

VERSTÄNDNIS UND BEZIEHUNG

ZUR ENTWICKLUNG VON GOTTESKONZEPTEN
IN SÄKULAREN KONTEXTEN

Es gibt Grundbedürfnisse, auf die Begleitpersonen von Bildungsprozessen ganz unabhängig vom Alter der Begleiteten in allen Bildungsbereichen zu achten haben. Jede/r möchte in seiner bzw. ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen und respektiert werden. Jede/r möchte wahrnehmbar zur Gemeinschaft dazugehören. Und jede/r möchte auch zeigen können, was sie oder er einbringen kann. Die mit der schulischen Inklusion verbundenen Herausforderungen brachten den Aspekt Heterogenität von Lerngruppen neu ins private wie öffentliche Bewusstsein.

von Dr. Anna-Katharina Szagun

Theologisch gesehen gehört der angemessene Umgang mit Heterogenität zum christlichen Erbe und ist bleibende Herausforderung auf allen drei Ebenen der Heterogenität.

- **Verschiedenheit:** Christlich biblisches Erbe ist, jeden Menschen als unverwechselbares Unikat Gottes zu sehen mit seinen Stärken und Schwächen: Wir sind mitnichten Schöpfer unseres Lebens, sondern Empfänger der Grundvoraussetzungen unserer Existenz. Niemand kann sich das Land, die wirtschaftliche oder gesellschaftliche Lage, die Konstitution, Begabungen oder gar die Familie aussuchen, in die hinein sie oder er geboren wird. Potenziale und Defizite sind Gaben oder eben Zumutungen. Ziel im Sinne des Reich-Gottes-Programms Jesu wird sein, eine Gemeinschaft zu fördern, in der man ohne Angst verschieden sein darf, das heißt so akzeptiert wird, wie man ist.
- **Veränderlichkeit:** Jesus ist immer wieder in Kontakt zu Menschen mit problematischer Vergangenheit getreten, das heißt hat ihnen zugetraut, dass sie sich ändern können. Ziel im Sinne des Reich-Gottes-Programms wird darum sein, durch ein Klima der Akzeptanz Räume zu schaffen, in denen sich jede/r durch Lernen verändern kann bzw. darf.
- **Unbestimmtheit:** Ein Klima, in dem Veränderung ermöglicht werden soll, ist darauf angewiesen, dass niemand festgeschrieben wird auf ein bestimmtes „Bild“, das ihn oder sie in Schubladen steckt: Wer oder wie ein Mensch wirklich ist, kann niemand gültig beschreiben. Wir nehmen immer nur winzige Ausschnitte von Menschen wahr, auch wenn wir meinen, sie genau zu kennen. Nur wenn wir auf Festschreibungen verzichten, kann sich Neues entwickeln.

Heterogenität von Lernausgangslagen:

Paradigmenwechsel

Bis in die 1980er Jahre hinein dominierte in didaktischen Diskussionen zum Religionsunterricht

wesentlich der Vermittlungsaspekt. Die aufkommenden Stufentheorien zur religiösen Entwicklung¹ schienen verlässliche Aussagen dazu zu machen, mit welchen Lernständen bei letztlich als homogen konzipierten Adressaten zu rechnen sei: Je nach Stand der kognitiven Reife seien verschiedene religiöse Verstehens- und Argumentationsweisen vorhanden, welche alle Kinder mit steigendem Alter in einer klar abgegrenzten Stufenfolge durchschritten. Dies schien Sicherheit in der Unterrichtsplanung zu geben, zumal die Stufen bestimmten Altersklassen zugeordnet waren. Hatte ich zum Beispiel Erstklässler vor mir, also Stufe 1, könnte einfach entsprechend dieser Denkweise gearbeitet werden. „Fehlformen“ der Rezeption religiöser Inhalte erledigten sich mit zunehmender kognitiver Reife von selbst, verschwänden also.

All dies ist überholt. Die Annahmen der Stufentheorien passten bereits in den 90ern kaum zur Realität vieler Lerngruppen, noch weniger heutzutage, nachdem Individualisierung und Pluralisierung auch die ländlichen Regionen erreicht haben. Neue psychologische Erkenntnisse führten in den 90er Jahren in der Didaktik zum Perspektivwechsel von der Vermittlung zur Aneignung. Das Kind als Ko-Konstrukteur/in trat in den Fokus. In Rostock begann 1999 eine Langzeitstudie zur Entwicklung von Gotteskonzepten in mehrheitlich konfessionslosen Kontexten, welche die Stufentheorien zur religiösen Entwicklung wissenschaftlich auf den Prüfstand stellte.

