

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine Zweitveröffentlichung folgender Originalpublikation:

Szagun, Anna-Katharina

„Angeblich liebt Gott alle Menschen, man sagt auch, er hilft.“

in: IRP Information und Material Jg. 2018, Heft 2, S. 20–27

Freiburg im Breisgau: IRP Freiburg 2018

© IRP Freiburg

Ihr IxTheo-Team



„Angeblich liebt Gott alle Menschen, man sagt auch, er hilft.“

Die Autorin

Prof. i. R. Dr. Anna-Katharina Szagun wirkte von 1992 bis 2005 als Professorin für Religionspädagogik an der Universität Rostock. Seit 1999 leitet sie die Rostocker Langzeitstudie zur Entwicklung von Gotteskonzepten.

Für die achtjährige Hella hat Gott eine Nothelferfunktion. Sie wählt ein Herz als passend für Gott, „weil er ja angeblich alle Menschen liebt“ und einen Schlüssel, weil „man sagt ja auch, er hilft uns, wenn irgendetwas ist“, er löse also alle Probleme. Auch eine Glocke wählt sie als passend aus, weil „wenn man Hilfe braucht, dann ist er ja gleich da.“ Klingelnd rufe man ihn: „Und dann kommt er.“ Den Stern wählt sie, „weil Gott ja auch überall sein soll, und dann halt auch am Himmel.“

Offenbart sich hier kindliches Gottvertrauen auf verlässliche Hilfe in allen Lebenslagen? Oder kann man ihre Voten auch anders lesen? Ist es nicht eher so, dass die Zweitklässlerin zwar wiedergibt, was man Gott so an Eigenschaften zuschreibt, dass ihre Formulierungen aber zugleich ihre Zweifel an diesen Zuschreibungen ausdrücken? „Angeblich liebt er“, „man sagt, er hilft“. Das heißt im Klartext doch: Vermutlich ist das alles Fiktion, was da über Gott erzählt wird. Kinder von heute übernehmen offensichtlich nicht mehr fraglos Glaubenssätze der Tradition, wie das vor 30 Jahren noch weitgehend geschah.

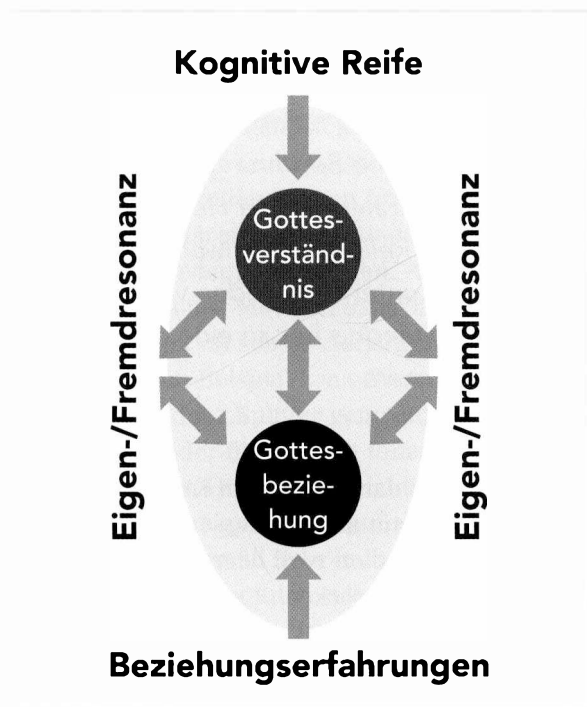
Stufentheorien behaupteten eine universell geltende Abfolge von Stufen, die jeder in seiner religiösen Entwicklung durchschreite. Schon die heterogenen Lerngruppen im Westen ließen daran zweifeln, mehr noch die mehrheitlich konfessionslosen Lerngruppen im Religionsunterricht ostdeutscher Bundesländer. Um zu klären, wie Heranwachsende heute ihr religiöses Denken und Empfinden entwickeln, begann in Rostock 1999 eine Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen.

Die Rostocker Studie beobachtete die Entwicklung von ca. 55 Heranwachsenden im Schulalter (60% konfessionslos) über viele Jahre, teils von Klasse eins bis Klasse zwölf. Ab 2009 wurden ergänzend Daten in Westdeutschland erhoben, ab 2014 die Untersuchung auf den Elementarbereich (Drei- bis Sechsjährige) ausgeweitet. (insgesamt ca. 200 Probandinnen und Probanden). Mittels eines breiten Methodenspektrums – auch nonverbale, vor allem visualisierende Verfahren nutzend – wurden vielfältige Facetten des Gotteskonzeptes erhoben.

