderen Biegung des Armes verhindern können. Doch Lena wollte offenbar keinen winkenden oder eng am Körper anliegenden Arm zeichnen. Das Berühren der Hände und die damit verbundene Bedeutung¹⁴⁴ dagegen scheint sie gut in ihr Bildgeschehen integrieren zu können.

Ihre Zeichnung setzt sie ohne Zögern fort, indem sie auf den Oberkörper des rechten Königs analog zu Pinocchios Kleidung drei Knöpfe zeichnet. Daraufhin blickt sie kurz auf und kommentiert mit einem gleichzeitig zufrieden und amüsiert wirkenden Lächeln ihr Bild: „Der nimmt Pinocchio an die Hand, der König.“ (6.40)

In ihrer Erklärung zögert Lena bei der Benennung der Königsfigur einen kurzen Moment, um dann auf den in jedem Fall korrekten Begriff „der König“ auszuweichen. Es scheint, als wisse sie nicht, wie sie die Figur des Königs ursprünglich benannt hatte, oder als könne sie sich nicht entscheiden, wer Pinocchio an die Hand nehmen soll und wer winken und rufen soll. In ihrer Kleidung unterscheiden sich die beiden mit Umhang und Kronen versehenen Figuren bislang lediglich dadurch, dass Lena der linken Figur einen Kragen und der rechten Figur Knöpfe als zusätzliche Details eingezeichnet hat.

Sarah scheint die Unsicherheit Lenas wahrgenommen zu haben. In einem Tonfall, der belehrend und ein wenig ungeduldig wirkt, schaltet sie sich ein und verbessert Lena: „Du meinst wohl Jesus“ (6.50). Lena geht auf diese wenig freundliche Bemerkung mit einem kurzen „Ja“ in einem neutral wirkenden Tonfall ein. Unklar ist, ob und warum sich Lena entschlossen hat, die Figuren der Könige nun auf Jesus und Gott festzulegen. Es ist

¹⁴⁴ SCHUSTER (2000, 30; 44) zeigt bereits anhand einer Serie von Zeichnungen, bei deren Erstellung ein 3,6 Jahre altes Kind beobachtet wurde, dass Linienüberschneidungen für das Kind echten Kontakt der Figuren bedeuten und vermieden werden, wenn dieses nicht beabsichtigt ist.

anzunehmen, dass sie einwilligt, um nicht zuletzt ihre Unsicherheit zu verbergen und um weitere kritische Kommentare zu verhindern.

Dass sich Pinocchio und der König bzw. Jesus an die Hand nehmen, formuliert Lena in ihrem Kommentar nicht als gemeinsame Handlung beider Figuren oder als Zustand, sondern als eine Handlung, die von dem König ausgeht und nicht von Pinocchio, wie es der Reihenfolge der Zeichnung entspräche. An die Hand genommen zu werden, scheint durchaus passend für Pinocchio. Die kindliche Holzpuppe Pinocchio, die umherirrt auf der Suche nach ihrem Vater und ihrer Bestimmung, ein wirklicher Mensch zu werden, ist auf die liebevolle Unterstützung durch eine höhere Macht dringend angewiesen, um trotz der Schwierigkeiten und der Verlockungen des Bösen in der Welt ihren Weg finden zu können (vgl. Exkurs Pinocchio Kap. 8.4).

Zu diesem inhaltlichen Bezug kommt hinzu, dass die Pinocchiofigur verglichen mit den Königen kleiner und kindlicher wirkt. Dieser Effekt entsteht, weil die Königsfiguren vor allem durch ihre Kronen größer wirken und weil Pinocchio einen im Verhältnis größeren Kopf hat. Hinzu kommt, dass Pinocchio mit seinem Hütchen und dem Oberteil mit Kragen und Knöpfen und ohne Umhang kindlicher gekleidet wirkt als die beiden Könige.

Wie schon bei Lenas Idee, Pinocchio zu zeichnen, ist es auch bei dem Einfall, dass dieser Pinocchio von Gott oder Jesus im Himmelreich an die Hand genommen wird, letztlich nicht möglich zu bestimmen, welchen Anteil dabei gestalterische Entscheidungen hatten und welchen Anteil inhaltliche Vorstellungen ausmachten. Festzuhalten ist, dass Lena Deutungsmöglichkeiten hat für diese Figurenkonstellation um Pinocchio, die in der Dynamik des Malprozesses entsteht. In ihrer Deutung kommen Geborgenheit und liebevolle Unterstützung zum Ausdruck, die einem Kind trotz Fehlern und Lügen, wie im Falle Pinocchios, durch seine Eltern, aber auch durch eine höhere Macht zukommen. Unabhängig von der Frage, ob der himmlische König Gott oder der himmlische König Jesus Pinocchio auf Lenas Bild an die Hand nehmen, bringt Lena hier eine Verbindung zum Ausdruck, die zwischen Gott und dem Menschen bzw. dem Kind Lena besteht.

8.3.14 Lena: „Und die sind auf ner riesigen Wolke“ (7.00) - Die himmlische Umgebung: Wolken und Mond (7.00–8.50)

Im Anschluss an Lenas Bestätigung von Sarahs Korrektur „also Jesus“ zeichnet Lena das Hosenschema des rechten Königs. Dann setzt sie ihren Stift in Richtung der noch fehlenden Füße an, hält jedoch inne und zeichnet stattdessen zunächst, beginnend auf der linken Blattseite unterhalb des linken Königs, eine Wellenlinie als Grundlinie. Gleichzeitig kommentiert sie: „Und die sind auf ’ner riesigen Wolke“ (7.00). Es könnte sein, dass sich Lena durch Sarahs Verbesserung ermahnt fühlt, sich wieder stärker ihrer aller Wahrscheinlichkeit aus Sarahs Themennennung entwickelten Bildidee „Himmelreich“ zuzuwenden. Eine Wolke als Boden, auf dem die Figuren stehen, wäre insofern eine direkte räumliche Umsetzung dieses Themas. Zugleich entspricht es Lenas Malstil, abwechselnd an mehreren Elementen des Bildes zu arbeiten.

Lena unterbricht die Wellenlinie jeweils an den Füßen der linken Königsfigur und an den Waden der weiter nach unten reichenden Pinocchio-Figur, um Überschneidungen der Linien zu vermeiden. Als sie auf Höhe der Beine der rechten Königsfigur angekommen ist, zeichnet sie zunächst deren Waden und Schuhe. Während sie die Wellenlinie zwischen den Beinen der Figur ergänzt, geht sie noch einmal auf die Wolke ein: „Gott lebt ja auch auf ner riesigen Wolke“. Die Interviewerin reagiert mit einem bestätigenden „Mhm“ (7.10). Lena hat ihre Wolke eventuell noch einmal betont, weil auf ihren ersten Kommentar niemand reagiert hatte. Sie präzisiert ihre Information nun und spricht nicht mehr von „denen“, sondern von „Gott“. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie diese rechte Königsfigur, an der sie während ihres Kommentars arbeitet, doch nicht als Jesus definieren möchte, wie Sarah vorgab, sondern als Gott. Gleichzeitig könnte sich bestätigen, dass Lena nun wieder stärker Bezug auf ihre ursprüngliche Bildidee und die Themenstellung nimmt und dies insbesondere für die kritische Sarah deutlich machen möchte.

Beim Aussparen der Schuhe und Waden der Figuren lässt Lena nicht die Wellenlinie in der Höhe schwanken bzw. nach unten abbiegen, sondern nimmt in Kauf, dass die Figuren auf der Wolke unterschiedlich tief stehen. Je nach Sichtweise kann hierdurch einerseits der Eindruck entstehen, dass die Figuren mit ihren Füßen in einen weichen Untergrund einsinken, was sehr gut zur Vorstellung einer Wolke passt. Andererseits könnte eine räumliche Betrachtung des Bildes die Figuren unterschiedlich weit hervortreten lassen. Pinocchio und die rechte Königsfigur scheinen so näher am Betrachter zu stehen als die linke Königsfigur. Es ist davon auszugehen, dass die Figuren zufällig unterschiedlich lang gerieten und dass Lena die beschriebenen Effekte beim Zeichnen der Wellenlinie nicht bewusst steuert. Dennoch ist gut möglich, dass sie beide oder einen von beiden Effekten wahrnimmt und im Rahmen ihres Bildgeschehens für sich deutet.

Neben der rechten Königsfigur lässt sie die Wellenlinie in einem runden Bogen nach unten bis zum Blattrand auslaufen. Die Wolke endet nicht an den Blatträndern, sondern dehnt sich, gemäß Lenas Information einer riesigen Wolke entsprechend, weiter aus.



Abb. 20: Gleichzeitig beendet Lena die Wolkenlinie und Sarah die Kontur der Thronsitze (7.20). Zu sehen ist ebenfalls die Tischdecke mit den Clowns, die sehr wahrscheinlich eine Rolle gespielt hat in der Assoziationskette, die zum Zeichnen bzw. zum Benennen der mittleren Figur als Pinocchio führte.

8.3.15 Lena: „Soll das der Thron sein?“ (7.40)

Sarahs Aufmerksamkeit wurde, obwohl sie sich immer wieder ihrem eigenen Bild zuwandte, in den letzten fünf Minuten stark von Pinocchio und dem Geschehen auf Lenas Bild in Anspruch genommen. So hat sie bis zum jetzigen Zeitpunkt (7.00) lediglich die verbindende Horizontale zwischen den Seitenleisten ein wenig verlängert und die rechte Seitenleiste ihres Throns analog zur linken Seite gezeichnet.

Nun (7.00f.), während Lena ihre Wolkenlinie zeichnet, ist sie mit dem schwierigen gestalterischen Problem befasst, die in die Tiefe führenden Linien der Sitzfläche ihres Throns so zu zeichnen, dass die Sitzfläche als solche zu erkennen ist. Mehrmals setzt sie den schwarzen Filzstift, auf den sie sich schon stützte, als sie Sarahs Benennung der Königsfigur als König kritisierte, am unteren Ende der rechten Seitenleiste des Throns an. Schließlich zeichnet sie zunächst eine horizontale schwarze Kontur zwischen den beiden Leisten (7.10). Diese lässt sie nach Erreichen der linken Seite in zügigem Tempo diagonal nach links unten abbiegen, von dort aus zieht sie wiederum eine Horizontale nach rechts und beendet das Rechteck in einem Zug, indem sie die Linie von der Ecke rechts unten wieder nach oben zur oberen Horizontale der nun konturierten Sitzfläche führt (7.20).

Mit der Entscheidung, die seitlichen Konturen der Sitzfläche nicht in Verlängerung der Konturen der Lehne, sondern als Diagonalen zu zeichnen, hat es Sarah geschafft, die Sitzfläche als solche erkennbar zu gestalten und auf diese Weise gleichzeitig ihrem Thron einen Eindruck von Räumlichkeit zu verleihen. Bemerkenswert ist, dass Sarah, ohne eine Technik des perspektivischen Zeichnens anzuwenden, die in die Tiefe des Raumes führenden Konturen der Sitzfläche auf einen Fluchtpunkt hin organisiert, der interessanterweise genau auf der Horizontalen der Thronlinie liegt.¹⁴⁵

Zeitgleich werden die Wolkenkontur Lenas und Sitzflächenkontur Sarahs fertig. Lena legt nach Beendigung ihrer Wolke eine Pause ein, während der sie mit nachdenklicher Mimik Sarahs und ihr Bild betrachtet. Sarah zeichnet gerade an die Sitzfläche des Thrones anschließend die Thronbeine (7.20–7.40). Sie bestehen aus zwei Parallelen, die nach unten durch einen runden Fuß abgeschlossen werden. Lena hat nun offenbar erkannt, was Sarah zeichnet: „Soll das der Thron sein?“, fragt sie, während Sarah das zweite Thronbein zeichnet.

8.3.16 Lena: „Bei mir sind - ist der Gott farbig“ (8.20)

Anstatt eine Antwort zu geben, wendet sich Sarah ihrerseits nun an Gökçe:

„Gökçe, zeig mal, was du gemalt hast. Gökçe, darf ich mal sehen, was du gemalt hast?“ (7.50). Sie spricht dabei in freundlichem, zunächst sehr leisem, und dann verständlicherem Ton. Es ist wahrscheinlich, dass nicht nur das Interesse an Gökçe und deren Bild, sondern auch Sarahs Unwille, das Thema ihres Bildes preiszugeben, Sarah zu dieser Nachfrage motiviert haben. Gökçe kommt Sarahs Bitte bereitwillig nach, dreht ihr Blatt um und hält es hoch, woraufhin Sarah lächelnd „Aha“ sagt. Unaufgefordert erläutert Gökçe nun ihr Bild in ca. drei Sätzen.

Abb. 21. Gökçes Gottes-Bild

Zu verstehen ist leider nur der letzte Satz Gökçes: „Und den Gott hab ich weiß gemalt.“ Noch während dieses Satzes beginnt Lena mit einem großen Halbkreis, der sich annähernd über die rechte Hälfte des oberen Blattviertels ausdehnt und oben von der Blattkante



¹⁴⁵ Der Fluchtpunkt liegt außerdem, wie sich später herausstellt, auf dem Schnittpunkt zwischen der Horizontalen der Lehne und der Nase der Gottesfigur.

begrenzt wird. Sie kommentiert diese Form nicht, sondern weist stattdessen auf einen Unterschied zu Gökçes Bild und deren Kommentar hin: „Bei mir sind ist der Gott farbig“ (8.20).

Es scheint offensichtlich, dass Lena sich durch die große Sonne in der rechten oberen Ecke von Gökçes Bild zu ihrem neuen Motiv inspirieren ließ, zumal sie gerade zu überlegen schien, wie sie ihr Bild weiterzeichnen könnte, als Sarah nach Gökçes Bild fragte. Nicht unwahrscheinlich ist es, dass sie mit ihrer Bemerkung über die (geplante) Farbigkeit ihres Gottes in erster Linie von der Übernahme der Sonne ablenken möchte. Als sie mit dem Halbkreis beginnt, beobachtet Sarah dies und reagiert auf die recht offensichtlich als Sonne zu deutende Form mit einem Stutzen. Abrupt strafft sich ihr Oberkörper, und ihre freundlich entspannte Mimik, mit der sie Gökçe zugehört hat, verändert sich zu einem sehr ernsten Ausdruck. Sie schaut Lena an und presst die Lippen aufeinander. Sie scheint sich im sprichwörtlichen Sinn eine Äußerung ihres offensichtlichen Missfallens zu verkneifen. Die hohe Wahrscheinlichkeit, mit der Lenas neues Bildelement durch eine Sonne inspiriert wurde, bedeutet zum jetzigen Zeitpunkt jedoch nicht automatisch, dass es sich bei der Kreisform auf Lenas Bild ebenfalls um eine Sonne handelt.

Welche Gedanken sich Sarah eventuell zu Gökçes Entscheidung macht, Gott als weiße Wolke im blauen Himmel zu zeichnen, ist nicht zu erfahren. Lena reagiert mit ihrem Hinweis, dass Gott bei ihr farbig sei, auf Gökçes Idee, Gott weiß zu zeichnen. Sehr interessant ist Lenas Versprecher. Sie beginnt den Hinweis darauf, dass ihr Bild bzw. ihr Gott im Unterschied zu Gökçes Bild nicht weiß ist, im Plural, „Bei mir **sind** –“, bevor sie sich selbst verbessert. Dies bestätigt wiederum, dass Lena mit ihrem Himmelreich nicht in erster Linie an Gott als einzelnes, sondern an Gott in, mit oder als mehrere Wesen denkt.

Die Formulierung, mit der Lena auf die Unterschiedlichkeit ihres Bildes hinweist, „bei mir ist Gott farbig“, deutet des Weiteren daraufhin, dass Lena sich bewusst ist, dass individuelle Lösungen und unterschiedliche Bilder von Gott möglich sind und gleiche Gültigkeit haben können. So ist Gott **bei ihr** farbig, und dass Gökçe ihn anders dargestellt hat, scheint Lena nicht Anlass für weitere Verwunderung oder gar Kritik zu sein. In diesem Sinn ist Sarahs Verzicht auf einen weiteren Kommentar, der über ihr schlichtes „Aha“ hinausginge, ebenfalls als eine Reaktion auf Gökçes Bild anzusehen, die zumindest als neutral und freundlich gegenüber der Unterschiedlichkeit der Gestaltungsidee gedeutet werden kann.

Direkt im Anschluss an die Kontur des Halbkreises fügt Lena Mund, Nase und Augen ein. Mund und Nase entsprechen der Gestaltung der Gesichter von Pinocchio und der rechten Königsfigur. Die Augen weisen ein anderes Schema auf. Als zwei nach oben konvexe Linien sind es lachende Augen, mit denen Lena den Eindruck einer glücklichen und freundlichen Mimik des Himmelgestirns erzielt. Sie zeichnet die beiden Linien langsam und sorgfältig, und auf ihrem eigenen Gesicht zeigt sich ein breites Lächeln, was dafür spricht, dass sie die Wirkung des Augenschemas bewusst einsetzt.

Noch immer ist unklar, ob es sich hierbei um eine Sonne handelt, denn auch ein Mond könnte mit einem Gesicht gezeichnet werden. Der nächste Schritt in Lenas Malprozess ist die Ergänzung einer weiteren Wellenlinie, die sich über den noch verbleibenden Bereich des oberen Blattrandes erstreckt. Es ist davon auszugehen, dass auch diese Wellenlinie einer Wolkenkontur entspricht.

Das bisher konturierte Bild Lenas stellt ihr Himmelreich dar als eine Gruppe von Personen mit Gott, Pinocchio und Gottes Sohn, die sich auf einer riesigen Wolke befinden. Diese riesige Wolke hat insofern Ähnlichkeit mit dem Leben auf der Erde, als auch sie sich unterhalb von einer Wolke und einem Himmelsgestirn befindet. Insofern stellt Lenas Himmelreich eine Art Zwischenraum zwischen Himmel und Erde dar, der von der Erde weniger weit entfernt zu sein scheint als der Himmel als solcher.

Lena kommentiert nur, dass ihr Bild abgeschlossen ist: „So. Jetzt ist alles vorgemalt, jetzt kann ich anmalen“(8.50). Sie wirkt dabei zufrieden und scheint sich auf das Ausmalen ihres Bildes zu freuen.

8.3.17 Sarah beginnt eine Figur auf den Thron zu zeichnen

Bevor Lena mit dem Ausmalen beginnt, sucht sie die Filzstifte aus ihrer Packung zusammen, die Gökçe zum Teil an ihrer Tischkante liegen hatte. In vorwurfsvollem Ton sagt sie: „Wieso hast du alles rausgenommen?“ Während sie sich anschließend wieder Sarah und der Interviewerin zuwendet, kommentiert sie Gökçes Gestaltung der Blattrückseite: „Die malt ja hinten noch was drauf.“ (9.00) Lenas Art, über Gökçe zu reden, ohne sie anzusprechen, weist darauf hin, dass sich Lena und Gökçe, obwohl sie zusammen den Hort besuchen, nicht gut kennen. Lena scheint sie abgesehen von der Vorstellung ihres Gottes-Bildes bislang nur wenig beachtet zu haben, denn Gökçe beschäftigt sich schon seit einigen Minuten damit, zusätzlich zu ihrem Namen Blumen als Verzierung auf die Rückseite ihres Bildes zu zeichnen. Im bisherigen Malprozess beziehen sich Sarah und Gökçe, die beiden Klassenkameradinnen, mit freundlichem Interesse aufeinander, während Lena in dieser Phase von beiden kritisch beurteilt wird. Eventuell verhält sich Lena unfreundlich bzw. desinteressiert Gökçe gegenüber, weil diese mit ihr zumindest in der Situation des Malprozesses um die gemeinsame Freundin Sarah konkurriert.

Während Lena sich die Stifte zum Ausmalen zurechtlegt und mit bzw. über Gökçe spricht, zeichnet Sarah mit sehr konzentrierter Mimik eine runde Kontur über die gelbe Horizontale der Rückenlehne. Als sie diese nach unten offen lässt und an dieser Stelle zwei parallele Linien anfügt, wird klar, dass es sich hier sehr wahrscheinlich um eine Kopfkontur handelt. Aller Wahrscheinlichkeit nach zeichnet Sarah nun Gott als Figur auf den Thron. Die Parallelen des Halses geraten ihr dabei zu lang (2,5 cm). Sie richtet sich aus ihrer Malhaltung dicht über dem Papier auf und schließt den Stift vorerst. Leise kommentiert sie ihre Unzufriedenheit: „Zu lang“, fügt jedoch direkt im Anschluss ein entschlossenes „Ist egal“ an (9.10). Die Interviewerin reagiert mit einem leise und

schmunzelnd ausgesprochenen „Mhm“. Mit einem kurzen Lächeln und einer wegweisenden Geste entscheidet sich Sarah, einfach weiterzumalen. „Ach, ich lass es so“, sagt sie, öffnet den Stift und beugt sich wieder zum Malen über ihr Bild (9.20).

Im selben Moment fragt Gökçe, die Sarahs Bild aus ihrer Position nur verkehrt herum sehen kann: „Was ist das?“ (9.20) Es ist gut möglich, dass Sarah die Frage nicht hört, oder nicht auf sich bezieht, weil sie zu beschäftigt mit dem Hals ihrer Figur war und weil die beiden Mädchen gleichzeitig sprachen.

8.3.18 Lena: „Jesus ist ja n Halb Gott ... Jesus ist n Christkind ... deswegen hat Jesus bei mir auch nen orangen Umhang an.“ (9.30)

Statt Sarah antwortet Lena mit einer Erläuterung zu ihrem Bild. Während Sarah mit dem Kopf ihrer Figur begann, hatte Lena einen orangefarbenen Filzstift ausgesucht, diesen zunächst über den Knöpfen und über den Füßen von Pinocchio in der Luft über dem Papier angesetzt, um ihn dann noch einmal zurückzunehmen. Beim Schließen der Kappe des Stift schien ihr dann die Idee gekommen zu sein, den Umhang der winkenden linken Figur mit Orange auszumalen. Als nun Gökçe „Was ist das?“ fragt, antwortet ihr Lena ohne Zögern mit einer Erklärung zur Definition von Gott und Jesus auf ihrem Bild.

L Das ist Jesus ... Das ist Jesus (zeigt auf linke Figur) weil das ist der richtige, Gott (zeigt auf rechte Figur) und das ist der Halb Gott (zeigt auf linke Figur).

I Mhm

L Jesus ist ja .. n´ Halb Gott ... Jesus ist n Christkind ... deswegen hat Jesus bei mir auch nen orangen Umhang an.

(9.30)

Es scheint, als habe Lena auf eine Gelegenheit gewartet, ihr Bild kommentieren zu können, denn Gökçe hat sehr wahrscheinlich nicht Lenas Bild mit ihrer Frage gemeint, sondern Sarahs Bild, auf dem auch gerade die Aufmerksamkeit von Interviewerin und Sarah lag. Bei ihrer Antwort spricht Lena nicht in Gökçes Richtung, sondern sieht nur zu Sarah und der Interviewerin. Es bestätigt sich wiederum, dass Lena sich kaum auf Gökçe bezieht.

Erstmalig gibt Lena eine eindeutige Zuordnung von Jesus und Gott auf ihrem Bild bekannt. Diese Zuordnung entspricht nicht bzw. nicht mehr derjenigen, die Sarah zweimal im Verlauf des Malprozesses genannt hatte und der Lena einmal zugestimmt hatte (vgl. 8.3.12, 8.3.13). Es ist wahrscheinlich, dass Lena sich dessen bewusst ist und deshalb umso mehr bemüht sein muss, ihre Umbenennung stichhaltig zu begründen, um eventuellen weiteren Anfragen zuvorzukommen.

Die Idee bzw. die gute Möglichkeit, eine endgültige Definition ihrer Figuren vorzunehmen, scheint Lena eingefallen zu sein, als sie überlegte, zu welchem Bildelement Orange passen könnte. Im Umgang mit Farben ist Lena sicher und geübt. Ihre

farbsymbolische Argumentation vertritt sie mit einer Überzeugung, die der Darstellung einer Selbstverständlichkeit entspricht. Die Logik der Farbwahl wird zwei Minuten später (11.40) verständlich, als Lena den Umhang des nun als Gott definierten Königs mit rotem Filzstift ausmalt.

Lena hat in ihren Gedanken die Geburtsgeschichte Jesu mit der Symbolik der Farben verschränkt. Weil Jesus geboren wird als Kind Gottes und eines Menschen, ist Jesus nicht Gott und nicht Mensch, sondern Halbgott. Wie Jesus eine Mischung aus Gott und Mensch ist, so ist die Sekundärfarbe Orange eine Mischung aus Rot und Gelb. In Lenas Farbwahl könnte die Erfahrung bzw. Kenntnis der Verwendung von Purpurrot als Farbe der Könige und Mächtigen hineingespielt haben, die sie durch die Betrachtung von alten Gemälden in Büchern, Museen oder Kirchen gewonnen haben könnte. Wie zu Beginn des Malprozesses, als Lena den „Gott selber“ gegen „nur nen Urahn“ abgrenzte, differenziert sie nun zwischen dem „richtigen Gott“ und nur einem „Halbgott“. Die Formulierung „Halbgott“ verweist sehr wahrscheinlich auf Wissensfragmente aus dem Bereich der antiken Götterwelt, beispielsweise durch eine Kenntnis des Halbgottes Herkules.

Lena spricht vom Christkind, und es ist sehr wahrscheinlich, dass sie die Weihnachtsgeschichte kennt und an dieser Stelle bei der Betonung der Unterschiede von Gott und Jesus assoziiert. Denn während das Profil von Jesus im Himmel bei Gott offenbar nur unklar von Gott selbst zu unterscheiden ist, eignet sich die Vorstellung von Jesus als Christkind sehr gut, um die Verschiedenheit von Gott und Jesus darzulegen.

Unabhängig von der Argumentation Lenas, mit der sie die neue Zuordnung einführt, ist die Frage interessant, welche Assoziationen zu Lenas Bildgeschehen eine Rolle für die Definition der Figuren gespielt haben könnte. Bei der Betrachtung ihres eigenen Bildes könnten Lena die Unterschiede der Königsfiguren zu ihrer Entscheidung, die rechte Figur als Gott und die linke als Jesus zu sehen, bewogen haben. So steht der linke, als Jesus benannte König ein wenig abseits, und er ist die kleinste Figur auf dem Bild. Für eine Verkörperung des Vaters Gott bietet sich der rechte König als größte Figur insbesondere dadurch an, dass er den kindlichen Pinocchio an der Hand hält. Ein weiterer Aspekt, der die rechte Figur für Lena als die bessere Gottes-Figur qualifiziert haben könnte, ist ihre Nähe zu der großen Halbkreisform, unabhängig von der Frage, ob diese zum jetzigen Zeitpunkt einen Mond oder eine Sonne darstellen soll. Denn Sonne und Mond, denen nicht nur in Kinderzeichnungen, sondern auch in unzähligen Illustrationen von Bilder- und Liederbüchern freundliche und mitunter wachsam über die Welt blickende Gesichter gegeben werden, können sicherlich viele Anknüpfungspunkte für religiöse Erfahrungen und die Frage nach Gott bieten.

8.3.19 Mimik und Verkürzung des Halses bei Sarahs Figur

Während Lena die Bedeutung ihrer Königsfiguren klärt, zeichnet Sarah die rechte Schulterkontur ihrer Figur auf dem Thron. Dabei verkürzt sie die Halskontur, indem sie die Schulter- bzw. Rumpflinie der Figur nicht am unteren Ende der Halslinien anfügt,

sondern diese ca. 1 cm oberhalb schneidet. Als Lena gerade das Wort „Halbgott“ ausspricht, richtet sich Sarah abrupt auf und sieht zu Lena. Bislang hat sie offenbar zugehört, ohne von ihrem Blatt aufzusehen. Für einen Augenblick verfolgt sie nun Lenas Argumente mit leicht geöffnetem Mund und interessierter Mimik.

Es bleibt offen, ob Sarah Lenas Umbenennung und ihre Argumentation kommentiert hätte, denn Gökçe spricht nun Sarah direkt an, zeigt auf ihr Bild und wiederholt noch einmal ihre Frage: „Sarah, was ist das?“ (9.40).

Als Reaktion auf die Frage beugt sich Sarah abrupt wieder in der für sie typischen Malhaltung über ihr Bild, das auf diese Weise von ihrem Haar bedeckt ist. In dieser Haltung antwortet sie: „Ich habe gesagt: Werdet ihr sehen.“ Nach Lena und der Interviewerin erhält nun auch Gökçe eine Absage. Sarah möchte nach wie vor nicht über ihr Bild sprechen. Stattdessen lüftet Lena nun das Geheimnis in einem Tonfall, in dem ein wenig Triumph mitschwingt: „Der Thron.“ (9.50) Sarah ignoriert Lenas Antwort, wodurch sie immerhin offen lässt, ob Lena mit der Bedeutung der aufwändigen Form richtig liegt. Als sie wieder aufblickt (10.10), hat sie in die Kopfform ein Gesicht gezeichnet. Dieses entspricht nicht einem einfachen Smile-Schema, sondern ist mit aufwändigeren Formen dargestellt. Die Augen sind als solche konturiert und mit einem Punkt in der Mitte versehen. Dieses Schema lässt die Augen relativ starr erscheinen. Die Nase ist als ein Haken mit einer nach links unten weisenden Diagonale gezeichnet. Wie die Augen zeichnet Sarah auch den Mund nicht als einfache Linie, sondern als Kontur. Die Mundwinkel sind nicht zu einem betonten Lächeln nach oben gezogen. Die obere und untere Linie lassen keinen großen Mundspalt, wie etwa bei einem rufenden Mund, offen. Mund und Augen erzeugen zusammen einen ernsten bis strengen Gesichtsausdruck. Im Fall der Augen ist davon auszugehen, dass Sarah dies nicht gesteuert hat. Sie hat tief über ihr Bild gebeugt gezeichnet und da in dieser Phase keinerlei Sicht auf die Bildelemente frei war, die durch ihr Haar verdeckt wurde, ist unklar, in welcher Reihenfolge die Gesichtsformen entstanden sind. Insofern lässt sich nicht klären, ob Sarah den ernsten Ausdruck des Gesichts in ihrer Malhaltung, ohne Abstand zum Bild, schon sehen und durch einen lächelnden Mund hätte kompensieren können. Festzuhalten ist, dass sie zumindest keine betont freundliche, lächelnde Mimik darstellen wollte, denn dies wäre sicher leicht möglich gewesen. Dies bestätigt auch das Gesicht, das Sarah sich selbst bei dem ersten Maltreffen gezeichnet hatte. Trotz des knappen Platzes in dem Kopf der Figur, Sarah als Reiterin auf ihrem Lieblingssperd, sind hier ein breit lächelnder Mund und eine fröhliche Mimik zu sehen (vgl. Kap. 8.2).

8.3.20 Lena: „Die Straßenlaternen, das sind bei uns aufer Erde die Sterne“ (10.10)

Lena legt währenddessen langsam den orangefarbenen Filzstift weg und scheint eine kleine Denkpause einzulegen (9.53-10.09). Sie kratzt sich am Kopf und tastet sehr langsam nach dem nächsten Filzstift. Kurz darauf kündigt sie ihr nächstes Bildelement an,

während sie den ausgewählten schwarzen Filzstift am rechten unteren Papierrand ansetzt: „Hier unten bis ganz oben hin gehen .. eine Strers ... Straßenlaterne .. bis da oben.“ (10.10) Am unteren Papierrand, direkt neben der nach unten über den Rand hinausweisenden Wolkenkontur, beginnt Lena eine schwarze Linie, die sie nach oben bis in die obere Papierhälfte zieht, mit einer kurzen Horizontalen begrenzt und wieder nach unten zurück zum Papierrand führt. Das entstandene längliche Rechteck erweist sich als Laternenpfahl, als sie daraufhin eine Kreisform an die Horizontale anfügt (10.20).

Wie schon bei der Form der Sonne bzw. des Mondes zu vermuten, so ist insbesondere bei dem in diesem Zusammenhang ungewöhnlichen und wesentlich seltener zu beobachtenden Motiv der Straßenlaterne aller Wahrscheinlichkeit nach Gökçes gezeigtes Gottes-Bild die Vorlage für Lenas Inspiration.

Lena nimmt jedoch eine wichtige Veränderung vor, die einen neuen Akzent auf die Bedeutung der Laternen setzt. Während die Laternen bei Gökçe im Kontext der Straßenzzeichnung stehen und dem vom Himmel getrennten Leben auf der Erde entsprechen, lässt Lena die Straßenlaternen von der Erde bis in den Himmel reichen. Auf diese Weise stellt sie eine Verbindung zwischen ihrem Himmelreich und dem Leben auf der Erde her.

In der folgenden Minute entstehen noch zwei weitere, analog gezeichnete Laternen auf Lenas Papier, die sie unter geschickter Auslassung der Armlinien von Pinocchio zwischen bzw. hinter Pinocchio und Jesus sowie zwischen Gott und die erste Laterne platziert. Währenddessen dreht sich das von Lena angeregte Gespräch zwischen Gökçe, Interviewerin und Lena um die Organisation der Maltermine. Als Lena die zweite Laterne beendet hat, erläutert sie: „Die müssen ja auch Straßenlaternen haben.“ (11.00) Dass „die“ im Himmel(reich) „auch Straßenlaternen haben müssen“, spricht dafür, dass es sich hier um einen Ort handelt, an dem nicht alles anders ist als auf der Erde, sondern Dinge notwendig sind, die auch auf der Erde notwendig sind. Das Himmelreich entwickelt sich zunehmend als eine Art Zwischenwelt. Diese Welt hat auch einen Himmel über sich, und die Personen führen ein Leben, bei dem sie irdische Dinge wie Straßenlaternen zur Verfügung haben. Die Straßenlaternen verbinden Erde und Himmelreich insofern in doppelter Hinsicht. Einerseits verbindet zumindest die äußerste, zuerst gezeichnete Straßenlaterne Himmel und Erde, weil sie auf der Erde steht und bis in den Himmel reicht. Zugleich stellen die Straßenlaternen nun in ihrer Funktion eine Gemeinsamkeit zwischen dem Leben auf der Erde und dem Leben im Himmelreich her.

Trotz Lenas wiederholten Ansprechens geht auf das Thema der Straßenlaternen bislang niemand ein. Momentan scheint die Frage, ob es einen weiteren Maltermin geben wird, die Gökçe an die Interviewerin richtet, interessanter zu sein.

8.3.21 Sarahs Gottesfigur: Ein Bart, der Mund und Hals verbirgt, Gewand, Beine und Füße

Sarah beteiligt sich nicht am Gespräch, sondern zeichnet abgesehen von einem kurzen Aufschauen, als Lena ihre Straßenlaterne kommentiert, sehr konzentriert an ihrer Figur. Beginnend mit einer seitlichen Kontur, die von der unteren Seite des ca. 2 cm breiten Mundes nach links unten führt (10.30), zeichnet sie einen sehr aufwändigen, langen Bart. Dieser besteht aus vielen einzeln angesetzten Formen, die jeweils Haarbüschel konturieren. Das Ergebnis ist ein imposanter Bart. Zugleich hat Lena es nun geschafft, den zu lang geratenen Hals nahezu unsichtbar zu machen. Nur bei genauem Hinsehen lassen sich an seinem unteren Ende zwischen den Konturen der Haarbüschel die Enden von zwei Linien erkennen.

Neben dem Hals ist auch die Mundkontur unter dem Bart verschwunden. Sarah hat den Mund der Gottesfigur buchstäblich zuwachsen lassen.

Dies könnte darauf hindeuten, dass Sarah den Gesichtsausdruck noch einmal verändern wollte, weil ihr der Mund nicht gefiel. Eine andere Möglichkeit ist, dass Sarah sich nicht auf eine bestimmte Mundform und damit eine bestimmte Mimik festlegen wollte und es ihr deshalb nur recht war, dass der Mund nun verborgen ist. In jedem Fall hätte es für Sarah in Anbetracht ihrer zeichnerischen Kompetenzen, ihrer Genauigkeit, aber auch ihrer Möglichkeiten zur Improvisation und Veränderung, wie sie beispielsweise bei der Verkürzung des Halses zu Tage traten, kein zu schwieriges Problem dargestellt, den Mund unter den Bartlinien zu verstärken oder seitlich neben diesen zu einem Lächeln zu verbreitern. Es ist sehr wahrscheinlich, dass Sarah den neutralen bis ernsten Gesichtsausdruck und den verborgenen Mund ihrer Gottesfigur bewusst in Kauf nimmt. Sie lässt es auf diese Weise offen, ob und wie Gott zur Betrachterin bzw. zu den Menschen in Kontakt oder in Beziehung tritt.

Nicht ausgeschlossen ist es, dass Sarahs eigene Stimmung mit der Mimik der gezeichneten Figur korrespondiert. In diesem Fall wäre es nicht verwunderlich, dass Sarah eine relativ ernste Mimik zeichnet. Sie scheint den Malauftrag bislang sehr ernst zu nehmen und das Thema Gott enger auszulegen als Lena. Schließlich erscheint es in Anbetracht des bisherigen Malprozesses durchaus möglich, dass Sarah sich bewusst oder unbewusst mit ihrem „ernsten“ Gott von der unbefangenen Lena und deren lächelnder Figurengruppe im Himmelreich abgrenzen möchte.

Im Folgenden vervollständigt Sarah in raschem Tempo die gesamte Kontur der Figur Gottes. Zunächst (11.30) zeichnet sie die linke Seitenkontur von der Schulter bzw. dem Rumpf hinunter bis zur horizontalen Grenzlinie zwischen Thronlehne und Sitzfläche. Nach kurzem Zögern beendet sie anschließend die entstehende Körper- bzw. Bekleidungskontur in einem Zug. Sie fährt mit der linken Seitenkontur der Figur fort und verlängert sie diagonal nach links unten, wobei sie die Kontur des linken Thronbeines schneidet. Oberhalb des Fußes des Thronbeins wendet sie die Linie in spitzem Winkel zur horizontalen Abschlusslinie, die sie wiederum auf der rechten Seite nach oben abbiegen

lässt, wobei eine analoge, symmetrische Diagonale entsteht, die ebenfalls die Kontur des Thronbeins überschneidet (11.40).

Die Kleidung der Figur ist nun als eine Art Gewand oder langes Kleid zu erkennen.

Ohne eine Pause zeichnet Sarah anschließend (11.50) zwei kurze parallele Linien auf der linken Seite unterhalb der unteren Begrenzungslinie des Gewandes als herausschauende Wade und eine Fußform, die sie direkt im Anschluss mit dem schwarzen Filzstift ausmalt. Analog entsteht, wiederum ohne Pause, das rechte Bein und der rechte Fuß.

Wie bereits im Fall der gelben oberen Begrenzungslinie des Throns und im Fall des Mundes und Halses zu sehen war, lässt Sarah ihr Bild Schicht auf Schicht übereinander entstehen. Dabei legt sie keinen großen Wert darauf, das Übermalen bzw. Überschneiden von Konturen zu verhindern. So scheint ihr bei den Linien des Gewandes die Darstellung der Weite des Kleides und der „Gewandartigkeit“ wichtiger gewesen zu sein.

Zu sehen ist nun die bis auf die Arme und Hände vollständige Figur mit dem langen Bart in einem langen Gewand auf dem Thron sitzend.

8.3.22 Lena: „Die Straßenlaterne, das is ... die sind bei uns aufer Erde .. die Sterne. Aber im Himmel .. mein ich, sind das Laternen.“ (12.50)

Lena hat währenddessen weiterhin gemeinsam mit Gökçe die Interviewerin über die Maltermine und andere teilnehmende Kinder befragt und, wie bereits vorweggenommen (s.o.), die Umhangform der Gottesfigur mit rotem Filzstift ausgemalt. Im aktuellen Moment (12.00) beginnt sie damit, die Lampen ihrer Laternen mit gelbem Filzstift auszumalen. Dabei kommentiert sie die notwendige Sorgfältigkeit des Ausmalens, was zu einem kurzen Schlagabtausch zwischen Sarah und Lena führt:

L Da muss ich jetzt n bisschen Abstand vo- , vom Schwarz halten, sonst verfärbt sich das gelb und das will ich nicht ... dass sich das verfärbt.

S Hier, guck da hat sich's schon verfärbt.

L Bei deinem auch.

(12.30-12.40)

Sarah spricht in leicht gereiztem Ton und zeigt auf eine winzige Stelle bei dem orange ausgemalten Umhang. Lena gibt die Kritik in gelassenem Tonfall zurück, zeigt jedoch auf kein konkretes Bildelement, sondern weist nur vage in die Richtung von Sarahs Bild. Nach wie vor ist die Stimmung zwischen Sarah und Lena angespannt. Es scheint, als lasse sich Sarah davon provozieren, dass Lena ganz offensichtlich sehr zufrieden mit ihrem Bild ist. Sarahs Aufgabe, eine im Gewand gekleidete Figur in Frontalansicht auf einen Thron zu skizzieren, war bzw. ist eine zeichnerische Herausforderung, die nicht nur die sechsjährige Sarah, sondern sicherlich auch Erwachsene an ihre Grenzen bringt. Der Eindruck von Räumlichkeit, den der noch unbesetzte Thron zwischenzeitlich erweckte, ist

mit den aufgezeichneten Konturen des Gewandes verloren gegangen. Die Summe der Linien ist nur bei genauer Betrachtung in ihrer formalen Bedeutung zu erkennen, da die Linien, die nun von der Gottesfigur eigentlich verdeckt sein müssten, nicht ausgespart sind. Weil Sarah das komplizierte Bildmotiv Schicht für Schicht entwickeln musste, konnte die Figur buchstäblich erst auf den Thron gesetzt werden, als dieser vollständig auf dem Papier zu sehen war.

Sarachs angespannte Haltung Lena gegenüber könnte deshalb ebenfalls in dem für Sarah sehr wahrscheinlich enttäuschenden Ergebnis ihrer Bemühungen um eine eindeutige Darstellung des sitzenden Gottes auf seinem Thron begründet sein.

Lena malt auf ihrem Bild nun die beiden anderen Laternenlampen gelb aus und kommentiert einen weiteren Gedanken zu ihren Laternen.

L Die Straßenlaterne das is [...] die sind bei uns auffer Erde .. die **Sterne**

I mhm.

L Aber im Himmel .. mein ich, sind das Laternen.

I Aha.

L Da sieht ja aus wie silber, deswegen mal ich's auch Silber.

S Ist ja auch Silber.

I Sind im Himmel die Laternenmasten auch Silber?

(12.50-13.00)

Lena äußert einen dritten Aspekt der Verbindung zwischen Erde und Himmel, wie sie sie an den Straßenlaternen festmachen kann. Neben dem Umstand, dass die Laternen Himmel und Erde konkret durch ihre Höhe verbinden, und dem inhaltlichen Bezug, dass auch die Menschen im Himmel(reich) Straßenlaternen „haben müssen“, verweist diese dritte Verbindung auf die Erfahrung, einen leuchtenden Sternenhimmel zu betrachten. Lena legte zuvor großen Wert auf die ungetrübte Leuchtkraft der gelben Lampen. Ein Verlauf der Assoziationen von den nachts leuchtenden Straßenlaternen über die Vorstellung von im Himmel leuchtenden Straßenlaternen zu den leuchtenden Sternen, die am Himmel zu sehen sind, erscheint sehr nahe liegend.

Interessant ist die Formulierung, mit der Lena ihre Vorstellung vom Himmel an dieser Stelle als eigene Meinung wertet und gegenüber möglichen anderen Deutungen relativiert: „Aber im Himmel, **mein ich**, sind das Sterne.“ Unbefangen kombiniert Lena hier Wissen um die Sterne als einer real erfahrbaren Größe mit den himmlischen Straßenlaternen in ihrem Bildgeschehen und dem Leben im Himmelreich, auf das sie verweisen.

Sarah, die nach dem wenig freundlichen Austausch der Mädchen über „verfärbte“ Stellen für eine Weile (12.50-13.10) nachdenklich über ihrem Bild gesessen hatte, meldet sich anlässlich der Farbe der Laternenmasten wieder in einem freundlicheren Ton zurück in das Gespräch und die Kommunikation mit Lena. Die Interviewerin wiederholt Lenas Kommentar daraufhin noch einmal, doch das Thema scheint beendet, und Lena gibt keine

weiteren Erklärungen zum Himmel mehr ab.

8.3.23 Weißes Haar für Sarahs Gott. Lena: „Und hinten mal ich den ganz alten König drauf.“ (13.40)

Sarah greift wieder zum schwarzen Filzstift und zeichnet in den Stirnbereich der Figur eine horizontale Linie, mit der sie eine Haar- bzw. Hutform vom Gesichtsbereich abgrenzt, deren Kontur sie anschließend noch einmal nachzieht (13.10-13.20). Anschließend wechselt sie zu einer Kreide in einer sehr hellen Fleischfarbe. Mit dieser färbt sie zunächst die kleinen Beinflächen der Figur.

Lena, deren Laternen nun fertig sind, sieht Sarah nachdenklich beim Ausmalen zu. Dabei scheint sie eine neue Idee zu bekommen, deren Umsetzung sie ankündigt: „Und hinten mal ich den ganz alten König drauf.“ (13.40)

Die Ankündigung der Figur erinnert an den Beginn des Malprozesses, als es Lena sehr wichtig war, das Königtum Gottes durch eine Krone zu ergänzen. Diese Eigenschaft Gottes konnte sie durch das Hinzufügen einer neuen Figur umsetzen. Da ihr nun der Platz auf ihrem Papier fehlt, bietet es sich an, es Gökçe gleichzutun und die Rückseite noch zu gestalten. Die geplante Figur nennt Lena „den ganz alten König“. Es geht ihr hier offenbar hauptsächlich um die Eigenschaft, der Älteste zu sein. In welcher Beziehung die noch zu zeichnende Figur zu der bereits als Gott bezeichneten Figur steht, lässt Lena dabei noch offen und spricht nur von dem König. Ob Lena auf die Idee eines ganz alten Königs beim Betrachten von Sarahs Bild kam, ist unklar.

Sarah hat das Ausmalen der Beine nun beendet und setzt die fleischfarbene Kreide über der abgegrenzten Form im Stirnbereich der Figur an. Bevor sie diese endgültig ausmalt, zögert sie noch einmal kurz und greift in Richtung Kreidekasten, als wolle sie doch lieber zu einer anderen Farbe wechseln. Die abgegrenzte Form scheint demnach einer Haarform zu entsprechen bzw. der Kopfhaut, an der Haar wächst. Denn es scheint, als habe sich Sarah nach kurzem Überlegen dazu entschlossen, den Haarbereich hell-fleischfarben auszumalen, ihn also haarlos zu zeichnen und die Gottesfigur auf diese Weise mit einer Glatze darzustellen. Insofern ist auch Sarah gerade mit einem Merkmal befasst, das dazu dienen könnte, Gottes Alter darzustellen.

Das übrige Gesicht belässt Sarah ungefärbt, so wie sie es auch auf der Zeichnung beim ersten Maltreffen mit ihrem eigenen Gesicht tat.

8.3.24 Goldene Kronen bei Sarah und Lena und eine karierte Hose für Pinocchio

Lena sucht nach einer geeigneten Kreide, um ihre Kronen auszumalen. Mit einer ockergelben Kreide in der Hand erkundigt sie sich bei Sarah: „Welche Farbe benutzt du als Gold?“ Diese reagiert sofort in freundlichem Ton und sucht bereitwillig in ihrem Kasten nach einer geeigneten Kreide. Sie entscheidet sich ebenfalls für Ockergelb

(„Neapelgelb“). Die beiden halten die Kreiden aneinander, und Sarah bestätigt Lena in ihrer Farbwahl „Warte mal – hier, ja.“ (14.20)

Lena malt nun die Kronen ihrer Figuren aus. Anlässlich einer Bemerkung Lenas über einen Juckreiz, der sie plagt, entwickelt sich ein angeregtes Gespräch über Windpocken (14.40-16.10).

Die Mädchen arbeiten inzwischen bereits seit einer Viertelstunde konzentriert an ihren Bildern. Insbesondere Lena, die in dieser Phase für ihre Verhältnisse sehr langsam zeichnet, und Gökçe, die am Ende des Gesprächs aufsteht und sich im Raum bewegt, scheinen sich ein wenig auszuruhen.

Währenddessen zeichnet Sarah mit schwarzem Filzstift die Kontur einer Krone über den bereits hautfarbenen ausgemalten Haarbereich ihrer Figur (15.10). Offenbar hat sie sich, als sie Lena beim Ausmalen ihrer Kronen beobachtete, noch einmal umentschieden, und ihre Figur soll ebenfalls eine Krone tragen. Es könnte sein, dass Sarah dies zunächst nicht wollte, um ihre Motivwahl klar von der Lenas abzugrenzen. Sie malt die Krone direkt nach der Konturierung aus. Im Gegensatz zu Lena wählt sie jedoch eine leuchtend gelbe Kreide („Strohgelb“) und kommentiert dies: „Ich finde das eigentlich schöner für die Krone, das hier, das leuchtet schöner“ (16.20). Nachdem Sarah Lena die Farbe als Gold gesucht und bestätigt hatte, die sie selbst für die goldene Thronlehne verwendet hatte, möchte sie die Krone auf ihrem Bild lieber in einem leuchtenden Gelb ausmalen. Eventuell spielt bei dieser Entscheidung wiederum ein Interesse an der Individualität ihres Bildes eine Rolle.

Gökçe bewegt sich währenddessen im Raum und scheint auf der Suche nach einer neuen Beschäftigung zu sein. Die Interviewerin spricht sie an: „Ist dein Bild jetzt fertig, Gökçe?“ Doch Gökçe möchte offenbar noch immer lieber an dem Maltreffen teilnehmen, als sich den anderen Kindern im Hort wieder anzuschließen. „Gleich“, antwortet sie und setzt sich wieder an den Tisch, um Blumen auf die Rückseite ihres Bildes zu zeichnen. „Wann sind die fertig?“, fragt sie die Interviewerin und antwortet sich, noch während diese mit einem „Ich weiß nicht“ reagiert, selbst: „Lena ist bald fertig.“ Diese Einschätzung wiederholt sie noch einmal deutlicher. Sarah bestreitet dies jedoch mit entschlossener Stimme: „Das glaub ich nicht.“ (16.30). Sarah zeichnet inzwischen schneller als in der ersten Hälfte des Malprozesses und momentan auch deutlich schneller als Lena. Sehr wahrscheinlich setzt sie sich unter Zeitdruck, weil sie nicht möchte, dass Lena ihr Bild vor ihr beendet.

Ob Lena anstrebt, möglichst bald fertig zu sein, ist unklar, denn das Zeichnen scheint ihr nach wie vor Spaß zu machen, und sie malt die Flächen ohne Eile aus. Dies könnte allerdings auch darin begründet sein, dass sie in dieser Phase einen sehr großen Vorsprung genießen kann.

Momentan malt sie den Hut von Pinocchio wie die Kronen in Ockergelb aus. Nachdem sie den oberen Teil des Huts sorgfältig gefärbt hat, sucht sie eine strohgelbe Kreide und malt damit die Hutkrempe aus. Wahrscheinlich hat sich Lena von Sarah inspirieren lassen, ebenfalls zu einem leuchtenden Gelb zu wechseln. Zugleich passt diese Farbe sehr gut zu

der bislang sehr harmonischen Farbverteilung auf Lenas Bild. Der Hut Pinocchios als Mittelpunkt einer Reihe von Formen in Gelbtönen greift farblich auf diese Weise sowohl die leuchtend gelben Lampen, als auch die ockergelben Kronen auf.

Lena behält die strohgelbe Kreide in der Hand und beginnt nun mit der Hose der Pinocchio-Figur. Sie zeichnet gelbe Längsstreifen in die Hosenkontur. Über diese zieht sie anschließend mit hellblauer Kreide Querstreifen. Über alle Streifen legt Lena mit geschickter, flächiger Führung der Kreide eine zarte weitere Farbschicht in Rot („dunklem Kadmiumorange“).

L Ich mach ne karierte Hose .. vom Pinocchio die karierte Hose.

L Sieht zwar komisch aus, die karierte Hose.

I Och, wieso, sieht doch schön aus.

S Zeig her....Wieso, sieht doch schön aus.

(18.10-18.40)

Lena kommentiert zunächst das Übereinanderzeichnen der Farbstreifen als das Zeichnen einer karierten Hose. Die präzisiert sie noch einmal: „Vom Pinocchio, **die** karierte Hose.“ Dass die Hose kariert ist, scheint sie in besonderer Weise als die Hose von Pinocchio zu charakterisieren. Dies ist interessant, da in keiner der der Autorin bekannten Illustrationen Pinocchio eine karierte Hose trägt. Stattdessen ist allerdings häufig ein Harlekin im Karokostüm zu sehen, der dem Puppentheater, das Pinocchio besucht, angehört. In der Pinocchioausgabe, die Lena selbst besitzt, sind sogar alle Puppen dieses Theaters als Harlekine und Clowns gekleidet und geschminkt. Auch alle anderen Figuren des Buches, selbst Gepetto oder die beiden Bösewichte Fuchs und Katze, tragen auffällig detailreiche, sehr bunte, karierte oder gestreifte Kleidung. Neben einigen anderen Kleidungsstücken dieser Illustrationen erinnern die gelben und roten Streifen auf Pinocchios Hemd an die Streifen, mit denen Lena die Hose von Pinocchio beginnt, bevor sie Querstreifen hinzufügt. Vor allem aber ist Pinocchio auf gleich mehreren Bildern bei seinem Gastauftritt im Puppentheater mit den Harlekine und Clowns zu sehen (vgl. Exkurs Pinocchio, Kap. 8.4).

Diese könnten eine Art Brücke sein in dem Assoziationsgeflecht zwischen den Clowns auf der Tischdecke und der Marionette Pinocchio. Lena reproduziert sehr gern und, wie bereits gezeigt, souverän und mit großer Flexibilität Formen und Farben aus Vorlagen aller Art. Es scheint sehr wahrscheinlich, dass sie ihr eigenes Pinocchio-Buch gut kennt und die farbenfrohe Gestaltung vor Augen hat.

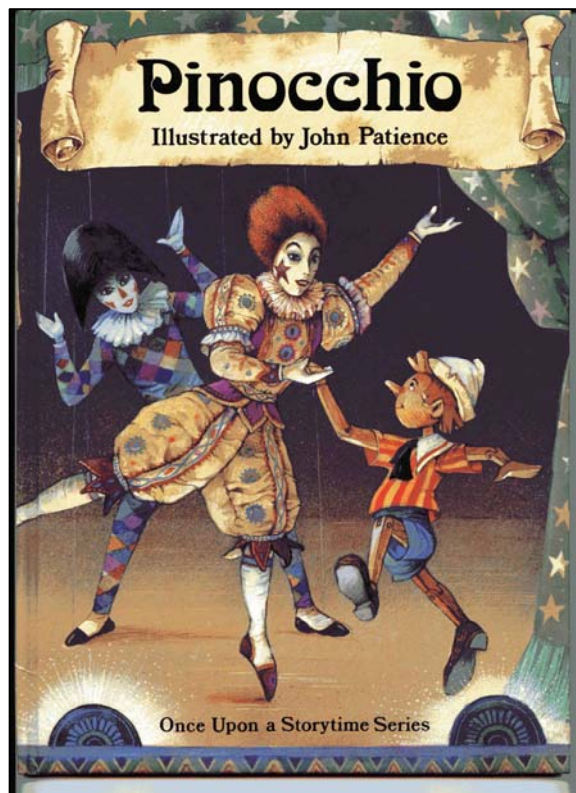


Abb. 22: Dieses Bild auf dem Einband ihres eigenen Buches könnte Lena vor Augen haben

Mit dem Ergebnis der karierten Hose scheint Lena nicht zufrieden zu sein, eventuell, weil ihr selbst gezeichnetes kariertes Muster nicht dem Karomuster der Kleidung der Figuren in ihrem Pinocchio-Buch entspricht. Lena kommentiert ihre Unzufriedenheit sehr wahrscheinlich auf der Suche nach Bestätigung. Als die Interviewerin auf dieses Bedürfnis eingeht und die Hose lobt, wiederholt Sarah diese Bestärkung Lenas mit dem exakt gleichen Wortlaut. In der Situation des Malprozesses ist es auffällig, dass Sarah bislang immer dann kooperativ und freundlich Lena gegenüber ist, wenn Lena sich unsicher und bescheiden zeigt.

8.3.25 „Gottes bunter Vogel“

Direkt im Anschluss an Sarahs Lob kündigt Lena ein weiteres Bildelement an: „Und ein Engel fehlt.“ Im selben Moment greift sie zum schwarzen Filzstift und beginnt auf dem noch freien Platz am linken Blattrand neben der Gottesfigur zu zeichnen. Die eben noch freundliche Sarah fragt in beinahe schockiertem Tonfall: „Ein **was?**“ Als Lena „Ein Engel“ wiederholt, kritisiert sie mit einer ernst und leise ausgesprochenen Anschuldigung: „Hast du an mir gesehen, ne?“ (18.40)

In der Tat hat Sarah auf ihrem Papier, während Lena die Hose von Pinocchio gestaltete, mit einer Engelfigur begonnen. Im Anschluss an das Ausmalen der Krone, wandte sie sich von der Gottesfigur ab und begann nach einem kurzen unkonzentrierten Moment, in dem sie sich mit der Frage des Fertigwerdens auseinandersetzte damit, flächig das Haar eines

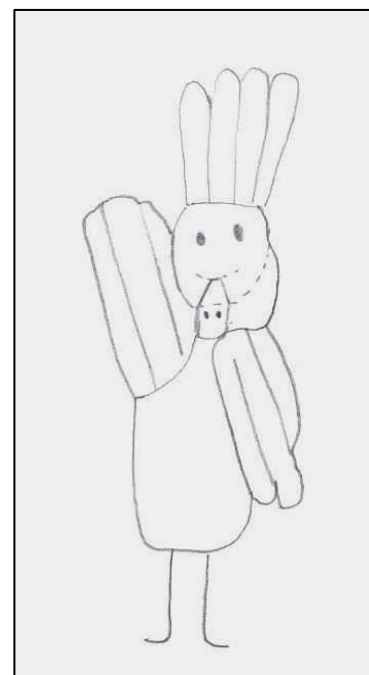
Engels zu zeichnen. Zunächst hatte sie offenbar vor, den Engel zu konturieren, doch eventuell wegen des Zeitdrucks, vielleicht aber auch wegen der kleinen Fläche, entschied sie sich um, wechselte den schwarzen Filzstift gegen den gelben aus und zeichnete das Haar direkt, wobei sie einen Gesichtsbereich frei ließ. Dann sucht sie den schwarzen Filzstift wieder und beugt sich, wiederum mit hängendem Haar, über ihr Bild. Als sie Lenas Gestaltung von Pinocchios Hose lobt, blickt Sarah das nächste Mal auf und gibt so den Blick auf die angefangene Figur frei. Zu sehen ist, dass sie unterhalb der Haarform die Kontur des unteren Kopf- und Halsbereichs, die rechte Schulter und einen Flügel ergänzt. Der Flügel, mit gefingierter Kontur und eingefügten kurzen Wellenlinien, wirkt als sei er aus Federn. Er ist gleich als Flügel zu erkennen.

Lena konnte sich offensichtlich dem Reiz dieser Form nicht entziehen und beschloss sofort, ebenfalls einen Engel zu zeichnen. Eventuell durch das Lob Sarahs und die momentan gute Stimmung zwischen den beiden zu unvorsichtigem Vorgehen verleitet, tarnt sie die Übernahme nicht, sondern kündigt sie sogar direkt an.

Nun, als sie von Sarah kritisiert wird, entsteht für einige Sekunden eine Pause. Schweigend zeichnen beide Mädchen weiter. Sarah zeichnet in analoger Malweise den linken Flügel ihres Engels. Lena zeichnet ebenfalls die Kontur eines Flügels. Sie zeichnet wie Sarah einen Flügel, der nicht aufgerichtet ist. Wie Sarah zeichnet sie eine gefingerte Linie bzw. eine Linie mit Einkerbungen. In die fertige Kontur zeichnet Lena anschließend zwei parallele Linien, die an den Einkerbungen beginnen und diese nach innen verlängern. Nachdem sie die Linien gezogen hat, erfolgt ihre verzögerte Antwort auf Sarahs Vorwurf: „Nee, das ist n Vogel.“(19.00) Die nun sehr tiefen Einkerbungen des Flügels sind in ihrer Federartigkeit sehr wahrscheinlich der Ausdruck dieser Neudefinition und eventuell sogar ihre Ursache. Der Engel ist zu einem Vogel geworden.

Abb. 23: Skizze, angefertigt nach Lenas Bild. Aus dem begonnenen Engel wird ein Vogel. Im Gegensatz zu einem typischen Engel trägt der Vogel seine Flügel in unterschiedlichen Positionen und mit sehr langen Einkerbungen, die die Federn repräsentieren. An Stelle eines Halses erhält die Figur unterhalb des Kopfes eine durch zwei Punkte als Schnabel charakterisierte Form. Die Ausbuchtung des Kopfes auf der rechten Seite entsteht durch das Umfahren der linken Hand der benachbarten Königsfigur.

In schnellem Tempo folgen der Rumpf und links oberhalb des Rumpfs der linke, aufgerichtete Flügel. Zwischen die Flügel oberhalb des Rumpfs zeichnet Lena eine Form, die an einen Hals erinnert. Oberhalb dieser Form fügt sie eine runde Kopfkontur an, wobei sie die linke Handkontur der dicht neben dem Vogel stehenden Jesusfigur aussparen muss. Die Fortsetzung der runden Kontur zwischen Hand und Umhang der Jesusfigur entwickelt sich zu einer seitlichen Ausbuchtung des Vogelkopfes, von der unklar ist, ob Lena



sie bewusst oder versehentlich in dieser Form zeichnet. Es könnte sein, dass Lena mit dieser Form zunächst den Schnabel zeichnen wollte und den Kopf des Vogels in seitlicher Perspektive plante. Als sie nun jedoch zwei Augenpunkte in die Kopfform und zwei Punkte in die an einen Hals erinnernde Form unterhalb des Kopfes zeichnet, definiert sie diese Form als Schnabel und den Vogelkopf als Vogelkopf in Aufsicht. Die seitliche Ausbuchtung des Kopfes bleibt insofern ohne Funktion.

Sarah ist inzwischen mit dem linken Flügel fertig. Mit dem schwarzen Filzstift in der Hand spielend, betrachtet sie nachdenklich ihr Bild (19.30). Dann scheint sie einen Einfall zu haben und wendet sich wieder dem Thron zu. Mit purpurrosa Kreide malt sie die Sitzfläche des Thrones neben bzw. unter der Gewandkontur der Figur auf der linken Seite aus. Diese kleine farbliche Veränderung bewirkt, dass die Linien von Thron und Figur an Übersichtlichkeit gewinnen und sich die Form der Figur von der des Thrones deutlicher abzeichnet.

Als Lena im nächsten Moment die Kontur des Vogels beendet hat, wendet sie sich von der Figur ab und sieht ebenfalls einen Augenblick nachdenklich auf ihr Papier, dann kündigt sie auf die rechte, untere Ecke ihres Papiers zeigend an: „Hier ist jetzt der Engel“ (19.50). Obwohl sie auffällig leise spricht und dabei nur zur Interviewerin schaut, unterbricht Sarah sofort das Ausmalen des Thronsitzes und schaut zu Lenas Papier. Diese wendet sich im selben Moment wieder dem Vogel zu. Sarah fragt, auf den Vogel zeigend, noch einmal: „Was ist das?“ (20.00). „N Vogel“, antwortet Lena und fügt hinzu: „Ich kann nicht so gut Vögel.“ Sehr wahrscheinlich ist Lena nicht zufrieden mit der Figur, die bedingt durch die eilige Improvisation eine ausgebeulte Kopfform hat. Auf ihr Eingeständnis reagiert Gökçe mit einem „Aber ich“, wird jedoch unterbrochen von Sarah, die versöhnlich auf Lena reagiert und ebenfalls von sich sagt: „Ich kann auch nicht so gut Vögel malen“ (20.00). Gökçe fängt noch einmal mit ihrem unterbrochenen Satz an, der mit einer Relativierung vervollständigt, ebenfalls nicht mehr unbescheiden klingt, sondern Interesse am Austausch von Gestaltungsfragen bekundet. Sarah und Lena wirken jedoch sehr beschäftigt mit ihren Bildern und gehen nicht auf Gökçe ein, die auf der Rückseite ihres Papiers unter Beweis stellt, dass sie in der Tat sehr gut kleine Vögel zeichnen kann.

Lena zeichnet vorerst doch nicht den geplanten Engel auf der gegenüberliegenden Blattseite, sondern beginnt stattdessen damit, ihren Vogel mit Kreiden auszumalen. Als erstes färbt sie die Form zwischen den Flügeln gelb, wodurch diese deutlicher als Schnabel erkannt werden kann. Für den rechten Flügel wählt sie Hellblau (hell phthaloblau), dann wechselt sie die Kreide, kommentiert laut: „Der Vogel ist bunt“ und verwendet für den linken Flügel Purpurrosa. Den Rumpf färbt sie schließlich purpurviolett. Der Vogel ist nun nicht nur eindeutiger als Vogel zu erkennen, er scheint Lena auch zunehmend besser zu gefallen. Zufrieden kommentiert sie: „Der Vogel sieht total schön aus, weil er bunt ist.“

Sarah hat währenddessen die linke Seite des Sitzkissens beendet und, ohne die rechte Seite auszumalen, die purpurrosa Kreide wieder weggelegt. „Ich mal noch Falten im Gesicht“,

kommentiert sie und zeichnet in das Gesicht der Figur auf dem Thron mit schwarzem Filzstift kurze, gewellte Linien. Nach der Glatze, die jedoch unter der Krone nicht mehr zu sehen ist, ergänzt Sarah ein weiteres, sehr eindeutiges Kennzeichen von Alter. Es ist das erste Mal, dass Sarah eine Form bzw. ein Detail ihres Bildes kommentiert. Einerseits spricht dies dafür, dass Sarah trotz ihres Bedürfnisses, ihr Bildmotiv geheim zu halten, an der Kommunikation interessiert ist. Andererseits scheint das Alter der Figur, die aller Wahrscheinlichkeit nach Gott darstellen soll, wichtig zu sein, und Sarah möchte sicherstellen, dass dieses Charakteristikum Gottes wahrgenommen wird.

Lena ist momentan sehr mit den bunten Farben ihres Vogels beschäftigt. Als sie als letzte Form den Vogelkopf unterhalb bzw. hinter der Armkontur des linken Königs, bzw. Jesus, dunkelblau („helioblau“) ausmalt, benennt sie ihren Vogel: „Das ist Gottes bunter Vogel.“ (20.40) Die Nähe zu der Königsfigur hat wahrscheinlich eine Rolle für diesen Einfall gespielt. Zugleich scheint Lena offensichtlich mit der zunächst sehr schwierigen und improvisierten Figur versöhnt zu sein. So könnte es sein, dass sie in dem Vogel nicht mehr länger einen missratenen Vogel sieht, sondern ihn stattdessen aufwertet zu einem Wesen, das zwar kein Engel ist, aber auch kein gewöhnlicher Vogel. Der Vogel ist ein Wesen, dessen Titel, Vogel Gottes, sehr besonders und geheimnisvoll klingt.

Dass die Figur, der der Vogel so nahe kommt, nicht Gott, sondern Jesus darstellen soll, scheint für Lena in dieser Phase bereits wieder unwichtig geworden zu sein. Wiederum bestätigt sich, dass im Kontext des Themenbereichs Himmel der Unterschied zwischen Gott und Jesus unerheblich ist.

Sarah verfolgt das Ausmalen des Vogels sehr interessiert. „Das kann einer sein ... der immer dem Regen Bescheid sagt, also zu dem hinfliegt und dem Bescheid sagt“, erklärt sie und illustriert die Aufgabe des Vogels pantomimisch, indem sie mit ihrem Stift einen imaginären Regen in der Luft dirigiert. (21.00)

Die Vorstellung des „Vogels Gottes“ scheint Sarah zu faszinieren. Sie scheint nicht mehr an ihren Ärger über Lenas Abmalen zu denken. Stattdessen hat sie einen Einfall zu der Aufgabe des Vogels. Sie malt sich und Lena aus, wie der Vogel den Regen beginnen lässt. Eventuell hat die Verwendung der Blautöne für das Gefieder des Vogels eine Rolle bei der Assoziation von Wasser bzw. Regen gespielt.

Die Aufgabe des Vogels ist es, „dem Regen Bescheid zu sagen“. Die Kontrolle über den Regen übt demnach nicht der Vogel aus, sondern Gott. Der Vogel ist der Vermittler zwischen Gott und dem Regen. So übernimmt der Vogel eine Vermittler- oder Botenfunktion, wie sie auch Engeln zugesprochen wird.

Lena hört interessiert zu, geht aber selbst nicht auf die Aufgabe des Vogels ein. Stattdessen schmückt sie die Besonderheit des Vogels weiter aus, indem sie auf seinem Kopf mit denselben vier Kreiden, die sie zum Ausmalen der Figur verwendet hat, vier lange Federn ergänzt: „Aber der hat auch voll die langen Federn von da unten bis da oben. Der hat aber nur vier Federn“ (21.10-21.20).

Dass sie die Kommentare dabei mit einem „Aber“ beginnt, könnte bedeuten, dass sie sich

von den Ausführungen Sarahs die Definitionsmacht über ihre eigene Figur nicht nehmen lassen möchte.

In ihrer Formkomposition stellt sie hierdurch zugleich eine Verbindung zu den Kopfbedeckungen der anderen Figuren her.

Nachdem die problematische Situation bei der Gestaltung des ersten Engels durch die Umwandlung in einen Vogel für Lena gut ausgegangen ist und sich die Lage zwischen Lena und Sarah entspannt hat, startet Lena einen weiteren Versuch, für den Vogel als symmetrisches Gegenüber doch noch einen Engel zu ergänzen. Da in der kleinen Lücke zwischen zwei Laternen in der rechten unteren Ecke des Papiers wenig Raum verbleibt, beginnt Lena gegen ihre Gewohnheit den Engel, indem sie seinen linken Flügel innerhalb der bzw. über die Form des Laternenmasts zeichnet (21.50).

8.3.26 Sarah: „Aber wie hat er dann die Welt gemacht?“ (22.40)

Bereits während Lena die bunten Federn ihres Vogels zeichnete, entstanden auf Sarahs Bild mit schwarzem Filzstift Augen und Nase in dem Gesicht des rechten Engels (21.20-21.40). Die Augen entsprechen dem Schema der Figur auf dem Thron, mit dem Unterschied, dass Sarah oberhalb und unterhalb der Augenkontur des Engels Wimpern ergänzt. Als sie wieder von ihrem Papier aufschaut, kommt die Interviewerin noch einmal auf die von Sarah kommentierten Falten im Gesicht ihrer Figur zurück, woraufhin sich ein Gespräch entwickelt (21.50 - 23.00).

I Und das sind Falten im Gesicht, Sarah?

S Ja

I Ist der schon alt?

S Ja **is** er doch?

I mhm

L **ganz** vielen

L sch a als Mensch hier aufer Erde gelebt.