Rostocker Langzeitstudie:

Religiöse Entwicklung von Gotteskonzepten

In zwei Samples wurden ab Klasse 1 ca. 60 Proband/innen über Jahre mittels eines umfangreichen Methodenrepertoires untersucht, 25 Proband/innen davon bis zum Abitur. Im noch volksskirchlich geprägten Westen wurden ab 2009 ca. 140 weitere Proband/innen befragt, davon ab 2015 Kinder ab 3 Jahren, ebenfalls in Langzeitbeobachtung. Die Ergebnisse liegen in Forschungs-

bänden vor (Kinder erleben Theologie 1 bis 6, siehe Literaturverzeichnis).

Ankerbeispiele –

Gotteskonzepte als Spiegel von Lebenswelt

Natalie, evangelisch, 5,4 Jahre, geht mit ihrer Oma oft zum Friedhof, Gräber zu pflegen: „GOTT passt auf die Toten auf den Wolkenbetten auf“, allerdings nur auf die Gläubigen: die Oma ist evangelikal. Für Natalie bleibt die Aufpasser-Funktion Gottes jahrelang dominant. Mit 8,0 konstatiert sie: „GOTT ist ein Faultier. Der passt gar nicht auf.“

Josa vermisst seine voll berufstätige Mutter schmerzlich und erlebt seinen Vater (vier- bis fünfjährig) als durchgängig von Sanierungsarbeiten der Altbauwohnung absorbiert. Über ein Jahr lang dominiert in seinem Konzept Gott als jemand, der permanent am Haus baut, das er mit Maria bewohnen will.

Emma, evangelisch, 5,0 Jahre, betet für die krebserkrankte Oma, die aber immer kränker wird. Nicht verwunderlich, dass sie mit 5,5 Jahren über Gott sagt: „Der guckt nur auf die Sterne, aber nicht auf meine Oma.“

Erstklässler Peter, Baptist, nimmt gezwungenermaßen an vielen Aktionen seiner Gemeinde teil. Seine Familie wohnt im Gemeindehaus. Für ihn ist „GOTT wie ein Panzer“, der seine Bedürfnisse niederwalzt.

Peters Klassenkameradin Nora, konfessionslos, hat nie von Gott gehört außer in einem Film zu Abraham: Für sie ist Gott ständig in heißen Gebieten unterwegs und braucht daher Sonnenschutz.

Für Arne, Klasse 1, konfessionslos, Vater Biologe, ist „GOTT wie ein Würfel“, und er „schafft im Urwald immer neues Leben“. Sein Kommentar neunjährig: „da habe ich doch schon die Evolution gebaut.“

Eike, Kl.1, konfessionslos, erleidet häufig häusliche Gewalt durch die psychisch labile Mutter. Er sieht sich als winzige Schnecke auf einer unzugänglichen Insel, auf der er mit Gott wohnt: ein Sehnsuchtsbild.

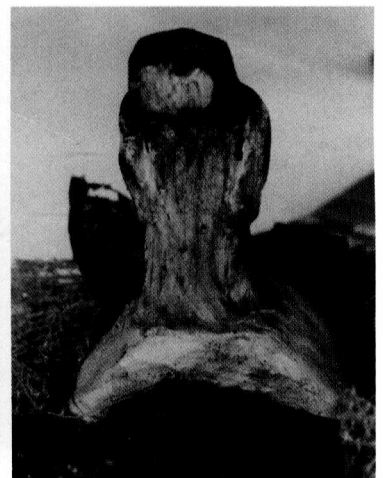
Für Klassenkameradin Jana, Vater konfessionslos, Mutter katholisch-distanziert, ist Gott wie eine Statue, die Archäologen in Ägypten ausbuddeln und dann in einen Glasschrank stellen, halt alt, kostbar, aber nicht unbedingt alltagstauglich.

Für Hella, evangelisch, 11,3 Jahre, deren Familie aktuell am Alkoholismus des Stiefvaters leidet, ist „GOTT wie eine Brücke über die Verzweigung“, die ihr Trost und Hoffnung schenkt, während für Horst, evangelisch, 11,10 Jahre, in dessen Familie gerade ein Scheidungskampf tobt, Gott wie ein „vorgetäushtes Paradies“ ist.