Gottesverständnis und Gottesbeziehung

Gotteskonzepte sind mehrdimensionale Konstrukte¹. Dem Gottesverständnis sind die kognitiven Aspekte zuzuordnen, der Gottesbeziehung die emotionalen und motivationalen. Die in Wechselwirkung stehenden Dimensionen sind nur theoretisch zu trennen. Das Konstrukt kann als Ellipse mit zwei Brennpunkten vorgestellt werden. Die Gottesbeziehung ruht auf Beziehungserfahrungen. Das Gottesverständnis ist hinsichtlich der Verbalisierbarkeit zwar an die kognitive Reife gebunden, scheint sich aber aus vielfältigen – auch intuitiven – Quellen zu speisen. (Schema 1)

1) Grom, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters. Düsseldorf © 2000.

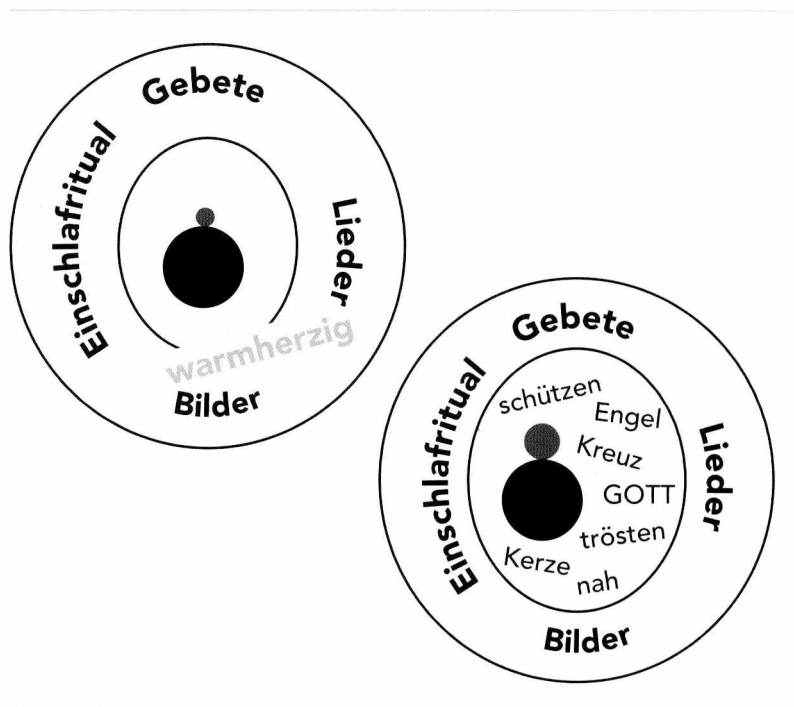


Schema 1

Erhebungsmethoden (in Auswahl)

Die Erhebungsmethoden richteten sich teils stärker auf das Gottesverständnis, teils stärker auf die Gottesbeziehung, erfassten aber mehrheitlich beide Dimensionen. Ergänzend wurde die Sicht der Kinder auf ihre Lebenswelt erhoben. Metaphern sind als angemessene Form anzusehen, Aussagen über Gott zu machen. Deshalb wurde sowohl im Schulalter als auch im Elementarbereich der Zugang über Metaphern gewählt mit Variationen je nach den verbalen Fähigkeiten. Probandinnen und Probanden im Schulalter bauten aus Altmaterialien Collagen zum Thema „Gott ist heute für mich wie ...“ (oder zum Thema „Mein Leben und was es hält, nährt und trägt ist wie ...“, falls „Gott“ ein Problemwort war) und kommentierten sie in Einzelgesprächen, beispielsweise Annika (7.1)²: „Gott ist wie der Frühling und macht alles neu, mich auch“ – inmitten einer Frühlingslandschaft platzierte sie eine Figur aus Knet, die sie selbst darstellte.

Collagen zu diesem Thema wurden jedes Jahr erstellt, Fotos zu früheren Konstrukten von den Kindern neu gedeutet. Dadurch zeigte sich, dass in Visualisierungen Vorstellungen zu Tage treten, die unter Umständen erst Jahre später verbalisierungsfähig werden.



Schema 2

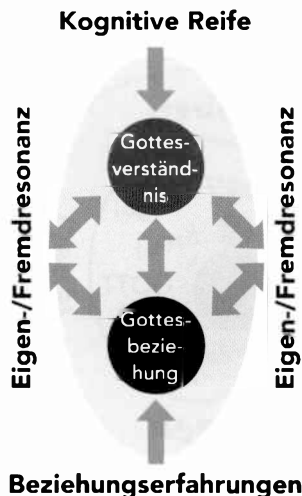
Der Beginn religiösen Denkens und Empfindens