I mhm

(21.50-22.10)

Sarah wirkt zunächst irritiert dadurch, dass die Interviewerin Selbstverständlichkeiten nachfragt. Denn es scheint selbstverständlich zu sein, dass Falten Alter bedeuten und dass Gott alt ist. Lena klinkt sich in das Gespräch ein. Sie hatte bereits mit ihrer Ankündigung, auf der Rückseite „den ganz alten König“ zu zeichnen, ihr Interesse an dem Alter Gottes bekundet. Dieses Thema ist offenbar für beide Mädchen sehr wichtig. Sarah fällt Lena ins Wort, um das veranschlagte Alter noch einmal zu überbieten und den unvorstellbar großen Zeitraum groß genug darzustellen. Lena beendet ihren Satz mit der Information, was Gott vor dieser langen Zeit getan hat bzw. was Gott war. Sie verwendet mit den Worten, Gott habe „als Mensch auf der Erde gelebt“, eine Formulierung, die der christlich-

theologischen Rede von Gott, der in Jesus Christus Mensch wird, entspricht. Lena geht es nicht nur um das Alter Gottes, sondern um Gottes Vergangenheit. Gott hat vor langer Zeit auf der Erde gelebt. Der große Zeitraum, der seitdem vergangen ist, drückt so die Distanz aus, die zwischen Gottes Präsenz bei den Menschen und der heutigen Zeit steht, in der Gott offensichtlich nicht mehr auf der Erde bei den Menschen präsent ist.

L Aber als Steinzeitmensch.

I mhm

L **Leider.**

(22.20)

Lena präzisiert, dass Gott nicht als Mensch, sondern als Steinzeitmensch auf der Erde gelebt habe. Es geht ihr demnach momentan nicht um Gottes Menschsein in Jesus. Der Begriff Steinzeitmensch scheint an dieser Stelle für einen Menschen zu stehen, der zu den ersten Menschen gehört hat, die vor sehr langer Zeit gelebt haben. In gewisser Weise korrespondiert dieser Begriff mit dem Begriff des Urahnen. Wie bereits zu Beginn des Malprozesses, so scheint Lena auch an dieser Stelle die Frage nach Gottes Alter anhand einer Generationengeschichte auszudrücken. Gott ist nicht zeitlos alt, sondern er hat eine Vergangenheit und eine Entwicklung. Der unvorstellbar lange Zeitraum wird anhand der Generations- und Menschheitsgeschichte vorstellbarer. Die ohnehin große Distanz der Zeit wird verstärkt durch die Information, dass Gott noch nicht den Menschen von heute entsprochen hat, sondern einem Steinzeitmenschen. Das bedauernd hinzugefügte „Leider“, könnte sich auf die Distanz zwischen Gott und den Menschen heute beziehen.

S Neh, schon noch früher ... sogar früher als Jesus gelebt hat[...].

I mhm

S Aber wie hat er dann die Welt gemacht?

(22.30)

Sarah differenziert zwischen Gottes und Jesu Leben. Sie weiß, dass es sehr lange her ist, dass Jesus gelebt hat. Den Beginn der Menschheit scheint Sarah nicht mit den Steinzeitmenschen, sondern „noch früher“, nämlich mit Jesus zu datieren. Eventuell spielt hierbei ihre Kenntnis der christlichen Zeitrechnung eine Rolle. Sarah stellt klar, dass Gott vor den ersten Menschen und der Beginn der Geschichte der Menschen gelebt hat.

Die Mädchen beenden gegenseitig abwechselnd Sätze. Dabei spricht Lena darüber, wie lange es her ist, dass Gott „als Mensch auf der Erde gelebt hat“. Sarahs Frage, wie Gott die Welt gemacht hat, zielt nicht auf die Frage, wann Gott Mensch auf der Erde war, sondern, wann und wie Gott diese Erde gemacht hat.

Sarah wendet sich an die Interviewerin, der sie als Erwachsener offenbar die Rolle der Expertin zuspricht und von der sie Klärung der Frage erwartet. Nachdem diese nicht

reagiert, entsteht eine Pause von einigen Sekunden, bevor schließlich Lena versucht, eine Antwort zu finden.

L Aus **Wolken**.

I Aus Wolken?

S Nein, aber dazu muss er doch schon groß sein, um die Welt zu erfinden.

I hmm

S also muss er doch schon – ganz, ganz viel, sogar, vor der Erde gelebt haben.

(22.40-22.50)

Lena schlägt vor, dass Gott die Welt aus Wolken erschaffen hat. Den Schöpfergott verortet sie im Himmel. Für einen Gott im Himmel(reich), wie es ihrem Bildgeschehen, auf das sie während des Nachdenkens blickt, entspricht, ist die Verwendung von Wolken nahe liegend als Grundlage für die Erschaffung der Welt. Sarah ist mit dieser Antwort nicht zufrieden, da ihre Frage in eine andere Richtung ging. Sie widerspricht Lena, um ihr Problem noch einmal zu verdeutlichen.

Die Interviewerin bestätigt Sarahs Einwand. Nach einigen Sekunden, in denen niemand auf ihr Problem reagiert, entwickelt Sarah selbst eine Lösung.

Gott muss vor der Entstehung der Erde gelebt haben, um diese erschaffen haben zu können. Gott muss schon da gewesen sein, als nichts da war, wenn er alles erschaffen hat. Sarahs Antwort bietet einen Zugang zum Verständnis ihres Problems, dass Gott „schon gross sein muss, um die Welt zu erfinden“. Ein Gott, der vielleicht noch Steinzeitmensch ist und sich selbst erst über Generationen auf der Erde entwickelt, kann diese Erde nicht erfinden, da nur jemand, der schon „groß“ ist, der also erwachsen und zum Erfinden befähigt ist, die Welt „erfinden“ kann.

L Vor ganz, ganz vielen hundert**tausend** Jahren. (23.00)

Nach einer weiteren kurzen Pause greift Lena Sarahs Gedanken noch einmal auf, indem sie ihren Satz mit einer weiteren Zeitangabe vervollständigt. Sie stellt die Verbindung zum Anfangsimpuls des Gesprächs wieder her und vergrößert die Zahl noch einmal, indem sie Sarahs Formulierung „ganz viel“ aufnimmt. Lena fasst so das Gespräch zusammen, in dem sie es mit dem gemeinsamen Thema der Mädchen einrahmt. Beiden geht es um eine unvorstellbar lange Zeit, die zwischen ihrem Leben als heutigen Menschen auf der Erde und Gott liegt.

Lena geht es um die Zeit, die vergangen ist, seit Gott gestorben ist und so nicht mehr bei den Menschen auf der Erde, sondern im Himmel lebt. Sarah geht es im Zusammenhang mit Gottes Alter dagegen um die Zeit, die vergangen ist, seit Gott die Welt aus dem Nichts erschaffen hat.

Das Gespräch wird durch eine Bemerkung Gökçes, die sich nach der Adresse der

Interviewerin erkundigt, beendet.

8.3.27 Weibliche Engel

Auf Sarahs Bild ist während des Gesprächs über das Alter Gottes und die Schöpfung lediglich der rosa Mund des Engels entstanden, der durch die breite Kreide sehr groß geraten ist. Im Gegensatz zu der ernsten Gottesfigur, der Sarah einen ‚neutralen‘ Mund gezeichnet hatte, den sie später mit dem Bart übermalt hatte, möchte Sarah den Engel offenbar als lächelnd darstellen, denn sie zeichnet den Mund in konkaver Biegung der Linie zu den Mundwinkeln.

Lena zeichnet während des Gesprächs an ihrem begonnenen Engel, der im Aufbau dem Schema des Vogels entspricht. Unterschiede sind die gewellte Bodenlinie der Rumpfform, die diese als Kleid kennzeichnet, und die Gestaltung von Kopf und Hals.

In den folgenden zwei Minuten (23.20-25.20) beschäftigen sich alle drei Mädchen mit der Adresse der Interviewerin. Insbesondere das korrekte Aufschreiben und Lesen der langen Telefonnummer scheint sie zu faszinieren und von ihren Bildern abzulenken. Sehr wahrscheinlich lässt allmählich die Konzentration der Mädchen nach, und sie benötigen Ablenkung und Pausen, die sie im Gespräch über andere Themen finden.

Bevor Sarah sich der Telefonnummer auf Gökçes Papier zuwendet, zeichnet Sarah mit Kreide eine purpurrosa Farbfläche als Oberkörper zwischen die Flügel ihres Engels und anschließend in hellviolett einen Unterkörper bzw. einen Rock darunter. Sie kommentiert dies: „Das sind ganz schöne Engel und alle haben das gleiche Kleid.“ (23.40)

Das Aussehen des weiblichen Engels erinnert an das sehr erfolgreich vermarktete rosa Design von Barbies und Babypuppendarstellungen, -Kleidung und -Kostümen und Bilderbüchern, wie sie bei Mädchen in der Altersgruppe der Vor- und Grundschulkindern sehr beliebt sind.¹⁴⁶

Insbesondere in Kombination mit dem thronenden König erinnert der Engel an eine Prinzessin bzw. das typische Aussehen einer Prinzessin, wie es Artikeln und Prospekten der Spielwarenindustrie, Bilderbüchern oder dem Faschingskostümklassiker entspricht. Neben den Prinzessinnen, bestehen auch Feen- und Elfenkostüme von Mädchen dieser Altersstufe sehr häufig aus rosa Kleidern.¹⁴⁷ Unabhängig von der offenen Frage, welche Assoziationen bei Sarah eventuell eine Rolle gespielt haben, ist sicher davon auszugehen,

¹⁴⁶ Es ist schwer zu sagen, ob die sehr häufige Bevorzugung von Rosatönen bei Mädchen dieser Altersgruppe eher Ursache oder eher Wirkung der Verwendung dieser Farben in der Spielwaren und Bekleidungsindustrie ist. In jedem Fall finden sich Barbiepuppen und Babypuppen mit nahezu ausschließlich rosafarbiger Kleidung sehr häufig in den Kinderzimmern bzw. auf den Wunschlisten der Mädchen.

¹⁴⁷ Ein sehr häufig gewähltes Faschingskostüm dieser Altersgruppe von Mädchen ist ein langes Kleid in Rosatönen, mit Gold, Silber oder ‚Glitzer‘ verziert. Diese Kostüme werden mit kleinen Kronen kombiniert als Prinzessin getragen, können aber mit Hut oder mit Flügeln auch als Fee oder Elfe definiert werden. Ein bekanntes Kinderbuch, „Prinzessin Lillifee“, vereint alle drei Motive zu einer fliegenden Fee, die als Prinzessin in ihrem Schloss lebt.

dass sie ihren Engel als Frau bzw. als Mädchen darstellt. Mit dem Aussehen und der Gestaltung der Kleidung scheint Sarah sehr zufrieden zu sein. Das Zeichnen des Engels ist sehr wahrscheinlich wesentlich einfacher als das der Gottesfigur auf dem Thron. Zum einen erforderte diese durch ihre sitzende Position eine komplizierte Darstellung. Zum anderen scheinen Engel als Motiv weniger Überlegungen zu erfordern und Probleme zu bergen, als die Vorstellung von Gott. Aus Sarahs Kommentar ist zu entnehmen, dass sie noch weitere Engel zeichnen möchte. Sie scheint den Thron Gottes umgeben von Engeln darstellen zu wollen.

Dieses Motiv findet sich nicht nur auf mittelalterlichen Gemälden häufig, es ist auch in Kinderzeichnungen über Gott häufig zu sehen.¹⁴⁸

Lena zeichnet währenddessen ihrem Engel ein Gesicht aus zwei Augen-Punkten und einer zu einem Lächeln gebogenen Mundlinie. Anschließend ergänzt sie um den Kopf ein Haarschema, das einer Frisur mit halblangem Haar entspricht. In die Kontur des Kleides zeichnet Lena als letztes Detail noch eine Blume mit Stiel und zwei Blättern.

Mit dem Blumenkleid und dem halblangen Haar handelt es sich auch bei Lenas Engel aller Wahrscheinlichkeit nach um einen weiblichen Engel. Wie Sarah greift auch Lena auf die purpurrosa Kreide zurück, um den Engel auszumalen. Dabei färbt sie zunächst nur das Kleid und spart die Blume aus. Nach einer Pause, in der sie interessiert das Aufschreiben der Telefonnummer verfolgt, entscheidet sie sich offenbar um und malt den kompletten Engel mit Flügeln und Gesicht in Purpurrosa aus. „Der Engel ist bei mir nur in einer Farbe.“ (25.30)

Diese undifferenzierte Farbgebung steht im Gegensatz zu Lenas bislang sehr sorgfältiger farblicher Gestaltung ihres Bildes. Ohne die farbliche Hervorhebung von Gesicht und Haaren fällt die Ähnlichkeit des Engels mit den Engeln von Sarah weniger auf. Zugleich nähert sich die Gestaltung des Engels auf diese Weise der des Vogels. Die Symmetrie des Bildes wird durch die Verstärkung der Ähnlichkeit der beiden Wesen, die die Gruppe von Gott, Pinocchio und Jesus einrahmen, betont.

Sarah ist in dieser Phase so sehr auf Gökçe und die Interviewerin konzentriert, dass sie nicht an ihrem Bild arbeitet. I: „Jetzt müssen wir uns, glaube ich, schon ein bisschen beeilen, weil jetzt bald schon die anderen kommen und essen wollen.“ (25.40) Erst nachdem die Interviewerin die Mädchen an das Ende des Maltreffens erinnert, greift Sarah wieder nach der purpurrosa Kreide. Sie hält diese einen Moment unentschlossen über der schon beendeten Form der Kleidung des Engels, wendet sich dann dem Thron zu und malt dort die noch leere rechte Seite des Thronsitzkissens aus. Lena malt nun nacheinander die Hosenformen beider Könige in hellblau („hell phthaloblau“) aus. Noch immer beteiligen sich alle an dem Gespräch über die Adresse der Interviewerin und die zu erwartenden

¹⁴⁸ Vgl. z.B. HANISCH 1996, 129

Geschenke, doch das Maltempo nimmt bei Lena und bei Sarah zu. Sarah beschließt nach einem kurzen Moment, in dem sie sich über noch fehlende Formen auf ihrem Papier zu orientieren scheint, den zweiten Engel zu zeichnen. Sie kommentiert die notwendige Zügigkeit beim Zeichnen: „Hier müssen noch mehr Engel hin, ich muss hinmachen.“ Lena pflichtet ihr bei: „Ich auch.“ (26.30) Sarah zeichnet nun auf der gegenüberliegenden linken Seite in analoger Malweise einen zweiten Engel. Dabei achtet sie darauf, dass beide Engel sich möglichst gleichen, und verlängert das Haar und den hellvioletten Rock des rechten Engels, als sie beim Vergleich Unterschiede bemerkt. Im Gegensatz zu Sarahs Schweigen zu ihrem Thron und der Figur auf dem Thron kommentiert sie die Engel mehrmals: „Ich glaub, die sind alle gleich und haben gleichlange Haare“ (28.50). „Die haben lange Kleider“ (30.00).

Lena malt nach Beendigung der hellblauen Hosen in zügigem Tempo die Gesichter, Hände und Füße aller Figuren mit hautfarbener („hell fleischfarbener“) Kreide aus. Als sie bei den Händen Pinocchios ankommt, sagt sie: „Pinocchio ist da aber’n Mensch.“ (26.40) Wenn Pinocchios unter der Kleidung hervorschauende Körperteile hautfarben sind, dann ist Pinocchio „da“, das heißt auf Lenas Bild bzw. im Himmelreich ein Mensch und keine Holzpuppe (mehr). Angestoßen durch eine pragmatische und schnelle Farbwahl denkt Lena über den Zustand Pinocchios auf ihrem Bild, im Himmelreich bei Gott nach. Hier ist Pinocchio ein Mensch und keine Holzpuppe mehr. Hier ist die Vertrautheit Lenas mit der Geschichte Pinocchios zu erkennen und die Bedeutung der Frage, ob und wann Pinocchio Mensch wird. Ob Lena allerdings Pinocchios Menschsein in diesem Zusammenhang eine weitergehende Bedeutung zumisst, ist schwer zu klären. Keines der Mädchen geht auf Lenas Bemerkung ein, und auch Lena ist in dieser Phase mit dem schnellen Ausmalen beschäftigt. Es scheint, als wolle sie möglichst bald mit ihrem Bild fertig werden. Als Nächstes malt sie in sehr schneller, grober Linienführung ebenfalls mit Kreide den Oberkörper der Gottesfigur passend zu seinem mit Filzstift gefärbten roten Umhang in Karminrot aus.

Sarah kommentiert Lenas nachlassende Sorgfalt: „Nicht so unordentlich malen.“ (27.20)

Sarah, die gleich bleibend sorgfältig und nicht besonders schnell zeichnet, fühlt sich durch Lenas Tempo sehr wahrscheinlich noch mehr unter Zeitdruck gesetzt und versucht, diese eventuell durch ihre Ermahnung in ihrem Maltempo zu verlangsamen.

Lena greift jedoch ohne zu reagieren zur nächsten Kreide. In schneller Folge malt sie die noch farblosen Hälsen aller Figuren in heller Fleischfarbe aus. Mit dem hellen Violett, welches Sarah für ihre Engelkleider verwendet hat, malt sie den Oberkörper von Pinocchio aus. Es folgt als letzte Form der Figuren das Ausmalen der Oberkörper und Arme der links stehenden Jesus-Figur. Trotz der Eile, mit der sie das Ausmalen der Figuren inzwischen betreibt, scheint Lena die Farben nach wie vor mit Bedacht auszuwählen. Während nämlich die Gottesfigur in Karminrot gestaltet ist, entspricht der fuchsiafarbige Oberkörper der Jesus-Figur Lenas farbsymbolische Erklärung von Gott und Jesus (s. o. Kap. 8.3.18), denn auch diese Farbe entsteht aus einer Mischung mit Rot und

verkörpert nach Lenas Logik deshalb das Halbgottsein von Jesus.

8.3.28 Sarah: „Die Möndin“ (32.40)

Als Lena die nächste Farbe auswählt, klärt sich, dass sie die Kreisform in der rechten oberen Ecke als Mond definiert: „Der Mond muss leuchten... Da hab ich ja schon gleich das passende Gelb gefunden.“ (28.30) Lena greift zunächst nach dem leuchtenden Gelb, („Strohgelb“) und setzt es in der Luft über der Mondform an. Dieses Gelb ist jedoch offenbar nicht das richtige Gelb, um einen leuchtenden Mond darzustellen. Lena legt es wieder weg und greift stattdessen zu einem sehr hellen Gelb („hell Kadmiumgelb“), das in der Tat der Farbe eines in der Nacht leuchtenden Mondes deutlich besser entspricht. In derselben Farbe malt Lena anschließend alle Wolkenflächen aus. Dies spart einerseits Zeit, deutet aber zugleich ebenfalls auf Lenas möglichst naturgetreue Farbwahl, denn Wolken setzen sich in der Tat vom Blau des Himmels ab und sehen selbst nicht himmelblau aus. Beim Ausmalen der unteren Wolke, auf der die Figuren stehen, entscheidet sich Lena, diese ebenfalls hellgelb zu färben.

L Und die Wolken sehen auch wie der Mond aus und die Füße sogar auch weil die haben die ...ähm die Füße sehen so aus.

S Die Füße ersinken bald (lacht).

L Die Füße sehen so aus, weil ... die auf der Wolke stehen und mit dem Vogel ist das ist das die Beine ganz...

(29.00-29.10)

Lena hat Mühe, ihre Entscheidung vor Sarah zu begründen, da ihr offenbar die geeigneten Worte fehlen. Wiederum ist es einerseits sicher in der Eile Lenas begründet, dass es ihr recht ist, die Kreide nicht mehr wechseln zu müssen. Andererseits betont ihre Farbwahl die Besonderheit des Untergrunds. Sarah versucht, sich über Lenas Bild ein wenig lustig zu machen mit der Wahl einer Formulierung, die einsinken und ertrinken zu kombinieren scheint. Doch im Kern trifft ihre Aussage sehr wahrscheinlich Lenas Gedanken. Denn der oben beschriebene Effekt, den das Aussparen der Fußformen durch die Wellenlinie sehr wahrscheinlich zunächst unbewusst bewirkt hat, eine Art Einsinken der Füße in einer offensichtlich sehr weiche Unterlage, ist von Lena durchaus nicht unerwünscht, und sie verstärkt ihn nun. Die Figuren sinken in die weichen Wolken ein, deshalb ist es sehr sinnvoll, die Füße mit der Farbe der Wolken zu umhüllen, und es ist folgerichtig, dass Lena auch die schwarzen Beinlinien von Engel und Vogel, bei dem sie es auch kommentiert, hellgelb färbt und somit in die Wolke integriert. Neben diesem Bedürfnis Lenas, die Füße in die Wolke hinein zu verlagern, ist die helle Farbe des Weiteren deshalb eine gute Wahl, weil die Figuren mit dunkleren Füßen einen wesentlich schwereren, bodenständigeren Eindruck erweckt hätten. Stattdessen wirken die Figuren leicht und passen gut zu den schwerelosen Wolken.

Als alle Formen ausgemalt sind, beginnt Lena mit dem Ausmalen des Hintergrunds. Sie wählt Kobaltblau. Einerseits ist diese Farbe ein kräftiger und nicht zu heller Blauton, denn Lena denkt aller Wahrscheinlichkeit nach an einen nächtlichen Himmel. Andererseits hat sie die Farbe bislang noch nicht verwendet, und sie steht in ausreichend starkem Kontrast zu den ebenfalls blauen Hosen und dem teilweise blauen Gefieder des Vogels.

Es bestätigt sich der Eindruck, dass Lena das Himmelreich nicht einfach darstellt, indem sie Figuren in den Bereich des Himmels zeichnet, sondern stattdessen das Himmelreich als Zwischenebene darstellt, die wie ein Bildgeschehen, das auf der Ebene der Erde stattfindet, von Himmel eingerahmt und umgeben ist.

Die auszumalende Fläche des Himmels ist groß, und Lena muss dabei sehr viele Formen aussparen.

L Mit dem Himmel muss ich mich aber beeilen – der ist nämlich ziemlich groß der Himmel.

S Wieso dann bist Du schon – Ich eh hab noch nicht mal die Wolken gemacht.

S Der Mond ist eher wo anders bei mir. Hier is er nämlich.

(30.10-30.30)

Wiederum fällt auf, dass es Lena nun um ein schnelles Fertigstellen ihres Bildes geht, während Sarah nach wie vor langsam und bedächtig zeichnet und offenbar versucht, auch Lena zu bremsen.

In Anbetracht der Zeitnot beginnt Sarah, die gerade nachdenklich ihr Bild betrachtet hat, direkt mit einem neuen Bildelement. Obwohl sie von weiteren Engeln und von Wolken gesprochen hatte, ist es ihr offensichtlich in diesem Moment am wichtigsten, ebenfalls einen Mond auf ihr Bild gezeichnet zu haben, bevor das gemeinsame Maltreffen zu Ende geht.

Sie beginnt, einen Mond in der rechten unteren Ecke ihres Bildes zu zeichnen, dessen Kreisform ebenfalls durch die Ecke des Papiers geschnitten wird. Dabei grenzt Sarah sich von Lenas Mond ab, indem sie ihn unterhalb der Figuren zeichnet und ihn in der leuchtend gelben („strohgelben“) Kreide konturiert und ausmalt, die sie bereits für die Krone der Figur auf dem Thron und als Filzstift für das Haar der Engel gewählt hat.

Mit der anderen Position des Mondes bewirkt Sarah außerdem eine größere Distanz zwischen den Engeln und Gott auf der einen Seite und der Erde auf der anderen Seite. Im Gegensatz zu Lenas Bild, bei der sich die Figuren auf einer Art Zwischenebene zwischen Erde und Himmel zu befinden scheinen, thront Sarahs Gott oberhalb des Mondes.

Während Sarah nun sorgfältig und langsam eine farbsatte gelbe Fläche entstehen lässt, zeichnet Lena mit schnellen Farbstrichen an ihrem blauen Hintergrund. Beide werden in etwa gleichzeitig mit diesen letzten Flächen ihrer Bilder fertig (32.10).

Sarah bekundet mit einem lauten „So“ das Fertigstellen des Mondes. Die Interviewerin wendet sich ihr daraufhin zu: „Und das ist der Mond, Sarah?“ Sarah bestätigt ihre Frage: „Mhm“.

Lenas Bild ist mit dem Ausmalen des Hintergrunds als letzter noch freier Papierfläche endgültig fertig gestellt. Sehr kurz hält sie das Papier vor der Interviewerin hoch, um es dann jedoch umzudrehen und sehr zügig mit Filzstift ihren Namen auf die Rückseite zu schreiben. „Hinten kann ich ja auch noch was drauf malen“, sagt sie und greift bereits nach dem schwarzen Filzstift (32.20). Es zeigt sich, dass Lenas Eile nicht zuletzt mit dem Wunsch, noch Zeit für ein weiteres Bild auf der Rückseite zu haben, begründet war.

Auch Sarah greift nach ihrem schwarzen Filzstift. Sie zeichnet auf die gelbe Fläche des Mondes die Kontur eines Auges und fügt an die obere Linie des Auges kurze gebogene Linien als Wimpern. Erstmals macht sie die Interviewerin eigens auf ein neues Detail ihres Bildes aufmerksam: „Guck mal!“ (32.20). Es scheint Sarah sehr wichtig zu sein, dass die Interviewerin das Auge des Mondes auch wirklich genau wahrnimmt. Die Interviewerin reagiert staunend: „Jetzt aber! – ist das ein Auge, ne?“ Als Sarah dies wiederum bestätigt, lobt sie die Augen: „Schöne Augen, der Mond.“ Sarahs Antwort erfolgt prompt und deutlich akzentuiert: „Die Mündin“. (32.30). „Die Mündin?“, fragt die Interviewerin noch einmal nach, woraufhin Sarah antwortet: „Ja. Sonst hätte die nicht solche Wimpern.“ (32.40) Die Interviewerin reagiert zustimmend: „Aha, das stimmt.“ (32.50) Sarah fügt auch an die untere Linie des Auges lange, geschwungene Wimpern und ergänzt noch weitere Wimpern in die Zwischenräume der oberen Wimpern, um schließlich noch den fehlenden schwarzen Kreis der Pupille in die Kontur zu zeichnen.

Wie zuvor den Engel, so zeichnet Sarah nun den Mond unverkennbar weiblich. Es scheint Sarah sehr wichtig zu sein, dass die Interviewerin, bevor der Malprozess endet, noch ihren Einfall zur Kenntnis nimmt, eine Mündin in ihrem Bild zu ergänzen. Um sicherzustellen, dass die Weiblichkeit des Mondes erkannt wird, weist sie die Interviewerin eigens auf das lang bewimperte Auge als Charakteristikum des Weiblichen hin. Eventuell weiß Sarah, dass der Mond in anderen Sprachen nahezu immer weiblichen Geschlechts ist. Es scheint für Sarah sehr unproblematisch zu sein, eine weibliche Form des Begriffs zu bilden und das Himmelsgestirn als weiblich zu definieren.

Am Ende ihres Malprozesses setzt Sarah mit ihrer Mündin einen überraschenden Akzent, der deutlich im Kontrast zu dem Ausgangsmotiv „Gott als König auf einem Thron im Himmel(reich)“ steht.

Nachdem der lange Malprozess nun zum Ende kommt, möchte die Interviewerin in einer Art Nachfrageteil noch einmal genauer wissen, wie es um die Geschlechtszugehörigkeiten der Bildmotive bestellt ist und wie die Mädchen auf die Frage nach dem Geschlecht Gottes reagieren.

- I** Und die Engel ... sind das Frauen oder sind die Engel Männer.
S Frauen.

- I Frauen
 L Sonst hätten sie ja nicht so lange Haare.
 I Das stimmt .. und der Gott, das ist dann mit dem langen Bart, ein Mann?
 L nickt
 S Ja-aah (sehr verwunderter, beinahe genervter Tonfall).
 I mhm
 (32.10-33.10)

Für beide Mädchen steht das Geschlecht Gottes offenbar außer Frage und die Interviewerin stößt erwartungsgemäß auf Irritation als Reaktion darauf, dass sie in Betracht zog, dass der bärtige Gott eine Frau sein könnte. Lena, deren Figuren ohne Bart ein wenig geschlechtsneutraler gestaltet sind, nickt ebenfalls auf die Frage, ob Gott männlich sei, wobei sie sich auch ausschließlich auf Sarahs Bild beziehen könnte. Deutlich wird in jedem Fall, dass auch für Lena klar ist, dass Gott nicht weiblich ist.

8.3.29 Nachtrag: Ergänzung von Armen für die Engel auf Sarahs Bild und Gestaltung der Rückseite von Lenas Bild



Abb. 24: Die Rückseite von Lenas Bild

Lena schreibt ihren Namen auf die Rückseite ihres Bildes und zeichnet im Anschluss, als die Interviewerin bereits damit begonnen hat, die Kamera abzubauen und den Raum für das anschließende Mittagessen der Hortkinder aufzuräumen, in hohem Tempo den angekündigten „ganz alten König“ (vgl. Kap. 8.3.23).

Es zeigt sich dabei, dass Lena nicht widerstehen kann, die Engelform und das Motiv des bärtigen Königs mit Falten zu zeichnen. Das Zeichnen und Reproduzieren dieser Figuren ist Lena offenbar ein so starkes Bedürfnis, dass sie riskiert, erneut des Abzeichnens

bezüglich zu werden, und es ihr gleichgültig zu sein scheint, dass diese Bildelemente nicht im „offiziellen Bild“ zu sehen sein werden.

Sehr auffällig sind die Veränderungen, die Lena bei der Gottesfigur vornimmt. Im Gegensatz zu Sarahs Vorlage erhält Lenas Figur Arme. Und nicht nur das: Lenas Gottesfigur hat sowohl Arme als auch Flügel. Die intensive Beschäftigung mit Engeln hat offenbar dazu geführt, dass Gott wie die Engel zu einem Wesen mit Flügeln wird.

Sarah zeichnet ebenfalls noch ein wenig an ihrem Bild weiter, bevor sie es endgültig bei der Interviewerin abgibt.

Sarah widmet sich dem Einzeichnen von schalartigen Formen auf dem rechten Engel. Diese Formen dürften aller Wahrscheinlichkeit nach Armen entsprechen und somit im engen Zusammenhang zu den Figuren auf Lenas Bildrückseite stehen. Es ist leider nicht bekannt, in welcher Reihenfolge die Flügel und Arme auf den Bildern entstanden und ob Sarah oder Lena als Erste die Idee entwickelte, Flügel und Arme an einer Figur zu kombinieren.

In jedem Fall beschäftigen sich beide Mädchen offenbar am Ende ihres Malprozesses mit dem gleichen Problem. Bei Sarah ist deutlich zu erkennen, dass es sich hierbei auch um ein Gestaltungsproblem handelt. Die Ansatzstelle für die Arme ist mit den Flügeln bereits besetzt. Hinzu kommt, dass Sarah in Eile zeichnete und anstelle der Filzstifte, die sie ansonsten für kleine Formen bevorzugte, gezwungen war, mit Kreide zu zeichnen, da Filzstift sich nicht auf die Kreideflächen des Engelskleides hätte auftragen lassen. So wirken die Arme überlang und schalartig.

8.4 Exkurs: Pinocchio

Die „Abenteuer des Pinocchio“ sind erstmals 1883 als Buch erschienen. Carlo COLLODI¹⁴⁹, der politisch engagierte, liberale Journalist und Schriftsteller aus der Toskana, hatte sie ursprünglich als Fortsetzungsgeschichte für eine Kinderzeitschrift geschrieben. Die Geschichte stellte sich als so erfolgreich heraus, dass COLLODI dazu angehalten wurde, weit mehr Fortsetzungen zu liefern als ursprünglich geplant (Dieter RICHTER 2004, 41f.). Bis heute erfreut sich Pinocchio großer, internationaler Beliebtheit, nicht nur bei Kindern.¹⁵⁰ Seine Geschichte wurde in zahlreiche Sprachen übersetzt, mehrfach nacherzählt¹⁵¹, neu bearbeitet, verfilmt und vertont. In Italien ist Pinocchio nicht nur der Kinderbuchklassiker schlechthin, seine Figur ist Thema unzähliger Feiern, Aufführungen, Ausstellungen, wissenschaftlicher Arbeiten, Tagungen und Kongresse. Er ist Pflichtlektüre und nationaler Mythos (RICHTER 2004, 108f.). Für Deutschland nimmt NÖLLING-SCHWEERS (2001, 440) an, dass Kindern Pinocchio eher durch die Verfilmungen als durch die Lektüre des Kinderbuchklassikers vertraut ist. Am bekanntesten innerhalb der Verfilmungen dürften im deutschsprachigen Raum und international zwei Trickfilme sein. Die berühmte Walt-DISNEY¹⁵²-Verfilmung der Pinocchio-Geschichte aus den 1930er Jahren ist zum Zeitpunkt der Malprozesse vielerorts als Jubiläumsausgabe auf Video zu erwerben. Ebenfalls sehr präsent ist die Trickfilmbearbeitung von Hiroshi SAITO¹⁵³ aus dem Jahr 1976, die bereits ein Jahr später

¹⁴⁹ Collodi ist der Heimatort der Mutter des Autors in der Toscana. Lorenzini, wie der Erfinder Pinocchios eigentlich hieß, wählte das Pseudonym, um ungehindert regierungskritische Schriften veröffentlichen zu können. (vgl. NÖLLING-SCHWEERS, 1995, 442).

¹⁵⁰ Dass auch Erwachsene sich in die Geschichte vertiefen können, zeigt u. a. die neueste Kinoverfilmung unter der Regie von Roberto BEGNINI, der als Pinocchio zugleich die Hauptrolle besetzt.

¹⁵¹ Im deutschsprachigen Raum erschienen einige unterschiedliche Übersetzungen bzw. Neuinterpretationen der Geschichte. Aus dem kritischen Überblick von Claudia NÖLLING-SCHWEERS (1995: 451f.) soll im Folgenden stellvertretend nur auf zwei sehr bekannte Werke verwiesen werden. Mit „Zäpfel Kerns Abenteuer“ lieferte Otto Julius BIERBAUM 1905 eine der ersten und zugleich bekanntesten Übersetzungen mit zahlreichen Neuauflagen. Er schrieb die Geschichte für den Kontext des deutschen Kaiserreichs satirisch um.

Eine aktuellere Nacherzählung bot Christine NÖSTLINGER 1988. Sie veränderte die Originalgeschichte insofern beträchtlich, als sie alle Textpassagen uminterpretierte, die ihr als zu moralistisch oder zu grausam erschienen.

¹⁵² Bereits in den 1930er Jahren produziert, wurde der Film wegen des Zweiten Weltkrieges erst spät international bekannt. Ins Deutsche synchronisiert wurde er erst 1959.

¹⁵³ Die mit sehr ähnlich gezeichneten Figuren ausgestatteten japanischen Trickfilmserien von Hiroshi SAITO sind überall präsent. Unter seiner Regie entstanden etwa die Serien „Heidi“, „Biene Maja“, „Kimba, der weiße Löwe“ und „Wicki“, aber auch die etwas anders gestalteten „Mumins“ und die weniger bekannte Serie über die Abenteuer von Tom Sawyer. Die Fernsehserie „Pinocchio“ erreichte eine durchschnittliche Zuschauerzahl von vier bis fünf Millionen und wurde von einem sehr breit angelegten Merchandising begleitet. Nicht nur Hörspiele und mit Originalbildern aus dem Film versehene Bildbände, Sammelalben, Schulartikel aller Art und Aufkleber, sondern auch Spielfiguren, Tapeten, Fruchtgummi und zahlreiche andere Alltagsartikel wurden passend zur Fernsehserie verkauft (RICHTER 2004, 104f.). RICHTER spricht

erstmals in Deutschland ausgestrahlt wurde und seitdem regelmäßig auf unterschiedlichen Kanälen wiederholt wird.¹⁵⁴

Dennoch ist bei Lena, Sarah und Gökçe davon auszugehen, dass ihnen die Geschichte Pinocchios zumindest durch die Unterrichtseinheit Pinocchio, die die Klassenlehrerinnen der beiden ersten Klassen, die die Mädchen besuchen, durchführten, in erster Linie als gelesene und erzählte Geschichte vertraut sein dürfte. Die Lehrerinnen, die die Unterrichtseinheit Pinocchio regelmäßig und in Absprache miteinander durchführen, arbeiten nicht nach einer einzelnen Vorlage, sondern erzählen die Geschichte, lesen aus COLLODIS Text vor und beziehen Illustrationen von in erster Linie zwei unterschiedlichen Bilderbüchern in den Unterricht ein. Es wurde, wie Lenas Lehrerin am Telefon erläuterte, auf diese Art nicht die Geschichte am Stück gelesen, sondern es wurde immer wieder auch darauf zurückgegriffen, was die Kinder bereits aus unterschiedlichen Quellen über Pinocchio wussten. Lenas Mutter vermutet, dass Lena Pinocchio vor allem durch den Schulunterricht kennt. Sie schaue sich jedoch die Bilder aus einem englischsprachigen Bilderbuch zu Pinocchio häufig an. Fernsehen ist bei Lena, die während der Woche erst nachmittags nach Hause kommt, nur am Wochenende oder bei Freunden erlaubt. So geht ihre Mutter davon aus, dass Lena die Zeichentrickserie Pinocchio, wenn überhaupt, dann nur teilweise kennt. Den Walt Disney Film hat sie nach Kenntnis ihrer Mutter ebenfalls nicht gesehen.

Im Folgenden soll deshalb die Geschichte Pinocchios mit Konzentration auf den Originaltext COLLODIS dargestellt werden, da sich der Unterricht insbesondere durch den Einfluss der als Italienkennerin geltenden Lehrerin von Sarah und Gökçe eher am Originaltext orientiert. Dabei werden, wie bereits in der Feinanalyse, Illustrationen wiedergegeben und erläutert, von denen sehr wahrscheinlich ist, dass Lena sie wahrgenommen hat, da sie ihrem eigenen Pinocchibilderbuch von John PATIENCE (PATIENCE 1992), oder den beiden Pinocchio Bearbeitungen von Ed YOUNG (1998) und Roberto INNOCENTI (1988) entstammen, die Lenas Lehrerin im Unterricht einsetzte.

8.4.1. Zusammenfassung der Geschichte

COLLODI schildert in 36 Kapiteln, wie die freche Holzmarionette Pinocchio von einem Abenteuer in das nächste stolpert, um am Ende von einer Fee in einen echten Jungen verwandelt zu werden.

Die Geschichte beginnt damit, dass Tischlermeister Kirsche ein Stück Holz verarbeiten will, das sich als lebendig erweist. Zutiefst irritiert verschenkt er das Stück Holz an den

für diese Phase von einem Pinocchio-Boom, von dem allerdings auch die Buchindustrie profitierte und neue Auflagen und Übersetzungen verkaufte (ebd. 105).

¹⁵⁴ Im Zeitraum zwischen November 1997 (zu diesem Zeitpunkt war Lena vier Jahre alt) und dem Maltermin lief die Serie siebenmal in KiKa, ZDF und ARD, addiert man die Sendezeiten von Premiere hinzu, käme man für diesen Zeitraum sogar auf 15 Ausstrahlungen der Serie (vgl. www.fernsehserien.de).

alten Gepetto, der sich daraus eine Marionette schnitzen möchte. Kaum ist der Mund geschnitzt, lacht und spricht das Holz und neckt Gepetto. Dieser zeigt sich im Gegensatz zu Meister Kirsche relativ unbeeindruckt davon, dass das Holz lebendig ist und sprechen kann. Er benennt Pinocchio als Sohn und sich selbst als Vater. Auf freches Verhalten der entstehenden Marionette, wie etwa dem Herunterreißen von Gepettos Perücke, reagiert dieser als von dem Benehmen seines Kindes enttäuschter Vater.¹⁵⁵

Kaum hat Gepetto der Holzpuppe das Laufen beigebracht, entläuft ihm Pinocchio. Der alte Gepetto fängt ihn mühsam wieder ein, doch hinzukommende Carabinieri sperren den zu Jähzorn neigenden Gepetto¹⁵⁶, der Pinocchio Prügel androht, für eine Nacht ins Gefängnis. So ist Pinocchio allein in der Hütte Gepettos. Eine sprechende Grille kommt zu ihm.¹⁵⁷ Als sie Pinocchio mit ihren unentwegten moralischen Ermahnungen, ein fleißiger, gehorsamer und bescheidener Sohn zu werden, auf die Nerven geht, wirft er einen Hammer nach ihr und erschlägt sie versehentlich. Entsprechend ihren düsteren Voraussagen ergeht es ihm ohne seinen Vater schlecht. Er scheitert bei dem Versuch, sich selbst zu versorgen, und muss hungern.

Als Gepetto zurückkommt, findet er Pinocchio ausgehungert und mit verkohlten Füßen vor dem Ofen schlafend vor. Augenblicklich hat er die Bestrafung der Puppe vergessen. Stattdessen gibt Gepetto Pinocchio sein letztes Essen und tröstet ihn. Als ihm Pinocchio reumütig verspricht, von nun an immer artig zu sein, zur Schule zu gehen und einen Beruf zu erlernen, um später für Gepetto sorgen zu können, schnitzt ihm der gerührte Gepetto neue Füße und verkauft seine einzige Jacke, um für Pinocchio eine Schulfibelf bezahlen zu können. Auf dem Weg zur Schule sieht Pinocchio ein Puppentheater. Er kann nicht widerstehen und versäumt die Schule, um eine Vorstellung zu besuchen. Um die Eintrittskarte kaufen zu können, verkauft er sein Schulbuch. Die Abenteuer beginnen.

Zunächst spielt Pinocchio im Puppentheater mit und erweicht das Herz des grimmigen Puppenspielers, der ihm am Ende sogar fünf Goldstücke für seinen Vater mitgibt, von dem Pinocchio reumütig erzählt.

¹⁵⁵ Anhand von Gepettos Reaktion darauf, dass ihm Pinocchio die Perücke hinuntergezogen hat und sie trotz lauten Schimpfens nicht wieder zurückgibt, skizziert COLLODI die Grundzüge des Verhältnisses zwischen Gepetto und Pinocchio. „Dieser Hohn und die Unverschämtheit machten Gepetto so traurig und schwermütig, wie er sein Lebtag noch nie gewesen war, und zu Pinocchio gewandt sagte er: ‘Du Schlingel von einem Sohn, du bist noch nicht einmal ganz fertig und lässt es deinem Vater gegenüber an Respekt fehlen. Schlimm, mein Junge, sehr schlimm!’“ (COLLODI 2001).

¹⁵⁶ COLLODI beschreibt Gepetto als „sehr jähzornig“ (2, 12). So beginnt die Geschichte damit, dass Meister Kirsche und Gepetto sich gleich zweimal hintereinander prügeln, weil das lebendige Stück Holz Gepetto beschimpft und dieser das Gehörte irrtümlicherweise auf den Tischlermeister zurückführt. Ebenso schnell wie die Prügelei begonnen hat, ist sie allerdings auch wieder beendet und die beiden Männer sind wieder versöhnt.

¹⁵⁷ In der Walt-DISNEY-Bearbeitung kommt der Grille eine sehr große Bedeutung zu. Gimini ist der Erzähler des Filmes und wird zu Beginn der Geschichte von der Fee zum Gewissen Pinocchios ernannt, eine Aufgabe, die er zu erfüllen versucht, während er als dessen kleiner Freund mit Pinocchio gemeinsam alle Abenteuer bestreitet.

Doch wieder kommt es anders. Pinocchio wird von zwei Gaunern, einer Katze und einem Fuchs, um sein Geld betrogen, als sie ihm vorgaukeln, er könne es für seinen Vater vermehren.

Die folgenden Geschichten ereignen sich von nun an im Wechselspiel zwischen den vielfältigen Verlockungen und Bedrohungen, denen der naive Pinocchio erliegt und seiner stets wiederkehrenden Reue und dem Vorsatz, zu seinem Vater zurückzukehren.

Im 16. Kapitel tritt eine Fee in Erscheinung, die Pinocchio rettet, als Katze und Fuchs ihn an einem Baum erhängen. Aus einem Zustand zwischen Leben und Tod, während dem er unter anderem von der wieder lebendigen Grille sehr kritisch beurteilt wird, pflegt ihn die Fee wieder gesund. Wie Gepetto als Vater, so tritt nun die Fee als Mutterersatz in die Position der Erziehenden, die sich mit Güte und Strenge um Pinocchio kümmert. Mit magischen Maßnahmen, wie dem Längerwerdenlassen seiner Nase als Strafe, wenn Pinocchio lügt, bemüht sich nun auch die Fee darum, Pinocchio zu erziehen. Sie benachrichtigt Gepetto. Als dieser auf dem Weg zu den beiden ist, möchte der glückliche Pinocchio ihm entgegenlaufen. Als er dabei wieder Fuchs und Katze begegnet, nehmen Unglück und Abenteuer erneut ihren Lauf.

Pinocchio gerät dabei zunächst in ungerechtfertigte Gefangenschaft¹⁵⁸ und wird später als Hund an die Kette gelegt. Seine Bemühungen, Fee und Vater Gepetto zu finden, werden immer wieder vereitelt.

Auf der „Insel der fleißigen Bienen“ trifft er die Fee schließlich wieder. Sie verspricht ihm, dass er Gepetto wiedersehen wird und keine Holzpuppe mehr sein wird, wenn er lernt, „ein guter Junge“ zu sein. Doch trotz Pinocchios großen Bemühungen und seinem Lerneifer in der Schule lässt er sich wieder in neue Abenteuer verwickeln, und das Wechselspiel zwischen engagiertem Wohlverhalten und folgenschweren Ausbrüchen setzt sich noch über einige Kapitel fort.¹⁵⁹ Pinocchio verliert die Fee mehrmals aus den Augen und muss noch einige Abenteuer bestehen, ehe sein Wunsch in Erfüllung geht.¹⁶⁰

¹⁵⁸ Collodi spielt satirisch auf Ungerechtigkeit von Staat und Obrigkeit an: Der Richter deutete auf Pinocchio und sagt zu ihnen: ‘Dieser arme Teufel ist um vier Goldstücke betrogen worden. Greift ihn also und steckt ihn gleich ins Gefängnis!’ Als der Kaiser einen Krieg gewinnt, entlässt er bei den Feierlichkeiten alle Schwerverbrecher, und Pinocchio wird nur entlassen, weil er behauptet, ein Straßenräuber zu sein (COLLODI 2001: 92, Kap. 19).

¹⁵⁹ Collodi resümiert: „Unglückseligerweise gibt es im Leben der Holzpuppen immer ein Aber, das alles verdirbt“ (Kap.29, COLLODI 2001: 153).

¹⁶⁰ Die Ereignisse von Kapitel 30 bis 34 sollen an dieser Stelle als Beispiel dienen, zum einen für den detailreichen und phantastischen Erzählstil COLLODIS und zum anderen für Pinocchios Abenteuer, sein Verhalten und sein Verhältnis zur Fee.

Pinocchio lässt sich von Kinderfängern verführen und gerät in ein Schlaraffenland, eine Art riesiger Jahrmarkt, in dem keine Regeln gelten und alle Kinder von morgens bis abends spielen bzw. konsumieren dürfen. Doch nach einiger Zeit verwandeln sich die Kinder in Esel. Als Esel wird Pinocchio an einen Zirkus verkauft. Als er lahmt, wird er weiterverkauft. Der neue Käufer, der es nicht übers Herz bringt, den Esel eigenhändig zu erschlagen, wirft ihn mit einem Stein um den Hals beschwert ins Meer, um ihn zu ertränken und anschließend wieder aus dem Wasser zu ziehen. Er möchte eine Trommel aus Pinocchios Fell fertigen. Doch wiederum rettet die Fee ihren Pinocchio:

Am Ende trifft Pinocchio, als er, wieder einmal auf der Flucht vor Verfolgung¹⁶¹, im Meer schwimmt und von einem Wal verschluckt wird, im Bauch des Meeresriesen endlich seinen Vater wieder.¹⁶² Pinocchio beweist Selbstlosigkeit und Mut, als er sich selbst, seinem Vater und einem Tunfisch zur Flucht aus dem Wal verhilft. Der Tunfisch bringt beide ans Ufer einer Insel, wo Pinocchio ein Leben als fleißiger und liebevoller Sohn führt.¹⁶³ Er begegnet einer Schnecke, die ihm berichtet, dass die inzwischen verarmte Fee im Krankenhaus liegt, woraufhin er die Schnecke beauftragt, der Fee sein gesamtes erspartes Geld zu bringen, von dem er sich eigentlich gerade seinen ersten Anzug kaufen wollte. Im Traum erscheint ihm die Fee und verwandelt ihn in einen echten Jungen.¹⁶⁴

8.4.2 Bilderbücher über Pinocchio, die Lena besitzt, bzw. aus dem Unterricht kennt

Aus Gesprächen mit Lenas Mutter und Lenas Klassenlehrerin sind drei Bilderbücher zu Pinocchio bekannt, deren Illustrationen Lena mit sehr großer Wahrscheinlichkeit zumindest zur Kenntnis genommen hat und eventuell teilweise in der Situation des Malprozesses assoziiert.

Eine sehr wichtige potenzielle Quelle von Lenas visuellen Assoziationen dürfte das Bilderbuch von John PATIENCE (PATIENCE 1992) sein, das Lena selbst besitzt. Es ist in Englisch geschrieben. Lena hat das Buch von ihrem Vater, der Engländer ist, geschenkt

„Sie ist meine Mutter, und wie alle guten Mütter, die ihre Kinder sehr lieb haben und sie aus den Augen verlieren und ihnen in jedem Unglück liebevoll beistehen; auch dann noch, wenn diese Kinder durch ihren Leichtsinn und ihr schlimmes Betragen verdient hätten, dass man sich nicht mehr um sie kümmert und sie ihrem Schicksal überlässt. Nun also, die gute Fee schickte, als sie sah, dass ich in Gefahr war zu ertrinken, sogleich einen riesengroßen Schwarm von Fischen zu mir. Die glaubten, ich sei wirklich ein mausetoter Esel, und machten sich daran, mich aufzufressen“. Die Fische fressen jedoch nur die Eselshülle und mögen den Holzkern der Marionette nicht. „Und damit habe ich Euch also nun erzählt, wie es zuging, dass Ihr mit Eurem Seil statt eines toten Eselchens eine lebendige Holzpuppe aus dem Wasser gezogen habt.“ Dies erläutert Pinocchio mit der für die ganze Erzählung typischen Mischung aus Selbstbewusstsein, Humor und Reue seinem verwirrten Käufer (COLLODI 2001: 189).

¹⁶¹ Um dem Käufer des Esels (vgl. Anm. 26), der ihn nun als Brennholz verkaufen möchte, endgültig zu entkommen, springt Pinocchio ins Meer.

¹⁶² Bereits in Kap. 23 erfährt Pinocchio, der seither immer wieder versucht hat, seinen Vater zu finden, dass dieser sich ein kleines Boot gebaut habe, um darin über das Meer zu fahren. „Länger als vier Monate hat der arme Mann auf der Suche nach dir die Welt durchzogen, und da er dich nicht finden konnte, hat er sich jetzt in den Kopf gesetzt, dich in den fernen Ländern zu suchen.“ Pinocchio springt ins Meer, doch er kann seinen Vater nicht mehr erreichen (Kap. 23, COLLODI 2001: 108).

¹⁶³ Das Eintreten für seinen Vater wird in der Walt-Disney-Version dramaturgisch zugespitzt zu einem sich selbst aufopfernden Ertrinkungstod Pinocchios und der anschließenden Auferweckung durch die Fee.

¹⁶⁴ „Brav, Pinocchio! Zum Dank für dein gutes Herz vergebe ich dir alle Streiche, die du bis heute gemacht hast. Kinder, die ihre Eltern liebevoll unterstützen, wenn Unglück und Krankheit sie heimsuchen, die verdienen immer ein großes Lob und herzliche Zuneigung. Auch wenn sie nicht gerade Muster an Gehorsam und gutem Betragen sind. Werde ein vernünftiger Junge, dann wirst du glücklich sein“ (Kap. 36, COLLODI 2001: 215).

bekommen. Lenas Eltern leben getrennt, und Lena versteht kein Englisch. Ihre Mutter teilte jedoch mit, dass sich Lena die Bilder des Buches häufig anschaut.

Auf den ersten Blick fällt die detailreiche und farbenfrohe Gestaltung der Figuren in den Illustrationen PATIENCES auf (vgl. Abbildungen 28 u. 29).

Wie bereits in Kap. 8.3.24 in der Feinanalyse anhand einer Illustration beschrieben wurde, erinnern einerseits die Gruppenbilder mit Harlekins und Clowns und andererseits die bunt karierten und gestreiften Kleidungsstücke aller Figuren an Lenas Gestaltung und verweisen auf deren eventuelle visuelle Assoziationen.

Das mit Aquarellen illustrierte Bilderbuch INNOCENTIS, das Lenas Lehrerin als besonders schön und wichtig für die Bildbetrachtungen in ihrem Unterricht beschrieb, wird von Rezensentinnen und Rezensenten allgemein sehr gelobt.

So schreibt Karla SCHNEIDER zur überarbeiteten und mit neuen Bildern INNOCENTIS versehenen Neuauflage des Bilderbuchs von 2005:

„Ginge die Toskana - Gott behüte! - mal verloren, könnten Teile anhand der Aquarelle des Roberto Innocenti naturgetreu rekonstruiert werden - Bilder eines toskanischen Zeichners zu einem toskanischen Klassiker, von einem Toskaner geschrieben. Sie würde in einer Urtümlichkeit wiedererstehen, die sie längst eingebüßt hat.(...) Es ist die Toskana der fröstelnden Jahreszeit, die Innocenti beschwört: vor Regen glänzendes Pflaster enger Gassen, tiefende Hausfassaden mit vorgelegten Läden, schütterer Schneereste auf steinernen Gartenstufen, Himmel, der die Farbe von Schwalbennestern hat - kalkig grau -, und windgepeitschte Herbstzeitlosen unter kahlen Ästen (an einem davon baumelt der aufgehängte Pinocchio). Endlich, auf zwei Doppelseiten, dann doch eines der berühmten hügeligen Panoramen, aber weder lieblich noch grün, sondern bis zum Horizont mit Schnee bedeckt. Einem dünnen gemeinen Schnee, unter dem noch jede Unebenheit des Bodens sichtbar wird. Den wenigen Personen, die in dieser weißen Welt unterwegs sind, ist anzusehen, wie schneidend der Wind ihnen durch Mark und Bein pfeift. Auch das ist die Toskana. (.) Man müßte für Roberto Innocenti das Wort ‚Atmosphäriker‘ erfinden, denn welche Beleuchtungskünste sind auch auf den Nachtbildern zu entdecken! Was er da aus Mond- und Laternenlicht, Kerzen- und Lampenschein herausholt, hat er sichtlich bei älteren Meistern gelernt.“ (Karla SCHNEIDER, Frankfurter Allgemeine Zeitung, 26.11.2005, Nr. 276 / Seite 34)

Trotz seiner z. T. sehr harten Bilder wird INNOCENTIS Bilderbuch von SCHNEIDER und den meisten Rezensenten und Rezensentinnen „für alle Altersstufen“ empfohlen, eine Einschätzung, die zumindest für Vorschulkinder zu überdenken wäre.



Abb. 25: Ein Beispiel für die Brillanz, mit der es INNOCENTI versteht, die Atmosphäre der städtischen und ländlichen Toskana zu Zeiten Collodis einzufangen. Pinocchio verkauft die Fibel, für die Gepetto seine einzige Jacke hergeben musste, um den Eintritt ins Puppentheater bezahlen zu können.

Das zweite Bilderbuch mit Collagen von Ed YOUNG, das Lenas Klassenlehrerin sehr gern verwendet, ist als Puppentheaterstück angelegt und nach Szenen gegliedert. Dieses Buch besticht durch seine künstlerische Gestaltung. Jede Seite ist anders. Die Motive sind sparsam, aber sehr sensibel für jede der 13 Szenen ausgewählt. Dabei dienen sie nicht einfach der Illustration, sondern sind mit der Seitengestaltung verwoben.

Als Beispiel soll an dieser Stelle ein Teil der Doppelseite zur vierten Szene gezeigt werden. Dieses Bild könnte neben den Bildern, die Lena aus ihrem eigenen Bilderbuch kennt, bei ihren visuellen Assoziationen zur Pinocchio-Geschichte eine Rolle gespielt haben und eventuell ebenfalls als Brücke gedient haben zwischen der Clownstischdecke, die Lena beim Zeichnen vor Augen hatte, ihrem Malprozess und Pinocchio (vgl. Kap. 8.3.24).

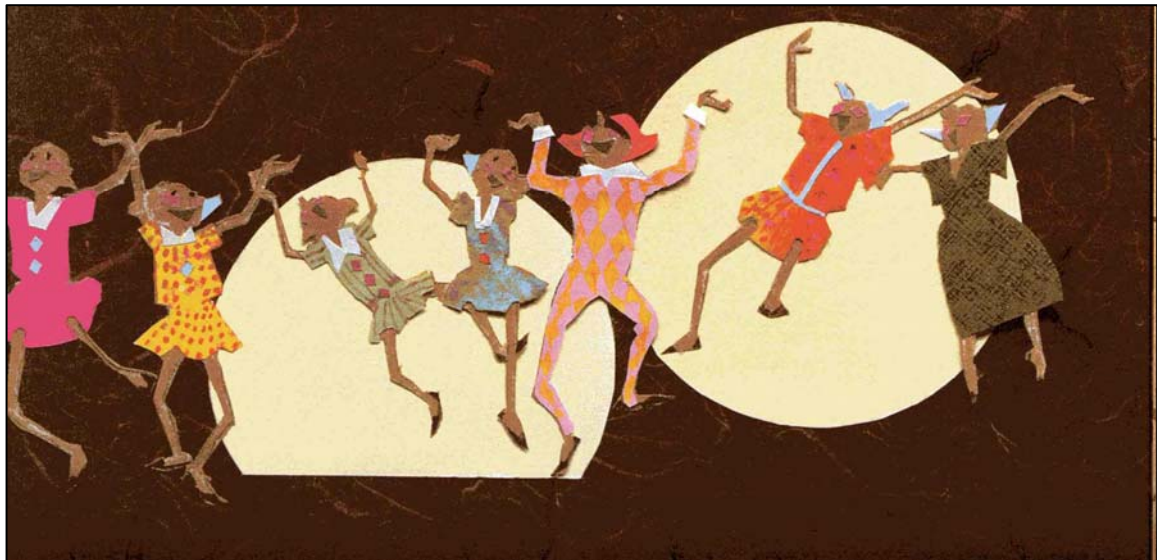


Abb. 26: Die Puppen des Puppentheaters, aus Ed YOUNG (1996).

Insbesondere dieses Bild aus einem der beiden Bilderbücher, die Lenas Lehrerin im Unterricht zeigte, könnte eine Rolle gespielt haben in der visuellen Assoziationskette zwischen Pinocchio und der Tischdecke mit den Clowns auf dem Tisch, an dem Lena und Sarah beim Zeichnen sitzen (vgl. Abb. 19, 20, Kap. 8.3.7).

8.4.3 Zugänge zur Geschichte Pinocchios und potenzielle Anknüpfungspunkte Lenas im Malprozess

So vielfältig wie die Sekundärliteratur zu Pinocchio, so vielfältig sind auch die literaturkritischen Perspektiven und Deutungen der Geschichte.

Bereits die Frage nach der literarischen Gattung von Pinocchio ist alles andere als eindeutig. Pinocchio ist „Märchen, Fabel, Warn- und Umkehrgeschichte, phantastische Erzählung und volkstümliches Puppentheaterstück“ (NÖLLING-SCHWEERS 1995, 441), aber auch ein Kindheitsroman, eine typisch toskanische Geschichte und nicht zuletzt ein italienischer Mythos (vgl. RICHTER 2001).

Einigkeit herrscht in der Sekundärliteratur über die Bedeutung Pinocchios als Identifikationsfigur für Kinder.

Dabei handelt es sich insbesondere in solchen Bearbeitungen und Auflagen, die nahe am Originalwerk und damit auch nahe an den Lebensverhältnissen und der Biographie des Autors sind, nicht um leichten Stoff. Denn COLLODI, der als eines von zehn Geschwistern, von denen nur vier überlebten, als Kind armer Hausangestellter im Haus reicher Florentiner Herrschaften aufwuchs und von diesen durch die Ermöglichung von Bildung gefördert wurde, zeichnet ein sozialkritisches¹⁶⁵ Bild des damaligen Florenz und der ländlichen Toskana, das von Armut, Tod und Leid ebenso wie von Korruption und Ungerechtigkeit geprägt ist. Biographisch begründet dürfte hierbei das moralisch

¹⁶⁵ Vgl. etwa seine satirische Darstellung des Richters als Gorilla, der nur die freilässt, bei denen klar ist, dass sie Verbrecher sind (vgl. Kap. 19, COLLODI 2001: 91f., vgl. Anmerkung 163).

anmutende Plädoyer für Fleiß und Strebsamkeit sein, das Lerneifer und den Besuch der Schule als den einzigen Weg aus Armut und Elend beschreibt (vgl. Birgit DANKERT in COLLODI 2001: 219).

Gegen ein voreiliges Abqualifizieren von COLLODIS Werk als einen allzu moralistischen Erziehungsroman spricht vor allem die Sympathie und Identifikation mit dem Kind Pinocchio, dem frechen und wilden „Florentiner Gassenjungen“ (RICHTER 2000: 15), die aus COLLODIS Text immer wieder durchscheint und die sehr wahrscheinlich im Verein mit der medialen Vermarktung Pinocchios dafür verantwortlich ist, dass sich die Geschichte noch immer so großer Beliebtheit bei Kindern erfreut.

„Aus Pinocchio spricht eben nicht in erster Linie das pädagogische Sendungsbewusstsein seines Autors, sondern vor allem eine Lust am ungehemmten Fabulieren und eine gehörige Portion Verständnis für die Eskapaden seines Helden. So wie Pinocchio sich der bedingungslosen Liebe Gepettos und der Fee erfreut, gehört ihm die ganze Sympathie des Autors. Collodi läßt seinen kleinen Helden in letzter Konsequenz nie untergehen, bricht ihm nirgendwo das Rückgrat oder domestiziert ihn.“ (NÖLLING-SCHWEERS 1995, 448).

So spricht einiges dafür, dass Lena zunächst schlicht deshalb an Pinocchio anknüpft, weil sie die Geschichte kennt und mag. Mit Pinocchio können sich Kinder im Allgemeinen und sicherlich auch Lena gut identifizieren. Sich um Anerkennung und um die Liebe der Eltern zu bemühen und dabei nie perfekt zu sein und immer wieder Fehler zu machen, das ist eine Lebenserfahrung, an die nicht nur die meisten Kinder sehr gut anknüpfen können.

Doch die Geschichte Pinocchios ist keine gewöhnliche Geschichte über das Verhältnis zwischen Kindern und Eltern.

Pinocchios Eltern sind eine omnipräsente Fee und ein Schöpfer-Vater.

COLLODI, der ehemalige Priesterseminarist¹⁶⁶ (vgl. RICHTER 2000: 12) hat eine Geschichte geschrieben, die von Beginn an durchwoben ist mit christlich-religiöser Symbolik.

¹⁶⁶ Der aus armen Verhältnissen stammende Carlo COLLODI bzw. LORENZINI, dessen Eltern im Hause der Besitzer einer Porzellanmanufaktur arbeiteten, wurde von diesen kinderlosen „padroni“ unterstützt und auf teure Schulen geschickt. Für Carlo hatten sie eine Priesterlaufbahn geplant. Doch er verließ das Priesterseminar mit 17 Jahren, wurde Freimaurer und Journalist.



Abb. 27: Die mütterliche Fee, die Pinocchio vor Fuchs und Katze, die ihn umbringen wollten, gerettet hat, pflegt ihn gesund und verabreicht ihm Medizin. Diese Illustration entstammt dem Bilderbuch von Ed YOUNG, das Lenas Lehrerin im Unterricht über Pinocchio einsetzte. Im Bildausschnitt nicht zu erkennen: Der rostbraune Hintergrund der Collage ist in der typischen Scherenschnitt-Technik YOUNGS gestaltet und zeigt einen riesigen Schatten, der sich als übergroße Fee über den Text der Doppelseite zieht.

Die Fee – Mutter, Maria, heiliger Geist

Die Figur der Fee verbindet in COLLODIS Geschichte erotische und mütterliche bzw. elterliche Züge mit Magie und Omnipräsenz. Sie begegnet Pinocchio zunächst als schönes Mädchen, wird jedoch im Gegensatz zu Pinocchio rasch älter und nimmt so vor allem die Rolle von Pinochios Ersatzmutter ein.



Abb. 28: Die Fee lässt Pinocchio als Strafe für sein Lügen die Nase länger wachsen, nach Illustration aus Lenas eigenem Bilderbuch von John PATIENCE (PATIENCE 1992).

Sie kümmert sich um Pinocchio und bemüht sich um seine Erziehung, indem sie ihm etwa das Lügen auszutreiben versucht, ihn zum Schulbesuch drängt oder ihn dazu zwingt, seine Medizin zu nehmen (vgl. Abb. 31).

Als transzendentes Wesen und mit gleichsam göttlicher Macht ausgestattet, ist die Fee allgegenwärtig. So taucht sie plötzlich als

kurze Erscheinung in Gestalt einer Zuschauerin im Zirkus auf (COLLODI: Kap. 33) oder begegnet Pinocchio in Gestalt einer Schnecke (Kap. 36). Sie scheint ihn stets zu beobachten und unmerklich zu begleiten. Wenn Pinocchios Not am größten ist und er zu sterben droht, greift sie ein und rettet ihn.

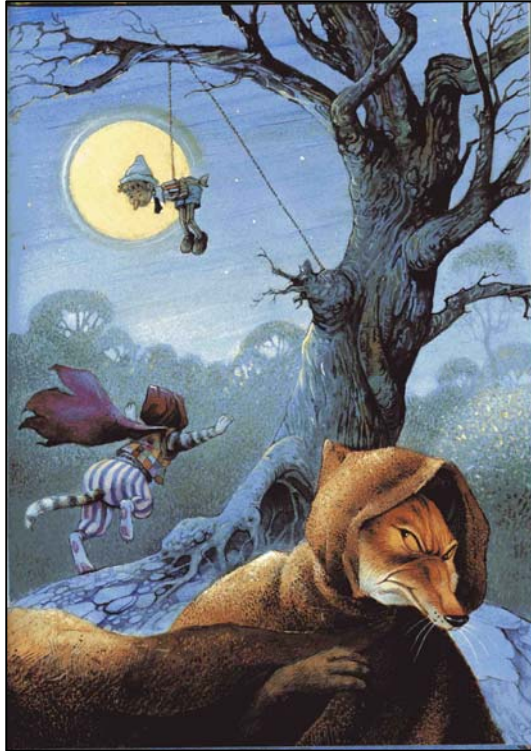


Abb.29: Pinocchio hat die Hilfe einer guten Macht dringend nötig, wenn er etwa von bösen Gaunern in Gestalt von Fuchs und Katze betrogen, verfolgt und „aufgeknüpft“ wird, was in Lenas Kinderbuch von John PATIENCE ein wenig verharmlost illustriert wird, dennoch aber viel von Pinocchios verzweifelter Lage und Bedrohung vermittelt, in die er geriet, bevor die Fee ihn befreit und gesund pflegt.

Am Ende der Geschichte(n) ist es die Fee, die über Leben und Tod Pinocchios bestimmen kann.

Das Buch endet in der eschatologisch anmutenden Verwandlung Pinocchios zu einem echten Jungen durch die Fee. Sie richtet über Pinocchio. In ihrer Beurteilung Pinocchios zählt hierbei letztendlich nur die Liebe und Sehnsucht, die Pinocchio zu seinem Vater geführt hat, oder wie es die Fee in COLLODIS Text formuliert, sein „gutes Herz“ (COLLODI 2001, 215). Alle seine Fehler bzw. Sünden werden ihm von der Fee verziehen.

Sehr eindrücklich ist die religiöse Symbolik der Fee in der Interpretation von Walt Disney. Zu Beginn des Films betet Gepetto abends an seinem Bett darum, einen wirklichen Sohn zu bekommen. Aus dem nächtlichen Sternenhimmel erscheint die Fee als strahlende Erscheinung, um die Holzpuppe Pinocchio zum Leben zu erwecken, ihr in ihren weiteren Abenteuern zur Seite zu stehen und sie schließlich in einen Menschen zu verwandeln.

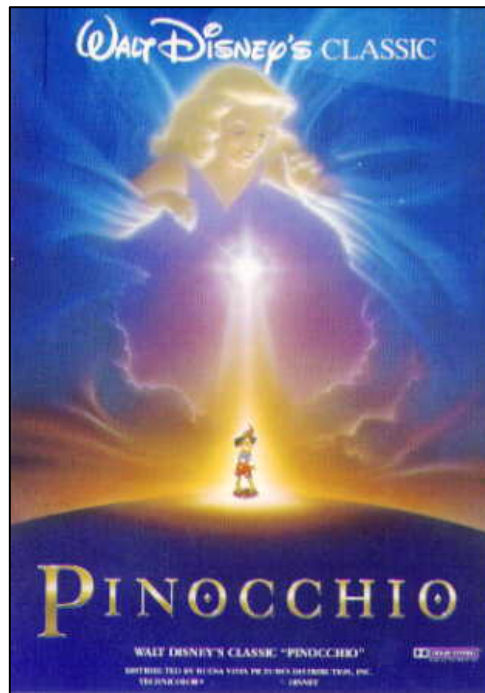


Abb. 30: Dieses Filmplakat aus den 1940er Jahren illustriert sehr treffend die Betonung der religiösen Motive bei Walt Disneys Interpretation der Fee in Collodis Geschichte von Pinocchio.

Kardinal BIFFI deutet die Figur der Fee in seiner katholisch-theologischen Interpretation der Geschichte Pinocchios als das weibliche Prinzip und bringt sie in Verbindung zu Maria.

„Es fällt uns leicht, in der Fee eine deutliche Anspielung auf die Mutter Gottes und auf ihre mütterliche Sorge für uns zu sehen. Das türkisfarbene Haar erinnert uns an die italienischen Madonnen, in denen diese Farbe vorherrscht“ (BIFFI 2000, 27).

Gepetto – Schöpfer und Vater

Pinocchios Geschichte beginnt mit seinem unerklärlichen Lebendigwerden während seiner Erschaffung durch Gepetto.

In Lenas Bilderbuch von John PATIENCE wird dieser magische Moment des Erwachens der Holzpuppe durch einen hellen Lichtstrahl, der durch das Fenster direkt auf die lebendig werdende Puppe fällt, mit dem Himmel in Verbindung gebracht.