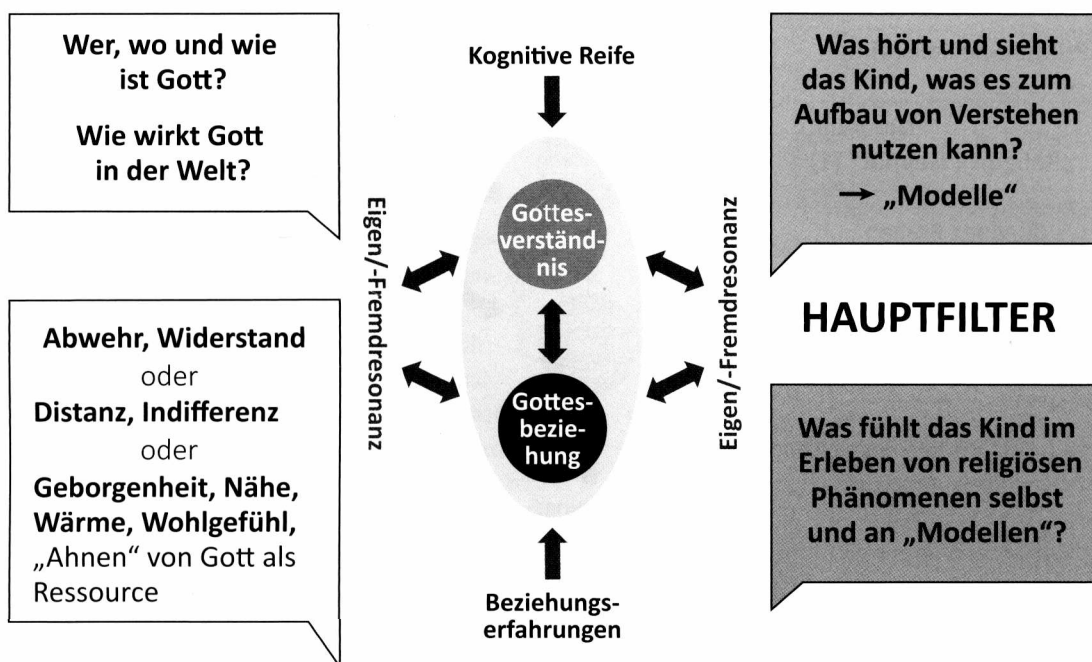
Diese Liste der Ankerbeispiele ließe sich um viele Dutzende verlängern.

Bedingungsfaktoren der Entwicklung von Gotteskonzepten

Gotteskonzepte sind mehrdimensionale Konstrukte.² Dem Gottesverständnis sind die kognitiven Aspekte zuzuordnen, der Gottesbeziehung die emotionalen und motivationalen. Das Konstrukt kann als Ellipse mit zwei Brennpunkten vorgestellt werden. Die in Wechselwirkung stehenden Dimensionen sind nur theoretisch zu trennen.²



Gottesverständnis (kognitive Dimension, Zuschreibungen enthaltend)



Gottesbeziehung (emotional-motivationale Dimension, meist primär)