In Anfangsbegegnungen (Babyalter) mit religionshaltigen Phänomenen nimmt das Kind fast nur emotional etwas auf. Dies geschieht auch aktiv im Zuwenden von Augen und Ohren, im Greifen, Näherkommen (Krabbeln) oder – bei Abwehr und Widerstand – in den gegenteiligen Reaktionen. Das Kind spürt die Atmosphäre, lässt sich davon anstecken und liest an den Reaktionen seiner nächsten Bezugspersonen deren positive, indifferente oder negative Haltung zum religiösen Phänomen ab: Die innere Ellipse enthält also zunächst einen großen emotionalen Teil, während die kognitive Dimension nur als winziger Nucleus vorhanden ist. Falls das Kind in liebevoller Atmosphäre fortlaufend religiösen Inhalten begegnet (**Schema 2**), diffundieren peu à peu Töne, Worte, Bilder zum Erlebten von außen nach innen. Ein erstes Gottesverständnis bildet sich in Form von Assoziationen. Alles, was *irgendwie* zu Gott gehört, ist darin gespeichert. All das, was an frühesten Prägungen in der vorsprachlichen Phase erfolgt, ist als eine Art emotionaler *Impfung* zwar unter Umständen dauerhaft wirksam, aber dem Bewusstsein kaum zugänglich.

2) Altersangabe: Ziffer nach dem Punkt gibt die Zahl der Monate an.

Gottesverständnis

(Zuschreibungen enthaltend,
Erwartungen konstellierend)



Gottesbeziehung

Abwehr, Ferne oder
Indifferenz oder Nähe,
Geborgenheit, Wärme

Was **hört** und **sieht**
das Kind, was es zum
Aufbau von Verstehen
nutzen kann?
→ **Modelle**

Die kognitive Dimension
konstruieren Kinder aus
selektiv aufgeschnappten
Versatzstücken.

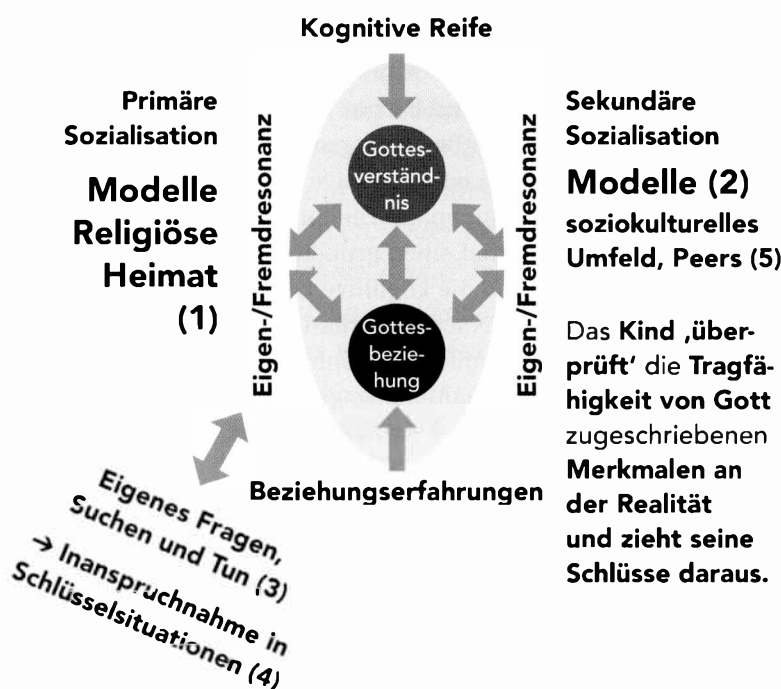
Was **fühlt** das
Kind im Erleben von
religiösen Phänomenen
selbst und an
Modellen?

Kinder *basteln* ihr Konzept aus hier und da
aufgeschnappten Brocken des Umfeldes

*Kinder, die ohne Berührung mit Religion
und mit neutraler, offener Haltung
gegenüber Religion heranwachsen,
tasten sich unter Umständen vom
Gottesverständnis her an eine Gottes-
beziehung heran.*

Schema 3 stellt dar, woraus ein Kind sein Gotteskonzept aufbaut anhand dessen, was ihm intentional angeboten wird oder was es nebenbei aufnimmt an ‚Brocken‘. Es interpretiert sie eigenwillig, füllt Lücken kreativ und *bastelt* etwas Eigenes daraus. Im Gottesverständnis sind die Zuschreibungen enthalten, die den Deutungsrahmen und damit auch den Erwartungshorizont des Kindes Gott gegenüber bestimmen. Die Gottesbeziehung des Kindes kann – je nach eigenem Erleben beziehungsweise 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 heranwachsen, 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 für Kinder zu Auslösern von Assoziationsketten werden und oft die Kristallisationskerne ihrer Konstrukte bilden.