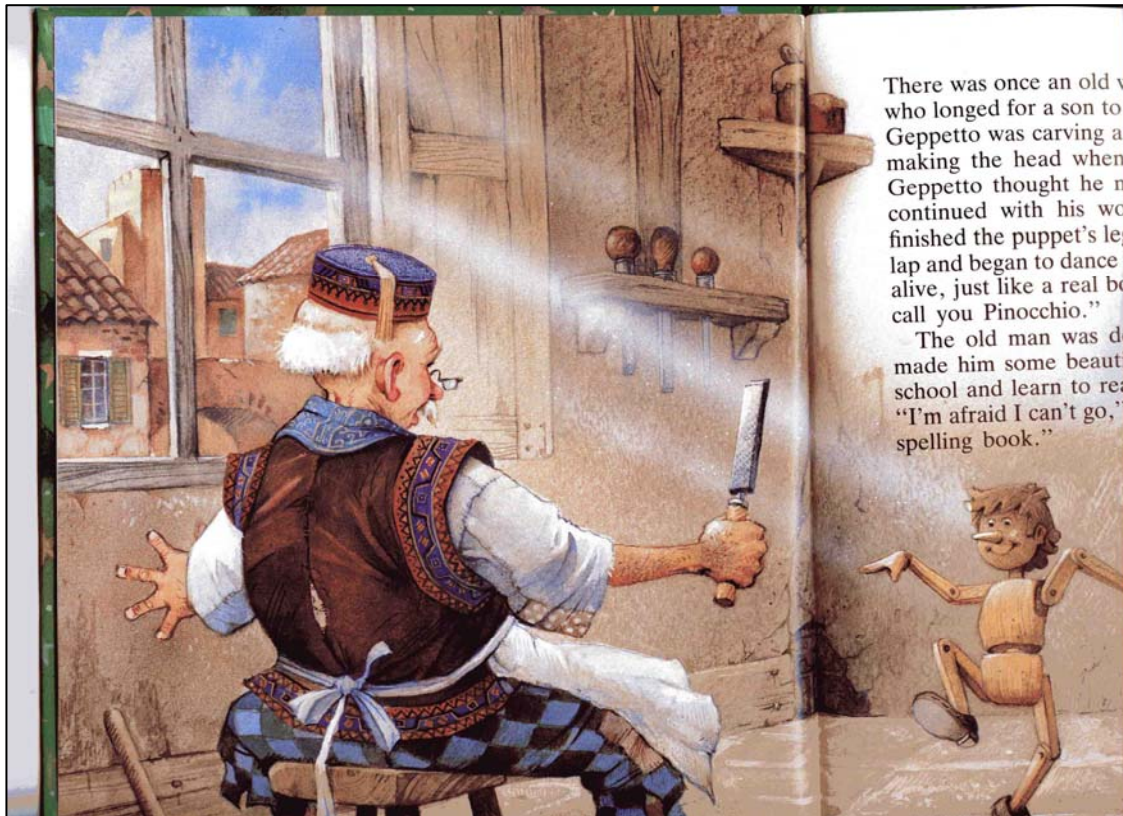


Abb. 31: Mit einer ähnlichen Symbolik wie in der DISNEY-Interpretation (vgl. Kinoplatat Abb. 30) arbeitet auch die Illustration aus Lenas Bilderbuch von John PATIENCE, die das Erwachen Pinocchios in unmittelbarem Bezug zum Himmel stellt.

Pinocchios Lebensweg beginnt mit der Schöpfung durch seinen Vater, wird durch die Suche nach seinem Vater bestimmt und richtet sich auf das Ziel aus, mit dem Vater vereint, zu einem wahren Menschen zu werden.

Die Fehler und Lügen Pinocchios sind untrennbar verbunden mit dem Fernsein von seinem Vater. Das Loslaufen des Kindes Pinocchio in die Welt und weg von seinem Vater wird zum Sündenfall, von dem an sich Pinocchio mit der Härte und dem Bösen in der Welt herumschlagen muss, bis er zu seinem Vater zurückfindet.

Gepetto wird dabei von COLLODI als ein von Anfang an dem Selbstbestimmungsdrang seines Geschöpfes gegenüber machtloser Vater beschrieben. Gepetto gibt alles für Pinocchio, buchstäblich sein letztes Hemd verkauft er für dessen Schulbildung, und er begibt sich in einer Nusschale auf das große Meer, in der vagen Hoffnung, sein Kind zu finden. Doch die beiden kommen nur zusammen durch die machtvolle Hilfe der Fee und indem Pinocchio selbst seinen Vater sucht und hierfür alles riskierend ebenfalls ins Meer springt.

Zusammenfassend kann über die Figuren von Gepetto und der Fee gesagt werden, dass beide zusammen Gott verkörpern, indem sie unterschiedliche Eigenschaften Gottes darstellen. Die Fee als omnipräsentes, transzendentes Wesen ist zugleich mütterlicher Gott, heiliger Geist und Vollstreckerin des Jüngsten Gerichts. Gepetto ist Schöpfer und

Vater. Dass er Pinocchio dabei nicht kontrollieren, sondern nur durch seine Liebe wirken kann, bietet dabei wichtige Bezüge zur Theodizee.



Abb. 32: Die Fee fährt harte Geschütze gegen Pinocchio auf, der seine Medizin nicht nehmen will. Sie zaubert seine Sargträger ins Zimmer, um ihm vor Augen zu führen, dass er sterben muss, wenn er seine Medizin nicht nimmt. Diese Illustration entstammt dem im Unterricht eingesetzten Bilderbuch von INNOCENTI (1988).

Neben der christlich-religiösen Thematik, die sich in Pinocchios Lebensweg und seinem Verhältnis zu Fee und Gepetto findet, ist das Thema Tod und Sterben sowohl in der Geschichte Pinocchios als auch in dem Malprozess Lenas als wichtiges Motiv zu nennen. Als Zwischenwesen zwischen Mensch und Holzpuppe und als Figur, die auch in ihren Abenteuern mehrmals dem Tod näher als dem Leben ist, erscheint es nicht unpassend, Pinocchio ins Himmelreich zu Gott zu zeichnen. Denn eine der ersten Assoziationen Lenas zum Himmel als Gottes Reich scheint die Vorstellung zu sein, dass dies der Ort der Menschen und Tiere ist, die gestorben und zu Gott in den Himmel gekommen sind. Es wären noch viele weitere christlich-religiöse Motive in der Geschichte Pinocchios zu beschreiben, doch die skizzierten Bezüge sollen im Rahmen dieser Studie ausreichen, um anzudeuten, welche potenziellen Anknüpfungspunkte und assoziierten Bilder es für Lena gegeben haben könnte, die eine Rolle dabei spielten, Pinocchio im Zusammenhang mit der Frage nach Gott zu assoziieren.¹⁶⁷

¹⁶⁷ So werden etwa Pinocchio und Gepetto von einem Hai (in der ital. Originalausgabe) bzw. in den meisten Bearbeitungen und Übersetzungen wie Jona von einem Wal verschluckt. Nicht umsonst gelingt es dem italienischen Kardinal BIFFI, jedem der 36 Kapitel der Pinocchio-Geschichte eine römisch-katholische Interpretation gegenüber zustellen (vgl. BIFFI 2000).

8.5 Beziehungsdynamik und Interaktion während des Malprozesses

Die Beziehungsdynamik und die Interaktion in dem Malprozess von Sarah und Lena wird zunächst durch die Teilnahme Gökçes geprägt. Sarah ist sowohl die Freundin von Lena als auch die Freundin von Gökçe, während sich Lena und Gökçe offenbar nicht so gut kennen, obgleich sie beide den gleichen Hort besuchen.

Gökçe stellt viele Fragen und bringt dadurch Lena mehrmals in die Situation, ihr Bild erklären zu müssen. Dabei entsteht mitunter eine Allianz zwischen Gökçe und Sarah, in der beide relativ kritisch auf Lenas Bild und ihre Kommentare reagieren.

Wie sich bereits im ersten Malprozess andeutet, haben Lena und Sarah nicht nur sehr unterschiedliche Malstile (vgl. auch Kap. 8.6 und 8.7), sondern auch eine sehr unterschiedliche Art, den Malauftrag umzusetzen. Während Lena etwa im ersten Malprozess zeichnete, worauf sie am meisten Lust hatte bzw. was sie besonders gut zeichnen konnte, zeichnete Sarah Wünsche, die ihr einfielen, ungeachtet der Frage, ob sie diese besonders gut darstellen konnte bzw. ob ihr hierfür routiniert auszuführende Schemata zur Verfügung standen.

In ähnlicher Weise scheint Lena auch beim zweiten Maltermin freier zu sein in der Wahl ihrer Bildmotive, bzw. im Einbringen und Gestalten ihrer Assoziationen.

Diese Unbefangenheit Lenas scheint Sarahs Widerspruch herauszufordern. Mehrmals stört sich Sarah beispielsweise daran, dass Lena von „dem König“ auf ihrem Bild spricht und diesen nicht eindeutig als Jesus oder Gott benennt (vgl. Kap. 8.3.5, 8.3.13).

Die Definition der mittleren Figur bzw. des mittleren Kopfes auf Lenas Bild als Pinocchio stößt ebenfalls auf eine kritische Stimmung bei Gökçe und Sarah. Es ist sehr wahrscheinlich, dass beide wiederum in erster Linie durch die Freiheiten, die sich Lena nimmt, provoziert werden. Auf das schnelle Umbenennen einer Figur, die zudem nicht in das offizielle Thema zu passen scheint, reagieren Gökçe und Sarah mit Anfragen auf der sachlichen Ebene. So bezweifelt Gökçe die Umbenennung der Figur anhand der Frage, ob die Nase lang genug sei (vgl. Kap. 8.3.9). Sarah profiliert sich ebenfalls als kompetent zum Thema Pinocchio und mischt sich in das Gespräch ein, wenn es gilt, Fachwissen zu dessen Aussehen und Beschaffenheit einzubringen (vgl. Kap. 8.3.11).

Sarah, die sich mit einer auf einem Thron sitzenden Figur in Vorderansicht ein schwieriges Projekt vorgenommen hat, bei dem sie es bereits mit dem komplizierten Unterfangen Perspektive und Verkürzung zu tun bekommt, würde sehr wahrscheinlich teilweise nur zu gern mit Lena tauschen und selbst Pinocchio zeichnen dürfen.

Die Interaktion zwischen Sarah und Lena beginnt in diesem Malprozess damit, dass Sarah Lena flüsternd bei der Suche nach einem Bildmotiv hilft und Lena durch Sarahs Tipp einfällt, was sie zeichnen möchte. Sarah beginnt erst zu zeichnen, nachdem auch Lena ein

Thema weiß. Die beiden Mädchen verhalten sich in dieser Situation wie im Schulunterricht, in dem sie als befreundete Sitznachbarinnen kooperieren.

Die weitere Interaktion der beiden Mädchen entfaltet sich daraufhin zwischen Kooperation und Konkurrenz. So scheint Sarah am Anfang auf Lena zu warten, bevor sie zu zeichnen beginnt. Als diese überlegene Position sich umzukehren droht, scheint sich Sarah in Konkurrenz zu Lena zu erleben. Lena zeichnet in so hohem Tempo und füllt ihr Bildgeschehen mit so großer Leichtigkeit mit Leben, dass Sarah zunehmend unter Druck zu stehen scheint, ebenfalls fertig zu werden (vgl. Kap. 8.3.24). Sie wirkt zunehmend gereizt und weist Lena, offenbar von deren Selbstzufriedenheit provoziert, auf vermeintliche Fehler bzw. kleine Nachlässigkeiten hin (vgl. Kap. 8.3.22).

Vor allem versucht Sarah zu vermeiden, dass Lena ihre Bildideen übernehmen kann. Offenbar kennt Sarah Lenas Talent, Motive aus unterschiedlichsten Quellen in großer Geschwindigkeit in ihr eigenes Bild zu integrieren. Sarah antwortet lange Zeit nicht auf Fragen nach der Bedeutung ihres entstehenden Bildmotivs. Sie scheint zu befürchten, dass Lena dieses übernimmt und womöglich schneller und besser auf ihrem Bild platziert als Sarah selbst. Es gelingt Sarah durch hartnäckiges Schweigen, ihren Thron lange genug zu verheimlichen. Ihre Idee, Engel zu zeichnen, übernimmt Lena, doch Sarah ‚erwischt‘ sie dabei und zwingt Lena so, den geplanten Engel umzudefinieren. Auffällig ist, wie schnell die Atmosphäre in der Interaktion zwischen Sarah und Lena wieder umschlagen kann. So nimmt Sarah das ‚Abmalen‘ offenbar nicht länger übel, sondern lässt sich engagiert auf die neue Figur auf Lenas Bild ein. „Gottes bunter Vogel“, wie Lena den zu einem Vogel umgewandelten Engel nennt, regt Sarahs Phantasie an, und sie entwickelt im Gespräch mit Lena dessen Aufgabe als Gehilfe Gottes (vgl. Kap. 8.3.25).

8.6 Lenas Bild – Zusammenfassende Bildbeschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund der Entstehung

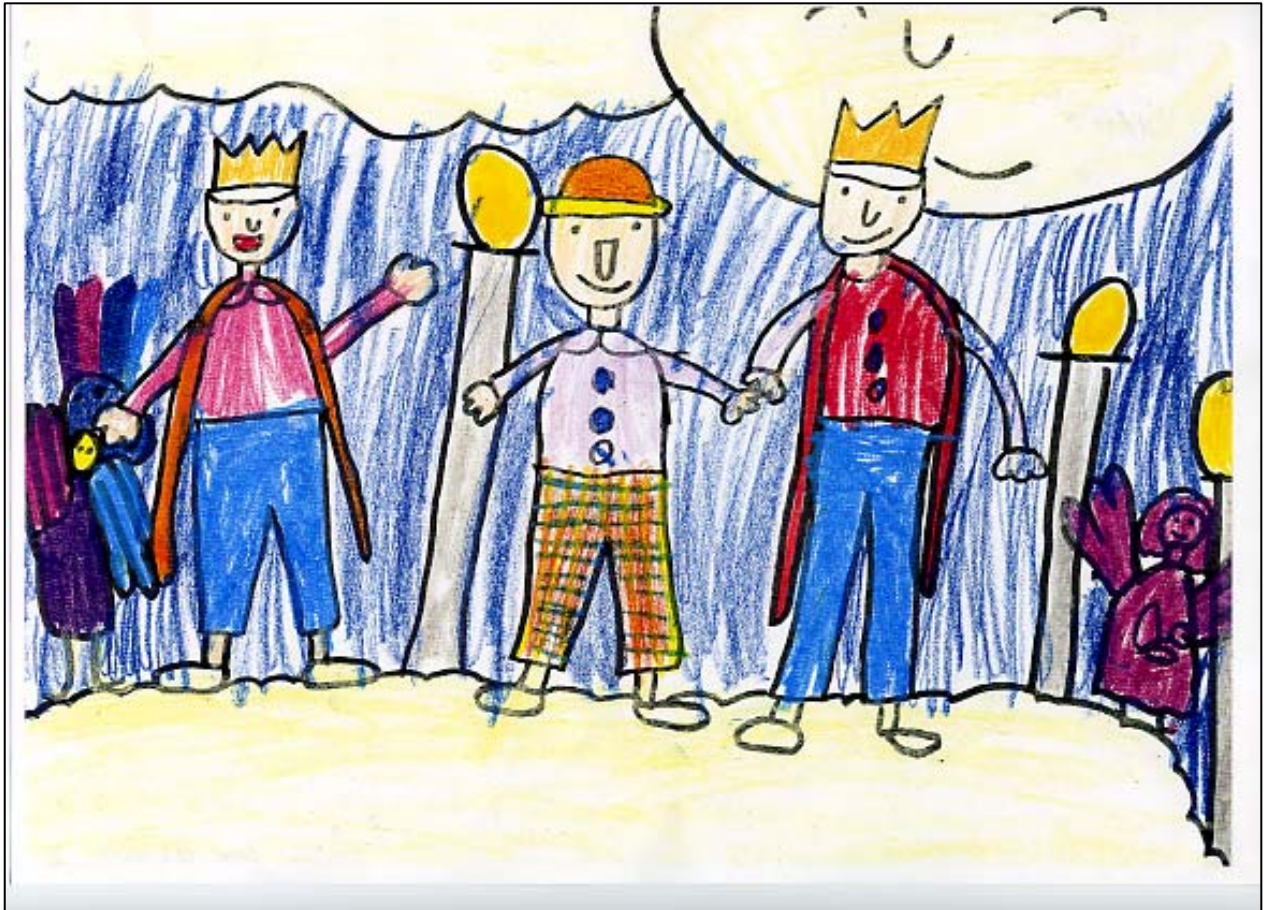


Abb. 33: Lenas Bild am Ende des Malprozesses

Lenas im Querformat angelegtes Bild stellt drei menschenartige Figuren dar, die in einer Reihe nebeneinander auf einer Wolke stehen. An den Bildrändern rechts und links stehen zwei kleinere Figuren, ein Vogel und ein Engel. Nach oben schließt sich über den Figuren eine weitere Wolke an, die rechts in einen großen Mond mit Gesicht mündet. In den Zwischenräumen zwischen den Figuren befinden sich drei Laternen. Der Blattgrund außerhalb der genannten Bildelemente ist in groben blauen Kreidestrichen gestaltet.

Die Konturen und Gestaltungsdetails aller Bildelemente sind mit schwarzem Filzstift gezeichnet. Abgesehen von wenigen, mit Filzstift ausgemalten Details (Laternenlampen

und Umhangformen) hat Lena für die farbliche Ausgestaltung ausschließlich Ölpastellkreiden verwendet.

Lenas Bild gehört innerhalb der Sammlung der Bilder von fünf- bis siebenjährigen Kindern zu denen, die die meisten Blicke auf sich ziehen. Es lädt zur Betrachtung ein, weil es einerseits in Form- und Farbkomposition sehr klar strukturiert ist, dabei aber andererseits nicht starr, sondern lebendig und spannend wirkt.

Alle Figuren sind nach einem Grundschema aus konturierten, zusammengesetzten Einzelschemata der Körperteile gestaltet, wobei die Ansatzstellen kaum zu erkennen sind, was auf Lenas feinmotorisch weit entwickelte Technik hinweist.

Farblich greift Lena die horizontale und vertikale Bildsymmetrie der Formen auf und erzielt trotz oder sogar wegen der Nachlässigkeit in der Ausführung der blauen Hintergrundfläche sowie durch die einheitliche hellgelbe Färbung von Mond und Wolken eine Verstärkung des Figur-Grund-Prinzips. Die farbliche Gestaltung wird durch die leuchtend gelben, blauen und violetten Farbgruppen bzw. -reihungen rhythmisiert, ohne starr zu werden. Die in der Bildsymmetrie zentrale Figur Pinocchios mit ihren durch den karierten Auftrag der Kreidestriche gebrochenen Farben der Hose und dem Pastellton des Oberkörpers unterbricht die Leuchtkraft und die Farb-an-sich Kontraste der anderen Figuren. Sie steht im Mittelpunkt der Achsensymmetrie des Bildes und fällt gleichzeitig aus der Reihe. Dennoch steht sie nicht allein im Bild, sondern erscheint sowohl in der Formkomposition, insbesondere durch die einander berührenden Hände, als auch in der Farbkomposition in Kontakt zu dem rechten der beiden Könige, da dessen Arme wie die Arme Pinocchios in Hellviolett gefärbt sind.

Die Sonderstellung Pinocchios entwickelt sich aus seiner Geschichte im Bildgeschehen. Da Pinocchios Figur im Ursprung eigentlich Gott im Himmelreich darstellen sollte, steht sie im Zentrum des Bildes. Sehr wahrscheinlich hat der Umstand, dass er einen Hut trägt, dafür gesorgt, dass Lena einen weiteren Kopf als Neuanfang der Figur Gottes zeichnete und Pinocchio als „das ist jetzt nur n Urahn“ umbenannte. Der Kopf von „Gott selber“, den sie daraufhin links neben Pinocchio begann, zeichnet sich durch das Tragen einer Krone aus. Dass daraufhin noch eine zweite Figur mit Krone folgen musste, hat mehrere Ursachen, die in ihrer Verflechtung kaum zu trennen sind. Einerseits scheint für Lena vom Anfang ihres Malprozesses an das Alter Gottes, seine Geschichte und die Genealogie vom Urahn bzw. dem „ganz alten Gott“, Gott und dem „Sohn von Gott“ eine wichtige Assoziation zu sein, andererseits verlangt Lenas ausgeprägtes Bedürfnis nach Symmetrie und Balance in ihrem Bild nach einer dritten Figur, die die noch leere linke Seite des Bildes ausfüllen kann. Dass nun genau drei Figuren auf dem Papier zu sehen sind, die automatisch an die Trinität denken lassen, muss dabei kein Zufall sein. Der dreieinige Gott ist durch die Köpfe von Gott und Gottes Sohn repräsentiert, unklar bleibt der Kopf „des Urahns“ als drittes angedeutetes Wesen des Himmelreichs.

Es liegt in der Natur der bildlichen Symbolik, dass keine eindeutigen Übersetzungen möglich sind. Beschreibend lässt sich jedoch in aller Vorsicht feststellen, dass Lena Gott

von Beginn ihres Gestaltungsprozesses an nicht allein, sondern als zwei bzw. drei Wesen in ihrem Bild darstellt, wobei, wie sich im Verlauf des Malprozesses zeigt, Gott und Jesus tatsächlich zum Verwecheln ähnlich, sozusagen wesensgleich im Sinne der Trinität symbolisiert werden.

Lenas Malprozess bietet eine große Fülle von Bildelementen und Themen, die zumeist aufgrund spontaner Impulse durch neue Inspirationen sehr schnell in das Bildgeschehen integriert werden. So führt die kurze Betrachtung von Gökçes Bild dazu, dass Lena ebenfalls Straßenlaternen zeichnet. Die Betrachtung der Tischdecke zu Beginn des Malprozesses steht mit größter Wahrscheinlichkeit in Verbindung mit der Gestaltung des Urahn und der Assoziation von Pinocchio. Sarahs Engel sorgt für den Wunsch, einen Engel zu zeichnen, der wiederum in großer Geschwindigkeit zu „Gottes buntem Vogel“ wird.

Lena bezieht sich in ihren Deutungen und Gedanken, die sie äußert, auf das, was sie in diesem Moment in ihrem Bild sieht. Ihre Gedanken, das gezeichnete Bild und ihre visuellen Assoziationen scheinen sehr eng miteinander verflochten. Bildliche Eindrücke, assoziierte Gedanken und Gefühle und neue Bildelemente stehen in einem Wechselspiel, das keine Beantwortung der Frage nach dem, was zuerst war, zulässt. Ob zuerst die Nase der Figur zu lang geriet oder zuerst die Idee von Pinocchio da war oder zuerst die Assoziationen über die Clowns auf der Tischdecke Lena zu den Bildern aus den Bilderbüchern über Pinocchio führten, muss offen bleiben.

Den Aussagen ihres Bildes traut Lena eine eigene, unabhängige Deutungsmacht zu. So beendet sie Sarahs und Gökçes Anfragen hinsichtlich der genauen Zuordnung der Königsfiguren als Gott und Jesus mit einer farbsymbolischen Erklärung, die sich auf die mit Filzstift in Orange und Rot ausgemalten Umhangformen der Figuren beruft. Der „Halbgott“ Jesus erhält dabei folgerichtig ‚das halbe Rot‘, das mit Gelb vermischt werden muss, um Orange zu werden (vgl. Kap. 8.3.18).

Einmal im Bild, werden neue Formen von Lena als feste Bestandteile und Tatsachen ihres Bildgeschehens anerkannt und als solche integriert und gedeutet. Dabei scheint sie zum Teil selbst über die Entwicklungen ihres Bildes zu staunen. „Der nimmt Pinocchio an die Hand, der König“, ist einer dieser Sätze, bei denen Lena gleichsam zur außenstehenden Interpretin ihrer dynamischen Bildgeschichte wird. Dennoch ist dieses Bildgeschehen nicht willkürlich, und Lenas Erklärungen sind nicht wahllos. Denn sie deutet ihr Bild bezogen auf ihre Gottesvorstellung und anhand der ihr zur Verfügung stehenden religiösen Deutungsmuster. Im Fall Pinocchios greift Lena auf eine Figur zurück, zu der sie in der aktuellen Situation innere Bilder assoziiert, wie sie vor allem mit großer Wahrscheinlichkeit zu den Clowns auf der Decke und den bunten Figuren, Harlekins und Marionetten in Lenas Bilderbuch von PATIENCE bestehen. Zugleich ist jedoch kaum zu übersehen, dass Pinocchio mit seiner Geschichte christlich-religiöse Motive transportiert, an die Lena in ihrer aktuellen bildlichen Symbolisierung von Gott und Gottes Himmelreich sehr gut anknüpfen kann (vgl. Kap. 8.4).

In Lenas gestalterischer Integration Pinocchios in ihr Bildgeschehen greift sie intuitiv auf Aspekte der Geschichte zurück, wie Pinocchios Verbindung mit seinem Erschaffer Gepetto, der ihm ein Vater ist, und mit der Fee, die als machtvolles omnipräsentes Wesen zugleich die Rolle einer Mutter innehat. Lenas (Re)-Symbolisierung, die sich natürlich nicht monokausal und eindeutig verfolgen oder als Bildsprache übersetzen lässt, kann man annäherungsweise in der Szene ihres Bildgeschehens verfolgen, in der Lena die Arme des rechten Königs zeichnet. Der Umstand, dass der rechte König Pinocchio an die Hand nimmt, zeigt die Vernetzung des Malprozesses auf, die gleichermaßen durch die Bildkomposition und durch inhaltliche Vorstellungen, durch Erfahrungen und Bedürfnisse wie durch die Einflüsse der Situation bestimmt wird. Pinocchio wird im passiven Sinn an die Hand genommen, wie es Lena sehr treffend formuliert. Dies ist in Anbetracht der räumlichen Enge, in der sich die beiden Arme der Figuren leicht ‚in die Quere‘ gekommen wären, der formalen Bildkomposition sicherlich zuträglich. Lenas Deutung dieser Geste ist jedoch derart schnell zu hören, dass wiederum nicht zu klären ist, ob bildliche Gestaltung oder inhaltliche Deutung ausschlaggebend waren. Pinocchio ist in Collodis Geschichte angewiesen auf Orientierung und Liebe. Beides findet er in Lenas Bild im Himmel, bei mächtigen, transzendenten Wesen, die ihm zugleich elterliche Geborgenheit vermitteln. Als Sinnbild des Unperfekten, Gefährdeten, Ohnmächtigen und Kindlichen in jedem Menschen findet Pinocchio Eingang in das Himmelreich und zu Gott.

Es würde Lenas Bearbeitung der Frage nach Gott nicht gerecht werden, Pinocchio entsprechend seiner Mittelpunktstellung auf dem Papier auch als das Zentrum ihres Malprozesses zu interpretieren. Pinocchio ist wichtig für Lenas Bild, aber er ist nicht das zentrale Thema ihres Bildes.

Ihr Thema, das sie ausgehend von Sarahs Tipp festlegt, ist „das Himmelreich“. Diesem Thema bleibt Lena den gesamten Malprozess über treu. Es geht zunächst um Gott bzw. die Wesen, in denen Lena Gott im Himmel konkretisiert. Dabei tritt die Frage nach Gottes hohem Alter, nach dem Beginn aller Dinge und nach der Genealogie Gottes ebenso ins Zentrum wie die Bezüge zu Gott als Vater und Sohn (vgl. Kap. 8.8). Pinocchio tritt ins Bild als eine weitere Konkretion zu Gottes Himmelreich. Dabei wird das Himmelreich nicht zuletzt als ein Ort charakterisiert, den man zu Lebzeiten nicht erreichen kann. Neben der Zeit als Distanz zwischen dem ‚alten Gott‘ und den Menschen tritt der Tod als Grenzlinie zwischen die Menschen und Gott. Doch Lena schafft im Laufe ihrer Bildgestaltung Verbindungen zwischen dem fernen Himmelreich und den Menschen. Sie gestaltet Gott als Kontakt suchenden Regenten des Himmelreiches, der den Menschen zuwinkt. Später wird Gott als derjenige definiert, der Pinocchio an die Hand nimmt, der also bei aller (Wesens-)Gleichheit von Gott und Jesus ein wenig größer und ‚väterlicher‘ wirkt. Die christliche Symbolik des in den Himmel aufgefahrenen Jesus, der sich an der Seite Gottes ‚zu seiner Rechten‘ befindet, um über die Lebenden und die Toten zu richten, verarbeitet Lena in einem Bild, in dem sie sich ausmalt, wie Gott und Jesus gemeinsam im Himmelreich regieren. Gott ist bei Lena nicht der alleinige Herrscher. Er ist von Anfang

an als ein Gott in bzw. mit mehreren Personen dargestellt. Gott ist Gott in Beziehung. Gott ist Vater und Sohn – und Gott ist einer, der jemanden wie Pinocchio zu sich aufnimmt und an die Hand nimmt. Das Himmelreich ist vielleicht doch nicht so weit weg. In diesem Sinn könnte man auch deuten, dass Lena Laternen in den Himmel wachsen lässt, die die Menschen nachts als himmlische Sterne sehen können.

8.7 Sarahs Bild – Zusammenfassende Bildbeschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund der Entstehung



Abb. 34: Sarahs Bild am Ende des Malprozesses

Im Zentrum von Sarahs im Querformat gezeichnetem Bild steht ein aufwändig verschnörkelter goldener Thron, auf dem ein alter Gott in einem weißen Gewand sitzt. Zu beiden Seiten wird der Thron von Engeln flankiert. In der rechten unteren Bildecke befindet sich als vom Blattrand geschnittener Halbkreis ein Mond mit einem lang bewimperten Auge. Das Bild ist mit Ausnahme dieser Mondform in Form- und Farbkomposition streng achsensymmetrisch organisiert.

Saraha Bild ist anders als Lenas Bild nicht bis zum letzten Quadratzentimeter mit Formen und Farben gefüllt, sondern wirkt noch ein wenig unvollständig. Dies ist zum Teil damit zu begründen, dass Sarah am Ende die Zeit fehlte. So sind die zum Teil mit schwarzem Filzstift konturierten Engelfiguren, die Sarah ebenso wie Lena in synchroner bzw. alternierender Technik zeichnete, nicht auf dem gleichen Stand. Während der linke Engel Beine hat, fehlen diese dem rechten Engel. Arme erinnern aufgrund des bereits vergebenen Platzes der üblichen Ansatzstellen für Flügel und aufgrund der schwierigen Gestaltungsbedingungen (vgl. Kap. 8.3.29) an Schälformen. Es sind vor allem nur zwei Engel, Sarah wollte jedoch noch „viele“ weitere Engel zeichnen. Der Thron wäre sicherlich noch klarer zu erkennen, wenn Sarah nicht nur die nicht von Gottes Gewand bedeckten Teile der Sitzfläche, sondern auch die freie, verbleibende Fläche der Thronlehne farbig gestaltet hätte.

Von Sarah kam der geflüsterte inhaltliche Impuls, der Lena und Sarah ermöglichte, mit dem Zeichnen zu beginnen (vgl. Kap. 8.3.1). Saraha Idee beinhaltet sehr wahrscheinlich eine Formulierung, die Gott als König oder Gott im Himmel(reich) beschreibt. Sie beginnt ihr Bild, indem sie einen sehr aufwändigen Thron zeichnet, auf dem sitzend Gott später hinzugefügt werden soll. Wie im ersten Malprozess richtet sich Saraha Bildkonzept nach einer inhaltlichen Idee, die nicht aufgrund der Schwierigkeit ihrer Umsetzbarkeit beurteilt wird, sondern mit der Sarah einfach beginnt. Sie zeichnet sehr konzentriert: Vorsichtig und bedächtig spürt sie mit dem Filzstift, den sie häufig zunächst in der Luft über dem Papier bewegt, der richtigen Form ihrer Bildmotive nach. Mit einem Thron mit sitzender Gottesfigur in Vorderansicht hat Sarah eine zeichnerische Herausforderung zu bewältigen. Sarah lässt die in die Tiefe führenden Linien der Sitzfläche mit viel Gefühl für die Räumlichkeit diagonal verlaufen. Der fertige Thron wirkt überzeugend und scheint ihren Ansprüchen zu genügen. Noch schwieriger wird die Aufgabe jedoch, als Sarah eine in ein weißes Gewand gekleidete Figur auf den Thron platzieren muss. Nicht zuletzt der Umstand, dass Saraha Gott eine so schlichte Kleidung erhält, die offenbar ohne Farbe bleiben soll, erschwert den Überblick bei der Betrachtung der komplexen Linienführung. In Anbetracht dieser Schwierigkeiten wundert es nicht, dass Sarah stellenweise insbesondere der selbstzufrieden und unbeschwert zeichnenden Lena gegenüber gereizt wirkt und ihr die Lust an diesem Bildmotiv ein wenig zu vergehen scheint. Durch das Ausmalen der Sitzfläche sorgt Sarah für eine Klärung der Verhältnisse von Figur und Grund. Im Anschluss daran beendet sie allerdings die farbliche Ausgestaltung des Throns und zieht es vor, sich der sehr wahrscheinlich wesentlich lustvolleren und leichteren Aufgabe des Zeichnens von Engeln zu widmen.

Diese Engel stehen in vielerlei Hinsicht in Kontrast zu der fertig gestellten Gottesfigur. Im Gegensatz zu dem immobil und starr wirkenden Gott können sie sich frei bewegen. Sie haben vor allem Flügel und am Ende des Malprozesses auch Arme. Ob Sarah Gott noch Arme gezeichnet hätte, muss offen bleiben. Klar ist jedoch, dass sie dies bis zum Ende des Malprozesses nicht getan hat. Gott wirkt in dieser Symbolisierung handlungsunfähig. Die

Eigenschaften, die Sarah deutlich ins Bild setzt, sind sein Alter und seine Herrschaft. Wie sich diese Herrschaft eines handlungsunfähigen Gottes darstellt, malt Sarah auf ihrem Bild mit den Engeln aus und im Gespräch anhand der Darstellung der Tätigkeit von „Gottes buntem Vogel“ auf Lenas Bild (vgl. Kap. 8.3.25). Gott verfügt über helfende Wesen, die für ihn die konkreten Handlungen übernehmen. Ihre Engel gestaltet Sarah als sehr weibliche Wesen mit blondem, langem Haar und in klassischen ‚Barbie- oder Prinzessinnen-Farben‘. So stehen sie, neben ihrer Mobilität und ihrer Jugend, auch durch ihre Weiblichkeit im Kontrast zu dem sitzenden, sehr bärtigen und sehr faltigen König. Die Engel lächeln. Der Ausdruck von Gottes Mimik bleibt gewollt oder ungewollt durch den kunstvoll in schnörkeligen schwarzen Konturen gezeichneten Bart, der die zumeist aussagekräftige Linienführung des Mundes verdeckt, ein Geheimnis.

In jedem Fall sind nicht die Freundlichkeit und Offenheit das wichtigste Charakteristikum der Figur, sondern seine Regentschaft und sein Alter.

Beide Eigenschaften werfen Fragen auf. Das Alter Gottes steht für Sarah in Verbindung mit der Frage nach der Herkunft der Welt. Sie überdenkt die Schöpfungssymbolik als konkrete Handlung Gottes, die sie als solche mit logischen Anfragen und Widersprüchen konfrontiert (vgl. 8.3.26, 8.8).

Der Mond ist das letzte Bildmotiv, das Sarah vor Ende des Malprozesses zeichnet. Wenngleich die Ergänzung eines Mondes durchaus nicht ungewöhnlich ist, fällt dieser Mond im wahrsten Sinn des Wortes aus dem Rahmen des Bildes. Im Unterschied zu den allgemein üblichen Positionen in einer der oberen Bildecken, wie sie auch Lena in ihrem Bild wählt, zeichnet Sarah ihren Mond in die rechte untere Bildecke. Diese Position des Mondes lässt die himmlischen Wesen auf Sarahs Papier weit in die Höhe rücken. Der Ort Gottes ist dadurch dem gewohnten Oben und Unten von Himmel und Erde, wie es typische Grundlinienbilder repräsentieren, gänzlich enthoben.

Die größte Auffälligkeit ist jedoch das Auge, das Sarah ihrem Mond zeichnet. Das Auge erhält lange Wimpern, und es dient Sarah dazu, den Mond als „Möndin“ zu charakterisieren, wie sie mit einer beinahe triumphierenden Stimme der Interviewerin mitteilt. Sarah macht entgegen ihrer ansonsten eher zurückhaltenden Art eigens auf das weibliche Auge des Mondes aufmerksam.

Der alte und offenbar handlungsunfähig an seinen Thron gebundene Gott als Herrscher im Himmel hat somit nicht nur weibliche Engel, sondern auch einen weiblichen Mond zur Seite gestellt bzw. unter sich. Das Auge der Möndin erzielt bei der Betrachtung von Sarahs Bild nicht nur wegen seiner langen Wimpern, sondern auch wegen deren Anordnung eine besondere Wirkung. Wenngleich auf dem in der typischen Technik von Sonnendarstellungen, wie bei Lena, vom Papierrand geschnittenen Mond noch Platz für ein zweites Auge gewesen wäre, wirkt das Auge durch den Ansatz und den Schwung der Wimpern, als sei es das rechte Auge bzw. als fehle auf der rechten Seite des Mondgesichtes kein Auge mehr. Es ist unklar, ob Sarah, wenn sie noch Zeit gehabt hätte, ein weiteres Auge gezeichnet hätte. Zumindest war ihr dies kein sehr dringendes

Bedürfnis, denn sie zeichnete stattdessen nach dem Ausschalten der Kamera zunächst Arme an die Figur ihres Engels. Es könnte gut sein, dass Sarah von Anfang an, oder nachdem sie die Wirkung des Auges selbst wahrnahm, kein zweites Auge mehr zeichnen wollte. Sarah verwendet, vermutlich ohne sich bewusst auf eine bestimmte Vorlage zu beziehen, das Auge in einer Weise als Symbol, die an das Auge des Horus, das allwissende Auge Gottes, das Auge im trinitarischen Dreieck und das Auge der Vorsehung erinnert, wie es etwa auf Eindollarscheinen zu betrachten ist.

Sarahs Möndin hat in jedem Fall ein wachsames Auge. Das zuletzt hinzugekommene Bildelement, dessen Weiblichkeit Sarah so wichtig zu sein scheint, wacht über die nächtliche Welt. Eine Aufgabe, die in zahlreichen Kinderbilderbüchern und Liedern ebenfalls von dem als persönliches Gegenüber und freundlich über schlafende Kinder wachenden Himmelswesen übernommen wird. Diese Geborgenheit vermittelnde Symbolisierung konnte offenbar nicht mit dem alten König zusammengebracht werden, sondern wird von der Möndin übernommen. So braucht der König- und Herrscher-Gott ohne Arme weitere Himmelswesen, um Kontakt zu den Menschen aufbauen zu können.

8.8 *Bearbeitung religiöser Symbolik und theologischer Thematik im Malprozess*

8.8.1 *Gott, der männliche König, und die weiblichen Himmelswesen*

„Gott als König“ ist das Gottesbild, von dem ausgehend beide Mädchen ihren Malprozess beginnen. Sarah gab Lena einen Tipp, der dazu führte, dass diese ihr Thema als das Himmelreich benannte und in dieses Himmelreich hinein Gott als König darstellte. Sarah selbst begann mit dem Thron Gottes. Beide kennzeichneten Gott mit einer Krone.

Während Sarah sich lange Zeit der genauen bildlichen Bearbeitung der Rede von Gott als einem König widmete, indem sie diesen als alten Herrscher auf einem sehr aufwändigen Thron platzierte, ging es bei Lena von Anfang an auch um das Reich dieses Gottes. Den König Gott denkt Lena nicht als einzelne Person, sondern als wesensgleiche Personen von Vater und Sohn, wobei sogar noch eine dritte Person im Bild dargestellt wird.

Gott als einen König im Himmel zu zeichnen ist zunächst ein Bildmotiv, das Sicherheit vermittelt. Es ist bekannt, und es lässt sich darstellen. Eine Krone ist ein routiniert zu zeichnendes und gleichzeitig eindeutiges Charakteristikum eines Königs. Sie allein würde schon ausreichen, das Motiv umsetzen zu können.

Anders als in der biblischen Symbolik, in der die Rede von Gott als König im Alten Testament häufig einen Gegenentwurf zu real existierenden Herrschern darstellt, der sich im Neuen Testament mit Jesu Dornenkrone zuspitzt, werden die Assoziationen heutiger Kinder nicht durch die Erfahrungen mit realen Herrschern, sondern wohl in erster Linie

durch die Könige aus Märchen inspiriert. ‚Reale‘ Könige kennen sie bestenfalls aus den nicht weniger märchenhaften Boulevardblättern, von Gemälden oder aus Filmen.

Das gewählte Bildmotiv, Gott als einen König darzustellen, scheint bei aller Popularität wenige konkrete Bezüge für die Mädchen zu bieten. Was tut ein König im Himmel? Wie handelt Gott als Herrscher im Himmel mit einer Krone?

Beide Mädchen verändern bzw. erweitern diese Symbolisierung Gottes im Verlauf des Malprozesses. Lena stellt ihren König Gott in Beziehung zu seinem Sohn und in Beziehung zu den Menschen auf der Erde dar. In Gestalt der kindlichen Identifikationsfigur Pinocchio konfrontiert sie den märchenhaften Herrscher mit einem alles andere als perfekten Wesen. Gott als König wird dabei zu einem König, der sich trotz der schier unüberwindlichen Entfernung seines Reiches konsequent den Menschen zuwendet und diesen hilft.

Auch Sarah hat offenbar das Bedürfnis, das Bild Gottes als König auszumalen und zu ergänzen, Gott als König braucht Hilfe, um konkret handeln zu können. Sie gesellt zu Gott Engel auf beiden Seiten und ergänzt eine Möndin mit einem wachsamen Blick auf die Welt. Jede auf ihre Weise setzten sich die Mädchen mit der Rede von Gott als König in ihren Bildern auseinander. Dabei wird die Dynamik des Malprozesses nicht zuletzt durch die Anfragen an Gottes konkretes Handeln als Herrscher und an die Verbindung zu einem solchen Herrscher bestimmt. So wandeln Lena und Sarah die patriarchale Symbolisierung Gottes für ihre Bedürfnisse nach einem nahen und handelnden Gott um, indem sie ihn in Beziehung treten lassen und indem sie ihn mit sehr mächtig erscheinenden Himmelswesen konfrontieren. Im Falle Sarahs tritt die Möndin als weibliche Macht ins Bild, die im Gegensatz zu Gott, dem König, nicht nur auf Kinderbildern, sondern auch im konkreten Leben am Himmel zu sehen ist. Im Fall Lenas wird Gott zwar kein weibliches Wesen entgegengestellt, doch die Verbindung zu Gott wird mittels einer Geschichte symbolisiert, in der die gute Fee als mächtiges Himmelswesen Transzendenz, Omnipräsenz und nicht zuletzt mütterliche Geborgenheit verkörpert.

8.8.2 Der Himmel und das Himmelreich

Eine sehr wichtige Rolle spielt, wie wohl in den meisten Bildern von Kindern über Gott, der Himmel für Lena und Sarah. Für Lena ist der Ort Gottes explizit „das Himmelreich“. Eventuell war dies die Formulierung, die Sarah ihr als Tipp zuflüsterte. In jedem Fall zeichnet auch Sarah Gott als König im Himmel, und auch sie plante nicht nur diesen, sondern auch noch viele Wolken zu zeichnen (vgl. Kap. 8.3.28). Das Himmelreich wiederum ist zunächst als Ort der Toten charakterisiert. Als solcher ist es offenbar sehr positiv besetzt. Lena assoziiert mit Pinocchio und dem „Baumhimmel“ für Wesen aus Holz (vgl. Kap. 8.3.9) sehr wahrscheinlich eine Vorstellung, die (nicht nur) Kindern Trost spendet, wenn sie ein geliebtes Tier verloren haben. Allen Wesen wird der Himmel zugesprochen, und mehr noch: Im Himmel gibt es sozusagen Schutzzonen. Mäuse

kommen in den Mäusehimmel, wo sie als Gegenentwurf zu ihren irdischen Bedrohungen vor Katzen, die in ihrem eigenen Himmel sind, sicher sein können.

Eine andere Assoziation ist die christliche Überlieferung, wie sie in Lenas bildlicher Bearbeitung an die Worte des Vaterunser – im Himmel und des Apostolischen Glaubensbekenntnisses denken lässt. Jesus ist bei Gott, seinem Vater im Himmel. Lena beschäftigt sich damit, dass Gott „als Mensch außer Erde gelebt“ hat. In ihrem Bild ist das lange her, „viele tausend Jahre“ (vgl. Kap. 8.3.26). Beide sind nun im Himmel. Als Könige in diesem Himmelreich sind sie den Menschen auf ambivalente Weise sehr fern und dennoch mit ihnen verbunden.

Lenas Himmel ist weit weg, und nur wer tot ist, kann ihn erreichen. Dennoch führen Laternen in diesen Himmel, der mit seinem dunkelblauen Grund, blassgelben Mond und Wolken ein nächtlicher Himmel ist. Diese Laternen des Himmels können für alle Menschen und an jedem Ort der Welt in vielen Nächten als Sterne wahrgenommen werden (vgl. Kap. 8.3.22). In Lenas Malprozess wird der Himmel sowohl in seiner konkret erfahrbaren Form als nächtlicher Sternenhimmel als auch in seinem Zauber thematisiert, der die Menschen von jeher bei der Betrachtung des Himmels und der Gestirne erfasst.

8.8.3 Der alte Gott und die Schöpfung

Das unermesslich hohe Alter Gottes zieht sich in der bildlichen Symbolik und in den Kommentaren und Gesprächen wie ein roter Faden durch den Malprozess von Sarah und Lena. Als „Urahn“, über den nichts weiter bekannt ist als sein Name und die Tatsache, dass er vor Gott da gewesen sein muss, tritt das Thema in Lenas Bild ein. Es findet sich in den beeindruckenden Falten und im langen Bart von Sarahs Gott, den Lena am Ende unbedingt ebenfalls zeichnen wollte, und es beschäftigt die Gedanken der Mädchen, die sich im Dialog (21.50-23.00, vgl. Kap. 8.3.26) damit auseinandersetzen, wie lang es her ist, dass Gott auf der Erde als Mensch gelebt hat. Ein „Steinzeitmensch“ muss Gott gewesen sein, vermutet Lena. Sarah spannt den Bogen noch weiter und schließt folgerichtig, dass Gott auch vor den Steinzeitmenschen da gewesen sein muss. Das Alter Gottes ist einerseits ein Aspekt, anhand dessen die Distanz zwischen dem himmlischen Gott und den Menschen heute auf der Erde verhandelt wird. Zum anderen führt das Alter Gottes zur Frage nach den Anfängen der Welt und des Menschen. „Aber wie hat er dann die Welt gemacht?“, fragt Sarah. Wenn Gott die Welt aus Wolken gemacht hätte, dann hieße dies, dass er auch zu diesem Zeitpunkt nicht oder nicht mehr auf der Erde gewesen wäre.

Sarah versucht, eine der großen Fragen mit Logik zu knacken (vgl. Kap. 8.3.26). Dabei geht es um nicht weniger als um die Frage nach der Handlungsfähigkeit Gottes in der Welt. Sarahs Anfragen an den alten, armlosen Regenten auf seinem Thron scheinen mit ihren Fragen und Zweifeln zu korrespondieren, die die Schöpfungsgeschichte bei ihr

auslösen. Es scheint, als ringe Sarah mit ihrem alten König und dessen Glaubwürdigkeit als Erschaffer und Herrscher der Welt.

8.8.4 Gott in Vielfalt und Gott in Beziehung

Die wohl wichtigste Verschiedenheit von Lenas und Sarahs bildnerischer Bearbeitung der Frage nach der Vorstellung von Gott, die beide ausgehend von dem Gottesbild ‚Gott als König im Himmel(reich)‘ beginnen, ist die Darstellung Gottes in mehreren Personen bei Lena im Gegensatz zu Sarahs Bild von dem einen, einzelnen Gott.

Lena definiert ihre drei Köpfe im Verlauf des Malprozesses um. Aus dem „Urahn“, der sehr wahrscheinlich eigentlich Gott werden sollte, wird Pinocchio, aus Gott wird Gottes Sohn und umgekehrt.

Von Sarah und Gökçe wird dies irritiert und kritisch verfolgt. Mehrfach ermahnt Sarah Lena zu Genauigkeit. „Du meinst wohl Jesus“ (vgl. Kap. 8.3.13). Doch für Lena scheint im Rahmen ihres Bildgeschehens der Unterschied zwischen Gott und Jesus nicht wichtig zu sein. Im Himmelreich sind beide sich sehr ähnlich. Sie sind im Sinne der Trinität zwei wesensgleiche Personen. Lena symbolisiert Gott in Einheit und in Vielfalt.

Zugleich geht es ihr um Gott, der in Beziehung tritt. Gott ist im Bild als Vater und als Sohn. Er wendet sich als Vater Pinocchio zu. Der ungewöhnliche Bildbeginn Lenas zeigt Gott in der (Ahnen-)Reihe seiner Familie. Hier deutet sich die Frage nach der Herkunft Gottes und der Welt an.

8.8.5 Fazit: Die Bearbeitung der Frage nach der eigenen Gottesvorstellung im gemeinsamen Malprozess als religiöser Bildungsprozess

In ihrem Malprozess gestalteten die Mädchen ihre Bilder bei aller Unterschiedlichkeit anhand eines gemeinsamen Anfangsimpulses, der aller Wahrscheinlichkeit nach dem von beiden Mädchen bearbeiteten Themenkomplex Gott als König im Himmel bzw. im Himmelreich entspricht.

Ausgehend von diesem klassisch anmutenden Gottesbild bearbeiten die Mädchen assoziativ und aufeinander Bezug nehmend eine Fülle von theologischen Fragestellungen, die sich zwischen der Frage nach der Herkunft Gottes, dem Anfang der Welt und der Schöpfung über die Verhältnisbestimmung von Gott und Jesus bis hin zum Thema Leben nach dem Tod ausdehnt.

Im Verlauf der Auseinandersetzung mit dem mächtigen, männlichen König und Welterschaffer Gott, der mit seinem prachtvollen Thron im fernen Himmelreich weit entfernt von der Lebenswirklichkeit der Mädchen zu sein scheint, suchen und finden beide Mädchen Verbindungen zwischen Welt und Gott. Sarah tut dies, indem sie im Gespräch Möglichkeiten erörtert, wie dieser Gott, der in ihrem Bild keine Arme hat, Einfluss auf die Welt haben kann. In der Sprache ihres Bildes überträgt sie den weiblichen Engeln und der

„Möndin“ verbindende Funktionen zwischen Gott und Welt. Lena stellt das Himmelreich von Beginn an als einen in seiner Freundlichkeit einladenden Ort dar. Anhand des Beziehungsgeschehens zwischen Gott und Jesus und der zentralen Identifikationsfigur Pinocchio deutet Lena, wie Gott in Beziehung zu den Menschen steht. Daneben lässt sie durch die Integration von Laternen bzw. Sternen sowie von Engel und Engels-Vogel das Himmelreich in Verbindung zu den Menschen treten.

Der analysierte Malprozess erweist sich als religiöser Bildungsprozess, in dem die Mädchen, von einem traditionellen patriarchalen Gottesbild ausgehend, die Spannung von Nähe und Distanz zu Gott gestalterisch bearbeiten.

Dieser Bearbeitungsprozess ereignet sich in einem eng verwobenen Netz aus visuellen und gedanklichen Assoziationen, erinnerten inneren Bildern und in der Situation betrachteten Bildern - aus Bilderbüchern, auf der Tischdecke, auf dem eigenen Papier oder dem der Freundin. Keine mediale Vorlage für sich genommen kann monokausal als ausschlaggebend für eine bestimmte zu Papier gebrachte Vorstellung ausgemacht werden. Doch es wurde am Beispiel der medialen Vorlage „Pinocchio“ deutlich, wie Bilder und Geschichten als symbolisches Repertoire wirken können.

Die Bildprodukte von Lena und Sarah sind Ergebnis ihrer subjektiven Gestaltung der symbolischen Rede von Gott als König im Himmel(reich), bei der in einer unentwirrbaren Kette von in der Situation assoziierten Gefühlen, Erfahrungen und Gedanken, Impulsen aus der Interaktion, Material- und Bilderfahrungen eine eigene Symbolisierung Gottes entsteht, die Zeugnis der momentanen Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott ist.

9 Fabian und Jakob

9.1 *Die Jungen und die Malsituation*

Fabian und Jakob sind Freunde, die beide in X-Dorf aufwachsen, dort gemeinsam im Verein Fußball spielen und gemeinsam die erste Klasse besuchen. Fabian ist sieben (6,10) und Jakob sechs (6,5) Jahre alt.

Zur Frage nach Fabians Lieblingsbüchern¹⁶⁸, -filmen etc. nennt seine Mutter: „Fußballgeschichten, HBL-Geschichten, Perrie¹⁶⁹“. Er sieht sehr gern „Wickie“ im Fernsehen an.

Jakobs Mutter schreibt zu dieser Frage, dass ihrem Sohn „am wichtigsten in den letzten Monaten sein Fußballaufkleber Sammelheft“ gewesen sei. Daneben nennt sie „Naturbücher“. Jakob „schaut sich sehr gern die 18.30 Sendungen des KiKa an“. Seine Lieblingsserien sind nach Angaben der Mutter die „Biene Maja“ und „Wickie“. „Gelegentlich“ sieht er „die Sendung mit der Maus“.

Beide Jungen haben sich während des ersten Treffens geäußert, dass sie gern malen. Dies bestätigen die Fragebogenangaben ihrer Mütter¹⁷⁰.

Bei dem ersten Maltreffen malten die Jungen mit zwei weiteren, befreundeten Jungen aus ihrer Klasse, die die Mutter, die alle Jungen an diesem Nachmittag zum Fußball fuhr, spontan zum Malen mitbrachte, in einer Vierergruppe. Diese wurde für den zweiten Maltermin wieder in zwei Gruppen, unterteilt.

Die Maltreffen finden wenige Tage vor Weihnachten statt. Zeitgleich mit diesem heutigen Treffen findet im selben Gebäude das Seniorentreffen statt, weshalb stellenweise im Hintergrund Stimmen und Musik zu hören sind.

9.1.1 **Angaben der Eltern zur religiösen Erziehung**

Fabian ist katholisch getauft und er erhält katholischen Religionsunterricht. Nach Angaben seiner Mutter besucht er „nur zu besonderen Anlässen“ den katholischen Gottesdienst. „Häufig“ geht er zum einmal monatlich stattfindenden evangelischen Kindernachmittag. Er kennt nach Angaben seiner Mutter „wenige“ Bibelgeschichten. Mit Fabian wird „manchmal“ gebetet und „regelmäßig“ über Glauben gesprochen.

¹⁶⁸ Die im Folgenden zitierten Angaben der Mütter entstammen dem Fragebogen an die Eltern.

¹⁶⁹ HBL bedeutet Handballbundesliga. Mit Perrie meint die Mutter sehr wahrscheinlich den Science Fiction Helden Perry Rhodan. Um welches Medium es sich handelt ist unklar. In Frage kommen vor allem die Hörspiele und Computerspiele, die für Kinder ab sechs Jahren freigegeben sind, eventuell auch die klassischen Groschenhefte, die allerdings eher für Jugendliche und Erwachsene produziert werden.

¹⁷⁰ Beide Jungen malen auch zuhause in ihrer Freizeit. Nach den Informationen der Mütter tut Fabian dies manchmal, Jakob sogar täglich.

Jakob gehört der evangelisch freikirchlichen Gemeinde an und geht mit seinen Eltern „wöchentlich“ zum Gottesdienst. Er besucht den evangelischen Religionsunterricht und nimmt ebenfalls „manchmal“ am evangelischen Kindernachmittag teil. Mit Jakob wird „regelmäßig“ über Glauben gesprochen und „regelmäßig“ gebetet. Ein Gebet gehört zum Abendritual Jakobs. Jakob kennt „viele“ Geschichten, die von Glaube und Religion handeln. Seine Mutter nennt an dieser Stelle im speziellen die Kinderbibel sowie „einzelne Geschichten in Kinderbüchern, z.B. David und Goliath, Der Traum der 3 Bäume¹⁷¹“.

9.2 Das Vortreffen. Zusammenfassung des ersten Malprozesses

Ungeplant zeichnen an diesem Vortreffen nicht zwei, sondern vier Jungen in einer Gruppe. Spontan hatte Fabians Mutter ihren Sohn mit nicht nur einem seiner Freunde, sondern mit drei Freunden aus dem gleichen Dorf, die mit Fabian in eine Klasse bzw. in den gleichen Fußballverein gehen, zum vereinbarten Treffen gebracht.

So zeichnen neben Fabian und Jakob auch Max und Benedikt heute mit.

Gleich zu Beginn des Treffens erzählt Max der Interviewerin, dass er von der Lehrerin bislang nur gelobt worden sei für seine Bilder. Alle Jungen zählen daraufhin auf, wie viele Sterne, Lachgesichter und Sonnen ihre Lehrerin ihnen bislang für das Malen gegeben bzw. gestempelt hat – und das darunter bei ihnen bislang noch keine „Weinegesichter“ vorkamen. Das Malen und Zeichnen scheint in dieser Gruppe noch sehr positiv besetzt zu sein. Wie Fabian und Jakob zeichnen auch Max und Benedikt ganz offensichtlich sehr gern. Das Motivationssystem der Lehrerin scheint seine Wirkung nicht zu verfehlen.

Nachdem der Malauftrag von der Interviewerin mit der Formulierung „Das Thema heute heißt: Was ich mir wünsche“ genannt wurde, sprechen die Jungen ihre Wünsche kurz an und beginnen dann rasch mit dem Zeichnen.

Fabian erkundigt sich bei der Interviewerin, ob die Jungen auch sich selbst „dazu malen“ sollten. Die Interviewerin stellt dies frei. Fabian möchte sich selbst zeichnen und Jakob pflichtet ihm bei.

Jakob beginnt sein Bild interessanterweise nicht mit einem Weihnachts- sondern mit einem langfristigen Geburtstagswunsch. Er zeichnet „ein ganz tollen Buch“, von dem er sicher annimmt, dass sein Vater es für ihn kaufen wird. Zu diesem „Fussballbuch“ zeichnet er sich selbst. Die nach oben zeigenden Arme der Figur lassen hierbei auf eine

¹⁷¹In diesem christlichen Bilderbuch von Angela E. HUNT (HUNT 2001) wird die Legende von den drei Bäumen und ihren Zukunftsträumen erzählt. Eine Schatzkiste, ein Schiff auf dem Könige fahren und auf einem Berg stehend, Erinnerung sein an Gott, das möchten die drei Bäume einmal werden. Aus den Bäumen werden jedoch, nachdem sie gefällt wurden zu ihrer Enttäuschung nur eine Futterkrippe, ein Fischerboot und ein paar einfache Balken hergestellt. Ihre Wünsche gehen dennoch in Erfüllung, denn die Krippe diente Jesus als Bett, im Boot besänftigte er den Sturm und sein Kreuz, welches aus den Balken des dritten Baumes gemacht wurde, erinnert an Gott.

Darstellung als Torwart schließen, doch Jakob sagt, er habe nur sich selbst gezeichnet. Die folgenden Bildmotive Jakobs sind ebenso wie bei Max eine Ritterburg und ein Piratenschiff, was Jakob an Max gewandt damit erläutert, dass er selbst sich „dieselben Sachen nur in Playmobil und nicht in Lego“ wünsche.

Fabian beginnt mit einem rot gerahmten Bild im Bild, das, mit einer Figur im inneren ausgestattet, seinen Wunsch nach den noch fehlenden Fussballaufklebern seines Sammelheftes darstellt. Alle vier Jungen sammeln diese Bilder und tauschen sich über die Möglichkeiten der Bestellung von fehlenden Bildern aus. Nach diesem ersten Motiv beschäftigt sich Fabian intensiv damit, sein Bild zu beschriften. Ein Vorhaben, das er dreimal ankündigt und erst umsetzt, als die Interviewerin zustimmend reagiert. Für die Buchstaben verwendet Fabian lieber Filzstifte. Auch Max und Fabian möchten nun alles beschriften, wobei die langen Bezeichnungen ihrer aktuellen Bildmotive sie einerseits wegen der Schwierigkeit, diese zu buchstabieren und andererseits wegen der Schwierigkeit, die Worte in bzw. neben den Formen unterzubringen, vor Probleme stellen. Als die Interviewerin Jakob, der dies anspricht, empfiehlt die Worte einfach abzukürzen, nehmen Max und Jakob dies sehr gern an und üben sich im Folgenden darin, Abkürzungen zu finden.

Fabian allerdings hat offenbar großes Interesse am Schreiben und er bemüht sich intensiv um die langen Worte. Sein nächster Wunsch lautet „Immer schönes Wetter“. Als die Interviewerin sich diesem Wunsch in lobendem Tonfall anschließt und Fabians Worte lesen kann, strahlt dieser mit seiner Sonne, die diesen Wunsch symbolisiert, um die Wette. Als letztes Bildelement zeichnet Fabian, wie angekündigt, sich selbst. Dabei lässt er sich durch Benedikt inspirieren. Benedikt, der bislang bis auf wenige Worte zum Thema Fußballsammelbilder und zum Thema Stempel der Lehrerin geschwiegen hat, zeichnet als einziger der drei Jungen nur ein Bildmotiv, das das Papier großflächig ausfüllt. Er zeichnet eine grüne Grundlinie, zwei Tore und eine Figur, die mit „Orliver“ beschriftet ist in eines der Tore.

Wie Jakob zuvor bei Max, so spricht auch Fabian sein Vorhaben, ein Motiv von einem anderen zu übernehmen, zuvor offen an. Freundlich teilt er Benedikt mit, dieser habe ihn auf eine Idee gebracht und auch er selbst wolle sich nun als Bayernspieler zeichnen, denn auch er wünsche sich, ein Bayernspieler zu sein. Benedikt, den zuvor Jakobs Frage, ob er selbst Oliver Kahn sein wolle, in Verlegenheit gebracht zu haben schien, wirkt eher erfreut darüber, dass Fabian sich dieser Idee anschließt und zeigt sich ohne Kommentar einverstanden. Auf Fabians Bild entsteht ein Fußballspieler mit sehr großen Händen, deren Größe ebenfalls durch die Idee eines Torwartes begründet sein könnte.

Währenddessen zeichnet Jakob noch ein „Bestellpäckchen“ von Playmobil mit einer „Bestellnummer“, das ebenfalls als Idee von Max übernommen ist, der verloren gegangene Legoteile zum Nachbestellen als ersten Wunsch zeichnete. Auch das wird ohne Kritik von Max zur Kenntnis genommen.

Abgesehen von einer kurzen Sequenz, in der Max mit Fabian und Jakob über die „Babyhaftigkeit“ eines Mädchen spottet, dass sie gerade kommen sehen, sprechen die Jungen während der 24 Minuten ihres Malprozesses nahezu ausschließlich über ihre Bilder und ihre Wünsche und arbeiten konzentriert an ihren Bildern.

Fabian und Jakob gehen höflich und aufmerksam sowohl miteinander als auch mit dem sehr selbstbewusst auftretenden Max und dem schüchtern wirkenden Benedikt um. Die Atmosphäre wirkt gelöst und heiter.

Als zwei Mütter bereits im Raum stehen, um die Jungen abzuholen, ist Fabian der einzige, der bereits fertig mit seinem Bild ist. Die anderen Jungen hätten gern noch weiter an ihren Bildern gearbeitet.



Abb. 35: Fabians Bild zum Thema Wünsche

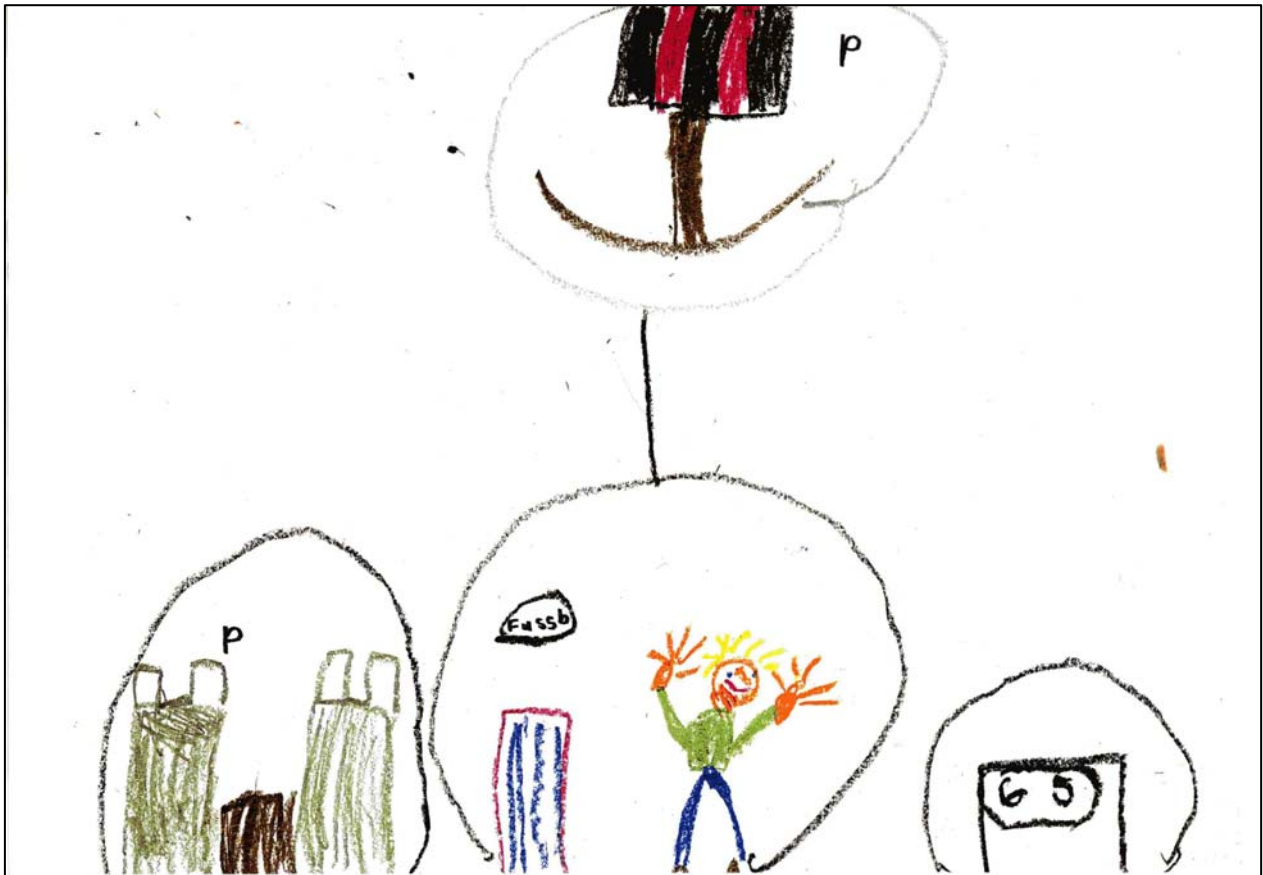


Abb. 36: Jakobs Bild zum Thema Wünsche. Für die Worte „Fussballbuch“ (Mitte unten) und „Playmobil“ verwendet er Abkürzungen. Damit klar ist, was zusammen gehört, kreist er die Darstellungen der einzelnen Wünsche ein.

9.3 Feinanalyse

9.3.1 Fabian: „Ich stell mir Gott so wie Luft vor. Mal ich eben so ne Wolke und dann mal ich ein Gesicht.“ (0.11)

Nach dem Formulieren der Malaufforderung durch die Interviewerin reagiert Fabian zunächst mit einem nachdenklichen „Mhm“ (0.00), Jakob schaut aufmerksam in Richtung der Interviewerin und schweigt. Die Interviewerin präzisiert den Malauftrag noch einmal, indem sie die Wichtigkeit und Richtigkeit der individuellen Vorstellung der Jungen herausstellt: „Also es kommt dabei nur auf euch an nur wie ihr es euch vorstellt.“ (0.00). Jakob kommentiert dies seinerseits mit einem nachdenklichen „Mhm“, während Fabian bereits eine Vorstellung von Gott und eine Malidee formuliert: „Ich stell mir Gott so wie Luft vor. Mal ich eben so ne Wolke und dann mal ich ein Gesicht.“ (0.10). Er schaut dabei die Interviewerin fragend an. Diese reagiert bestärkend: „Alles ist richtig so wie du es dir vorstellst.“ (0.20).

Fabian reagiert direkt auf die Frage der Interviewerin nach der eigenen Vorstellung von Gott. Seine hier formulierte Vorstellung Gottes „wie Luft“ kann er ohne Bedenkzeit auffällig schnell zur Sprache bringen. Es scheint, als hätte er sich mit diesem Gedanken

nicht zum ersten Mal beschäftigt. Er kündigt an, eine Wolke zu zeichnen und ein Gesicht. Seine Malidee ist zum einen die Umsetzung des Themas Luft. Hierunter subsumiert er sehr wahrscheinlich die Wolken. In jedem Fall weiß er, dass sie nicht aus einem festen Material bestehen. Zum anderen deutet die Assoziation einer Wolke auf die Verbindung Gottes mit dem Himmel. Mit dem angekündigten Gesicht plant Fabian aller Wahrscheinlichkeit nach Gott in oder bei einer Wolke darzustellen.

Fabian greift zu der schwarzen Kreide und hat dreizehn Sekunden (0.49) später eine große Wolkenkontur gezeichnet, die sich über das gesamte im Querformat liegende Papier ausdehnt. „Das dauert aber nicht so lange“ stellt er daraufhin fest (0.50). Wiederum signalisiert ihm die Interviewerin, dass sie einverstanden mit seiner Bildidee ist: „Muss ja auch nicht.“(0.50).

Mit der gleichen schwarzen Kreide, die er noch vom Zeichnen der Wolkenkontur in der Hand hält, zeichnet Fabian daraufhin in die Mitte seiner Wolke eine gebogene Linie eines lächelnden Mundes, eine senkrechte Linie als Nase und darüber zwei sehr kurze senkrechte Linien als Augen. Damit ist Fabians Bildidee bereits 56 Sekunden nach Beginn der Formulierung des Malauftrages umgesetzt.

Das schlichte Gesichtsschema entspricht dem Gesicht, das er sich selbst als Fußballspieler beim ersten Maltreffen zeichnete.

Direkt im Anschluss an das Gesicht greift Fabian zu einer grüngrauen („Grün Erde“) Kreide und beginnt damit, die Fläche der Wolke auszumalen.

9.3.2 Jakob: „Aber wie kann man Luft malen. Die ist ja durchsichtig“ (1.20)

Während Fabian mit seiner Wolkenkontur begann, bekundete Jakob ebenfalls zur Interviewerin gewandt und mit im Gegensatz zu Fabian lauter und deutlicher Stimme: „Mir fällt nichts ein.“ (0.40). Den Kopf auf die Arme gestützt schaut er nachdenklich zu, wie Fabian die Wolke und das Gesicht zeichnet.

Als Fabian zur grün-grauen Kreide greift, um die Wolke flächig auszumalen, sagt Jakob in fragendem Ton. „Grau?“, „Ja, vielleicht,“ antwortet Fabian.

Jakob wundert sich offenbar über Fabians Farbwahl. Fabian signalisiert mit der Formulierung „ja, vielleicht“, dass er die Farbe Grau zwar wählt, dabei aber nicht den Anspruch hat, dass dieses mit Sicherheit die richtige Farbe ist.

Mit nachdenklicher Stimme beginnt Jakob seine Gedanken über den Malauftrag zu schildern: „Der ist halt so wie Luft.“ Fabian unterbricht ihn. „Ja, deshalb hab ich ja auch eine Wolke gemalt“. (1.10).