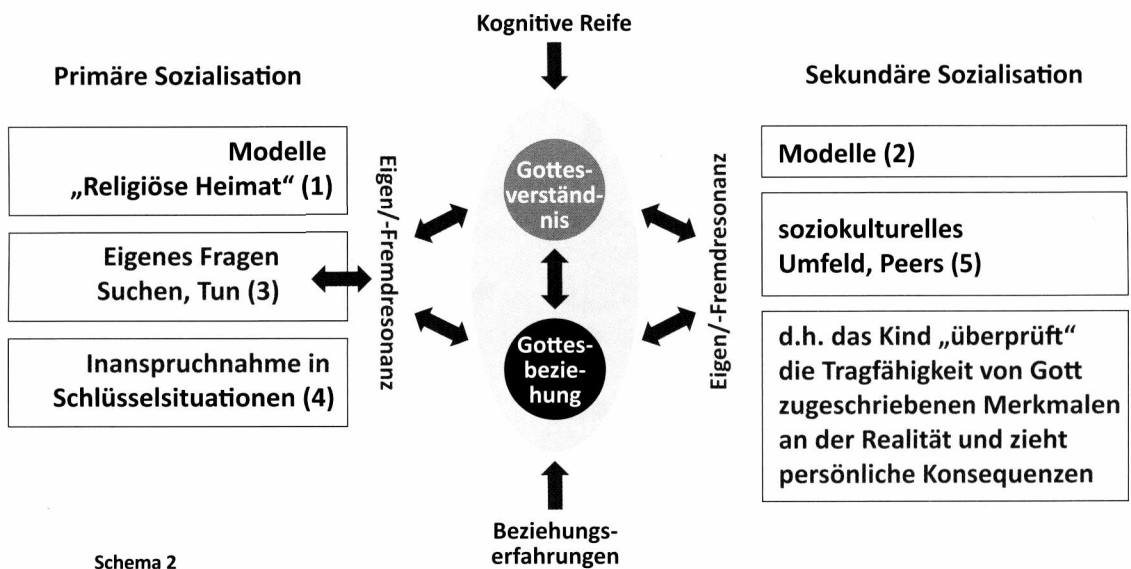
Schema 1

Schema 1 bildet modellhaft ab, woraus und wie ein Kind sein Gottesverständnis und seine Gottesbeziehung aufbaut anhand dessen, was es angeboten bekommt oder aber nebenbei aufnimmt. Als Ko-Konstrukteur wählt es, wesentlich nach emotionaler Eindringlichkeit, selektiv aus und interpretiert wie kombiniert Inhalte eigenwillig. Die zunächst fragilen Konzepte erweitern, vernetzen und verfestigen sich bei kontinuierlichen Anregungsimpulsen. Die Bildung einer Gottesbeziehung hängt zusammen mit vorauslaufenden Beziehungserfahrungen, einem mindestens ansatzweisen Urvertrauen. Im Gottesverständnis sind die Zuschreibungen enthalten, die wesentlich den Erwartungshorizont des Kindes Gott gegenüber bestimmen. Die Gottesbeziehung des Kindes kann – je nach eigenem Erleben bzw. nach gespürter Haltung des Umfeldes – negativ, indifferent oder positiv getönt sein. Die emotionale Dimension bildet bei den meisten Kindern das Primäre. Und die emotionale Tönung von religionshaltigen Phänomenen bleibt auch lebenslang der Hauptfilter bei der Aufnahme und Verarbeitung religiöser Inhalte. Kinder, die ohne Berührung mit Religion und mit neutraler, offener Haltung gegenüber Religion herangewachsen sind, tasten sich unter Umständen vom Gottesverständnis her an eine Gottesbeziehung heran. Da religiöse Inhalte in

Familien heute ohne Anlass kaum angesprochen werden, bilden Kinderfragen, jahreszeitliche Feste oder auch Todesfälle wesentliche Auslöser für religiös konnotierte Äußerungen von Erwachsenen, die Kinder in ihre Konstrukte einbauen.

Für das Kleinkind sind zunächst die religiösen Inhalte und Haltungen seiner Herkunftsfamilie verbindlich: Es orientiert sich an seinen familiären „Modellen“. Mit der Erweiterung des Interaktionsraumes ergeben sich vielfältige Veränderungen (Schema 2, S. 10). Zahl und Gewicht der Einflussfaktoren auf beide Dimensionen des Konstrukts nehmen zu. Prägt zunächst (1) fast nur die Herkunftsfamilie mit ihrer gelebten Religiosität, so können ergänzend oder anstatt einer religiös distanzierten bzw. indifferenten Familie schon früh (2) Personen der sekundären Sozialisation (Kita, Schule, Jugendgruppe etc.) als Impulsgeber bedeutsam werden. Außerdem sind Kinder im Fragen, Suchen und Tun selbst Motoren ihrer Entwicklung. Das heißt sie überprüfen (3) schon früh auch eigenaktiv ihnen vermittelte Aussagen an der Realität. Zum Beispiel fragt Lea, vierjährig: „Warum heißt Gott lieb, wenn er doch Splitter gemacht hat, die mir weh tun?“

Die Realitätsüberprüfung von Zuschreibungen wird nicht nur aus der Beobachtungsrolle



Schema 2

vorgenommen, sondern Kinder nehmen in Belastungssituationen (4) auch Gott gemäß dem in ihnen geweckten Erwartungshorizont persönlich in Anspruch und erleben dann, je nach den Ergebnissen ihrer Beanspruchung, eventuell herbe Enttäuschungen. Spätestens mit dem Schulalter (5) werden auch Peers zu wesentlichen Impulsgebern in beiden Dimensionen.