Schema 3



Schema 4

Gotteskonzepte verändern sich mit wachsenden Interaktionsräumen. Für das Kleinkind sind aufgrund seiner Abhängigkeit zunächst die Inhalte und Haltungen seiner Herkunftsfamilie verbindlich: An diesen *Modellen* orientiert es sich kognitiv wie emotional. **Schema 4** bildet ab, welche Veränderungen sich mit der Erweiterung seines Interaktionsraumes

ergeben. Die Zahl der Einflussfaktoren wächst, das Gewicht der Faktoren verschiebt sich. Prägte zunächst (1) fast nur die Herkunftsfamilie das Denken und Empfinden, so können ergänzend oder aber an Stelle (zum Beispiel bei religiös indifferenten Familien) schon früh (2) Personen der sekundären Sozialisation (z.B. Kita) als Impulsgeber bedeutsam werden. Außerdem sind Kinder auch selbst Motoren ihrer Entwicklung. So hinterfragen oft schon Vierjährige (3) Glaubenssätze, zum Beispiel Lea: „Warum heißt Gott lieb, wenn er doch Splitter gemacht hat, die mir weh tun?“ Kinder überprüfen ihnen vermittelte Zuschreibungen Gottes aber nicht nur als Beobachter, sondern sie nehmen in Schlüsselsituationen (4) Gott gemäß dem in ihnen geweckten Erwartungshorizont auch selbst in Anspruch und erleben dann – je nach Ergebnis ihrer Inanspruchnahme – eventuell herbe Enttäuschungen. Spätestens mit dem Schulalter (5) werden auch Peers zu wesentlichen Impulsgebern in beiden Dimensionen.

Die oben genannten zentralen Punkte werden nachfolgend erläutert.

Beziehungserfahrungen (primäre und sekundäre Sozialisation) sind zentral wichtig
Für ein Gotteskonzept, das über eine positive Gottesbeziehung auch zur Ressource werden kann, scheinen vorauslaufende positive menschliche Beziehungen unverzichtbar. Dies zeigten die Ergebnisse von Dannenfeldt³, die Heimkinder untersuchte, die der Obhut ihrer Eltern entzogen wurden. Nur da, wo ein Kind mindestens eine verlässliche menschliche Beziehung erfahren hatte, wurde eine positive Gottesbeziehung aufgebaut. Dies bedeutet im Umkehrschluss aber nicht, dass ein Kind mit positiven Beziehungserfahrungen, etwa einer liebevollen Mutterbeziehung, deshalb auch eine positive Gottesbeziehung hätte. Die Erfahrung tragender menschlicher Beziehungen bildet zwar die Basis für mögliches Gottvertrauen. Aber das Kind projiziert seine positive Elternbeziehung nicht direkt auf Gott. Falls zum Beispiel die liebevolle Mutter religiös indifferent oder ablehnend ist, übernimmt das Kind eher diese Haltung der Mutter als sich einer Gottesbeziehung zuzuwenden. Damit sich Kinder für eine positive Gottesbeziehung öffnen, scheint es wichtig, dass sie ein Modell

Damit sich Kinder für eine positive Gottesbeziehung öffnen, scheint es wichtig, dass sie ein Modell erleben, das aus seinem Glauben Orientierung, Kraft und Zuversicht schöpft.

erleben, das aus seinem Glauben Orientierung, Kraft und Zuversicht schöpft. Wegenast bezeichnete schon in den 90er Jahren⁴ die Genese des Gottesglaubens als zwischenmenschliches Geschehen, wo das Kind Gefühlserfahrungen mache, welche aber notwendig die emotionale Bedeutsamkeit des Glaubens für die Bezugspersonen selbst einschließe. Nur wenn Kinder bedeutsamen Anderen abspüren könnten, dass ihnen ihr Glaube lebensrelevant ist, werde das Grundvertrauen sozusagen *christianisiert*. Das Kind lasse sich quasi anstecken vom Vertrauensglauben der bedeutsamen Anderen. Die Befunde der Rostocker Langzeitstudie belegen dies. Bricht der Kontakt zu solchen Modellen ab, verflüchtigen sich – mindestens ist dies im Elementar- und Primarbereich zu beobachten – meistens auch die angebahnten Konzepte, es sei denn, das Kind findet anderswo eine entsprechende *religiöse Heimat* (zum Beispiel in einem kirchlichen Jugendchor). Die Beziehungen zu religiösen Modellen sind im Sinne Rosas⁵ als Resonanzbeziehungen zu denken, in denen dialogische Schwingungen erzeugt werden, die zu beiderseitigen Anverwandlungen führen.

Das Kind ist Motor der eigenen Entwicklung

Auch der Faktor eigenen Fragens, Suchens und Tuns ist zentral in der religiösen Entwicklung: Nicht mit der Erfahrung kompatible Glaubenssätze werden schon von Vierjährigen hinterfragt, beispielsweise: „Wenn Gott aufpasst, wie konnte Frieders Papa dann ertrinken?“ Wenn Kinder in Schlüsselsituationen dem bei ihnen geweckten Erwartungshorizont (zum Beispiel Gottes Allmacht und Güte) in Anspruch nehmen, hat dies je nach Ergebnis ihrer Inanspruchnahme Auswirkungen: Petra (9) betet, wenn sie Panik hat wegen verlorener Gegenstände. Beten schenkt ihr Gelassenheit beim Suchen, wodurch sie Verlorenes meist wiederfindet. Dies stärkt ihre Gottesbeziehung. Emma (5) erbittet vom allmächtig gedachten

3) Dannenfeldt, Astra: Gotteskonzepte bei Kindern in schwierigen Lebenslagen: Rostocker Langzeitstudie zu Gottesverständnis und Gottesbeziehung von Kindern, die in mehrheitlich konfessionslosem Kontext aufwachsen. Kinder erleben Theologie, Band 3. Jena 2009.