Es scheint, als wolle Fabian darauf hinweisen, dass er zuerst den Vergleich Gottes mit Luft gezogen hat. Er verweist auf seine Wolke als Idee, Gott als Luft darzustellen.

Jakob formuliert ohne darauf einzugehen zunächst in ruhigem Ton seinen Gedanken zu Ende: „Aber wie kann man Luft malen. Die ist ja durchsichtig.“ (1.20).

Wiederum wird Jakob unterbrochen, weil ein Besucher des nebenan stattfindenden Seniorenkreises sich in der Tür irrt.

Einen Moment schweigt Jakob, dann wiederholt er sein Problem noch einmal und sieht dabei seinen Freund und die Interviewerin fragend an. „Luft, einfach durchsichtig.“

Es zeigt sich, dass Jakob Fabian darin zustimmt, dass Gott wie Luft ist. Er sucht jedoch nach einer anderen Umsetzung dieser Vorstellung. Einerseits möchte er sehr wahrscheinlich nicht die Darstellungsidee von Fabian einfach übernehmen. Andererseits scheint dessen Darstellung ihn nicht zu überzeugen. Seine Verwunderung über die grün-graue („grün erde“) Farbe, in der Fabian die Wolke ausmalt, deutet darauf, dass er diese als keine geeignete Farbe für die Durchsichtigkeit der Luft hält. In jedem Fall ist Jakob aktuell noch auf der Suche nach einer Gestaltungsidee, die ausdrückt, dass Gott wie Luft durchsichtig ist.

Die Interviewerin reagiert in verständnisvollem Tonfall auf Jakobs offene Frage: „Ist schwierig, ne.“ (1.30).

Daraufhin bemerkt Fabian nun ebenfalls nachdenklich und an die Interviewerin gewandt „Hätt ich doch weiß genommen.“ (1.30).

Es scheint, als wäre es Fabian inzwischen lieber, wenn seine Wolke nicht grün-grau wäre. Sehr wahrscheinlich ist Fabian mit der Farbe unzufrieden, wenngleich sie durchaus passend für die Darstellung einer Wolke ist, weil sie dem Anspruch der Darstellung von Durchsichtigkeit, wie ihn Jakob an die Darstellung der Luft stellt, nicht genügt.

Die Fläche seiner Wolke zeichnet Fabian mit schnellen Strichen. Er wechselt mehrmals die Technik, zeichnet zunächst dichtere Linien, kreiselt, zieht sehr lange Linien und erprobt unterschiedliche Haltungen der Kreide. Seine Unzufriedenheit mit der grün-grauen Farbe könnte auch in der Mühe begründet sein, die es ihn kostet die große Fläche zu färben. Hinzu kommt, dass die Wolke bislang nicht flächig gefärbt ist, sondern stattdessen die unregelmäßige, relativ dunkle, grün-graue Strichführung deutlich zu erkennen ist, was der Darstellung von Durchsichtigkeit ebenfalls entgegenwirkt.

J Ich mal einfach weiß hin, mit weiß, aber dann weiß man ja nicht, was das ist.

F Ich würde außen rum.

J so erkennt man ja gar nicht das da was ist .

F Ich würde außen rum dann schwarz machen, den Rand in schwarz.

(1.40-1.50)

Mit seinem Kommentar „hätt ich doch weiß genommen“ (1.30), scheint Fabian Jakob die Idee gegeben zu haben, die Luft mit weißer Kreide darzustellen. Er greift zur weißen Kreide, hält jedoch daraufhin wieder inne. Sein Problem ist auch mit der weißen Kreide nicht gelöst. Denn die Luft, die wie Gott ist, soll sich zwar einerseits, da sie durchsichtig ist, nicht farblich vom Papier abheben, dennoch soll „man aber wissen, das da was ist“.

Fabian fällt Jakob ins Wort und beginnt mit seinem Vorschlag, die weiße Fläche mit schwarz zu umranden, um sie sichtbar zu machen. Als beide Jungen gleichzeitig sprechen, hält Fabian inne und beendet seinen Vorschlag erst, als Jakob seinen Gedanken zu Ende gebracht hat.

Fabian spricht freundlich und sein Tonfall ist fragend. Dass es seine Idee war, die Durchsichtigkeit weiß darzustellen, macht er Jakob nicht zum Vorwurf. Stattdessen denkt er weiter für Jakob, wie dieser trotz der weißen Farbe bewirken kann, dass die dargestellte Unsichtbarkeit als solche erkannt wird.

Doch Jakob hat inzwischen eine eigene Idee. Er zeichnet rechts vom Zentrum des ebenfalls im Querformat liegenden Papiers einen Kreis von etwa 13 cm Durchmesser. Gleichzeitig beendet er in selbstbewusstem Ton Fabians Vorschläge: „Ich weiß schon wie ich den mal.“ (2.00).

Die Formulierung „wie ich den mal“ zeigt, dass er gleichzeitig durchsichtige Luft und Gott darstellen möchte. Die kreisrunde Form deutet daraufhin, dass es sich hierbei nicht um eine Wolke handelt.

Direkt im Anschluss an die Konturierung beginnt auch Jakob mit dem Ausmalen der Form (2.00). Erwartungsgemäß malt er den Kreis mit weißer Kreide aus. Wie Fabian, so zeichnet auch Jakob in schnellen Strichen, die ungefärbten Streifen des Papiers freilassend.

Für eine Weile sind beide Jungen schweigend mit dem Ausmalen ihrer Flächen beschäftigt. Als Jakob die Fläche beendet hat, wechselt er zur leuchtend gelben („stroh gelben“) Kreide und kommentiert: „Gesicht“ (2.30). Er zeichnet mit der gelben Kreide eine zu einem Lächeln geschwungene Mundlinie, einen kleinen Farbkreis als Nase und zwei Punkte bzw. sehr kleine Farbkreise als Augen. Wie Fabian, so zeichnet auch Jakob ein einfaches Gesichtsschema, mit dem er ebenfalls beim ersten Maltreffen sein eigenes Gesicht dargestellt hatte.

9.3.3 Jakob: „Ganz hell, ich mal’s ganz hell“ (3.00)

Als das Wort „Gesicht“ bei Jakob fällt, wendet sich Fabian, der gerade die Außenbereiche seiner Wolke noch einmal mit Grau verstärkt, Jakob und seinem Bild zu. Wiederum macht er es seinem Freund nicht zum Vorwurf, dass dieser das gleiche Motiv wählt. Stattdessen erkundigt er sich mit freundlich interessierter Stimme nach der Farbwahl Jakobs: „Geelb?“. Jakob antwortet „Ja“ und kündigt das nächste Motiv seines Bildes an: „Und dann noch Strahlen“. Diese zeichnet er wie bei einer Sonne als gelbe radiäre Linien um den weißen Kreis mit dem gelben Gesicht.

J Und dann noch Strahlen,

F wie die Sonne.

J Neh anders.

F Fast wie die Sonne.

- J** Ja fast aber der ist ja hier weiß und nicht gelb wie eine Sonne (zeigt auf weißen Kreis).
- I** Mhm
(2.40-3.00)



Abb. 37: Standbild 2,50 Minuten nach Beginn des Malprozesses. Zunächst stellte Jakob, die Helligkeit, die von Gott ausgeht in Strahlen dar. Dies beginnt er einen Augenblick später zu verändern, indem er die Strahlen flächig übermalt.

Die radiären Strahlen um die kreisrunde Form lassen in Verbindung mit der leuchtend gelben Farbe sofort an eine Sonne denken. Als Fabian diese Deutung anspricht, widerspricht Jakob ihm in ruhigem selbstbewussten Ton und argumentiert mit der weißen Farbe des Kreises. Es ist ihm offensichtlich wichtig, dass es sich bei seiner Form nicht einfach um eine Sonne handelt. Als er das Zeichnen der Strahlen beendet hat, beginnt er damit, über die Strahlen flächig mit der gelben Kreide zu zeichnen. Dies kommentiert er: „Ganz hell, ich mal’s ganz hell.“(3.00).

Die gelben Strahlen deuteten an, dass Helligkeit von dem unsichtbar dargestellten Gott ausgeht. Um dem Missverständnis seines Bildes als Darstellung einer Sonne vorzubeugen, entscheidet sich Jakob für die arbeitsaufwendige Darstellung der sich ausbreitenden Helligkeit um Gott in Form einer gelben Farbfläche.

Jakob hat in seinen Überlegungen die Frage, wie man den unsichtbaren Gott gleichzeitig unsichtbar und dennoch sichtbar darstellen kann, bearbeitet. Die gestalterische Lösung, die er gefunden hat, ist die Darstellung einer Wirkung von Gott. Er stellt Gott als Quelle von Licht bzw. Helligkeit dar, die von ihm ausgeht.

Interessant ist, dass Jakob die leuchtend gelbe Kreide bereits zum Zeichnen des Gesichts verwendet. Dies deutet darauf hin, dass er schon, als er Fabian mitteilte, er wisse, wie er Gott malen könne, die Idee hatte, Gott als bzw. mit Licht zu zeichnen.

Trotz dieser guten Idee, konnte Jakob sich dem Bedürfnis, Gott, wie Fabian, mit bzw. als Gesicht zu zeichnen, nicht entziehen. Das gelbe Gesicht verändert den Eindruck des Bildes dabei entscheidend. Das Licht Gottes geht so eben nicht abstrakt von einer weißen, unsichtbaren Fläche aus, sondern von einem Gesicht in der Farbe des Lichts.

9.3.4 Fabian: „So, außen ’rum vielleicht noch ein paar Engelchen“. Jakob: „ich mal auch noch Engelchen“ (3.10)

Fabian beendet das Ausmalen der grauen Wolkenfläche. „So, außen ’rum vielleicht noch ein paar Engelchen“ kündigt er direkt im Anschluss an.

In der Formulierung von Fabians Ankündigung mit dem vage klingenden „vielleicht“, der Verniedlichung „Engelchen“ und der unbestimmten Mengenangabe „ein paar“ schwingt Harmlosigkeit und Leichtigkeit mit. Es kommt offenbar nicht genau darauf an, ob und wie viele Engel auf dem Papier zu sehen sein werden. Stattdessen stellt Fabian die Engel als eine Art Dekoration dar, die er der Vollständigkeit halber als freiwillige Zugabe zeichnet, weil er noch viel Zeit und noch freien Platz auf dem Papier hat oder weil er gern noch weiter malen möchte.

Fabian legt die graue Kreide weg und greift nach der schwarzen Kreide, die noch auf seinem Papier liegt. Oberhalb der Wolke beginnt er mit der Konturierung eines Engels. Er setzt die Kreide an, zieht zunächst eine kurze senkrechte Linie, von der aus er die Kontur eines Flügels mit den hierfür typischen Einkerbungen bzw. Ausbuchtungen an der unteren Seite zeichnet. Den Flügel führt er nach unten zur Kontur eines Kleides weiter, das er wiederum nach oben, auf der linken Seite seines Engels zu einem analogen Flügel fortführt. Er beendet die Kontur wiederum an der kurzen Linie, mit der er begonnen hat. Diese erweist sich als Halslinie.

Als Fabian mit der Konturierung beginnt, kündigt Jakob, der an seiner bislang unbegrenzten gelben Fläche arbeitet, an: „Ich mal auch noch Engelchen.“ (3.10).

Wiederum ist von Fabian keine Kritik darüber zu hören, dass Jakob ein Bildmotiv von ihm übernimmt. Es scheint ihn nicht oder nicht erkennbar zu stören. Er zeichnet ohne Reaktion auf Jakobs Ankündigung an seinem Engel und beteiligt sich interessiert an dem nächsten von Jakob eingebrachten Gesprächsthema.

Jakob spricht nun, da er eine Idee hatte und diese auch umsetzen kann, in entspanntem Ton an, dass es heute schwer war, ein Bildmotiv zu finden: „Letztes mal das ging leichter zu malen.“ (3.20).

Fabian ergänzt: „Da wusste man auch gleich was man malt“. Allerdings bedeuteten die vielen Wünsche der Jungen, dass sie mehr Bildelemente zu zeichnen hatten. In diesem Sinn räumt daraufhin Jakob schmunzelnd ein: „Da mussten wir aber mehr malen.“ (3.30). Mit dem Zeichnen bzw. dem Ankündigen von Engeln ist die erste Phase des Malprozesses mit der intensiven Motivsuche und der damit verbundenen Reflexion von Gottesvorstellungen offenbar abgeschlossen. Die Schwierigkeit dieser Phase steht in starkem Gegensatz zu der Leichtigkeit und Harmlosigkeit, mit der die Jungen die Engel als noch zu zeichnende Bildelemente ankündigen.

Bevor sich Jakob dem Zeichnen von Engeln widmen kann, steht für ihn die mühevoll flächige Bearbeitung des Bereichs der Lichtstrahlen jedoch noch an. Mit langen kräftigen Farbstrichen widmet sich Jakob der Entstehung seiner großen gelben Fläche.

Fabian beobachtet ihn dabei, nachdem er die Kontur seines Engels abgeschlossen hat und kommentiert: „Kann man die Strahlen kaum noch sehen.“

Jakob reagiert, in dem er gelassen feststellt: „Ja, dann gibt’s halt keine Strahlen.“ An die Interviewerin gewandt betont er noch einmal: „Ganz gelb das ganze Blatt weil’s ganz hell ist.“

Die Interviewerin geht hierauf ein, indem sie noch einmal nachfragt: „Liegt das an Gott, dass das so hell ist?“ Dies bestätigt Jakob: „Ja.“ (3.50-4.00).

Es handelt sich demnach in der Tat bei Jakobs Bildidee um die Vorstellung Gottes als einer unsichtbaren Quelle von Helligkeit und Licht. Näher geht Jakob allerdings nicht auf die Nachfrage der Interviewerin ein.

Fabian zeichnet währenddessen langsam zwei orange farbige Kreidestriche als Beine an die schwarze Kleidkontur seines Engels. Anschließend wechselt er zu seinem gelben Filzstift und zeichnet damit die Füße seines Engels. „Da kann ich auch die Farbe nehmen“ kommentiert er das Benutzen des Filzstifts.

9.3.5 Fabian: „Ich mal die eben so, man weiß ja nie wie sie aussehen.“

Jakob wendet seinen Blick daraufhin zu Fabians Engel: „Das ist ein Engel oder?“, fragt er in leisem, freundlichen Ton.

Er fragt nach, ob die Form einen Engel darstellt, wie es Fabian angekündigt hat. Es scheint, als irritiere ihn die schwarze Kontur, der bislang noch der Kopf fehlt.

Fabian bestätigt dies mit einem kurzen „Mhm“.

Nach einem kurzen Schweigen bemerkt Jakob: „Engel kann ich mir schon eher vorstellen wie die aussehen, da weiß ich’s ja auch.“ (4.20).

Er bezieht sich mit seinem Vergleich aller Wahrscheinlichkeit nach auf das Zeichnen einer Gottesvorstellung. Eher als Gott kann er sich Engel vorstellen, „da weiß ich’s ja auch“. Mit dieser Begründung der besseren Vorstellbarkeit von Engeln meint Jakob vermutlich, dass er bei Engeln, anders als bei Gott, Bilder als Vorlagen vor Augen hat.

Fabian fällt Jakob ins Wort und wiederholt seine Antwort gleich noch einmal in verteidigendem Tonfall: „Ich mal sie eben so, ich mal sie eben so.“ (4.40).

Obwohl Jakob Fabians Engel mit seiner Aussage nicht kritisiert hat, fühlt sich Fabian offenbar angegriffen, als befürchte er, sein Engel könnte als falsch gelten. In der Wortwahl „ich mal sie eben so“ drückt er eine Relativierung des Aussehens seines Engels aus. Es stellt klar, dass es sich hierbei nur um eine mögliche Gestaltung handelt und andere Vorstellungen und Gestaltungen ebenso möglich und richtig wären.

Jakob antwortet in freundlichem Ton: „Ja so stell ich sie mir ja auch vor.“ (4.40).

Er signalisiert, dass er den Engel nicht falsch findet, indem mitteilt, dass er sich sie „auch so vorstellt“.

Fabian malt die Flügel seines Engels mit leuchtend gelber Kreide aus. Für das Kleid wählt er karmin rot. „Das Kleid mal ich rot.“ „Dann mal ich den Kopf noch. Wo ist denn hautfarben.“ Nach einer kurzen halbherzigen Suche greift er für die runde Fläche des Kopfes zu einem dunklen Gelb („dunkel kadmiumgelb“) (4.50-5.00).

Nochmals spricht Jakob das Aussehen der Engel an: „Engel sind ja eigentlich weiß ...und gelb.“ (5.10).

Obwohl Jakob gerade eingeräumt hat, sich Engel so wie Fabians Engel vorzustellen, kommentiert er nun, dass Engel „eigentlich“ doch anders zu zeichnen sind. Zunächst nennt er Weiß und nach einem Blick auf sein Papier fügt er noch Gelb hinzu.

Jakobs Einwand deutet darauf, dass er plant, auf seinem Bild die Engel in den gleichen Farben wie Gott darzustellen. Die Engel könnten hierdurch als ebenfalls unsichtbar und mit Gott verbunden charakterisiert werden. Eine andere Lesart wäre, dass Jakob aktuell eine bestimmte Vorlage von Engeln in dieser Farbgebung vor Augen hat.

Noch einmal und diesmal mit gereizter, wiederum verteidigender Stimme wiederholt Fabian als Reaktion auf Jakobs Kritik an seiner Farbwahl. „Ich mal die eben so“ und er fügt hinzu: „Man weiß ja nie wie sie aussehen.“ (5.10).

Fabian argumentiert diesmal noch klarer mit der Relativierung seiner Gestaltungsentscheidungen. Da man „nie weiß, wie sie aussehen“, kann man bestimmen, wie „man“ sie malt und es kann aus demselben Grund auch nicht falsch sein.

Während er dies sagt, zeichnet Fabian mit schwarzer Kreide eine Mundlinie und Augenpunkte auf die Gesichtsfläche des Engels.

Jakob reagiert beschwichtigend und gibt Fabian wiederum recht: „Ja weiß ich ja auch nicht.“ (5.20).

Fabian betont noch einmal die gestalterische Freiheit und die Individualität jedes Bildes von Engeln: „Wenn Du sie weiß und gelb malst kann ich sie eben so malen“.

Jakob bestätigt dies sofort: „Ja, das stimmt“ (5.20).

Somit haben die Jungen ausgehend von dem kurzen Konflikt darüber, ob Jakob Fabians Engel verbesserungswürdig findet, geklärt, dass die Gestaltung ihrer Engel individuell verschieden und dennoch richtig und gut ist.

Fabian zeichnet daraufhin seinem Engel gelbe Haare und kommentiert mit der Betonung einer Aufzählung: „Lange Haare“ (5.30).

Mit seinem langen roten Kleid und den langen gelben Haaren ist Fabians Engel eindeutig weiblich dargestellt.

Bei dem Kommentar „lange Haare“ schaut Jakob abrupt von seinem Papier auf. Seine Mimik drückt Erstaunen über diese Entscheidung Fabians aus, doch er kommentiert dessen Engel nicht mehr. Stattdessen wendet er sich weiter dem gelben Ausmalen seines Blattes zu. Er kommentiert sein Erstaunen, das eventuell auf eine andere Vorstellung von Engeln hin deutet, nicht mehr. Es scheint, als halte sich Jakob nun an die soeben ausgehandelte und von ihm zugestimmte Möglichkeit zu Differenz und Individualität in der Vorstellung und Darstellung der Engel.

Jakob fällt ein, dass er keinen Platz mehr für seine Engel haben wird, wenn er wie angekündigt das „ganze Blatt“ (4.00) gelb ausmalt. Er kommuniziert dies und hat dabei den Einfall, freie Bereiche in der linken und der rechten oberen Ecke seines Blattes zu reservieren. Diese grenzt er mit zwei Linien von der restlichen Fläche ab (5.40). In der Mitte zwischen den so markierten freien Flächen zeichnet er anschließend noch in einem Bogen parallel zur Kreiskontur flächig über die noch freien Linien der Lichtstrahlen. Fabian schaut Jakob zu und zeigt auf die rechte obere Blattecke, während er mit freundlicher Stimme sagt: „Auf jeden Fall da würden sie hinpassen.“ (6.00).

Die kurze Spannung zwischen den Jungen scheint beendet. Fabian nimmt wie bisher freundlich und konstruktiv Anteil an Jakobs Bildgestaltung.

Er beobachtet ihn einige Zeit, überlegt und bilanziert: „Was könnte ich denn jetzt noch malen [...] Engel gemalt.“ Dabei hat er eine Idee: „Außen ’rum vielleicht noch Luft.“ (6.40). Er wählt die hellblaue Kreide („hell kobalttörkis“) und zeichnet beginnend rechts neben seinem Engel einmal rund um die Wolke herum in groben Kreiselbewegungen über das ganze Papier.

Wie schon die graue Luft der Wolke so ist auch diese hellblaue Fläche weniger eine Fläche, als die Spur einer Bewegung. Es scheint, als habe Fabian beim Zeichnen dieser Luft an den Himmel in Bewegung, an Wind oder ziehende Wolken gedacht.

9.3.6 Nachfrageteil: Gespräch über das Dienen der Engel

Inzwischen kann Jakob, nachdem er auch die noch verbliebenen äußeren Bereiche seines Papiers mit einer gelben Farbschicht bedeckt hat, endlich mit seinen angekündigten Engeln beginnen (7.50).

Er wählt eine hellgelbe („hell kadmiumgelbe“) Kreide aus und zeichnet nach kurzem Überlegen links oberhalb des weiß gelben Farbkreises drei kleine Kreise.

Fabian beendet in diesem Augenblick das Zeichnen der hellblauen Luft-Kreisel um die Wolke herum und verkündet den Abschluss des gesamten Bildes: „So fertig – ich hab doch gesagt, dass das nicht lange dauert.“

Anscheinend hat er das Bedürfnis, sich vor der Interviewerin für die schnelle Fertigstellung seines Bildes zu rechtfertigen. Diese signalisiert ihr Einverständnis mit dem Beenden des Bildes: „Mhm, ist doch schön.“ (8.00).

Wie beim ersten Malprozess ist Fabian als erster mit seinem Bild fertig und wirkt nun unentschlossen, wie er die verbleibende Zeit bis auch sein Freund sein Bild beendet hat, verbringen soll.

Nach einem Moment des Schweigens fragt die Interviewerin die beiden Jungen: „Und wie stellt ihr euch das vor mit dem Engel bei Gott?“

Fabian antwortet in leisem ernsten Ton: „Dass die dem ein wenig dienen vielleicht.“ (8.10).

Jakob schaut interessiert von seinem Bild auf.

Die Interviewerin geht mit einer weiteren fragenden Bemerkung auf Fabians Antwort ein: „Mhm, deshalb sind die auch so ganz nah bei Gott?“

Diesmal antwortet Jakob, ebenfalls mit ernster Stimme: „Ja.“ Direkt nach seiner Antwort beugt er sich wieder über sein Papier, malt die unteren zwei konturierten Kreisformen seines Engels aus und kommentiert dies „die Flügel“ (8.20). Als nächstes zeichnet Jakob unterhalb der Flügel eine hellgelbe Fläche, die den unteren Teil eines Kleides oder Gewandes, bzw. einen Rockes darzustellen scheint.

Währenddessen fragt die Interviewerin: „Und wie dienen die dem, was machen die so?“

Fabian antwortet langsam: „Hmm zum Beispiel bringen die den Menschen eine Botschaft ü...äh.. haben sie |“

Als Fabian nach einer passenden Formulierung sucht, ergreift Jakob das Wort: „| Ja Oder“ (8.30). Er unterbricht jedoch, um Fabian zunächst seinen Satz beenden zu lassen.

Dieser führt seinen Gedanken zu Ende: „Hat einer ja auch dem Josef 'ne Botschaft gebracht, dass er jetzt nach Ägypten ziehen soll.“ (8.40).

Während Jakob mit einer neuen dunkel kadmiumgelben Kreide eine runde Fläche zwischen die Flügel des Engels zeichnet, beendet führt er seine unterbrochene Antwort zur Frage nach dem Dienen der Engel: „Oder dass er zu den Menschen – dass sie den Menschen helfen sollen, die er gern mag und die ihm gute Sachen machen.“ (8.50).

Die Interviewerin antwortet bestätigend: „Mhm“.

Jakob malt oberhalb des Kreises, der sehr wahrscheinlich dem Oberkörper des Engels entspricht, den vorher hellgelb konturierten Kreis des Kopfes ebenfalls mit der dunkelgelben Kreide aus (9.00). Im Anschluss erläutert er das Helfen der Engel, wobei er ebenfalls auf ein biblisches Beispiel zurückgreift: „Beispiel in der Geschichte über Daniel wo der Engel die dann geschützt hat, wo sie in den Ofen geschmissen worden sind.“

Stauend bittet die Interviewerin um weitere Details der Geschichte: „Wer ist in den Ofen geschmissen worden?“

„Die Freunde von dem Daniel“, antwortet Jakob, während er zwei kräftige schwarze Augenpunkte auf die Kopffläche seines Engels zeichnet.

Die Interviewerin fragt weiter: „Ich glaub die Geschichte kenn ich gar nicht – und der Engel hat denen dann geholfen?“

Jakob wirkt erstaunt über das Eingeständnis der Interviewerin. Er geht jedoch nicht darauf ein, sondern bestätigt lediglich die Frage mit einem kurzen „Ja“, ohne dabei seine Arbeit

an seinem Bild zu unterbrechen. Im Augenblick zeichnet er einen roten freundlichen Mund in das Gesicht des Engels.

Nach einem weiteren „Mhm“ der Interviewerin schaltet sich Fabian wieder in das Gespräch ein. Er erläutert: „Die Engel helfen dem Gott dann auch wenn...die Menschen zu beschützen.“

Jakob stimmt Fabian zu, „Ja manche“ und ergänzt, „manche auch nicht.“ (9.50). Fabian bestätigt dies „Mhm“.

In dem kurzen Gespräch, das aufgrund der Nachfrage der Interviewerin in Gang kommt, erläutern beide Jungen nachdenklich und ernsthaft, in welcher Beziehung die Engel zu Gott stehen. Beide sind der Auffassung, dass die Engel Gott dienen und in seinem Auftrag den Menschen Botschaften überbringen, ihnen helfen und sie beschützen. Jakob legt Wert darauf, dass nur den Menschen, „die er mag und die ihm gute Sachen machen“ (8.50) von den Engeln geholfen wird. Die anderen Menschen beschützen die Engel, die im Auftrag Gottes handeln, nicht. „Manche auch nicht.“ (9.50). Jakobs Gottesvorstellung ist demnach nicht die eines nur lieben Gottes. Zwischen dem Handeln Gottes bzw. der Engel und dem Verhalten der Menschen besteht offenbar ein Tun-Ergehen Zusammenhang.

Fabian und Jakob können auf Anhieb Bibelgeschichten nennen, in denen das Wirken der Engel konkret wird.

Fabian nennt als Beispiel für die Engel als Überbringer von Gottes Botschaften den Engel, der Josef mitteilt, dass er mit Maria und Jesus nach Ägypten gehen soll, um das Leben von Jesus vor dem Kindermord des Herodes zu retten (vgl. Mt. 2, 13-23).

Die Geschichte liegt nahe, denn Weihnachten steht vor der Tür. Gleichzeitig zeugt sie davon, dass Fabian die Vorstellung von Engeln als Boten Gottes vertraut ist und er dies eindrucksvoll anhand einer biblischen Geschichte verdeutlichen kann. Der Eindruck der Harmlosigkeit und Verniedlichung, der durch Fabians Formulierung, mit der er das Zeichnen von Engeln ankündigt hatte, erweckt werden konnte, steht insofern in Kontrast zu der Ernsthaftigkeit in Fabians Erläuterung der Engel.

Auch Jakobs Antwort zeugt von sehr guten Bibelkenntnissen. Er berichtet von der Rettung der Freunde Daniels und wählt damit eine Geschichte, in der der Schutz der Engel als unmittelbares Eingreifen in höchster Not unmittelbar und mit sehr kraftvollen Bildern konkret wird (vgl. Dan 3). Die Rettung der jungen Männer vor dem Verbrennen passt zugleich zu dem Wert, den Jakob darauf legt, dass Gottes Schutz durch die Engel solchen Menschen zu gute kommt, die sich gottgefällig verhalten haben.

Wie bei Fabian, so passen auch bei Jakob Ernst und Bedeutung der Engel, von denen er spricht, nicht zu der dekorativen Harmlosigkeit, die in seinem vorher gehenden Kommentar, „auch noch Engelchen“ zu zeichnen, mitschwingt.

9.3.7 Fabian: „Ich mach noch den hell mit der gelb und seine Hand“ (10.30)

Jakob betrachtet seinen Engel, der während des Gesprächs entstanden ist und lacht leise: „Lustig.“ Der fertige Engel scheint Jakob selbst zu belustigen. Er definiert den Engel nicht als misslungen, sondern kommuniziert selbst amüsiert und gelassen sein Aussehen.

Mit seinem großen Kopf, der ohne Hals in einen Oberkörper der gleichen gelben Farbe mündet, erinnert der Engel an eine Birne oder an die Zeichnung eines gruseligen Geistes.

Fabian stimmt in Jakobs Lachen ein und stimmt ihm zu: „Sieht schon ein wenig lustig aus.“ (10.20).

Jakob kündigt einen weiteren Engel an (10.20).

Fabian greift, obwohl er sein Bild für fertig erklärt hatte, zu einer ebenfalls hell gelben („hell kadmiumgelben“) Kreide. „Na ja eigentlich gute Idee dieses Gelb hier zu nehmen, Ich mach noch den hell mit der gelb und seine Hand.“ (10.30). Wie zuvor mit der hellblauen Kreide, so zeichnet Fabian nun mit der hellgelben Kreide in Kreiselbewegungen einmal um die Gottes-Wolke herum. Sein Kommentar ist nicht eindeutig zu verstehen. Noch relativ klar ist seine erste Erklärung, dass er mit der gelben Kreide „den hell“ zeichnet. Vermutlich hat sich Fabian, durch Jakob inspiriert, entschlossen den unsichtbaren Gott ebenfalls umrandet von Helligkeit zu zeichnen. Was genau Fabian mit der Erläuterung „und seine Hand“ meint, ist unklar. Hiermit könnte die Hand Gottes, oder die Hand des Engels gemeint sein. Die gelben Kreiselbewegungen beginnen und enden neben dem Engel. Unabhängig von der Frage, ob Fabian hier die Hand Gottes, oder die des Engels andeutet oder ob er lediglich eine Helligkeit um Gott herum darstellen möchte, gestaltet Fabian mit der gelben Bewegungsspur eine Verbindung zwischen Gott, den sie umrandet oder umhüllt und dem Engel, bei dem sie beginnt und endet. Mit „seiner Hand“ hat Fabian das Handeln Gottes bzw. des Engels und die Verbindung zwischen Gott und dem Engel, der auf Gott steht, betont. Es scheint, als habe Fabian auf diese Weise die Gedanken des Gesprächs über die Engel in seinem Bild aufgegriffen.

9.3.8 Ein schlafender Babyengel (13.00 f.)

Jakob zeichnet inzwischen in analoger Farb- und Formgebung den zweiten Engel in der rechten oberen Ecke seines Bildes. Dabei legt er großen Wert auf das gleiche Aussehen der Engel. Als er beim Vergleichen der beiden feststellt, dass das Gesicht des zweiten Engels nicht dunkelgelb wie bei dem ersten Engel, sondern hellgelb gezeichnet ist, bemüht er sich sogar, die helle Gesichtsfäche mit der dunkelgelben Kreide zu übermalen, was schwierig ist, da er die bereits gezeichneten Gesichtslinien aussparen muss. (11.40)

Fabian beschließt, wie beim ersten Malprozess, sein Bild noch zu beschriften. Sorgfältig buchstabiert und schreibt der Erstklässler in die graue Fläche hinein „Gott“ und neben den Engel „ein Enel“.

Wiederum ist es Jakobs erster Impuls, sich der Idee Fabians anzuschließen (12.20) und sein Bild ebenfalls zu beschriften. Er entscheidet sich jedoch um und zeichnet stattdessen in die rechte obere Ecke noch einen dritten Engel. „Ich mach noch n’Engel, ganz viele.“ (12.30).

Fabian begründet daraufhin, warum er keine weiteren Engel mehr zeichnen möchte: „Ich mach nur einen, die anderen schlafen gerade.“ (12.40).

Es scheint als wolle Fabian sein Bild nun endgültig beenden und deshalb keine weiteren Bildelemente mehr hinzufügen.

Jakob reagiert amüsiert auf Fabians Begründung und erkundigt sich lächelnd nach den Schlafmöglichkeiten der Engel im Himmel.

Es ergibt sich ein Dialog der Jungen, der Fabian trotz seines Impulses, sein Bild endgültig beenden zu wollen, noch einmal in sein Bildgeschehen hineinzieht.

J (lächelt) wo schlafen die denn, im Himmel gibt’s doch keine Betten.

F Vielleicht auf den Wolken.

J Vielleicht, aber da sind schon mal keine Wolken,

F mhn

J dann können sie an der Stelle schon mal nicht schlafen.

F Doch gleich aber.

J Ja jetzt (lachen beide) Passen die überhaupt auf so eine kleine Wolke.

F (Lacht) Ist eben ein Baby-Engel.

F Das da ist die Mutter von dem Baby-Engel wo ich jetzt mal.

J Legt der sich da drauf.

(13.00-13.40)

Jakob deutet auf Fabians Bild zu dem Engel, der keine Wolke zur Verfügung hat, um darauf zu schlafen. Es wird deutlich, dass die Wolkenform Gottes für die Jungen nicht als gewöhnliche Wolke in Frage kommt. Vielmehr zeichnet Fabian sehr schnell eine neue sehr kleine Wolke über die wolkenartige Form des unsichtbaren Gottes. („Doch gleich aber“). Im Gegensatz zu dieser zeichnet Fabian die neu hinzugefügte Wolke klassisch mit hellblauer Kreide (hell phthaloblau). Wiederum formuliert Jakob lachend eine kritische Anfrage. Doch auch für die geringe Größe der Wolke hat Fabian eine schnelle passende Lösung. Der Engel, der auf ihr schlafen kann, ist ein Baby-Engel und, wie er etwas später hinzufügt, das Kind des großen Engels.

Die Stimmung zwischen den Jungen wirkt zunehmend entspannt und gelöst. Offenbar macht es Spaß, alltägliche konkrete Fragen halbernst auf das himmlische Dasein der Engel anzuwenden und deren Leben spielerisch auszugestalten. Einerseits sind die Jungen mit der Gestaltung ihrer hauptsächlichen Bildidee fast fertig und wahrscheinlich ein wenig müde und unkonzentriert, so dass es gut tut, sich eine Pause von der schwierigen Frage nach ihrer Vorstellung von Gott zu verschaffen. Andererseits scheinen gerade die Engel

dazu einzuladen, konkrete Themen aus dem eigenen Alltag, wie das Schlafen und das Leben in Familien auf den Himmel als Sphäre des Göttlichen zu übertragen. Das Bild Fabians wird dabei zur Projektionsfläche und zum Spielfeld, worauf die Jungen gemeinsam ihre Vorstellungen entwerfen.

Während Jakob an seinem dritten gelben Engel arbeitet, zeichnet Fabian in Form- und Farbgebung analog zu seinem großen Engel den kleinen Engel. Er verzichtet allerdings bei dem kleinen Engel auf eine vorhergehende Konturierung. Kleid und Flügel entstehen schnell und direkt in Gelb und Rosa, was gut zur Vorstellung eines Babys passt. Mit karminroter Kreide deutet Fabian mit zwei einfachen Strichen eine Bettdecke für den kleinen Engel an (16.30).

Bedingt durch die Schwierigkeit, den Engel in horizontaler Position auf der gebogenen Oberflächenkontur der Wolke zu zeichnen, wirkt der fertige Engel, dessen Beinlinien nach oben in die Luft zu ragen scheinen, als fiele er im nächsten Moment von der Wolke.

F Hoffentlich fällt das nicht runter.

I mhm, ich glaub nicht.

F Boing auf den Gott und der Gott fällt.

J Neh

F Fängt's auf (kichert).

(16.40)

Fabian verspricht sich in seinem angefangenen Satz über Gott, der den Babyengel auffängt und sagt in seinem ersten Satzanfang „fällt“ anstelle von „fängt“. Sofort korrigiert ihn Jakob. Gott fällt nicht. Bei allem spielerischen Phantasieren ist Jakob, wenn es um Gott geht, mit großer Ernsthaftigkeit bei der Sache.

9.3.9 Gott und die Engel. Jakob: „Die strahlen auch Helle aus.“ (15.00 – 16.20)

Am Ende des Gesprächs über den schlafenden Babyengel zeichnet Jakob die Füße seiner Engel als einzige Elemente seines Bildes in himmelblau (15.00). Dies könnte dem Bedürfnis entsprechen, ebenfalls wenigstens in kleinen Farbtupfern das Himmelblau zu verwenden, mit dem Fabian gerade die Wolke des Babyengels gezeichnet hat. Himmel und Wolken sind bislang in Jakobs Malprozess weder in seinem Bild noch in seinen Kommentaren vorgekommen. Gott und die Engel scheinen bei ihm nicht auf den Himmel als Aufenthaltsort festgelegt zu sein.

Während Fabian auf seinem Bild damit beschäftigt ist, dem schlafenden Babyengel noch eine Sprechblase zu zeichnen, mit der er wie in einem Comic das Schnarchen darstellt („choch“), gibt Jakob bekannt, dass sein Bild nun fertig ist. Er hebt sein Bild hoch und ist im Begriff es noch vor Fabian abzugeben. Die Interviewerin nutzt jedoch, da Fabian noch

einen Moment braucht, um seine Sprechblase zu beenden, die Gelegenheit, Jakob auf sein Bild anzusprechen.

J Ich hab's schon fertig.

I Mhm

I Und hat das bei dir was mit der Sonne zu tun, weil's so schön gelb ist?

J Neh. (kurz und klar)

I Einfach wegen der Helligkeit?

J Weil der Gott so hell ist und die Engel.

I Mhm

F Was malst'n du da? Flügel?

J Neh, das sind doch keine Flügel.

J Bei denen ist es auch so hell.

I Genau wie bei Gott?

J Mhm, die strahlen auch Helle aus.

F Deswegen hast du die auch so hell gemalt?

J Ja mit hellen Farben nur, der hat die meisten, der ist am hellsten (zeigt auf Engel links oben) aber der Gott ist noch heller.

F Ja, weil der mit weiß ist.

J Ja, innen drin ist er mit weiß.

J So jetzt bin ich fertig.

(15.10-16.20)

Angeregt durch das Nachfragen der Interviewerin stellt Jakob die ohnehin schon deutliche Verbindung zwischen dem Helligkeit ausstrahlenden Gott und den Engeln noch klarer heraus, indem er auch die Engel mit Strahlen versorgt.

Im Gespräch mit der Interviewerin und Fabian, der sich aufmerksam in Jakobs Bild und dessen Intentionen bei der Farbgebung hineinversetzt, erläutert Jakob, dass Gott in weiß der hellste ist, wodurch er das Verhältnis zwischen Gott und Engeln farbsymbolisch als das Verhältnis von Lichtquelle zu angeleuchteten Wesen erklärt.

Dass Fabian die runden Formen, die Jakob als Flügel der Engel gezeichnet und benannt hatte (8.20), offenbar nicht als solche erkennt, wundert in Anbetracht der verfremdeten Darstellung der Engel nicht. Durch die hinzugefügten Strahlen werden die Engel auf Jakobs Bild noch ein wenig eigenwilliger und abstrakter, als die eher klassische blonde Engelsfigur auf Jakobs Bild. Zugleich werden sie noch deutlicher mit dem sich ausbreitenden Licht Gottes verbunden.

9.3.10 „Noch ne Wolke“ auf Jakobs Bild (16.40 – 17.40/Ende)

Als letztes Bildelement kündigt Fabian nach Fertigstellung der gelben Strahlen seiner Engel an, noch eine Wolke zeichnen zu wollen. Bereits in der Farbwahl der Füße seiner

Engel, die er als bisher einzige Bildelement in himmelblau (hell phthalo blau) zeichnete (15.00), entstand der Eindruck, dass Fabian dieser Farbe und der Assoziation von Himmel und Wolken trotz seines bislang konsequent gelben Bildes, bei dem von Himmel bislang nicht die Rede war, nicht widerstehen kann. Dies bestätigt sich nun, indem Jakob sein Bild mit der kleinen Wolke abschließt.

J Da ist noch ne Wolke

F Schläft da gerade einer drauf?

J Nein (F kichert laut, J schmunzelt), bei mir sind ja schon Engel, die anderen schlafen hier (zeigt links neben sein Bild) aber da ist gar kein Bild, wenn's Bild noch länger wär dann hätten se da geschlafen, aber da kann einer drauf schlafen, wenn einer müde wird muss er nicht da ganz rüber (deutet nach links in die Luft, wo er zuvor gezeigt hatte, dass Engel schlafen).

(16.50-17.00)

Jakob möchte nicht wie Fabian noch einen Engel in den sehr kleinen Bereich zwischen seine Wolke und den oberen Papierrand zeichnen. Sein Bild ist nun ebenfalls beendet. Dennoch geht er auch weiterhin auf die spielerische gemeinsame Darstellung des himmlischen Alltags ein, indem er den Engeln zumindest theoretisch einen Schlafplatz in seinem Bild zuweist.

Noch während er seinen Satz über die Schlafmöglichkeit auf der Wolke zu Ende spricht, beendet er die himmelblaue Fläche der Wolke und dreht im selben Moment sein Papier um. Jakob ist nun ebenfalls fertig mit seinem Bild.

Die Jungen schreiben noch ihre Namen auf die Rückseiten und geben ihre Bilder dann der Interviewerin.

9.4 Beziehungsdynamik und Interaktion während des Malprozesses

Im Malprozess fällt auf, dass Fabian einerseits der Ideengeber ist, auf dessen inhaltlichen Impulse Jakob mehrmals zurückgreift, Fabian jedoch andererseits unsicherer wirkt. Er spricht deutlich leiser als Jakob, der jeden Kommentar laut und klar verständlich formuliert und er reagiert zum Teil sehr empfindlich auf kritische oder vermeintlich kritische Bemerkungen Jakobs seinem Bild gegenüber. Dies zeigt sich an den Stellen, an denen es um so schwierige und offenbar heikle Fragen geht, wie das Aussehen Gottes und das Aussehen der Engel (vgl. 9.3.2, 9.3.5). Fabian legt in beiden Fällen eine Idee vor, die Jakob aufgreift und in seinem Bild und in seinen Gedanken weiter entwickelt. Wenn er dabei ‚laut denkt‘ und seine von Fabian abweichenden Vorstellungen äußert, fühlt sich Fabian angegriffen. Jakob versteht es jedoch in diesen Situationen sehr gut, einerseits

seine eigenen Akzente zu setzen und andererseits die Harmonie mit Fabian wieder herzustellen. Fabian greift die Bestärkung der Interviewerin auf, dass sein Bild heute nicht richtig oder falsch sein könne, als er in gereiztem Tonfall vorschlägt, dass jeder der beiden Engel so zeichnen dürfe, wie er wolle. Diesem Vorschlag stimmt Jakob sofort zu. Als er im Folgenden über ein neues Bildelement des Freundes irritiert ist, in diesem Fall die blonden langen Haare von Fabians Engel, hält er sich mit seiner Kommentierung zurück. Ohne die unterschiedlichen Vorstellungen mit Fabian auszutauschen, entscheidet er sich schweigend für eine andere eigene Darstellung und verhindert dadurch, dass Fabian erneut verunsichert wird (9.3.5).

Interessanterweise stört sich Fabian nicht daran, wenn Jakob Gedanken und Gestaltungsideen von ihm übernimmt. So stört es Fabian weder, dass Jakob die gleiche Beschreibung oder Erfahrung Gottes darstellen möchte, noch, dass dieser dabei auch auf seine Idee zurückgreift, Gott als weiße Fläche zu zeichnen. Er gibt Fabian sogar noch Ratschläge, wie er das Problem lösen kann, dass man eine weiße Fläche nicht auf einem weißen Papier als existent erkennen kann (vgl. 9.3.2). Fabian wirkt im gesamten Malprozess nur dann verunsichert oder gereizt, wenn Jakob seine Ideen verändert. Das Aufgreifen seiner Gedanken und Gestaltungsideen bewertet er offenbar als Bestätigung und somit positiv, während Jakobs Veränderungsideen sein Bild als falsch zu degradieren scheinen.

Die beiden Jungen verfolgen allem Anschein nach beide zunächst unbewusst das Ziel, sich auf eine Vorstellung und einen Modus der Darstellung zu einigen. Dies könnte darin begründet sein, dass sie es als gute Freunde gewohnt sind, in vielen Dingen die gleichen Vorstellungen zu haben oder, wie etwa beim Anfertigen der Hausarbeiten, abweichende Ergebnisse als Problemanzeige zu beurteilen, die durch das Abgleichen der Lösungen behoben werden muss.

In ihrem Malprozess bearbeiten die Jungen Unterschiedlichkeiten in einem Gebiet, in dem es zumindest nach Angaben der Interviewerin kein richtig und falsch gibt. In ihrer Bewältigung der kurzfristig gereizten Situation erarbeiten sich die beiden Jungen die Deutung zumindest der gezeichneten Engel als eine von vielen Vorstellungs- und Darstellungsmöglichkeiten. Ob sie dies auch für ihre Darstellung der eigenen Gottesvorstellung in dieser Form akzeptieren, bleibt allerdings unklar.

Jakob scheint trotz seines sehr selbstbewusst wirkenden Verhaltens nicht gut ertragen zu können, dass Fabian deutlich schneller als er selbst sein Bild beenden kann. Er beeilt sich am Ende des Malprozesses sehr, ebenfalls zum Ende zu kommen. Als Fabian sich die Wartezeit mit der Idee des Babyengels vertrieben hat und deshalb aktuell wieder mit dem Zeichnen bzw. Schreiben beschäftigt ist, wirkt Jakob sehr zufrieden mit dem Umstand, nun seinerseits als erster fertig geworden zu sein (vgl. 9.3.9).

Die Frage, wer schneller fertig wird, erweist sich allerdings in nahezu allen beobachteten Malprozessen als äußerst wichtige Frage, durch die sich viele Mädchen und Jungen sehr unter Druck setzen lassen.

Wenngleich die beiden Jungen ihre Bilder nicht frei von einem gewissen Leistungsdruck gestalten, wird der Malprozess von Jakob und Fabian insgesamt durch die vertraute und konstruktive Atmosphäre geprägt. Beide Jungen gehen aufmerksam auf das Bild und die Ideen des anderen ein, stellen interessierte Fragen und haben kein Interesse daran, den anderen zu übervorteilen.

9.5 *Fabians Bild - Zusammenfassende Bildbeschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund der Entstehung*

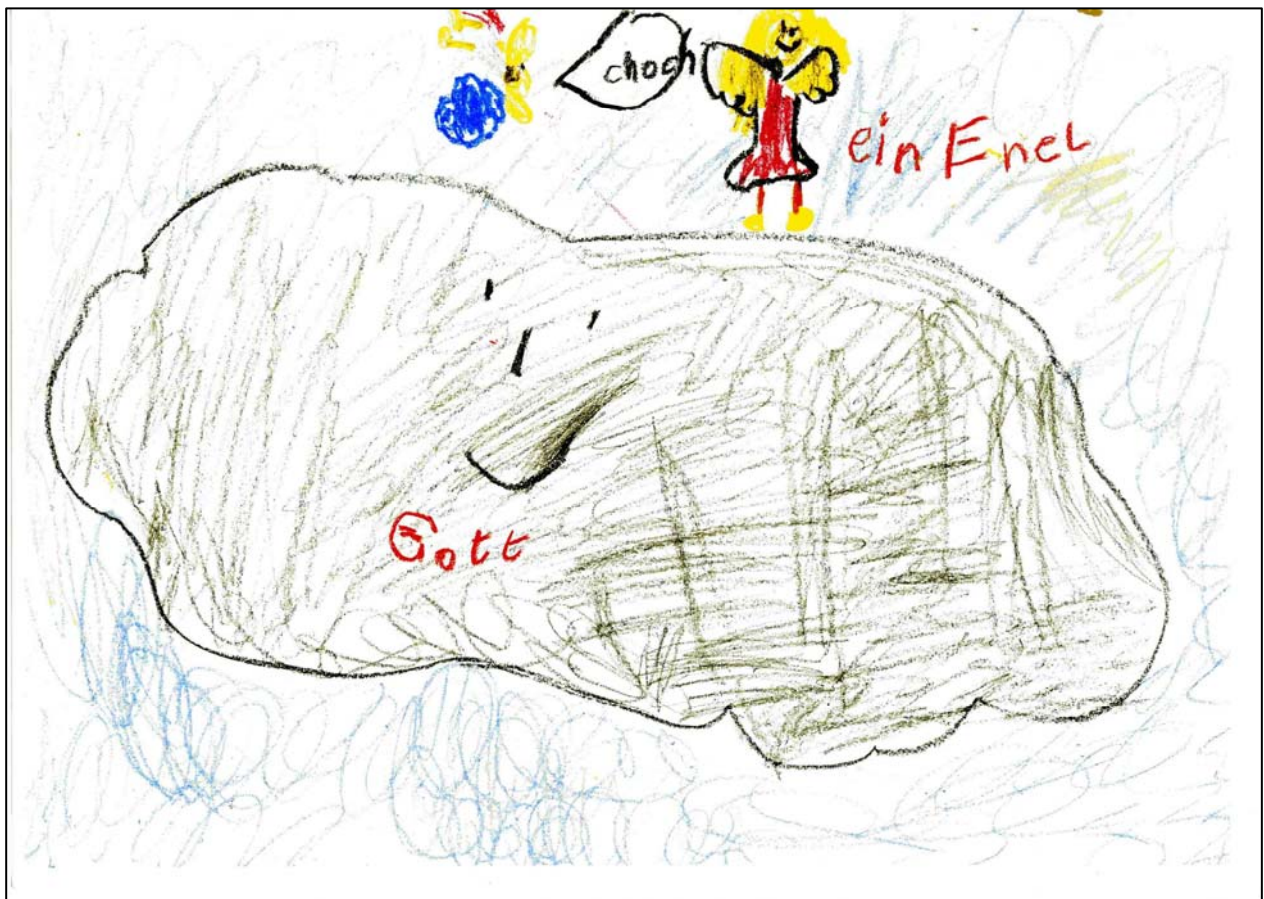


Abb. 38: Fabians Bild am Ende des Malprozesses

Fabians im Querformat angelegtes Bild zeigt eine schwarz konturierte, mit unregelmäßigen grauen Kreidestrichen ausgefüllte, nahezu das gesamte Papier ausfüllende Wolke mit einem einfachen Gesichtsschema und der roten Beschriftung „Gott“. Diese Wolke ist von hellblauen Farbkreisen umgeben. Oberhalb der Wolke ist eine sehr kleine Wolke mit einem noch kleineren auf der Wolke liegenden Engel und ein größerer, auf der Gott-Wolke stehender bzw. schwebender Engel zu sehen, der ebenfalls als solcher

beschriftet ist. Beide Engel tragen Kleider und haben blondes Haar. Der kleine Engel hat eine Sprechblase, die sein Schnarchen ausdrückt. Über ihm ist in Form eines roten Farbstrichs eine „Zudecke“ eingezeichnet.

Ausgangspunkt des Malprozess ist Fabians Überlegung, dass Gott wie Luft ist, weil er wie Luft durchsichtig ist. Schnell fällt ihm eine Gestaltungsidee ein, um diesen Gedanken in seinem Bild auszudrücken. Er kündigt eine „kleine“ Wolke mit einem Gesicht an. Um mit dem Zeichnen anfangen zu können braucht es allerdings noch die zustimmende Reaktion der Interviewerin. Fabian wirkt unsicher, ob seine Vorstellung und seinen Gestaltungsidee richtig ist. Als die Interviewerin betont, dass es heute kein richtig und kein falsch gäbe, zeichnet Fabian offensichtlich beruhigt mit schnellem Tempo seine viel größer als angekündigt ausfallende Wolkenkontur, stattet diese mit einem Gesicht aus und ist bereits mit der Ausgestaltung der Wolkenfläche beschäftigt, als Jakob noch über eine Bildidee nachdenkt.

Für die Wolkenfläche wählt Fabian ein grünliches Grau („grün erde“), mit dem er später nicht mehr zufrieden ist, da es offenbar dunkler ausfällt, als er es plante. Seine laut gedachte Reflexion des bisher gezeichneten, dass „doch besser weiß genommen“ zu haben, verhilft indessen Jakob, der sich Gott ebenfalls als durchsichtig wie Luft vorstellt, zu einer Gestaltungsidee (vgl. 9.3.2; 9.5).

Die Technik, mit der Fabian die graue Fläche aufträgt, hat nicht nur den Vorteil, dass ihm langes, ermüdendes Auftragen einer satten Farbfläche erspart bleibt. Fabian hat nicht die Absicht, eine kräftig dunkelgraue Fläche herzustellen. Es wirkt vielmehr, als vollziehe er mit seinen Kreidebewegungen die Bewegtheit der Luft nach. Dies bestätigt sich, als Fabian nach Beendigung seiner Wolke noch mehr Luft zeichnet indem er viele Kreiselbewegungen ausführt. Er wählt in Abgrenzung zu der Luft von Gott, der wie Luft ist, diesmal himmelblau, womit sich zugleich der bereits durch die Wolke entstandene Eindruck bestätigt, dass Fabian bei der Gestaltung seiner Vorstellung von Gott nicht zu letzt den Himmel in irgendeiner Weise assoziiert.

Auch im weiteren Malprozess zeichnet Fabian in einem Stil, bei dem die Bildelemente durch seine Kreidebewegungen lebendig werden. So führt eine Linie vom kleinen Engel, der droht, von der Wolke zu stürzen, zur Wolke, weil sie den Fall simuliert. Der Akt des Zudeckens des Engels ist identisch mit dem Kreidestrich, den Fabian über dem Engel ausführt.

Die Engel selbst ergänzt Fabian, als ihm nach Beginn des Malprozesses unangenehm bewusst wird, dass er bereits fertig mit seinem Bild ist.

„Mal ich noch n paar Engelchen“, formuliert Fabian in seiner Ankündigung. Die im Folgenden entstehenden Engel scheinen zunächst der Harmlosigkeit dieser Ankündigung auch zu entsprechen. Die biblischen Beispiele, die Fabian und Jakob auf Anhieb auf die Nachfrage der Interviewerin zu den Engeln einfallen, vermitteln dagegen einen ganz anderen Eindruck. Im Anschluss an dieses Erzählen der Beispiele von biblischen Engeln, die Menschen im Auftrag Gottes retten, erweitert Fabian sein Bild noch einmal. Mit

gelben Farbkreiseln umfährt er die Gottes-Wolke bis zu der Figur des Engels. Durch diese im Bildprodukt kaum auffallende Ergänzung schafft er eine Verbindung zwischen Gott und dem Engel. Mit leiser Stimme kommentiert er dies: „Na ja, eigentlich gute Idee, dieses Gelb hier zu nehmen.“ (10.30). Erstmals hat Fabian hier auf eine Idee Jakobs zurückgegriffen und er teilt dies, wie die Jungen es auch im ersten Malprozess gehalten haben, dem Freund mit. Dass er die gelbe Farbe benutzt, hätte indes nicht einer eigenen Ankündigung bedurft. Vielmehr ist es sehr wahrscheinlich, dass Fabian dabei auch auf die Symbolisierung von Gottes Wirkung durch Gelb bzw. „Helle“ zurückgreift.

Die Beschäftigung mit der Notwendigkeit von Engeln hat in Fabian offenbar das Bedürfnis geweckt, Gottes Wirkung in Verbindung mit Engeln im Bild anzudeuten. Aus der ursprünglich vielleicht als harmlose Bildfüllung gedachten Idee der Engelchen hat sich ein ernsthafteres Anliegen herauskristallisiert.

Am Ende des Malprozesses hat Fabian mit Jakob Freude daran, spielend zu zeichnen, oder zeichnend zu spielen. Gemeinsam malen sie sich aus, wie die Engel und deren Kinder im Himmel leben und schlafen. Fabians Bild wird dabei zur Spielfläche, auf der die nur halb ernst phantasierten Handlungen der Engel ausgeführt werden. Dieses Spiel ermöglicht ebenso wie die ursprünglich harmlose Dekoration des Bildes mit Engeln in jedem Fall Entspannung von der sehr schwierigen Reflexion und Gestaltung der eigenen Gottesvorstellung. Zugleich scheint es den Jungen dadurch möglich zu sein, ein Bedürfnis nach dem konkret vorstellbaren Geschehen im Himmel auszuagieren, das sie sich eigentlich in ihren abstrakten und sehr aufgeklärt wirkenden Bildern nicht (mehr) gestatten, das jedoch, wie man sieht, noch immer eine hohe Anziehungskraft ausübt.

9.6 *Jakobs Bild – Zusammenfassende Bildbeschreibung und Interpretation vor dem Hintergrund der Entstehung*



Abb. 39: Jakobs Bild am Ende des Malprozesses

Jakob ist sich von Beginn an mit Fabian darin einig, dass Gott schwierig zu zeichnen ist, da er durchsichtig und wie Luft ist. Ausgehend von dieser Formulierung, mit der Fabian den Malprozess beginnt und ausgehend von der Idee Fabians, Gott als Gesicht in einer Wolke aus Luft zu zeichnen, entwickelt Jakob sein eigenes Bild. Die Farbwahl Fabians, das Grün-Grau, mit der dieser das „wie Luft sein“ Gottes bildlich ausdrückt, ist ihm offenbar zu dunkel, um die Durchsichtigkeit Gottes ausdrücken zu können. Fabian selbst findet die Farbe ebenfalls im Nachhinein nicht mehr gut und meint, er hätte besser Weiß genommen.

Diese Idee überzeugt Jakob einerseits, doch andererseits wirft sie neue Fragen auf. „Ich mal einfach weiß hin, mit Weiß, aber dann weiß man ja nicht, was das ist.“ (1.40). Schließlich kommt Jakob der entscheidende Einfall. Anstelle einer Umrandung, wie dies

Fabian vorschlägt, charakterisiert Jakob die mit weißer Kreide gezeichnete, Durchsichtigkeit repräsentierende Fläche in der Mitte des Bildes, die Gott darstellen soll, in dem er wie bei einer Sonne gelbe Strahlen ausgehend von der runden weißen Form zeichnet. Bevor er dies tut, ergänzt er mit der gelben Kreide ein schlichtes lächelndes Gesichtsschema auf die weiße Farbfläche. Damit ist Jakobs Anliegen brillant gelöst, denn es ist eindeutig dargestellt, dass da wo eigentlich nichts zu sehen ist, etwas ist. Mit den leuchtend gelben Strahlen und der runden Form erinnert Jakobs Symbolisierung Gottes an eine Sonne. Als Fabian dies anspricht, verändert Jakob sein Bild, indem er die gesamte Fläche um die weiße Fläche mit dem gelben Gesicht herum gelb färbt, um seine Darstellung Gottes eindeutig von einer Sonnendarstellung unterscheidbar zu gestalten.

Gott wird von Jakob als Quelle des Lichts dargestellt. Diese Symbolisierung Gottes erlaubt es Jakob Gott einerseits als unsichtbar und gleichzeitig als in seiner Wirkung spürbar darzustellen. Auf das Gesicht aus Fabians Gestaltung kann Jakob offenbar dennoch nicht in seiner Symbolisierung Gottes verzichten. Mit der abstrakten Darstellung Gottes als Lichtquelle allein ist Jakob offenbar nicht gegen sein Bedürfnis gewappnet, wie Fabian ein Gesicht in seine durchsichtige Symbolisierung Gottes zu zeichnen.

Ebenso kann Jakob der Idee Fabians, „noch n paar Engelchen zu zeichnen“ nicht widerstehen. Er kündigt sofort an, ebenfalls Engelchen zeichnen zu wollen, wenngleich diese bei vordergründiger Betrachtung weder zum Konzept des Bildes, das in seiner momentanen Anlage eigentlich nur noch konsequent mit Gelb gefärbt werden müsste und keinen Platz für Engel hat, noch zu der Umsetzung der abstrakten Beschreibung von Gott als Quelle des Lichts so recht passen wollen. Doch Jakob gelingt es, die Engel in sein Bildkonzept zu integrieren. Er verschafft ihnen buchstäblich Platz auf seinem Bild, indem er eine Grenzlinie zieht und den Raum oberhalb dieser Linie für die Engel frei lässt. Jakob gestaltet seine Engel als zu Gott gehörige Lichtwesen. Wie Gott strahlen sie „Helle“ aus, was Jakob auch durch die Gestaltung in Gelbtönen bereits sehr überzeugend zum Ausdruck gebracht hat, bevor er zur Verdeutlichung für die fragende Interviewerin noch Strahlen für die Engel ergänzt. So übernimmt Jakob die Engel zwar von Fabian, aber er passt sie seinem Bildkonzept und seiner Idee von Gott als Lichtquelle konsequent an. Fabians klassisch anmutender Darstellung der Engel mit langen blonden Haaren würde Jakob am liebsten widersprechen, hätte er sich nicht ganz offensichtlich vorgenommen, Fabian mit keinen weiteren Bemerkungen mehr zu dessen Engeln zu verunsichern bzw. zu verärgern. Jakobs Engel passen besser zu seiner Erläuterung der Aufgaben von Engeln, als Fabians Engel. Die Ernsthaftigkeit, mit der Jakob auf das „Beispiel in der Geschichte über Daniel wo der Engel die dann geschützt hat, wo sie in den Ofen geschmissen worden sind“ verweist (vgl. 9.00 Min., Kap. 9.3.6), überfordert ein Wesen, an das man bei der Ankündigung von „Engelchen“ denkt, deutlich.

Anders als Fabian, der von seinen Engeln nur sagt, dass sie Menschen allgemein helfen, hat Jakob mehrfach das Bedürfnis, zu präzisieren, dass die Engel nur den Menschen helfen, „die er gern mag und die ihm gute Sachen machen“ (8.50), und dass Gott "manche

beschützt, „manche auch nicht.“ (9.50). Für Jakob ist Gott demnach trotz der überaus positiven Darstellung Gottes auf seinem Papier durchaus nicht nur der liebe Gott.

Insgesamt bearbeitet Jakob bei allem spielerischen Phantasieren mit Fabian (vgl. 9.5) über das Leben der Engel im Himmel die Frage nach Gott mit großer Ernsthaftigkeit. So unterbricht er Fabian selbst im Spiel sofort, als dieser sich in einem Satz über Gott verspricht (vgl. 9.3.8).

Für Jakob sind christlich religiöse Themen sicherlich etwas, das zu seinem familiären Alltag gehört. Er besucht wöchentlich die Kirche, mit ihm wird täglich gebetet und er kennt zahlreiche religiöse bzw. christliche Bücher. Die auffällige Betonung des Tun-Ergehen-Zusammenhangs in Jakobs Vorstellungen über Gottes Schutz für die Menschen könnte dabei im Zusammenhang mit der theologischen Richtung der evangelisch freikirchlichen Gemeinde stehen, der Jakobs Familie angehört. In jedem Fall zeigen sich die Wirkungen der christlichen Erziehung, die Jakob durch sein Elternhaus erhält in der Ernsthaftigkeit im Umgang mit der Frage nach Gott und den sicherlich überdurchschnittlich guten Bibelkenntnissen, die Jakob unter Beweis stellt.

In Jakobs Malprozess insgesamt fällt auf, dass Jakob bis zum Ende des Malprozesses weder vom Himmel gesprochen hat, noch den Himmel oder Wolken oder Blau in seinem Bild ausdrückt. Obwohl er viele Ideen von Fabian gut findet, greift er dessen Darstellung Gottes als Wolke nicht auf. Seine Engel haben keine als solche erkennbaren Flügel und entziehen sich den gängigen Engelklischees. Die Symbolisierung Gottes als Lichtquelle stellt eine überzeugende Lösung im Konflikt dar, Gott als gleichermaßen unsichtbar und dennoch existent und mächtig auszudrücken. Dabei profitiert Jakob von Fabians Unbefangenheit Klischees gegenüber, die es ihm erlaubt, wie Fabian in Gestalt der Engel und des Gesichts in der unsichtbaren Fläche, Gott bei aller Unverfügbarkeit dennoch als persönliches Gegenüber und in konkreten handlungsfähigen Figuren zu symbolisieren.

9.7 *Bearbeitung religiöser Symbolik und theologischer Thematik im Malprozess*

9.7.1 *Gott – wie als Luft und durchsichtig*

Beide Jungen setzten sich mit der Frage nach Gott vor dem Hintergrund ihrer Erfahrung auseinander, Gott nicht sehen zu können. Der unsichtbare Gott, der somit wie Luft durchsichtig sein muss, stellt zunächst eine gestalterische Herausforderung dar. Beide finden Lösungen, Gott als unsichtbar wie Luft darzustellen. Fabian scheint sich dabei in seiner Art, zu zeichnen, weiterhin von der Vorstellung von Luft inspirieren zu lassen. Seine grauen und blauen Farbkreise scheinen die Bewegung des Windes nachzuvollziehen. Gott als Luft ist nicht auf den Himmel festgelegt, aber in irgendeiner Weise dennoch mit dem Himmel verbunden. Die Größe der Luftwolke Gottes lässt dabei

an die Weite des Himmels und die Omnipräsenz Gottes denken. Zugleich deutet sich an, dass Luft nicht nur die „Durchsichtigkeit“ als Eigenschaft mit Gott teilt. Es ist davon auszugehen, dass Fabian auch um die lebensnotwendige Bedeutung von Luft weiß und um die Tatsache, dass Luft überall auf der Welt ist, zumindest überall da, wo Menschen leben und atmen.

9.7.2 Gott als Quelle des Lichts – und mit einem Gesicht

Jakob setzt andere Akzente als Fabian, dessen Anfangsimpuls „Gott ist wie Luft“ (0.10) er in seiner eigenen Symbolisierung weiterentwickelt (s.o.). Durch Fabians Idee, die weiße Kreide zu verwenden, stößt Jakob auf die Frage, wie etwas, das man nicht sieht, dennoch sichtbar oder erfahrbar sein könnte und als solches dargestellt werden könnte. Mit der Idee, die weiße Fläche durch die „Helle“, die sich um sie herum konzentrisch ausbreitet, sichtbar zu machen, löst Jakob dieses Problem in seinem Bild. Trotz der vorhandenen Lösung verzichtet Jakob nicht darauf, ebenfalls ein Gesicht zu zeichnen.

So greift auch Jakob auf den Kompromiss Fabians zurück, den dieser zwischen einem unsichtbaren und unverfügbaren Gott und einem in irgendeiner Weise konkret werdenden persönlichen Gegenüber symbolisch auszuhandeln scheint.

Mit der Symbolisierung Gottes als Licht bzw. Quelle des Lichts greift Jakob auf eine sehr bekannte biblische Symbolisierung Gottes zurück. „Gott ist das Licht der Welt“, könnte man Jakobs Bild überschreiben. Das Symbol Licht dürfte in Anbetracht des herannahenden Weihnachtsfestes und in Anbetracht der Angaben über seine religiöse Erziehung (vgl. 9.1.1) bei Jakob sicherlich auch in Verbindung stehen mit Assoziationen aus den Bedeutungskontexten von Licht als Hoffnung und Freude, als Licht in der Dunkelheit und Jesus Christus als Licht der Welt (vgl. Joh 8,12).

In seiner bildlichen Gestaltung macht Jakob deutlich, dass das Licht von Gott ausgeht, der der Hellste ist. Die Engel Gottes erhalten ihr Licht durch Gott. Eventuell assoziiert Jakob hierbei die Formulierung „Ihr seid das Licht der Welt“ (vgl. Mt 5,14), was zu dem christlichen Profil und der Betonung der Entscheidung für Gott passen könnte, die sich in Jakobs Präzisierungen über das Beschützen der Menschen durch Gott und Gottes Engel andeutet (vgl. 9.3.6, 9.6).

9.7.3 Gott und die Engel

Das Vorkommen von Engeln steht in den Malprozessen der Jungen in der Spannung zwischen dem Eindruck des Dekorativen, Klischeehaften, der ihnen insbesondere zur Weihnachtszeit anhaftet und ihrer viel ernsthafteren Bedeutung, die sie in der Erörterung der Jungen erfahren.

Fabians Ankündigung „noch n’paar Engelchen“ zeichnen zu wollen, lässt eher an die überall präsenten, breit vermarkteten Figuren der Weihnachtsdekoration als an die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Engeln in den religiösen Vorstellungen der

Jungen denken. Dennoch zeigen die Beispiele der Jungen Engel in einem anderen Licht. Die Jungen schildern, wie Engel im Auftrag Gottes wirken, in dem sie Menschen retten und beschützen, dafür sorgen, dass der neugeborene Jesus nicht umgebracht wird und Daniel und seine Freunde aus der Feuerbrunst des Ofens befreien. Diese Beispiele wollen nicht so recht mit den kleinen Figuren über Fabians Wolke zusammenpassen. Dennoch ist es Fabian, der der Interviewerin erklärt, dass Engel Botschaften Gottes überbringen und dies mit Hinweis auf Mt 2,13 verdeutlicht. „Hat einer ja auch dem Josef ’ne Botschaft gebracht, dass er jetzt nach Ägypten ziehen soll.“ (vgl. 9.3.6, 8.40).

Die Jungen haben offensichtlich keinerlei Erklärungsnot, um darzustellen, wie Engel Gott und den Menschen dienen. Jakob ergänzt Fabian seinerseits ebenfalls mit einer Geschichte aus der Bibel (Daniel 3), die im Gegensatz zu Fabians Geschichte nicht im Kontext mit Weihnachten steht und weit weniger bekannt sein dürfte. Auch in Fabians Geschichte ist die Rede von einem Engel, der im Auftrag Gottes Menschen hilft. Jakobs Beispiel schildert nicht nur das Überbringen einer Botschaft, sondern die Rettung von Daniels Freunden aus einem brennenden Ofen durch das unerklärliche, machtvolle Eingreifen eines Engels.

Wenngleich solche Engel, wie die, von denen die Jungen hier berichten, nicht zu denen gehören dürften, die die Jungen in der Flut der Engel täglich zu sehen bekommen, scheint Jakob bei Engeln weit weniger als bei Gott mit der Frage der Unsichtbarkeit oder der Durchsichtigkeit zu kämpfen. „Engel kann ich mir schon eher vorstellen, wie die aussehen, da weiß ich’s ja auch“ (4.30), erläutert er den Unterschied, der Engel zu einem besser zu zeichnenden Thema macht, als Gott.

Fabian sieht das anders. Gegen Jakobs Infragestellen seiner Darstellung von Engeln erwehrt er sich mit dem Argument: „Ich mal die eben so (verteidigend) man weiß ja nie wie sie aussehen.“ (5.10). Für ihn scheint es sich mit den Engeln so zu verhalten wie mit Gott, woraus Fabian die Freiheit gewinnt, dass er sie deshalb auch „eben so“ malen kann, wie es ihm einfällt und wie er es anhand der zur Verfügung stehenden inneren Bilder und Schemata umsetzen kann. Fabian erhebt keinerlei Anspruch darauf, dass sein Engel auf dem Papier einen echten Engel abbildet.