Die Vielfalt der Einflussfaktoren veranschaulicht Schema 3 (S. 12). Es bildet die Vielfalt von Faktoren ab, die bei der Entwicklung von Gotteskonzepten eine Rolle spielen können: Mittig der individuelle Binnenbereich mit seinen Aktivitäten und Resonanzen (blaue Pfeile).

Direkt anschließend finden sich die für eine explizit religiöse Thematik besonders wichtigen Faktoren (Kommunikationsräume, Zahl und Art der Anregungsimpulse, Kontinuität des Inputs, Emotionale Tönung), je einmal für beide Sozialisationsinstanzen. Der Einflussraum von Schule beziehungsweise Kita ist gelb unterlegt.

Daneben finden sich jeweils Faktoren, die materiell, sozial und kulturell Denken und Empfinden von Heranwachsenden prägen. Die umrahmende Ellipse steht für übergreifende Einflüsse, unter anderem der „Kulturellen Tapete“ mit ihrem teils zu Klischees mutierten christlichen Erbe. Unter diesem Begriff werden die Sprachspiele, Bräuche, Gebäude und Institutionen der christlichen Tradition verstanden, die auch in säkularen Kontexten fast allgegenwärtig sind und Heranwachsende mitprägen. Bei Antwortversuchen auf Fragen – insbesondere bei Todesfällen – begegnen Kinder

religiöse Sprachspielen („Papa ist jetzt ein Engel; er sitzt auf einem Stern“) von klein auf, ebenso in Riten, Literatur, Musik, Kunst, Werbung etc., in noch volksskirchlichen Milieus stärker als im seit Jahrzehnten mehrheitlich konfessionslosen Ostdeutschland. Die „Kulturelle Tapete“ bildet auch in säkularen Kontexten unübersehbar eine Mit-erzieherin, vor allem durch Erwachsene, die das, „was man auf Kinderfragen so sagt“, unreflektiert an die nachwachsende Generation weitergeben. So gelangen Spuren der Vorstellung eines Mythenhimmels oft schon früh und massiv in Kinderköpfe: Ein dort thronender Gott, umringt von Engeln und Toten, der alles überblickt und als Wettermacher, Aufpasser und Nothelfer fungiert. Die früh eingepprägten Bilder sind oft äußerst stabil, da sie kaum durch spätere Kommunikation verändert werden.

Gemäß dem spezifischen Zusammenspiel der vielfältigen Einflussfaktoren bildet jedes Kind ein ganz individuelles Gotteskonzept, das sich je nach Anregungsmilieu und eigenen Erfahrungen immer wieder verändern kann.

Muster von Zusammenhängen

Die Analyse einer größeren Zahl von Entwicklungsverläufen lässt aber Muster von Zusammenhängen erkennen, die nachfolgend aufgelistet werden.

Schlüsselrolle von Sozialisation:

Erwachsene prägen umfassend und nachhaltig

- Beziehungen und emotionale Tönung sind Hauptfilter der Rezeption religiöser Phänomene.
- Heranwachsende nehmen seismographisch die „echten“ Positionen von Erwachsenen auf.

- Von Gleichaltrigen mitgebrachte Gotteskonzepte variieren stark je nach Beziehungsklima, Breite und Offenheit des Anregungsmilieus und der Lebensrelevanz des Glaubens in der Familie.
- Modelle sind zentral wirksam, sowohl für wie auch gegen den Glauben: Komplexe Modellwahl, auch in sekundärer Sozialisation. Bei Kindern aus „frommen Kontexten“ bildet die Gottesbeziehung meist das primäre Bestimmungselement.
- Anthropomorphismus ist wesentlich durch Erwachsene induziert. Er zeigt sich nachhaltig fixiert bei atheistischem beziehungsweise fundamentalistischem Hintergrund und wird durch die „Kulturelle Tapete“ laufend verstärkt. Anthropomorphismen fehlen bei Kindern aus religiös reflektierten Kontexten fast völlig.
- Frühe anthropomorphe Konzepte enthalten überwiegend bereits transzendenzbewusste Elemente, bereits Vierjährige können unterscheiden zwischen dem, was menschlich machbar ist und was nicht: Sie sind offen für eine geheimnisvolle Kraft hinter Welt und Leben (Gott als „Geheimnis der Welt“).
- Kinder bringen zunächst fragile Teilbegriffe mit. Je nach Anregungsimpulsen, individuellem Interesse und Kommunikationsräumen erweitern, korrigieren und systematisieren sie mit steigendem Alter ihr Konzept, falls keine emotionalen Barrieren (zum Beispiel Familienloyalität) dagegenstehen.