4) Aus Gesprächen der Autorin mit Klaus Wegenast (1929–2006), evangelischer Theologe und Religionspädagoge.

5) Vgl. Rosa, Hartmut: Resonanz – Eine Soziologie der Weltbeziehung. Berlin 2016.

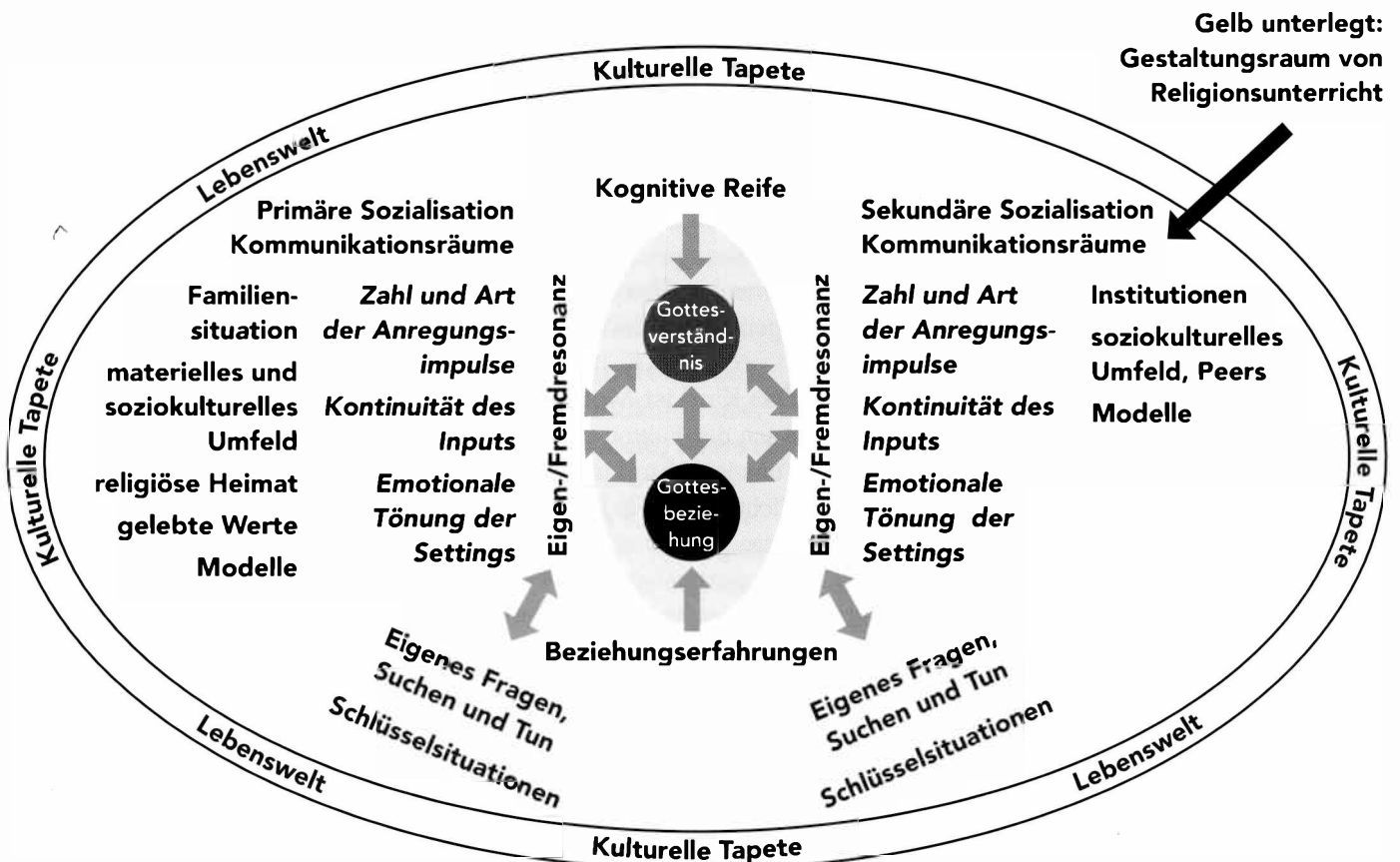
Gott die Heilung ihrer krebserkrankten Oma. Das Sterben der Oma führt zum Umbau ihres Konzeptes: Gott wird nun als nur begrenzt mächtig konzipiert, der, wie Emma, um einen verlorenen geliebten Menschen (Jesus) trauert. Der Umbau von Konzepten nach erlebten Enttäuschungen bedarf – dies zeigen die Rostocker Ergebnisse – unterstützender Interaktion und inhaltlicher Anregungsimpulse.