Jakob geht sicherlich ebenfalls nicht davon aus, dass dies der Fall sein könnte. Nachdem er seine ausgehend von Klischeedarstellungen verfremdeten Lichtfiguren zu Ende gezeichnet hat, kommentiert er diese selbst als „lustig“. Die Leichtigkeit des Zeichnens von Engeln scheint nicht damit zu tun zu haben, dass man tatsächlich weiß, wie sie aussehen oder sie abbilden kann, sondern wohl eher mit der Menge und Vielfalt an Engelsdarstellungen, die im Gegensatz zu den sehr seltenen Darstellungen von Gott als potentielle Vorlagen zur Verfügung stehen.

Festzuhalten bleibt, dass trotz der Verkitschung und Vermarktung der Engel und trotz der unbekümmerten Darstellung dieser Wesen auf Fabians Bild, Engel sowohl für Fabian als auch für Jakob sehr wohl eine ernste Bedeutung haben.

Dieser Ernsthaftigkeit trägt Fabian sehr wahrscheinlich Rechnung, als er im Nachhinein noch, auf Jakobs licht-gelbe Symbolisierung zurückgreifend, eine verbindende Bewegung zwischen Gott und seinem Engel andeutet (vgl. 9.3.7, 9.5).

Die vermeintliche Harmlosigkeit der zeichnerischen Darstellung von Engeln scheint diese so attraktiv zu machen.

Im Hinzufügen der Engel in die eigentlich ‚fertigen‘ Gottes-Bilder drückt sich offenbar das Bedürfnis aus, etwas einfaches - weil konkret Vorstellbares - zeichnen zu dürfen. Mehr noch ermöglichen die Engel einen spielerischen Zugang zu dem Unverfügbaren von Gott und dem Himmel. Mit Engeln ist es erlaubt, sich den Himmel als alltäglichen, normalen Ort auszumalen und sich dabei sogar ein wenig lustig zu machen über das so ernst genommene Thema ‚Gott‘.

9.7.4 Fazit: Die Bearbeitung der Frage nach der eigenen Gottesvorstellung im gemeinsamen Malprozess als religiöser Bildungsprozess

In ihrem gemeinsamen Malprozess suchen die beiden Jungen nach einer passenden bildlichen Symbolisierung Gottes, die seine Unsichtbarkeit ausdrücken kann. Indem Fabian hierfür die Idee einer Luftwolke mit Gesicht in seinem Bild umsetzt, hat er einen Kompromiss gefunden, der zwischen der Symbolisierung der Unsichtbarkeit Gottes und dem Bedürfnis nach einem menschlichen Antlitz als persönlichem Gegenüber vermittelt. In der zeichnenden Auseinandersetzung mit dem Vergleich Gottes mit Luft hebt Fabian die Bewegtheit und die Omnipräsenz von lebensnotwendiger Luft hervor. Seine Wolke ist tatsächlich keine feste Form, keine farbsatte Fläche, sondern eine Andeutung von Luftwirbeln. Diesen Eindruck verstärkt er, indem er um die Wolke herum noch mehr Luft zeichnet, die die gleiche Bewegtheit ausdrückt, sich durch ihre andere Farbe jedoch dennoch von dem luftartigen Gott unterscheidet.

Auf den ersten Blick scheint nur Jakob sich von Fabians Ideen inspirieren zu lassen. Bei näherer Betrachtung erhält jedoch auch Fabian wichtige Impulse durch Jakob. Die Darstellung von Gottes Wirkung in Fabians Bild, die dieser zart in unregelmäßigen Farbstrichen andeutet, so dass sie leicht übersehen werden könnte, stellt eine wichtige Weiterentwicklung des Gedankens der Unsichtbarkeit Gottes dar.

Gemeinsam bearbeiten die Jungen die Idee, dass der unsichtbare Gott durch seine Wirkung sichtbar bzw. erfahrbar sein kann. Der Rückgriff auf Engel, als Gottes Wunsch ausführende Wesen, die die Verbindung zu den Menschen suchen, scheint nur auf den ersten Blick bloße Dekoration zu sein. Mit der Darstellung von Engeln agieren die beiden Jungen ihr Bedürfnis nach konkreteren Wesen und nach der Verbindung zwischen Gott und den Menschen aus, die in den abstrakten Bildmotiven, mit denen sie ihr Bild starteten offenbar zu kurz gekommen waren.

Anhand der Engel und der Frage nach der Richtigkeit ihrer Gestaltung setzen sich die beiden Jungen damit auseinander, dass der heutige Malauftrag und die Treffen mit der

Interviewerin zwar an die Schule erinnern, das Malen der eigenen Gottesvorstellung jedoch eine einvernehmliche und richtige Lösung nicht nur nicht erfordert, sondern verunmöglicht, „denn man weiß ja nie wie sie aussehen“ (5.10), wie Fabian resümiert.

TEIL D: DISKUSSION UND AUSBLICK

10 Zusammenfassender Vergleich und Diskussion der Ergebnisse aus den Feinanalysen und weiterer Malprozesse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse aus den vier Malprozessen zusammenfassend verglichen werden. Der Vergleich der Malprozesse orientiert sich an den in Kap. 4 formulierten Fragehorizonten. Die in Thesen formulierten Ergebnisse aus den Malprozessen sollen dabei sowohl mit Befunden aus der Literatur als auch mit Hinweisen aus weiteren Malprozessen ins Gespräch gebracht werden.

Am Ende dieses Kapitels steht die Diskussion der Frage, ob und in wie fern Malprozesse über Gottesvorstellungen religiöse Bildungsprozesse darstellen.

10.1 Malprozesse über Gottesvorstellungen als ästhetische Prozesse

Die Annahme, ein Bild, das ein Kind mit dem Auftrag, seine Vorstellung von Gott zu zeichnen, produziert hat, entspräche der Abbildung einer Gottesvorstellung im Sinne der äußeren Kopie eines klar abgrenzbaren und stabilen inneren Bildes, wurde bereits in Kap. 2 und 3 widerlegt.

Die Befunde über die Komplexität und die Eigendynamik von ästhetischen Prozessen werden durch die Ergebnisse der in dieser Studie untersuchten Malprozesse deutlich bestätigt. Diese Komplexität soll im Folgenden anhand der Aspekte und Einflussfaktoren nachgezeichnet werden, die durch den genauen Blick auf die Malprozesse der Mädchen und Jungen hervortraten.

Zeichnen und Malen heißt zunächst Farbe auf Papier auftragen. Die Möglichkeiten des zur Verfügung gestellten Materials in der Wahrnehmung und Erprobung durch die Kinder bestimmen zu einem nicht zu unterschätzenden Anteil den Malprozess und die Bildergebnisse.

Die beobachteten Mädchen und Jungen Kinder registrieren sehr genau, welche Materialien zur Verfügung stehen und erproben, was mit diesem Material möglich ist. Während

Katharina und Michaela die Pastellkreiden ausdrücklich loben (vgl. 6.2) und die Vielfalt der vorhandenen Farben und ihrer Einsatzmöglichkeiten genau wahrnehmen (vgl. z.B. 6.3.5), werden bei den andern Malprozessen Filzstifte zum Teil den Kreiden gegenüber bevorzugt. So kann Fabian seine Freude am Schreiben besser mit Filzstiften ausleben. Zur Konturierung insbesondere der kleinflächigen Details bevorzugen alle Kinder Filzstifte bzw. problematisieren es, wenn der Kreidestrich zu dick ist, um etwa ein Gesicht zu zeichnen, oder, wenn die Kreide verwischt und dadurch andere Bilderergebnisse erzielt werden als geplant, wie etwa bei dem Gesicht der Gottes-Figur von Katharina. Max, der im ersten Malprozess mit Fabian und Jakob zeichnet, schimpft über die „behinderten Farben“, womit er in gewisser Weise, was den Wortstamm betrifft, recht hat, denn Farben behindern ihn bei seinem Vorhaben, kleine Legopackungen mit kleinen Bildern und Beschriftungen zu zeichnen (vgl. 9.2). Jakobs bildliche Symbolisierung Gottes als Lichtquelle wiederum wäre mit Filzstiften in dieser Form bzw. in dieser Farbkraft sicherlich nicht zustande gekommen.

Malen und Zeichnen bedeutet immer auch Experimentieren mit Farben und Formen und dient keineswegs ausschließlich der Mitteilung von Inhalten. Dies trifft auch bei den Kindern der vorliegenden Studie zu, die sich einem inhaltlichen Malauftrag stellen.

Ein weiterer Aspekt des Malens, der sich unmittelbar auf die Bilderergebnisse, aber auch auf die Dynamik des Bildgeschehens und seine inhaltliche Weiterentwicklung auswirkt, ist die Experimentierfreude der Mädchen und Jungen. Was passiert, wenn man mit links malt, fragt sich Hannes, und das Ergebnis trägt dazu bei, dass die Merkwürdigkeit der Arme entsteht. Dies wiederum führt zu Kevins Frage nach der Flugfähigkeit Gottes, was wiederum zu Hannes Bearbeitung dieser Frage führt und so fort (vgl. 7.3.6.f.).

Kevin beschäftigt sich bereits im ersten Malprozess spielerisch und sicherlich auch als Übersprungshandlung oder aus Langeweile intensiv mit der weißen Kreide. Er versucht minutenlang ihre Papierhülle zu entfernen und wieder anzubringen. Er versucht mit Filzstift über Kreide und mit Kreide über Filzstift zu zeichnen. Dieses spielerische Materialerproben hilft ihm einige Tage später bei der gestalterischen Bearbeitung seiner Frage nach dem unsichtbaren und durchsichtigen Gott. Mit weißen Farbschichten übermalt wird die Figur von Unsichtbarkeit umhüllt und bleibt doch auf dem Papier existent (vg. 7.6., 7.8.1).

Auch mit Formen experimentieren die Mädchen und Jungen trotz der Forschungssituation. Hannes erprobt während des ersten Maltermins insbesondere bei seinen Schatztruhen, wie sich ein Gegenstand perspektivisch darstellen lässt (vgl. 7.2). Sarah stellt sich dieser Herausforderung bei der Frage nach ihrer Gottesvorstellung, indem sie sich an der Darstellung eines Throns in Aufsicht versucht (vgl. 8.7).

Malen und Zeichnen heißt auf Kompetenzen zurückgreifen, die bis zum aktuellen Zeitpunkt erworben wurden. Nicht nur die zeichnerischen Kompetenzen als solche, sondern auch die Vorerfahrungen, die die Kinder zum Thema Malen und Zeichnen mitbringen spielen eine wichtige Rolle bei den Malprozessen. Insbesondere die Wahl der Bildmotive hängt in hohem Maße von der Einschätzung der eigenen zeichnerischen Kompetenzen und dem Selbstvertrauen der zeichnenden Mädchen und Jungen in der Situation des Malprozesses ab.

Die Experimentierfreude der Mädchen und Jungen steht bei den beobachteten Malprozessen im direkten Verhältnis mit dem Selbstbewusstsein der Kinder, was ihre zeichnerischen Kompetenzen betrifft. Je unbefangener die Mädchen und Jungen sich darauf einlassen können etwas zu zeichnen und je weniger sie von vorn herein mit der Frage befasst sind, ob sie dazu im Stande sein können oder nicht, je mehr experimentieren sie. So wundert es wenig, dass etwa Katharina sehr vorsichtig in der Wahl ihrer Bildmotive ist, die zu Beginn ihres Malprozesses die Frage der Machbarkeit besonders gründlich und insbesondere vor dem Hintergrund zu erwartender Misserfolge und zu erntenden Spotts vor allem der größeren Schwestern erläutert (vgl. 6.3.1). In ihrem Bild über ihre Wünsche kann trotz der vielen Gedanken und Geschichten, die ihr dabei einfallen kaum mehr zum Ausdruck kommen, als ein sehr klassisches Grundlinienbild mit den sehr routinierten Schemata von Wiesen-Grundlinie, Blumen, Tannenbaum, Sonne und Wolken. Hannes dagegen schert sich scheinbar um nichts anderes, als um die möglichst vollständige Darstellung seiner historischen Interessensgebiete. Wie ein Hut von Napoleon treffsicher in seiner Kontur zu charakterisieren ist, oder auch wie die Linienführung zur erkennbaren Oberarmmuskulatur verlaufen muss, entwickelt er im Vollzug. Dabei strahlt er keine größere Unzufriedenheit aus, wenn das Motiv im Ergebnis nicht sofort als solches erkennbar ist (vgl. 7.2).

Insbesondere für die Motivwahl bei den Gottes-Bildern hat es einen sehr großen Einfluss, ob sich ein Kind zutraut 'einfach drauf los zu malen', wie dies etwa bei Lena und Sarah, oder bei Hannes deutlich wird, oder ob es von vornherein mit der Schere der Machbarkeitsfrage im Kopf alle Assoziationen, die sich nicht mit sehr routinierten Schemata umsetzen lassen, für den Malprozess ausschließt. So ist an den Malprozessen von Kevin die Auswirkung einer sehr geringen Einschätzung der eigenen Kompetenzen sehr deutlich zu beobachten. Er zeichnet sowohl das Bild zu seinen Wünschen als auch das Bild zu seinen Gottesvorstellungen, indem er ausschließlich auf solche Bildmotive zurückgreift, die er bereits gezeichnet hat und die er mit Sicherheit ausführen kann (vgl. 7.6).

Die Beobachtungen zur Formfindung weisen das Zeichnen einmal mehr als äußerst komplexes Zusammenspiel aus. Es bestätigt sich, dass die

Frage nach der Herkunft einer Form nicht auf den schlichten Gegensatz von Wissen und Sehen reduziert werden kann (vgl. Kap. 2.6).

Zweifelsohne verwenden die Mädchen und Jungen Schemata. Wie eine Sonne, wie Wolken oder der Wiesengrund, das Fußballfeld oder ein Mensch zu Papier gebracht wird, davon haben alle Kinder ein routiniertes Ausführungswissen, auf das sie in der Situation der Malprozesse zurückgreifen. Dennoch bleibt es keinesfalls beim schlichten Reproduzieren von Formen. Neue Formen werden im Prozess durch Erweiterung von bekannten Formen entwickelt oder sogar zum ersten Mal erprobt. So hat Sarah sicherlich schon viele Stühle und viele Menschen gezeichnet, doch ob sie einen Stuhl in Aufsicht anstelle der sicherlich häufiger gewählten Seitenansicht schon mehrmals gezeichnet hat, ist unwahrscheinlich. So wird der Thron Gottes gleichzeitig zum Übungsfeld für das Phänomen Perspektive (s.o., vgl. 8.7).

Am Beispiel Kevins zeigt sich, dass selbst einfachste Schemata eine Weiterentwicklung erfahren haben können. So zeichnet er seine Gottes-Figur bei seinem zweiten Gottes-Bild nicht mehr im Vierfüßlerstand, sondern in sitzender Position, was seinem Bildkonzept viel eher entsprochen haben dürfte, beim ersten Malprozess jedoch offenbar am Ausführungswissen scheiterte (vgl. 7.6).

Anhand der Figur Pinocchios in Lenas Bild lässt sich andeutungsweise verfolgen, wie komplex die Herkunft von Formen sein kann. So finden sich Hinweise auf assoziierte innere Bilder als in irgendeiner Form gespeicherte visuelle Erinnerungen von Bilderbuchillustrationen. Zugleich drängt sich der Verdacht auf, dass Pinocchio, Gott und Jesus viel mit dem schematischen Aufbau der Clownsfiguren auf der Tischdecke gemein haben (vgl. Abb. 19, Kap. 8.4, 8.6). Hinzu kommt die Interpretation und Ausführung dieser Vorlagenkombination durch Lena, wobei wiederum deren Formenrepertoire eine große Rolle spielt.

Die Figur Barbarossas, mit der Hannes sein Bild über seine Gottesvorstellung(en) beginnt, weist aller Wahrscheinlichkeit nach eine ähnliche komplexe Assoziationsgeschichte wie die Figur Pinocchios auf Lenas Bild auf. Diese kann allerdings aufgrund der fehlenden Informationen bzw. auf Grund der Vielfalt der potentiell assoziierten Bilder aus Büchern und Filmen, nicht so genau nachvollzogen werden. Die sicherlich auf keiner erinnerten Abbildung anzutreffende Körperhaltung mit abgespreizten Armen, die ihre Muskeln spielen lassen, weist jedoch in jedem Fall auf die Kombination von Gesehenem und der Deutung durch das eigene Formenrepertoire, den eigenen Malstil und eventuell das eigene körperlichen Nachempfinden bei der Suche nach der Darstellung des Muskelanspannens hin (vgl. 7.3.5, 7.7).

Lena ist ein Paradebeispiel dafür, wie Formen einerseits blitzschnell aus Vorlagen unterschiedlichster Art reproduziert werden, dabei jedoch andererseits das bisherige Formenrepertoire, der eigene Malstil und die aktuelle Situation eine große Rolle spielen. Wobei letztere nicht zuletzt durch die Interaktion mit der protestierenden Ersterschafferin einer Form bestimmt ist (vgl. 8.3.25).

Die Form und Farbkomposition der Bilder wird neben der inhaltlichen Darstellung der Bildmotive in hohem Maße durch die Ordnungsprinzipien Symmetrie und Balance bestimmt.

Ob und wo ein neues Bildelement hinzukommt, wird neben inhaltlichen Gesichtspunkten in hohem Maße durch Ordnungsprinzipien bestimmt, wie sie in gestalttheoretischen Ansätzen beschrieben werden.

Innerhalb der in Kap. 2.8.2 nach DIETL dargelegten Ordnungsprinzipien sind in den untersuchten Malprozessen insbesondere das Bestreben nach Balance und das Bestreben nach Symmetrie in der Komposition von Farben und Formen deutlich geworden.

Eine Ausnahme stellten hierbei lediglich Kevins Gottes-Bilder dar, dessen Unsicherheit dazu führte, dass er das zentrale Bildelement nicht in der Mitte des Papiers begann, da er es von vornherein nicht als großflächiges Bild anlegt und nicht plante die Fläche des Papiers auch nur annähernd auszufüllen.

In extremer Form ist das Bestreben nach Symmetrie in den Bildern von Lena und Sarah zu beobachten. So ist etwa davon auszugehen, dass die Engel und bzw. der Vogel in den Bildern von Lena und Sarah unabhängig von allen inhaltlichen Vorstellungen und Bedürfnissen aus Gründen der Symmetrie ein ähnlich gestaltetes Gegenüber im Bildgeschehen brauchten.

Alle beobachteten Kinder wählten die Farben mit Sorgfalt aus. Es bestätigt sich, dass für die bewussten und unbewussten Kriterien, die bei der Farbwahl eine Rolle spielen das Farbstufenmodell keinen Erklärungswert hat (vgl. 2.8.2, DIETL 2004).

Die Kinder nahmen die Farbvielfalt der Öl-Pastellkreiden aufmerksam zur Kenntnis. Sofern sie nicht wegen des feineren Farbstrichs auf Filzstifte zurückgriffen, wählten sie ihre Farben aus der Fülle der immerhin 36 Kreiden mit Bedacht aus.

Dabei spielte die Suche nach der möglichst ‚richtigen‘ Gegenstandsfarbe eine wichtige Rolle. Ausnahmslos in allen Malprozessen gab es Gespräche zwischen den Malpartnerinnen und –partnern über die Wahl des jeweils passenden Farbtons. So tauschten Sarah und Lena sich in beiden Malprozessen mehrmals über die vorhandenen Gelbtöne aus. Mit welchem Gelb eine Krone, eine Sonne, oder ein nachts leuchtender Mond darzustellen sei, wurde keineswegs dem Zufall überlassen.

Am Beispiel von Lenas Farbwahl bei Wolken und Mond lässt sich gut erkennen, wie mehrere Kriterien zusammen kommen. So hätte einerseits das von Sarah favorisierte Gelb, ein Hinweis dem Lena im ersten Malprozess sofort folgte leistete, für die offenbar angestrebte möglichst naturalistische Darstellung des nächtlichen Himmels gesprochen.

Hinzu kommt jedoch ebenfalls, dass in dem ausgeprägten Verfolgen des Figur-Grund-Prinzips, das Lenas Bild bestimmt, eine so farbintensive Gestaltung des eigentlich als Hintergrund angelegten Himmels und des Mondes nicht passend gewesen wäre. Die Helligkeitsverteilung der Farbrichtungen des Bildes ist nicht zuletzt durch den Kontrast zwischen den leuchtenden Figuren im Zentrum und dem dunklen und wenig farbsatten Himmelsgrund sowie die nur zart und nicht leuchtend gelbe Fläche von Wolken und Mond so ausgewogen.

Hannes lässt sich bei der Gestaltung seiner Barbarossa Figur einerseits von den in der begrenzten Menge der Filzstiftfarbtöne vorhandenen Gegenstandsfarben leiten. Zum anderen spielt jedoch in seiner Figur auch die Balance und die ausgewogenen Verteilung der Helligkeitswerte sicherlich eine Rolle.

Bei Jakob fallen Gegenstandsfarbe und Ausdrucksfarbe in eins. Zum Kriterium des gesamten Bildes wird die „Helle“ Gottes. Am Ende des Malprozesses kann er jedoch nicht widerstehen, wenigstens in kleinen himmelblauen (hell phthalo blauen) Farbtupfern für Abwechslung und Kontrast zu sorgen. Dabei kommen wiederum mit schlichter Lust an der Farbe, der Inspiration durch Fabians Bildgeschehen und den inhaltlichen Bezügen, etwa dem Bedürfnis, wenigstens in Andeutungen den Himmel ins Bild zu bringen, mehrere Aspekte als mögliche Kriterien für Fabians Farbwahl in Frage.

Den Gemeinsamkeiten der Zeichnungen, die vor allem durch die Verwendung von Schemata und durch die gegenseitige Inspiration innerhalb der Malgruppen begründet sind, stehen große individuelle Unterschiede in Form- und Farbkomposition, in Tempo und Technik gegenüber. In der Gesamtheit dieser individuellen Merkmale zeigt sich in den Malprozessen der persönliche Malstil des einzelnen Jungen und Mädchens, der dessen Bilder prägt.

Aus den Zusammenfassungen der ersten Malprozesse und den Feinanalysen der Malprozesse über die eigenen Gottesvorstellungen zeigt sich trotz der kleinen Fallzahl der hier präsentierten Malprozesse bereits das weite Spektrum unterschiedlicher Malstile.

Es bestätigt sich die zunehmende Kritik an Phasen- und Stufenmodellen zur Entwicklung der zeichnerischen Kompetenzen und den dabei überbetonten Gemeinsamkeiten in den Zeichnungen einer Altersgruppe bzw. Entwicklungsstufe (vgl. 2.2.1, z.B. SCHUSTER 2000: 138, RICHTER 2000: 373).

In der Kinderzeichnungsliteratur finden sich entsprechend der langjährigen Konzentration auf übergreifende Merkmale nur wenige Studien, die der Individualität von Kinderzeichnungen und den Hinweisen auf den individuellen Stil der einzelnen Kinder nachgehen (vgl. SCHUSTER 2000: 99, vgl. Kap. 2.2.1). Bezogen auf den Farbgebrauch hat DIETL (DIETL 2004) gezeigt, wie groß die Individualität der malenden Kinder ist und wie gut sich gefilmte Malprozesse eignen, dem persönlichen Stil des einzelnen Kindes

nachzugehen. Mit der vorliegenden Studie, die die individuelle Art zu zeichnen von einzelnen Kindern in immerhin zwei aufeinander folgenden Malprozessen in den Blick genommen hat, kann bestätigt werden, dass sich die gefundenen Eigenheiten der Mädchen und Jungen kaum in den Begriffen der klassischen Forschung zur Entwicklung der Kinderzeichnung fassen lassen. Jedes Kind zeichnet dabei auf eine individuelle Art und Weise. Diese soll im Folgenden als der persönliche Malstil eines Mädchens oder eines Jungen bezeichnet werden.

Der persönliche Malstil eines Kindes zeigt sich in der vorliegenden Studie als abhängig von der Kombination einer Vielzahl von Aspekten, von technischen, materialen, farblichen und formalen Vorlieben, von Tempo und zeichnerischen Kompetenzen, Selbstbewusstsein und Feinmotorik und vielen anderen Aspekten, die die gesamte Persönlichkeit des Kindes betreffen.

So ist bei dem Vergleich der untersuchten Malprozesse festzustellen, dass sich einzelne der genannten Aspekte, die den persönlichen Malstil ausmachen, überschneiden während andere grundverschieden sind.

Das schnelle Assoziieren und Integrieren neuer Bildelemente, wie es bei Lena zu beobachten ist, lässt sich beispielsweise durchaus mit Fabian vergleichen, der ebenfalls sehr schnell neue Ideen in seinem Bild umsetzt und mit entsprechenden Deutungen in sein Bildgeschehen integriert. Während bei Fabian jedoch die ausgeführten Bewegungen der Kreide den Handlungen der Story entsprechen, wodurch das Bild mitunter fahrig wirkt, verbindet Lena neue Ideen stets, indem sie den harmonischen Gesamtaufbau ihres Bildes als Kriterium neuer Bildelemente im Blick behält. Lenas Stil wird zudem durch ihre außerordentlich sichere Feinmotorik geprägt, was sich in einer sehr klaren Linienführung ausdrückt.

Sarah wiederum erinnert in ihrem unbefangenen Erproben neuer Formen und ihrem Heranwagen an perspektivische Verkürzungen an Hannes. Alle anderen Merkmale von Hannes und Lenas Art zu zeichnen sorgen jedoch für große Unterschiede in ihren Malstilen.

Noch komplexer wird es, wenn man die Bearbeitung von Bildmotiven hinzunimmt. So zeigen sich große Ähnlichkeiten zwischen Fabian und Kevin, was deren Assoziationen zur Frage nach Gott und auch deren Ideen betrifft, diese gestalterisch umzusetzen. Kevins geringes Selbstbewusstsein beim Zeichnen sorgt jedoch dafür, dass sein Malstil durch kleinflächige und nur halb ernst gemeinte Formen grundverschieden wirkt.

Besonders auffällig treten die verschiedenen Malstile hervor, wenn zwei Kinder sehr ähnliche Bildmotive zeichnen. So reproduziert Michaela in ihrem Bild über weite Strecken bis auf die wichtige Ausnahme, dass ihre Gottesfigur Jesus als Muster auf dem Kleid trägt, das Bild Katharinas. Während Katharinas Stil jedoch durch ihre Bemühung, ordentlich zu zeichnen, nicht zu übermalen und eine farbsatte Fläche zu erzeugen geprägt ist, drückt Michaelas Bild das Tempo aus, das ihren Malstil prägt.

Eine Einteilung von Malstilen im Sinne von Typen erscheint in Anbetracht der hier dargelegten Vielzahl möglicher Kombinationen von Faktoren äußerst schwierig. Bei größeren Fallzahlen wäre es jedoch sicherlich lohnenswert, einzelne Aspekte des Stils in ihrem Vorkommen zu typisieren.

So ist aus den weiteren Malprozessen des vorliegenden Samples und der Pilotstudie zu ersehen, dass bestimmte Aspekte sich wiederholen. Beispielsweise die Technik Fabians, mit der Kreide Bewegungsspuren und Handlungen darzustellen, findet sich bei mehreren Jungen in intensiver Form, was auch vor dem Hintergrund geschlechtsspezifischer Unterschiede interessant ist (s.u.). Als Extrembeispiel für diese Technik, das eigene Bild als eine Art Performance und eine Aneinanderreihung assoziierter Stories zu gestalten, sei auf den Malprozess von Janis verwiesen, dessen Interpretation sich im Anhang befindet. Ein weiteres Beispiel zeigt sich im Malprozess von Ralf und Manuel. Die Konzentration auf den Augenblick des Geschehens und das Erzählen einer Geschichte zeigt sich im Bildergebnis von Ralf als ein Wirrwarr aus Linien – mit denen er das lebhaftes Geschehen in einem Freizeitpark zum Thema Wünsche erzählte (vgl. Anhang).

Malen und Zeichnen bedeutet Spielen mit gestalterischen Mitteln. Diese These Gerd E. SCHÄFERS (vgl. 2.4.1) kann auch anhand der Malprozesse über Gottesvorstellungen nachvollzogen werden.

Trotz der Tatsache, dass die Kinder sich nicht spontan und selbstorganisiert zum Malen trafen, sie sich in einer künstlichen Forschungssituation befanden und ihnen vor allem das Thema vorgegeben war, zeigte sich in einigen Sequenzen der untersuchten Malprozesse, wie Kinder zeichnend miteinander spielen.

So wurde das Bild Fabians in der letzten Phase des Malprozesses mit Jakob zu einer Art Spielbrett, auf dem die beiden Jungen sich das Leben der Engel im Himmel ausmalten. Dabei schienen sie sich spielerisch dem anzunähern, was sie in ihren ‚offiziellen‘ Bildern und Gedanken zu Gott nicht ausdrücken konnten oder wollten. Nicht ganz ernst gemeint, aber dennoch offenbar zu verführerisch um sich ihnen zu entziehen, waren ihre Phantasien und ihr Spiel über die schlafenden Engel (vgl. 10.4.3).

In ähnlicher Weise konnte sich Sarah, die sich gerade noch über das ‚Abmalen‘ Lenas geärgert hatte, der Faszination von „Gottes buntem Vogel“ in Lenas Bild nicht entziehen, der es ihr ermöglichte, sich auszumalen, wie Gottes Regentschaft bei allen offenkundigen Zweifeln Sarahs an dessen Handlungsfähigkeit von statten gehen könnte (8.3.25).

Im Fall von Lena lässt sich das spielerische Element während des gesamten Malprozesses nachvollziehen. Die Dynamik ihres Bildes entwickelt sich in einer Leichtigkeit, die die Unterschiede des Malens zu sprachlichen Formen der Auseinandersetzung mit der Frage nach der eigenen Gottesvorstellung sehr klar werden lässt. Im Bild kann symbolisch kombiniert, verändert und gestaltet werden und sich miteinander entwickeln, was bedingt durch die Rationalisierungszwänge sprachlicher Zugänge sicherlich nicht möglich wäre.

In ähnlicher Weise zeigt sich der Malprozess von Hannes, der ebenfalls mit einer sprachlichen Auseinandersetzung mit seiner Gottesvorstellung sicherlich nicht in dieser Weise unterschiedliche Symbolisierungen spielerisch hätte kombinieren können.

Im Fall von Katharina täuscht das Bilderergebnis eine strenge Ernsthaftigkeit vor, die im Malprozess mit Michaela keinesfalls der Fall war. Da war die Rede von Gott, der alle Wünsche erfüllt, der Gummibärchen in unbegrenzter Zahl zur Verfügung stellt (vgl. 6.3.11). Das gemeinsame Nachdenken über Gott und Jesus während des Zeichnens führt dazu, dass sich die Mädchen in ihrer Phantasie ausmalten, eine Schlittschuhbahn in den Himmel fahren zu lassen (vgl. 6.3.15).

Trotz der vorgegebenen Themenstellung erweisen sich die beobachteten Malprozesse als Artikulationsprozesse im Sinne G.E. SCHÄFERS (vgl. 2.4.4).

Es hat sich gezeigt, dass Gerd E. SCHÄFERS These von bildnerischen Gestaltungsprozessen als Artikulationsprozessen nicht nur für spontan angefertigte Bilder ohne Themenvorgabe, sondern auch für die Malprozesse unter den Bedingungen der vorliegenden Studie zutrifft. Bereits LUQUET hatte darauf hingewiesen, dass Kinder in ihren Zeichnungen etwas erzählen (LUQUET 1927, vgl. 2.2.4). Dabei handelt es sich nicht um stringente Erzählungen, sondern wie dies mit SCHÄFER in Kap. 2.4.4 dargestellt wurde, um Erzählfragmente, die sich bedingt durch die sprunghaften Assoziationsketten der Malprozesse nicht durchziehen müssen. Sondern sie stellen häufig nur Abzweigungen, oder besser kleine Umwege auf dem Weg dar, die das Kind im Prozess beschreitet. Ein wichtiger Unterschied ist, dass die Kinder der vorliegenden Studie den Weg, um im Bild zu bleiben, mit einem vorgegebenen Ziel beschreiten, während in freien Zeichnungen der Weg das Ziel ist. Dennoch können auch die Kinder der vorliegenden Studie sich auf Inspirationen einlassen, kleine Stories einbauen, Umwege oder blinde Äste wagen. In der Dynamik des Bildgeschehens schleichen sich Themen ein, die das Kind mit dem anfänglich beschlossenen Bildkonzept nicht geplant hat und die, einmal im Bild integriert, dessen Fortgang mitbestimmen. Auf diese Weise artikulieren die Mädchen und Jungen nicht nur das, was sie in Worten leicht ausdrücken könnten, was sie häufig als sprachliche Vorstellung zu Beginn des Malprozesses ankündigen und erörtern, sondern auch diejenigen Einfälle und Verbindungen mischen sich in das Bildgeschehen ein, die als präsentative Symbolisierungen nicht rationalisierbar sind. Gefühle und Stimmungen, Unklarheiten und Vagheiten, spontane Bedürfnisse nach einer bestimmten Farbe oder Form, durch die Gespräche mit den anderen Kindern ausgelöste neue Fragen und vieles mehr mischt sich ungeplant ins Bildgeschehen ein.

Was das Kind artikuliert lässt sich nicht einfach übersetzen. Es lässt sich im Rahmen der vorliegenden Studie nicht in einer hierfür nötigen Beschäftigung mit der Persönlichkeit, der Biographie und dem familiären Umfeld des Kindes in einem therapeutischen Prozess

mit dem Kind gemeinsam erarbeiten, wie dies etwa in der Langzeitstudie von Anna-Katharina SZAGUN (vgl. Kap. 3.2.1, SZAGUN 2003) geschehen kann.

Es hat sich jedoch als möglich erwiesen, sich dem anzunähern, wie das Kind die zu Beginn des Malprozesses begonnene Symbolisierung Gottes im Laufe des Malprozesses bearbeitet. Diese Bearbeitungen erwiesen sich als Artikulationen der Mädchen und Jungen, denen sich die Interpretation, auf die Frage nach Gott bezogen, beschreibend annähern konnte. So bleibt es zwar für immer Michaelas Geheimnis, was genau ihr durch den Kopf ging, als sie ihrer Gottes-Figur einen hautfarbenen Jesus in bzw. auf den Leib zeichnete (vgl. 6.6). Doch in solchem Umarbeiten einer Vorlage deutet sich an, wie sich Themen, Gefühle, Fragen, Erfahrungen in die Bearbeitung einer bestimmten Beschreibung oder Vorstellung Gottes sozusagen hineinschleichen.

Diesen Bearbeitungen der Symbolisierungen unterschiedlichster Herkunft in den Malprozessen soll in Kap. 10.4 nachgegangen werden.

10.2 Malprozesse über Gottesvorstellungen als Interaktionsprozesse

Für die Entwicklung des Bildgeschehens spielt in allen beobachteten Malprozessen die Interaktion der zeichnenden Jungen und Mädchen eine wichtige Rolle.¹⁷²

Unabhängig davon, wie ähnlich oder unähnlich die Bilder aus einem Malprozess von zwei Jungen oder Mädchen sich am Ende sehen, gibt es keinen Malprozess, bei dem die Kinder komplett „aneinander vorbei gemalt“ hätten. Die Arten des Einflusses waren dabei vielfältig.

In der nonverbalen Interaktion der Malprozesse reagierten die Kinder auf die Bilder des oder der anderen. Wählte diese eine bestimmte Farbe aus, konnte dies dazu inspirieren, diese ebenfalls verwenden zu wollen oder auch lieber eine andere Farbe zu wählen.

Ein Beispiel für letzteres Verhalten lässt sich etwa am Malprozess von Michaela und Katharina verfolgen. Michaela übernimmt das Bildmotiv und den Bildaufbau Katharinas und reproduziert die Formen, die die ältere Freundin zeichnet. In der Farbwahl jedoch geht sie eigene Wege und vermeidet es, die gleichen Farben wie Katharina zu verwenden. Die Unterschiedlichkeit der Farben wird zum Gesprächsthema und zum Anlass für Katharina,

¹⁷² Es liegt in der Natur der Sache, dass sich die Fragehorizonte und die an diesen orientierten Unterkapitel dieser Zusammenschau der Ergebnisse nicht eindeutig zuordnen lassen. So könnten beispielsweise die Thesen zu 10.2. „Malprozesse als Interaktionsprozesse“ zum Teil ebenso sinnvoll innerhalb des Kapitels 10.1 „Malprozesse als ästhetische Prozesse“ untergebracht werden.

die Individualität der Bilder zu betonen und damit Michaelas Bemühungen um ein eigenes Bild anzuerkennen (vgl. 6. 3. 16).

Ein anderes Beispiel ist Hannes, der sein gesamtes Gottes-Bild mit Filzstiften gestaltete. Am Ende des Malprozesses jedoch, als er seiner Gottes-Figur, nach seinen Gedanken über die Frage ob Gott fliegen kann und über antike Gottheiten, Fußflügel zeichnet, lässt er sich durch Kevins langes Experimentieren mit der weißen Kreide anstecken und übermalt die wolkenartigen Formen und ihre Konturen in kräftigen Farbstrichen mit der weißen Kreide und vollzieht so in seinem Bild das Auftragen weißer Farbschichten auf Wolke und Gott nach, das er bei Kevin beobachtete (vgl. 7.3.9).

In ähnlicher Art kann Jakob, der sein ganzes Bild in Gelbtönen durchgehalten hatte, am Ende des Malprozesses offenbar nicht widerstehen, wie bei Fabian auch in seinem eigenen Bild ein wenig Himmelblau zu verwenden – zunächst für die Füße und zum Schluss noch in aller Eile für eine kleine Wolke, die an ähnlicher Stelle und in ähnlicher Größe wie bei Fabian nun auch den Engeln auf Jakobs Bild als Schlafplatz zur Verfügung steht (vgl. 9.3.1).

Zahlreich sind die Beispiele für nonverbales Interagieren in Form- oder Farbübernahme bei Lena und Sarah, am auffälligsten bei Lenas Übernahme des Engels und der Gottesfigur von Sarah zunächst auf der Bildvorder- und am Ende in aller Eile noch auf der Bildrückseite (vgl. 8.3.29).

Die Interaktion der Mädchen und Jungen prägt die Entstehung der Bilder und wird selbst wiederum durch die Beziehungsdynamik, die Vorerfahrungen mit der oder dem anderen und die eingeübten Verhaltensmuster und Rollen eines Mal-Paares, bestimmt.

Insbesondere am Beispiel der Formübernahme lässt sich dokumentieren, wie sehr die Interaktion, die die Entstehung der Bilder prägt, durch die Beziehungsdynamik eines Mal-Paares bestimmt wird.

Der Umgang der Mädchen und Jungen mit dem den angekündigten, oder verschämt verheimlichten „Abmalen“ von Bildelementen kann sehr unterschiedliche Formen annehmen in einem weiten Feld zwischen Konkurrenz zu Kooperation.

So gehen die Fabian und Jakob sehr offen mit Wunsch nach dem Übernehmen von Formen oder Farbwahl des Partners um. Bereist im Vormaltermin noch in der Vierergruppe fällt mehrmals auf, wie die Jungen die Reproduktion von Bildelementen aus dem Bild eines anderen diesem gegenüber ankündigen und verbunden mit einer anerkennenden Bemerkung über dessen Idee auf diese Weise indirekt um Erlaubnis fragen. Erfolgt keine negative Reaktion, wird mit dem Zeichnen des geplanten neuen Bildelements begonnen (vgl. 9.2). Dieses Verhalten findet sich im zweiten Malprozess von Jakob und Fabian ebenfalls wieder. Jakob kündigt stets an, was er zu zeichnen gedenkt, dabei legt er Wert auf die Unterschiede des eigenen Bildes und auf die

Änderungen, die er im Aufgreifen von Fabians Ideen vornimmt. Fabian kritisiert Jakobs Übernahm von Ideen und Bildmotiven zu keinem Zeitpunkt. Gereizt wirkt er nur, wenn Jakob seine Änderungsideen vorschlägt und mit Fabian besprechen möchte. Beide Jungen streben das Abgleichen der unterschiedlichen Ideen an und scheinen es aus anderen Zusammenhängen ihrer Freundschaft gewohnt zu sein, einer Meinung zu sein, bzw. unterschiedliche Ergebnisse als Problemanzeige zu bewerten. Für sie stellt sich somit nicht die Formübernahme als problematisch dar, sondern der Umgang mit Unterschieden in ihren Vorstellungen und deren symbolischer Umsetzung (vgl. 9.4).

Sehr ambivalent liegt der Fall bei Lena und Sarah. Sarah bemüht sich im Malprozess sehr darum, zu vermeiden, dass Lena frühzeitig erfährt, was sie gerade zeichnet, um deren Formübernahme zu verhindern. Andererseits ist es Sarah, die Lena zu Beginn des Malprozesses zu einer Idee für ihr Bild verhilft, in dem sie ihr wie in einer typischen Schulsituation einen Tipp zuflüstert. Auch im ersten Malprozess fällt auf, dass Sarah Lena – auch ungefragt – einen Rat gibt, in diesem Fall der Hinweis, besser ein anderes leuchtenderes Gelb zu verwenden. Lena befolgt diesen Rat ohne jeden Widerspruch im selben Moment, wengleich zu keinem Zeitpunkt den Anschein erweckt wird, dass Lena Ratschläge bezüglich der Farbwahl nötig hätte. Offenbar ist ein Tipp Sarahs unbedingt zu befolgen. Sarah scheint sehr angesehen bei Lisa und Gökce zu sein. Andererseits scheint Sarah die Position der Ratgeberin deutlich mehr zu mögen, als die Position der langsameren Zeichnerin, deren Bild sich als womöglich weniger gelungen oder unvollständig erweisen könnte. Das Verhältnis der beiden Mädchen während des Zeichnens und damit die Entstehung ihrer Bilder ist auch zu einem gewissen Teil durch Konkurrenz geprägt. Diese drückt sich in dem Leistungsdruck Sarahs aus, auf keinen Fall langsamer sein zu dürfen und in ihrer sehr gereizten Stimmung, als die locker und selbstzufrieden zeichnende Lena die Idee, einen Engel zu zeichnen, übernimmt. Wäre Lena weniger zufrieden mit ihrem Bild gewesen, oder in der Notlage, nicht zu wissen, was sie noch zeichnen könnte, hätte Sarah ihr sehr wahrscheinlich von sich aus eine Idee mitgeteilt. Trotz der Konkurrenz können sich die beiden Mädchen in ihren Gedanken und Symbolisierungen gegenseitig befruchten und sehr kooperativ miteinander umgehen. So nimmt Sarah nicht lange übel, dass Lena einen Engel zeichnen wollte oder, dass sie behauptet, dieser sei ein Vogel. Zu interessant ist die Idee von „Gottes buntem Vogel“ und zu attraktiv ist es, sich auszumalen, worin dessen Aufgaben im Dienst Gottes bestehen. Auch in anderen Sequenzen werden Sarahs Gedankengänge durch Lenas Bild inspiriert. So entwickelt sie etwa ihre Frage „wie hat er dann die Welt gemacht“ im Gespräch mit Lena und in Bezugnahme auf deren Bearbeitung der Vorgeschichte Gottes (vgl. 8.3.26).

Während die Interaktion von Sarah und Lena durch die Kooperation und Konkurrenz in einer Beziehungsdynamik auf Augenhöhe geschieht, ist die Interaktion von Katharina und Michaela sehr deutlich durch den Altersunterschied und mehr noch durch den Übergang von Kindergarten zu Grundschule geprägt, den die 5,2 jährige Michaela im Unterschied zu ihrer alten Kindergartenfreundin Katharina noch nicht vorweisen kann. Die 6,5 jährige

Katharina, ihrerseits jüngste von vier Schwestern, behandelt die jüngere Freundin mit der gleichermaßen fürsorglich hilfsbereiten wie herablassend und dominanten Art einer älteren Schwester. So führt Katharina Michaela freundlich in die Forschungssituation ein, da Michaela die Interviewerin im Unterschied zu Katharina noch nicht kennt. Das „Abmalen“ Michaelas ignoriert Katharina gelassen. Wenn Michaela Katharinas Ansicht nach zu albern wird oder nicht ordentlich genug zeichnet, gibt sie ihr diskrete Hinweise, etwa indem sie betont, wie wichtig es ihr sei, „ganz schön zu malen“, oder, indem sie die Aufmerksamkeit ihrer Freundin durch ein gönnerhaft wirkendes Lob zurück auf deren Papier zu lenken versucht. Dieser Rollenübernahme Katharinas steht entgegen, dass es eigentlich Michaela ist, die schneller fertig wird, was in allen Malprozessen ein sehr wichtiges Thema ist. Auch ist es nicht Katharina, sondern Michaela, die wichtige Impulse für die theologische Diskussion der beiden Mädchen setzt. Michaela ist vor allem sehr gut in der Lage, in Katharinas Malprozess deren Problem und Schwachstellen zu erkennen und zu benennen, bzw. in ihrem eigenen Bild zu bearbeiten. So spricht sie ihre Freundin mehrmals auf die Ähnlichkeit von Gott und Jesus an, die sich als Katharinas gestalterisches und theologisches Problem erweist. Diese wiederum versucht ihr Problem zu vertuschen, indem sie Michaela umso überlegener den Hinweis gibt, dass diese in ihrem Bild nicht Jesus und Gott verwechseln dürfe („Du stellst ihn dir aber schön vor, Michaela, Ich will Dir nur sagen, dass das der Gott und nicht der Jesus ist“ (7.00, vgl. Kap. 6.3.4).

In der gemeinsamen Erarbeitung des Begriffs des „sich Gott vorstellen“ erweisen sich die beiden Mädchen als ein sehr gut zusammenarbeitendes Team (vgl. 6.3.9, 6.3.11).

In Hannes und Kevins Malprozess sind die Verhältnisse bezüglich der Frage der Über- oder Unterlegenheit ebenfalls klar. Das eingeübte Verhaltensmuster von Hannes als leistungsstarkem Schüler mit besonders guten Sprachfähigkeiten und unüblichen Interessen wird ebenso deutlich, wie dessen Position als Einzelgänger innerhalb der Peers der Jungen. Kevin dagegen übernimmt die Rolle des Fragenden, Zustimmenden und Leistungsschwächeren gegenüber Hannes mit großer Selbstverständlichkeit, die darauf schließen lässt, dass er diese Position auch im Unterrichtsalltag gewohnt ist. „Der Hannes kennt sich besser aus als ich“, lautet sehr treffend eine Information, die Kevin im ersten Malprozess gleich mehrmals hintereinander der Interviewerin mitteilt (vgl. 7.2). So wird Hannes von Kevin in der Frage der Reihenfolge der Farben der Deutschlandfahne ebenso zum Fachmann erklärt wie bei der Erläuterung von Gottes Verhalten. Kevin vertraut auf Hannes als Sprachrohr und zeigt sich mit allem einverstanden, was dieser über Gottes Überlegungen zur Verbesserung des Verhaltens der Menschen und der ökologischen Situation der (Um)-Welt anstellt. Wenn es jedoch um seine eigenen Erfahrungen und echten Überzeugungen mit der Frage nach Gott geht, widerspricht er Hannes deutlich und souverän. Gott ist für Kevin durchsichtig. Nur mit dieser Begründung kann Kevin Existenz und Nicht Sichtbarkeit Gottes zusammendenken. In diesem Punkt ist sich Kevin wirklich sicher und kann es sehr gut aushalten, dass Hannes dies anders sieht.

Kevin's Bearbeitung der Unsichtbarkeit Gottes wurzelt in der sehr ernsthaften Auseinandersetzung mit den eigenen religiösen Erfahrungen, während Hannes die Frage nach Gott im Malprozess vor allem kognitiv im Rückgriff auf seine Stärken und seine Lieblingsthemen behandelt. Trotz ihrer grundverschiedenen Zugangsweisen zu der Frage nach der eigenen Gottesvorstellung bearbeiten letztlich jedoch beide die Frage nach einer glaubwürdigen konkreten Verbindung zwischen Gott und den Menschen. Für Kevin geht es um die Erfahrbarkeit Gottes in seinem Leben, Hannes scheint sich einen mächtigeren Gott zu wünschen, dem es gelänge, als guter Herrscher dafür zu sorgen, dass seine Schöpfung nicht zerstört wird.

Neben der nonverbalen Interaktion mit gestalterischen Mitteln, findet die Interaktion der Kinder in Form von Kommentaren und Dialogen statt. In einigen kleinen Gesprächen zeigt sich die Interaktion der Kinder als gemeinsames Reflektieren theologischer Fragen.

Die kleinen Dialoge und Gespräche, die durch die Frage nach Gottesvorstellungen angeregt werden, sind wertvolle Beispiele für Kindertheologie im Prozess.

Man kann anhand der Feinanalysen an einigen Sequenzen nachvollziehen, wie Malprozesse als religiöse Bildungsprozesse von der Möglichkeit des gemeinsamen Reflektierens profitieren. So findet Kindertheologie in Situationen statt,

- wenn etwa Katharina und Michaela gemeinsam klären, was es im Kontext des Malauftrages bedeutet, sich Gott vorzustellen (vgl. 6.3.11, 6.7.4) oder überlegen, wie Gott omnipräsent sein kann (vgl. 6.3.119),
- wenn Kevin und Hannes ihren Dissens über die Frage nach Gottes Durchsichtigkeit feststellen (vgl. 7.3.2) und Hannes für Kevin formuliert, worüber Gott im Himmel nachdenkt (vgl. 7.3.4),
- wenn Fabian und Jakob der Interviewerin erläutern, wie die Engel Gott dienen (vgl. 9.7.3, 10.3.3)
- oder wenn Sarah mit Lena der Frage nachgeht, wann und wie Gott die Welt gemacht haben kann (8.8.2).

In den Impulsen, die die bildliche und kommunikative Interaktion für die gestalterische Auseinandersetzung mit der Frage nach der eigenen Vorstellung von Gott gibt, hat die Dynamik des Malprozesses als religiöser Bildungsprozess eine tragende Bedeutung.

Das dargestellte Miteinander der zeichnenden Mädchen und Jungen gestaltet sich, wie gezeigt wurde, sehr unterschiedlich. In dem breiten Feld zwischen Inspiration, Kooperation, Konkurrenz, Leistungsdruck, gemeinsamem Spiel, kritischer

Auseinandersetzung, harmonischem Abgleichen oder deutlicher Abgrenzung der Ideen und Bildelemente findet bei aller Verschiedenheit stets die Begegnung mit dem Anderen und die Auseinandersetzung mit einer letztlich fremden Zugangsweise zur Frage nach Gott statt.

Die Prozesse, in denen die Kinder mit den Gedanken und mit den Bildern des oder der Anderen umgehen, wirken als Motor für die eigene bildliche, emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit der Frage nach Gott.

Insofern blenden Studien, die „das Abmalen“ methodisch verhindern wollen (wie z.B. KAY & RAY 2004, vgl. 3.4) wichtige Impulse für eine Auseinandersetzung mit Symbolisierungen Gottes aus.

Das sogenannte „Abmalen“ erweist sich als Möglichkeit, Vorgänge des bildlichen Resymbolisierens einer symbolischen Vorlage direkt verfolgen zu können. Insbesondere in der Art der Veränderungen, die das „abmalende“ Kind vornimmt, zeigt sich der Malprozess als religiöser Bildungsprozess im Sinne der Auseinandersetzung mit vorgefundenen Symbolisierungen Gottes.

Es hat sich in den hier dokumentierten Malprozessen gezeigt, dass Formübernahmen bei aller Ähnlichkeit der Bilder nicht ohne Änderungen geschehen. Gerade in diesen Änderungen, die häufig erst auf den zweiten Blick und nur im Prozess in ihrer Bedeutung deutlich wurden, zeigt sich die Auseinandersetzung mit einer Vorlage als individuelle, subjektive (Re)-Symbolisierung. Insofern verrät insbesondere das genaue Nachvollziehen solcher vermeintlichen Reproduktionen viel darüber, wie der subjektive Umgang mit Symbolisierungen allgemein, also mit präsentativem symbolischen Material aus unterschiedlichsten medialen Quellen, mit kollektiven Symbolisierungen als Märchen oder Mythen oder auch mit dezidiert christlichen Symbolen ablaufen kann. Im Unterschied zu den vielen genannten Quellen symbolischen Materials bietet das sogenannte „Abmalen“ den Vorteil, das Vorlage und Bearbeitung direkt nebeneinander zur Verfügung stehen und sogar die Interaktion zur Verfügung steht, in der die Unterschiede zwischen Idee und erster Symbolisierung und Veränderung manchmal sogar diskutiert werden.

In den Impulsen, die die bildliche und kommunikative Interaktion für die gestalterische Auseinandersetzung mit der Frage nach der eigenen Vorstellung von Gott gibt, hat die Dynamik des Malprozesses als religiöser Bildungsprozess eine tragende Bedeutung. Der Malprozess als religiöser Bildungsprozess zeigt sich als eine ko-konstruktive Auseinandersetzung (YOUNISS 1994) zweier Kinder mit Gott und der Welt.

Das Aufgreifen und Umarbeiten von Symbolisierungen bei Katharina und Michaela sowie bei Fabian und Jakob:

Michaelas Bild erweist sich auf den ersten Eindruck nahezu vollständig als Reproduktion von Katharinas Bild. Michaela vollzieht die Motive Katharinas in ihrem Bild und mit ihrem Malstil und der eigenen Technik nach. Dabei ist das Motiv zunächst das Ergebnis einer gemeinsamen Suche nach einer gestalterischen Lösung der Malaufgabe. Katharinas Bildmotiv als Idee entsteht im Gespräch zwischen Katharina und Michaela, wobei die jüngere Michaela durchaus wichtige Impulse einbringen kann (vgl. 6.3.1). Die Idee der älteren Katharina ist sozusagen der gemeinsam entwickelte Prototyp, wie man mit der heutigen Aufgabe umzugehen hat. Dennoch legen beiden Mädchen Wert darauf, dass jede ihr eigenes Bild malt (vgl. 6.3.18).

Die Veränderungen des reproduzierten Bildmotivs von Katharina bestehen zunächst in der anderen Technik und Farbwahl und werden durch Michaelas stilistische Handschrift geprägt. Der wichtigste Unterschied ist das Muster auf dem Kleid der Gottesfigur. Indem Michaela Jesus auf bzw. in die Kontur des Kleides der Gottesfigur zeichnet, bringt sie das ein, was ihr momentan in ihren Vorstellung über Gott wichtig ist. Kurz vor Weihnachten beschäftigt sie die Geburt Jesu sehr. Dass sie ihn nackt in das Kleid der Gottesfigur platziert, lässt sich nicht einfach übersetzen oder gar monokausal deuten. Es weist jedoch in jedem Fall darauf hin, dass Michaela sich mit dem Verhältnis von Gott und Jesus im Zusammenhang mit Jesu Geburt beschäftigt. Die Frage nach dem Verhältnis von Gott und Jesus zieht sich indes ebenfalls wie ein roter Faden durch den Malprozess von Katharina. Deren Versuch, Jesus aus ihrem Bild herauszuhalten, scheint Michaela nicht überzeugt zu haben. So weist ihre Symbolisierung zugleich auf eine Auseinandersetzung im Malprozess hin, die ansonsten in den fertigen Bildern nicht mehr zu sehen gewesen wäre. Schließlich könnte man Michaelas Resymbolisierung von Katharinas Bildmotiv auch als Radikalisierung deuten. Katharina zeichnet Gott zwar in einen Schutzmantel, der an Maria denken lässt. Im Gespräch jedoch stellt sie klar, dass Gott, als der zweite Elternteil von Jesus, nur als ein männliches Gegenüber von Maria in Frage kommt und insofern nur ein Mann sein kann. Diese Klärung konterkariert Michaela, die Jesus auf das Kleid des offiziell in jedem Fall männlichen Gottes zeichnet. Man könnte mit aller Vorsicht sagen, dass Michaelas Gott damit die in Katharinas Bild vorhandenen Anklänge von Maria konsequenter umsetzt und somit radikalisiert. Gott ist in Michaelas Symbolisierung noch weiblicher als bei Katharina.

Auch bei Fabian und Jakob handelt es sich um ein gemeinsames Bildmotiv, dass die Jungen vor Beginn des Zeichnens miteinander kommunizieren. Hier ist es Jakob, der sich sehr deutlich an die Gestaltungen seines Freundes anlehnt. Doch auch bei Jakob handelt es sich keinesfalls um eine schlichte Reproduktion ohne eigene Auseinandersetzung. Er greift die Idee auf, Gott wie Luft und Gott mit einem Gesicht zu zeichnen. Bei Fabian stört ihn das relativ dunkle Grau als Farbwahl für die doch durchsichtige Luft und offenbar auch die Form einer Wolke. Jakobs Symbolisierung übernimmt den von Fabian ausgehandelten symbolischen Kompromiss aus dem Bedürfnis nach einem persönlichen Gegenüber und der abstrakten, durchsichtigen Gestaltung des unverfügbaren Gottes. Er

entwickelt diese Symbolisierung jedoch um einen entscheidenden Punkt weiter. Denn den durchsichtigen Gott kann man bei Jakob durch seine Wirkung wahrnehmen. Diese Symbolisierung von Gott als einer mit „Helle“ wirkenden Macht greift später auch Fabian auf, indem er – auf dem fertigen Bild kaum sichtbar – eine gelbe Verbindung zwischen Gott und seinen Engeln schafft. Der Malprozess der beiden Jungen zeigt so sehr deutlich, wie Kinder Symbole aufgreifen, um sie dann nach ihren eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen zu kombinieren und weiter zu entwickeln.

Diese durch die Interaktion der Kinder bedingte und befruchtete Symbolisierungstätigkeit weist somit die Malprozesse als aktive und subjektive Symbolisierungsprozesse aus.¹⁷³

10.3 Malprozesse über Gottesvorstellungen als Symbolisierungsprozesse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen, dass das Kategorienpaar ‚Anthropomorph versus Symbolisch‘ keinen Erklärungswert für die Interpretation der Malprozesse und Bilder von Kindern über ihre Vorstellungen von Gott haben kann.

Insbesondere Stephanie KLEIN hat darauf hingewiesen, dass das vor allem von HANISCH und BUCHER (Vgl. BUCHER 1994, HANISCH 1996) favorisierte Gegensatzpaar „Anthropomorph oder Symbolisch“ die falschen Kategorien gegenüber stellt und keinen Erklärungswert für die Interpretation der von Kindern gemalten Gottes-Bilder haben kann (KLEIN 2000: 164).

Kinder, ebenso wie Erwachsene, können über Gott letztlich mit keinen anderen als mit menschlichen Bildern denken, sprechen und gestalten. Gott in personalen Bildern zu symbolisieren, drückt ein menschliches Grundbedürfnis aus, das weder bei Erwachsenen noch bei Kindern im Widerspruch zu dem Wissen um die Andersartigkeit Gottes steht (vgl. 3.3.5).

Wenn Hannes Gott als Barbarossa, Kevin Gott als Strichmännchen, Katharina und Michaela Gott als riesige Figur mit Kleid und (Schutz)mantel, Lena und Sarah Gott als König und Fabian und Jakob Gott als Gesicht zeichnen, dann haben alle Bilder und die dazu gehörigen Malprozesse gemeinsam, dass die Kinder diese Bilder nicht als Abbilder Gottes missverstehen.

Ob Gott nun als Lichtquelle, wie im Fall von Fabian oder als alles übersteigende, alles umfassende, im wahrsten Sinn des Wortes den Rahmen (des Papiers) sprengende Person symbolisiert wird, sind sicherlich wichtige Unterschiede, was die religiöse Erfahrung und

¹⁷³ Diese könnten somit auch innerhalb des folgenden Unterkapitels analysiert werden.

die Aspekte der Gottesvorstellungen betrifft, die sich dabei artikulieren. Die Unterschiede lassen sich jedoch keinesfalls im Sinne einer Skala der erreichten Symbolisierungsfähigkeit interpretieren, bei der die personalen Darstellung die niedrigsten Werte erhielten, während die abstrakter erscheinende Darstellung Gottes als „Gelb oder helle“ ausstrahlende weiße Fläche als sehr weit entwickelt und als „schon“ symbolischer im Sinn eines religiösen Symbols gelte.

Indem die Mädchen und Jungen sich in ihren Malprozessen auf die Frage nach ihren Gottesvorstellungen einlassen, begeben sie sich in eine Auseinandersetzung mit Symbolisierungen Gottes aus unterschiedlichsten Quellen.

Alle Mädchen und Jungen der feinanalytisch untersuchten Malprozesse nehmen bewusst Bezug auf die von der Interviewerin gewählte Formulierung des Arbeitsauftrages, „ein Bild darüber zu zeichnen wie ihr euch Gott vorstellt.“

„Wie stell ich mir Gott vor“ wiederholt Lena die Malformulierung als sie einer Bildidee nachsinnt (vgl. 8.3.1). „Ich stell mir Gott immer als Barbarossa vor“, sind die Worte mit denen Hannes sein Bild erklärt, wobei das Einfügen des Begriffs „immer“ die aktive Tätigkeit des Vorstellens noch verstärkt gegenüber der Idee eines vermeintlich festen im Bild abzubildenden Gottesbildes abgrenzt (vgl. 7.3.3). Auch Fabian und Jakob greifen die Formulierung des Vorstellens auf. „Ich stell mir Gott so wie Luft vor“, sagt Fabian und betont mit dem Einschub „so wie“ ebenfalls, dass er nicht Gott zeichnen wird, sondern nur ein Gottesbild, im Sinne einer vergleichende Beschreibung von Gott.

Michaela und Katharina, die jüngsten Teilnehmerinnen der Studie setzen sich besonders gründlich mit dem Malauftrag auseinander. Indem sie immer wieder auf die Formulierung zurückgreifen und deren Konsequenzen für die Bedeutung der von ihnen zu zeichnenden Bilder besprechen, erproben sie den Begriff des Vorstellens und die darin implizierte Abgrenzung gegenüber einer als Abbild Gottes verstandenen Deutung der gemalten Bilder (vgl. 6.3.9., 6.3.11).

Den Mädchen und Jungen ist bewusst, dass sie keine Abbilder produzieren. Ihre gemalten Bilder deuten sie als Bilder über Vorstellungen. Ihre Zugänge zum Begriff „sich Gott vorstellen“ unterscheiden sich sicherlich voneinander. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie diese Vorstellungen nicht als stabile Wahrheiten zu bewerten scheinen, sondern als im Augenblick „ausgedachtes“, wie Katharina es formuliert (vgl. 6.3.9).

Was sich die Kinder zu Beginn des Zeichnens „ausdenken“, entspricht den Assoziationen zur Frage nach Gott, die ihnen einerseits aus bestimmten emotionalen, kognitiven, biographischen und situativen Gründen in diesem Augenblick einfallen und die sie sich andererseits in diesem Augenblick zu zeichnen zu trauen.

Die gemalten Gottes-Bilder der Mädchen und Jungen sind präsentative Symbolisierungen im Sinne LANGERS und CASSIRERS (vgl. 3.3.1). Gleichzeitig sind es Bearbeitungen

religiöser Symbolik im Sinne TILLICH'S (vgl. 3.3.2). Die Mädchen und Jungen bearbeiten die Frage nach Gott als Frage nach dem „im religiösen Akt Letztgemeinten“, „Unbedingt-Transzendenten“ (vgl. TILLICH 1997: 214).

Der Akt der Auseinandersetzung mit den assoziierten Symbolisierungen Gottes unterschiedlichster Herkunft lässt sich als subjektive Resymbolisierung beschreiben.

In ihrer subjektiven Symbolisierung Gottes greifen die Jungen und Mädchen auf symbolisches Material zurück, das teilweise der Definition eines religiösen Symbols entspricht, etwa indem Fabian Gott als Licht symbolisiert. Daneben greifen die Mädchen und Jungen jedoch auf kollektive Symbolisierungen unterschiedlichster Herkunft zurück, auf Barbarossa oder Zeus, oder auf die Symbolisierungen aus dem Bild der Malpartnerin, auf Pinocchio, oder auch auf Engel, als einer bis zur Unkenntlichkeit kommerziell okkupierten religiösen Symbolisierung. Diese werden unbefangen mit religiösen Symbolisierungen im engeren Sinn kombiniert und in das Bildgeschehen integriert.

Die sozusagen als Ausgangssymbolisierung zu verstehende erste Bildidee, die zu meist die erste symbolische Beschreibung Gottes beinhaltet, die sich die Kinder umzusetzen zutrauen, wird so erst im Laufe des Malprozesses durch die Kombination mit den in der Dynamik des Malprozesses assoziierten weiteren Symbolisierungen zu einer eigenen subjektiven (Re)Symbolisierung Gottes auf dem Papier.

Bei aller Unbefangenheit in der Kombination von Symbolisierungen unterschiedlichster Herkunft scheint die Art und Weise, in der die Mädchen und Jungen in den vorliegenden Malprozessen auf kollektive Symbolisierungen zurückgreifen, keinesfalls willkürlich zu sein. Vielmehr zeigt sich in den Malprozesse ein erstaunliches Gespür der Kinder für die Bedeutungskontexte der Symbole auf die sie zurückgreifen.

Innerhalb der kollektiven Symbolisierungen, auf die in den Malprozessen der vorliegenden Studie zurückgegriffen wurde, konnte über die Geschichte von Pinocchio besonders genau recherchiert werden. Es wurde gezeigt, wie komplex die Wege und potentiellen Assoziationsketten sind, die Pinocchio in das gemalte Gottes-Bild von Lena geführt haben können (vgl. 8.4, 8.6). Zugleich wurde deutlich, wie gut Lena Pinocchio in ihrem Bildgeschehen integrieren kann und wie leicht es ihr fällt, ihn im Zusammenhang mit Gott und dem Himmelreich in ihrem Bild zu deuten. Lena verfügt ganz offensichtlich über religiöse Deutungsmuster, mit denen sie Pinocchio, über die Attraktivität der visuellen Assoziationen hinaus, in ihrer Symbolisierung Gottes sehr gut einbinden kann. Dabei hat sie mit Pinocchio Zugriff auf eine Geschichte, die geradezu gespickt ist mit

religiösen Motiven (vgl. 8.4). Mit allen Überlegungen zu Lenas Malprozess ist davon auszugehen, dass Lena auf diejenigen religiösen Motive in der Geschichte Bezug nimmt, die zu ihren Gefühlen und Gedanken passen, die sie mit der Frage nach Gott verbinden.

Die Art, in der es Lena gelingt, Pinocchio in ihrer subjektiven Symbolisierung Gottes durch die Deutung der religiösen Motive seiner Geschichte, bestätigt STREIBS Annahmen aus dem Malprozess von Isabell und Jenniver (vgl. STREIB 2000, 5.x, 3.6.3). Im Deuten der eigenen Bildelemente, wie etwa in der Situation, als der König Gott Pinocchio im Himmelreich an die Hand nimmt, zeigt sich ein Gespür für den kollektiven Bedeutungshintergrund der assoziierten Symbole.

Dies zeigt sich in ähnlicher Weise im Malprozess von Hannes, der Gott als Barbarossa symbolisiert. In seinen Ausführungen über die Handlungsmöglichkeiten Gottes skizziert Hannes einen Gott, der ganz ähnlich, wie Barbarossa zwar von Hannes als guter Herrscher symbolisiert wird, der jedoch in seiner Distanz zu den heutigen Menschen nichts konkretes tun kann. Auf Barbarossa wie auf Gott als Beschützer und Retter der Welt und die Menschen zum Guten bewegenden Herrscher muss gewartet. Gott „überlegt“ im Himmel, wie der die Menschen verbessern kann und Barbarossa liegt in einer Höhle und schläft einen Dornröschenschlaf bis er wieder in eine bessere und gerechtere Welt aufsteigen kann (vgl. 7.4, 7.7).

Bezogen auf die Frage nach dem Zusammenspiel von verwendetem symbolischen Material und dessen kollektiv anerkannten Bedeutungskontexten, die sich insbesondere im Anschluss an die Thesen von SCHÄFER und NEUSS zu Kinderzeichnungen als subjektiven Symbolisierungen stellte (vgl. 3.6.5), bestätigen sich die Beobachtungen von NEUSS, der anhand seiner Erkenntnisse aus Kinderzeichnungen zu Fernseherlebnissen davon ausgeht, dass Kinder „als Sybollernende anzusehen“ sind, „die sich Symbole kollektiv-lernend und individuell-gestaltend aneignen. Für eine (medien-) pädagogische Symboltheorie sind individuell-subjektive symbolische Ausdrucksformen aber nicht ohne kollektive Symbole, Mythen und Motivkreise zu verstehen“ (NEUB 1999a: 264).

Im Gegensatz zu SCHÄFER, der etwa im Zusammenhang mit freien Kinderzeichnungen, die immer wieder das Motiv Weihnachten verarbeiten, davon ausgeht, dass das Kind hier lediglich eine Vorlage zur symbolischen Darstellung seiner eigenen Motive benötigte, die gleichzeitig allgemein bekannt sei, ohne dass das Kind sich in irgendeiner Weise auf die religiöse Symbolik des Motivs beziehe (vgl. 2.4, 3.6.5), bestätigen die hier dargestellten Symbolisierungen aus den Malprozessen eher die Annahme eines Zusammenspiels von kollektivem Bedeutungskontext und eigener subjektiver Resymbolisierung.

In den Malprozessen der vorliegenden Studie zeigen sich „reflexive Wiederaneignungen“ von Symbolisierungen Gottes, die auf die implizite Didaktik von Symbolen bzw. von Prozessen des Symbolisierens verweisen.

Bei der Frage nach der Deutung des Zusammenspiels von kollektivem Bedeutungskontext und subjektiven Resymbolisierungen durch die Jungen und Mädchen in ihren Malprozessen stößt man im Rahmen der religionspädagogischen Symboldidaktik BIEHLS auf weiterführende symboltheoretische Überlegungen.

„Symbole geben zu verstehen“, so formuliert Peter BIEHL mit Bezug auf RICEOURS Aussage „Symbole geben zu denken“ (BIEHL 1991). Die in der vorliegenden Studie in den Malprozessen nachvollzogene subjektive Resymbolisierung symbolischen Materials kann mit BIEHL als „reflexive Wiederaneignung“ dessen, „was die Symbole zu verstehen geben“, beschrieben werden.

„Der Mensch versteht sich selbst, indem er das, was die Symbole zu verstehen geben, in Annäherung und Distanzierung so in das Verstehen einholt, daß der ihm gegebene Sinn entweder reflexiv wiederangeeignet oder kritisch abgewiesen wird. Der Bildungsprozeß ist wie der Verstehensvorgang prinzipiell unabschließbar, auf das Weiterverstehen des Selbst und der gemeinsamen Welt ausgerichtet. Beziehungs- und Inhaltsebene sind in diesem Prozeß aufeinander bezogen“.