Kinder als theologisch produktive und kompetente Subjekte

- Schon junge Kinder sind zum aktiven (früh) und passiven (später) Metaphern-Umgang fähig,
- ihre teilweise hoch abstrakte Weisheit steckt jedoch in, intuitiv gefundenen, konkreten Bildern.
- Die Entfaltung und Klärung des Mitgebrachten braucht Anregungen, Kommunikation, Freiräume,
- die Verbalisierung ihrer Bilder beziehungsweise Gotteskonzepte ist an die kognitive Entwicklung gebunden.
- Schon bei Schuleintritt zeigen Kinder neben der Tendenz zu buchstäblichem Verstehen Ansätze zu Symbolkritik wie Ansätze zu echtem Symbolverstehen (im Sinne einer „zweiten Naivität“).

Lebenserfahrung, Weltbild und Gottesverständnis müssen vereinbar sein

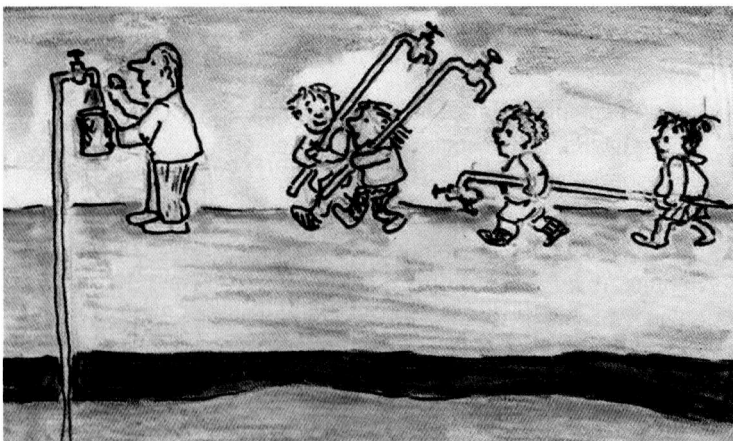
- Das Gottesbild spiegelt die Lebenswelt, weist in seiner Vieldeutigkeit aber darüber hinaus.
- Die individuelle Kernthematik kann, falls die

Inanspruchnahme Gottes dafür als hilfreich erfahren wird, den Kristallisationspunkt einer Gottesbeziehung bilden.

- Ein nicht mit der Erfahrung kompatibles Gottesverständnis be- oder verhindert die Gottesbeziehung.
- Naive Konzepte, insbesondere das Konzept eines „lieben Über-Vaters“ der bei Wohlerhalten Sicherheit und Wohlergehen garantiert, enden in Sackgassen (Enttäuschungsatheismus).
- Mit kognitiver Reife nimmt die Tendenz zu Abstraktion und Systematisierung zu (Theismuskrise).
- Ergänzende non-theistische Bilder brauchen Raum und kompetente Kommunikationspartner/innen.
- Das Bibelkonzept fördert oder aber verbaut ein mitwachsendes Gotteskonzept.

Bezieht man diese aus der Forschung gefilterten Einsichten in didaktischen Entscheidungen mit ein, so ist bezüglich des Umgangs mit heterogenen Lerngruppen schon viel gewonnen. Ehe die konkrete Praxis angesprochen wird, ist jedoch zu klären, was denn Ziel der Begleitung von Heranwachsenden auf ihrem religiösen Weg sein kann oder soll: Religiöses Wissen? Gottvertrauen? Ersteres wäre – (mir, der Autorin) – zu wenig, letzteres ist – als Geschenk Gottes – unverfügbar: Was vermag religiöse Erziehung dann überhaupt?