Viele Faktoren beeinflussen in ihrem Zusammenspiel das Gotteskonzept

Befunde der Rostocker Langzeitstudie belegen: Altersgleiche Gruppen zeigen sehr heterogene Konzepte. Die kognitive Reife spielt zwar für die Verbalisierung von Konzepten eine wichtige Rolle, weniger aber für ihre inhaltliche Füllung. Diese verdankt sich vor allem der Sozialisation. Auch intuitiv gefundene Bilder beziehungsweise Theorien nähren sich weitgehend von aufgenommenen Impulsen.

Schema 5 zeigt die zentralen Faktoren. Der Binnenraum mit seinen interagierenden Aktionsfeldern (Pfeile) ist ockerfarben markiert. Daran anschließend finden sich die für eine religiöse Thematik besonders wichtigen Faktoren (Kommunikationsräume, Zahl und Art der Anregungsimpulse, Kontinuität des Inputs, emotionale Tönung) je einmal bezüglich der primären und der sekundären Sozialisation (zum Beispiel im Religionsunterricht), hier gelb unterlegt. So kann im Schema aufgezeigt werden, was passiert, wenn häuslich und in Kita oder Schule konträre religiöse Impulse gegeben werden.

Die kognitive Reife spielt zwar für die Verbalisierung von Konzepten eine wichtige Rolle, weniger aber für ihre inhaltliche Füllung. Diese verdankt sich vor allem der Sozialisation.



Schema 5

Ein Beispiel:

Petras atheistische Familie schickte das Kind wegen des Montessori-Konzepts in einen katholischen Kindergarten. Die dort aufgenommenen religiösen Inhalte versuchte die Familie gezielt zu eliminieren. Dies führte zu einer anhaltenden inneren Spaltung bei Petra. Einerseits fühlte sie sich hingezogen zum christlichen Glauben, andererseits der Familienloyalität verpflichtet: Sie legte entsprechend bei Befragungen stets zuerst das Bekenntnis ab, dass sie nicht an Gott glaube, ehe sie ihre Materialgestaltung („Gott ist heute für mich wie ...“) kommentierte und dabei indirekt (Gebetspraxis) bekundete, dass sie eine Gottesbeziehung habe. Noch in Klasse zehn begann sie mit „Ich bin ja nicht so religiös“ ihren Kommentar zu einer Gestaltung, die ihre Aktivität in der *Evangelischen Jugend Rostock* festhielt.

Die Kulturelle Tapete erzieht mit – überwiegend mit problematischen Folgen

Weiter zu **Schema 5**: Rechts und links der explizit auf eine religiöse Thematik bezogenen Faktoren finden sich solche, die sozial, kulturell oder auch materiell für das Denken und Empfinden von Heranwachsenden eine wesentliche Rolle spielen. Sie werden von einer Ellipse mit den Stichworten *Lebenswelt* und *Kulturelle Tapete* eingerahmt.⁶ Unter dem Begriff *Kulturelle Tapete* werden die aus der christlichen Tradition als Lebensform erwachsenen Sprachspiele, alltags- und jahreszeitlichen Bräuche und baulichen beziehungsweise institutionellen Phänomene gefasst, die Heranwachsende auch nach dem Traditionsabbruch umgeben und entscheidend mit prägen. Die einst berührenden Symbole mutieren im säkularen Kontext zu flachen Klischees. Herausgelöst aus ihrer Lebensform sind die Sprachspiele fremd, werden missverstanden, wirken nicht mehr sinnstiftend. Aber sie begegnen von klein auf in Antwortversuchen auf Kinderfragen, in Riten, Bräuchen, Literatur, Musik, Kunst, Werbung, Medien, in noch volkskirchlichen Milieus stärker als in den bereits seit Jahrzehnten entkirchlichten Räumen Ostdeutschlands. Unübersehbar bildet die *Kulturelle Tapete* mit ihren Sprachspielen auch in säkularen Kontexten eine Miterzieherin durch Erwachsene, die das, was man auf Kinderfragen so sagt, unreflektiert weitergeben an die nachwachsende Generation. So gelangen Spuren der Vorstellung eines vom antiken Weltbild inspirierten Mythenhimmels

mit einem dort thronenden menschenähnlichen Gott, umringt von Engeln und Toten, der alles überblickt und als Wettermacher, Aufpasser und Nothelfer fungiert, oft schon früh und massiv in Kinderköpfe, im Osten Deutschlands weniger stark als im Westen (vergleiche die Voten von Hella auf Seite 20). Die früh eingprägten Bilder sind oft äußerst stabil, da religiöse Themen kaum kommuniziert werden.