(BIEHL 1991: 151)

Bezogen auf prinzipiell unabschließbare religiöse Bildungsprozesse verliert die Frage, was und ob Kinder Symbole als Symbole verstehen, an Bedeutung. Spielt es für die Symbolisierungsprozesse der Mädchen und Jungen eine Rolle, ob bzw. zu welchem Grad sie wissen und womöglich erklären könnten, was ein Symbol ist? In ihrer reflexiven Auseinandersetzung mit Symbolisierungen beweisen die Mädchen und Jungen eine hohe Symbolkompetenz im Sinne einer Symbolisierungskompetenz. Sie verstehen sich vortrefflich darin, auf Symbole zurückzugreifen und deren Bedeutungskontext als für die heutige Frage nach der Vorstellung von Gott passend zu errahnen. Lena hat sich sicherlich niemals Gedanken über eine theologische Interpretation Pinocchios gemacht. Doch sie kann intuitiv auf die religiös für sie bedeutsamen Momente der Geschichte zurückgreifen. Die Mädchen und Jungen beweisen Symbolkompetenz, indem sie Symbole als Symbole behandeln. Die Mehrdeutigkeit und Nichtübersetzbarkeit und das Verlangen der Symbole, immer wieder neu mit Leben und Bedeutung für den einzelnen Menschen gefüllt zu werden – und dabei auch auf dem Prüfstein zu stehen - kann gerade im Umgang Lenas und Sarahs mit der so patriarchal und im wahrsten Sinne des Wortes weltfremd anmutenden Symbolisierung Gottes als König im Himmel verfolgt werden. Die Mädchen erproben dieses Symbol, indem sie einen Malprozess lang versuchen, das was ihnen über Gott durch den Kopf geht mit ihm in Verbindung zu bringen. Dabei erweist sich das Symbol König als bearbeitungsbedürftig. Zu starr und immobil ist der König auf seinem Thron, zu handlungsunfähig scheint ein König im Himmel für die Bedürfnisse der Menschen auf der Erde zu sein. Auf unterschiedliche subjektive Weise setzen sich Lena und Sarah in Distanzierung und Annäherung mit dem Symbol des Königs auseinander und eigenen es sich für diese Situation in ihrem speziellen Kontext an. Sie malen sich Verbindungen zwischen dem König und den Menschen auf der Erde aus und stellen ihm

Gesellen und Gesellinnen zur Seite, damit Gott ein König des Handelns und ein König der Beziehung wird. In solchen Auseinandersetzungen mit kollektiven Symbolisierungen Gottes erweisen sich die Malprozesse als religiöse Bildungsprozesse.

10.4 (Kinder)theologie in den Malprozessen: Auseinandersetzungen mit Gott und der Welt

10.4.1 Gott in Verbindung mit - oder Gott im - Himmel

Es gibt keinen Malprozess in der vorliegenden Studie, in dem der Himmel nicht in irgendeiner Form zum Thema der Bilder oder Gespräche geworden wäre. Das Phänomen Himmel und die Himmelsgestirne beschäftigt Kinder sehr häufig in ihren Gottes-Bildern, wie dies auch in den Ergebnissen der zahlreichen Studien mit von Kindern gemalten Gottes-Bildern deutlich wird (vgl. z.B. BUCHER 1994, HANISCH 1996, KLEIN 2000).

Zum Teil beschäftigen sich die Mädchen und Jungen in den Malprozessen explizit mit dem Himmel als Aufenthaltsort Gottes, zum Teil assoziieren sie den Himmel, ohne ihn jedoch zu zeichnen oder ihn als Ort Gottes zu definieren, zum Teil scheinen sie es zu vermeiden, Gott als Gott im Himmel zu symbolisieren, als wollten sie es vermeiden, ein zu naives Bild zu zeichnen.

Dies scheint vor allem bei Fabian der Fall sein, der als einziger der Mädchen und Jungen der Feinanalysen ein Bild über seine Vorstellung von Gott zeichnet ohne den Himmel im Bild oder im Gespräch zum Thema werden zu lassen. Am Ende des Malprozesses kann er offenbar dennoch nicht der Versuchung widerstehen, wie auf Fabians Bild eine kleine himmelblaue Wolke zu zeichnen, auf dieser haben nun auch Jakobs abstrakte Licht-Engel einen Platz zum Schlafen im Himmel.

Ähnlich wie Jakob wollen auch Michaela und Katharina Gott nicht als Gott im Himmel zeichnen. Dennoch weist Michaela intuitiv nach oben bei der Frage nach dem Ort Gottes, doch sie spricht dies nicht aus (vgl. 6.3.1). In der spielerischen Beschäftigung mit Jesus und dessen Geburtstagsgeschenken sind sich die Mädchen einig, dass diese in den Himmel geschickt werden müssten. Bei Michaela und Katharina schwebt Gott und steht nicht auf der Erde, dennoch befindet sich der Himmel in Gestalt von Wolken und Sonne über ihm.

Katharina, deren Vorlage Michaela sich in weiten Teilen anschließt, gestaltet ihre Gottesfigur in ihrem Bild als Himmel und Erde übergreifend. Nachdem Gott zunächst nur in schwarz, also als Kontur ohne Farbe geplant war, wählt sie, als sie ihn später doch noch mit Kreiden farbig gestaltet das gleiche Himmelblau für Gottes Gewand, mit dem sie auch eine große Wolke zeichnet. Gott ist sozusagen aus dem Stoff des Himmels und umhüllt die Erde von oben wie eine Schutzmantelmadonna.

Kevin wählt die klassische Symbolisierung Gottes als Person auf einer Wolke. Er greift somit auf das Klischee des kindlichen Gottesbildes zurück. Doch es dient ihm nur als

Vorlage. Er bricht die Symbolisierung durch die winzige, skizzenhafte Ausführung als nicht ganz ernst gemeint oder als Kompromiss, in Ermangelung einer besseren Darstellung. Das Bild Gottes auf der Wolke hat für Kevin offenbar keine Überzeugungskraft und keine symbolische Funktion, dennoch braucht er es, um einen Ausgangspunkt zu haben, von dem aus er sich mit seinem Problem, der Durchsichtigkeit Gottes auseinandersetzen kann. Hannes zeichnet Gott zunächst an einem offenen Ort. Am Ende des Malprozesses erhält er als Tribut an sein himmlisches Leben jedoch wolkenartige Flügel. Beide Jungen scheinen mit der Glaubwürdigkeit des Bildes von Gott im Himmel zu ringen, sich aber dennoch nicht von der Vorstellung des Himmels als Ort Gottes komplett verabschieden zu wollen oder zu können. Die Vorstellung von Gott im Himmel ist insofern ein noch passendes Symbol, als Gott für Hannes und Kevin weit weg und wenig handlungsfähig bzw. konkret erfahrbar ist. Wie bei Katharina und Michaela, so liegen auch bei Kevin im spielerischen, intuitiven Zugang die Verhältnisse klarer. Hier müssen Gott und Jesus in jedem Fall zu Kevin „runterkommen“ (vgl. 7.2).

Sarah und Lena beschäftigen sich dezidiert mit dem Himmel als Ort Gottes (vgl. 8.8.1.), den sie als König darstellen. Der Himmel wird auf diese Weise zum Himmelreich. Zusammen malen sich die beiden Mädchen aus, wie Gott vom Himmel aus die Welt als König regiert. Das Himmelreich wird bei Lena als Ort der Toten, aber auch als Ort, zu dem Jesus aufgefahren ist, um an Gottes Seite zu stehen, symbolisiert. Diese Deutungen christlich religiöser Symbolisierungen des Himmels verbindet Lena in ihrem Bild mit Anklängen an den Himmel als real erfahrbares Phänomen des nächtlichen Sternenhimmels und des leuchtenden Mondes. Bei beiden Mädchen ist Gott nicht allein im Himmel, sondern er wird von Engeln bzw. von Gottes buntem Vogel, der eigentlich ein Engel werden sollte, begleitet. Zu diesen himmlischen Wesen gesellen sich Mond und Sterne. Bei Lena vermitteln die Sterne als Straßenlaternen zwischen Himmel und Erde. Sarah stellt Gott eine achtsam auf die Welt schauende Möndin zur Seite (vgl. 8.8.1).

Es zeigt sich, dass die Art und Weise, in der die Mädchen und Jungen auf den Himmel Bezug nehmen sehr facettenreich ist und keinesfalls einfach durch den Rückgriff auf ein Klischee des so genannten Kinderglaubens zu reduzieren ist. Vielmehr scheinen die Kinder sich vor diesem Klischee regelrecht zu hüten, bzw. empfinden es bereits als solches und verwenden es nur unter Vorbehalt in ihrer Symbolisierung Gottes.

Dabei hat der Himmel nach wie vor eine große Anziehungskraft und die Mädchen und Jungen verzichten nie ganz auf den Himmel, wenn es um Gott geht.

In diesem Verhalten dürften sich die Kinder weit weniger von den Erwachsenen unterscheiden, als dies mitunter angenommen wird.

Hier kann die Auseinandersetzung mit dem Himmel als anthropologische Grundkonstante (vgl. KLEIN 2000: 156, FETZ et al 2001: 60) vermutet werden, die nahezu jede Religion

prägt: Als das Oben und die Weite; als überall auf der Welt zu erleben; als offener Kosmos; als Orientierung und Trost; als Ort der Götter und Sternenhimmel der Verliebten übt das Phänomen Himmel eine Faszination aus, der sich wohl kaum ein Mensch wirklich entziehen kann.

Den Himmel in Verbindung mit Gott zu bringen, liegt insofern immer schon nahe und es würde den zeichnenden Mädchen und Jungen absolut nicht gerecht werden, dies als Klischeevorstellung des Kinderglaubens abzutun. In diesem Sinn argumentiert auch bereits KLEIN anhand der Ergebnisse ihrer Längsschnittstudie mit gemalten Gottes-Bildern von einer Mädchengruppe und weist stattdessen auf die Bedeutung von Himmels- und Naturerscheinungen als religiös gedeutete Erfahrungen der Mädchen hin (vgl. KLEIN 2000: 155f.).

10.4.2 Auseinandersetzung mit der Unsichtbarkeit Gottes

Die Mädchen und Jungen bearbeiten die Frage nach der Unsichtbarkeit Gottes und setzen sich zugleich in personalen Bildern mit dem Malauftrag auseinander. Hierbei tritt Symbolisierungskompetenz zum Vorschein.

Die Tatsache, dass man Gott nicht sehen kann und die damit verbundene Auseinandersetzung mit der Frage, wie der nicht sichtbare Gott in einem Bild sichtbar dargestellt werden kann, wird direkt oder indirekt von den meisten Kindern des gesamten Samples der vorliegenden Studie bearbeitet.

Ausführlich kann die symbolische Bearbeitung der Frage nach Gottes Sichtbarkeit und Erfahrbarkeit in den Malprozessen von Fabian und Jakob (vgl. 9.7.1) sowie von Kevin und Hannes (vgl. 7.8.1) verfolgt werden. Doch auch bei Katharina und Michaela ist die Frage nach der Sichtbarkeit und dem konkreten Aussehen Gottes ein wichtiges Thema, das sie vor allem anhand ihrer Auseinandersetzung mit dem Malauftrag und der Formulierung „sich Gott vorstellen“ gemeinsam bearbeiten (vgl. 6.3.1, 6.3.9, 6.3.11).

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bezüglich der Auseinandersetzung der Mädchen und Jungen mit der Unsichtbarkeit oder „Durchsichtigkeit“ Gottes bestätigen die Befunde KLEINS. Auch in KLEINS Studie wurde deutlich, dass die zeichnenden Mädchen sich intensiv mit der alle menschlichen Vorstellungen übersteigenden Unverfügbarkeit auseinandersetzen und dies in den Gesprächen auch zum Thema wird. Gleichzeitig jedoch zeichnen auch die Mädchen in KLEINS Studie Gott sehr häufig in personalen Bildern (vgl. KLEIN 2000: 157). Dass ihr Bild eine symbolische Auseinandersetzung ist und kein Abbild Gottes sein kann, steht für die zeichnenden Mädchen und Jungen offenbar außer Frage.

10.4.3 Gott und die Engel

Mädchen und Jungen zeigen eine Affinität zu Engeln. Engel können den Menschen dabei mit einem fernen und schwer vorstellbaren Gott verbinden.

Sehr auffällig bei den untersuchten Malprozessen ist das häufige Auftauchen von Engeln in den Symbolisierungen der Mädchen und Jungen.

In den Feinanalysen ist das Zeichnen von Engeln bei Sarah und Lena und bei Fabian und Jakob dokumentiert.

Gemeinsam ist allen vier Mädchen und Jungen, dass das Hinzufügen der Engel nicht nötig gewesen wäre im Rahmen des ursprünglich geplanten Bildmotivs. Die „Ausgangssymbolisierung“ Gottes war in allen vier Bildern eigentlich schon im Bild umgesetzt. Warum zeichnen die Kinder also Engel? Der einfachste und augenfälligste Grund ist zunächst der, dass sie es gern tun. Die Kinder scheinen Engel zu mögen. Dies scheint auch nicht nur mit Weihnachten im Zusammenhang zu stehen, denn Engel werden, wie etwa der Malprozess von Sarah und Lena zeigt, auch im Sommer gern gezeichnet.

Engel sind für die Kinder sowohl als Thema angenehm, als auch in ihrer gestalterischen Umsetzung. Engel gelten bei den Kindern als einfach zu malen. Bei Engeln, so argumentiert Jakob, weiß man im Gegensatz zu Gott, wie sie aussehen. Sarah, die im gemeinsamen Malprozess mit Lena als erste Engel zeichnet, scheint ebenfalls nach ihrer mühevollen gestalterischen Auseinandersetzung mit dem schwierig zu zeichnenden Thron Gottes, mit sitzendem Gott in Vorderansicht, das Zeichnen der Engel zu genießen. Ganz viele Engel sollten es eigentlich nach ihren Ankündigungen werden. Und alle Engel sehen gleich aus, wie Sarah mehrfach betont. Darin ist sie sich offenbar auch mit Fabian, Jakob und Lena einig. Den Engeln zeichnen Fabian, Lena und Sarah lange Haare und Kleider. Sie wählen Farben, die als typisch weiblich gelten. Im Unterschied dazu zeichnet nur Jakob die Engel ohne das Geschlecht charakterisierende Merkmale. Ihm ist es offenbar sehr wichtig, dass die Engel zu Gott gehören und wie Gott in erster Linie abstrakt durch das Ausstrahlen von Licht symbolisiert werden und möglichst wenig dem Aussehen konkreter Menschen entsprechen.

In den untersuchten Malprozessen der vier Mädchen und Jungen scheinen alle vier Kinder die Engel zu zeichnen, um ihre Symbolisierung Gottes zu ergänzen. Die Bilder waren ohne die Engel ausreichend mit Bildelementen befüllt, Jakob musste sogar eigens Platz schaffen, um die Engel noch in sein Bildkonzept zu füllen. Zu ergänzen war insofern nicht das Bild als Bild, sondern die Aspekte in der Symbolisierung Gottes schienen zu fehlen.

Es spricht sehr vieles in den Interpretationen der vier genannten Malprozesse dafür, dass die Engel die Funktion haben, Gott konkreter werden zu lassen und Verbindungen zu einem fernen und schwer vorstellbaren Gott zu schaffen.

Die Aufgabe der Engel als Gottes Boten, dessen Willen sie ausführen, indem sie Menschen helfen, scheint allen vier Mädchen und Jungen sehr präsent zu sein. Fabian und

Jakob können dies anhand der biblischen Geschichten Daniel 3 und Mt 2, 13 ausführen. Hierbei wird deutlich, dass die verniedlichende Ankündigung der Engel in großem Kontrast zu dem steht, was die Jungen diesen Wesen im Auftrag Gottes zutrauen.

Insbesondere als Schutzengel sind Engel in Medien und religiöser Sozialisation den Kindern präsent. Mädchen und Jungen setzen sich gerne mit Engeln auseinander, dabei können sie sich im Symbolspiel und in relativer Leichtigkeit ausmalen, wie Gott konkret zu ihnen in Beziehung tritt.

Engel sind modern. In den Medien sind sie in unüberschaubarer Vielzahl und Vielfalt vertreten. Man könnte nun einfach argumentieren, dass Engel durch dieses breit angelegte Merchandising erst zu Stars wurden. Doch es könnte auch andersherum sein. Werbung und Medien haben erkannt, dass Engel in Zeiten postmoderner privatisierter Religiosität zunehmend wichtiger werden. Dass von Gott zu reden schwierig oder gar peinlich (geworden) ist, scheint auf Engel nicht zuzutreffen. Gerade Menschen „die von Gott nicht mehr oder noch nicht reden können oder wollen“ sind fasziniert für Engel (STUBBE 1999: 241). Als Schutzengel spielen sie eine ungebrochen wichtige Rolle in der religiösen Sozialisation der Kinder. Ps 91,11f. („Denn er hat seinen Engeln befohlen...“) landet mit großer Regelmäßigkeit auf der Hitliste der am häufigsten gewählten Taufsprüche.

Engel verkörpern trotz aller Verkitschung offenbar sehr glaubwürdig die Geborgenheit und den Schutz nicht nur der Kinder durch Gott.

Entgegen dem Zeitgeist, dass Engel in der Populärliteratur boomen und in der wissenschaftlichen Theologie kaum vorkommen, hat Ellen STUBBE sich intensiv aus praktisch theologischer und religionspsychologischer Perspektive mit dem Phänomen Engel beschäftigt. Sie deutet Engel mit WINNICOTT religionspsychologisch als Übergangsphänomene, die allerdings im Unterschied zu den Übergangsphänomenen, die WINNICOTT erläutert, nicht die Verbindung zu den Eltern oder primären Bezugspersonen herstellen, sondern auf Gott verweisen. STUBBE arbeitet strukturelle Parallelen zwischen Engeln und kindlichen Übergangsobjekten heraus.

- „1. Das Paradox der Engelerfahrung
2. Die Verschränkung von Innen und Außenwelt
3. Die schrittweise Begründung beziehungsweise der Zusammenhalt des Selbst
4. Der lebensgeschichtlich bedingte Bedeutungswandel und das Bleiben im Hintergrund
5. Ihre Bedeutung als wirksam tragende, verinnerlichte Schutzsymbolik
6. Ihre entlastende Funktion
7. Ihr höchst individueller Auftrag.“ (STUBBE 1999: 40)

Für die Deutung des spielerisch anmutenden Bezugs auf Engel, wie er insbesondere bei Jakob und Fabian dargelegt wurde (vgl. 9.7.3, 9.7.2), sind dabei insbesondere die Ausführungen zu Punkt 2 interessant. Zu Engeln als Phänomene der Verschränkung von Innen und Außenwelt schreibt STUBBE:

„Engel verkörpern die ‚spielerische‘ Seite von Theologie. Spiel ist nach Donald W. Winnicott weder ausschließlich eine Sache der inneren noch nur eine Sache der äußeren Realität. Es findet statt in einer ‚Zwischenwelt‘, einem ‚Raum‘, der eine Verschränkung von ‚Innen‘ und ‚Außen‘ in einer ganz eigenen Qualität verfügbar hält“.
(STUBBE 1999: 40).

Mit und anhand von Engeln als Wesen des intermediären Raums, als Vermittler zwischen Mensch und Gott, können sich Jungen und Mädchen im kollektiven Symbolspiel und mit größerer Leichtigkeit und lustvollerem ästhetischen Tun symbolisch ausmalen, wie Gott konkret wird und zu ihnen in Beziehung tritt. Anders als für viele Erwachsene, stellt der ‚Kitsch‘ in Engeldarstellungen und in der eigenen Darstellung für Kinder kaum ein Problem dar. Dies und die allgemein sehr große Akzeptanz und Attraktivität von Engeln ist auch eines der wichtigsten Ergebnisse einer Studie von Karin NIERLICH, die die Thematisierung von Engeln im Grundschulunterricht untersuchte (vgl. NIERLICH 1997)..

10.4.4 Weitere theologische Themen in der Auseinandersetzung

- Das Verhältnis von Gott und Jesus (vgl. 6.7.1)
- Gott in Vielfalt / Trinität (vgl. 8.3.2-8.3.6)
- Gott in Beziehung (vgl. 8.6, 8.8.3)
- Allgegenwärtigkeit Gottes (vgl. 6.3.19)
- Gott und Maria (vgl. 6.3.10-6.3.12)
- Gott und die Schöpfung (vgl. 8.3.)
- Die Handlungsfähigkeit Gottes in der Welt (vgl. 7.8.3, 8.8.2)

Diese und andere Themen wurden in den Einzelanalysen bereits herausgearbeitet. Für den Fokus der vorliegenden Studie sollen jedoch die behandelten Bereiche genügen, um den Blick auf die Art und Weise der Auseinandersetzung der Kinder zu richten.

10.5 Hinweise auf geschlechtsspezifische Unterschiede in den Malprozessen über Gottesvorstellungen

Bezüglich der Form- und Farbkomposition, den individuellen Malstilen, der Art der Interaktion und der Art der Symbolisierungsprozesse lassen sich im Rahmen der vorliegenden Studie bedingt durch die kleine Fallzahl der feinanalytisch untersuchten Malprozesse keine repräsentativen Aussagen zu geschlechtsspezifischen Unterschieden machen. Die Auswertungsergebnisse zu diesen Punkten bestätigen jedoch den in Kap. 2.9 dargestellten Forschungsstand, dessen Tenor der Befund ist, dass die feststellbaren Geschlechtsunterschiede schwerlich allein auf das Malen und Zeichnen als solches zu

beziehen sind, sondern im Rahmen mit allgemein festzustellenden Geschlechtsunterschieden zu deuten sind.

Mit aller Vorsicht bezüglich der kleinen Fallzahl lässt sich feststellen, dass die Jungen des Samples häufig weniger Wert darauf legen, „ordentlich“ zu malen. Innerhalb der Jungen findet sich häufiger das Verhalten, mit der Kreide oder dem Stift Handlungen und Bewegungen im Bildgeschehen als Bewegung nachzuempfinden, wobei der Gesamteindruck des Bildes an Wichtigkeit zugunsten der Erzählung oder des Bildspiels im Augenblick einbüßt. Als Beispiele hierfür sei auf Yanniks Bild (vgl. 13.1) aus der Pilotstudie und auf Ralfs Bild (vgl. 13.6) aus der Gruppe der etwas älteren (2. Klasse) Kinder des Hortes in X-Stadt verwiesen.

Die Farbwahl bestätigt die Ergebnisse DIETLS (vgl. 2.9). Abgesehen von einer gewissen Vorliebe der Mädchen für Rosa und Lila lassen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der komplexen Thematik der Farbanwendung feststellen.

Unterschiedlich ist das Verhalten der Jungen und der Mädchen dem Malen und Zeichnen als Freizeitbeschäftigung gegenüber. Bei der Herstellung des Kontakts gestaltete es sich ebenso leicht, Jungen für die prinzipielle Teilnahme an einem Interview mit der Autorin zu gewinnen, wie Mädchen. Bei näherer Darstellung des Ablaufs der Treffen zogen jedoch einige Jungen ihre Bereitschaft zur Teilnahme zurück. Während der Umstand, von einer Kamera gefilmt zu werden, sich für die Jungen als sehr attraktiv herausstellte, war die Aussicht, malen zu müssen für einige Jungen abschreckend. Als Grund nannten sie die sich gegenseitig begründenden Aussagen, nicht zeichnen zu können und nicht gern zu zeichnen.

Die Mädchen erklärten dagegen ausnahmslos, dass sie gern und/oder häufig zeichnen und malen. Die Angaben der Fragebögen bestätigen, dass die Mädchen in der vorliegenden Studie häufiger zu Hause und in ihrer Freizeit zeichnen, als die Jungen.

Es bestätigt sich, dass die auffälligen Geschlechtsunterschiede nicht in Farben, Formen und Technik, sondern in der Motivwahl zu finden sind (vgl. 2.9).

In den Malprozessen der vorliegenden Studie sowie in den Malprozessen der Pilotstudie sind es ausschließlich Jungen, die Gott als männlichen Held, als Herkules, Barbarossa, als eine Art wilden Stier oder als grimmig dreinschauenden Kopf mit Hörnern symbolisieren.

10.5.1 Bearbeitung der Frage nach Gottes Geschlecht

Das erste Ergebnis zu der Frage nach dem Umgang der Mädchen und Jungen mit dem Geschlecht Gottes in ihren Symbolisierungen ist, dass das Geschlecht Gottes nur in den Malprozessen von Mädchen zur Sprache kommt, bzw. sich Hinweise auf eine symbolische Auseinandersetzung mit der Thematik finden.

Innerhalb aller Malprozesse der Jungen finden sich keine Hinweise auf eine bildliche oder kommunikative Auseinandersetzung mit dem Geschlecht Gottes. Dies heißt jedoch nicht, dass alle Jungen Gott dezidiert männlich darstellen. Fabian und Hannes legen Gottes Geschlecht nicht in ihren Gesichtern von Gott fest, der wie Luft ist. Auch bei Kevin kann anhand seines Strichmännchens nicht von einer dezidiert männlichen Symbolisierung gesprochen werden. Sicher kann nur festgestellt werden, dass in den Malprozessen der Jungen das Geschlecht Gottes nicht Thema ist, oder gar in Frage gestellt wird.

Innerhalb der Malprozesse der Mädchen wird die Frage, welches Geschlecht Gott in der bildlichen Symbolisierung haben soll, einmal in der Kommunikation der Malpartnerinnen zum Thema. In den bildlichen Symbolisierungen fällt mehrmals auf, dass weibliche Figuren in einer Weise ergänzt werden, die Hinweise auf das Bedürfnis nach einer Kompensation des fehlenden weiblichen Aspekts in der Symbolisierung Gottes geben.

Es finden sich in der vorliegenden Studie Hinweise, die die These KLEINS bestätigen, dass Mädchen mit einem internalisierten Denkverbot der Weiblichkeit Gottes Gott symbolisieren.

Lena und Sarah

In Lenas und Sarahs Malprozessen wird das Geschlecht Gottes nicht in Kommentaren oder dem Gespräch der Mädchen zum Thema. Doch mindestens im Malprozess von Sarah wird das Ergänzen von weiblichen Wesen sehr wichtig für die Gottessymbolisierung. So legt Sarah großen Wert darauf, dass die Interviewerin kurz vor Ende des Malprozesses darauf aufmerksam wird, dass der große Mond, der mit wachsamem Auge auf die Welt zu blicken scheint, eine Möndin ist. So habe er, ebenso wie die Engel, doch lange Wimpern, an denen man dies erkennen könne, erfährt die Interviewerin von den beiden Mädchen, als sie daraufhin nach dem Geschlecht auch der übrigen Figuren beider Bilder fragt. Die Frage nach dem Geschlecht des bärtigen thronenden Königs von Sarah und auch das der beiden Könige im Himmelreich von Lena ist jedoch eigentlich überflüssig, so klar ist die Männlichkeit dieser Figuren für die Mädchen.

Stina, Rahel und Madita

In einer Dreiergruppe von Zweitklässlerinnen, Stina, Rahel und Madita, zeichneten alle drei Mädchen Gott zunächst als Gesicht in einer Wolke oder als männlich wirkende Figur auf einer Wolke. Stina, die ein Gesicht in einer Wolke gezeichnet hatte, war sehr unzufrieden mit ihrem Bild („Mann, das sieht beschissen aus“) und wollte etwa nach der Hälfte der Zeit noch ein neues Bild zeichnen. Diesem Wunsch schlossen sich auch Madita und Rahel an, die bis dahin beide Gott in verfremdeter personaler Darstellung auf einer Wolke gezeichnet hatten. Das neue Bild Stinas gerät zu einer sehr weiblich anmutenden

Figur. Als Madita dies anspricht, erklärt Stina zögernd, „das ist die Frau von dem Dings“. Rahel präzisiert „von Gott?“, was Stina bejaht (17.20 min.)¹⁷⁴.

Marie und Sina

Marie und Sina aus der Altersgruppe der Erstklässlerinnen, die ebenfalls aus X Stadt kommen und dort den Hort besuchen, beschäftigten sich in ihrem Malprozess wie Katharina und Michaela mit Gott und Maria als Eltern. Nachdem Marie schon in der Freistunde, die sie zuvor im Hort gemeinsam mit Sina verbrachte, ein Bild mit ihrer Familie als Baumfamilie als Geschenk für die Interviewerin zeichnete, wurde das Geschlecht Gottes im Malprozess indirekt zum Thema, als Sina nun ihrerseits ein Familienbild zeichnete, das Gott, Maria und Jesus als Familie im Himmel darstellte. Im spielerischen Weiterentwickeln des Alltagslebens der himmlischen Familie klärten die beiden Mädchen die Geschlechterverhältnisse anhand der himmlischen Arbeitsteilung, nach der „Gott das Wetter“ und „Maria die Wäsche“ zu machen hatte.

Der Malprozess dieser Mädchen erinnert sehr an die Bilder und Bildgespräche, die Stephanie KLEIN im Zusammenhang mit ihrer These des Denk bzw. Sprachverbots dokumentiert (vgl. 3.4).

„Darin werden die durch Macht internalisierten religiöse Normen, die Gott nur als Mann (Vater, Sohn, Herrscher etc.) zulassen, sowie Denkverbote sichtbar, die Mädchen verbieten, Gott rational als Frau oder Göttin zu denken und sprachlich zu begründen“ (2000b, 173).

„In ihrer unmittelbaren Erfahrung und Beziehung zu Gott schienen sie sich an ein Du zu wenden, das ihrer eigenen, auch geschlechtlichen Wirklichkeit entspricht.“ (KLEIN: 2000: 173)

Der Malprozess von Katharina und Michaela, deren Beschäftigung mit dem Geschlecht Gottes in Kap. 6.7.3 dargestellt und interpretiert wird, macht anschaulich deutlich, wie Mädchen die Männlichkeit Gottes als eine Tatsache empfinden, die, bei aller Fragwürdigkeit und Individualität von Gottesvorstellungen, der sie sich gegenseitig und in der Auseinandersetzung mit dem Begriff des Vorstellens versichern, außer Frage steht.

So beginnt Katharina den Dialog mit Michaela über das Geschlecht Gottes, indem sie im Anschluss an die soeben durchgespielte Erkenntnis, dass, „wenn man Gott malt, man sich immer erst ausdenken muss, wie Gott aussieht“ (vgl. 6.3.9), mit der Feststellung „auf jedem Fall ist er n’Mann“ (vgl. 6.3.19).

Auch hierin bestätigen sich die Vermutungen KLEINS. An Gott kann offenbar alles in Frage stehen, nicht aber seine Männlichkeit. Diese ist grammatikalisch bedingt, darauf weist auch Michaela hin. Sie ist durch sein in Familie Sein mit Maria als Frau bedingt, so argumentiert Michaela. Die Männlichkeit scheint jedoch vor allem ein unhintergebares Faktum zu sein, an dem die ansonsten von den Mädchen und Jungen sehr deutlich

¹⁷⁴ Der Film dieses nicht feinanalytisch untersuchten Malprozesse steht ebenfalls als CD für weitere Zwecke der Forschung und Lehre zur Verfügung.

angenommene Freiheit, sich Gott subjektiv und verschieden vorstellen zu dürfen, auf Grenzen stößt.

Inwieweit vor dem Hintergrund solcher Befunde von einer unproblematischen Aneignung und Bearbeitung christlich überlieferter Gottesvorstellungen ausgegangen werden kann, wie bei DREGELYI und HILGER, die gar von der christlichen Überlieferung eines androgynen Gottes sprechen (vgl. HILGER & DREGELYI), muss vor dem Hintergrund der noch immer nicht übersehbaren Präferenz männlicher Rede von Gott angefragt werden. Die Dominanz männlicher Symbolisierungen ist dabei beileibe kein nur traditionelles Problem. So begründet etwa Wilfried HÄRLE noch 1995 anhand der Symbolisierung von Nähe durch weibliche Bilder und Distanz durch männliche Bilder, dass es theologisch angemessener sei, von Gott in männlichen Bildern zu sprechen. (vgl. HÄRLE 1995: 254).

11 Ausblick und Schluss

Der erste Satz der Einleitung der vorliegenden Studie war eine Frage. Was passiert, wenn zwei Kinder an einem Tisch sitzen und sich Gott und die Welt ausmalen?

Was passiert nun also? Durch die genaue Wahrnehmung der Malprozesse von Jungen und Mädchen in den vier Feinanalysen konnte gezeigt werden, wie die Mädchen und Jungen ihre Bilder in einem sehr komplexen Zusammenspiel des ästhetischem Tuns malen, das durch Finden von Formen und Farben, Experimentieren, Spielen, Artikulieren von inneren Themen und Interaktion untereinander bestimmt wird.

Innerhalb der Ergebnisse über die untersuchten Malprozesse soll insbesondere die subjektive Resymbolisierung hervorgehoben werden, bei der es durch und in der aufgezeigten Dynamik des Gestaltens möglich wird, aus der Auseinandersetzung mit einem anfänglichen Bildmotiv, das zumeist durch Fragen der Umsetzbarkeit und der Bekanntheit bestimmt wird, eine eigene Symbolisierung werden zu lassen. Am Ende zeigt sich so auch in den Malprozessen als Auftragsarbeiten das Potential, etwas zu artikulieren. Durch das Bearbeiten und Umarbeiten erschließen sich die Kinder allgemein kollektive, medial vermittelte, im engeren und im weitesten Sinn religiöse Symbole als eigene Symbole.

Dabei zeigen die Kinder, ebenso wie in der Weiterbearbeitung, auch bereits im Aufgreifen des vorhandenen symbolischen Materials unterschiedlichster Herkunft ein erstaunliches Gespür für die Bedeutungskontexte der Symbole und eine schlafwandlerisch sichere Wahl der Bilder oder Symbole, die ihr Bild braucht.

Diese Symbolisierungskompetenz bereits so junger Mädchen und Jungen gilt es, als eine wichtige religionspädagogische Konsequenz aus dieser Untersuchung, zu hegen und zu pflegen! Hierzu sind Bilder notwendig: Viele Bilder, erzählte Bilder und lebendige Bilder, die den Kindern seelische Nahrung sein können und als symbolisches Material zur Verfügung stehen, um sich Gott und die Welt ausmalen zu können.

„Bilder bestimmen, was man erlebt ... Als eine Art von Grund und Boden gliedern sie sich einem ein. Je nach den Bildern, aus denen einer besteht, gerät er in ein verschiedenes Leben. Stark fühlt sich, wer die Bilder findet, die seine Erfahrung braucht.“
(Elias CANETTI zit. nach DUNCKER et al 1993: 11)

Vor dem Hintergrund zunehmender religiöser Sprachlosigkeit oder Unsicherheit vieler Eltern, die diese verstärkt zu Kinderbibeln und zu religiösen Bilderbüchern aller Art führen können, sei auf die wichtige Rolle insbesondere der Bilderbücher als Reservoir innerer Bilder und Assoziationen hingewiesen. Über die Rezeptionsprozesse von Bilderbüchern war nahezu keine Literatur zu finden. Hier wäre ein wichtiges Desiderat für die weitere Forschung.

Die Malprozesse in ihrer Eigenschaft als Interaktionsprozesse zeigen, dass ebenso wichtig, wie das Konzept der Selbstbildung bzw. Selbstsozialisation auch das der Ko-Konstruktion (YOUNISS 1993) genommen werden muss. Denn Gott und die Welt malen sich die Kinder nicht allein, sondern in einem fast durchweg fruchtbaren Miteinander aus. Die für die Methoden dieser Untersuchung wichtige Annahme KLEINS (KLEIN 2000: 155), dass befreundete Kinder gut miteinander konstruieren können, hat sich bewährt und bestätigt.

Dies sollte sich weiter herumsprechen, um in Forschung und Religionsunterricht noch wichtiger genommen zu werden.

Die Kinder der vorliegenden Studie haben einmal mehr bewiesen, wie gut sie verstehen, was ein Bild ist und was nicht, und wie gut sie das Bilderverbot deuten können.

Es ist m.E. nicht an den Mädchen und Jungen, sondern es ist Aufgabe der wissenschaftlichen Theologie, des gemeindepädagogischen Handelns und des Religionsunterrichts, sie darin zu unterstützen, dass sie lernen können, dass Gott nicht nur kein Mensch, sondern auch kein Mann ist.

„Mit der Festlegung des Gottessymbols auf männliche Gottesvorstellungen verliert jedoch das Symbol seine Transparenz für das Sein-Selbst und droht zu einem Götzenbild des Patriarchats zu werden. ... Das Festhalten an männlichen Gottesvorstellungen in Theologie und Kirche ist Teil eines gesamtgesellschaftlichen Prozesses und darf nicht isoliert davon betrachtet und analysiert werden. Gottesvorstellungen sind Abbildungen und Symbolisierungen der gegenwärtigen Situation in Kirche und Gesellschaft. Gleichzeitig reproduzieren sie die herrschenden Verhältnisse. Ein Durchbrechen dieses Circulus vitiosus muß eine Kritik der Symbolwelt und der Welt der sozio-ökonomischen Verhältnisse umfassen.“

(THIERFELDER 1998: 176)

12 Literatur

- Maïke AISSSEN-CREWETT*, Geschlechtsspezifische inhaltliche Unterschiede in Zeichnungen von Schulkindern, BDK - Mitteilungen (1989), 1, 26-33.
- Hans-Ferdinand ANGEL*, Die Religionspädagogik und das Religiöse. Überlegungen zu einer Theorie einer anthropologisch fundierten Religiosität, in: *Robert SCHELANDER und Ulich KÖRTNER* (Hg.), Gottesvorstellungen, Wien 1999, 9-34.
- Rudolf ARNHEIM*, Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges, Berlin, New York (eng.Orig.1954) 2000.
- Ursula ARNOLD, Helmut HANISCH und Gottfried ORTH*, Was Kinder glauben, Stuttgart 1997.
- Kristina AUGST*, Religion in der Lebenswelt junger Frauen aus sozialen Unterschichten, Köln 2000.
- J. L. BARRETT und F. C. KEIL*, Conceptualizing a nonnatural entity: Anthropomorphism in God concepts, *Cognitive Psychology* 31 (1996), 3, 219-247.
- Peter L. BERGER*, Der Zwang zur Häresie, Frankfurt am Main 1980.
- Peter BIEHL*, Symbole geben zu verstehen. Zur praktisch-theologischen Bedeutung der Symbollehre Paul Ricoeurs, in: *Dietrich Zilleßen, Stefan ALKIER, Ralf KOERRENZ und Harald SCHROETER* (Hg.), Praktisch-theologische Hermeneutik. Ansätze-Anregungen-Aufgaben, Rheinbach-Merzbach 1991, 141-160.
- Peter BIEHL*, Die Gottesebenbildlichkeit des Menschen und das Problem der Bildung - Zur Neufassung des Bildungsbegriffs in religionspädagogischer Perspektive, in: *Volker Elsenbast und Christoph Th. SCHEILKE* (Hg.), Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster (1991) 2003, 9-102.
- Peter BIEHL*, Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung. Zur Bedeutung ästhetischen Denkens für eine Religionspädagogik als Wahrnehmungslehre, in: *Albrecht Grözinger und Jürgen Lott* (Hg.), Gelebte Religion. Im Brennpunkt praktisch-theologischen Denkens und Handelns, Rheinbach 1997, 380-411.
- Giacomo K. BIFFI*, Pinocchio oder die Frage nach Gott (Dt. von Rita Manlik de Cesaris), Augsburg 2000.
- Helga BILDEN*, Geschlechtsspezifische Sozialisation, in: *Klaus HURRELMANN und Dieter ULRICH* (Hg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim, Basel 1991, 279-301.
- Gottfried BOEHM*, Die Bilderfrage, in: *Gottfried BOEHM* (Hg.), Was ist ein Bild, München 1994, 225-243.
- Dieter BOßMANN und Gert SAUER*, Wann wird der Teufel in Ketten gelegt? Kinder und Jugendliche stellen Fragen an Gott, Lahr; München 1984.
- Gustaf BRITSCH*, Theorie der bildenden Kunst, Ratingen 1952.

- Anton BUCHER*, Bibelpsychologie. Psychologische Zugänge zu biblischen Texten, Stuttgart 1992.
- Anton A. BUCHER*, Alter Gott zu neuen Kindern? Neuer Gott von alten Kindern? Was sich 343 Kinder unter Gott vorstellen, in: *V MERZ* (Hg.), *Alter Gott für neue Kinder*, Freiburg 1994, 79-100.
- Anton A. BUCHER*, Kindertheologie: Provokation? Romantizismus? Neues Paradigma?, in: *Anton A. Bucher, Gerhard BÜTTNER, Petra FREUDENBERGER-LÖTZ und Martin SCHREINER* (Hg.), Stuttgart 2002, 9-27.
- Tobias BULANG*, Barbarossa im Reich der Poesie. Verhandlungen von Kunst und Historismus bei Arnim, Grabbe, Stifter und dem Kyffhäuser, Frankfurt am Main 2003.
- Gerhard BÜTTNER*, Zwischen Halbfas und Biehl. Diskussionsbeiträge zur Symboldidaktik, *Ev.Erz.* 46 (1994) (1994) : 56-65.
- Ernst CASSIRER*, Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur Frankfurt a. M. (1944) 1990.
- Nancy CHODOROW*, Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter, München 1994.
- Robert COLES*, Wird Gott naß, wenn es regnet? Die religiöse Bilderwelt der Kinder, Hamburg (1990) 1994.
- Gesa DANIEL*, Selbst- und Gottesbild. Entwicklung eines Klärungsverfahrens bei Kindern mit Sprachstörungen, Essen 1997.
- Simone A. DE ROOS, Jurjen IEDEMA und Siebren MIEDEMA*, Young Children's Descriptions of God: influences of parents' and teachers' God concepts and religious denomination of schools, *Journal of Beliefs and Values* 22 (2001), 1, 19-30.
- Marie L. DIETL*, Kindermalerei. Zum Gebrauch der Farbe am Ende der Grundschulzeit, Münster 2004.
- Rainer DOLLASE*, Selbstsozialisation und problematische Folgen, in: *Johannes Fromme, Sven Kommer, Jürgen Mansel und Klaus Treumann* (Hg.), *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*, Opladen 1999, 23-42.
- Anja DREGELYI und Georg HILGER*, Gottesvorstellungen von Mädchen und Jungen - ein Diskussionsbeitrag zur Geschlechterdifferenz, in: *Anton A. Bucher, Gerhard BÜTTNER, Petra FREUDENBERGER-LÖTZ und Martin SCHREINER* (Hg.), "Mittendrin ist Gott". Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Stuttgart 2002, 69-78.
- Hajo DÜCHTING*, Abenteuer Farbe, Ravensburg 1988.
- Emile DURKHEIM*, Die elementaren Formen des religiösen Lebens, Frankfurt a. M. (1919) 1994.
- Sandra ECKERLE*, Gottesbild und religiöse Sozialisation im Vorschulalter. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Sozialisation von Kindern, in: *Anton A. Bucher, Gerhard BÜTTNER, Petra FREUDENBERGER-LÖTZ und Martin SCHREINER* (Hg.), "Mittendrin ist Gott". Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod, Stuttgart 2002, 57-68.

- Synode d. EKD*, Aufwachsen in schwieriger Zeit. Kinder in Gemeinde und Gesellschaft, Gütersloh 1995.
- Reto L. FETZ, Karl H. REICH und Peter VALENTIN*, Weltbildentwicklung und Schöpfungsverständnis. Eine strukturgegenetische Untersuchung bei Kindern und Jugendlichen, Berlin 2001.
- Jonathan FINEBERG*, Mit dem Auge des Kindes. Kinderzeichnung und moderne Kunst, München 1995.
- Dietlind FISCHER und Albrecht SCHÖLL*, Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000.
- James W. FOWLER*, Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach dem Sinn, Gütersloh (1981) 1991.
- James W. FOWLER*, Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning, San Francisco 1981.
- Johannes FROMME, Jürgen MANSEL, Sven KOMMER und Klaus TREUMANN*, Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung, Opladen 1999.
- Karl GABRIEL*, Christentum zwischen Tradition und Postmoderne, Freiburg/Br. 1992.
- Alexander GLAS*, Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters, Frankfurt a. M. 1999.
- Ruth GRIFFITH*, A study of Imagination in Early Childhood and its Function in Mental Development, New York (1935) 1975.
- Albrecht GRÖZINGER*, Praktische Theologie und Ästhetik. Ein Beitrag zur Grundlegung der praktischen Theologie, 1987.
- Dietrich GRÜNEWALD*, Zum Prozess der zeichnerischen Entwicklung. Folgerungen für den Unterricht, Kunst und Unterricht 246/247 (2000) : 46-49.
- Helmut HANISCH*, Die zeichnerische Entwicklung des Gottesbildes bei Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 1996.
- Wilfried HÄRLE*, Dogmatik, Berlin 1995.
- Wilfried HÄRLE*, Was haben Kinder in der Theologie verloren? Systematisch-theologische Überlegungen zum Projekt einer Kindertheologie, in: *Anton A. Bucher, Gerhard BÜTTNER, Petra FREUDENBERGER-LÖTZ und Martin SCHREINER* (Hg.), "Zeit ist immer da". Kinder erleben Hoch-Zeiten und Fest-Tage, Stuttgart 2004, 11-27.
- E. HARMS*, The development of religious experience in children, American Journal of Sociology 50 (1944) (1944) : 112-122.
- Helmut HARTWIG*, Kinderzeichnung, in: Kinderkultur, München 1978, 213-222.
- Hans G. HEIMBROCK*, Vom Abbild zum Bild. Auf der Suche nach neuen Zugängen zur Religiosität von Kindern, in: *Dietlind FISCHER und Albrecht SCHÖLL* (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000, 19-39.
- Hans-Günter HEIMBROCK*, Theologisches Bildungsverständnis und das religionspädagogische Problem der Gottesbilder. Zugleich ein Beitrag zur Klärung der ästhetischen Dimension von Religion, in: *Bernhard DRESSLER, Friedrich*

- JOHANNSEN und Rudolf TAMMEUS* (Hg.), Hermeneutik - Symbol - Bildung. Entwicklungstendenzen der Religionspädagogik seit 1945, Neukirchen-Vluyn 1999, 61-83.
- Martha HEIZER*, Fragen zu weiblicher religiöser Sozialisation, *KatBl* 113 (1988) : 175-182.
- Ulrich HEMEL*, Glaube und Religiosität: eine theologische Reflexion, *Theo-Web*. Zeitschrift für Religionspädagogik. www.theo-web.de (2002), 2, 32-41.
- Ulrich HEMEL*, Ziele religiöser Erziehung, Frankfurt a. M. 1988.
- Michael-Sebastian HONIG*, Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster, in: *Johannes FROMME, Sven KOMMER, Jürgen MANSEL und Klaus TREUMANN* (Hg.), *Kinder und Kindheit.*, Opladen 1996, 9-28.
- John HULL*, *Wie Kinder über Gott reden*, Gütersloh 1997.
- Klaus HURRELMANN*, Das Modell des produktiv-realtätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung, *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie* 3 (1983), 1, 91-103.
- Roberto INNOCENTI*, *Pinocchio's Abenteuer*. Carlo Collodi. Dt. von Hubert Bausch, Salzburg 1988.
- Klaus-Ove KAHRMANN*, Authentisches und Nicht?Authentisches Erleben. Konsequenzen für eine realitätsbezogene ästhetische Erziehung; in: Wolfgang Zacharias (Hrsg.), *Im Labyrinth der Möglichkeiten*, in: *Wolfgang ZACHARIAS* (Hg.), *Im Labyrinth der Möglichkeiten. Die Multimedia?Herausforderung*, kulturpädagogische Schriftenreihe der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Bd. 42, Remscheid 1997, 57-66.
- Helga KÄMPF-JANSEN*, Mädchen-Dinge und Jungen-Dinge. Aspekte einer geschlechtsspezifischen ästhetischen Erziehung, in: *Adelheid Staudte* (Hg.), *Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen*, Weinheim 1993, 63-71.
- Franz X. KAUFMANN*, *Religion und Modernität*, Tübingen 1989.
- Angela KAUPP*, *Junge Frauen erzählen ihre Glaubensgeschichte. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rekonstruktion der narrativen religiösen Identität katholischer junger Frauen*, Ostfildern 2005.
- William K. KAY und Liz RAY*, Concepts of God. The Salience of Gender and Age, *Empirical Theology* 17 (2004), 2, 238-251.
- Helga KELLE und Georg BREIDENSTEIN*, Alltagspraktiken von Kindern in ethnomethodologischer Sicht, in: *Michael-Sebastian HONIG, Andreas LANGE und Hans R. LEU* (Hg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*, Weinheim 1999, 97-112.
- Rhoda KELLOGG*, *Analyzing children's art*, Paolo Alto, Calif. 1969.
- Georg KERSCHENSTEINER*, *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*, München 1905.
- Constanze KIRCHNER*, *Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule*, 2001.
- Constanze KIRCHNER*, *Kinder- und Jugendzeichnung, Kunst und Unterricht SB* (2003) : 3-5.

- Max KLÄGER*, Das Bild und die Welt des Kindes. Ein monographischer Bericht über die Bilder zweier Kinder vom 2. bis zum 14. Lebensjahr, München 1974.
- Max KLÄGER*, Phänomen Kinderzeichnung, Baltmannsweiler 1995.
- Gabriele KLAPPENECKER*, Glaubensentwicklung und Lebensgeschichte: Eine Auseinandersetzung mit der Ethik James W. Fowlers, zugleich ein Beitrag zur Rezeption von H. Richard Niebuhr, Lawrence Kohlberg und Erik H. Erikson, Stuttgart 1998.
- Stephanie KLEIN*, Theologie und empirische Biographieforschung. Methodische Zugänge zur Lebens- und Glaubensgeschichte und ihre Bedeutung für ein erfahrungsbezogene Theologie, Stuttgart 1994.
- Stephanie KLEIN*, Gottesbilder von Mädchen, Stuttgart 2000a.
- Stephanie KLEIN*, Gottesbilder von Mädchen als Zugang zu ihrer religiösen Vorstellungswelt. Methodische Überlegungen zum Erheben und Verstehen von Kinderbildern, in: *Dietlind FISCHER und Albrecht SCHÖLL* (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000b, 97-128.
- Clemens KNOBLOCH*, "Kritische Kontexte" in der Entwicklung der kindlichen Symbol- und Erzählfähigkeit, in: *Hand D. ERLINGER* (Hg.), Kinder und ihr Symbolverständnis. Theorien - Geschichten - Bilder, München 2001, 11-30.
- Gabriele KOEPPE-LOKAI*, Der Prozess des Zeichnens. Empirische Analysen bei der Menscharstellung durch vier- bis sechsjährige Kinder, Münster/New York 1996.
- Armin KRENZ*, Was Kinderzeichnungen erzählen. Kinder in ihrer Bildersprache verstehen, Freiburg 1996.
- Susanne K. LANGER*, Philosophie auf neuen Wegen. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst, Frankfurt a. M. (1942) 1984.
- Christine LEHMANN*, Heranwachsende fragen neu nach Gott. Anstöße zum Dialog zwischen Religionspädagogik und Feministische Theologie, Neukirchen-Vluyn 2003
- Alfred LORENZER*, Das Konzil der Buchhalter. Die Zersörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik, Frankfurt a. M. 1984.
- Thomas LUCKMANN*, Das Problem der Religion in der modernen Gesellschaft. Institution, Person und Weltanschauung, Freiburg 1963.
- Thomas LUCKMANN*, Die unsichtbare Religion, Frankfurt/M. 1991.
- Karlheinz LÜDEKING*, Zwischen den Linien. Vermutungen zum aktuellen Frontverlauf im Bilderstreit, in: *Gottfried BOEHM* (Hg.), Was ist ein Bild, München 1994, 344-366.
- Georges-Henri LUQUET*, Le Dessin enfantin, Paris 1927.
- Georges-Henri. LUQUET*, Children's Drawings. (Le dessin enfantin). Translated and with an introduction by Alan Costall, London 2001.
- Henning LUTHER*, Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992.
- Martin LUTHER*, Ausgewählte Werke, Bd. 4, 1938.

- Joachim MATTHES*, Wie erforscht man heute Religion?, *Glaube und Lernen* 5 (1990) : 125-135.
- Gertrud MEILI-DWORETZKI*, Spielarten des Menschenbildes. Ein Vergleich der Menschenzeichnungen japanischer und schweizerischer Kinder, Bern / Stuttgart / Wien 1982.
- Maurice MERLEAU-PONTY*, Das Auge und der Geist, in: *Maurice MERLEAU-PONTY* (Hg.), *Das Auge und der Geist*, Hamburg (1961) 2003, 275-317.
- Maurice MERLEAU-PONTY*, Der Zweifel Cézannes, in: *Gottfried BOEHM* (Hg.), *Was ist ein Bild?*, München (1945) 1994a, 39-59.
- Maurice MERLEAU-PONTY*, Keime der Vernunft. Vorlesungen an der Sorbonne 1949-1952, München 1994b.
- Anja MOHR*, Digitale Kinderzeichnung. Aspekte ästhetischen Verhaltens von Grundschulkindern am Computer, Kempten 2005.
- Klaus MOLLENHAUER*, Die Funktion des Symbols in der Erziehung, in: *Jürgen OELKERS und Klaus WEGENAST* (Hg.), *Das Symbol - Brücke des Verstehens*, Stuttgart 1991, 98-110.
- Tilman MOSER*, Gottesvergiftung, Frankfurt/M. 1976.
- Dietrich NEUHAUS*, Wort und Bild. Die Bilderfrage als Problem der politischen Theologie, *Magazin für Theologie und Ästhetik*, <http://www.theomag.de/17/dn2.htm>, ohne Seitenangaben 17 (2002).
- Norbert NEUß*, Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in Kinderzeichnungen, 1999a.
- Norbert NEUß*, Symbolische Verarbeitung von Medienerlebnissen in Kinderzeichnungen, in: *Johannes Fromme, Jürgen Mansel, Sven Kommer und Klaus Treumann* (Hg.), *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*, Kinderbildprojekt, Opladen 1999b, 183-199.
- Karin NIERLICH*, Das Phänomen Engel erfahren und verstehen: bezugswissenschaftliche Theoriebestände aus Theologie, Kulturhistorie, Kunstgeschichte und Schöngeistiger Literatur als interpretatorische Basis für Erfahrungsdokumente von Grundschulkindern zu Angelistik, München 2006.
- Karl E. NIPKOW*, Grundfragen der Religionspädagogik, Bd.3: Gemeinsam leben und glauben lernen, Gütersloh 1982.
- Gil G. NOAM*, Stufe, Phase und Stil: Die Entwicklungsdynamik des Selbst, in: *Fritz K. Oser, Reinhard FATKE und Otfried HÖFFE* (Hg.), *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*, Frankfurt/M. 1986, 151-191.
- Claudia NÖLLING-SCHWEERS*, Zeitlos und international. Carlo Collodis "Die Abenteuer des Pinocchio", in: *Bettina HURRELMANN* (Hg.), Frankfurt a. M. 1995, 439-458.
- Rainer OBERTHÜR*, Kinder fragen nach Leid und Gott, München 1998.
- Ruth OBERTHÜR*, Malen im Religionsunterricht, Bamberg 1988.
- Gottfried ORTH*, Kindergespräche über Bilder - Umgang mit religiöser Differenz, in: *Dietlind FISCHER und Albrecht SCHÖLL* (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster 2000, 173-187.

- Fritz K. OSER und Paul GMÜNDER*, Der Mensch - Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz, Zürich/Köln 1984.
- John PATIENCE*, Pinocchio, Bridlington England 1992.
- Georg PEEZ*, Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik, Hannover 2000.
- Marcus PFISTER*, Der Regenbogenfisch, Zürich, Hamburg 1996.
- Jean PIAGET*, Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. (Gesammelte Werke. Bd. 5), 1975.
- Herlinde PISSAREK-HUDELIST*, Feministische Theologie und Religionspädagogik, JRP (1990) : 153-173.
- Annebelle PITHAN*, Die Stimmen von Mädchen hören und ihnen Gehör verschaffen. Geschlechtsspezifische Sozialisation im Religionsbuch, Religionspädagogische Beiträge 34 (1994) : 77-95.
- Peter V. PITTS*, Drawing the Invisible. Children's Conceptualization of God, Character Potential: A Record of Research 8 (1976) : 12-24.
- Peter V. PITTS*, Drawing Pictures of God, Learning for Living 16 (1977) : 123-131.
- Ilke PRICK*, "Das Weib schweige in der Gemeinde" - Zur weiblichen Adoleszenz in evangelischer Jugendarbeit, in: *Sybille BECKER und Ilona NORD* (Hg.), Religiöse Sozialisation von Mädchen und Frauen, Stuttgart 1995, 109-132.
- Annegret REESE*, „Ich weiß nicht, wo da Religion anfängt und aufhört“. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität bei Singlefrauen, Gütersloh 2006.
- Annegret REESE*, Lebensgestaltung und Lebensbewältigung von alleinlebenden, kinderlosen Frauen um die 40 Jahre. Eine qualitativ-empirische Studie über den Zusammenhang von Lebenswelt und Religiosität, Essen, noch unveröffentl. Diss. 2004.
- Wolfgang REIß*, Kinderzeichnungen, Neuwied, Kriftel, Berlin 1996.
- Wolfgang REIß*, Die Darstellung des Raumes bei Kindern und Jugendlichen, Kunst und Unterricht 246/247 (2000) : 56-59.
- Rebekah A. RICHERT und Justin L. BARRETT*, Do You See What I See? Young Children's Assumptions About God's Perceptual Abilities, The international journal for the psychology of religion 15 (2005), 4, 283-295.
- Dieter RICHTER*, Carlo Collodi und sein Pinocchio. Ein weitgereister Holzbengel und seine toskanische Geschichte, Berlin 2004.
- Hans G. RICHTER*, Die Kinderzeichnung. Entwicklung - Interpretation - Ästhetik, Berlin (1987) 2000a.
- Hans G. RICHTER*, Kinderzeichnungen: individualistisch, zunehmend unkonventionell und mit Anzeichen für schwere Traumata, Kunst und Unterricht 246/247 (2000b) : 81-84.

- Ana M. RIZZUTO, *The birth of the living god. A psychoanalytic study*, Chicago, London 1979.
- Ana M. RIZZUTO, *Religious Development: A Psychoanalytic Point of View*, in: Fritz K. OSER und W. G. SCARLETT (Hg.), *Religious Development in Childhood and Adolescence*, San Francisco 1991, 47-60.
- Gerd E. SCHÄFER, *Bildungsprozesse im Kindesalter*, München 2005.
- Gerd E. SCHÄFER, *Fallstudien in der frühpädagogischen Bildungsforschung*, in: Michael-Sebastian HONIG, Andreas LANGE und Hans R. LEU (Hg.), *Aus der Perspektive von Kinder? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*, Weinheim 1999, 119-132.
- Michael SCHMIDBAUER und Paul LÖHR, *Fernsehkinder - 'Neue Sozialisationstypen'? Zur sozialpsychologischen Charakterisierung des Kinderpublikums*, München 1992.
- Kurt SCHORI, *Gottesbild und Gotteserfahrung. Zur Praxis der empirischen Gottesbildforschung bei kleineren Kindern*, ZPT 2 (2004) : 164-175.
- Martin SCHREINER, *Gottesbilder im Vorschulalter. Eine empirische Studie mit enzyklopädischen Aspekten für den Elementarunterricht*, in: M. ROTHGANGEL und W. RITTER (Hg.), *Religionspädagogik und Theologie*, Stuttgart 1998, 264-279.
- Martin SCHREINER und Rahel THOMAS, "Man weiß ja auch nicht, wie Gott in echt aussieht...". Werkstattbericht über eine empirische Studie zu Gottesvorstellungen in der Grundschule, in: Dietlind FISCHER und Albrecht SCHÖLL (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster 2000, 143-172.
- Martin SCHUSTER, *Die Psychologie der Kinderzeichnung*, Göttingen; Bern; Toronto; Seattle (1989) 2000.
- Martin SCHUSTER und Ulrike JEZEK, *Formübernahme in der Kinderzeichnung, Kunst und Unterricht* 163 (1992) : 50-53.
- Ulrich SCHWAB, "Gott ist eine Schwalbe, Mama ein Hund, und ich bin der Schmetterling". Die Religiosität von Kindern im sozialen Kontext der Familie verstehen, in: Dietlind FISCHER und Albrecht SCHÖLL (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster 2000, 79-95.
- Friedrich SCHWEITZER, *Religiöse Entwicklung von Mädchen und Frauen. Auf der Suche nach empirischen Befunden und Erklärungsmodellen*, Ev.Erz. 45 (1993) : 411-421.
- Friedrich SCHWEITZER, *Was ist und wozu Kindertheologie?*, in: Anton A. Bucher, Gerhard BÜTTNER, Petra FREUDENBERGER-LÖTZ und Martin SCHREINER (Hg.), *Im Himmelreich ist keiner sauer*, Stuttgart 2003, 9-18.
- Friedrich SCHWEITZER, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh (1987) 1994.
- Friedrich SCHWEITZER, *Symbole im Kindes- und Jugendalter: Mehr Fragen als Antworten*, Ev.Erz. 46 (1994) (1994) : 16-23.
- Gabriele SIES, *Der Produktionsprozess von Gottesvorstellungen. Kinder entwickeln ein Bild von Gott beim Malen und im Gespräch*, in: Dietlind FISCHER und Albrecht

- SCHÖLL* (Hg.), Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder, Münster 2000, 189-204.
- Beate SODIAN*, Entwicklung des Denkens im Alter von vier bis acht Jahren - was entwickelt sich?, in: *Titus GULDIMANN und Bernhard HAUSER* (Hg.), Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder, Münster 2005, 9-28.
- Regina SOMMER*, Lebensgeschichte und gelebte Religion von Frauen, Stuttgart 1998.
- Adelheid STAUDTE*, Ästhetisches Verhalten von Vorschulkindern, Weinheim, Basel 1977.
- Adelheid STAUDTE*, Zur ästhetischen Sozialisation von Jungen und Mädchen im Kunstunterricht, in: *Adelheid Staudte und Barbara Vogt* (Hg.), FrauenKunstPädagogik. Theorien, Analysen, Perspektiven, Frankfurt a. M. 1991, 78-88.
- Adelheid STAUDTE*, Mit allen Sinnen lernen, in: *Adelheid Staudte* (Hg.), Weinheim & Basel 1993a, 107-119.
- Adelheid STAUDTE*, Zum Beispiel "Katze". Aktive Wahrnehmung und symbolische Repräsentation im Unterricht, in: *Adelheid Staudte* (Hg.), Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen, Weinheim & Basel 1993b, 96-106.
- Cl. STERN und W. STERN*, Die zeichnerische Entwicklung eines Knaben vom 4. bis zum 7. Jahre, Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung 3 (1910).
- Anselm STRAUSS und Barney GLASER*, Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, Göttingen 1998.
- Heinz STREIB*, Teilprojekt 'Biographieverläufe in christlich-fundamentalistischen Milieus und Gruppen' (Zum Forschungsprojekt "Aussteiger, Konvertierte und Überzeugte - kontrastive biographische Analysen zur Einmündung, Karriere, Verbleib und Ausstieg in bzw. aus religiös-weltanschaulichen Milieus oder Gruppen", Teil III), in: *Referat Ö. Deutscher Bundestag* (Hg.), *Endbericht der Enquête-Kommission 'Sogenannte Sekten und Psychogruppen'. Neue religiöse und ideologische Gemeinschaften und Psychogruppen in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn 1998, 416-430.
- Heinz STREIB*, Faith Development Research at Twenty Years, in: *Richard R. OSMER und Friedrich SCHWEITZER* (Hg.), *Developing A Public Faith. New Directions in Practical Theology. Essays in Honor of James W. Fowler*, 2003, 15-42.
- Heinz STREIB*, Kanalisierung des Heiligen oder Ermöglichung religiöser Subjektivität? Kinderbilder als Gestaltung medial vermittelter Religion, in: *Johannes Fromme, Jürgen Mansel, Sven Kommer und Klaus Treumann* (Hg.), *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*, Kinderbildprojekt, Opladen 1999, 231-247.
- Heinz STREIB*, Gottesbilder fallen nicht vom Himmel. Kindliche Malprozesse als Gestaltung von Religion, in: *Dietlind FISCHER und Albrecht SCHÖLL* (Hg.), *Religiöse Vorstellungen bilden. Erkundungen zur Religion von Kindern über Bilder*, Münster 2000a, 129-141.
- Heinz STREIB*, Fundamentalismus als religiöser Stil-Bruch (Antrittsvorlesung an der Universität Bielefeld am 21.05.1997). URL: <http://www.tgkm.uni-bielefeld.de/hstreib/Literatur/antritt.htm>
- Ellen STUBBE*, Engel. Zwischen lautem Markt und leisem Reden, Zürich 1999.

- Maare E. TAMM*, The Meaning of God for Children and Adolescents - a Phenomenographic Study of Drawings, BJRE 19 (1996) (1996) : 33-44.
- Kalevi TAMMINEN, R. VIANELLO, J. M. JASPARD und D. RATCLIFF*, The Religious Concepts of Preschoolers, in: Handbook of Preschool Religious Education, Birmingham 1988.
- Constanze THIERFELDER*, Gottes-Repräsentanz. Kritische Interpretation des religionspsychologischen Ansatzes von Ana-Maria Rizzuto Mit einem Geleitw. von Ana-Maria Rizzuto., Stuttgart 1998.
- Paul TILLICH*, Die verlorene Dimension, in: Ges. Werke, Bd.V, Stuttgart (1958) 1962, 43-50.
- Paul TILLICH*, Recht und Bedeutung religiöser Symbole, in: Ges. Werke, Bd.V, Stuttgart (1961) 1964, 237-244.
- Paul TILLICH*, Das religiöse Symbol, in: *Paul Tillich* (Hg.), Die Frage nach dem Unbedingten. Schriften zur Religionsphilosophie. (Gesammelte Werke. Bd. 5), Stuttgart (1964) 1978, 196-212.
- Paul TILLICH*, Das religiöse Symbol, in: Main Works/Hauptwerke, Bd.4, Berlin; New York (1928) 1987, 213-228.
- D. M. TUMAN*, Sing a Song of Sixpence: An Examination of Sex Difference in the Subject preference of childrens drawings, Visual Arts Research 25 (1999) : 51-62.
- Peter VAN SOMMERS*, Drawing and Cognition, Cambridge 1984.
- Barbara WICHELHAUS*, Die Kinderzeichnung, eine nonverbale Artikulationsform - Ursprung und Genese, in: *Martin SCHUSTER und Bernhard WOSCHEK* (Hg.), Nonverbale Kommunikation durch Bilder, Stuttgart 1989, 197-214.
- Barbara WICHELHAUS*, Entwicklung / Kinderzeichnung, Kunst und Unterricht 163 (1992) : 33-37.
- Barbara WICHELHAUS*, Mädchen und Jungen. Geschlechterdifferenz im Kunstunterricht, Kunst und Unterricht (1993) : 34-38.
- Daniel WIDLÖCHER*, Was eine Kinderzeichnung verrät. Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung., München 1998.
- Donald W. WINNICOTT*, Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart (1971) 2002.
- Monika WOHLRAB-SAHR* (Hg), Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche, Frankfurt/M. 1995.
- Agnes WUCKELT*, Gender als Konzept religionspädagogischen Handelns, KatBl 123 (1998) : 370-373.
- Ed YOUNG und CARLO COLLODI*, Eine Bearbeitung von C. Collodis Pinocchio. Dt. von Katrin Schulz, Berlin 1998.
- Hans-Georg ZIEBERTZ*, Grenzen des Säkularisierungstheorems, in: *Hans-Georg ZIEBERTZ, Rudolf ENGLERT, Friedrich SCHWEITZER und Ulrich SCHWAB* (Hg.), Entwürfe eine pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg 2002, 51-74.

13 ANHANG

13.1 Interpretation aus der Pilotstudie: Yannik

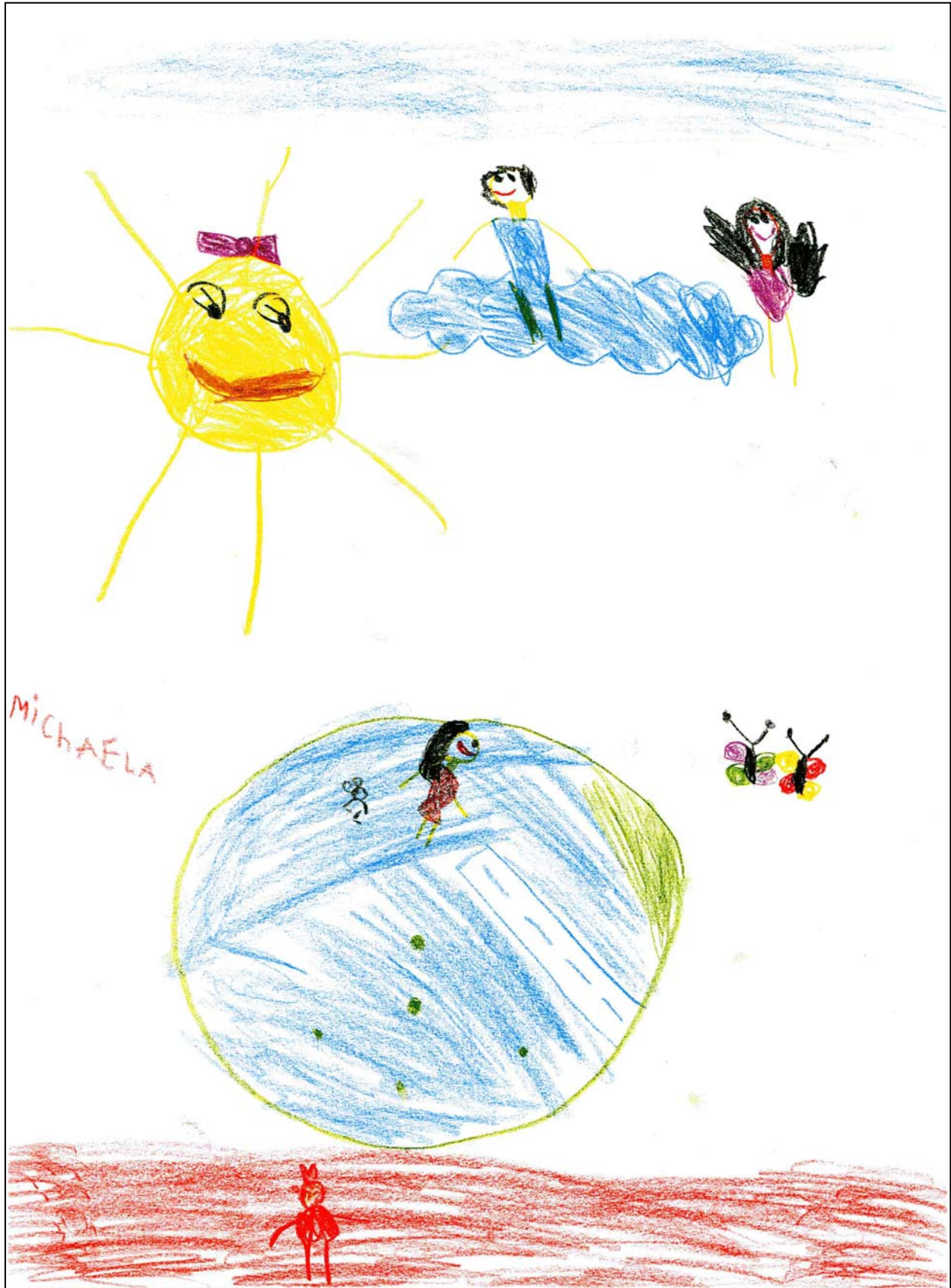
Diese Interpretation dient exemplarisch als Hintergrundinformation für die Entwicklung der Methodik der vorliegenden Studie. Dieses Beispiel konnte u.a. dazu beitragen, dass das Forschungssetting und die Methodik der Auswertung adäquat weiterentwickelt werden konnte.