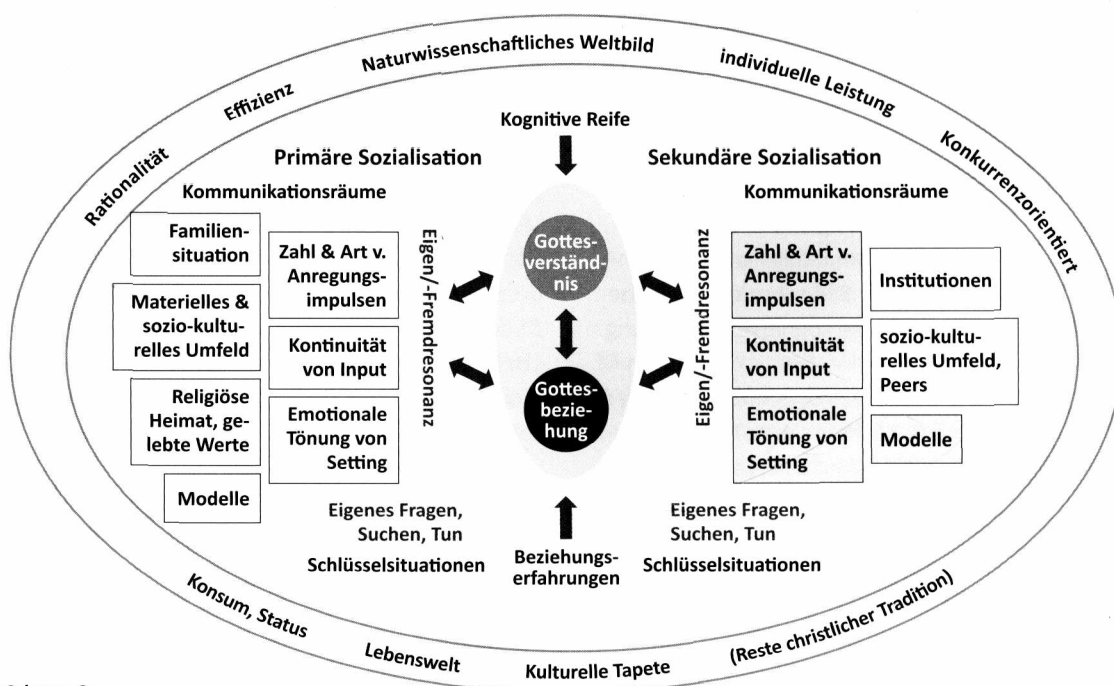
Eine Karikatur hilft vielleicht weiter: Da steht eine Person und schöpft offenbar Wasser aus der Tiefe: Die Kinder erleben ein Modell, das, mindestens punktuell, aus „Lebensglauben“ Orientierung, Kraft, Mut und Zuversicht schöpft. Haben sie eine gute Beziehung zum Modell, so kann dies „anstecken“ im Sinne von Mitschwingen, Resonanz. Das motiviert, sich auf Zapfgeräte wenigstens probeweise einzulassen, also sich für die religiöse Dimension ein Stück weit zu öffnen. Mehr als „Hebammendienste“ kann religiöse Erziehung nicht dafür leisten, dass ein Kind irgendwann selbst aus der Tiefe schöpft. Aber die Forschung zeigt, dass sich ohne „ansteckende“ Modelle kaum jemand auf einen religiösen Weg begibt. Und wirklich ansteckend sind nur Menschen, die sich und anderen nichts „religiös vorspielen“, sondern, bei aller Brüchigkeit, authentisch in dem sind, was sie sagen und tun. Klärung der eigenen religiösen Biographie gehört daher unverzichtbar zu den Aufgaben religiöser Erzieher/innen.



Sensibilität für Vielfalt entwickeln³

Die Einsicht in die Heterogenität der Rezeption von religiösen Inhalten ist ein uraltes Gut der biblischen Tradition. Schon in der rabbinischen Literatur hieß es, es habe Tausende von Fassungen der Zehn Gebote am Sinai gegeben. Denn jeder habe die Weisungen JHWHs anders gehört. Das heißt, schon im Judentum wurde die Heterogenität der Rezeption reflektiert. Und das Jesus zugeschriebene Gleichnis vom vielfachen Ackerfeld (Mk 4,1-9, Mt 13,1-9, Lk 8,4-8) zeigt, dass dies auch frühen Christen bewusst war. Dass dieser Tatbestand phasenweise in der Didaktik ausgeblendet wurde, ist bedauerlich, aber hoffentlich inzwischen überwunden. Zum Umgang mit Heterogenität ein paar grundsätzliche Anregungen: Schema 3 kann ich zum einen entnehmen, in Bezug auf welche Faktoren