Anthropomorphismen im Gottesbild scheinen nicht naturwüchsig zu sein.

Bei Kindern aus theologisch reflektierten Familien kamen menschenähnliche Gottesbilder kaum vor. Und Kinder ohne religiöse Vorprägung zeigten sich offen für weite Horizonte im Gottesverständnis. Norbert, konfessionslos, begegnet erst im Religionsunterricht dem Gottesgedanken und findet zu einer Gebetsbeziehung, die ihm Trost gibt in Einsamkeit. In Klasse 2 ist Gott für ihn wie eine Viper, die verirrt Menschen aus dem Urwald führen kann. Was ähnlich sei zwischen einer Viper und Gott? Beide sind klug und potentiell gefährlich. Wenn man eine Viper im Urwald trifft, habe man Gott gesehen? „Nein“, sagt Norbert, „Gott kann sich jeden Tag anders verkleiden.“ Ein nicht auf *Schienen gesetzter* Zweitklässler kann erkennbar sowohl die dunkle Seite Gottes als auch seine Unverfügbarkeit denken, verpackt dies aber in konkrete Chiffren. Für jeden Faktor des **Grundschemas 5** können Rostocker Daten zeigen, wie sich dieser Faktor im Wechselspiel mit anderen auswirken kann.

Das Gottesbild spiegelt die Lebenswelt, geht aber weit darüber hinaus

Für Horst (9.8) und (10.10) ist Gott wie eine Bombe. So drückt sich sein Erleben des andauernden Scheidungskampfes seiner Eltern aus. Später deutet er diese Konstrukte neu: Gott sei die Quelle von Kontingenz. Wenn sich Josa (4.6, 4.7, 4.11, 5.1), der seine berufstätige Mutter schmerzlich vermisst und einen ständig von häuslichen Bauarbeiten absorbierten Vater erlebt, Gott durchgehend als am Haus bauend vorstellt, das er mit Maria bewohnen will, so spricht dies Bände. Mal sind die Projektionen ins Gottesbild negativ, mal eher Sehnsuchtsbilder. Peter (6.5), den seine Eltern nötigen, ständig kirchliche Events zu besuchen, erlebt dies als Niederwalzen seiner eigenen Interessen und baut als Vergleich für Gott einen

6) Zum Rahmen von *Lebenswelt* und *Kultureller Tapete* gehören vielfältige weitere Einflussfaktoren wie beispielsweise Medien, Rechtsordnungen, Grundwerte, Sozialstrukturen.

Panzer. Benno (4.11), dem wegen seines gelegentlich hoch aggressiven Verhaltens ein Rauswurf aus dem Kindergarten droht, entwirft ein Sehnsuchtsbild. In seiner Gestaltung findet sich ein Hund, der gerade auf die Blumen gekackt hat. Als Benno Vliesteile für „Gott ist wie eine Kuscheldecke“ hinlegen kann, bekommt zuerst dieser die Regeln verletzende Hund ein Vlies (noch vor seiner Familie), und Benno kommentiert dies so: „Der Hund hat da auf die Blumen gekackt. (Pause) Aber Gott schenkt ihm trotzdem eine Kuscheldecke.“ Ganz offensichtlich schreibt Benno Gott die unbedingte Akzeptanz zu, die er selber gern erfahren würde.

Je nach Gottesverständnis unterscheiden sich die Erwartungen an Gott – mit Folgen

Die Gott zugeschriebenen Eigenschaften lösen Erwartungen an Gottes Handeln aus. Je nachdem, ob die Erwartungen der Überprüfung standhalten – sei es durch Beobachtung der Realität oder eigene Inanspruchnahme in Schlüsselsituationen – werden sich sowohl das Gottesverständnis als auch die Gottesbeziehung in Richtung und Intensität (positiv oder negativ) verändern. Die adipöse Lilli (12) erhofft sich jahrelang Erlösung aus ihrer sozialen Isolation. Enttäuschungsmotiviert wendet sie sich schließlich von Gott ab (16) und greift zu Magie. Annikas (9) Gottesbeziehung zerbricht an ihrer enttäuschten Erwartung, Gott werde die Trennung ihrer Eltern rückgängig machen. Mit Unterstützung gelingt ein Umbau des Konzeptes. Petra (9) betet, wenn sie Panik hat wegen verlorener Gegenstände. Beten schenkt ihr Gelassenheit beim Suchen, wodurch sie Verlorenes meist wiederfindet. Dies stärkt ihre Gottesbeziehung. Ähnlich verläuft es bei Liane (9), die, von heftigen Bauchschmerzen gequält, um Nothilfe bittet und im bald folgenden Toilettengang Entlastung findet.