Gliederung

1. Interpretation des Malprozesses	402
1.1. Erste Phase	402
1.1.1. Anfang	402
1.1.2. Himmel	402
1.1.3. Weltall	402
1.1.4. Erde	403
1.1.5. Pause und Übergang zu Hölle, Teufel und Gott	403
1.1.6. Hölle und Teufel	404
1.1.7. Gott	405
1.2. Zweite Phase	406
1.2.1. Wendung zu eigener Lebenswelt und Abenteuergeschichten	406
1.2.2. Abenteuer am Rande der Hölle	407
1.3. Gott und Teufel in Yanniks Konzept	409
1.3.1. Yanniks Bilderklärung – Fragen zu Gott und Teufel	409
1.3.2. Nachtrag – Handeln Gottes als Kontrahent des Teufels	410
2. Zusammenfassung und Strukturhypothese	411
3. Ablauf des Malprozesses	413



Anhang Abb. 1: Yanniks Bild am Ende des Malprozesses



Anhang Abb. 2: Michaelas Bild am Ende des Malprozesses

1. Interpretation des Malprozesses

1.1. Erste Phase

1.1.1. Anfang

Yannik beginnt sein Bild ebenso wie Michaela ohne zu zögern und in schnellem Tempo. Die Kinder greifen zum Stift und malen sofort los, als hätten sie nur auf den „Startschuss“ gewartet. Für das ihnen gestellt Thema bietet sich demnach eine direkte und in einem Bildkonzept umsetzbare Assoziation an. Beide beginnen ihr Bild mit blauen Stiften.

1.1.2. Himmel

Yanniks Linienführung auf dem quer gelegten Papierblock beschreibt Kreissegmente, es entsteht ein blauer, leicht nach links gewölbter Farbstreifen senkrecht zum Querformat. Am rechten Rand ist der Farbstrich stärker, während nach links in Richtung der Wölbung die Stiftstärke nachläßt. Es handelt sich hier offensichtlich nicht um ein begrenztes Element des entstehenden Bildes, sondern um eine flächige Ausdehnung. Es ist bereits zu erahnen, dass das Papier zwar quer gelegt ist, das Bild aber im Hochformat angelegt wird. Die blaue Farbfläche, die sich im Hochformat am unteren Ende des oberen Drittels befindet, dehnt sich nach oben aus und ist nach unten klar begrenzt. Es erscheint – auch im Hinblick auf die Themenstellung gut möglich, dass es sich hier um einen Himmel handeln könnte, deutlicher erscheint dies allerdings bei Michaela, die parallel zu Yannik ihre blaue Fläche im Hochformat an der Blattoberkante beginnen läßt.

1.1.3. Weltall

Sehr schnell (nach ca. 10 sec.) ist Yannik mit diesem Element seines Bildes fertig und wechselt den Stift. Yannik malt nun oberhalb der blauen Fläche mit Schwarz weiter. *„Da oben ist ja das Weltall über den Wolken.“*¹ So bestätigen sich die beschriebenen Vermutungen und es entsteht im selben Stil und an die blaue Fläche anschließend eine schwarze Ausdehnung, die das restliche obere Drittel ausfüllt. Wie schon beim Himmel wird auch hier die Linienführung nach oben hin lichter und weist zahlreiche Aussparungen auf. Dies könnte in dem schnellen, weniger sorgfältigen Malstil Yanniks begründet sein, passt aber in jedem Fall sehr gut zur unbegrenzten Weite des Weltalls. Nach unten ist durch den auch hier anfangs kräftiger geführten Stift eine deutliche Grenzzone zwischen Himmel bzw. Wolken, wie Yannik sagt, und Weltall zu erkennen.

¹ Da die Tonaufnahme und entsprechend das Transkript mit leichter Verspätung einsetzen, ist dieser Satz direkt aus dem Videofilm transkribiert und deshalb ohne Interaktangabe.

1.1.4. Erde

Nachdem in weniger als einer Minute die Gestaltung des oberen Drittels des Papiers beendet ist, zeichnet Yannik mit Grün einen Kreis auf die untere Hälfte des Papiers. Es handelt sich hierbei, wie er gleichzeitig erklärt, um die Erdkugel [7; 9]. Diese malt er mit Blau und Grün aus, nicht ohne den Besuch und Michaela zu informieren, dass es auf der Erde viel mehr Wasser als Land [14-15] gibt. Yannik kann hier mit einem für ein 5jähriges Kind sehr guten Wissensstand über die Erde aufwarten. Selbstbewußt demonstriert er seine Kenntnisse dem Besuch und Michaela, die seine Gestaltung der Erdkugel interessiert beobachtet. Die Vorstellung von der Erde als Kugel hindert Yannik nicht daran, ein Bildkonzept, in dem der Himmel oben und die Erde unten ist, weiterzuverfolgen. Die Erde ist zwar keine Fläche am unteren Papierrand, wie es üblicherweise in Kinderbildern dieses Konzepts zu beobachten ist, dennoch muss sie sich – auch als Kugel - unten befinden. Nach Beendigung des Weltalls sagt er: „...*ich mal unten jetzt noch Erde.*“ [6-7]. Zwischen seinem Himmel und der Erdkugel läßt er einen Freiraum auf dem Papier. Die unbemalte weiße Papierfläche, die Kinder meist frei lassen, wenn sie Bilder malen, die einen oberen Himmelsbereich und einen unteren Bereich des Lebens auf der Erde darstellen, repräsentiert die unsichtbare Luft zwischen dem blau wahrnehmbaren Himmel und dem konkret erfahrbaren und farblich gestaltbaren Lebensraum auf der Erde. Dieses kindlich- konkrete Weltbild kann Yannik in seinem Bild unbefangen mit seinen naturwissenschaftlichen Kenntnissen von Weltraum und Erdkugel kombinieren.

Ungefähr in der Mitte der Meeresfläche auf der Erdkugel hat er eine große grüne Inselfläche gemalt, auf der er ein Gebiet als Deutschland definiert [14].² Leicht vorstellbar ist, dass er hier ein Gespräch reproduziert, das er etwa mit einem Elternteil vor einem Globus geführt haben könnte, auf dem ihm dann Deutschland gezeigt wurde. Wahrscheinlich hat Yannik außerdem medial vermittelte Vorstellungen, z.B. aus naturwissenschaftlichen Kinderbüchern oder Filmen vor Augen, in denen der Weltraum dargestellt wird und die Erde als Satellitenaufnahme zu sehen ist.

1.1.5. Pause und Übergang zu Hölle, Teufel und Gott

Yanniks Thema bis zu diesem Zeitpunkt sind Himmel, Weltall und Erde. Er malt sein Weltbild als Rahmen, um dann auf Deutschland zu fokussieren.

Im Anschluß an diese Situation entsteht eine Pause in seinem temporeichen Malprozess. Es scheint unklar oder zumindest schwierig umsetzbar, wie sein Bild nun weitergehen soll. Michaela arbeitet an einer Engelsgestalt, die sie mit schwarzen Flügeln begonnen hat, als Yannik mit Schwarz das Weltall malte. Die Kamera ist zu diesem Zeitpunkt auf Michaelas

Bild gerichtet. „*Wie könnte man denn das malen?*“ [17], sagt Yannik und wendet sich Michaela zu, um sie um ihren schwarzen Stift zu bitten. Michaela erklärt, als sie die auf ihr Bild gerichtete Kamera bemerkt: „*das hier ist ein Engel*“ [18]. Es könnte sein, dass Michaelas Engel Yannik in seiner konkret erkennbaren religiösen Symbolik verunsichert und an das vorgegebene Thema erinnert, so dass er nun neu überdenken muß, wie er die religiöse Thematik deutlicher in sein Bildkonzept einbringen könnte. Er äußert seine Frage, wie er mit dem Bild fortfahren könnte laut, eventuell, um Kameraführung und Interesse des Besuchs wieder auf sein Bild zu lenken. Außerdem korrigiert er Michaela im nächsten Satz [19], indem er sie darauf hinweist, dass ein Engel nicht schwarz sondern Weiß oder Pink sein muß. Sollte er in der thematischen Gestaltung seines Bildes unsicher geworden sein, überspielt er dies durch das Überlegenheit demonstrierende Verhalten, das seine Wirkung nicht verfehlt, denn Michaela wechselt den Stift, um dem Engel einen lila Oberkörper zu malen.

Eine andere Lesart wäre, dass Yannik bewußt ein wenig Platz zwischen Erdkugel und unterem Papierrand aufgespart hatte, um nun hier fortzufahren. Die kurze Pause in Yanniks Malprozess wäre lediglich nötig geworden, um zu überlegen, wie das für diesen Bereich vorgesehene Element gestalterisch am besten umgesetzt werden könnte.

1.1.6. Hölle und Teufel

Yannik setzt sein Bild mit einer roten Fläche zwischen Papierrand und Erdkugel, die im gleichen Stil wie Himmel und Weltall und wiederum in schnellem Tempo entsteht, fort. Auf die Frage der Interviewerin, was das denn sei, antwortet er betont lässig „*Na was denn wohl?*“ [21], „*Hier ist der Himmel und hier unten ist die Hölle*“ [23]. Das Rot der Hölle verstärkt er nachdrücklich, denn hier entsteht eine „*Feuerhölle*“ [25].

Nachdem Yannik zunächst, wahrscheinlich als Assoziation zum Weltall, durch die Darstellung seiner naturwissenschaftlichen Kenntnisse über den Globus auf einen anderen Weg der Bildgestaltung gebracht wurde, knüpft er an dieser Stelle des Malprozesses wieder an den Beginn seines Bildes an. Die spontane Assoziation des blauen Himmels, die er direkt nach der Themenstellung hatte, erhält nun - entsprechend dem archaisch mythologischen Konzept - mit der roten Hölle ihr Gegenüber. Mit „Himmel“ meint Yannik hierbei sowohl den Weltraum als auch den eigentlichen blauen Himmel. Zweimal zeigt er im Gespräch mit der Interviewerin zur Verdeutlichung mit dem Stift abwechselnd auf Hölle und Himmel, wobei er das schwarze Weltall berührt.

Es bestätigt sich auch an dieser Stelle, wie leicht Yannik die beiden verschiedenen Weltvorstellungen in sein Bildkonzept integrieren kann.

² Es bleibt wegen der Kameraführung im Unklaren welches Gebiet genau Deutschland ist.

Nach Beendigung der Hölle fährt Yannik sein Bild fort, indem er, beginnend mit den Füßen, ohne einzelne Details genauer auszugestalten einen schwarzen Teufel links unten auf die rote Höllen-Fläche zeichnet. Trotz der schnellen, skizzenhaften Ausführung dieser Gestalt (in ca. 20 Sekunden) ist sie durch ihre Hörner deutlich als Teufel erkennbar. Für den fragenden Besuch verbalisiert Yannik dies zusätzlich [29]. Weitere Informationen, etwa zum Verhalten oder zur Funktion des Teufels spricht Yannik zu diesem Zeitpunkt nicht an.

1.1.7. Gott

Nachdem nun dem Himmel die Hölle entgegengestellt und mit einem Teufel versehen ist, muss diesem als Pendant im Himmel Gott folgen. So oder ähnlich könnte Yanniks Gedankengang bei der weiteren Gestaltung seines Bildes gewesen sein, denn nach Beendigung des Teufels beginnt er als nächstes mit seiner Gottes-Gestalt. Wie schon bei der Gegenüberstellung von Himmel und Hölle ist auch hier das Weltall offensichtlich ein Bestandteil des Himmels. Die Gottes-Gestalt findet nicht im blauen Himmel, sondern im Weltall ihren Platz, einen

kleinen, weiß gebliebenen Bereich auf dem Papier oben rechts, auf den Yannik in ähnlichem Stil wie bei der Teufelsgestalt und wiederum mit schwarzem Stift einen nur wenige Zentimeter großen Gott skizziert.

Interessant ist, dass Gott Flügel bekommt und diese müssen in Konsequenz zur Kritik an Michaelas schwarzen Engelsflügeln pink bzw. rosa sein. Während Yannik aber für den linken Flügel noch ausreichend Raum zur Verfügung steht, bereitet das Malen des rechten Flügels Probleme, denn auf dieser Seite ist das Papier schwarz. Yannik malt den rechten Flügel mit kräftigen orangen Farbstrichen und überarbeitet und vergrößert auch den linken Flügel dementsprechend. Am fertigen Bild sind die Flügel kaum noch als solche zu erkennen.

Weniger noch als zur Teufels-Gestalt erhalten wir von Yannik Informationen über seine Gottes-Gestalt. Er äußert sich nur in einer kurzen eher zögerlichen Bemerkung: *„Oh, man,, ach vielleicht doch.....mal ich Gott.....was piepst denn da rum?“* [32]. Seine Gedanken, zumindest die, die er äußert, kreisen mehr um die Frage, ob die Vorgänge und Geräusche an der Kamera bedeuten, dass nun der Film zu Ende sei als um die Gestaltung der Gottes-Figur [32; 34-35]. Mit *„Oh man“* beginnt Yanniks Bemerkung. *„Oh man“* oder *„man“* oder ähnliches hören wir häufiger von Yannik während des Malprozesses [25; 32; 50; 83; 86; 112; 126; 136; 169; 288]. Es sind meist Szenen, in denen er sich gestalterisch oder Fragen beantwortend mit Teufel, Hölle oder Gott befaßt. Das Füllwort dient Yannik bei schwierigen Themen wahrscheinlich, um Zeit zu gewinnen, ohne dabei Unsicherheit zuzugeben.

Wichtig an Yanniks Bemerkung über seine Gottes-Gestalt ist, dass Yannik sich nun „*doch*“ entschlossen hat, Gott zu malen. War Gott eigentlich nicht vorgesehen? Oder hätte ihn der nicht vorhandene Platz im oberen Bereich seines Bildes beinahe daran gehindert?

Es stellt sich die Frage, warum Yannik seinen Gott in die kleine Weltraumlücke plaziert. Es könnte sein, dass Yanniks Gott in einer Beziehung zu Michaelas Engel steht. Hierfür spricht neben der unüblichen Ausstattung Gottes mit Flügeln, die zudem, wie beschrieben in korrekter Engelsfarbe angelegt waren, dass sich Yanniks Gott an etwa der gleichen Stelle oben rechts auf dem Papier befindet wie Michaelas Engel. Michaelas Gott ist zu diesem Zeitpunkt noch nicht begonnen. Für die Lokalisierung Gottes an dieser Stelle spricht zudem, dass es zwar im Hinblick auf die zeichnerische Umsetzung sicher einfacher gewesen wäre, weitere Farbstriche auf die blaue Fläche aufzutragen als auf die schwarze Weltall-Fläche, die dualistische Konzeption von „Himmel - Hölle“, „Oben - Unten“ und „Gott - Teufel“ wäre jedoch gestört, wenn sich Gott statt ganz oben auf dem Papier weiter unten nahe der Grenzschicht zwischen Erde und Himmel befände.

Gott scheint in jedem Fall kein unkompliziertes Bildelement zu sein. Sowohl in der gestalterischen Umsetzung, als auch in dem, was er zu Gott verbalisiert, verhält sich Yannik auffällig zögerlich und weniger mitteilhaft. Er wirkt unsicher und lässt sich leicht ablenken.

Hierfür spricht auch, wie Yannik die Gottes-Darstellung beendet.

1.2. Zweite Phase

1.2.1. Wendung zu eigener Lebenswelt und Abenteuergeschichten

Während er sich bemüht, Flügel für Gott auf den schwarzen Farbgrund zu malen, spricht er den späteren Verwendungszweck und Verbleib der Gottes-Bilder an: „*Ich frag mich wo . ich frag mich was, was se mit den Bildern machen?*“ [37]. Im folgenden Dialog [38-50], in dem der Besuch erklärt, dass die Bilder anderen Leuten gezeigt werden, jedes Kind aber ein Exemplar seines Bildes bekommt, antwortet Yannik zunächst auffällig wortkarg und zeigt wenig Interesse daran, das Bild mit nach Hause zu seinen Eltern zu nehmen. Andererseits bietet diese Frage den willkommenen Anlass, das Thema zu wechseln. Bereitwillig schlägt er vor, seine Adresse zu verraten und sagt sie auf, um sich dann intensiv – und nun auch wieder im gewohnt schnellen, mitteilhaften Stil - der gestalterischen Verortung seines Zuhauses auf dem Globus zu widmen.³

³ Genaue Details zu Yanniks konkreter Umgebung lassen sich aufgrund der Kameraführung nicht nachvollziehen. Das blaue Wohnhaus von Yannik ist am fertigen Bild nur noch schwer auszumachen. Es befand sich ursprünglich ca. in der Mitte der grünen Erdoberfläche und ist nach oben rot umrahmt, von dort führt nach links oben bis in die blaue Fläche hinein eine Straße zum Haus der Nachbarn und Freunde.

1.2.2. Abenteuer am Rande der Hölle

Im Anschluß an die Gestaltung der Gottes-Figur findet die Wendung im Malprozess Yanniks statt. Das eigentliche Thema scheint beendet zu sein und beginnend mit der schnellen Skizze des Elternhauses und seiner Nachbarschaft breitet Yannik von nun an⁴ ein Feuerwerk von Ideen und Stories aus, die sich unbefangen, außerordentlich phantasievoll und in freier Assoziation von einem Bildelement zum nächsten bewegen, wobei Yannik in seinem temporeichen, kaum nachvollziehbaren Malprozess wenig Wert auf detailgenaue sorgfältige Gestaltung legt. Vielmehr füllt sich das Papier mit Farbstrichen, die nicht ausmalen oder gestalten, sondern Bewegungen oder Beziehungen anzeigen. Einzelne Elemente sind lediglich Anhaltspunkte, die an eine schnell skizzierte Wegbeschreibung erinnern und nur für den Moment in der Geschichte Bedeutung haben.

Für seine Abenteuerstories muss Yannik zunächst die Erdfläche mittels eines grünen Querstreifens am unteren Ende etwas erweitern. Er malt dann einen roten Vulkankegel auf den Streifen und verkündet: „*Ich bin schon mal wo gewesen*“ [63]. Als die Interviewerin auf diese Einleitung eingeht, schildert Yannik seine gefährliche Erkundung eines untätigen Vulkans und unterirdischen Tunneln, Gängen und Schächten, die ihn zu einem geheimnisvollen Raum mit einer Schatztruhe, zu einem Sarg mit einer Mumie, einem Goldbad sowie einem kostbaren Rubin führen - und dabei immer wieder in gefährlicher Nähe zum Einflußbereich des Teufels verlaufen.⁵

Mehrmals gerät Yannik auf seinen Wegen beinahe in die Hölle. So liegt der Schlüssel zur Schatztruhe ganz unten links am Papierrand, um ihn zu holen, müsste Yannik am Teufel vorbei hinab in die Hölle klettern. Doch er weiß sich zu helfen und öffnet die Truhe mit einer Haarnadel [95-104], denn: „*da da ist mir ein bißchen zu heiß, da unten*“ [106]. Nach mehrmaligem Nachhaken der Interviewerin erfahren wir, dass „*die ganz schlimmen Verbrecher*“ [112] in die Hölle kommen. Auf Fragen, warum das so ist und was in der Hölle geschieht, antwortet Yannik ausweichend oder bietet neue Assoziationen und Stories. Er

⁴ Es sind zu diesem Zeitpunkt ca. 6 Minuten vergangen, die verbleibenden 12 Minuten des Malprozesses bis zur (vorläufig) abschließenden Bilderklärung widmet sich Yannik seinen Abenteuern.

⁵ Ausgangspunkt der Erkundung ist der mittlere von drei Tunneln unter einem untätigen Vulkan, zu erkennen als rotes Dreieck auf dem unteren Erweiterungsstreifen der grünen Erdfläche. Unterhalb des Dreiecks befinden sich drei Kreise, der mittlere ist der Beginn des Tunnels, der in kräftigem Rot bis zur Hölle reicht, um dann nach links abzubiegen. Wann und warum Yannik zusätzlich hierzu das Rot zu einer Art Balken senkrecht nach unten durch die Hölle verstärkt hat, ist unklar.

Der Raum mit roter Truhe bzw. dem rotem Sarg ist links neben der Erdkugel als fast ebenso große Kreisform zu sehen. Im Sarg befindet sich, ebenfalls in Rot und mit dem Kopf nach links liegend die Mumie. Über dem Sarg und der Mumie erstreckt sich senkrecht nach oben mit zwei schwarzen Linien skizziert eine Klopapierbahn, die um die Mumie bzw. um eine Schlange gewickelt war. An der linken Seite führt vom Raum aus ein Gang in Richtung Hölle und Teufel, der wiederum im Verlauf des Malprozesses geschwärzt wurde, aber bei genauer Betrachtung noch unter den schwarzen Farbstrichen zu erahnen ist. Unterhalb des Raumes befindet sich als gelber Halbkreis das Goldbad.

entwirft einerseits den Helden Yannik, der sich nicht fürchtet und immer gute Tricks auf Lager hat (z.B. Haarnadel-Story [95-104], Röhrenrutschen-Story [118-125], etc.) und steht andererseits der Interviewerin gegenüber unter Rechtfertigungsdruck, warum er als Held und Abenteurer die Hölle nicht betreten kann. Die Hinderungsgründe, die Yannik dabei anführt, sind die Hitze (s.o.) und, dass es in der Hölle, wo ihm im Gegensatz zu Tunnel und Gang [76-82] keine Fackeln zur Verfügung stehen [116] „*stockfinster*“ [118; 128] ist. Licht bräuchte er aber, um sich im Bereich der Hölle, der in seiner Unwegsamkeit an Szenen aus Filmen, wie etwa „Indiana Jones“ erinnert, orientieren zu können. „*Ui. Darum bin ich nicht runtergegangen, weil man da nicht die Felsklippen sieht, die zum Feuer runter gehen.*“ [130]. Auffällig ist, dass Yannik die Finsternis in der roten Hölle so kräftig mit schwarzem Stift illustriert, dass schließlich der Teufel unter der schwarzen Farbschicht verschwindet. Vielleicht kann er dadurch seine Angst vor der Nähe zum Teufel bearbeiten, denn seine Kühnheit wächst und nachdem er im Verlauf des Malprozesses und weiterer Fragen der Interviewerin zweimal zumindest kurz in die Hölle hineingeschaut hat [116;136], entwickelt sich eine weitere Geschichte, in der es Yannik gelingt, den Teufel zu foppen. Er durchquert - diesmal mit einer Taschenlampe gegen die Finsternis gewappnet - die Hölle in einem Gang, um an der anderen Seite einen Schatz mit einem Rubin, den der Teufel dort hingebracht hatte, zu entwenden⁶ [186-189]. Beides geschieht so schnell, dass er die Hölle wieder verlassen hat, bevor der Teufel reagieren kann. Die Gefährlichkeit und Macht des Teufels bleibt aber dennoch deutlich: „*...als ich raus war, da hab ich was gesehen, dass der dass der volles das er das das er hier voll Feu Feuer hat.. dann durch den Gang .. da da war ich aber schon über alle Berge.*“ [190]. Weitere offensichtlich direkte Folgen dieses gewagten Unternehmens sind, dass der vormals untätige Vulkan nun doch wieder aktiv wird [192] und die Erde bebt, was einen Riss durch Yanniks Elternhaus mit sich bringt [194].⁷

Die Figur des Teufels eignet sich für Yannik offensichtlich sehr gut, um mediale Erlebnisse und Heldenphantasien zu aufregenden Geschichten auszubauen. Im Gegensatz zu Einfallsreichtum und Leichtigkeit des Erzählens und Malens innerhalb der Abenteuer, weicht er den konkreten Fragen der Interviewerin zu Teufel, Hölle und den dort befindlichen Verbrechern aus, lenkt ab [110; 118; 138; 148] oder verweist schlicht auf seine Unkenntnis [114].

⁶ Am Ende des Malprozesses malt Yannik das ehemalige Behältnis des Rubins unten rechts am Blattrand innen schwarz aus und sagt: „*...und das Schwarze, da ist kein Rubin mehr*“ [207].

⁷ Im Bild zu erkennen als rote Zickzacklinie auf der grünen Erdoberfläche.

1.3. Gott und Teufel in Yanniks Konzept

In der gestalterischen Ausführung und sprachlichen Bearbeitung treten Gott und Teufel bei Yannik als skizzenhaft entworfene Zeichen auf. Sie haben in Bildkonzept und Weltvorstellung ihren Platz, der einer offensichtlich selbstverständlichen Ordnung entspricht. „*Das ist immer gleich*“ erfahren wir über das logische Grundprinzip, nach dem die Verbrecher in die Hölle kommen und die, die keine Verbrecher sind in den Himmel [139-140]. „*In den Himmel, was denn sonst, wenn die Verbrecher unten rein...*“ [142]. Und im Himmel befindet sich Gott, das ist ebenfalls logisch. Doch Gott bleibt unauffällig und zeichenhaft. Yannik beschreibt und gestaltet nichts, dass auf Handeln oder Präsenz Gottes in seinem konkreten Alltagsleben hindeutet. Er weiß Bescheid um die Grundkategorien von Gut und Böse, Oben und Unten, Himmel und Hölle, Gott und Teufel, doch er kommuniziert sie ohne religiöse Sprache. Die kleinen Figuren von Gott und Teufel, die er malt, haben wenig Ausstrahlung. Arme, Hände oder Gesicht als von Kindern häufig gewählte Gestaltungsmöglichkeiten symbolischer Handlungsfähigkeit sind kaum zu erkennen.

Ob dies allerdings bedeutet, dass Teufel und Gott für Yannik unwichtig oder machtlos sind, muss hinterfragt werden. Es entspricht Yanniks Malstil, schnell und skizzenhaft zu verfahren. Im Gegensatz zu Michaela widmet Yannik der Ausgestaltung seiner Bildelemente von Anfang an kaum Sorgfalt. Wichtig ist ihm, dass die Dinge erkannt werden und für den Moment ihre Aufgabe im Gesamtgefüge der Geschichte(n) erfüllen. Gott und Teufel sind nicht mehr und nicht weniger gründlich gestaltet, als Himmel, Weltall, Erde, sein Zuhause oder die Stationen der Abenteuergeschichten.

Von der Grösse der Figuren auf ihre Bedeutung zu schliessen wäre ebenfalls gefährlich, denn hierfür sprechen, wie oben erläutert, zu einem nicht geringen Anteil gestaltungstechnische Gründe und Aspekte der Interaktion zwischen Michaela und Yannik.

Wie gross die Bedeutung von Gott und Teufel in Yanniks Weltordnung ist und welche Möglichkeiten dem kleinen Gott als Kontrahenten zum Teufel gegeben sind erfahren wir erst am Ende des Malprozesses.

1.3.1. Yanniks Bilderklärung – Fragen zu Gott und Teufel

Beide Kinder haben ihre Bilder als fertig definiert und sollen sie nun noch einmal vorstellen und erklären. Während der Bilderklärung Yanniks, der als erster an der Reihe ist, stellt die Interviewerin ihm Fragen zu Gott, Teufel, deren Verhältnis zueinander und Yanniks Verhältnis zu ihnen. Fragen beantwortend, gibt Yannik wenige Informationen preis. Er kann oder will nicht erklären, warum sein Gott Flügel hat [240-245] und reagiert verlegen und ausweichend auf den Vorschlag der Interviewerin, Gott könnte ja auch mit Yannik zusammen

in den Vulkan gehen [247-248]. Zur Idee, Gott könne daran interessiert sein, den Teufel kennenzulernen [249-251] sagt Yannik: „*Ich kann ihn....der Teufel und der Gott sind nämlich Feinde*“ [252], wobei er die zweite Satzhälfte entschieden betont. Auf weitere Vorschläge und Fragen zu Verhältnis und Begegnung der beiden geht Yannik nicht mehr ein. Wahrscheinlich, um die Fragen zu beenden, unterbricht er die Bildbesprechung: „*ui ui ich hab ja was vergessen, da müssen noch Sterne drauf*“ [260]. So beginnt der spannende Nachtrag des Malprozesses.

1.3.2. Nachtrag – Handeln Gottes als Kontrahent des Teufels

Michaela erkennt offensichtlich sein Problem, nun gelbe Sterne auf einen schwarzen Hintergrund malen zu müssen und zudem noch keine Sonne zu haben und stellt fest „*bei mir ist es hell*“ [263]. Yannik reagiert prompt, indem er zwei Sonnen ergänzt, die erste beginnt er als runden Kreis oben links, etwa an der Stelle an der auch Michaelas Sonne ist, entscheidet sich dann aber um und malt seine Sonne ganz in die Ecke oben links. Im Anschluss entstehen mit kräftigen gelben Farbstrichen zunächst ein Stern in der Mitte des Weltalls und drei Asteroiden, deren an „*Festungen*“ erinnernde Gestalt er aus seinem Wissensschatz reproduziert und erläutert [268f.].

„*Ist auch noch ein Asteroid ...und hier fällt einer gerade runter.*“ [273]. ... „*Einmal ist ein Asteroid runtergeknallt, das weiß ich auch nicht, wieso...*“ [275]⁸, kommentiert Yannik einen Asteroideneinschlag auf der Erde und die fragwürdige Ursache der Naturkatastrophe. „*Hat Gott da was mit zu tun?*“ [276] fragt daraufhin die Interviewerin und erfährt seine weiteren Überlegungen: „*Vielleicht hat es oben ja keine . hoffentlich ich glaub , der hatte da oben schlecht schlechte Laune gehabt.*“ [277]. Diese Deutung ist sicher zum Teil durch die Fragen der Interviewerin suggeriert. Auf ihre Formulierung der nächsten Frage: „*Was macht denn Gott da oben? Schmeißt er Asteroiden runter, wenn er schlechte Laune hat?*“ [282] muß Yannik, der mit einem „*Manchmal*“ [283] antwortet, lachen. Es bleibt an dieser Stelle unklar, wie ernst die Sache mit Gottes Launen gemeint ist. Die Interviewerin verfolgt die Frage im folgenden weiter. Es geht um die Frage, was Gott außerdem noch macht, und was er macht, „*wenn er gute Laune hat*“ [282-286]. Hierzu folgt eine längere Erklärung zum Wirken von Gott und Teufel: „*Dann passt er auf, dass der Teufel nicht ein paar Menschen sich runter ... ne, paar liebe der kann der hat nämlich .. man, der der muss aufpassen, dass dass der Teufel nicht die ganze Erde in Besitz hat, die Sonne. Die Sonne ist nämlich auch sein Eigentum, weil der Hitze liebt.*“ [287-289]. Yanniks Erläuterung wirkt jetzt ernst und konzentriert. Dem

⁸ Yannik malt den dritten Asteroiden dicht über der Erdkugel und zeichnet eine gelbe Linie mit einem X am Ende auf die Erdoberfläche, da, wo der Asteroid aufschlagen wird.

schwierigen Terrain, auf das er sich hier begibt entsprechend fügt er sein typisches „man“ (s.o.) ein.

Gott ist also für den Schutz der „lieben“ Menschen zuständig und er sorgt dafür, dass sein Kontrahent der Teufel *„nicht die ganze Erde in Besitz hat.“* Diese Gefahr ist für Yannik offensichtlich durchaus konkret. Der Teufel scheint nicht nur auf die Hölle festgelegt zu sein, sondern immer auch latent eine Gefahr für die Erde darzustellen. Für seine sehr ernst zu nehmende Macht spricht auch, dass ihm sogar die Sonne gehört. Die Zuordnung der Sonne zum Einflussbereich des Teufels erfolgt streng logisch nach dem Gesichtspunkt der Hitze, für die der Teufel bekanntlich zuständig ist. Wie zu Beginn des Malprozesses fällt an dieser Stelle wiederum auf, wie unbefangen Yannik naturwissenschaftliche Erkenntnisse und Mythologie zu einem Welterklärungskonzept verknüpfen kann.

Das Wirken des Teufels und das dem entgegenstehende Wirken Gottes werden an erfahrbaren bzw. Yannik bekannten, naturwissenschaftlichen Phänomenen erklärt. *„Wie sollte der Teufel das denn machen, wenn der gar nicht aus seiner Hölle rauskommt?“* [292] erkundigt sich die Interviewerin nach dem Einfluss des Teufels auf die Menschen. Yannik kann dies am besten malend erklären. *„Der ja ja extra ne spezielle Kraft da, aber .. ich kann's ja mal malen.“* [295]. Anhand eines grossen roten Thermometers⁹ auf der Erdoberfläche und den Sonnenstrahlen, die er ergänzt und verstärkt, stellt Yannik dar, wie sich die Erde zunehmend erhitzt. *„ (...) hier oben, wenn diese Temperatur kommt, explodiert die Erde .. fast uuuuuuuuu ohhhh ... jetzt muss aber schnell der Regen kommen.“* [307]. Die Situation ist äußerst bedrohlich, fast explodiert die Erde, da beginnt es zu regnen. Yannik malt eine Tropfenreihe unterhalb des Himmels und es ist klar, dass die Erde damit noch einmal gerettet ist. Verantwortlich aber für diesen Regen ist der kleine Gott. Damit er die Himmelsschleusen für den erlösenden Regen öffnen kann, malt ihm Yannik als die Kamera schon nicht mehr läuft einen Wasserhahn¹⁰.

2. Zusammenfassung und Strukturhypothese

Yanniks Malprozess zeichnet sich durch große Flexibilität, sehr viel Phantasie und unkonventionelle Lösungen sowohl inhaltlicher als auch gestalterischer Fragestellungen aus. Sein Interesse ist naturwissenschaftlichen Themen sehr zugewandt. Die Informationen, die ihm auf diesem Gebiet in seiner häuslichen Umgebung offensichtlich reichlich durch unterschiedliche Medien vermittelt werden, sind ihm sehr präsent und er kann sie flexibel

⁹ Yannik nennt das Thermometer Barometer. Es befindet sich in Rot gemalt und rechts und links von zwei schwarzen schrägen Linien gestützt am rechten Rand der grünen Erdoberfläche. Oben links ist es mit der Zahl 1000 beschriftet.

¹⁰ Neben der Gottes-Figur entsteht ganz am Ende bei schon ausgeschalteter Kamera in Schwarz ein Rad, das zu einer Art riesigem Duschkopf gehört, der sich über die ganze Breite des Papiers oberhalb des blauen Himmels und der blauen Regentropfenreihe erstreckt.

anwenden. Dabei kann er problemlos mythologische und naturwissenschaftliche Elemente in einem Gesamtkonzept integrieren. Yanniks Malprozess läßt sich grob in zwei Hauptphasen unterteilen. Während er in den ersten ca. 6 Minuten den Rahmen seiner Weltordnung aus Himmel, Weltall, Erde und Teufel erschafft und diesem Rahmen Teufel und Gott hinzufügt, geht es in den nächsten ca. 12 Minuten in rasantem Erzähltempo um spontan entworfene Geschichten, in denen Yannik Elemente seiner konkreten Lebenswelt mit solchen aus Abenteuerfilmen, Comics oder ähnlichem phantasievoll zu Berichten aus dem Leben des Helden Yannik verknüpft.

Dieser Malprozess, in dem es sowohl in der bildlichen Gestaltung als auch im Gespräch spontan - ohne Impulse und Fragen der Interviewerin - kaum um Gott geht, könnte auf den ersten Blick die Frage aufwerfen, ob das Thema „Gott“ nicht verfehlt sei, ob es sich womöglich überhaupt nicht um ein Bild religiöser Thematik handele.

Wenn mit „Gott“ allein das Gestalten eines möglichst zentralen und als Gott definierten Bildelements gemeint wäre, müsste die Frage tatsächlich verneint werden, ebenso, wenn „Gott“ als Thema nur in Sätzen eindeutig christlich-religiös geprägter Sprache und Tradition verstanden würde. Beides bietet Yanniks Malprozess nicht.

Die Eingangsaufforderung „Gott“ zu malen, löst bei Yannik die Assoziation eines Gesamtkonzepts aus Himmel, Weltall, Erde und Hölle aus. Gott ist in Yanniks Bild nicht als symbolische Person repräsentiert, die in einem Verhältnis zu seinem konkreten Leben steht, etwa als einer, der über Yanniks Leben wacht, freundlich oder bedrohlich ist. Für eine gestalterische Bearbeitung solcher Eigenschaften und symbolischer Handlungen ist Yanniks Gott schlicht zu klein. Vor allem aber ist dies nicht Yanniks Thema. Er verwendet nicht die religiöse Sprache eines personalen Gottesverhältnisses und entwirft keine Theologie der Beziehung. „Gott“ ist bei Yannik nur zeichenhaft in einem Entwurf globaler Dimension zu erkennen. Nicht durch seine genaue Gestalt(ung) wird er repräsentiert, sondern durch die enorme Dimension seines Wirkungsbereichs. Wenn er handelt, dann nicht im kleinen alltäglichen, sondern als Retter und Kontrahent des Teufels im Kampf um die bedrohte Erde.

Der Teufel, den Yannik zeichenhaft und an eine Comicfigur erinnernd skizziert, ist in seiner Bedeutung ambivalent. Einerseits geht Yannik unbefangen mit ihm um, foppt ihn und sucht seine Nähe, um Abenteuer und Gefahr zu erleben. Andererseits steht hinter diesem „Spiel mit dem Feuer“ durchaus Angst und die Anerkennung der Gefahr. Yannik betritt auch als Held Yannik bei aller Lässigkeit die Hölle nur nach mehreren Aufforderungen, offensichtlich, um sich keine Blöße zu geben. Die Gefahr des Teufels ist nicht beschränkt auf gruselige Filmszenen und seine scheinbar unspektakuläre Zuständigkeit für Hölle, Feuer, Verbrecher

und deren Bestrafung. Er ist für Yannik offensichtlich verantwortlich für Naturkatastrophen, wie Vulkanausbrüche und Erdbeben und für die Bedrohung der Erde durch die Klimaerwärmung. Wie Gott, so wird auch der Teufel nicht in seiner Gestalt symbolisch repräsentiert, sondern durch seinen Wirkungsbereich im globalen Gesamtkonzept Yanniks.

Es stellt sich die Frage, ob aus Yanniks auffälliger sprachlicher Unsicherheit und seinem ausweichenden Verhalten im Zusammenhang mit Fragen zu Teufel und Gott sowie aus seiner Konzentration auf das logisch und naturwissenschaftlich Erklärbare¹¹, auf das Fehlen religiöser Themen in Yanniks Alltag geschlossen werden kann. Dagegen spricht, dass Yannik während des gesamten Malprozesses sowohl vor dem mit einer Kamera ausgerüsteten Besuch, als auch vor Michaela sehr bemüht ist, überlegen zu wirken und die eigenen Stärken zu demonstrieren. So bietet es sich für Yannik sehr an, seine offensichtlich besseren naturwissenschaftlichen Kenntnisse in den Vordergrund zu rücken¹² und es ist nötig, immer lässig und schlagfertig zu bleiben und zu persönliche Fragen abzublocken. Ob er sich in dieser Situation bereitwillig über einen persönlichen Bezug zu Gott und religiösen Themen im allgemeinen hätte äußern können, oder ob er offen eine emotionale Betroffenheit von göttlichem – oder teuflischem Handeln hätte zeigen können, ist sehr unwahrscheinlich. Die Bedingungen der Malsituation, die einerseits durch Kamera- und Interviewführung und andererseits durch die nicht zu letzt geschlechtsspezifisch geprägte Interaktion der Kinder bestimmt sind, sollten nicht darüber hinwegtäuschen, wie intensiv sich Yannik in seinem Malprozess mit religiösen Fragen und Gefühlen auseinandersetzt – auch und gerade dann, wenn er scheinbar am Thema vorbei „nur Geschichten“ erzählt. Die Angst vor dem Teufel und seinem Wirken kann er zwar weder benennen noch näher begründen, doch sie ist gerade deshalb kaum zu übersehen. Yanniks Oberthema ist die Suche nach einer begreifbaren Ordnung des Unbegreiflichen und in dieser Ordnung sind Teufel und Gott unverzichtbar, ebenso wie die Hoffnung und das Vertrauen, dass am Ende Gott gewinnt.

3. Ablauf des Malprozesses

Zeit	Yannik	Michaela
0	Schneller Start, Papier im Hochformat, seitlich gelegt, Himmel – blaue Ausdehnung im oberen Drittel	Schneller Start, Papier im Hochformat, Himmel an Oberkante

¹¹ Paradebeispiel für das Verhältnis von naturwissenschaftlicher Logik einerseits und traditionell religiös geprägten Symbolen andererseits ist die Zuordnung der Sonne zum Besitz des Teufels.[289]

¹² Michaelas Malprozess wird durch Yanniks Dominanz stark geprägt. Ohne die Elemente inhaltlich vollständig nachzuvollziehen bzw. erklären zu können, übernimmt sie Erdkugel, Hölle und Teufel in ihrem Bild.

Zeit	Yannik	Michaela
0.30	Weltall - schwarze Ausdehnung über blauer Ausdehnung	Gestalt – beginnend mit Umriß des linken schwarzen Flügels
1.13	Erdkugel - grüner Kreis - blaue Fläche - Grün für Inseln- Deutschland - verbleibende Fläche blau	Kopf Rechter Flügel Ausmalen der Flügel
2	Zögern - („wie könnte man das denn malen?“)	Haare, Gesicht
2.30	Rote Fläche von Papierunterkante bis Erdunterkante	
3.10	Teufel links unten in schwarz auf rote Fläche	Lila Rumpf Gelbe Beine (zwei Linien ohne Füße)
4	Gott oben rechts in weiße Lücke von Weltall Rosa Flügel, anschließend werden sie orange übermalt	Wolke links neben Engel Sitzende Gottesfigur auf Wolke beginnend mit Oberschenkeln in Gelb,
5.10	(Gespräch über Verbleib der fertigen Bilder, Yanniks Adresse..)	
5.37		Blauer Rumpf gelbe bogenförmige Arme von Rumpf zu Wolke, Hals, Kopf Gesicht, scharze Augen und Haare, oranger Mund
6	Elternhaus, Carport, Hügel, der zum Haus führt, Wendehammer...	
7	Nachbarhaus der Freunde	
7.20	Vergrößerung der Erdfläche	Rote Fläche an Blattunterkante
7.47	(„ich bin schon mal wo gewesen“) Vulkankegel, drei Tunnel – Kreise darunter	
8.10	Schacht, der zur Hölle führt (Yannik, gefolgt von Larissa, Eltern passen nicht hinein....) Malt Weg unter Schacht links über Teufel schwarz	Roter Teufel links unten auf rote Fläche
9.40	Raum am anderen Ende des Tunnels – links neben Erdkugel große Kreisform, Truhe mit Verschuß	Sonne - gelber Kreis, der gelb ausgemalt wird, Strahlen

Zeit	Yannik	Michaela
10	Schlüssel der Truhe in Hölle gezeichnet, Ecke links unten	
		1. Schmetterling
11	Röhrenrutsche...(eine Art Geisterbahn, in der sich Yannik aber nicht gefürchtet hat...)	
12.30		2. Schmetterling
12.40	Teufel mit Schwarz übermalt	
	Pfeil nach oben an Erdkugeloberkante	Erdkugel - grüner Kreis Grüne Fläche am Rand
13.10		Straße - blau, im Verhältnis sehr groß, endet blind
13.30	Truhen- bzw. Sarg: Deckel auf, Mumie darin...	Blaue Fläche (Das ganze Kanada)
14	Klopapierstreifen senkrecht nach oben gezeichnet, Luke unter Sarg...	Inseln – grüne Punkte auf blauer Fläche
14.20	Goldbad – gelber Halbkreis ca. so breit wie Erde unter Raum mit Truhe bzw. Sarg...	verstärkt Gelb der Sonne,
	Gang von links nach rechts im oberen Bereich der Höllen-Fläche, in dem Yannik Hölle durchquert,	Gesicht Sonne beginnend mit oranger Mund,
15	Schatz: Rubin – rechts unten (gefunden und dem Teufel geklaut...)	Augen in Schwarz mit Pupillen
15.30	Rot auf Roter Fläche verstärkt (Teufel schießt Feuer durch Gang...)	Schleife an Sonnenstrahl
16.30	Rechte Linie von Pfeilspitze lila übermalt	Ausmalen der verbleibenden Erdkugelfläche in Blau
16.40	Schwarze Rauchwolke aus Vulkan (Larissa wieder zu Hause, war schon früh umgekehrt im Gang...)	Bär
17	Fertig	Fertig

BILDERKLÄRUNG MIT ERGÄNZUNGEN

Zeit	Bilderklärungen
0	(Fragen der Interviewerin zu Gott, Teufel und ihrem Verhältnis zueinander) (was vergessen..)
2	auf schwarze Fläche mit Gelb: Sonne: zuerst runder Kreis an etwa gleicher wie Michaelas Sonne, dann umentschlossen und Sonne in Ecke links oben gezeichnet Stern
2.30	Asteroid neben Stern Asteroid auf blaue Fläche
3.00	Asteroid über Erdkugel, Pfeil und Kreuz auf Ort des Einschlags
3.30	Verbindungsline Teufel zu Sonne („ich kann’s ja mal malen“)
4.20	Barometer in Braun als Säule am rechten Rand von grüner Fläche
4.45	Sonnenstrahlen (Hitze)
5.15	Zahl – 1000 - in Schwarz neben Barometerspitze Regentropfen in einer Reihe unterhalb der blauen Himmelsfläche
6.12	(Fertig) <i>Kamera weg, aus Tonband und fertigem Bild geht hervor, dass Yannik danach noch Wasserhahn ergänzt</i> Wasserhahn: Erstreckt sich in über ganze Blattbreite zwischen Himmel und Weltall, führt in Form einer Straße zu Gott, neben dem sich in Form eines Schiffsrads Hahn zum Auf- und Zudrehen befindet

13.2 Transkription und Beschreibung des Malprozesses von Kevin und Hannes

ZEIT	MALPROZESS KEVIN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS HANNES	ZEIT
0.00	Malt schon an Wolkenfläche mit blauem Filzstift			0.00
0.10	Blaue Wolken-Fläche	I Also, ich sag euch das Thema trotzdem noch'mal K Gott, Gott Gott Gott Gott (wackelt mit dem Kopf und schaut I triumphierend, beinahe herausfordernd an) I (langsamer, überlegen-belehrender Tonfall) das Thema is äm wie ihr euch Gott <u>vorstellt</u>		0.10
0.20		K Ja eben vorstellen (Tonfall albern-genervt, als wäre dies eine selbstverständliche, lästige Wiederholung) I Ihr habt euch ja anders hingesezt als ich das geplant hatte H Ich weiß I So was macht ihr einfach	Nimmt roten Filzstift	0.20
0.30		I stellt Kamera neu ein K Ich mal Gott auf der Wolke, und du Hannes?	Roter Bart als Fläche	0.30
0.40	Beine mit Füßen	K und jetzt äm ach ich mal Gott auch Blau	Rote Haarform als Fläche	0.40
0.50	Rumpf, Kopf und Gesicht	H So (murmelt) [...] den Gott	Stiftwechsel	0.50

ZEIT	MALPROZESS KEVIN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS HANNES	ZEIT
1.00	Arme (Linien) und Hände (Besenschema)	K Fertig H So schnell?	Restliche Gesichtskontur (Verbindungs-Linien zwischen Haarform an Stirn und Bart auf rechter und linker Seite) mit gelben Filzstift	1.00
1.10		K Ich kann ganz schnell malen, musst mir glauben		1.10
1.20		H Ja aber nicht schön] Aber so schön ist es auch nicht gemalt K Ich kann auch nicht schön malen (lächelt verlegen und winkt ab) K Fertig		1.20
1.30	Betrachtet sein Bild nervös mit dem blauen Stift wackelnd	K (nun lauter und selbstbewusster) Er ist aber durchsichtig wie soll ich ihn da malen, ihn weiß anmalen? H Gott ist nicht durchsichtig	Nimmt rosa Filzstift	1.30
1.40	Zeichnet flächig mit weißer Kreide über Wolke und Gott	K (sehr bestimmter Ton) Gott ist durchsichtig [...] man kann ihn überhaupt gar nicht sehen deswegen mal ich auch mal n' bisschen weiß drüber	Beginnt mit Gesichtsfäche in Rosa	1.40
1.50		H (summt) Also wenn Du meinst K Fertig, das ist Gott n' bisschen durchsichtig	Guckt zu Interviewerin und Kevin	1.50
2.00		I Und den kann man gar nicht sehen?		2.00
2.10	Betrachtet sein Bild genau	K Fast gar nicht, ... <u>fast</u> gar nicht (hintergründige Betonung)		2.10
2.20	Nimmt noch einmal blauen Filzstift und zeichnet mit weißer Kreide übermalte blaue Fläche der Wolke wieder blau nach	I Hannes und was malst du? H Ich mal auch Gott I Und was H ich stell mir Gott immer als Barbarossa vor	Nimmt roten Stift, öffnet zuerst dünne, zerfaserte Seite, schließt sie und öffnet dann dicke Seite des Filzstifts	2.20

ZEIT	MALPROZESS KEVIN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS HANNES	ZEIT
2.30	Wirkt unruhig, verlegen, guckt abwechselnd zu I und zu H	K Fertig, fertig, das ging schnell (guckt zu I)	Roten Mund auf Rosa Fläche	2.30
2.40		I Und was macht der da oben K [muss ich mir] gut überlegen	(Farben von Mund, Augen und Nase verlaufen auf rosa Filzstiftfläche des Gesichts)	2.40
2.50		H Ja, wie er die Menschen verbessern kann, wie er die Natur retten kann, denn die Menschen haben ja die Autos gebaut	Schwarze Augen und Nase	2.50
3.00		K zum Beispiel		3.00
3.10		I Und noch, was macht der noch K Öhm. den Menschen helfen H Das sie endlich in's Klare kommen dass sie ihr eigenes Leben kaputt machen K Schon wieder recht, und mehr kann ich aber auch nicht sagen (wendet sich, verlegen lächelnd an I) I mhm	Schwarze Rumpflinie	3.10
3.20	Zeigt auf sein Bild	K kann ich ja noch ausschneiden hier, das Bild ist ja so groß und der Gott ist so klein	Nimmt roten Stift	3.20
3.30			Rote Farbstrich um und über Mund - erweitert Bart nach oben	3.30
3.40	Entfernt Hülle von weißer Kreide	H (Murmelt beim Malen) [...]und hier K Nacktes Weiß .. kann man auch so drüber malen		3.40
3.50	Malt mit weißer Kreide quer gehalten flächig über Wolke	H (flüstert) So .. er hat grad n' roten Pullover an		3.50

ZEIT	MALPROZESS KEVIN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS HANNES	ZEIT
4.00	Versucht Hülle wieder auf weiße Kreide zu ziehen, klopft hierfür mit dem Stift auf den Tisch, ächzt, stöhnt und japst dabei laut		Kontur von rechtem Arm, beginnt mit muskulöser Oberseite, Hand (einfacher Abschlussbogen der Linie),	4.00
4.10			dann in gerader Linie zurück zu Rumpf, betrachtet kurz den Arm, dann verbreitert der die Handform,	4.10
4.20			Malt Handform schließlich mit schwarzem Filzstift aus	4.20
4.30	Beschäftigt sich weiterhin mit weißer Kreide	H Mann, die dünne Seite von dem Stift die kann man kaum gebrauchen		4.30
4.40		I Warum? Geht die Kappe nicht ab? H Die geht zwar ab, aber guck mal	Wieder Roter Filzstift	4.40
4.50		I Oijeh vielleicht kannst das hier nehmen .. Hat vielleicht schon irgendein Künstler oder eine Künstlerin malträtiert den Stift	Wechselt Seite von rotem Filzstift, malt rechten Arm aus	4.50
5.00		H Wie trätiert I (lacht) malträtiert, schlecht behandelt K Weiter schaff ich's auch nicht (bezogen auf Hülle der weißen Kreide) H Strapaziert I genau		5.00
5.10		H Kevin, was sind denn hier die richtigen Kappen I Is egal es sind alles die gleichen	Zwei Rotstifte in Hand	5.10

ZEIT	MALPROZESS KEVIN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS HANNES	ZEIT
5.20		K Alles die gleichen dann kann ich auch Blau auf Rot tun I alle von eine Farbe sind die gleichen K ach so (freundlich-müde)		5.20
5.30	Reicht Interviewerin sein Bild	K Ich bin fertig (müde-gelangweilter Ton)		5.30
5.40		I Willst du noch dabei bleiben vielleicht während Hannes malt? K nickt I Ja? K Ja H Neh er hat einen roten - einen <u>bunten</u> Pullover an		5.40
5.50		I Willst du in der Zeit noch ein bisschen weitermalen? K Ich kann vielleicht noch was an der Tafel malen I Ja oder du kannst auf nem Papier noch weiter malen H Mann oh Mann (sehr laut, zeigt I zerfaserten schwarzen Stift)		5.50
		I Mhm, oioioi, ich werd mal neue kaufen K bin aber fertig		
6.10	Nimmt sein Papier noch einmal, schreibt auf Seite mit Bild oben in kleinen Buchstaben mit dunkelblauem Filzstift seinen Namen	I Willst Du ein anderes Papier haben? K (schüttelt den Kopf) Mhm H Ich kann meinetwegen auch dick nehmen I Willst du deinen Namen noch draufschreiben auf die Rückseite?	In jeder Hand schwarzen Filzstift, zeichnet beidhändig, mit rechter Hand untere Linie und mit linker Hand gleichzeitig obere Linie des linken Arms	6.10
6.20	Dreht Blatt um und schreibt die ersten beiden Buchstaben sehr groß auf Rückseite	K (positiv überrascht über das leicht verwischte, sehr helle Aussehen des ersten Buchstaben) Ey cool	Betrachtet linken Arm der Figur und lacht	6.20

ZEIT	MALPROZESS KEVIN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS HANNES	ZEIT
6.30	Guckt zu Hannes	H Mit der linken Hand kann ich nicht gut schreiben (wird lauter) und auch nicht gut malen, wie ich festgestellt habe (lacht) guck dir das mal an (laut und an Kevin gewandt)		6.30
6.40		I Aber dafür das du das mit links gemalt hast K Boah, soll das n'Arm sein? H (lachend) Jaa K Kann der <u>fliiegen</u> ? H (lacht) Ich hab das mit links gemalt K Mit links kann ich aber auch nicht gut malen, muss ich zugeben		6.40
6.50	Schreibt Name zu Ende		Malt linken Arm mit rotem Filzstift aus	6.50
7.00	Schreibt unterhalb des Namens sechs mal „GOT“			7.00
7.10		H (murmelt) Ich glaub ich will auch (etwas lauter) heute nicht mehr die se Filzstifte (Geschenk nach erstem Maltreffen) sondern was anderes I Heute gibt's auch keine Filzstifte K (abschließend) So		7.10
7.20	Beendet Beschriftung	K Heute male ich das letzte Mal	Nimmt blauen Filzstift	7.20
7.30			Malt mit blauem Filzstift	7.30

ZEIT	MALPROZESS KEVIN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS HANNES	ZEIT
7.40	Legt Papier zur Seite	H Übermorgen haben wir Ferien I Mhm H morgen, morgen fangen die Ferien an K Neh übermorgen, morgen Nachmittag I Donnerstag habt ihr Ferien K Morgen. Morgen ist der letzte Schultag...	Rumf-Form aus	7.40
7.50	Beschäftigt sich spielerisch mit Hannes Filzstiftpackung und beteiligt sich am Gespräch			7.50
8.00		H Natürlich kann Gott fliegen		8.00
8.10		H Kennst du Jupiter		8.10
8.20		K Der kann auch fliegen		8.20
8.30	Beugt sich zu Hannes, beginnt Filzstifte einzupacken	H Na kennst du Jupiter (ungeduldiger Ton) K Nö, aber er kann fliegen H Jupiter ist der König der Götter der griechische König der Götter, im antiken Griechenland hatten die ja mehrere Götter K Ich weiß was du heute kriegst Hannes, nur ich weiß nicht was ich kriege		8.30
8.40	Legt Kopf auf Tisch und sitzt ruhig			
8.50	Streicht mit Fingern geräuschvoll über Hannes Filzstifte in Filzstiftpackung (Stifte rollen dabei hin und her und reiben aneinander)	K Ich weiß was du heute kriegst H Was denn? K N' Dicki, aber ich sag nicht welchen		8.50

ZEIT	MALPROZESS KEVIN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS HANNES	ZEIT
9.00	Rückt dicht neben Hannes	K Aber ich weiß nicht was ich kriege, wenn du das wüsstest - H Ich weiß es nicht K Ich weiß es selber nicht	Hält blauen und roten Stift in der Hand	9.00
9.10		I Das ist ja auch nicht soo wichtig, Hauptsache es geht gerecht zu	Legt sie weg und nimmt schwarzen Stift	
9.20	Kevin rutscht mit Ellenbogen, auf den er sich stützt, von der Tischkante	K Bist du gleich fertig? H Jaa K Du kriegst n'Dicki mit bunten Farben dran, Schwarz, Grün, Blau, Gelb, Rot, Grün, neh Grün hatten wir schon, ähm Rot, was haben wir für Farben (guckt auf Kreidekasten), <u>Weiß</u> , ich weiß es nicht	Mit schwarzem Filzstift Konturen von rechtem Bein, rechtem Fuß, linkem Bein, linkem Fuß	9.20
9.30				9.30
9.40				9.40
9.50		I Kannst aber auch an der Tafel malen, wenn du möchtest		9.50
10.00		Geht zur Tafel		K Lilane Kreide
10.10	Steht an Tafel und schreibt summend Zahlen an die Tafel	H Ach, Da gibt's noch was, was Gott hat	Malt Beinkonturen mit Filzstift in Blau aus	10.10
10.20.		I Mhm, was denn?		10.20.
10.30.		K Glaube ich jedenfalls, wie sollte er sonst auf den Wolken leben? Ich weiß was, was das ist, das sind Flügel an den Füßen I (anerkennend) <u>Mhm</u>		10.30.
10.40.			Wechselt Stift, guckt sehr kurz zu Kevin, während er Stift öffnet	10.40.
10.50.		K Ich mal ne Zahl und zwar ne ganz große	Zeichnet Wolkenförmige Flügelkonturen unter rechtes und unter linkes Bein	10.50.
11.00				11.00

ZEIT	MALPROZESS KEVIN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS HANNES	ZEIT
11.10	Schreibt Zahlenreihen, die er anschließend versucht zu lesen		Sucht weiße Kreide und malt Fläche der Flügel mit weißer Kreide aus	11.10
11.20				11.20
11.30				11.30
11.40		H (abschließend) Und jetzt bin ich fertig I Sind das hier so Fußflügel? H Jaa I Das ist ja toll H lächelt	Guckt zu Kevin an Tafel, packt summend seine Stifte ein	11.40
		H (an I gewandt) Ich mache dann noch meine Hausaufgaben I Mhm		

13.3 Transkription und Beschreibung des Malprozesses von Katharina und Michaela

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
0.00		M (zeigt auf Kreiden) Das sind wieder die schönen K Was sollen wir malen?		0.00
0.10		I (Lächelt) –Wollt ihr schon gleich wissen. Gut. Also heute wünsch ich mir ein Bild von euch darüber, wie ihr euch Gott vorstellt		0.10
0.20		M Den kann man doch gar nicht malen. Da muss ich mir erst - erst mal überlegen, wie ich den malen soll K Ich auch		0.20
0.30		M So'n Gott zu malen – der ist ja riesig groß (deutet mit beiden Händen großen Kreis in Luft) K Ja eben. M Wie passt 'n der auf 'n K Die [anderen] könnten den so gut zeichnen aber dann bin ich wieder fertig und dann sieht der wieder so schlecht aus.		0.30
0.40		I Ach, ihr könnt sehr gut malen, macht Euch mal keine Gedanken. Ham wir ja letztes Mal gesehen, wie gut ihr malen könnt		0.40

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
0.50		<p>K Weiß gar nicht, was ich da malen soll</p> <p>M Ich mal n' Blumengarten</p> <p>K Ne, wir sollen Gott malen </p> <p>M Ich weiß </p> <p>I Es ist alles richtig und nichts ist falsch, alles was ihr euch darunter vorstellt, könnt ihr malen</p> <p>K flüstert zu M. gewandt: [...]Gott ist [...]</p>		0.50
1.00		<p>M leise Ja</p> <p>K wieder laut zu I. gewandt: Gott ist ja eigentlich in jedem drin (abwartend/fragende Betonung)</p> <p>M Aber eigentlich ist - (guckt nach oben, zeigt mit Zeigefinger nach oben) – Aber, den kann man nicht sehen, gell</p> <p>K Ne</p>		1.00
1.10		<p>M Soll ich dir mal sagen, was an Jesus komisch ist, dass der uns was bringt und wir ihm nichts bringen.</p> <p>I Mhm (schmunzelnd)</p>		1.10
1.20		<p>M Ich weiß gar nicht wie ich den Gott malen soll.</p> <p>K Ich auch nicht.</p>		1.20
1.30		<p>M guckt zu ihrer Mutter.</p> <p>Mutter von M Ich bin nicht da</p>		1.30
1.40		<p>M Bei mir sieht Gott bestimmt wie n' Specht aus</p> <p>Beide lachen laut</p>		1.40
1.50		<p>M Das sieht dann[winzig/witzig] aus. Da muss ich aber ganz doll überlegen,</p> <p>(leiser) muss ich mir echt ganz lang überlegen.</p>		1.50

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
2.00		K Ich bin gerade eben erst damit gelaufen und schon wieder ist da n' Loch drin. I (schmunzelt) Das kenn ich. K Ich hab's gerade eben erst angezogen, oder s'Loch kommt aus'm Regal.		2.00
2.10		Gespräch aller über Löcher in Socken		2.10
2.20				2.20
2.30		M Mama, weißt Du was?		2.30
2.40		M Ich weiß 's immer noch nicht. I Euch wird schon was einfallen, kein Stress.		2.40
2.50	Nimmt schwarze Kreide, legt sie wieder in Kasten	K Gibt's überhaupt Schwarz? K Ja gibt's. M Ja gibt's. K Ich muss ja immer vorzeichnen mit Schwarz. K Mir ist immer noch nichts eingefallen. M Mir auch noch nicht (seufzend) Hha.		2.50
3.00		M Da müssen wir bestimmt lang überlegen.		3.00
3.10		K Meine sind noch gar nicht gebraucht fast, I Mhm K So wie's aussieht, so spitz wie die noch sind. I Die musst ich auswechseln, die waren schon zu vermalt von den andren Kindern und da habe ich gedacht heute gibt's mal 'n neuen Kasten. K Ui ich hab einen neuen, Du hast einen alten.		3.10
3.20		...Über neue Stiftpackung... K Ey ich glaub ich ich mal ihn nur schwarz.		3.20

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
3.30		M Ich mal' n braunen]. K [Ich stell mir den lieben Gott mit nem Mantel vor. M Ich auch, wie der Jesus.	Greift braune Kreide	3.30
3.40	Setzt oben an, unterbricht	K Der hat aber keinen Mantel, der hatte so 'n langes Kleid irgendwie, ah, jetzt weiß ich wie ich ihn mal.	Hält braune Kreide zum Malen bereit in der Hand und beobachtet K's Bild genau	3.40
3.50	Setzt nun unten an, Schwarze Kleid-Kontur, die – ohne eine Bodenlinie – direkt am unteren Blattrand beginnt	K (leise) So groß wies Blatt, (laut) muss ich den so groß malen wie s' Blatt?		
4.00		I Mm, das ist ganz o.k., alles richtig. Stellt sich eben jeder Mensch vor, wie es sich eben dieser Mensch vorstellt. Kannst du malen wie du willst. M Mama, wohin geht ihr? Mutter: Auf 's Klo. M Wusst ich's doch.		4.00
4.10				4.10
4.20		M Mein Kissen verrutscht (Stuhlkissen). K Was is 'n sozusagen Hautfarbe, Des hier, oder? M Ich glaub das.		4.20
4.30		K Ne das hier Hautfarbe I Kommt drauf an, wie die Haut aussieht, ne. M Ja, so wie Haut, Braun zum Beispiel. K Ich mach doch keine braune Haut.		4.30
4.40	Rechte Hand mit Hautfarbe („hell Fleischfarben“)	M Wenn schon Hautfarbe da ist, dann nimmt man auch Hautfarbe.		4.40
4.50		K Über Malkasten beim letzten Treffen.		4.50

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
5.00		M Ich weiß immer noch nicht, ich mach jetzt was.	Schwarze Kleid-Kontur mit Bodenlinie	5.00
5.10		K Ich freu mich auf auf Weihnachten, weil ich wünsch mir nämlich als Lieblingswunsch [Zwei] äh Inliner und als Zweitlieblingswunsch Window Colour. Jetzt weiß ich gar nicht-Ah ja jetzt weiß ich, was ich letztes Mal gemalt habe n'Blumengarten, euren Lieblingswunsch hattest du gesagt. I Mhm		5.10
5.20		K Mir macht das Spaß [leider ist das nur zwei mal].	Kopf mit Linie für Mund	5.20
5.30		M Mir auch, ich hab n' Bart hingemalt beim Gott. K [Ich weiß schon was ich werden will, wenn ich groß bin: Chirurgin. M N' Bart wie beim Weihnachtsmann, Guck mal wie beim Weihnachtsmann.	Mundlinie, verstärkt sie noch mal	5.30
5.40		K Wir dürfen nicht zu lang malen, sonst passt es nicht alles auf den... I Mhm, Keinen Stress.		5.40
5.50		K Ist da noch jemand nach uns dran I mhm aber ihr habt Zeit heute ist es nicht so knapp geplant wie letztes Mal, also ihr habt Zeit K Wer is 'n nach uns I Louis und Mathis K Schon wieder?	Füße	5.50
6.00		K Diesmal kommen aber net nach uns Christina und Michaela. I mm (verneinend) K Die Christina ist meine Schwester..		6.00

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
6.10				6.10
6.20		K Das ist so witzig der Louis ist der Jesus und die Christina ist die Maria und die Janine ist dem Louis seine Schwester und die spielt immer mit mir und das ist so witzig weil die und ich sind ja Schwestern und Louis und Jessica		6.20
6.30		I Mhm		6.30
6.40		I Machen die ein Krippenspiel mit? K Was? I Machen die'n Krippenspiel mit ? K Ja, in der Kirche, I Mhm K Da mach ich auch mit, ich darf mitsingen und ich muss Türen halten und die Jessica		6.40
6.50	Wischt Kreidereste von Papier	K Man die sollen mal weg gehen (meint die Kreidereste) M Mit nem Hammer K Ach M Ne, aber dann geht das Blatt kaputt	Füße fertig	6.50
7.00		K (unterbricht M.) Du stellst ihn dir aber schön vor, Michaela, (Ton große Schwester), Ich will Dir nur sagen, dass das der Gott ist und nicht der Jesus		7.00
7.10	Zählt Finger an linker Hand	K 1,2,4,5,6. Ich hab versehentlich sechs Finger gemalt		7.10
7.20	Zieht Fingerlinien mit hautfarbener Kreide noch einmal nach	I Das macht doch nichts M macht ja nix K Ne sind doch nur fünf		7.20
7.30		K Hast Du die Farbkopien mit? I Mhm K Sie hat die Farbkopien mit		7.30

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
7.40			Rechte Hand in Hautfarbe, Kontur mit vier Ausbuchtungen, dann noch fünften Finger separat, dann malt sie Hand aus	7.40
7.50	Linke Hand	K (leise) Schon wieder, das färbt immer so schnell ab, (wieder normale Lautstärke) meine Haut wird Haut.		7.50
8.00		K Michaela, wir können doch bei dir daheim dann Bügelperlen machen.	Analog die linke Hand, schneller, ohne fünften Finger	8.00
8.10		M [...] Nicht schon wieder. K Der Marlin. M Diesmal hab ich n' Junge vom Christkind gekriegt.		8.10
8.20		Geräusche von Marlin im Hintergrund.	Malt in dunkler Hautfarbe („dunkel Fleischfarben“) Kopf- Kreis auf Kleid	8.20
8.30		M Der liebe Gott hat ein Mantel mit. K Der Marlin hat's gut der darf da fahren während wir malen [...].		8.30
8.40		M Der liebe Gott hat ein Muster auf seinem Mantel. K Schön (guckt nur sehr kurz zu Ms Blatt, klingt gönnnerhaft).	Kleidkontur in dunkler Hautfarbe,	8.40
8.50		K Gott ist so ähnlich wie Jesus irgendwie find ich. M Ja, find ich auch (lebhaft).	Ausmalen des Kleides direkt danach in dunkler Hautfarbe („dunkel Fleischfarben“)	8.50
9.00			I Mhm Über Bruder von M und Übungen auf der Rutsche...	
9.10	Kopfkontur mit schwarz			9.10

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
9.20	Linie zunächst rechts oben zu klein)schräg, verbessert(verbreitert noch mal	K Macht das was das hier? I Was macht was? K Das hier (zeigt auf Diagonal-Linie in Gesicht von Gottes-Figur)? I Nö.		9.20
9.30	Augen	M Das kann ja auch ne Kappe sein. K Ne der Gott hat bei mir keine Kappe. M Bei mir auch nicht.		9.30
9.40	Nase	M Die Augen von Dir find ich schön. K Wieso ich mal die immer so? M Die find ich schön.		9.40
9.50	Mund			9.50
10.00	Nase	K [...] M Aber ich mal's halt eben anders [..] Nase [..].	Beginnt mittleren Teil des Kleides - die Figur auf dem Kleid aussparend - in Grau („kaltgrau 4“) auszumalen	10.00
10.10		K Sind so schöne Farben, die wünsch ich mir auch. M Ich auch.	Zieht unterhalb rechter Schulter, Brust und linker Schuler des Gewandes mit grauer Kreide Begrenzungslinie	10.10
10.20.		M Nur hier unten der Teil ist grau.	der grauen Fläche, die sie im folgenden mit vielen Unterbrechungen zum Beobachten, Nachdenken und sprechen ausmalt	10.20.
10.30.		K Ich darf kein Schimpfwort mehr vor Weihnachten sagen, sonst kriegen wir ein Geschenk abgezogen. I Oh K Außer blöde Kuh nur das Wort mit A und mit W.		10.30.
10.40.		K Wie mal ich ihn weiter?		10.40.