sich die Kinder einer mir noch unbekannten Lerngruppe unterscheiden, zum anderen zeigt es meinen relativ begrenzten Wirkungsbereich. Die Unterschiede in den Haltungen (→ Gottesbeziehung) wie in den Vorstellungen (→ Gottesverständnis) werden durch die bisherige primäre und sekundäre Sozialisation beträchtlich sein, entsprechend auch die Motivation, überhaupt am Religionsunterricht teilzunehmen (Echtes Interesse? Elternwunsch? Alternativ-Lehrkraft „doof“? Leichter Punktesammeln erwartet?). Da der Beziehungsaspekt die zentrale Rolle spielt für die Chance der Eröffnung eines Resonanzraumes, der für die religiöse Dimension öffnet und ein Mitschwingen in einer Resonanzbeziehung ermöglicht, bildet der Aufbau eines von Wertschätzung, Akzeptanz und Zuwendung getragenen Klimas die Basis schlechthin, und zwar jenseits der von Kindern mitgebrachten Haltungen und Vorstellungen, also voraussetzungslos. Nur eine mindestens schon angebaute Vertrauensbasis bietet überhaupt die Chance für den zweiten Schritt, die Erkundung der, im Jugendalter gewöhnlich geheim gehaltenen, mitgebrachten Haltungen und Vorstellungen. Nur wenn ich die echten religiösen Haltungen und Vorstellungen von Kindern erfahre und nicht nur das „Religions-Ich“, kann ich meine Anregungsimpulse entsprechend ausrichten. Da schulisches Miteinander oftmals einem Haifischbecken ähnelt und es absolut nicht als „cool“ gilt, sich mit Religion zu befassen oder gar „religiös“ zu



Schema 3

sein, müssen Methoden zur Erkundung der Lernstände zu Gottesbeziehung und Gottesverständnis drei Bedingungen erfüllen: Sie müssen frei sein von Bewertungskriterien, voraussetzungslos bezüglich religiösen Wissens und maximalen Schutz bieten, zum Beispiel durch symbolische Verschlüsselungen. Nur dann wird Offenheit gewagt. Wenn Religionsunterricht das Mitgebrachte klären und auf angestoßene Veränderungen von Haltungen und Vorstellungen konstruktiv reagieren will, ist etwas wie „Antennendidaktik“ zu entwickeln, um fortlaufend Veränderungsprozesse wahrzunehmen. Antennendidaktik bedeutet, in Lernarrangements bewertungsfreie Instrumente einzubauen, die Rückschlüsse erlauben auf die Rezeption der religiösen Inhalte.

Literatur:

Die Bände der KET Reihe (= KINDER ERLEBEN THEOLOGIE)

- KET 1: Anna Katharina Szagun: Dem Sprachlosen Sprache verleihen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2006.
- KET 2: Anna-Katharina Szagun, Michael Fiedler: Religiöse Heimaten. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2008.
- KET 3: Astra Dannenfeldt, Astra: Gotteskonzepte bei Kindern in schwierigen Lebenslagen. Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen, Jena 2009.
- KET 4: Michael Fiedler: Strukturen und Freiräume religiöser Sozialisation. Religiöse Sozialisation und Entwicklung von Gotteskonzepten bei Kindern im konfessionslosen Kontext Ostdeutschlands - Acht Einzelfallstudien, betrachtet im Modell von Struktur und Freiheit, Jena 2010.
- KET 5: Hermann-Josef Wagener: Das Gebetsverständnis junger Menschen und die religiöse Entwicklung, Jena 2013.
- KET 6: Anna-Katharina Szagun: „Nur Gott selbst kann wissen, ob es ihn gibt!“. Langzeitstudie zur frühkindlichen Entwicklung von Gotteskonzepten in zunehmend säkularen Kontexten, Gera, Jena 2018.

Kurzgefasste Forschungsergebnisse, kombiniert mit didaktischen Konsequenzen und vielfältigen Praxisanregungen

- Anna-Katharina Szagun: Glaubenswege begleiten. Neue Praxis religiösen Lernens, Hannover 2013.
- Anna-Katharina Szagun, Stefanie Pfister: Wie kommt Gott in Kinderköpfe? Praxis frühen religiösen Lernens, Gera 2017.

¹ Vgl. James Fowler: Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn, Gütersloh 1991.

Fritz Oser, Paul Gmünder: Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturalistischer Ansatz, Gütersloh 1998.

² Vgl. Bernhard Grom: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf 2000.

³ Unter www.bistum-muenster.de/kus finden Sie eine Skizze ausgewählter Praxisimpulse. Die Autorin verdeutlicht darin, welche Konsequenzen aus Ihren Erkenntnissen für die religionspädagogische Arbeit zu ziehen sind.



Dr. Anna-Katharina Szagun
Universität Rostock
Professorin (em.) für
Religionspädagogik
anna-katharina@szagun.de