Naive Gotteskonzepte enden in Sackgassen des Denkens und Empfindens, meistens in Enttäuschungsatheismus.

Bündelnd kann festgehalten werden: Ein nicht mit der Erfahrung kompatibles Gottesverständnis be- oder verhindert die Gottesbeziehung. Naive

Konzepte (Gott/Gebet/Bibel), besonders das Bild eines *lieben Über-Vaters*, der bei Wohlverhalten Sicherheit und Wohlergehen garantiert, enden in Sackgassen des Denkens und Empfindens, meistens bei Enttäuschungsatheismus.

Mit der kognitiven Reife nimmt die Tendenz zu Abstraktion und Systematisierung zu

Die Befunde der Langzeitstudie belegen, dass Kinder schon früh zum aktiven und passiven Umgang mit Metaphern fähig sind. Früh beginnende und kontinuierliche Pflege des Umgangs mit vielfältigen Gottesmetaphern erweitert den Horizont ihres Gottesverständnisses (insbesondere auch durch religiöse Lieder). Diese Erweiterung scheint nicht nur die religiöse Verarbeitung widersprüchlicher Lebenserfahrungen zu unterstützen, sondern bietet durch die nonpersonalen Metaphern eine Art gleitenden Übergang zur Abstraktion: Der weite Horizont metaphorischen Denkens kann Heranwachsenden so bei Krisen im Wandel ihres Gotteskonzeptes eine Hilfe sein. Zudem fördert der Umgang mit vielfältigen Gottesmetaphern den Zugang zu biblischen Texten, in denen sich, wie in heutigen Gottesmetaphern, menschliche Erfahrungen verdichten.

Konsequenzen der empirisch gewonnenen Einsichten für die Begleitung von Kindern

Wie sich eingangs exemplarisch an Hella zeigte: Kinder von heute übernehmen nicht mehr fraglos die Glaubenssätze Erwachsener. Indoktrination oder einfach Hineinwachsen in Glaubensgemeinschaften, das war gestern, mindestens gilt dies für Westeuropa. Angesichts des Traditionsabbruchs bleibt für die religiöse Erziehung nur noch das Modell der Expedition. Die Karikatur versucht, auf der Grundlage der gewonnenen Einsichten



das Bedingungsgefüge, die zwischen den Beteiligten ablaufenden Prozesse und das Ziel religionspädagogischen Handelns zu bündeln.

- Eine *gelingende* Expedition benötigt authentische Modelle, für die Glauben emotional so bedeutsam ist, dass sie, mindestens partiell, daraus Orientierung, Kraft, Mut und Zuversicht schöpfen (= Ressource im Sinne eines *Lebensglaubens*)
- Die Modelle haben positive Beziehungen zu ihren Adressatinnen und Adressaten, die miterleben können, dass ihr Modell aus Glauben *schöpft*.
- Den Adressatinnen und Adressaten wird emotional wie kognitiv inhaltlich das angeboten, was ein Mensch als Rüstzeug zum Schöpfen benötigt.
- Im Rahmen des religionspädagogischen Handelns gibt es ausreichend Raum für Erlebensräume der Kommunikation des Evangeliums: Im Mitfühlen, Spüren, Staunen, Danken, im Teilen von Freude und Leid und gemeinschaftlichem Feiern wie in (freiwilligen!) *Probebohrungen*, etwa Andachten oder Gebeten.

Schritte zur Umsetzung dieser Zielbeschreibung

- Lehrpersonen sollten ihre religiöse Biographie (Authentizität) reflektieren und die *Kulturelle Tapete* kritisch sichten: Auch bisher selbstverständliche Sprachspiele gehören auf den Prüfstand.
- Da stärkender Lebensglaube (Geschenk) das Wichtigste ist, sollte das Gottesverständnis von Kindern so begleitet werden, dass es ihre Gottesbeziehung nicht stört. Gott bleibt auch für Erwachsene lebenslang ein unlösbares Geheimnis. Auch Kindern sollte Gott von Anfang an als *Geheimnis* nahe gebracht werden, das hinter Welt und Leben steht. Jesus, *Sprachrohr Gottes*, zeigt im *Reich-Gottes-Programm*, wie eine solidarische Gemeinschaft Frieden und partielle Aufhebung von Leid realisieren kann.
- Mitgebrachte Konzepte sollte man aufnehmen und achten, aber nichts mit Erwachsenenautorität verstärken, was Sackgassen fördern könnte. Weite Horizonte sind durch Pflege von Gottesmetaphern anzubahnen. Nichts einbringen, was später zurückgenommen werden muss.
- Die Bibel liefert keine Tatsachenberichte sondern erzählt Geschichten, in denen Menschen ihr Leben auf Gott hin deuten: Dies sollte von Beginn an klar gestellt werden. Bibeltexte sollten von Erfahrungen der Kinder her erschlossen und so als Spiegel der eigenen Existenz erlebt werden.

Literatur

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