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
10.50.	Umhangkontur rechts, runder Bogen nach, horizontale Begrenzung und Linie wieder parallel nach oben an Schulterkontur anschließend	K Ich mal so weiter	Zeigt auf Figur auf Kleid	10.50.
11.00	Analog Umhangkontur links, beginnend mit innerer Linie nach unten, dann Horizontale und außen Parallele wieder hoch	K Das ist der Mantel, des sieht witzig aus, gel, der Mantel (an I gewandt) M Ich mal kein Mantel. Des soll der Mantel sein bei mir (zeigt auf Kleid).		11.00
11.10		K Das finde ich auch schwerer, den lieben Gott zu malen als den Lieblingswunsch. I Mhm		11.10
11.20		K Wenn man Gott malt muss man sich selbst auch mal erst ausdenken, wie man ihn sich vorstellt, weil ich find er ist schwer zu malen. M Ja ich auch.		11.20
11.30		K Was hat n der für ne Haarfarbe (lacht)? M Das weiß [man nicht]. K Das weiß keiner, das weiß keiner.		11.30
11.40		I Wie du es dir halt vorstellst. K Ich stell mir vor er hat schwarze Haare, nee braune Haare. M Schwarze.		11.40
11.50		K Auf jeden Fall ist er 'n Mann, das hört man ja schon am Namen, also weil die Maria war die echte Mutter und der Josef war nicht der echte Gott äh der echte Vater, der echte Vater war der Gott.		11.50
12.00				12.00

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
12.10	Nimmt beige Kreide	I Mhm K Wozu hab ich das eigentlich - ah ja für die Haare.		12.10
12.20	Malt Haare in gelb	M..[...] M (an Mutter gewandt) schau mal wie ich mir Gott vorstell. Mutter Mhm K Und so stell ich ihn mir vor.		12.20
12.30		M Na ja jeder stellt 'n anders vor. K Eben. M Genau und Feuerfeld auch ... (lächelt verlegen) eigentlich nicht das ist n' Märchen gell... 'ne Geschichte.		12.30
12.40	Nimmt Hautfarbe und beginnt Gesicht auszumalen			12.40
12.50		K Einer war mal richtig blöd, der hat gesagt, Gott ist Feuer.		12.50
13.00	Nase verwischt	K ich mal hier in die Nase rein? M Macht doch nichts oder?		13.00
13.10		K Mein Lieblingswunsch ist der Gott, dass ich den geschenkt kriege dann erfüllt der mir alle Wünsche Süßigkeiten (zu Interviewerin gewandt). M Meiner auch, dann [] alle auf der ganzen das gibt's aber nicht.		13.10
13.20		K Ich wünsch mir ganz viele Gummibärchen [...] extra in meine Schultüte rein [...] Gummibärchen.		13.20
13.30		(Bruder redet im Hintergrund laut) M Durch euch bin ich ganz schön abgelenkt.		13.30

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
13.40		Bruder von M im Hintergrund: So mal ich auch manchmal. M Guck mal, der Leo denkt, er malt auch manchmal so, dabei malt er nur Krixelkraxel. K Ach.		13.40
13.50		K Ich stell mir den lieben Gott so vor. M Ich so.		13.50
14.00	Malt Kleid (mit Unterbrechungen für Gespräch) sorgfältig in Hellblau aus	K Jeder stellt ihn sich so vor, wie er will. M Ja. M Genau, so stell ich ihn mir halt vor.		14.00
14.10		K So stell ich ihn mir vor.		14.10
14.20		M Ich stell 'n mir mit Jesus vor auf'm Kleid, ich mein auf'm Mantel. I Ist da auf dem Mantel der Jesus? M Ja. I Das ist ja interessant.		14.20
14.30		M Ne, das ist doch gar nicht der Mantel - auf'm Kleid mein ich, aber wieso hat der liebe Gott n Kleid, ich mein (fasst sich an die Stirn), wieso hat der liebe Gott ein Kleid? K Ein Kleid, aber warum hat der liebe Gott n' Kleid, das ist doch auch 'n Mann? (zu I gewandt)		14.30
14.40		I Es könnte doch aber auch ne Frau sein oder?		14.40
14.50		K Ich glaube aber, der liebe Gott ist 'n Mann. M Ich auch. K Weil die Mama immer sagt, die Maria ist die echte Mutter also muss er' n Mann sein, weil er kann ja nicht zwei echte Mutters haben. I Das stimmt.	Legt graue Kreide weg und sucht neue blaue	14.50

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
15.00		K Keiner hat – doch manche haben schon zwei Muttern. I Das gibt's auch manchmal. K Manche haben auch zwei Vaters.	Malt blaue Umhang- bzw. Mantelkonturen rechts	15.00
15.10		K Zwei Vaters hat ja auch der Jesus. I Genau. M Die A. K Nein, die A hat nur einen richtigen Vater der [...] und zwar der X.		15.10
15.20		M Ich mal doch n' Mantel. K über was auf Kamera kommt.	Umhangkontur links	15.20
15.30			Malt Umhang links – mit vielen Unterbrechungen - blau aus	15.30
15.40				15.40
15.50				15.50
16.00				16.00
16.10		M ich muss jetzt immer mal aufstehen weil sonst kann ich nicht so gut malen.		16.10
16.20				16.20
16.30		K über Papier an Kreide.		16.30
16.40				16.40
16.50			16.50	
17.00		M Ich mal den Mantel mit Blau aus, weil's dann so schön aussieht. K Das Blau find ich schön. K Ich find die schön.		17.00

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
17.10		K Mist, das kommt auch auf die Farbkopien, da ist das dann hier drauf (zeigt auf Kopf mit versehentlich entstandener diagonaler Linie). I Macht doch nichts.		17.10
17.20		M Du kannst ja Dir vorstellen, dass das ne Kappe wär.		17.20
17.30		K Ne, will ich aber nicht. M Ich hätt's mir so vorgestellt.		17.30
17.40				17.40
17.50		M Der liebe Gott ist schwierig zu malen irgendwie. I Mhm, das stimmt.		17.50
18.00		M Aber [warum/dann] muss der liebe Gott auf der Erde sein? K Weil den kann man ja auch nicht richtig malen, der ist in keiner Bibel drin, der liebe Gott ist in keiner drin, aber der Jesus, und daher mal ich ihn manchmal ab.		18.00
18.10		K Die nimmt doch auch den Ton auf oder? I Mhm, ich muss ja wissen was ihr alles Kluges sagt ,ne, das muss ich ja alles hören.		18.10
18.20				18.20
18.30		K Weil manche Sachen – In der Schule zum Beispiel: Weihnachten ist eine Wartezeit (fragend/abwartend an I gewandt), I Mhm K hat einer in der Schule gesagt.		18.30

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
18.40		K wir warten auf den Geburtstag eher weil die Geburt die ist ja schon vorbei I Mhm		18.40
18.50		K ähm das finde ich auch so komisch an Weihnachten, der Jesus hat Geburtstag und wir kriegen was geschenkt, obwohl er der Betroffene ist, obwohl er ist ja schon tot deshalb können wir ihm ja nichts mehr schenken. I Mhm		18.50
19.00		K Oder wir lassen einen Luftballon in den Himmel fliegen, wo ganz viele Sachen, die wir ihm schenken drin sind.	Malt rechte Umhangseite blau aus	19.00
19.10		M Ja und dann schenkt er uns n' Schlittschuh.		19.10
19.20		K Schenken wir ihm Schlittschuh dann lassen wir ne Schlittschuhbahn hochfahren.	Sitzt schaukelnd auf Stuhl und beteiligt sich angeregt am Gespräch	19.20
19.30		M Nee dann läßt ne Schlittschuhbahn an euren Hof anlegen (lachend).		19.30
19.40				19.40
19.50		M Ich mal mit der Dunkelblau ganz fest damit das schön aussieht.		19.50
20.00				20.00
20.10		M Ne Kappe kann man nicht so leicht malen. I Mhm	Linke Seite Umhang fertig	20.10
20.20			Malt Haare mit gelber Kreide	20.20
20.30		Im Hintergrund Mutter und Bruder über Spielsachen		20.30
20.40		M Mami, jetzt muss ich nur noch eins ausmalen, und jetzt mal ich...	Sucht eine neue Kreide	20.40
20.50		K Jetzt muss ich auch noch eine Sonne malen. M Und Wolken.	Beobachtet K.-	20.50

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
21.00	Gelbe Kreisfläche oben rechts	K Dürfen wir Farben nehmen, die wir wollen. I Mhm, na klar.		21.00
21.10		M Ich würds gelb machen.	Malt rechten Ärmel bis zur Begrenzungslinie unterhalb der Schulter Lila aus, weicht dabei K.'s Bild aus und malt auf linker Seite ihrer Tischkante	21.10
21.20		K Des ist ja witzig, du machst des hier ähm du machst des hier blau (zeigt auf Melanies Umhang) und ich mal des blau (zeigt auf ihr Gewand). M hehe K Weil es wär ja blöd wenn alles gleich wär.		21.20
21.30	Schiebt ihr Bild beim Malen, um besser an rechte obere Ecke zu kommen in Richtung M., bis Blatt quer neben M. liegt	M Ja. K deiner ist dafür 'n bißchen kleiner, meiner ist viel größer (deutet dabei mit der Hand in Kreisbewegungen mehrfach über die Fläche des Papiers).		21.30
21.40		M belustigt über Leo.		21.40
21.50		K schiebt ihr Bild neben M's Bild auf lange Seite des Tisches.		21.50
22.00	Kreisfläche fertig	Entsprechende Kameraveränderung K Oh ich will auch noch mal schauen. I Hinterher ne, wenn ihr fertig gemalt habt, dann könnt ihr ja wieder ein bisschen filmen, ja?	Überlegt	22.00
22.10	Gelbe Strahlen	K Ja. Bild wieder zurück an ursprünglichen Ort.	Steht auf und geht zu Katharinas gegenüberliegender Tischkante	22.10
22.20		M Jetzt muss ich immer aufstehen beim Malen. K Der Tisch, den brauchst Du immer noch. I Mhm K Weil es muss ja auch schön hoch sein.	Malt stehend linken Ärmel und ursprünglich abgegrenzten Brust-Schulter-Bereich des Gewandes zusammen in groben Strichen lila aus	22.20
22.30	Rote Strahlen in Zwischenräume			22.30

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
22.40				22.40
22.50	Sucht Grüne Kreide, malt rechte Umhangseite grün aus	M [...] Noch ein bißchen Platz [...] K [...] ein bißchen anders M Jo	Kniet und beobachtet K	22.50
23.00		K ich film dann nachher die M, wenn sie noch nicht vor mir fertig ist I könnt ihr machen	Sucht Gelb	23.00
23.10		K das macht Spaß M find ich auch	Malt mit Gelb Sonne oben rechts als Halbkreis über Bildecke	23.10
23.20	Hält Blatt hoch	K Schau mal (zeigt Bild Mutter von M)! Mutter Schön M Bin schon fertig, I (anerkennend) Mhm		23.20
23.30		M Aber ich warte auch auf die K. I Das finde ich ja total schön das Muster auf dem Kleid von Gott, das ist der Jesus auf dem Kleid - das braune?	Beobachtet	23.30
23.40		M Mami (zeigt ihr Bild ihrer Mama) Mutter Mhm schön.	Hält Bild hoch in Richtung der Mutter	23.40
23.50	Malt linke Umhangseite grün aus	M (energischer Tonfall) Ach die Wolken. M (guckt zu K) malst du auch noch Wolken hin.		23.50
24.00		K Ne, die passen doch bei mir nicht mehr hin,[...], ich mal erst ne ganz schöne Wolke, du hast nämlich auch noch mehr Platz oben, du kannst die Wolken auch oben oben drüber malen. K Hast du überhaupt auch schon den Mantel ausgemalt, ich mein das Kleid? M Ja.		24.00

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
24.10		K Ich kann dir auch die Wolken vor malen (lacht in verlegenem Ton).	Malt dunkelblaue Wolke neben Sonne	24.10
24.20		K Nee ich mal keine Wolken. M Ich mal welche hin.		24.20
24.30		K Weil es sieht dann aus als ob der Jesus - äh als ob der Gott - ah ja stimmt das ist er ja.		24.30
24.40		Kleiner Bruder spielt mit (laute Geräusche produzierend) Lokomotive Mutter von M Leo nicht jetzt, nein komm da weg... K das nimmt auch filmt die Kamera auf, gell? Mutter von M Leo komm da weg M Das ist dann doof wenn das Geräusch von der Lock drauf ist gell. Mutter von M Mhm		
24.50		K Hast du auch schon die Sonne? M Ja, ich mal die Sonne n' bißchen anders. K Das ist aber a uch gut, wenn du es nicht ganz gleich machst.	Zweite dunkelblaue Wolke	24.50
25.00		M Sonst wissen wir ja gar nicht wer welches. K Kannst aber auch mehrere Wolken machen musst nicht wegen mir nur eine machen. M Ich mal ja nicht nur eine, ich mach ja auch zwei.		25.00
25.10		M So jetzt bin ich fertig.		25.10
25.20		K Kannst ja noch eine machen? M Nee. K [...bei mir passt noch eine] K Nee ich mach nur eine		25.20

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
25.30		M N' Regenwolke ist es aber net. K Das sieht man ja.	Guckt K. zu	25.30
25.40	Malt Kontur Große Wolke oben links in Hellblau	M Eine Wolke. K Ja. M Ich kann Dir ja auch helfen. K Nee, jeder muss sein Bild selber malen, weil sonst ist es ja nicht seins.	Steht	25.40
25.50	Malt Wolke in Hellblau aus	M Sonst dürfen wir's ja beide haben und wie sollen wir das machen gell? K Dann müssen wir's hier durchschneiden einer kriegt den Jesus einer kriegt den Kopf einer kriegt die Haare einer kriegt die Wolken einer kriegt den Mantel einer kriegt den [...] einer des hier einer die Hände einer kriegt die Konturen, ...	Kniet und guckt zu	25.50
26.00	Guckt M. nach, steht im folgenden meistens	M Das wär ja doof. K Immer so druchscheiden. M Das wär dann doof gell. K Ja.	Läuft im Raum herum	26.00
26.10		M Und einer kriegt die Wolke einer die Sonne. K Das hab ich ja auch schon gesagt.		26.10
26.20				26.20
26.30				26.30
26.40				26.40
26.50	Zappelt heftig mit beiden Armen			26.50
27.00		K Man, meine Hände tun weh.		27.00
27.10		I Mhm, anstrengend, ne.	Kniet wieder auf Stuhl	27.10

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
27.20		M Für mich tun se nicht weh weil ich so oft malt. K Ich mal auch oft. I [..]		27.20
27.30		Stift fällt runter, I entschuldigt sich, dass sie ihn nicht aufgehoben, sondern „geschlafen hat“.		27.30
27.40		K Über Schlafen .. ihr eigentlich verbotenes Schlafen in der Schule...		27.40
27.50				27.50
28.00		M Mama ich hab n' Bart beim lieben Gott wie beim Weihnachtsmann gell. Mutter Mhm M Aber n' kleinen, der in's Gesicht passt.		28.00
28.10	Unterbricht Malen, steht und kniet abwechselnd und spricht mit lebhafter Gestik	I Und wo ist bei euch der Gott M Im Himmel K Bei mir - bei uns auch.		28.10
28.20		K Und wo ist es bei Dir? I Mhm (nachdenkend) verschiedentlich.		28.20
28.30		K Bei mir ist es überall. M Bei mir auch, da und da und da und da und da (steht und gestikuliert mit den Armen heftig in alle Richtungen). K Ich kann gar nicht alle Sachen [sagen/zeigen] er ist in den Sternen drin er hört einem zu er ist auch immer in der Kirche er ist immer da. M Und da und da.	Steht und spricht mit lebhafter Gestik	28.30
28.40		K Und außerdem, das ist immer so komisch, er kann ja nicht überall sein jede Sekunde bei jedem.		28.40

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
28.50		K Und außerdem ist er auch in der Kirche in dem - wie heißt das da, - wo auch immer die Hostie drin liegt. I Mhm K Orgel I Mhm		28.50
29.00		K Orgel M Bei mir ist er auch in der Orgel.		29.00
29.10	Malt weiter an Wolke	K In der Orgel drin oder auf der Orgel drauf? M In der Orgel drin. K Toll (in singendem Tonfall), der liebe Gott ist in der Orgel.		29.10
29.20		K [Das singt die J auch immer]		29.20
29.30				29.30
29.40		I Und was macht der Gott in der Orgel?		29.40
29.50		M Der spielt da Musik (lacht). K Ey der Gott ist n Musikant der gehört zu den Bremer Stadtmusikanten, er ist auch bei den Bremer Stadtmusikanten. M Geboren (lacht) K Er ist als Esel geboren.		29.50
30.00		M Und ist als Mensch mal äm hat als Mensch mal gelebt. K Und ist als Mensch in Himmel rein geflogen.		30.00
30.10		M (schmelzmisch/schadenfroh/überlegen) Ich glaub, da hast du n'bißchen rausgemalt.		30.10
30.20	Wolkenkontur endlich fertig in Blau ausgemalt	K summt M (über K) Ich glaub du träumst schon wieder.		

ZEIT	MALPROZESS KATHARINA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS MICHAELA	ZEIT
30.30		K Ich bin fertig I Super	Ich glaub du träumst schon wieder	
		Spaß mit der Kamera....		

13.4 Transkription und Beschreibung des Malprozesses von Lena und Sarah

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
0.00	Spielt mit Papierstückchen zwischen Fingern, Kopf auf einen Arm gestützt,	I Gut , dann sag ich euch mal das Thema ähm das heute gemalt werden soll.....Und zwar heute wollte ich euch gerne bitten um ein Bild darüber, wie ihr euch <u>Gott</u> vorstellt.		0.00
0.10	nach Malaufforderung wiederholt sie Goott?,	L Goott? ... I (bejahend) Mhm	Halt sich in Geste des Erschreckens Hand vor dem Mund (0.17), Hand bleibt dort, nachdenkliche Mimik bis (0.27)	0.10
0.20	dabei fällt Papierstückchen runter, hebt es auf, sitzt nun aufrecht, ohne sich aufzustützen und spielt in Gedanken wieder mit Papierstückchen zwischen Fingern		Abrupte Änderung der Mimik, lächelt breit, ergreift Filzstiftpackung (0.27)	0.20
0.30		I Gökce, bei deinem Namen muss man so ein kleines Häkchen unter das <u>C</u> machen , ne? Dann habe ich es richtig gemacht .. das wollte ich nur wissen	Hält Filzstiftpackung in der Hand, hört zu und sucht mit Unterbrechungen nach Stift	0.30
0.40	Guckt sich im Raum um		Packt schwarzen Filzstift aus	0.40
0.50		L Wem gehört der Buntstift? Diir? (guckt G. an) S Man liest das eigentlich Gögke hier?		0.50
1.00	Guckt auf Papier Lächelt und greift mit schneller Bewegung nach Filzstiftpackung, packt sofort schwarzen Filzstift aus	L (leise und undeutlich, an Sarah gewandt) Wie stell ich mir Gott vor? S [...] flüstert Antwort/Tipp? für Lisa	Öffnet schwarzen Filzstift	1.00
1.10	Öffnet schwarzen Filzstift			1.10

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
1.20	Beginnt zu malen: Oben Mitte: Hut	S (flüstert) Also. L Ich male .. jetzt einfach das Himmelreich. I Könnt ihr malen , egal was ihr euch so vorstellt dazu.	Hält Stift über Blattmitte, zögert, malt zunächst probeweise Linien in die Luft Beginnt zu malen linke Spitze von Stuhllehne von Thron: unteres, nach oben und unten offenes Rechteck (wie Sockel von Turm)	1.20
1.30	Kopfkontur unter Hut		Kugelform über Rechteckform	1.30
1.40	Oben links: Krone	L Das ist jetzt nur n ' <u>Urahn</u> von Gott ... der Gott selber hat eine Krone.	Nach oben Abschluss mit Feilform	1.40
1.50	Kopf unter Krone		Von Fuß der Spitze aus ca 1,5 cm Linie in Horizontale nach rechts (kleines Stück von oberer Kante von Thronlehne)	1.50
2.00	Gesicht in linken Kopf: Mund (einfache Linie, Smile-Schema) , Rechtes Auge, linkes Auge (Punkte), erweitert Mund durch obere Abgrenzungslinie (Smile- Mund wird dadurch zu offenem, lachendem Mund), Nase von Gott		Mit schwarzem Filzstift Doppellinie von linker Spitze aus senkrecht nach unten (linke Seitenleiste von Thronlehne)	2.00
2.10	Neue Figur: Oben rechts: Krone, Kopf	L Das ist der Sohn von Gott (unklar, welche Figur sie meint). S (leise, besserwissend) Also Jesus		2.10
2.20	Mund (einfache Linie), rechtes Auge, linkes Auge, Nase von Sohn von Gott (rechter Kopf)	S (leise) Zeig mal, ist das da Gold? I Mhm, das kann man nehmen als Gold.	Sucht im Kreidekasten nach Gold, nimmt Neapel-Gelb beugt sich herunter und hält sie unter ihre Augen	2.20

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
2.30	Pause (-2.43): Beobachtet Sarah beim Zeichnen		Mit Neapel-Gelb über linke Seite von Thron-Stuhl	2.30
2.40	In mittlere Kopfkontur: Mund (einfache Linie), linkes Auge, Nase (2.47), rechtes Auge	L Das ist Pinocchio... (2.48) L Pinocchio ist ja <u>auch</u> schon gestorben (achselzuckend, lächelt verlegen/amüsiert)	Wendet sich Lena zu	2.40
2.50	kichert	I (kurzes schmunzelndes Lachen) Stimmt. G kichert kurz S (stimmloses Lachen) Zezezeze G <u>Wer</u> ist Pinocchio?	Lacht kurz und stimmlos mit zezezeze - Laut (Botschaft etwa: die kommt auf Ideen)	2.50
3.00	Schaut zu Gökçe, fügt horizontale Begrenzungslinie über Nasenbogen ein	L zeigt lächelnd auf Nase von Pinocchio G Aber der Nase ist soo lang (deutet Länge an). L (verneinend, kopfschüttelnd) mm ...die anderen Nasen sind ja kürzer.	Malt weiter die Kontur der Thronlehne aus	3.00
3.10	Unter mittleren Kopf: Hals	G Aber die Nase muss - <u>noch</u> länger sein L (kopfschüttelnd, entschlossen) Mhm S So. (deutet lange Nase vor ihrem Gesicht an, lacht) (3.12)	Guckt lächelnd zu Gökçe und deutet vor Gesicht mit Zeigefinger länger Werden der Nase an	3.10
3.20	Rumpf	L Pinocchio ist im <u>Baum</u> himmel. (3.22) Weil Pinocchio ist ja n' .. Baum. I Aus Holz, ne?	Schaut mit ernstem Blick zu Lena	3.20

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
3.30	Kragen, Knöpfe auf Rumpf	S Pinienholz . L (spricht langsam, den Gedanken herleitend) Deswegen wird der auch <u>Pinocchio</u> genannt. S Weil er aus Pinienholz ist.		3.30
3.40	Rechter Arm, rechte Hand Linker Arm, linke Hand,	I Das wusste ich noch gar nicht [...]. S Warum nicht?	Verlängert mit gelber Kreide die mit Filzstift begonnene obere Horizontale (gesamte Länge der oberen Kante der Thronlehne, dort wo sie später Kopf zeichnen wird)	3.40
3.50	Hose,	I Ich weiß nicht, vielleicht hab ich es auch mal gewusst und wieder vergessen, dass der aus Pinienholz ist, ich wusst' nur, dass er aus Holz ist.	Nimmt schwarzen Filzstift	3.50
4.00	Rechtes, unter Hose herausguckendes Bein und Schuh	S Natürlich ist der aus Holz (leise, Tonfall gelangweilt, besserwissend)		4.00
4.10	Linkes Bein und Schuh	L Und die Mütze ist von dem die Perücke. S Nee (laut und deutlich intervenierend).	Beginnt mit rechter Spitze von Thron-Lehne	4.10
4.20	Linke Linie für Rumpf von zu rechtem Kopf	L Die Haare sind von dem die Perücke (fragend, unsicher, an Sarah gerichtet). S Da musst du noch Haare hinmalen (schnell mit hoher Stimme, Tonfall wie für Hinweis, der schell und dringlich befolgt werden muss). L (Tonfall gereizt, abgrenzend) Das weiß ich.		4.20
4.30	Halsform von rechter Figur	L Was soll'n das sein? S Wirst du dann sehen.		4.30
4.40	Guckt zu Sarahs Bild, hält inne und hört zu	I Was wird das? S Wirst du dann sehn.	Malt rechte Spitze von Lehne gelb an	4.40

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
4.50	Hals und rechte Doppellinie für Rumpf bzw. Umhang von linker Figur	G (über L.s Bild) Was ist denn Gott? (Zeigt erst auf rechte dann auf linke Figur von L.s Bild) Ist dieses da Gott oder dieses?		4.50
5.00	Analog linke Umhang-Seite, Mittellinie für Rumpfabgrenzung,	Sarah zeigt auf linke Figur: Das.		5.00
5.10	Hose von linker Figur			5.10
5.20	Kragen,		Kontur der rechten Seite der Lehne mit schwarzem Stift	5.20
5.30	Rechter Arm und Hand von linker Figur, linker Arm und linke Hand			5.30
5.40	Herausguckende Beine und Schuhe (erst links dann rechts) von linker Figur			5.40
5.50	Rechte Umhang-Seite von rechter Figur,	S So (abschließend).	Legt schwarzen Stift zur Seite	5.50
6.00	linke Umhang-Seite von rechter Figur (Verlängern der Rumpflinie auf Umhanglänge)		Nimmt Gelbe Kreide	6.00
6.10	Linker Arm		Malt Rechte Seite von Thron und ihre Verlängerung noch einmal mit gelber Kreide aus	6.10
6.20	Linke Hand von rechter Figur			6.20
6.30	Rechter Arm und rechte Hand von rechter Figur, die direkt an rechte Hand von Pinocchio reicht			6.30
6.40	Knöpfe	L Der nimmt Pinocchio an die Hand, der König.		6.40

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
6.50	Hose von rechter Figur	S Du meinst wohl Jesus. L Ja. S Interessant.	Stützt sich mit Arm auf Filzstift, wie auf Spazierstock, sitzt aufrecht und guckt zu Lena	6.50
7.00	Gewellte Linie zu Füßen der Figuren	L (sehr leise) Und die leben auf ner riesigen Wolke.	Zeichnet schwarze Horizontale am unteren Ende zwischen Thronleisten	7.00
7.10	Stoppt Wellenlinie unter Hose von linker Figur, malt Füße	L (deutlich) Gott lebt ja auch auf 'ner riesigen Wolke. I.: Mhm.	Kontur der Sitzfläche des Throns: Schräge Links runter, Horizontale nach rechts	7.10
7.20	Vollendet Wellenlinie		Schräge Linie auf rechter Seite nach oben	7.20
7.30			Linkes Stuhlbein von Thron als doppelte Linie nach unten abgeschlossen von runder Form (Fuß des Thronstuhlbeins)	7.30
7.40		L Soll das der Thron sein?	Rechtes Stuhlbein von Thron	7.40
7.50		S Gökçe, zeig mal, was Du gemalt hast. Gökçe darf ich mal sehen, was du gemalt hast?	Guckt zu Gökçe und ihrem Bild	7.50
8.00				8.00
8.10		G (zeigt ihre Blattvorderseite mit Gottes-Bild) [...] Und den Gott hab ich weiß gemalt.		8.10
8.20	Großer Halbkreis oben rechts	L Bei mir ist der Gott farbig.		8.20
8.30	Mund, Nase, Augen von Mond/Sonne			8.30
8.40	Wellenlinie oben neben Halbkreis			8.40
8.50		L So. Jetzt ist alles vorgemalt, jetzt kann ich anmalen.		8.50

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
9.00		L (an G gewandt) Wieso hast Du [alles] raus gemacht? (An I und S gewandt über G) die malt ja hinten noch was drauf. I Mhm (bejahend, neutral).	Kopfumriss mit Schwarzem Filzstift	9.00
9.10	Setzt orange farbigen Filzstift zunächst über Knöpfen, dann über Füßen von Pinocchio an, ist in Begriff ihn wieder zu schließen	S Ist zu lang, is egal. I Mhm (schmunzelnd, bestätigend).	Zwei (relativ lange) parallele Linien des Halses, Lehnt sich zurück und schließt Stift, öffnet ihn dann wieder und setzt Malen fort	9.10
9.20	Öffnet Stift wieder und beginnt Umhang von linker Figur mit Filzstift orange auszumalen	S Ach ich lass es so G (zu S gewandt):Was ist das?	Beginnt mit rechte Schulter	9.20
9.30	Zeigt abwechselnd auf Figuren	L Das ist Jesus ... Das ist Jesus (zeigt auf linke Figur) weil das ist der <u>richtige</u> Gott (zeigt auf rechte Figur) und das ist der Halbgott (zeigt auf linke Figur). I Mhm L Jesus ist ja .. n' Halbgott ... Jesus ist n' Christkind deswegen hat Jesus bei mir auch nen orangen Umhang an.		9.30
9.40		L Sarah, was ist das? (zeigt auf Sarahs gerade gemalten Kopf) S (freundlicher Tonfall) Ich hab gesagt werdet ihr sehen. L Der Thron .	Malt an Gesicht (wegen überhängenden Haares S.s schwer zu erkennen): Augen, Nase und Mund entstehen	9.40
9.50				9.50
10.00				10.00

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
10.10	Pfahl von Straßenlaterne rechts unten, dort, wo Wellenlinie abgebogen ist und Blattrand so noch freie Fläche hat	L Hier unten bis ganz oben hin geht .. eine Strers ... Straßenlaterne .. bis da oben.		10.10
10.20.	Lampe von Straßenlaterne		Bild wieder unter Haar zu erkennen, zeichnet Bart, beginnend mit linker Außenkontur von unterhalb Mund nach unten, viele Einzelkonturen für Haarbüschel, unter denen Mund und Halskontur verschwinden	10.20.
10.30.				10.30.
10.40.		Gespräch zwischen G, L und I über Organisation der Maltermine		10.40.
10.50.				10.50.
11.00	Zweite Straßenlaterne links neben erster			11.00
11.10		Währenddessen:		11.10
11.20	Dritte Straßenlaterne zwischen Pinocchio und Gott	L Die müssen ja auch Straßenlaternen haben.		11.20
11.30			Linke Schulter, Linie bis zur Begrenzungslinie zwischen Thronlehne und Stuhlfläche, zögert kurz	11.30
11.40	Malt Umhang von linker Figur mit Filzstift rot aus		Dann beendet sie Gewandkontur in einem Zug: Zieht Linie nach links unten, überschneidet Thronbein, biegt oberhalb von „Thronbeinfuß“ nach rechts zu horizontaler Begrenzung ab und führt Gewand dann von Ecke rechts unten aus analog nach oben, wo sie Linie an rechte Schulter- u. Rumpfkontur anschließen lässt	11.40
11.50			Linkes, unter Gewand des Throns herausguckendes Bein und Fuß, Fläche der Fußform malt sie schwarz aus	11.50
12.00				12.00
12.10			Analog: Rechtes Bein und Fuß von Figur	12.10

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
12.20				12.20
12.30	Laternenlampen gelb	L Da muss ich jetzt n' bisschen Abstand vo- , vom Schwarz halten, sonst verfärbt sich das gelb und das will ich nicht ... dass sich das verfärbt. S Hier, guck da hat sich's schon verfärbt.		12.30
12.40		L Bei deinem auch.		12.40
12.50		L Die Straßenlaterne das is [...] die sind bei uns auffer Erde .. die <u>Sterne</u> .	Sitzt nachdenklich über ihrem Bild	12.50
13.00		I Mhm L Aber im Himmel .. mein ich, sind das Laternen. I Aha L Da sieht ja aus wie Silber, deswegen mal ich's auch Silber. S Ist ja auch Silber. I Sind im Himmel die Laternenmasten auch Silber?		13.00
13.10	Malt Laternenmasten silber aus		Grenzt mit schwarzem Filzstift mit horizontaler Linie in Kopfkontur Stirnbereich ab	13.10
13.20			Verstärkt als eine Form die Kontur der Linie und davon ausgehend die restliche, abgegrenzte obere Kopfkontur noch einmal mit schwarzem Stift, Haarform oder Form einer Kopfbedeckung entsteht	13.20
13.30			Wählt hell fleischfarbene Kreide	13.30
13.40		L Und hinten mal ich den ganz alten König drauf.	Mit dieser Kreide über Gottes Beine	13.40
13.50		I Wen? L Hinten mal ich den ganz alten König drauf.	Guckt zu Lena	13.50

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
14.00		S Sollen wir unseren Namen da drauf schreiben? I Wenn ihr möchtet.	Zögert noch einmal mit Kreide über Kopf	14.00
14.10			Mit hell fleischfarbener Kreide über abgegrenzte Form von Kopf	14.10
14.20		L Welche Farbe benutzt du als Gold? S (leise, freundliche Stimme) Warte mal – hier, ja.	Wählt ockergelbe („neapelgelb“) Kreide aus und hält sie vergleichend an die, die Lena in der Hand hält	14.20
14.30				14.30
14.40	Malt Krone von rechter Figur mit dieser ockergelben Kreide aus	L Ich hab n' Juckanfall irgendwie. S Oder Läuse.		14.40
14.50		I Vielleicht hat dich auch was gestochen.		14.50
15.00	Krone von linker Figur in ockergelb	Gespräch aller über Stiche und Jucken		15.00
15.10		G Wer hatte Windpocken? Gespräch aller über Windpocken	Mit Schwarz Krone über eben weiß übermalten Kopf	15.10
15.20				15.20
15.30				15.30
15.40				15.40
15.50				15.50
16.00				16.00
16.10		G steht auf und bewegt sich im Raum.		16.10
16.20		S Ich finde das eigentlich schöner für die Krone, das hier, das leuchtet schöner.	Malt Krone von Figur auf Thron mit leuchtend gelber Kreide („strohgelb“) aus	16.20

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
16.30	Hut von Pinocchio auch Ockergelb	I Ist dein Bilde jetzt fertig, Gökçe? (G läuft hinter Sarah und Lena im Raum auf und ab) G Gleich (setzt sich wieder hin und malt weiter an ihrer Bildrückseite)		16.30
16.40		G Wann sind die fertig? Lisa ist bald fertig. I Ich weiß nicht.		16.40
16.50	Hutkrempe Strohgelb	G (deutlicher) Lisa ist bald fertig. S Das glaub ich nicht.	Nimmt schwarzen Stift und legt ihn wieder weg	16.50
17.00	Hose von Pinocchio mit strohgelben Längs-Streifen	S Ich hab kein Gelb (vorwurfsvoll, sucht hektisch in Lenas Stiften). L Daa (leicht genervt, zeigt auf Sarahs eigenen gelben Filzstift).	Sucht gelben Filzstift	17.00
17.10		S Wozu brauch ich das eigentlich? (meint ´gelben Stift)		17.10
17.20		G Hehe, vergessen.	Beginnt mit Gelb an dieser Stelle	17.20
17.30	Hellblaue Quer-Streifen	G im Hintergrund leise über die Gestaltung der Blumen, die sie auf Blattrückseite zeichnet.	Gelbe Haarfläche	17.30
17.40				17.40
17.50			Stiftwechsel	17.50
18.00	Flächig Rot („dunkel kadmiumorange“) über die Streifen		Rechter Flügel und Schultern mit schwarzem Filzstift und grauer Kreide	18.00
18.10		L Ich mach ne karierte Hose .. vom Pinocchio die karierte Hose.		18.10
18.20				18.20
18.30		L Sieht zwar komisch aus, die karierte Hose. I Och, wieso, sieht doch schön aus. S Zeig her....Wieso, sieht doch schön aus.		18.30

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
18.40	Beginnt mit schwarz am linken Blattrand neben linker Figur	L Und ein Engel fehlt. S Ein Was? S Hast Du an mir gesehen, n...		18.40
18.50	Linker Flügel			18.50
19.00	Rumpfkontur	L Nee, das is 'n Vogel.		19.00
19.10	Rechter Flügel	G (leise) Ich mach auch einen Vogel.	Linker Flügel	19.10
19.20	Hals- bzw. Schnabelform	G flüstert [...]		19.20
19.30	Kopf, Augen			19.30
19.40	Punkte in Schnabelform, Beinlinien		Zögert nachdenklich mit schwarzem Filzstift noch in der Hand, dann Einfall	19.40
19.50		L (zeigt auf noch leeren rechten Blattrand neben rechter Figur) Hier ist jetzt der Engel.	Mit purpurrosa Kreide malt sie linke Seite der Sitzfläche des Throns unter/neben Gewandkontur der Figur aus	19.50
20.00	Schnabel mit Kreide gelb	S (zeigt auf Vogel) Was ist das? (freundlich) L N' Vogel. L Ich kann nicht so gut Vögel. G Aber ich... S Ich kann auch nicht so gut Vögel malen. G Aber ich kann Vogel, aber kleine.	Unterbricht Ausmalen der Thronsitzfläche kurz, Dann beendet sie linke Seite der Thronsitzfläche	20.00
20.10	Rechter Flügel hellblau („hell phthaloblau“)		Greift schwarzen Filzstift und zeichnet Falten in Gesicht von Figur auf Thron	20.10
20.20	Linker Flügel hell violett („purpurrosa“)	L Der Vogel ist bunt.		20.20

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
20.30	Rumpf lila („pupurviolet“)“)	S Ich mal ich noch Falten im Gesicht. G Manchmal male ich auch Falten im Gesicht [...]. L Der Vogel sieht total schön aus , weil er bunt ist.		20.30
20.40	Kopf dunkelblau („helioblau“)	L Das ist Gottes bunter Vogel...		20.40
20.50		S Ich weiß, was der Vogel ist.		20.50
21.00		L Was denn? S Das kann einer sein ... der immer dem Regen, Bescheid sagt, also zu dem hin fliegt und dem Bescheid sagt. I Mhm	Macht mit Stift in der Luft den Regen darstellende Bewegungen	21.00
21.10	Zeichnet mit den selben Kreiden vier Federn auf Kopf	L Aber der hat auch voll die langen Federn von da unten bis da oben.		21.10
21.20		L Der hat aber nur vier Federn.	Zeichnet Gesicht in Kopfkontur von (Details und Reihenfolge nicht zu sehen, Haar hängt über Bild)	21.20
21.30		G Ich mal die Vogel immer bunt. Und der Schnabel muss immer gelb sein.		21.30
21.40		G Ich bin fertig.		21.40
21.50	Engelsflügel rechts unten, zeichnet Linie über Laternenmast	I Und das sind Falten im Gesicht, Sarah? S Ja		21.50
22.00		I Ist der schon alt? S Ja <u>is</u> er doch? I Mhm		22.00
22.10		L Gott hat vor <u>vielen</u> tausend Jahren. S <u>Ganz</u> vielen L Schon als Mensch hier auf der Erde gelebt. I Mhm	Mund mit rosa (karmin rosa Kreide in Gesicht des Engels)	22.10

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
22.20		L Aber als Steinzeitmensch. I Mhm L <u>Leider.</u>		22.20
22.30	Linker Flügel fertig, Linke Körperkontur	S Neh, schon noch früher ... sogar früher als Jesus gelebt hat [...]. I Mhm S Aber wie hat er dann die Welt gemacht? (Pause)		22.30
22.40	Gewellte Bodenlinie der Körper- bzw. Kleidkontur	L Aus <u>Wolken.</u> I Aus Wolken? S Nein, aber dazu muss er doch schon groß sein, um die Welt zu erfinden.		22.40
22.50	Körperlinie weiter nach rechts oben, zweiter, rechter Flügel, über rechten Laternenmast	I Hmm S Also muss er doch schon – ganz, ganz viel, sogar, vor der Erde gelebt haben.		22.50
23.00	Kopf und Hals	(Pause) L Vor ganz, ganz vielen <u>hunderttausend</u> Jahren.		23.00
23.10	Zögern Gesichtsschema	G Wie heißt Du (an I gewandt)?	Oberkörper von Engel purpurrosa	23.10
23.20	Haarkontur, Füße	Über Adresse von I		23.20
23.30	Umriss von Blumen-Schema auf Kleid		Unterkörper von Engel hell violett	23.30
23.40		G steht auf, um Papier zu holen, will Telefonnummer aufschreiben.		23.40

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
23.50	Beginnt Engelkontur in purpurrosa auszumalen, lässt Blumenkontur zunächst frei	S Das sind ganz schöne Engel und alle haben das gleiche Kleid.		23.50
24.00		Gökçe lässt sich Telefonnummer von I diktieren, lebhafte Anteilnahme durch L und S, kritisches Überprüfen und Lesen der Nummer.		24.00
24.10				24.10
24.20				24.20
24.30				24.30
24.50				24.50
25.00				25.00
25.10				25.10
25.20				25.20
25.30	Flügel purpurrosa, Kopf auch purpurrosa violett	L Der Engel ist bei mir nur in einer Farbe.		25.30
25.40		I Jetzt müssen wir uns, glaube ich, schon ein bisschen beeilen weil jetzt bald schon die anderen kommen und essen wollen. Alle über Adresse von I		25.40
25.50			Rechte Seite von Stuhlseite auch purpurrosa	25.50
26.00				26.00
26.10	Hose von rechter Figur ultramarinblau			26.10
26.20	Hose von linker Figur ultramarinblau	Alle über Geschenk nach dem Malen		26.20
26.30	Füße und linke Hand von linker Figur (Jesus) fleischfarben	S Hier müssen noch mehr Engel, ich muss hinmachen. L Ich auch.		26.30

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
26.40	Hände und Gesicht von Pinocchio und rechte Hand von rechter Figur fleischfarben	L Pinocchio ist da aber n' Mensch.		26.40
26.50	Kopf und linker Hand von rechter Figur (Gott) fleischfarben		Beginnt symmetrisch auf linker Blattseite zweiten Engel mit gelben Filzstift für Kopfumrandung bzw. Haare	26.50
27.00				27.00
27.10			Schwarze Flügel und Schulter/Oberkörper-Kontur	27.10
27.20	Oberkörper von Gottes Figur mit schnellen „unordentlichen“ Strichen in karmin rot	S Nicht so unordentlich malen.		27.20
27.30	Häse aller großen Figuren fleischfarben	G erkundigt sich leise bei I nach Malterminen von Jungs, möchte insbesondere Bildthema ihres Bruders erfahren...		27.30
27.40	Arme und Oberkörper Pinocchio hell violett			27.40
27.50	Arme von Gottes-Figur ebenfalls hell violett			27.50
28.00	Oberkörper und Arme linke Figur Fuchsia	S Die sehen alle gleich aus. Die hat nur'n bisschen längere Haare.	Unterkörper/Rock von Engel hell violett	28.00
28.10				28.10
28.20	Beobachtet Sarah beim Zeichnen ihrer Engel			28.20
28.30	Greift zuerst nach strohgelber Kreide, hält sie über Mond, wechselt dann zu	L Der Mond muss leuchten... Da hab ich ja schon gleich das passende Gelb gefunden.	Verstärkt noch mal mit gelben Filzstift Haare von linkem Engel	28.30

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
28.40	hell gelb (hell kadmiumgelb) aus		Rechter Engel bekommt Haare mit gelben Filzstift verlängert	28.40
28.50		S Ich glaub die sind alle gleich und haben gleichlange Haare.		28.50
29.00	Malt Wolken ebenfalls flächig in Kadmiumgelb aus,	L Und die Wolken sehen auch wie der Mond aus und die Füße sogar auch weil die haben die ...ähm die Füße sehen so aus.		29.00
29.10	bei unterer Wolke werden auch Fußkonturen mit übermalt, malt mit Kadmiumgelb über Linien der Vogelbeine	S Die Füße ersinken bald (lacht). L Die Füße sehen so aus, weil ... die auf der Wolke stehen und mit dem Vogel ist das sind das sie Beine die ganzen.		29.10
29.20				29.20
29.30				29.30
29.40				29.40
29.50			Unterkörper bzw. Kleid von linkem Engel hell violett	29.50
30.00	Malt in groben Strichen freien Hintergrund dunkelblau aus	S Die haben lange Kleider.	Kleid von rechtem Engel verlängert	30.00
30.10		L Mit dem Himmel muss ich mich aber beeilen – der ist nämlich ziemlich groß der Himmel.		30.10
30.20		S Wieso dann bist Du schon – Ich ehm hab noch nicht mal die Wolken gemacht.		30.20
30.30		S Der Mond ist eher wo anders bei mir. Hier is er nämlich.	Malt gelben Mond rechts unten, zuerst Kontur, dann malt sie die Fläche sehr gründlich und farbsatt aus	30.30
30.40				30.40
30.50				30.50
31.00				31.00
31.10		S (schaut ihre Kreide an) so dolle drücke ich		31.10

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
31.20		S Sind das immer die gleichen Stifte? I Mhm. Wenn die nicht mehr gut sind, bring ich neue mit.		31.20
31.30		Kurzer Austausch zwischen L und I darüber, wann eine Kreide ausgewechselt werden muss.		31.30
31.40				31.40
31.50				31.50
32.00				32.00
32.10	Dreht Blatt sofort nach letztem blauen Farbstrich um, schreibt Namen mit hellgrünem Filzstift auf Blattrückseite	S So. (laut) I Und das ist der Mond, Sarah? S Mhm	Gelbe Farbfläche fertig mit Kreide ausgemalt	32.10
32.20	Beginnt in Blattmitte mit schwarzem Filzstift untere Umrisse von Bart	L Hinten kann ich ja auch noch was drauf malen S Guck mal! (an Forscherin gewandt)	Malt mit schwarzem Filzstift Augenkontur und Wimpern an oberen Augenrand auf Mond Zeigt auf Auge von Mond	32.20
32.30	Kontur von Kleid	I Jetzt aber - ist das ein Auge, ne? S Mhm I Schöne Augen der Mond S <u>Die</u> Möndin	Wimpern an unterem Augenrand	32.30
32.40		I Die Möndin? S Ja	Verstärkt Wimpern von oberem Augenrand	32.40
32.50	Obere Begrenzungslinie von Bart	I Ach so! S Sonst hätte die nicht, die nicht solche Wimpern I Aha, das stimmt.		32.50

ZEIT	MALPROZESS LENA	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS SARAH	ZEIT
33.00	Mund	I Und die Engel ... sind das Frauen oder sind die Engel Männer? S Frauen. I Frauen.	Schwarzen Farbkreis als Pupille	33.00
33.10	Kopfkontur	L Sonst hätten sie ja nicht so lange Haare. I Das stimmt .. und der Gott, das ist dann mit dem langen Bart, ein Mann? S <u>Ja-aah</u> (sehr verwunderter, beinahe genervter Tonfall) I Mhm		33.10
33.20	Haarkontur um Kopfkontur herum			33.20
33.30	Zwei Augen-Punkte	Ende des Films und des Maltermins, da der Raum nun vom Hort als Essensraum genutzt werden muss.		

13.5 Transkription und Beschreibung des Malprozesses von Fabian und Jakob

ZEIT	MALPROZESS FABIAN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS JAKOB	ZEIT
0.00		I Also diesmal habe ich mir gedacht, wünsche ich mir von euch ein Bild darüber, wie ihr euch Gott vorstellt. F Mhm I Also es kommt dabei nur auf euch an nur wie ihr es euch vorstellt. J Mhm		0.00
0.10		F Ich stell mir Gott so wie Luft vor. F Mal ich eben so ne Wolke und dann mal ich ein Gesicht (fragend an I gewandt).		0.10
0.20				0.20
0.30	Mit schwarzer Kreide große Wolkenkontur, die sich über das ganze Querformat erstreckt	I Alles ist richtig so wie du es dir vorstellst.		0.30
0.40		J Mir fällt nichts ein.		0.40
0.50	Gesichtschema ☺	F Das dauert aber nicht so lang. I Muss ja nicht.		0.50
1.00	Zeichnet mit grauer Kreide die Wolkenfläche, wechselnde Technik, grobe Schraffur, Kreiselbewegungen			1.00
1.10		J Der ist halt so wie Luft. F Ja, deswegen habe ich ja auch ne Wolke gemalt.		1.10
1.20		J Aber wie kann man Luft malen? Die ist ja durchsichtig. (Jemand, der sich im Raum geirrt hat, guckt kurz zur Tür hinein, grüßt, und geht wieder)		1.20

ZEIT	MALPROZESS FABIAN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS JAKOB	ZEIT
1.30		J Luft - einfach durchsichtig. I Ist schwierig ne? F Hätt ich doch weiß genommen (fragender Tonfall, an die I gewandt)?		1.30
1.40		J Ich mal einfach weiß hin, mit weiß, aber dann weiß man ja nicht, was das ist. F Ich würde außen rum. J So erkennt man ja gar nicht, das da was ist.	Greift zur weißen Kreide	1.40
1.50		F Ich würde außen rum dann schwarz machen, den Rand in schwarz (Vorschlag in freundlichem, fragendem Tonfall). J Ich weiß schon wie ich den mal.	Zeichnet Kreiskontur in Mitte von Bild	1.50
2.00			Malt Fläche mit weiß in groben Strichen aus	2.00
2.10				2.10
2.20		J Gesicht	Wechselt die Kreide	2.20
2.30		F Gelb? J Ja J Und dann noch Strahlen.	Gelbes Gesicht in weißen Kreis	2.30
2.40		F Wie die Sonne? J Neh, anders. F Fast wie die Sonne.	Strahlen	2.40
2.50		J Ja fast, aber der ist ja hier weiß und nicht gelb wie eine Sonne (zeigt auf weißen Kreis).	Mit gelber Kreide über Strahlen flächig, zunächst unterhalb des Kreises in groben Strichen, dann auf linker Seite und von nun an in satterer Farbschicht,	2.50
3.00		I Mhm J Ganz hell , ich mal's ganz hell. I <u>Mhm</u>		3.00

ZEIT	MALPROZESS FABIAN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS JAKOB	ZEIT
3.10		F So, außen ' rum vielleicht noch ein paar Engelchen. J Ich mal auch noch Engelchen.	Gelbe Fläche auf unteren zwei Dritteln des gesamten Papiers entsteht	3.10
3.20	Engelkontur über Wolke: kurze Halslinie, rechter Flügel, Seitenlinie, Bodenlinie als Kleidkontur, nach oben zu linkem Flügel, wieder zu Halslinie	J Letzte Mal das ging leichter zu malen. I (lächelt) F Da wusste man auch gleich was man malt.		3.20
3.30		J Da mussten wir aber mehr malen (schmunzelt). F Mhm		3.30
3.40	Beine von Engel mit orange farbiger Kreide			3.40
3.50	Guckt zu J Nimmt dunkel kadmiumorange Kreide	F Kann man die Strahlen kaum noch sehen. J Ja dann gibt's halt keine Strahlen.		3.50
4.00	Zeichnet Engel zwei Beinlinien in kadmiumorange	J Ganz gelb das ganze Blatt weil's ganz hell ist. I Liegt das an Gott, dass das so hell ist? J Ja		4.00
4.10	Füße mit eigenem gelbem Filzstift	F Da kann ich auch die Farbe nehmen.		4.10
4.20				4.20
4.30	Malt Flügel mit gelber Kreide aus	J Das ist ein Engel oder? F Mhm J Engel kann ich mir schon eher vorstellen, wie die aussehen, da weiß ich's ja auch.	4.30	

ZEIT	MALPROZESS FABIAN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS JAKOB	ZEIT
4.40		F Ich mal sie eben so, ich mal sie eben so (klingt verteidigend). J Ja, so stell ich sie mir ja auch vor.		4.40
4.50	Kleid des Engels mit roter Kreide	F (murmelnd) Das Kleid mal ich rot.		4.50
5.00	Sucht Kreide für Kopfkontur, nimmt dunkles gelb	F Dann mal ich den Kopf noch, wo ist denn hautfarben?		5.00
5.10	Malt Kopf aus	J Engel sind ja eigentlich weiß ...und gelb. F Ich mal die eben so (verteidigend) man weiß ja nie wie sie aussehen.		5.10
5.20	Gesichtsschema (Smile ohne Nase) in schwarz	J Ja, weiß ich ja auch nicht. F Wenn Du sie weiß und gelb malst, kann ich sie eben so malen. J Ja, das stimmt		5.20
5.30	Haare in leuchtendem gelb („strohgelb“)	F Lange Haare.		5.30
5.40		J Bei mir passt eigentlich kein Engel hin.		5.40
5.50		J Doch passen doch - ich mal alles nur bis hierhin gelb, hier noch (malt oberhalb des Kreises noch an runder gelber Fläche).	Zeichnet Begrenzungslinien rechts und links von Kreis, die markieren, dass Fläche oberhalb nicht mehr gelb werden soll, malt dann noch Bereich zwischen den für die Engel freigehaltenen Bereichen oberhalb des weißen Kreises als runden Bereich gelb aus	5.50

ZEIT	MALPROZESS FABIAN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS JAKOB	ZEIT
6.00	Guckt zu J, zeigt auf sein Bild	F Auf jeden Fall, da würden sie hinpassen (zeigt auf Papier von Daniel, auf rechte obere Ecke).	arbeitet sehr zügig weiter an der gelben Fläche, malt verbliebene Bereich an Blatträndern aus, zeichnet versehentlich auf Tisch	6.00
6.10	Schaut J zu	J Da das lass ich weiß (zeigt auf obere reservierte Bereich, rechts und links von Kreis).		6.10
6.20			zeichnet versehentlich auf Tisch	6.20
6.30	Guckt nachdenklich auf sein Papier	I Das macht nichts, das geht gut wieder ab.	Guckt auf gelben Kreidenstrich auf Tisch	6.30
6.40	Hellblaue („hell kobalttörkis“) Kreide rechts von Engel in Kreiselbewegungen und groben Strichen unter Wolke oberhalb	F Mhm (seufzt/murmelt), Was könnte ich denn jetzt noch malen [...] Engel gemalt, außen ‘rum vielleicht noch Luft.	Arbeitet weiter an gelber Fläche	6.40
6.50				6.50
7.00				7.00
7.10				7.10
7.20				7.20
7.30				7.30
7.40		J Jetzt mal ich noch n’Engel.	Beendet das Ausmalen und legt Kreide gelbe Kreide aus der Hand	7.40
7.50		F und J stoßen abwechselnd an F’s Filzstift, der zwischen ihnen rollt, J legt ihn zurück zu F und stößt an Tisch. I Hupalla, rutscht der Tisch? J Ja.	Wählt hellgelbe („hell kadmiumgelbe“) Kreide aus	7.50
8.00		J Mhm F So fertig – ich hab doch gesagt dass das nicht lange. I Ist doch schön.	Mit hellgelber Kreide: runde Kopfkontur, runde Kontur von rechtem Flügel, runde Kontur von linkem Flügel	8.00

ZEIT	MALPROZESS FABIAN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS JAKOB	ZEIT
8.10		I Und wie stellt ihr euch das vor mit dem Engel bei Gott? F (leise) Dass die dem ein wenig dienen vielleicht.	Malt Flügel aus	8.10
8.20	Malt Flügelformen aus	I Mhm (langsam und ebenfalls leise), deshalb sind die so ganz nah bei Gott? F Ja. I Die Flügel.	Malt Kleidfläche unterhalb des Freiraums zwischen den Flügeln in hellgelb	8.20
8.30		I Und wie dienen die dem, was machen die so? F Hmm (murmelt, spricht sehr leise), zum Beispiel bringen die den Menschen eine Botschaft ü.-. äh ham sie. J Ja, Oder?		8.30
8.40		F Hat einer ja auch dem Josef 'ne Botschaft gebracht, dass er jetzt nach Ägypten ziehen soll (spricht langsam und zögernd).	Malt im dunkel kadmiumgelber Kreide Freiraum zwischen Flügeln aus	8.40
8.50		J Oder, dass er zu den „Menschen – dass sie den Menschen helfen sollen, die er gern mag und die ihm gute Sachen machen (spricht langsam und nachdenklich).		8.50
9.00		I Mhm	Malt Kopf in dunkel kadmiumgelb aus	9.00
9.10		J (gibt Beispiel in der Geschichte über Daniel) ... Wo der Engel die dann beschützt, wo sie in den Ofen geschmissen worden sind...		9.10
9.20	Zeichnet in groben Strichen mit grauer (grünerde) Kreide über Wolke	I Wer ist in den Ofen geschmissen worden? J Die Freunde von dem Daniel.	Schwarze Augen-Punkte in Engelkopf	9.20

ZEIT	MALPROZESS FABIAN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS JAKOB	ZEIT
9.30	Beobachtet J und beschäftigt sich mit grauer Kreide	I Ich glaub, die Geschichte kenn ich gar nicht – und der Engel, hat dann geholfen? J Ja (ruhig und klar). I Mhm	Wechselt Kreide	9.30
9.40	Zeichnet langsam weiter mit Blau über Wolke	F Die Engel helfen dem Gott dann auch, wenn - die Menschen zu beschützen.	Roter Mund in Engel	9.40
9.50		J Ja manche – manche auch nicht. F (leise) Mhm I Mhm		9.50
10.00		J (lacht leise) Lustig.	Betrachtet sein Bild, zeigt auf seinen fertigen Engel	10.00
10.10		F (lacht) Sieht schon ein wenig lustig aus.		10.10
10.20.	Nimmt hell-gelbe Kreide und zeichnet in Kreisbewegungen ausgehend von Stelle rechts neben Engel einmal um Wolke herum bis zur anderen Seite des Engels	J Jaa (beide lachen leise) lustiger Engel. J Ich mach noch einen.	Zweiter Engel rechts oben: Ärmel von Engelkleid in hellgelb („hell kadmiumgelb“)	10.20.
10.30.		F Na ja, eigentlich gute Idee, dieses Gelb hier zu nehmen. Ich mach noch den gelb der gelbin seiner Hand. J Ich mach viele Engel.		10.30.
10.40		J (lächelt) Der hat einen großen Kopf, der Engel (über zweiten, rechten Engel).	Kopf von Engel	10.40
10.50		F (guckt auf neuen Engel auf rechter Seite) Der schaut jetzt aber besser aus. J Stimmt bisschen. F Der da hier ist lustiger, gell (zeigt auf rechten Engel)?	Hellgelber Engelrock auf rechter Seite	10.50
11.00				11.00

ZEIT	MALPROZESS FABIAN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS JAKOB	ZEIT
11.10		J Muss ja nicht der, der lustiger aussieht, besser aussehen.		11.10
11.20				11.20
11.30		J Gelb [...] wo war'n des, war's des (vergleicht Farbe der Kreide mit erstem Engel)?	Sucht richtiges gelb	11.30
11.40		F murmelt unverständliches. J Mach das hier auch noch so. J Ua, das sieht jetzt nicht so schön aus (unzufrieden mit Gesicht von Engel). I Ach Gott (umgangssprachlich, so schlimm ist das nicht...).	Guckt sich ersten Engel an, vergleicht mit angefangenem zweiten Engel, zeichnet mit Dunkelgelb („dunkel kadmiumgelb“) noch einmal über Gesichtsfäche, dabei entstehen Farbverwischungen mit schwarzer Kreide des Gesichtsschemas	11.40
11.50				11.50
12.00		J Ich weiß schon, dass Gott mit zwei „T“ geschrieben wird.		12.00
12.10	Schreibt ENGEL neben seinen Engel	F buchstabiert dabei E ENG ENG GEL.	Guckt zu F	12.10
12.20		J Ich schreib auch noch, neh ich schreib doch nicht. I Musst du auch nicht, das macht ihr wie ihr möchtet.		12.20
12.30		J Ich mach noch n'Engel, ganz viele.		12.30
12.40		F Ich mach nur einen, die anderen schlafen gerade.	Beginnt mit hellgelb (kadmiumgelb) dritten Engel links oben	12.40
12.50				12.50
13.00		J (lächelt) Wo schlafen die denn, im Himmel gibt's doch keine Betten? F Vielleicht auf den Wolken.		13.00

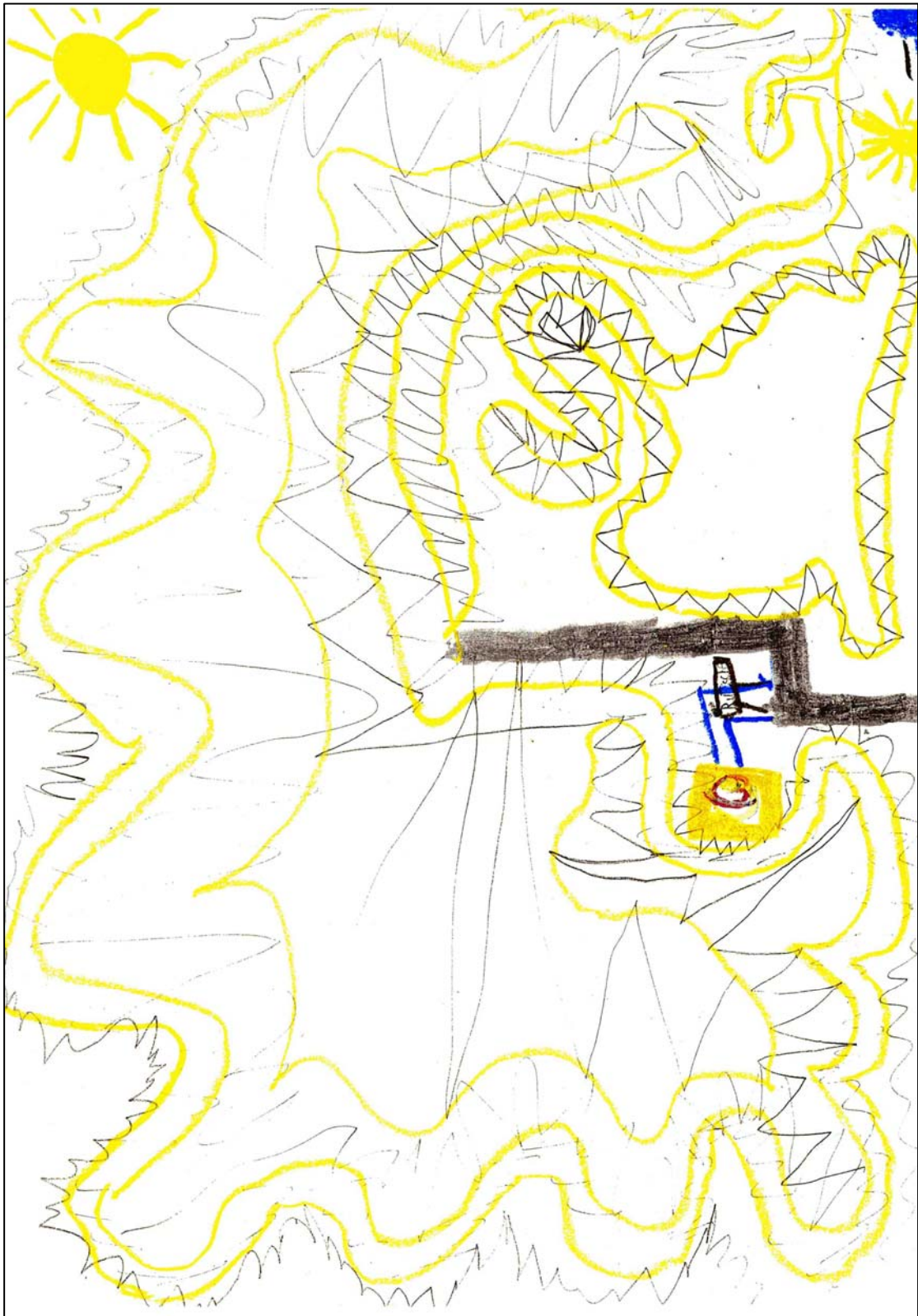
ZEIT	MALPROZESS FABIAN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS JAKOB	ZEIT
13.10	Malt kleine himmelblaue Wolke links oben über großer Wolke	J Vielleicht, aber da sind schon mal keine Wolken. F Mhn J Dann können sie an der Stelle schon mal nicht schlafen.	Mit dunkelgelb (kadmiumorange) Kopf für dritten Engel links oben	13.10
13.20		F Doch gleich, aber. J Ja (jetzt lachen beide), passen die überhaupt auf so eine kleine Wolke? F (lacht) Ist eben ein Baby-Engel.		13.20
13.30		F Das da ist die Mutter von dem Baby-Engel, wo ich jetzt mal.		13.30
13.40	Kopf mit dunkel kadmiumgelb	J Legt der sich da drauf.		13.40
13.50	Flügel mit gelben Filzstift	J (über seine Engel) Der eine - die schweben alle.	Ärmel des Engelkleides mit hellgelber Kreide	13.50
14.00	Kleid mit hell purpur rosa Kreide	F (murmelt) N'anderes Kleid.		14.00
14.10	Beine mit dunkel kadmiumgelb	J Die singen was. F Warum singen die eigentlich?	Mund des Engels mit roter Kreide	14.10
14.20	Füße mit gelben Filzstift	I Da ist grad Seniorennachmittag. J Hier ist gar kein Platz, doch da.	Sucht Platz für rote Kreide, findet dann doch noch freien Platz in Kasten	14.20
14.30		F So (abschließend), kleines Baby. I Und der Engel schläft grad auf der Wolke. F Mhm	Augen mit schwarzer Kreide	14.30

ZEIT	MALPROZESS FABIAN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS JAKOB	ZEIT
14.40	Greift nach Jakobs schwarzer Kreide, zeichnet Mund und Augen auf winzige Kopffläche, Gesicht verwischt	F Danke. J Bitte. F Hab ich gerade gebraucht. F Oh, jetzt finde ich bloß meine nicht mehr, die ich brauch, oh neh falsche Farbe, das war zuviel.	Weiß nicht wohin mit schwarzer Kreide, legt sie vor Kasten auf Fabians Bild, sucht Farbe für Gesichtsfläche, greift zunächst kadmiumorange	14.40
14.50			Dann dunkel kadmiumgelb für Gesicht- / Kopffläche von Engel, muss Fläche wie bei zweitem Engel um Mund und Augen herum zeichnen	14.50
15.00		J So (abschließend). J Jetzt noch die Füße, die werden blau.	Füße der Engel von links nach rechts mit hellblau („hell phthaloblau“)	15.00
15.10	Sprechblase mit schwarzer Kreide	J Ich hab's schon fertig. I Mhm		15.10
15.20		I und hat das bei dir was mit der Sonne zu tun, weil's so schön gelb ist? J Neh (kurz und klar). I Einfach wegen der Helligkeit?		15.20
15.30		J Weil der Gott so hell ist und die Engel. I Mhm	Zeichnet Strahlen an Engel	15.30
15.40		F Was malst'n du da? Flügel? J Neh das sind doch keine Flügel. J Bei denen ist es auch so hell. I Genau wie bei Gott?		15.40
15.50		J Mhm, die strahlen auch Helle aus.		15.50

ZEIT	MALPROZESS FABIAN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS JAKOB	ZEIT
16.00		F deswegen hast du die auch so hell gemalt. J Ja, mit hellen Farben nur, der hat die meisten, der ist am hellsten, aber der Gott ist noch heller.		16.00
16.10		F Ja weil der mit weiß ist.		16.10
16.20		J Ja, innen drin ist er mit weiß.		16.20
16.30	Zeichnet karminroten Kreidestrich über schlafenden Babyengel	J So jetzt bin ich fertig. F Mhm, Deckchen, zudecken. J (laut und fragend) Ne Zudecke?	Hebt Bild hoch und ist im Begriff, es der Interviewerin zu überreichen	16.30
16.40	Deutet mit roter Kreide als diagonalen, zarten Bewegungs-Strich zwischen Kopf des Engels und Kontur der Gottes-Wolke den Sturz des Engels auf die Gottes-Wolke an	F Hoffentlich fällt's nicht runter. I Mhm, ich glaub nicht. F Boing auf den Gott und der Gott fä... J (leise murmelnd) Mneh. F Fängt's auf (kichert).	Legt Bild noch mal hin und guckt Fabian zu	16.40
16.50	Beobachtet Jakobs Bild und hört zu	J Da ist noch ne Wolke. F Schläft da gerade einer drauf? J Nein (F kichert laut, J schmunzelt), bei mir sind ja schon Engel, Die anderen schlafen hier (zeigt links neben Bild, aber da ist gar kein Bild), wenn's Bild noch länger wär dann hätten se da geschlafen.	Zeichnet kleine hell phthaloblaue Wolke auf verbleibenden Platz rechts oben	16.50
17.00		J Aber da kann einer drauf schlafen, wenn einer müde wird muss er nicht da ganz rüber (deutet dahin, wo er gezeigt hatte, dass Engel schlafen).		17.00
17.10		I Kannst du noch deinen Namen draufschreiben, wenn du magst.	Steht auf und reicht der Interviewerin sein Papier	17.10
17.20		J Mit meiner Lieblingsfarbe?		17.20

ZEIT	MALPROZESS FABIAN	KOMMENTARE, GESPRÄCHE, INTERAKTION	MALPROZESS JAKOB	ZEIT
17.30		Beide schreiben Namen auf Papiere.		17.30
17.40		Ende		17.40

13.6. Weitere Abbildungen



Anhang Abb. 3: Ralfs Bild am Ende des Malprozesses. Es dient hier als Beispiel für die in Kap. 10.1 diskutierte Art des Zeichnens, die typisch für Jungen ist.



Anhang Abb. 4: Stinas Bild am Ende des Malprozesses. Stina malte dieses Bild, nachdem sie bereits eines mit dem Motiv eines Gesichts in einer Wolke gezeichnet hatte. Die Gestalt auf diesem Bild nannte sie „Frau von Gott“. Es soll hier als beispielhafter Beleg dazu dienen, wenn Mädchen Gott weiblich zeichnen, ohne Gott aber direkt so zu benennen.

13.7 Fragebogen an die Eltern

1. Name, Geburtsdatum, Schule und Klasse (zum Zeitpunkt der Maltermine):

Name: _____

Geburtsdatum: _____

Schule / Klasse: _____

2. Welche Staatsbürgerschaft bzw. welche Staatsbürgerschaften hat Ihr Kind?

3. Wie lange lebt Ihr Kind in Deutschland?

schon immer seit Jahren

In welchem Land bzw. welchen Ländern hat Ihr Kind vorher gelebt?

4. Welcher Religionsgemeinschaft gehört Ihr Kind an?

Evangelisch

Katholisch

Muslimisch

Jüdisch

Andere:

Keiner

5. Nimmt Ihr Kind an Angeboten oder Veranstaltungen einer Religionsgemeinschaft teil?

Bitte tragen Sie ein z.B.: „Ev. Gottesdienst“, „Kath. Kindergottesdienst“, „Freitagsgebet“, „Koranschule“, „Kommunionsvorbereitung“,

„Kindertreff derGemeinde“ usw., und kreuzen Sie jeweils die Häufigkeit an.

nur zu besonderen Anlässen manchmal häufig ca. einmal pro Woche

nur zu besonderen Anlässen manchmal häufig ca. einmal pro Woche

nur zu besonderen Anlässen manchmal häufig ca. einmal pro Woche

6. Besucht Ihr Kind in der Schule Religionsunterricht?

Gemeinsamen Unterricht in Religion für alle Kinder im Klassenverband

Evangelischen Religionsunterricht

Katholischen Religionsunterricht

Islamischen Religionsunterricht

Ethik / Praktische Philosophie

Anderen:

Keinen

7. Wird in Ihrer Familie (mit dem Kind) gebetet?

nie

- manchmal
- häufig
- regelmäßig

8. Sprechen Sie oder andere Familienmitglieder oder engere Freunde oder Verwandte mit Ihrem Kind über Glauben?

- nie
- manchmal
- häufig
- regelmäßig

9. Kennt Ihr Kind Bücher, Filme, Geschichten etc., die von Glaube oder Religion handeln?

- kaum
- wenige
- viele

Können Sie Bücher, Filme oder Geschichten nennen?

10. Gibt es bei Ihrem Kind ein „Abendritual“, das heißt eine allabendliche Tätigkeit oder Angewohnheit vor dem Schlafengehen?

- Ja Nein

Falls ja, was gehört für Ihr Kind üblicherweise dazu?

- Geschichte erzählen
- aus Buch vorlesen
- Gebet
- Gespräch
- Etwas Anderes:

11. Gehört das Malen zu den Beschäftigungen, die Ihr Kind auch in seiner freien Zeit zu Hause ausübt?

- Ja Nein

Falls ja, wie häufig:

- sehr selten
- manchmal
- ca. einmal pro Woche
- täglich

12. Können Sie von Ihrem Kind Lieblingsbücher, Lieblingsfilme, Lieblingsfernsehserien, Lieblingsgeschichten, Lieblingsbilder oder ähnliches nennen, die ihrem Kind im letzten Jahr besonders wichtig waren? (auch unvollständige Angaben sind sehr hilfreich)
